

Universidad Autónoma de Guerrero ■ El Colegio de Guerrero, A.C.

LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO

Retos y perspectivas de las
universidades interculturales

Coordinadores:

Floriberto González González

Universidad Autónoma de Guerrero

Francisco J. Rosado-May

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

Gunther Dietz

Universidad Veracruzana

La gestión de la Educación Superior
Intercultural en México

Universidad Autónoma de Guerrero ■ El Colegio de Guerrero, A.C.

La gestión de la Educación Superior Intercultural en México

Retos y perspectivas de las
universidades interculturales

Coordinadores:

Floriberto González González

Universidad Autónoma de Guerrero

Francisco J. Rosado-May

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

Gunther Dietz

Universidad Veracruzana

Cuerpos Académicos

Procesos Socioterritoriales (Consolidado)

CLAVE: UAGro-CA-147

Estudios Interculturales (Consolidado)

CLAVE: UV-CA-236

ediciones
Trinchera

Guerrero, México, 2017

La gestión de la Educación Superior Intercultural en México:
retos y perspectivas de las universidades interculturales

Primera edición: marzo de 2017

D. R. © 2017 Floriberto González González

D. R. © 2017 Francisco J. Rosado-May

D. R. © 2017 Gunther Dietz

D. R. © 2017 De esta edición

Universidad Autónoma de Guerrero, El Colegio de Guerrero, A.C.

Ediciones Trinchera

Priv. Electricista No. 9, Col, Guerrero 200, Chilpancingo, Guerrero, México.
edicionesrinchera@hotmail.com

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de esta obra siempre y cuando se otorguen los créditos correspondientes y no tenga fines comerciales.

ISBN: 978-607-9440-07-7

Impreso en México

AGRADECIMIENTOS:

En primer lugar, a todas las organizaciones de la sociedad civil, especialmente las de origen indígena que lucharon y crearon las condiciones para que el gobierno genere la política pública que dio origen a la creación de las UI.

A la Universidad Autónoma de Guerrero y a El Colegio de Guerrero, A.C., por el apoyo brindado para la edición de esta obra.

A las exrectoras y los exrectores, que tan gentilmente colaboraron para que esta obra fuera posible; sin ellos, definitivamente, no hubiera sido posible.

PRÓLOGO

En el verano de 2007, por invitación del Dr. Rodolfo Tuirán, en ese momento subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), me hice cargo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP. Comencé a trabajar en la CGEIB en julio de ese año y fui nombrado formalmente a partir del primero de septiembre. Fui muy bien recibido por la titular de la Secretaría de Educación Pública y por su equipo de asesores, coordinado por Daniel Hernández. Desde ese momento y hasta el último día de agosto de 2016, estuve al frente de esta oficina encargada del impulso a la educación intercultural en México. Durante esos nueve años, esta oficina enfrentó responsabilidades crecientes y recursos decrecientes: hacer más con menos fue una forma sistemática de acción que deja entrever la relevancia que este tema ha tenido dentro de la educación pública.

Uno de los proyectos más importantes de la CGEIB, desde la perspectiva del Dr. Tuirán, era el de las universidades interculturales. Por esa razón había sugerido mi nombre para ocupar el lugar que había dejado la Mtra. Sylvia Schmelkes y, desde el principio, me solicitó atender con esmero a estas nuevas e innovadoras instituciones. Hacerlo ocupó buena parte de mi tiempo y energía, además de una proporción significativa de los recursos con los que contaba la CGEIB. Durante esos nueve años participé, en colaboración con el equipo de la Dirección de Educación Media Superior y Superior de la CGEIB coordinado por la Mtra. Lourdes Casillas, en el impulso de estas instituciones, desde el proceso de gestión y negociación de sus documentos fundacionales, la creación, la lucha por el financiamiento y los apoyos complementarios, hasta el seguimiento del modelo y la formalización de sus programas educativos y su normatividad interna.

Por estas razones, es un honor para mí, prologar esta colección

de ensayos escritos por personas que estuvieron al frente de la mayor parte de estas instituciones interculturales de educación superior. Hacerlo sin dejarme llevar por la tentación de contar mi propia historia es todo un reto.

Debo subrayar que considero fundamental que se hagan públicas las reflexiones de quienes participan en las tareas de gestión de las instituciones públicas. Es, sin duda, un asunto de transparencia que deja a otros ver lo que estuvo detrás de las decisiones que llevaron al diseño y la instrumentación de políticas. En este caso, además, es una responsabilidad de quienes han estado al frente de un proyecto innovador, reflexionar sobre sus intenciones, sus aciertos y sus errores, porque es la única forma de saber cómo se hizo ese camino.

Como señalan con claridad los autores de los diversos textos, aquí es posible encontrar los diferentes retos que enfrentan las universidades interculturales y algunas formas en las que hemos buscado hacerles frente. Obras como ésta resultan claves para entender la forma en la que se desarrolla una política pública. Son las reflexiones de los propios actores que permiten entender por qué la gestión pública toma uno u otro derrotero. En todos los pasos de una política pública: la consulta, la planeación, la ejecución y la evaluación, intervienen personas que deben tomar decisiones de instrumentación basándose en la comprensión que tienen de esa política, su experiencia y su visión de futuro; los recursos con los que cuentan y la libertad de acción que les permiten otras políticas y otros mecanismos de ejecución que acompañan su gestión cotidiana. Por eso es muy importante conocer las perspectivas que tienen actores centrales del proceso.

Esta colección de textos tiene la gran virtud de reunir testimonios y reflexiones de personas clave en la organización inicial de las Universidades Interculturales. Estamos frente a visiones de personas que tuvieron la responsabilidad de dirigir estas instituciones en ocho estados de la República, en diversos momentos de la vida del País y, con una excepción, en el momento de arranque de la construcción institucional. Para un subsistema educativo en formación, se trata de un conjunto fundamental que permitirá, sin duda, entender mejor sus retos y enfrentarlos de una manera más adecuada.

En el conjunto, aparecen una serie de preocupaciones y retos a los que tuvieron que hacer frente todos los rectores en su gran tarea de crea-

ción y consolidación de las Universidades Interculturales. No pretendo, en estas líneas, resumirlas todas, simplemente confío en que mis observaciones e impresiones personales sobre algunas de ellas resulten útiles para ampliar la discusión a la que este volumen busca contribuir.

Un tema recurrente es el de la relación entre la CGEIB y las autoridades de las UI. De manera muy breve, me referiré a dos grandes vetas en esta discusión. Por una parte, el libro sobre el modelo de la Universidad Intercultural, publicado por la CGEIB que reúne los principios básicos del modelo y un breve recuento sobre las primeras experiencias en la instrumentación del proyecto, es un punto relevante del debate. Ciertamente, se trata de un texto que fue redactado como guía y como modelo de instrumentación; una forma inicial de concebir la práctica de los procesos formativos en estas nuevas instituciones de educación superior. Seguramente, la experiencia que hoy se tiene en relación con las UI llevará a su revisión y actualización. No obstante, es importante subrayar que el modelo mismo, por su concepción desde un enfoque intercultural, establece líneas generales que dejan abiertas muchas posibilidades de instrumentación específica e incluso de desarrollo alternativo. De ahí que en varios de los textos se encuentren dos vertientes opuestas de la crítica: por una parte impone rutas y, por otra, la guía es demasiado vaga, no resuelve el camino y contiene pocos registros detallados de la forma en la que deben enfrentarse los retos. El enfoque intercultural promovido por la CGEIB marca una ruta general, pero deliberadamente deja abierto el espacio de desarrollo de cada institución de acuerdo con las propias características de la región y los pueblos indígenas a los que da atención. Esta forma de plantear el asunto ha llevado al desarrollo de distintas problemáticas aún no resueltas, como puede apreciarse en varias de las contribuciones a este volumen. Entre ellas se encuentra la definición de lo intercultural y de lo que significa el enfoque intercultural en la educación, así como los enfoques específicos en el aula e incluso una discusión sustantiva sobre las contribuciones pedagógicas de los pueblos indígenas. Estrechamente enlazado con esta discusión, está el acompañamiento que la CGEIB proporciona a las autoridades universitarias en los distintos procesos de construcción institucional y que está siempre marcado por una dualidad compleja: compañeros de aventura y discípulo/preceptor.

La otra gran veta de discusión con la CGEIB se refiere al del diseño institucional que fue seleccionado para dar personalidad jurídica a estos centros educativos. La figura de organismo público descentralizado ha sido utilizada en México para dotar de autonomía operativa y patrimonio propio a un sinnúmero de organismos que van desde las empresas productivas administradas por el Estado hasta las instituciones educativas y de investigación. A partir de los procesos de descentralización presupuestal del gobierno federal, se impulsó la figura del organismo público descentralizado estatal (ODE). Estos organismos se rigen por la misma normatividad de las instituciones federales (Ley Federal de Entidades Paraestatales), pero su ámbito de operación está sujeto a cada uno de los estados de la Federación en sus respectivas Leyes de Entidades Paraestatales. Las UPEAS son ODE que definidas como aquellas instituciones de educación superior cuyo financiamiento proviene principalmente de los Gobiernos Estatales y que cuentan con apoyo solidario proporcionado por el Gobierno Federal que es convenido con el estado respectivo. Comenzaron a crearse al final de la década de los años noventa del siglo XX con el propósito de descentralizar la administración de recursos públicos y de desconcentrar y diversificar la educación superior. En la práctica, el sistema ha operado ciertamente como un acicate para la diversificación y la descentralización de la oferta educativa, pero también ha tendido a dejar una parte significativa de la responsabilidad del financiamiento de esa oferta en manos de los estados de la Federación. Lamentablemente, los programas de creación de instituciones han sido promovidos por el gobierno federal, y los estados no los ven como una propuesta propia. De este modo, las Universidades Interculturales son generalmente consideradas, desde los estados, como un programa federal y, desde la Federación, como una institución estatal a la que se otorgan recursos de forma solidaria. La CGEIB es un intermediario que forma la bisagra entre estas dos perspectivas con la doble responsabilidad de impulsarlas en los estados y rendir cuentas a la Federación sobre estos avances. He aquí una segunda línea de actividad en la que mantiene una dualidad compleja con las propias autoridades de las Universidades Interculturales.

Ese desencuentro de perspectivas entre la Federación y los estados opera muy claramente para la asignación presupuestal. Pero no se aplica para la conformación de los órganos directivos de las insti-

tuciones ni para el nombramiento o el trato de sus equipos directivos. Como en otros ODE, el gobierno estatal preside el Consejo Directivo y tiene un poder de decisión muy amplio sobre lo que ahí se discute y acuerda. (En algunos casos, como el nombramiento de la persona que ocupa la rectoría, incluso con cierto desdén por la normatividad). La Federación tiene una posición minoritaria en el Consejo y no tiene injerencia en la programación de las reuniones, los temas que han de discutirse, ni la forma de presentarlos. El equipo directivo, encabezado por la persona que ocupa la rectoría, está sujeto a examen trimestral en ese espacio cumbre de decisión. Como espacios liminales, las reuniones de Consejo están seriamente formalizadas y ritualizadas. Por lo mismo, las autoridades estatales no siempre les confieren el mismo nivel de seriedad y su ocasional desorden suele correr paralelo al desarreglo de la institución en su conjunto. Se trata de un ámbito clave en la vida de la Universidad que, al igual que el nombramiento de la persona que ocupa la rectoría, asume sin reservas el gobierno del estado y en él se manifiestan también las tensiones propias de cada entidad y de la región en la que se arraiga. La ausencia más importante de márgenes de autonomía política, académica, financiera y administrativa de las UI, se deriva de una visión estrecha en la conducción de estas instituciones dentro de los propios Consejos Directivos. De nuevo, en este espacio, la relación con la CGEIB es compleja y la relación con los diversos participantes no siempre es tersa.

Un análisis más detallado de estos ámbitos de decisión será clave para comprender mejor lo que varios de los participantes en esta compilación han referido como un diseño institucional complejo y poco útil para el desarrollo de las UI. Sin duda, el modelo administrativo de la UI tiene serias dificultades y será necesario revisarlo en el futuro. Sin embargo, parte de lo que Felipe González llama “la poca imaginación del gobierno estatal y el silencio del federal” tiene que ver con la imaginación de la administración pública mexicana y los modelos administrativos que utiliza. En este contexto, resultará imprescindible discutir si es posible inventar un modelo propio completamente distinto que sea aplicable a todas las UI, o encontrar la forma en la que esa estructura puede simplificarse y hacerse más útil para los propósitos de estas instituciones, como parecen haber logrado hacer las Universidades Tecnológicas y Politécnicas.

Alcanzar una reformulación del modelo de la UI y encontrarle un nicho más propicio para la gestión en ese espacio de encuentro entre los gobiernos estatal y federal, es uno de los grandes retos del modelo en el momento presente. Sin duda el papel de los equipos directivos tanto de las universidades como de la CGEIB es clave. No sólo porque son la bisagra compleja entre lo nacional y lo local, como afirma Dietz, entre los intereses del gobierno estatal y del gobierno federal, así como entre los distintos actores participantes en el proyecto: docentes, administrativos, estudiantes, miembros de las comunidades. También porque, con excepción de la Universidad Veracruzana Intercultural, ninguna de las UI puede hacer frente a los desafíos futuros por sí sola. Desde mi punto de vista, es la consolidación de un frente común en el que participen todas ellas y el equipo directivo de la CGEIB, lo único que puede consolidar un subsistema estable con sus propias características y sus propios mecanismos de financiamiento, planeación y evaluación.

Otro tema recurrente en varias de las contribuciones es el de la doble exigencia de cobertura y pertinencia que genera, sin duda, tensiones en la gestión administrativa y académica de las UI. Casi todas las contribuciones se refieren insistentemente al problema del crecimiento de la universidad como resultado de fuertes presiones para recibir más alumnos y atender otras localidades, en vez de consolidar una oferta novedosa y valiosa por sus propios méritos. El asunto tiene dos vertientes que inciden en la problemática pero que se nutren de fuerzas distintas. Por una parte, es verdad que en la definición del financiamiento de las instituciones de educación superior en el país, la matrícula tiene un papel significativo: si el propósito central de la administración educativa ha sido alcanzar metas de cobertura más elevadas, el destino de los recursos públicos se prioriza para la atención de un número mayor de estudiantes. Para alcanzar metas de mejoramiento de la calidad educativa, las autoridades federales han recurrido a un esquema de financiamiento complementario que permite al gobierno federal establecer compromisos concretos que no se traducen en un presupuesto ordinario consolidado. Para instituciones de reciente creación, que no han alcanzado un tamaño de operación regular, la búsqueda de recursos para completar un presupuesto que permita cumplir con todos los compromisos institucionales durante el

año fiscal ocupa una buena parte de la gestión de las autoridades universitarias y es terriblemente angustiosa para los funcionarios a cargo. A esto se añade que, efectivamente, los costos en los que incurre una institución instalada en una región alejada de los centros urbanos importantes suelen ser mayores. Y también que, en muchos casos, ha faltado experiencia en la gestión administrativa y que la ministración de los recursos a cargo de las autoridades tanto federales como estatales suele no ser oportuna.

Ahora bien, a toda esta problemática que es común a otras instituciones de educación superior, se agrega otra vertiente: la presión de otras localidades del estado por contar con su propia universidad o, al menos, con una unidad académica. Esta tendencia se nutre de distintas exigencias locales: el prestigio de contar con instituciones educativas, la relevancia que tiene para los hijos de las diversas comunidades contar con educación superior más cercana y el uso político que hacen dirigentes locales de las más diversas tendencias de estas expectativas. Debido a ello, el gobierno del estado o los candidatos a ocuparlo, suelen hacer promesas que acaban por incrementar las exigencias de ampliación de la oferta educativa y que, la mayor parte de las veces, no van acompañadas de los recursos financieros para hacerles frente. De nuevo, como puede verse en varios de los textos de esta colección, el papel de las personas que ocupan la rectoría de las UI es clave en este complejo entramado. Sin duda son los gestores más importantes en el tejido para moderar y gestionar la multitud de intereses académicos, universitarios, extraacadémicos y extrauniversitarios, legítimos e ilegítimos. De ahí la importancia de contar con sus visiones sobre el proceso, las principales dificultades y posibles vías de solución.

No sería posible, en este espacio, discutir todos los temas que plantean quienes han redactado contribuciones a este volumen. Confío en que algunas de las ideas vertidas arriba permitan apreciar las dificultades de instrumentación del modelo de educación superior intercultural que se ha seguido hasta ahora en México y las distintas perspectivas de personas que han contribuido con alma, vida y corazón a llevarlo adelante. Este tipo de análisis permitirán apreciar de qué manera las universidades interculturales se diseñan para abrir espacios de oportunidad para el desarrollo académico y profesional de nuevas generaciones de jóvenes de todos los sectores sociales, hablantes de todas las

lenguas y representantes de todas las culturas de México, para ofrecer la posibilidad de formar agentes que se conviertan en promotores del debate sobre los asuntos que competen a la orientación de un desarrollo nacional incluyente. Estas universidades exploran una ruta posible hacia el logro de una educación superior pública que atienda con pertinencia estos objetivos. Seguramente será necesario revisar lo andado y asegurar el paso para lograr la plena consolidación de una de las alternativas de educación superior más innovadoras y con un mayor compromiso con la diversidad cultural en México.

FERNANDO I. SALMERÓN CASTRO

CIESAS

23 DE ENERO DE 2017

CONTENIDO

Prefacio	19
Floriberto González González, Francisco J. Rosado-May, Gunther Dietz	
Introducción: las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas	21
Gunther Dietz	
Capítulo I	33
Procesos Sociales y Educación. La Universidad Intercultural del Estado de México	
Felipe González Ortiz	
Capítulo II	65
La Universidad Intercultural de Chiapas: Una Experiencia Interrumpida	
Andrés Fábregas Puig	
Capítulo III	89
La Educación Superior Intercultural en Tabasco: Entre la Teoría, el Contexto y su Financiamiento.	
Hugo M. Cabrera Hernández	
Capítulo IV	121
La Universidad Intercultural del Estado de Puebla: Un Segmento de la Brecha Inconclusa y un Deuda Histórica	
Vicente Luna Patricio	

Capítulo V	149
Los Retos y Oportunidades de Guiar Inteligencia con Inteligencia. El Modelo de Educación Superior Intercultural en Quintana Roo, México	
Francisco J. Rosado-May	
Capítulo VI	205
La Universidad Intercultural del Estado de Guerrero; o la Travesía de un Proyecto Frustrado	
Floriberto González González	
Capítulo VII	253
Retos de las Universidades Interculturales en México: el Caso de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí	
Aurora Orduña Correa, Hugo César Flores Palomo y Héctor González-Picazo	
Capítulo VIII	281
Ser universidad intercultural: el camino es la meta	
Verónica Kugel	
Acerca de los Autores	311

PREFACIO

Diciembre de 2003, hace poco más de 13 años, es la fecha de la publicación que marca el nacimiento oficial de la primera Universidad Intercultural en México, precisamente en el estado de México, ubicada en San Felipe del Progreso. Otros estados siguieron el ejemplo, resultado de la combinación de reclamo social, voluntad política y necesidad de encontrar vías que estructuralmente atiendan los grandes rezagos de la población indígena en nuestro país. Actualmente, los estados de Chiapas, Tabasco, Puebla, Quintana Roo, Guerrero, San Luis Potosí, Hidalgo, Michoacán, Sinaloa, Veracruz cuentan formalmente con una universidad pública intercultural; pero faltan estados que se deben sumar, como Oaxaca, Nayarit, Sonora, entre otros.

Siendo 13 un número importante para muchas culturas originarias, los editores de esta obra decidimos hacer una reflexión acerca de los avances que ha tenido la educación intercultural en nuestro país, en voz de las personas que tuvieron en sus manos, corazón y mente, la cimentación de un proyecto ambicioso que pretendió entender y atender un problema estructural muy fuerte para México: la atención (más bien desatención) a los pueblos indígenas.

Esta obra está plasmada por rectores y actores fundadores de ocho de los once estados que tienen una universidad intercultural (UI). Los lectores observarán diferentes estilos de redacción y manejo de información, misma que se explica por la formación que cada uno de los autores tiene, en diferentes áreas académicas y en su propia identidad. Los editores decidimos respetar esta diversidad porque refleja la filosofía principal de la interculturalidad: el respeto a los saberes del otro como base para lograr una interacción de mayor equidad social.

Los lectores también podrán apreciar los diferentes retos que las UI tuvieron, y siguen teniendo. Esos retos no son menores ni pocos y están presentes en forma interna y externa a las UI. Los autores

tenemos la confianza de que al visibilizar estos retos, las nuevas generaciones de estudiantes, directivos y autoridades gubernamentales puedan enmendar y redireccionar acciones y políticas públicas que permitan en realidad atender, como se merece, un problema estructural que explica en gran medida nuestro subdesarrollo como país: los grandes rezagos e inequidades que persisten en nuestra sociedad que está llena de saberes e inteligencia originaria que no se ha sabido reconocer e incorporar adecuadamente y con respeto al desarrollo del país.

FLORIBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ
FRANCISCO J. ROSADO-MAY
GUNTHER DIETZ

INTRODUCCIÓN

LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO, SUS RETOS Y PERSPECTIVAS

GUNTHER DIETZ

Las universidades interculturales, que se crean desde 2013 en diferentes regiones predominantemente indígenas de México, constituyen una novedad institucional dentro del sistema educativo nacional que comparte características con otras iniciativas latinoamericanas de educación superior para los pueblos originarios del Continente, pero que también refleja características específicas de las políticas educativas mexicanas¹. A diferencia de otros contextos latinoamericanos, en los cuales organizaciones indígenas, movimientos sociales y/o organizaciones no gubernamentales logran establecer y gestionar nuevas «universidades indígenas» pensadas desde, para y con los pueblos originarios, en México estas universidades de nueva creación, formadas en cada caso a partir de un convenio entre el gobierno federal y un determinado gobierno estatal, son instituciones públicas de educación superior, sujetas a la normatividad, a los principios académicos tanto como a los cauces administrativos y a los canales de financiación establecidos para las universidades «convencionales» preexistentes (Casillas Muñoz & Santini Villar, 2006). A pesar de que también en México actores no gubernamentales han participado desde sus inicios, la gran mayoría de estas universidades copatrocinadas por los gobiernos estatal y federal quedan supeditadas a los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y específicamente de su Coordinación

1. Sintetizo en lo siguiente algunas reflexiones a partir de trabajos previos y más extensos sobre la temática, cfr. Dietz (2012; 2014) y Mateos Cortés & Dietz (2013).

General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB; cfr. <http://eib.sep.gob.mx>). Su política de promover la diversificación étnico-cultural de los perfiles y de los contenidos curriculares de las universidades interculturales no ocurre de forma aislada, sino que coincide con una tendencia más amplia de lograr que las instituciones de educación superior en general se vuelvan más «eficientes», localmente «adaptadas» y orientadas hacia «impactos» concretos.

Surge así desde hace algo más de una década un nuevo subsistema universitario que, no obstante, tiene características muy propias que lo acercan a las «universidades indígenas» del resto del continente y que Mato (2009) ha denominado «instituciones interculturales de educación superior» (IIES). Son universidades que nacen con una fuerte vocación regional y rural y que por ello, en la mayoría de los casos, insertan sus *campus* en regiones históricamente desatendidas por la educación superior occidental, siempre centrada en lo urbano, en lo citadino y con un fuerte sesgo hacia las clases medias y altas de capitales estatales o nacional.

Son pocas las universidades agronómicas, particularmente la Universidad Autónoma de Chapingo, así como algunas escuelas normales y varias sedes de la Universidad Pedagógica Nacional, las que han generado y mantenido planteles más acercados a las realidades rurales de estudiantes indígenas. Aparte de estas excepciones y de algunas macrouiversidades que intentan descentralizar y desconcentrar geográficamente sus actividades docentes y de investigación, la educación superior mexicana continúa siendo muy centralizada, urbana y enfocada a nociones occidentales de carreras y programas de estudio. Como consecuencia, para estudiantes indígenas tener acceso a la educación superior se vuelve muy difícil, por lo que su porcentaje en la matrícula general está muy por debajo de su presencia demográfica (las estimaciones varían entre el uno y el dos por ciento de todos los estudiantes universitarios mexicanos; cfr. Schmelkes 2011). Incluso aquellos estudiantes que gracias a procesos de migración rural-urbana logran matricularse en licenciaturas urbanas, a menudo se enfrentan a grandes problemas académicos: como egresados de una educación secundaria y media superior muy precaria y deficiente, que en muchas comunidades indígenas se limita a las llamadas «telesecundarias» y «tebachilleratos», en donde un solo maestro es quién trabaja con

todo el grupo de estudiantes y acompaña una enseñanza a distancia centralizada y basada en transmisiones televisivas.

En contraste con estas experiencias con instituciones educativas convencionales, las universidades interculturales surgen con un doble encargo: por un lado, tienen como encomienda ampliar la cobertura de la educación superior pública hacia las regiones rurales y campesinas, mientras que, a la vez y por otro lado, se justifican por ofrecer carreras no convencionales y no urbanocéntricas, sino que tengan una «pertinencia cultural y lingüística» en las regiones a las que atienden.

Este doble objetivo de cobertura y pertinencia genera tensiones en la gestión política y académica de las universidades interculturales, ya que necesariamente se acaba oscilando entre una política cuantitativa de «ampliar la cobertura» a cuantos más estudiantes se logre atender, por una parte, y una política cualitativa de pertinencia, por otra parte, de ofrecer una formación que genere alternativas laborales y profesionales a escala local y regional más allá de las comunes y frecuentes expectativas de los jóvenes de emigrar de sus comunidades de origen una vez concluida su formación escolar. Los objetivos de cobertura y de pertinencia revelan, a la vez, el origen híbrido de las nuevas IIES mexicanas: nacen en un momento histórico de transición del indigenismo clásico del Estado-nación hacia un «multiculturalismo neoliberal» (Hale, 2006) fuertemente condicionado por lo que Shore & Wright (2015) han identificado para las políticas en educación superior en general como *governing by numbers*, un giro tecnocrático de «gobernar mediante cifras» y evidencias cuantificables.

Sin embargo, ésta es solamente una «cara» de las universidades interculturales, aquella que refleja la (¿aún?) fuerte presencia del Estado mexicano como actor regulador de la educación pública. La «otra cara» de las IIES del país la ofrece su estrecha relación con las reivindicaciones que los pueblos originarios y sus organizaciones expresan en relación al reconocimiento de la educación propia y de las lenguas indígenas también a nivel superior. Mientras que desde los años setenta del siglo pasado asociaciones y organizaciones, sobre todo de maestras y maestros indígenas, han estado insistiendo en el derecho de impartir y de recibir una educación básica bilingüe y «bicultural», luego denominada «intercultural», las autoridades educativas han concebido este subsistema educativo solamente bajo un sesgo transitorio,

para que los educandos transiten de niveles de educación preescolar y primaria bilingüe a niveles educativos superiores únicamente monolingües en castellano. El consecuente desplazamiento de las lenguas originarias del país sigue reproduciéndose y profundizándose por tanto al interior del sistema educativo nacional, oficial.

Ante esta situación, desde los años noventa del siglo pasado diversos movimientos y organizaciones indígenas han estado reclamando una educación pertinente que no sea sólo nominalmente intercultural y bilingüe, sino que abarque una oferta educativa diferenciada para los pueblos originarios desde la educación inicial hasta la educación superior. En este contexto de reivindicaciones, los debates políticos que se desencadenaron a raíz de la aparición pública del *Ejercito Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN) en Chiapas en 1994 y las concomitantes reivindicaciones de una nueva relación posindigenista entre el Estado-nación mexicano y los pueblos originarios han facilitado y acelerado la inclusión en la agenda política de la propuesta de crear nuevas instituciones educativas, pertinentes cultural y lingüísticamente para los pueblos originarios –todo ello como parte de demandas más amplias del reconocimiento de la autonomía indígena a escala local y regional (Dietz, 2012; 2014).

Finalmente, después de las elecciones presidenciales del año 2000, que ponen fin a la secular tradición de partido-estado, el nuevo gobierno federal, de orientación conservadora, reconoce oficialmente la «educación intercultural y bilingüe» como una nueva prioridad política, aun cuando no accede a reconocer el derecho a la autonomía indígena. Uno de los resultados de este giro consiste en la creación a partir de 2003 de las primeras universidades interculturales públicas. Desde entonces, estas nuevas instituciones de educación superior, que articulan su propia red universitaria (REDUI, cfr. <http://www.redui.org.mx/>, hoy denominada Asociación Nacional de Universidades Interculturales, ANUI), surgen a partir de convenios entre la mencionada CGEIB federal y los respectivos gobiernos estatales: en la región mazahua del centro de México (Universidad Intercultural del Estado de México, fundada en 2004; cfr. <http://www.edomexico.gob.mx/uiem/index.htm>), en la región chol de Tabasco (Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, fundada en 2005; cfr. <http://www.uiet.edu.mx/>), en la ciudad multiétnica de San Cristóbal de la Casas, Chiapas (Universidad

Intercultural de Chiapas, desde 2005; cfr. <http://www.unich.edu.mx/>), en la región nahua y totonaca de la sierra norte de Puebla (Universidad Intercultural del Estado de Puebla, desde 2006; cfr. <http://www.uiep.edu.mx/>), en la región maya de la península de Yucatan (Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, desde 2007; cfr. <http://www.uimqroo.edu.mx/>), en la montaña nahua de Guerrero (Universidad Intercultural de Guerrero, fundada desde 2007; cfr. <http://www.uieg.edu.mx/>), en la región purépecha de Michoacán (Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, fundada desde 2007; cfr. <http://www.uim.edu.mx/>) y en la región hñähñu (otomí) de Hidalgo (Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, fundada en 2012; cfr. <http://es-la.facebook.com/public/Universidad-Intercultural-Del-Estado-De-Hidalgo-Uiceh>).

Además de estas universidades de nueva creación, hay instituciones preexistentes que se han unido al programa federal. En primer lugar, la decana de las iniciativas de educación superior indígena en México, la Universidad Autónoma Indígena de México, hoy denominada Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, localizada en la región yaqui y mayo de Sinaloa, se remonta al año 1982, pero en 2005 se une a la red patrocinada por la CGEIB (cfr. <http://uais.edu.mx/>). En segundo lugar, la Universidad Veracruzana, una universidad pública preexistente, inicia su propio programa de la Universidad Veracruzana Intercultural, que desde su fundación en 2005 opera en las regiones veracruzanas de la huasteca, el totonacapan, la Sierra de Zongolica y las selvas (cfr. <http://www.uv.mx/uvi>). Finalmente, el sistema privado de universidades pertenecientes a la Orden Jesuita funda su propia universidad cultural, creando en la región ayuuk (mixe) de Oaxaca el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (cfr. <http://www.isia.edu.mx/>)².

¿Para quiénes están pensadas las universidades interculturales? A pesar de sus diferencias en cuanto a su origen y composición lingüística y cultural, algunas características compartidas van surgiendo son como definitorias de estas nuevas instituciones. Aunque algunas se identifican como entidades «indígenas» o étnicas (por ejemplo, la universidad maya o el instituto ayuuk), éstas no están dirigidas exclusivamente a los pueblos indígenas, sino que atienden preferencialmente a

2. Para más detalles, cfr. Schmelkes (2008), Mateos Cortés & Dietz (2013) y Rojas Cortés & González Apodaca (2016).

regiones indígenas y a poblaciones escolares excluidas históricamente. Por consiguiente, no es la etnicidad indígena, sino la interculturalidad y la diversidad lo que conforma el fundamento de sus actividades educativas. A diferencia de programas explícitamente diseñados como de acción afirmativa, tales como la iniciativa *Pathways* promovida por la Fundación Ford, las universidades interculturales no recurren a «lo indígena» como un criterio de acceso (Schmelkes 2011). De hecho, aunque éstas suelen tener más del 50% de estudiantes indígenas entre su población escolar, con frecuencia los estudiantes cambian de autoadscripción identitaria, dejando atrás las consuetudinarias estrategias de invisibilización y optan por autoidentificaciones étnicas positivas incluso en el caso de estudiantes que (ya) no hablan una lengua indígena y/o que habían emigrado de sus comunidades y que ahora retornan a sus «orígenes» (Mateos Cortés, Mendoza Zuany & Dietz, 2013).

¿Qué programas educativos ofrecen estas IIES mexicanas? Desde sus inicios, las universidades interculturales enfrentan el reto de tener que diseñar programas académicos completamente nuevos y que estén adaptados al entorno local tanto en términos lingüísticos y culturales como en relación a la situación económica y de empleabilidad regional. Para ello, se procuró evitar el sesgo indigenista que limitaba la promoción de jóvenes indígenas a profesiones pedagógicas o agronómicas, ofertas educativas que siguen predominando en las regiones indígenas para generar intermediarios verticalmente útiles al estado. Por otro lado, los programas de estudios demasiado convencionales, centrados en empleos únicamente urbanos, industriales y/o de servicios, únicamente hubieran incrementado la presión migratoria para que los jóvenes se trasladaran a las ciudades. Considerando estas prioridades, y en estrecha relación con la CGEIB, las universidades interculturales han ido desarrollando y experimentando con una gama cada vez más amplia de programas de licenciaturas, que incluyen carreras como lengua y cultura, comunicación intercultural, gestión intercultural para el desarrollo, desarrollo sustentable, turismo, patrimonio, gestión municipal así como últimamente salud intercultural y derecho intercultural (Schmelkes 2008).

A diferencia de las carreras convencionales, aquellas que se implementan en las universidades interculturales se caracterizan por procurar mantener desde un inicio una estrecha relación entre la ense-

ñanza-aprendizaje áulica, por un lado, y la vinculación comunitaria, por otro lado. Varios proyectos de desarrollo han sido iniciados y piloteados por profesores y estudiantes desde dentro de estas universidades, que comienzan a fungir como «incubadoras» de proyectos que posteriormente son aplicados por y transferidos a actores locales tales como organizaciones no gubernamentales, autoridades municipales y otras contrapartes.

A través de estas actividades, el estudiantado adquiere conocimientos prácticos y estratégicos, que pretenden formarlos como un nuevo tipo de mediador o traductor «desde abajo y desde dentro» y no –como en la época del indigenismo– «desde arriba y desde fuera». Las inestables características de los mercados laborales de las regiones rurales e indígenas obligan a los estudiantes a desarrollar redes diversificadas y altamente flexibles de contrapartes, a través de las cuales a veces logran encontrar un empleo y a veces se autoemplean o logran fundar sus propias empresas, cooperativas u ONG. La naturaleza aplicada y localmente enfocada de las carreras ofrecidas, que concibe importantes y cíclicas fases de prácticas de campo, permite que el futuro egresado se vaya paulatinamente incorporando a actividades profesionales.

¿Qué aportaciones ofrece esta publicación en particular sobre las universidades interculturales? Está surgiendo una bibliografía cada vez más extensa y diversificada sobre las nuevas IIES mexicanas (cfr. Mateos Cortés & Dietz, 2013; Rojas Cortés & González Apodaca, 2016), pero un ámbito aún escasamente estudiado es la gestión universitaria que se da en la educación superior intercultural. Debido a sus características novedosas y a su reciente naturaleza, las universidades interculturales se enfrentan a un amplio abanico de problemas administrativos, financieros, académicos y políticos. Durante los largos procesos de toma de decisiones y las negociaciones política y de consulta acerca de la elección de las regiones y comunidades en las que se crean los nuevos programas de universidades, han surgido con frecuencia obstáculos políticos, rivalidades y tensiones entre grupos de interés y facciones. Al margen de ello, la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a las regiones indígenas de México aún constituye un importante desafío para el desarrollo curricular y su necesaria diversificación, pero asimismo para la acreditación y el reco-

nocimiento oficiales de estos novedosos programas y de sus egresados por parte de interlocutores tan importantes como empleadores, asociaciones de profesionistas, sindicatos y universidades convencionales.

Mientras que la mayoría de las universidades interculturales son ampliamente apoyadas por las sociedades regionales a las que sirven después de siglos de marginación educativa, en el ámbito de las políticas públicas de educación superior persiste el desconocimiento, el rechazo, la resistencia y la discriminación a este nuevo tipo de institución. Como reacción a la heterodoxa noción de universidad y de currículum que emplean estas nuevas universidades interculturales, algunos sectores académicos más tradicionalistas y disciplinarios pretenden negar el reconocimiento y la autonomía de estos nuevos competidores, para limitar el potencial de las universidades interculturales a meras actividades convencionales de extensionismo académico.

El hecho de que una diversidad de actores y una amplia gama de conocimientos regionales se hayan ido incluyendo en el «núcleo duro» de programas académicos, parece desafiar al aún predominante carácter universalista, monológico y «monoepistémico» de la universidad clásica occidental. En este campo, uno de los principales retos para lograr una educación superior comprometida con una formación crítica, pertinente e intercultural, que incluya sus correspondientes metodologías colaborativas de docencia, investigación y vinculación, consiste en integrar las características de una universidad intercultural orientada hacia las regiones indígenas y arraigada en ellas, con las dinámicas y los criterios de una universidad pública «normal», cuya autonomía y su humboldtiana «libertad de enseñanza e investigación» puede proporcionar un decisivo cobijo institucional para las nuevas instituciones.

Es por ello que en esta publicación nos enfocamos en los logros y desafíos que las IIES tienen en el ámbito de la gestión universitaria y concretamente en el papel que juegan sus equipos directivos, que a menudo fungen como una compleja bisagra entre lo nacional y lo local, entre los intereses del gobierno estatal en turno y la política federal, así como entre los actores estudiantiles, docentes, administrativos y comunitarios. El papel que en este entramado de intereses divergentes y a menudo opuestos juegan las autoridades del UI, se percibe con mucha preocupación y creciente crítica de parte de quienes acompa-

ñamos, estudiamos y asesoramos a las universidades interculturales. Los intentos de intromisión de intereses político-partidistas ajenos a la educación superior intercultural, la escasa continuidad, la constante fluctuación entre directivos que padecen varias de las universidades interculturales la falta de transparencia en los procesos de designación de directivos, así como perfiles inadecuados para los grandes retos que tienen las UI, son factores que inciden en los procesos cotidianos de gestión universitaria, una gestión que carece hasta la fecha de los márgenes de autonomía y solvencia financiera de las que suelen disponer otras instituciones de educación superior. Así, en una declaración reciente emanada de un seminario nacional de investigación sobre las universidades interculturales se expresaba «una general y profunda preocupación por la falta de autonomía universitaria que padecen las UI que han sido creadas al amparo de decretos firmados por la SEP y los gobiernos de los estados; pues se ha excluido la participación activa de actores académicos, estudiantes, pueblos originarios y sociedad civil» (Seminario UI, 2016).

Hemos reunido, por tanto, en este tomo los testimonios, las reflexiones y los análisis de colegas que han ejercido como rectores y rectoras de las universidades interculturales, a menudo actuando como fundadores y fundadoras de su respectiva universidad intercultural. Para centrar sus análisis en estas complejas intermediaciones entre actores y niveles educativos, los capítulos han sido redactados por directivos de aquellas IIES públicas que dependen directamente de sus respectivos gobiernos estatales así como de la CGEIB, excluyendo con ello a universidades autónomas –como en el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)– o de titularidad privada –como en el caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)–. En consecuencia, a continuación presentamos –en orden cronológico de creación de cada IIES– capítulos monográficamente dedicados a las experiencias de gestión por las que han atravesado las y los rectores de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), de la Universidad Intercultural de San

Luis Potosí y de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UIEH).

Lo que ilustran estos estudios de caso de forma muy fehaciente es un accidentado, pero importante proceso de institucionalización de un nuevo tipo de universidad y de un subsistema de educación superior novedoso y relevante. La educación superior intercultural mexicana nace como respuesta a los arriba mencionados sesgos excluyentes del sistema universitario hegemónico y a las reivindicaciones de los pueblos originarios. Así, las universidades interculturales forman parte de un proceso lento, pero irreversible de descolonización educativa, académica y epistémica, proceso que contribuirá en el futuro a un «diálogo de saberes» más equitativo y justo entre la sociedad mexicana y los pueblos originarios. Como representante de la sociedad en su conjunto, el Estado-nación y sus políticas educativas tienen por tanto una deuda histórica de origen colonial y de continuidad poscolonial con aquellos actores que han sido estigmatizados, discriminados y excluidos del intercambio de saberes. La «construcción intercultural del saber» (García Canclini, 2004) que se está iniciando de manera pionera en las universidades interculturales es una tarea imposterable para el conjunto de las instituciones educativas, por lo cual la educación superior intercultural requiere de apoyos estratégicos así como de aliados acompañantes en las esferas gubernamentales y no gubernamentales, en los movimientos indígenas, pero asimismo en las universidades convencionales.

REFERENCIAS

Casillas Muñoz, Lourdes & Laura Santini Villar (2006) Universidad Intercultural: modelo educativo. México: SEP-CGEIB

Dietz, Gunther (2012) Intercultural Universities in Mexico. En: J. Banks (ed.): Encyclopedia of Diversity in Education, vol. 3, pp. 1480-1484. Los Angeles, CA: SAGE Publications

Dietz, Gunther (2014) Universidades Interculturales en México. CPUe. *Revista de Investigación Educativa* 19, cfr. <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/974>

García Canclini, Néstor (2004) Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de interculturalidad. Barcelona: Gedisa

Hale, Charles (2006) *Más que un indio*: racial ambivalence and neoliberal multi-

culturalism in Guatemala. Santa Fe: School of American Research Press

Mateos Cortés, Laura Selene & Gunther Dietz (2013) Universidades Interculturales en México. En: M. Bertely Busquets, G. Dietz & G. Díaz Tepepa (coords.): Multiculturalismo y educación 2002-2011, pp. 349-381. México: COMIE & ANUIES

Mateos Cortés, Laura Selene, R. Guadalupe Mendoza Zuany & Gunther Dietz (2013) Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En: M. Bertely Busquets, G. Dietz & G. Díaz Tepepa (coords.): Multiculturalismo y educación 2002-2011, pp. 307-347. México. COMIE & ANUIES

Mato, Daniel (ed., 2009) Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC

Rojas Cortés, Angélica & Érica González Apodaca (2016) El carácter interaccional en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR* 14 (19). 73-91

Schmelkes, Sylvia (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. 329-337. Caracas: UNESCO-IESALC

Schmelkes, Sylvia (2011) Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México. En: S. Didou Aupetit & E. Remedi Allione (coords.): Educación Superior de Carácter Étnico en México: Pendientes para la Reflexión, pp. 65-78. México, D.F: Senado de la República, CINVESTAV

Seminario UI (2016) Declaración sobre la situación de la educación superior intercultural. En: Cuerpo Académico Estudios Interculturales (ed.): II Seminario de investigación "Universidades Interculturales en México: balance de una década", pp. 52-55. Xalapa: Universidad Veracruzana, cfr. <http://www.uv.mx/iie/files/2013/02/II-seminario-Universidades-Interculturales-Documento-de-trabajo.pdf>

Shore, Chris & Susan Wright (2015) Governing by numbers: audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology / Anthropologie Sociale* 23 (1): 22-28

CAPITULO I

**PROCESOS SOCIALES Y EDUCACIÓN.
LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE
MÉXICO**

Felipe González Ortiz*

* Rector Fundador (2004-2008) de la Universidad Intercultural del Estado de México y profesor investigador de la Universidad Autónoma del Estado de México.
felsus1@yahoo.es

CONTENIDO

I. Resumen

II. Palabras clave

III. Introducción

IV. Antecedentes para una educación pertinente con el mundo cultural indígena en el Estado de México

V. Contexto de la región indígena en el Estado de México

VI. Implicaciones sobre un modelo que busque la construcción y formación de ciudadanía

VII. La primera promoción de estudiantes

VIII. Las actividades sustantivas de la Universidad Intercultural

IX. Conclusión. Tiempo y espacio en las actividades de vinculación comunitaria

X. Bibliografía

I. RESUMEN

Este trabajo revisa reflexiones previas sobre el modelo educativo intercultural a la luz de la experiencia de la creación y desarrollo de los primeros cuatro años de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). Asimismo, presenta nuevas respuestas explicativas e interpretativas acerca de los retos del entendimiento y aceptación de la interculturalidad en la sociedad y su aplicación en la educación superior. El punto de referencia se basa en lo que el Decreto de Creación de la UIEM señala acerca de la generación de competencias para el desarrollo comunitario mediante fórmulas que movilicen y articulen sabidurías locales y conocimientos científicos articulando la cultura (seres y procederes), la lengua y los conocimientos adquiridos en la Universidad. En el centro de las reflexiones se encuentra el concepto de formación de ciudadanía como expresión de la educación intercultural para un país multiétnico, con retos enormes de integración. Para ello se requiere reflexionar, y mejorar, para articular también los conceptos de calidad en educación, orientar las relaciones globales con identidades sólidas.

II. PALABRAS CLAVE

UIEM. Estado de México. Educación superior intercultural.

III. INTRODUCCIÓN

Este ensayo pretende hablar sobre la Universidad Intercultural del Estado de México y la educación superior intercultural. Ya he escrito varios artículos, ensayos y testimonios sobre ella y sobre el tema (que van desde los que pretenden comprender el concepto y su universo de

aplicación hasta los que arriesgan respuestas explicativas e interpretativas de problemas generados por la interculturalidad en la sociedad y la educación superior)¹; sin embargo, valen algunas consideraciones nuevas que integro en este nuevo ensayo a partir de mi maduración intelectual y los avances teóricos que alrededor de la idea de *Educación Superior Intercultural* se han hecho. Parto de la cuestión que afirma que este modelo de educación superior pretende ampliar la cobertura educativa y ofertar programas novedosos a los jóvenes que pertenecen a comunidades indígenas del país (Casillas y Santini, 2006) (aunque no cierra la posibilidad de ingreso a estudiantes no indígenas) y cuya misión se centra en generar competencias para el desarrollo comunitario mediante fórmulas que movilicen y articulen sabidurías locales y conocimientos científicos articulando la cultura (los seres y los procederes), la lengua y los conocimientos adquiridos en la Universidad (Decreto de Creación, 2003).

Así, vale repetir que en diciembre de 2003 se publica en la Gaceta del Gobierno del Estado de México la creación de la primera universidad intercultural del país. En esta fama, la de erigirse a sí misma como la primera, emerge una especie de arrogancia no merecida cuando se reconoce que los esfuerzos por generar una educación pertinente a un mundo cultural indígena fueron muchos los realizados antes de la creación de ésta que lleva en su memoria, el artificio de ser la primera. En este sentido, vale reconocer en la Universidad Indígena de Mochicahui, en Sinaloa, su rol de antecedente o, darle el papel real, de haber sido la primera. Pero deben mencionarse también las experiencias de educación intercultural que se han implementado en otras regiones, tales como Puebla, Chiapas, Michoacán y Veracruz (CGEIB, 2004), que, en muchos casos, aunque no sean de educación superior, sí plantean la necesidad de transmitir conocimientos de la cultura local a las nuevas generaciones.

De esta manera, dados los indicios empíricos de su extensa e intensa existencia, vale preguntar las razones por las que los miembros de los pueblos indígenas siempre han buscado una educación pertinente con su cultura. ¿Se trata de enarbolar un sistema educativo que traduzca las formas peculiares del ser de este pueblo indígena y que

1. Puede consultarse González Ortiz (2004; 2007a; 2007b; 2012a).

termine por configurar sujetos culturales locales? Si es así, ¿cómo se establecerían las articulaciones de dichos grupos con las exigencias globales? ¿Acaso la educación ofertada por el Estado y el mercado no satisfacen las expectativas de formación humana, cultural y civilizada de los pueblos indígenas? Estas preguntas ya tienen respuesta en la práctica de muchas comunidades indígenas que han experimentado una educación y formación pertinente con su cultura, por un lado, y el uso de las tecnologías de comunicación e información globales, por el otro. Pero es importante enfatizar que la demanda por una educación pertinente a la cultura de los pueblos siempre ha sido una de difícil consentimiento por parte del Estado. Esta demanda política se consideró siempre llena de peligros potenciales a la integración nacional moderna; fuente de fragmentaciones en germen que podrían explotar en cualquier momento. Esto puede tener una porción de verdad sólo si intervienen otras variables tales como que el Estado nacional, permítame dar como ejemplo sólo una, no garantice un mínimo de bienestar colectivo para esos grupos indígenas y por lo tanto un acceso parejo a la justicia para todos, es decir, iguales libertades frente a la ley para todos. Con ese mínimo colectivo se garantiza que las demandas por practicar una vida que sea leal con el mundo cultural propio, no afecten el piso ciudadano que todos demandamos en la convivencia dentro de los parámetros de la sociedad y el Estado moderno. Esto quiere decir que si los derechos sociales no se cumplen a cabalidad, los derechos a la diferencia pueden escalar más allá del reconocimiento, y llegar a generar una posible suspicacia respecto a un devenir de fragmentación social, producto del malestar colectivo. Este debate ya lo han formulado, en términos generales, Taylor y Habermas (2009). Ellos han formulado la posibilidad de una vida multicultural en el liberalismo; y queda de manifiesto que los derechos en función de la cultura deben ir acompañados de una práctica plena de los Derechos Humanos en sus distintas generaciones (civiles, políticos, sociales, culturales y ahora de conexión global). De esta forma, me parece que la apuesta debe ser hacia la construcción de una *sociedad ciudadanizada*, es decir, que se mantenga por encima de la escala de la necesidad para desplegar autonomía plena para la toma de decisiones que nos afectan a todos. En este sentido, afirmo que una ciudadanía incompleta (aquella que vive en pobreza y bajo la lógica de la necesidad) afecta el interés general.

Asimismo, la ciudadanía bien puede ser el piso compartido por todos los grupos sociales que integran la sociedad nacional y, cada día me parece más evidente, la sociedad global. Esto se ha convertido en imperativo ahora que estamos en presencia de una sociedad globalizada donde todos los grupos del mundo parecen estar en condiciones de contacto permanente; la única salida para realizar el diálogo intercultural es que todos estemos en las mismas condiciones de autonomía individual para dialogar en una relación horizontal. El reto es inmenso si pensamos que la mayoría de los pueblos están sometidos a las políticas de sus élites gobernantes y éstas, a su vez, a las transnacionales mediante presiones de organizaciones mundiales tales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio. Y no obstante eso, me parece que es necesario presionar para lograr un Estado comprometido con las libertades, un Estado que pretenda una ciudadanía y supere la visión de la sociedad como súbditos acrílicos, pobres e ignorantes. De ahí que la creación de las universidades interculturales del país bien puede articular y centrar esfuerzos en este sentido. Pienso que si los propósitos se enfocan hacia la recuperación de la comunidad y la idea de pueblo corporativo, se equivoca, pues en realidad se requieren individuos reflexivos, críticos, creativos e imaginativos que sepan combinar esfuerzos para articular la sabiduría de los pueblos con los conocimientos científicos aprendidos en el aula. De otro modo, sólo estaríamos produciendo profesionistas que competirán con los otros profesionistas egresados de otras y de cualquier otra universidad del país (que no está mal, pero no es lo que se pretende en el modelo de educación superior intercultural). Acá se trata, se supone, de proveer de competencias alternativas a los jóvenes que se traduzcan en beneficios y desarrollo para sus localidades de origen.

El texto que se ha erigido, por propio mérito, como el oficial en torno a la creación de las universidades interculturales, es el de Casillas y Santini (2006). Se trata de un texto interesante que centra su justificación en la necesidad de mayor cobertura ante una demanda creciente de jóvenes que buscan acceder a la educación superior; y en la diversificación de la oferta de estudios superiores dados los problemas actuales del país. De la misma manera, centra otra justificación, que podemos llamar de justicia, en la medida que la juventud indígena

no encuentra las ocasiones para insertarse en la educación superior dados los procesos de rechazo en la admisión, cuestión que se debe, se dice, a una educación de calidad insuficiente, que es necesario restaurar. De esta forma, las universidades interculturales encuentran justificación para su creación en el planteamiento del bono demográfico y en la justicia social. Posteriormente, el texto en cuestión, argumenta, con matices, a favor de la autodeterminación de los pueblos y la necesidad de generar instrumentos de conocimiento en el sentido de construir sujetos capaces de implementar acciones para el desarrollo de sus comunidades sin injerencia exterior. Una vez dicho esto, el libro adelanta las características singulares de las actividades sustantivas de este modelo de educación superior; una docencia centrada en el diálogo entre el educando y educador; un programa de vinculación comunitaria que centra esfuerzos en la combinación de la sabiduría de los miembros del pueblo y los conocimientos adquiridos en la Universidad y una investigación pertinente con el desarrollo de dichas comunidades. Se plantea también la importancia de un núcleo básico centrado en las competencias lógico matemáticas, en la valoración de las propias lenguas y en la reflexividad cultural (cuya meta secundaria es disminuir la brecha de calidad educativa que existe entre estudiantes indígenas y no indígenas). El planteamiento es interesante, pero deja fuera las actividades adjetivas de las universidades que, debe decirse, en la creación de este modelo de educación superior, afecta a las sustantivas si no se adecúa de manera precisa y se establecen jerarquías de decisión que se traduzcan en verdaderos apoyos para conseguir el perfil de egreso.

Dicho esto, me propongo en este ensayo contar algo de la historia de la creación de la Universidad Intercultural del Estado de México, pero fundamentalmente quiero, al tiempo que la relate, ir construyendo problematizaciones teóricas que explicarían o generarían preguntas sobre su estado actual, su pertinencia, su utilidad, etcétera. Todo esto con la idea de justificar su implementación, pues soy un convencido de la pertinencia política de este modelo, aun y con sus debilidades. Hablaré así de un pasado visto desde el presente e intentaré una conjetura de futuro vista desde el mismo presente.

IV. ANTECEDENTES PARA UNA EDUCACIÓN PERTINENTE CON EL MUNDO CULTURAL INDÍGENA EN EL ESTADO DE MÉXICO

La historia singular y específica de la Universidad Intercultural del Estado de México ya la escribió Antolín Celote (2013); no obstante, falta dar un crédito al movimiento indígena de la entidad, que me parece relevante en la medida que se configuran en sus planteamientos y demandas la necesidad de crear ciudadanía². En el año de 1977, el movimiento indígena ya planteaba la necesidad de una educación orientada hacia los pueblos indígenas: a su niñez y juventud. En ese año, se firma *El Pacto del Valle Matlatzinca*, en el que se parte de una serie de planteamientos críticos, de los que rescato los siguientes:

Tenemos fe en México. Queremos existir con nuestros propios valores.

Nosotros: Matlatzincas, Otomíes, Mazahuas y Tlahuicas, habitantes milenarios de esta tierra que ahora forma parte del Estado de México, nos comprometemos a estar unidos en la lucha por el respeto a nuestra identidad.

Por más de 400 años la mayoría de los que han dirigido este país han querido acabar con nuestra cultura, han querido negar nuestra existencia, nuestros valores, imponiéndonos otros que para nosotros son ajenos. Creemos que negar nuestra existencia, nuestro derecho a participar como grupo étnico, es negar a México. ¿Qué nacionalidad pretenden formar, en qué principios se basan, en qué modelo de identidad nos colocan?, ¿podemos hablar de conciencia nacional, negando que México es nación pluriétnica, pluricultural?, ¿podemos hablar de una conciencia nacional negando el pasado histórico, negando la presencia actual de las diversas culturas étnicas?, ¿con qué identidad nos vamos a ubicar en el contexto universal de la cultura?

No somos curiosidades antropológicas, ni objetos de museo, somos Seres Humanos que pensamos y sentimos, que poseemos una identidad cultural que reclama respeto, y estamos en una realidad socioeconómica de explotación que requiere ser abolida (Garduño, 1983).

2. Para una lectura de este movimiento, véase González Ortiz, (2007c).

Estos cuatro extractos ilustran la emergencia del sujeto indígena como actor político en la arena de la lucha étnica por la ciudadanía, por los derechos. De entrada, en la medida en que una etnia puede definirse en relación con otras en el contexto de sociedades más amplias (Stavenhagen, 2001), plantea una creencia, una confianza, en México y un deseo por coexistir, pero no de cualquier manera, sino en un pacto de unión que incorpora a cuatro pueblos que, por otro lado, cuestionan la creación de una identidad que no sea pluriétnica y pluricultural, condición necesaria para la construcción de la conciencia nacional, según apunta el tercer extracto, para terminar aduciendo la exigencia de respeto (reconocimiento) como culturas plenas y no como curiosidades de la ciencia antropológica. El universalismo desde el que plantean sus reivindicaciones es importante en la medida que proyecta a dichos pueblos en la arena de la cultura universal, es decir, como pueblos que pueden dar, que pueden ofrecer algo a los demás, y este ofrecer configura un sujeto más allá de aquel que está sólo para recibir (aquel que no es autónomo en la medida de su necesidad), de ahí que ese poder dar u ofrecer a la cultura universal se configura como el aspecto más relevante, pues configura un sujeto político empoderado por su poder de dar; se trata de un ciudadano. Posteriormente vienen una serie de demandas, entre las que se encuentra la de educación pertinente con la cultura de los pueblos indígenas, pero me gustaría dejar aquí *El Pacto del Valle Matlaltzinca* e ir a *La Declaración de Temoaya*.

En 1978, un año después, se realiza *La Declaración de Temoaya* en cuyo documento se acusa la necesidad de recuperar la historia de los pueblos indígenas. El planteamiento es de sumo interés en la medida en que resalta la perspectiva sobre el proceso histórico y marca una postura política poscolonial en clave intelectual y académica. Esto es de suma importancia para el tema central de este ensayo, pues se trata de una conciencia en la que el proceso histórico que estos pueblos iban forjando se vio de tajo interrumpido, por el proceso colonial, dejando entonces el devenir histórico de los pueblos en manos ajenas a las de ellos (las del colonizador), de ahí la necesidad de recuperación de la historia, una demanda que no sólo se inscribe en las demandas políticas del movimiento, sino lo trasciende para colarse, de manera magistral y estratégica, en el ámbito académico. Disculpen los lectores la euforia con la que leo ahora estos documentos, pero el planteamiento

académico se convierte en político en la medida en que se exige la instrucción académica no para generar empleados de la industria o las empresas; tampoco para generar inventores cuyas patentes sean contadas por las estadísticas y usadas por las empresas, sino para generar una conciencia india renovada a la luz de las lecturas desde dentro del pueblo antes colonizado, perspectivas que se sustentan en las ideas que el teórico andino Reinaga decía desde 1970 en Bolivia (2012). Me parece que esta relación no es irrelevante para las universidades interculturales de México, de América Latina y del mundo fuera del Occidente central.

El planteamiento general de *La Declaración de Temoaya* exige: 1) la construcción de un Estado multiétnico, 2) el espacio político para ejercer los derechos indígenas, 3) una educación bicultural bilingüe, 4) reconocimiento de la tierra como origen y destino, y como base de las formas de organización colectivas de los pueblos indígenas, y 5) condiciones para la consolidación de la conciencia étnica y la recuperación de la historia (Garduño, 1983).

En estos cinco rubros se encierra la posibilidad de la creación de un orden político multiétnico, es decir, de un Estado moderno que reconozca la diversidad étnica del país (como demandaba un año antes *El Pacto del Valle Matlatzinca*). Pero me parece que va más allá para anclarse en la construcción de un Estado con distribuciones del poder que integren en las representaciones del Congreso a los pueblos indígenas (un Estado multiétnico), de tal suerte que se pretenden, a la vez, instancias para la construcción de los derechos (indígenas), una formación académica que se haga en la lengua propia, que tenga salida en las formas de *re-escrituración de la historia* y en el reconocimiento de que es la tierra la base de la identidad cultural y las formas de organización social colectivas. El planteamiento me parece de altura y consistencia ciudadana y liberal, hecha desde los pueblos. Abre la posibilidad de un debate político para la integración de los pueblos bajo fórmulas de integración de la diversidad cultural en un contexto liberal, el del Estado nacional moderno. Pero a la vez van más allá, al menos de manera explícita en *El Pacto del Valle Matlatzinca*, al incorporar su existencia (su cultura), en el ámbito de la cultura universal, es decir, en la arena mundial.

El argumento que se esgrime en los dos documentos no contie-

ne fundamentalismos colectivistas o comunitaristas, sino se enarbolan desde posturas liberales (ciudadanas), en la medida en que ponen como asunto principal los derechos a ser diferentes en el marco de una unidad política liberal de democracia representativa y medios para alcanzarla, como son el respeto a la tierra y una educación que se traduzca en la posibilidad de construir conciencia étnica y la recuperación de la historia desde los pueblos indígenas. Redistribución del poder, derechos humanos, reconocimiento de la base de la existencia y la trascendencia (la tierra), educación y posibilidades de crear conocimiento nuevo (recuperar la historia) son los pilares sustantivos de estos documentos.

El Pacto del Valle Matlatzinca (1977) y *La Declaración de Teoaya* (1978) son documentos que tienen un fin: el reconocimiento de la diferencia cultural y de la identidad étnica (sustentada en la tierra y las formas de organización política propias), como un valor para la totalidad mexicana (insumo clave de una construcción identitaria plural y moderna), cuyo logro o realización se debe hacer con un medio estratégico: la educación, el proceso académico y la construcción conceptual de los derechos indígenas. El planteamiento no cae en fundamentalismos ni en comunitarismos, como dije. De esta suerte, podemos preguntar si el modelo de educación superior intercultural de la actualidad responde a aquellos planteamientos del movimiento indígena que la entidad experimentó en aquella época.

Cuando llegué a la Universidad, como rector fundador, desconocía la existencia de estos dos pactos. Allí conocí a Julio Garduño, artista (pintor y poeta) y líder de aquel movimiento indígena de finales de los setenta en el Estado de México. Los años lo habían copado y noté la necesidad de asumir la Universidad como un logro de aquellos años mozos, después de todo el argumento político de aquel movimiento siempre se cifró en claves académicas. La distancia de aquellos años setenta a estos principios de siglo XXI era apenas de 25 años, pero el mundo había cambiado de manera sustantiva. Es interesante anotar que aquellos planteamientos políticos fueron contemporáneos precisamente de las condiciones que harían cambiar de manera acelerada al mundo, pues fueron las décadas de los setenta y los primeros años de los ochenta, sobre todo con la comunicación electrónica y el descubrimiento del genoma humano (Castells, 2006), los encargados

estructurales que iban a cambiar las coordenadas espacio temporales y pondrían en crisis la arena del Estado nacional moderno como escenario de las luchas democráticas.

Así, ya en los comienzos del siglo XXI, la propuesta de universidad se construía en el nivel de las ocurrencias locales que representantes de los partidos políticos tenían a bote pronto para hacerse de la voluntad electoral de los habitantes de las regiones. Pero antes de entrar en esta materia, debo decir que el movimiento indígena de los setenta había tenido algunos logros, como 1) la apertura de la escuela de antropología en la Universidad Autónoma del Estado de México y el compromiso de educar a los hijos de los campesinos y, 2) después, la integración de sus líderes mediante la apertura de oficinas públicas que articularan los intereses de los pueblos indígenas con los intereses de la elite gobernante de la entidad.

De esta forma, para la década de los noventa del siglo XX, el movimiento indígena de la entidad se encontraba muy debilitado y será la revolución zapatista la que vuelva a «mover las aguas» indianistas de la entidad, lo que desemboca en la apertura del Consejo Estatal de los Pueblos Indígenas del Estado de México, consolidando una relación permanente entre los líderes indígenas y las elites gubernamentales mediante una oficina institucional del gobierno estatal. Los jefes supremos son voceros de los pueblos indígenas con la estructura de gobierno estatal a través de la Secretaría de Desarrollo Social. Y fue así que fuera del ámbito de la estructura gubernamental que articulaba a los indígenas con el Estado, surge la universidad intercultural. Allí fue donde conocí a Don Julio Garduño. Él me mostró los logros del movimiento indígena en la entidad; las acciones de reforestación que realizaron en zonas en completa erosión; los trabajos comunitarios que hicieron para intensificar la identidad cultural (danzas, música, poesía). Me mostró el discurso con el que abrieron los argumentos en *El Pacto del Valle Matlatzinca* y *La Declaración de Temoaya* contenidos en un sencillo de acetato. Me mostró su obra pictórica realista en la que se muestran los aspectos paisajísticos y fenotípicos de la región mazahua y su otra obra que contiene en los trazos pincelados de un expresionismo burdo y exagerado pero de una estética escalofriante que entra por los ojos y sale por la piel cuando hace el efecto llamado *de gallina* y el cabello se eriza por sí mismo. En esta colección expresio-

nista se encuentra plasmada la cosmovisión del mundo mazahua, las imágenes del hombre de las aguas (*el menye*) y las flores dispuestas «al oxígeno metalizado» de una zona que se urbaniza pese a las vocaciones agrícolas de sus habitantes, se manifiesta el verdadero sentido estético del artista que desea, hasta con desesperación, hacer ver a los otros (cualquier observador de obras artísticas) lo que para él es evidente: el cosmos mazahua. También es de él la idea principal de que el edificio de la universidad intercultural debería ser redondo, como son la pirámide matlatzinca de Calixtlahuaca (imagen 1), verdadero monumento a la deidad del viento, pero también los adornos de flores y maíz hecho palomitas que los pueblos construyen en ocasión de un ceremonial (imagen 2).



Imagen 1. Pirámide de Calixtlahuaca y edificio de la Universidad Intercultural del Estado de México. Destaca su diseño circular.

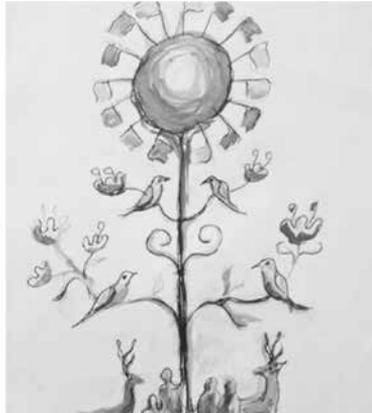


Imagen 2. Diseño de la Universidad inspirado en el arreglo circular de los rituales mazahuas y en el dibujo de Julio Garduño.

En las pláticas con Julio Garduño había, sin embargo, un celo por mantener el pasado (por no destapararlo), y una frustración porque éste no se traducía en el presente, en la apertura de la «primera» (el lector sabe la razón de estas comillas) universidad intercultural del país. Los documentos, y su conocimiento, me los fueron dando a cuenta gotas y cuando los conocí, me llamó poderosamente la atención que este movimiento sea marginal en la historia del movimiento indígena del país, pues en buena medida las consignas que en él se manifiestan son de un corte tan liberal que me causa extrañeza no se hayan considerado una oportunidad para el despliegue de una cultura ciudadana que respete las diferencias culturales y parta de una base común civil para todos.

Los tiempos de apertura de la Universidad Intercultural del Estado de México eran otros a los del movimiento indígena mexiquense. Las exigencias de aquel se habían adelgazado y la emergencia del proceso democrático estaba cifrado en clave electoral (no en movimientos sociales), lo que había incrementado la competencia entre los partidos políticos a punto tal que los habitantes de las llamadas regiones de refugio (Aguirre Beltrán, 1987) entraban en plena competencia electoral por abastecerse de apoyos colectivos en las diferentes comunidades. De esta manera, si antes el partido único permitía una distribución de poder regional y local en el que los mestizos y criollos mantenían la hegemonía sobre las comunidades indígenas de los alrededores (obligándolos a disciplinarse alrededor de dicho partido), en los tiempos de la democracia electoral los mismos mestizos y criollos compitieron por la legitimidad para el ejercicio del poder, lo que desembocó en verdaderas disputas por la oferta de bienes públicos como promesas y compromisos de campaña. Este factor resaltó además que la cultura política de las regiones indígenas era diferente a la del contexto socio-histórico en que se expresó aquel movimiento de los setenta, pues ahora los logros se canalizaron a través de las luchas electorales y los apoyos a tal o cual partido, siempre dirigido por los poderosos de las localidades y regiones (de refugio). Y esto es posible en la medida en que la distribución de los poderes no se hace en función del grupo étnico en cuestión, como clamaba aquel movimiento, sino en función de las claves demográficas y la continuidad territorial, lo que acrecienta la posibilidad del monopolio del poder en manos de los grupos hegemónicos locales y regionales a través de los partidos políticos. En

este sentido, me parece, el concepto de *regiones de refugio*, propuesto por Aguirre Beltrán desde 1967, puede ilustrar en buena medida las relaciones de poder en las mismas regiones, pero en condiciones de completa competencia electoral mediante los partidos políticos.

V. CONTEXTO DE LA REGIÓN INDÍGENA EN EL ESTADO DE MÉXICO³

La Universidad Intercultural del Estado de México se asentó en el municipio de San Felipe del Progreso. Una de las discusiones de aquellos tiempos era ver la posibilidad de asentarla en el de Ixtlahuaca, pues allí se definía una frontera entre el grupo otomíe y el mazahua, pero la suerte estaba echada y se construyó en San Felipe. Las primeras operaciones, iniciado el año 2004, se hicieron en las oficinas de la Dirección de Educación Superior de la Secretaría de Educación del gobierno estatal. Tres sucesos fueron relevantes en esos primeros momentos. La llegada del primer estudiante, la construcción de la estructura u organigrama de la Universidad y la implementación del llamado núcleo básico (fuertemente justificado por su carácter remedial para los estudiantes de origen indígena).

En cuanto al primer suceso, recuerdo que estábamos trabajando en dicha oficina cuando llegó un joven a preguntar sobre la Universidad. Nos sorprendió a todos en la medida en que la publicidad de la misma era mínima. Pero allí estaba este estudiante. Procedía de un municipio urbano, Ciudad Nezahualcoyotl, y argumentaba que era hijo de padres otomíes que habían emigrado a dicho municipio procedentes de algún municipio indígena mexiquense. En ese momento pensamos que la complejidad del Estado de México estaba generando una posible demanda de jóvenes *en búsqueda de la raíz perdida*. Nos entusiasmó esto en la medida en que siempre, en los tiempos de apertura de una institución nueva, la pregunta sobre la demanda agobia a todos, pues en ella se basa su legitimidad. Además, pensaba yo que las adscripciones indígenas podrían estar en crisis dados los procesos de industrialización y urbanización por los que atravesaba la totalidad del valle de Toluca. Nadie desconoce que en el valle de Toluca existían 33 altepetls antiguos anteriores a Cortés (García Castro, 1999), aspecto por lo

3. Para un estudio detallado sobre la población indígena en el Estado de México, véase, González (2005).

que buena parte de las localidades de la actualidad poseen un pasado antiguo identificable con los matlatzincas, los otomíes, los tlahuicas, los mazahuas y los nahuas. No obstante, el proceso de densificación urbana de la entidad erosionó las lenguas indígenas, manteniendo sólo las ceremonias festivas durante el año, por lo que las comunidades indígenas trasladaron sus identidades étnicas hacia las identidades mestizas (Navarrete, 2004). Ahora bien, es importante decir que este proceso se está revirtiendo, causando que los pueblos recuperen narrativas de estos orígenes dada la violencia con la que se está operando la construcción de infraestructura carretera en la entidad⁴.

En lo que respecta a la estructura u organigrama. Para empezar, es importante decir que la Universidad es un organismo público descentralizado del gobierno del Estado de México, lo cual limita la autonomía pues la estructura se convierte en un asunto oficial de burocracia. La estructura organizativa consistía en niveles jerárquicos distribuidos en la rectoría, tres divisiones por cada una de las licenciaturas (en Lengua y Cultura, en Desarrollo Sustentable y en Comunicación Intercultural) y una más por la función administrativa, además del abogado general; abajo de ellas las jefaturas de departamento en donde se encontraban las áreas de planeación, recursos financieros y humanos, control escolar y la jefatura de investigación. En este organigrama la investigación quedó muy por debajo de lo que este modelo de educación requiere. Desde mi punto de vista, la investigación, en el modelo de educación intercultural, es una actividad formativa para los jóvenes estudiantes en la medida en que se trata de generar una masa de conocimiento para consolidar la identidad cultural, la reflexividad cognitiva y la crítica. Los argumentos esgrimidos para colocar en ese nivel jerárquico a la investigación se centraron en la «experiencia» acumulada que dictaba que, en las universidades de nueva creación, la función que más tarda en consolidar y encontrar inercia era la investigación, cuestión por la cual se le dejaba en una situación muy desfavorecida en el organigrama. Este argumento no permitió, de entrada, arriesgar la posibilidad de un organigrama congruente con un modelo de educación superior nuevo en el país, pues a partir de la Universidad Intercultural del Estado de México se abre el subsistema intercultural

4. Estudios sobre las respuestas culturales de los pueblos del valle de Toluca se encuentran en González (2009: 2012b: 2014a; 2014b).

de educación superior en México⁵. De esta manera, la poca imaginación del gobierno estatal y el silencio del federal nos terminó poniendo una estructura similar a la de los tecnológicos y universidades tecnológicas del país.

Por otro lado, los criterios financieros jugaron un papel central en esta determinación, pues se pretendía una estructura barata que no se convirtiera además en un campo comparativo, para las demás universidades de la entidad u organismos públicos descentralizados del gobierno del Estado de México, dedicados también a la educación superior (tecnológicos, universidades politécnicas y universidades tecnológicas), y evitar posibles sentimientos de injusticia que terminaran con malestares en los docentes.

De esta manera, la contratación de profesores se convirtió en un problema, pues el modelo exigía perfiles de investigadores y la estructura obligaba a perfiles docentes. Recuerdo perfectamente que en la primera convocatoria llegaron profesores de credenciales muy altas (doctores, pertenencias al Sistema Nacional de Investigadores) que se ilusionaron con la posibilidad de enseñar a investigar a los jóvenes indígenas, pero que terminaron por irse al conocer las cargas de trabajo y los salarios que se les ofrecían. Nada se podía hacer, las disposiciones administrativas y políticas son poderosas. De esta manera, los profesores debían hacer investigación además de su carga de docencia y sus actividades de vinculación, pero en un modelo que lanzaba dos mensajes contradictorios: 1) la investigación como actividad estratégica para la formación de los estudiantes y 2) la separación disciplinar que privilegiaba la docencia y le asignaba un nivel muy por debajo a la investigación. Esto se tradujo en malestares de los profesores (además por las instalaciones inadecuadas con las que operó esta primera universidad intercultural en los primeros cuatro años) que terminaron desorientando las metas y los objetivos propuestos. Aunque hay que reconocer la tozudez y compromiso de los profesores que terminaron aceptando y realizando con esmero y vocación el trabajo.

Otro factor de esta primera etapa fue la implementación del nú-

5. Recuerdo que mi primera reunión con rectores la hice entre los del subsistema de Universidades Politécnicas en la ciudad de Aguascalientes, esto para darme una idea "de cómo iba a ser el futuro de las Interculturales e ir obteniendo experiencia en las artes de las relaciones de la alta dirección".

cleo básico. Recuerdo que las justificaciones para llevarlo a cabo fueron las ideas de un curso remedial para elevar niveles académicos en la medida que la calidad educativa de los estudiantes de zonas indígenas era menor a la media nacional. Este rubro siempre fue problemático porque se pretendía un sistema de docencia sin práctica de investigación en campo. Lo que más recuerdo era el planteamiento del razonamiento lógico matemático, sin duda, fundamental para cualquier profesión. Pero también estaba la idea de posicionar las lenguas indígenas como algo de valor estratégico para el modelo y la identidad cultural. No tengo elementos para hacer un juicio sobre el núcleo básico.

Después vino la promoción de la universidad intercultural. El plantel se encuentra en una zona de densidad de procesos que es importante resaltar. Por un lado, presiona la vida de sus habitantes el formar parte de la gran megalópoli del centro del país cuya preeminencia es la ciudad de México, pues articula a las metrópolis de Cuernavaca-Cuautla; de Pachuca; de Puebla-Tlaxcala y de Toluca (Garza, 2000). La característica principal de este proceso megalopolitano es la urbanización, es decir, la densificación de fenómenos que derivan en los cambios de las prácticas y las representaciones sociales y culturales debido al cambio en la infraestructura (Remy y Voyé, 1976). Se puede afirmar que el municipio de San Felipe del Progreso se encuentra sumergido en el extremo poniente de esta gran megalópoli con las consecuencias que tiene el cambio de vida rural por uno urbano, como anunciaron desde siempre los teóricos de la sociología urbana (Wirth, 1988; Simmel, 1988; Tönnies, 1979): el cambio de la tierra agrícola a suelo urbano o de especulación inmobiliaria, el paso de gobiernos comunitarios a gobiernos profesionalizados, el paso del comité de vigilancia a la policía profesional, etcétera. Por el otro lado, pueden observarse todavía, en tensión, los rasgos de poder de una región de refugio, como la proponía desde 1967 Aguirre Beltrán (1987). Es decir, en estas zonas se da una serie de prestigios personales en función de la pertenencia a las familias de la alcurnia local (los libros del cronista municipal siempre resaltan a las mismas familias): los establecimientos (tlapalerías, hospitales, gasolineras, tiendas de abarrotes, venta de materiales de construcción, etcétera) más exitosos de la zona llevan en sus nombres comerciales los apellidos de los descendientes criollos de

la región, los festejos colectivos al presidente municipal en ocasión de su cumpleaños son una práctica anual; las relaciones de poder centran, además, las profesiones en manos de los no indígenas (aunque cada vez en menor proporción); las relaciones de servidumbre siempre ponen a los indígenas como los trabajadores de los no indígenas (aunque eso es en todo el país); y algunos hasta han construido sus casas con alguna torre que adopta el estilo arquitectónico de un castillo medieval.

Estas dos tendencias, la del proceso de urbanización y la región de refugio que se resiste a perecer, se encuentran entrecruzadas en la cabecera municipal de San Felipe del Progreso. Por un lado, las fuerzas anónimas del urbanismo y por el otro la tendencia a no perder el poder regional de los grupos en zonas de refugio. Es un hecho que la cabecera ya se encuentra habitada por muchos indígenas que han cambiado su residencia, procedentes de alguna de las comunidades. Esta mayor densidad poblacional con cualidades culturales contrastantes (proceso urbano) y la tensión que genera en la acumulación y mantenimiento del poder por parte de las elites definidas con criterios de pertenencia cultural, son la expresión más contundente de la dinámica cultural de la cabecera.

El lector podrá preguntarse sobre la relación que este argumento tiene respecto del objeto de este ensayo. En buena medida, la universidad intercultural se construyó arriesgando el concepto incipiente de interculturalidad (Schmelkes, 2009), y en buena medida, también las regiones contribuyen a la construcción del mismo. Las regiones de refugio eran definidas por Aguirre Beltrán como regiones interculturales y manifestaciones de poder. El contexto urbano y de refugio nos da la idea de una sociedad en transición o, al menos, en una tensión permanente que deriva del desciframiento de las nuevas claves de interacción, con las antiguas.

Este planteamiento cobra importancia porque se ha dicho siempre que las universidades interculturales son parte del nuevo indigenismo mexicano (Erdozova, 2015), adjetivándolas de neo-indigenistas. El primer planteamiento que hago es que las zonas mismas han manifestado dinámicas culturales que nos obligan a pensar de distinta forma las interacciones entre indígenas y no indígenas, es decir, el mercado ha hecho (y en el mundo entero) lo que las instituciones se plantea-

ron desde el comienzo; la integración socio-cultural. Sólo que en los tiempos de la llamada globalización esta integración se hace mediante muchas fórmulas y no solamente cambiando la identidad indígena por la de mestizo, propia del proyecto del Estado nacional moderno. En la actualidad se puede realizar eso que llamamos «ser mexicano» de muchas maneras que no necesariamente son reductibles a lo mestizo y lo indio.

De esta forma, el proceso de integración socio-cultural y político de escala global tiene manifestaciones territoriales ubicables mediante la observación en este municipio. Ésta ha llegado a tal punto que los antes habitantes de las comunidades indígenas son ahora los vecinos de las elites locales en esas zonas de refugio (disculpen los lectores que utilice un concepto tan antiguo, pero creo que sirve para analizar esta situación socio-geográfica-cultural-política). Otro argumento es que este posible neoindigenismo no está hecho por antropólogos, sino por profesionistas de otras disciplinas, lo cual está bien pero tiene el defecto de que se desconoce lo que la antropología hizo antes que ellos. Las tesis de Aguirre Beltrán sobre educación indígena, en contraste con la educación intercultural, son claves para este entendimiento (1973), pero también los planteamientos de Julio de la Fuente (1990), entre otros. Por otro lado, más o menos ya lo he dicho, vale preguntar de qué tipo de neoindigenismo se trata, cuando lo que se encuentra en crisis son los nacionalismos cuya fuente venía del Estado nacional moderno. Me parece que las tesis que enfocan en una integración cultural que privilegia la cultura y la ideología nacionalistas fallan en la medida en que se requieren más formas culturales para realizar eso que llamamos ser mexicano y ser habitante del mundo. En este sentido, más que buscar una integración nacionalista o nacional se trata de una integración a las reglas comunes civiles que permitan el despliegue de las diferencias culturales desde posiciones modernas, es decir, desde posiciones reflexivas que incluyan la elección de los estilos de vida que se quieren seguir con responsabilidad, con autonomía, reflexividad cognitiva y autocrítica. En eso consiste la educación de calidad: en la formación de ciudadanía. Y es que me parece que la educación debe orientar a las relaciones globales con identidades sólidas, es decir, como apuntaba el movimiento indígena de la entidad de los años setenta, a una integración universal con identidad. Este

proceso sólo se llevará a cabo en la medida de una modernidad plena para todos.

Este componente de la educación (la formación ciudadana) se confunde con la retórica de la calidad que esconde el verdadero objetivo con enunciados elaborados en bucles precisos para anunciar las competencias de egreso; las estrategias para alcanzarlas y las evidencias para probar que las competencias se han alcanzado y que las estrategias implementadas han sido las correctas. No me parece mal, pero si no se tiene en cuenta que se trata de una educación para la construcción ciudadana (no nacionalista, no por la autonomía de los pueblos, etcétera, en todo caso eso vendría después de ser ciudadanos), los bucles de las tres *ias* (competencias, estrategias y evidencias) pueden ser más para el llenado de formatos administrativos, que instrumentos sustantivos para la consolidación de este modelo de educación superior.

Cuando salimos a las regiones a promocionar la Universidad Intercultural del Estado de México, encontramos una aceptación muy positiva por parte de los jóvenes; pero los cuestionamientos venían precisamente de los profesores de la educación media superior, muchos de ellos indígenas que argumentaban que en una sociedad donde el inglés es la lengua franca del mundo para qué estudiar las lenguas de origen americano. Veían en los programas de estudio un anacronismo que casi los lastimaba, y argumentaban que en este país se necesitaban técnicos especializados para la industria. Sin duda, estaban influidos por el paradigma de las tres *ias* que se empeña en formar trabajadores o empleados. Pero a mí me parecía, ahora lo tengo más claro que en aquel momento, que lo que verdaderamente necesitábamos es la construcción y formación de ciudadanía.

VI. IMPLICACIONES SOBRE UN MODELO QUE BUSQUE LA CONSTRUCCIÓN Y FORMACIÓN DE CIUDADANÍA

Todos sabemos que la ciudadanía es un asunto de individuos que saben elegir y que responden por lo que han elegido (son responsables); y en razón de su inteligencia e información son reflexivos, críticos y autocríticos. Ése es un ideal propio de la sociedad moderna que se encuentra implícito en los modelos de urbanización; pero ya vimos que choca un poco con el modelo (o tipificación ideal) propio de las

zonas de refugio. Yo pienso, personal e individualmente, que la educación intercultural debe orientar hacia la construcción de individuos ciudadanizados que sean capaces de elegir no sólo la pertenencia a una cultura sino incluso qué abolir de la propia cultura y a qué darle un nuevo sentido, o qué destacar en la arena de la cultura mundial, como anunciaba el movimiento de los años setenta en los planteamientos de los Derechos Humanos Indígenas, por un lado, y la apropiación del proceso histórico y una educación pertinente con la cultura, por el otro.

Se puede argumentar que la ciudadanía es cosa de individuos y no de comunidades y que los indígenas se organizan en comunidades y no en individuos; se puede decir que las libertades son una imposición de Occidente contra los pueblos y que éstos no participaron en la decisión original de este tipo de organización social nacional moderna; se puede decir que con este planteamiento estoy proponiendo someter a los pueblos indígenas al derecho de otros; también se puede decir, incluso y escandalosamente, que estoy desacralizando la idea de la reciprocidad comunitaria en favor del interés individual. Nada más equivocado; estoy proponiendo que la construcción de ciudadanos puede darnos los instrumentos cognitivos para obligar a nuestros empleados (que trabajan en el Estado y que nosotros los pusimos ahí en esos puestos burocráticos) a que nos garanticen una vida sin miedo, con seguridad, de tal suerte que los pueblos puedan conservar su derecho natural a existir (si así lo desean) o a cambiar de su existencia lo que ellos reflexivamente deseen transformar. La creación de sujetos reflexivos es la clave del modelo intercultural.

Sólo de esa manera podemos hablar de un posible posicionamiento de la cultura indígena en el país, pues el esquema de súbditos-gobernantes termina *patrimonializando* los bienes públicos en un sistema de reciprocidades que no construyen ni contribuyen en el contexto de una sociedad moderna que, como quiera reconocérsele y aunque nos encontremos en los márgenes de la modernidad (Kundera, 2004), estamos en ella. Un retorno a la comunidad indígena sin estos componentes es simplemente una utopía irrealizable. Además, el otro argumento clave es que no estamos en los tiempos de la sustantivación de la cultura; no hay culturas puras o intocadas (al menos desde el paleolítico), sino más bien, todas las culturas se renuevan y reinven-

tan en su presente singular (Zerubavel, 2003); es decir, la *etnogénesis* no refiere a un punto en la historia donde surge tal o cual cultura, sino precisamente a las posibilidades permanentes de reinventarse en cada momento (Navarrete, 2004). En este sentido, toda cultura, por definición, es híbrida; y en esta hibridación permanente se encuentran las ocasiones para incorporar, en el cúmulo de la cultura propia, los nuevos elementos que provienen de otras culturas. A esta cualidad (que parece una metáfora de la segunda ley de la termodinámica) se le ha llamado transfiguración cultural; es decir, las formas que cada grupo o cultura movilizan para que cuando cambia siga siendo fiel a sí misma (Bartolomé, 2006); es decir, en el proceso de cambio cultural se garantiza la pertenencia y permanencia a la cultura. Qué mejor que hacerlo de manera reflexiva y no perderla «sin darse por enterado». En suma, se trata de un cambio de cultura política, pues solamente con el cambio en las representaciones culturales sobre el poder global, nacional, regional y local, se podrá construir una plataforma para el posicionamiento de las culturas indígenas del país; y en medio de ello se encuentra la formación ciudadana. Me parece que este argumento es, además, el más fiel al sentido del movimiento indígena de la entidad que se desplegó en los años setenta.

VII. LA PRIMERA PROMOCIÓN DE ESTUDIANTES

En las instalaciones de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso se hizo el examen de admisión de la primera promoción de estudiantes. Iniciamos clases en instalaciones rentadas a actores políticos locales de partidos divergentes. La gestión no fue fácil, pues todo proyecto académico entra por la visión de la política y los intereses. Las acciones que implementé en un principio ponían a los fines como los justificantes de los medios; comprendí después que en política, son los medios los que justifican los fines.

Fueron 280 estudiantes en la primera promoción. Las estadísticas sobre sus competencias lingüísticas, su sexo y su nivel de adscripción e identidad cultural lo dije en coautoría en otro trabajo (Celote, González y Monroy, 2004); lo importante es anotar que hubo mucha demanda por este tipo de estudios. Eso nos habla de una necesidad sentida en dos ámbitos: 1) el llamado bono demo-

gráfico que se caracteriza por las cohortes en edad de estudios superiores y 2) la necesidad de los jóvenes por acceder a una educación pertinente.

Cuatro años tardamos en conseguir instalaciones. El dinero para el edificio, otorgado por la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, se mantuvo en los bancos hasta que pudimos conseguir la infraestructura adecuada. Fue así que una alianza entre los ejidatarios de La Cabecera⁶ (un barrio del asentamiento de San Felipe del Progreso) y el presidente municipal en turno, nos dieron la oportunidad de motivar a otro grupo de ejidatarios (los de precisamente San Felipe del Progreso) para que redirigieran una parte de terreno asignado a la escuela secundaria técnica del lugar. Las negociaciones estuvieron sobradas de desconfianzas y palabras; pero al final pudimos acceder a los terrenos mediante un intercambio: ellos nos dieron terreno y nosotros les dimos un laboratorio de cómputo. El malestar entre los profesores y estudiantes de la Universidad se había acrecentado a tal intensidad que la política al interior se volvió áspera; lo mismo sucedió con la estructura gubernamental, pues de acuerdo con el funcionamiento político de los cargos gubernamentales en situaciones no profesionales, las simpatías, los favores y el llamado *cuatismo* siempre terminan por trastocar el funcionamiento de las instituciones, sobre todo para quienes no tenemos aspiraciones más allá de las académicas y las de *dar todo* en los proyectos movilizados. Fue así que el llamado organismo público descentralizado entró en crisis (interna y externa) en el momento preciso en que el edificio se levantaba. Ya en las nuevas instalaciones se graduó la primera generación de estudiantes.

Quisiera hacer una parábola. Las formas políticas de las zonas de refugio obligan al elogio fácil, al aplauso sin motivo. El llegar a ser gobernante, se asume, da derechos, al menos el derecho a ser elogiado en cada acto público. Las formas protocolarias de los informes, de las visitas de funcionarios, están llenas de aplausos vacíos que rayan en formas rituales. Los logros públicos se ofrecen como un asunto que debe elogiarse a quien lo gestionó y lo logró. Los funcionarios del Estado no se consideran nuestros empleados (de la ciudadanía), sino

6. Si el lector quiere profundizar en esta experiencia, véase, González (2011).

una especie de personas privilegiadas que merecen nuestro respeto. De esta manera, los bienes públicos pueden patrimonializarse de un modo casi primitivo.

Dicho esto, recupero ahora el hilo de mi relato. El edificio se entregó en medio de aplausos, porras, discursos «logreros», globos lanzados al aire, abrazos de pueblo y alegría y felicidad; pero también tímidas manifestaciones de malestar por parte de los estudiantes. Eso fue positivo. Recuerdo especialmente el discurso de la estudiante Lorena, quien, en mazahua y en español, no agradeció la hechura del edificio, sino lo mencionó como algo necesario y apenas suficiente para la educación de los jóvenes indígenas. Estábamos sin duda construyendo ciudadanía, pensé en ese momento. Otro elemento para reflexionar: como en los actos público-políticos, durante el evento, se ubicaron en primera fila los políticos locales, de cualquier partido político, mostrándose ante el gobernador, no ante la sociedad. Resalta otra vez la necesidad de formar ciudadanía.

VIII. LAS ACTIVIDADES SUSTANTIVAS DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL

Docencia, investigación y vinculación. Siempre me quedó la idea de que tal vez sea la vinculación la actividad que orienta y coordina a las otras dos. En primer lugar, es a través de la vinculación comunitaria como los estudiantes y la Universidad se articulan; pero lejos de entender a la vinculación en su más completo sentido extensionista, acá se trata de una estrategia Freiriana (dicha desde los setenta) donde la vinculación es entendida como un diálogo entre la sabiduría de los individuos que habitan las comunidades y los conocimientos adquiridos en la comunidad. Se trata de una reciprocidad de conocimientos entre la Universidad y las comunidades, y no de la típica fórmula extensionista en que la Universidad va a ayudar y transmitir conocimientos a las comunidades (Freire, 1993).

Veamos. La zona indígena del Estado de México se encuentra en una *tensión societal* que podemos llamar en transición de un tipo ideal que delinea estilos de vida urbanos y modernos y otro que definimos como una región de refugio. En este sentido, la densidad de procesos y fenómenos por los que está atravesando la zona implican pérdidas de conocimientos y de saberes culturales a favor de otros. Ante este

escenario, la Universidad se propuso una estrategia que reunía cuatro acciones concretas:

- 1) Rescate de elementos culturales en proceso de erosión
- 2) Documentación de dichos elementos (en videos, libros, artículos, informes, tesis, etcétera)
- 3) Diagnósticos de comunidades en tres tiempos (el pasado, el presente y el futuro), lo cual respondía a tres preguntas fundamentales: ¿Cómo era mi comunidad? ¿Cómo es en la actualidad? ¿Cómo será o cómo me gustaría que fuera?
- 4) Difusión de la cultura a través de los medios electrónicos de comunicación global

Como puede verse, esta sistematización se convirtió en el eje de la actividad de vinculación comunitaria, pero a la vez resalta la importancia de la investigación en el mismo proceso y obliga a una serie de lecturas para discutirse en la actividad docente, que contribuyan y ayuden a los estudiantes en dichas tareas. De esta forma, la investigación como insumo de aprendizaje se sumaba a la vinculación y la docencia; todas ellas insumos de aprendizaje de los jóvenes.

Así, se asumió una docencia que intentara romper con la inercia de la clase en la que el profesor sabe y el alumno recibe los conocimientos de manera pasiva. Se intentó una *experiencia de aprendizaje colectivo*, como apuntaron posteriormente los profesores de la Universidad Intercultural de Veracruz. En lo que respecta a la investigación, si ésta era un insumo para el aprendizaje, se comenzó con las tareas de vinculación conforme a las preguntas arriba esbozadas, en el punto tres. De esa forma, las actividades de intervención de los estudiantes se centraron en historias de vida, en genealogías; en conocer las actividades de agricultura, de albañilería; formas de nombrar los tipos de suelos; las maneras de nombrar a la fauna y la flora; las formas de utilizarlas en los procesos de alimentación y de medicina. Luego, en las formas rituales de cualquier actividad de vida (ceremonias del ciclo de vida de los individuos, ceremonias comunitarias), las articulaciones con los gobiernos municipales y los partidos políticos, el gobierno estatal y el federal, etcétera.

Aglutinar la experiencia de vinculación en tres preguntas que im-

plican tres tiempos (pasado, presente y futuro), obliga al estudiante a implementar un método de recuperación del pasado (entrevistas, testimonios, relatos autobiográficos, archivo de tierras, fotografía antigua, etcétera); luego, un método de diagnóstico en el presente (etnografía, investigación en la red global, investigación de gabinete; recorridos de medición de la tierra, de las afluentes, de la flora, de la fauna; actividades cotidianas, actividades rituales; genealogías y formas de apropiación territorial; migración, salud y enfermedad, etcétera); y luego, la pregunta que aglutina el futuro que implica un ejercicio de proyección, de acción imaginativa, de planeación de acciones concretas para el logro de objetivos y metas, fondeo para el financiamiento de proyectos, etcétera. Como puede verse, en el proceso de vinculación comunitaria se encuentran inmersas de forma implícita las actividades de investigación y de docencia. Mediante este proceso de *investigación como acción formativa*, se erige la posibilidad de que el estudiante comprenda su singularidad cultural en el marco de la universalidad global; es decir, la comprensión total del proceso histórico en el que nos encontramos.

Esta actividad, la de vinculación con la comunidad, se tradujo, a la vez, en la reconstrucción de tejido social, pues los ancianos de muchas comunidades (generalmente los abuelos de los estudiantes) se acercaron a mi oficina a felicitarme por las acciones que la Universidad hacía, pues había acercado a sus nietos con ellos.

De la misma forma, el seminario permanente de sabiduría indígena, al que invitábamos a los ancianos de las comunidades a dar una conferencia, fueron de suma importancia. Pero también el encuentro anual de sabios de las comunidades en que llegaban los ancianos a la Universidad para transmitir su sabiduría en temas como el nacimiento, la muerte, el matrimonio, las formas de cultivo, los animales, las leyendas, las peregrinaciones, los ciclos de la luna, los ciclos de la tierra, los andares y escurrimientos del agua, el uso del fuego, los periodos rituales y ceremoniales, etcétera.

Todas estas actividades son de suma importancia para la universidad intercultural; pero tienen un peligro para su plena realización: aquel que deriva de su sometimiento a la productividad académica que la política institucional-federal privilegia. Aquí debería gestionarse un programa de productividad académica cuyo impacto sea en el

bienestar de una comunidad; los productos de la investigación-acción deberían tener un formato más amplio que incluyera la difusión de la ciencia y la investigación aplicada. Este programa de incentivación docente podría articularse de manera estrecha con la vinculación, la investigación y la docencia, para generar proyectos de bienestar comunitario, como indica la misión de estas universidades. Y en esta actividad la administración tiene mucho que decir.

IX. CONCLUSIÓN. TIEMPO Y ESPACIO EN LA ACTIVIDAD DE VINCULACIÓN COMUNITARIA

Ya intenté decir que la tarea sustantiva de vinculación con la comunidad integra a la docencia y a la investigación. De esta suerte, las tres actividades son formativas. En relación con los espacios a desempeñar las actividades sustantivas, son las comunidades indígenas en las que viven las familias de los estudiantes, no hay duda, el planteamiento del Decreto de Creación así lo explicita.

En relación al tiempo. El tiempo de la investigación siempre es el presente que trata, en la medida que los construye, con el tiempo pasado o con el tiempo futuro, pero el tiempo de su realización se hace siempre en el presente. El tiempo presente es el tiempo por excelencia; desde él, el pasado se reinventa en el sentido que es desde el presente que el pasado se rememora. La memoria encuentra las ocasiones para desplegarse siempre en el tiempo presente. En este sentido, siempre nos inventamos; cada instante es una ocasión para redefinirnos. Pero el tiempo que da esa oportunidad es el presente activo. Por otra parte, el futuro es una conjetura, un deseo, una planificación, una especulación, un pronóstico. Su realidad se desvanece porque su máxima cualidad de real se le asignó en el presente; su cualidad de real es porque se encuentra en su realización primera como idea. Esta conjetura (de futuro) puede adquirir realidad; eso sin duda (cuando dicho futuro devenga en presente). Pero en el transcurrir del tiempo, en el devenir, la conjetura se realiza de otra manera a como fue pensada, imaginada y proyectada. Ésa es la cualidad del futuro.

El pasado tiene plasticidad en la medida en que los hechos se piensan y reelaboran desde el presente. El presente es el tiempo más concreto; en él hay una carga total de realidad. El futuro es fluido;

no existe como tal, sino sólo como idea, como conjetura, de ahí que su configuración encuentra dos fuentes: 1) la que es producto de la forma en que lo proyectamos (planeamos) desde el presente; y 2) los componentes azarosos que contribuirán a su formación, generalmente no planificados.

La conciencia plena de esta diferencia se adquiere en el proceso de vinculación comunitaria; se trata de separar el tiempo de la experiencia de vida. El tiempo en las comunidades se encuentra atrapado en la cultura; es una urdimbre simbólica en la que los pueblos mismos se metieron de manera acrítica, de ahí que la construcción de la reflexividad en los jóvenes indígenas sea la tarea fundamental de la universidad intercultural⁷. Se trata de generar individuos reflexivos capaces de insertarse en sus propias culturas, pero al mismo tiempo liberándose de ella en la medida de observarla como algo afuera de ellos, al mejor estilo durkhemiano. Es decir, reflexionando críticamente su cultura y el producto que ha terminado por ser su cultura dados los contactos y articulaciones permanentes por los que ha atravesado en el devenir histórico, siempre presente. De esta manera, se podrá estar en condiciones de influir en el desarrollo (futuro) de sus comunidades.

De esta forma, y para concluir, la creación de la universidad intercultural no significa la hechura de una escuela, ni la expresión perversa de un indigenismo que no se rinde; tampoco ser el producto que nació de una coyuntura electoral, ni representar una dádiva de un bien público *patrimonializado*, o una expresión clara para el desarrollo de las comunidades. No es un regreso peligroso a la tirana comunidad; ésas son ridiculeces. Significa en realidad, dado que desde el presente se recrean las realidades del pasado y se proyectan las conjeturas del futuro, estar consciente de que se ha incubado un fenómeno social que se encuentra en proceso permanente de autogeneración, de autorrealización; también de autodestrucción. Se trata de una cosa que está autoestableciéndose en cada instante del presente. Es por eso que algunos frutos del movimiento indígena de los años setenta que experimentó la entidad, puede que todavía no los hayamos visto y que la Universidad Intercultural del Estado de México sea una consecuencia de sus demandas anteriores que nos llegan como el efecto mariposa.

7. Para la reflexión sobre juventud, intelectualidad y profesionistas, véase González, (2010).

X. BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*, SEP-setentas, México.
- (1987). *Regiones de refugio*, INI, México.
- Bartolomé, Miguel. (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, Siglo XXI, México.
- Casillas, Lourdes y Laura Santini. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*, CGEIB, SEP, México.
- Castells, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Siglo XXI, México.
- Celote Preciado, Antolín. (2013). *El nacimiento de la primera Universidad Intercultural de México: cuando el sueño se hizo palabra*, CGEIB, SEP, México.
- Celote Preciado, Antolín, Felipe González Ortiz y Francisco Monroy Gaytán. (2004). “La pertinencia de la Universidad Intercultural en el municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México”, en *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, Sarah Corona Berkin y Rebeca Barriga Villanueva (coordinadoras), U. De Guadalupe, México.
- CGEIB. (2004). *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, CGEIB, SEP, México.
- Decreto de Creación. (2003). *Gaceta del Gobierno del Estado de México*, diciembre de 2003.
- De la Fuente, Julio. (1990). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, INI, México.
- Erdosova, Zuzana. (2015). *El estudio del modelo educativo en la Universidad Intercultural en el marco de los procesos democratizadores en América Latina. Una aproximación desde México y Ecuador*, tesis doctoral en la Facultad de Humanidades de la UAEMex, México.
- Freire, Paulo. (1993). *¿Extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural*, Siglo XXI, México.
- García Castro, René. (1999). Matlatzincas. Indios, territorio y poder en la provincia matlatzincas. La negociación del espacio político de los pueblos otomianos, siglos XV – XVII, CIESAS, El Colegio Mexiquense, México.
- Garduño, Julio. (1983). *El final del silencio*, Red de Jonaz, México.
- Garza, Gustavo. (2000). “Ámbitos de expansión territorial”, en Gustavo Garza (coordinador), *La ciudad de México en el fin del segundo milenio*, Gobierno del Distrito Federal y El Colegio de México, México.
- González Ortiz, Felipe. (2004). “La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La Universidad Intercultural”, en *Ciencia Ergo Sum*, vol. 11, núm. 3, noviembre 2004 – febrero 2005, UAEMex, México.
- (2005). *Estudio sociodemográfico de la población indígena del Estado de México*, CEDIPIEM, El Colegio Mexiquense, México.
- (2007a). “Crítica de la interculturalidad. La construcción de un proceso en el marco de la modernización”, en *Cuadernos Interculturales*,

año 5, núm. 9, segundo semestre, Universidad de Valparaíso, Chile.

----- (2007b). “Cultura y desarrollo desde la interculturalidad. Breve recuento de la primera universidad intercultural de México”, en *Ra Ximhai*, revista de la Universidad Autónoma Indígena de México, vol. 3, mayo agosto.

----- (2007c). “El poder de la comunidad y los lazos étnicos en el Estado de México: matlatzincas, otomíes, mazahuas y tlahuicas”, en *Visiones del Estado de México. Tradición, modernidad y globalización*, tomos 2, Milada Bazant y Carmen Salinas Sandoval (coordinadoras), Milenio, Estado de México, México.

----- (2009). *Multiculturalismo y metrópoli. Cultura política en un fragmento urbano (antropología urbana)*, UAM – I, México.

----- (2010). “Los profesionales indígenas y sus comunidades de origen: el nuevo escenario para el desarrollo de la comunidad”, en *Interculturalidad, historias, experiencias y utopías*, Araceli Mondragón y Francisco Monroy (coordinadores), UIEM, México.

----- (2011). “La vinculación universitaria en el modelo de educación superior intercultural en México: la experiencia de un proyecto”, en *Ra Ximhai*, Revista de la Universidad Autónoma Indígena de México, vol. 7, núm. 3, septiembre – diciembre.

----- (2012a). “la construcción de un nuevo sujeto político: Historia de la creación de la primera Universidad Intercultural de México”, en *Políticas educativas y agenda de gobierno, equidad y calidad, pendientes*, Gloria Jovira Guadarrama Sánchez (Coordinadora), El Colegio Mexiquense, México.

----- (2012b). *Megalópolis y cultura. Del ritual indígena al performance urbano*, Porrúa editores y UAEMex, México.

----- (2014a). *Carnavales metropolitanos. Acción ritual ante el crecimiento urbano. San Francisco Tlaxcalcalpan*, UIEM, UAEMex, México.

----- (2014b). “La región del colibrí y su carnaval metropolitano”, en *Indiana*, revista del Ibero Amerikanisches Institut PreuBischer Kulturbesitz, Berlín, Alemania.

Habermas, Jürgen. (2009). Derechos sociales y multiculturalismo”, en *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, FCE, México.

Kundera, Milan. (2004). *El arte de la novela*, Tusquets, España.

Navarrete, Federico. (2004). *Las relaciones interétnicas en México*, UNAM, México.

Remy, Jean y Liliane Voyé. (1976). *La ciudad y la urbanización*, Instituto de Estudios en Administración Local, Madrid.

Reinaga, Fausto. (2012). *La Revolución India*, Escolástico, Argentina.

Schmelkes, Sylvia. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, REDIE, Vol. 11, Núm. 2, noviembre, México.

Simmel, Georg. (1988). “metrópoli y vida mental”, en Mario Bassols y otros (editores), *Antología de sociología urbana*, UNAM, México.

Stavenhagen, Rodolfo. (2001). *La cuestión étnica*, El Colegio de México, México.

Tönnies, Ferdinand. (1979). *Comunidad y asociación*, Península, Barcelona.

Tylor, Edward. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, FCE, México.

Wirth, Louis. (1988). "El urbanismo como modo de vida", en Mario Bassols y otros (editores), *Antología de sociología urbana*, UNAM, México.

Zerubavel, Eviatar. (2003). *Collective Memory and the Social Shape of the Past, Time Maps*, University of Chicago, Press, USA.

CAPITULO II

**LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS:
UNA EXPERIENCIA INTERRUMPIDA**

Andrés Fábregas Puig*

* Rector Fundador, 2005-2011, de la UNICH
Investigador de CIESAS-Occidente
afabregas@ciesas.edu.mx

CONTENIDO

I. Resumen

II. Palabras Clave

III. Introducción

IV. La fundación de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)

V. El gobierno de la UNICH

VI. La comunidad universitaria

VII. Fortalezas y debilidades. Perspectivas

VIII. Colofón

IX. Bibliografía

I. RESUMEN

Como sucede en todos los pueblos indígenas de México y de América Latina, éstos practican formas ancestrales de educación. La bibliografía sobre ello es extensa. En el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, se trató de enlazar las concepciones de los pueblos indígenas con una forma de educación superior que no sólo aprovechara en el aula los conocimientos ancestrales de las propias comunidades, sino que además éstos se enlazaran con los conocimientos universitarios, en un esfuerzo por hacer funcionar una relación intercultural equitativa en un medio en donde el conflicto entre culturas ha marcado una buena parte de la historia de Chiapas. En este texto se describe la fundación de la UNICH, su funcionamiento en los años 2005-2011 y su final en una experiencia interrumpida.

II. PALABRAS CLAVE

Interculturalidad, pueblos indios, educación, experiencia, Chiapas.

III. INTRODUCCIÓN

El concepto de interculturalidad en Gonzalo Aguirre Beltrán. De los antropólogos que elaboraron la teoría y la práctica del indigenismo no sólo en México sino en general en el continente americano, destaca la figura y la personalidad de Gonzalo Aguirre Beltrán. Nacido en Tlaxotalpan, Veracruz, sus primeras inclinaciones profesionales fueron hacia la medicina, disciplina en la que terminó un ciclo universitario, particularmente en la rama de la homeopatía. Justo se encontraba escribiendo su reporte final en el poblado de Huatusco, Veracruz, al tiempo que encontró su verdadera vocación de antropólogo-historiador. El libro que finalmente escribió resultado de su experiencia en aquel poblado de la sierra veracruzana, constituye la obra inicial de la disciplina de la etnohistoria en México: *El señorío de Cuauhtochco*

(1991). Después vendrían los libros clave del indigenismo mexicano: *Formas de gobierno indígena* (1991), *Programas de salud en la situación intercultural* (1991), *El proceso de aculturación. Problemas científicos y filosóficos* (1991) y *Regiones de refugio* (1991), para citar las más divulgadas. Como es ampliamente conocido, Gonzalo Aguirre Beltrán reconoció el magisterio de Alfonso Caso, el fundador del Instituto Nacional Indigenista (INI) y de Melville J. Herskovits, y teórico de la aculturación con quien Aguirre Beltrán estudió durante un año en los Estados Unidos. Incluso, de aquella estancia bajo la tutela de Herskovits, adquirió el interés por el estudio de la población de origen africano en México, siendo, como en otros campos, pionero en esa temática en el país. Lo cierto es que Aguirre Beltrán usó el concepto de interculturalidad para establecer su teorización acerca de las regiones de refugio, que eran, en su visión, regiones interculturales.

La interculturalidad a la que se refería Aguirre Beltrán está enmarcada en las teorías de la aculturación, muy en boga en el momento en que el antropólogo veracruzano elaboraba la teoría y la práctica del indigenismo mexicano. Así mismo, Aguirre Beltrán estudió y discutió los significados de la aculturación con su maestro Melville J. Herskovitz. La interculturalidad que concebía Aguirre Beltrán era de naturaleza desigual, no simétrica. Son relaciones que caracterizan a las regiones de refugio concebidas como islotes en los que se preservó el orden colonial en América. Las relaciones interculturales se establecieron desde los tiempos coloniales en términos de asimetría, con los pueblos indios en el extremo más bajo mientras los conquistadores se situaron en los niveles más altos. Ni la Revolución de Independencia ni la Revolución Mexicana lograron superar ese tipo de relaciones, decía Aguirre Beltrán, sino que se continuaron en la sociedad mexicana. Justo la política indigenista pretendía eliminar esas relaciones interculturales, promoviendo un proceso de aculturación por medio del cual se fundirían los extremos para surgir una sociedad y una cultura nacionales. El proceso de aculturación está diseñado por el sector no indígena, que es, en opinión de Aguirre Beltrán, el que tiene el concepto de nación y, por lo tanto, posee la capacidad de diseñar un proyecto de sociedad nacional que culmine en una sociedad integrada y sellada por una cultura nacional. Por supuesto, ello implica la asimilación de los pueblos indígenas en la nueva sociedad que se concebía.

En el proyecto de aculturación concebido por Gonzalo Aguirre Beltrán, adquirió un papel preponderante el sistema educativo, que debía diseñarse para apoyar la asimilación de los pueblos indios a la sociedad nacional. En este proceso, según Aguirre Beltrán, debía jugar un papel preponderante la enseñanza de las lenguas vernáculas para usarlas como instrumento de la castellanización. El diseño de la educación bilingüe-bicultural estaría basado en esa concepción. Aguirre Beltrán y los antropólogos indigenistas como el propio Alfonso Caso, Alfonso Villa-Rojas o Julio de la Fuente, insistirían en que la enseñanza de las lenguas maternas de los pueblos indios era imprescindible para una acción educativa eficaz en términos del proceso de aculturación. En este aspecto esencial coincidieron los indigenistas con los lingüistas misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que apoyaron el estudio de las lenguas vernáculas y su amplia difusión a través de las traducciones del Nuevo Testamento, los himnarios para el culto en las iglesias evangélicas y la preparación de diccionarios y vocabularios, además de folletos religiosos y/o educativos. Eso explica el amplio respaldo que recibió el ILV por parte de un estado laico, como el mexicano. La resistencia a este planteamiento vino del magisterio rural liderado por el maestro, también veracruzano, Rafael Ramírez. Para este último, la práctica y la enseñanza de las lenguas vernáculas resultaba en el fortalecimiento del mundo indígena y, por lo tanto, en una barrera para la constitución de la sociedad nacional. No sólo no debían enseñarse los idiomas de los pueblos indios, sino que debía suprimirse y prohibirse su uso en el sistema escolar, así como desalentar el que tuviesen una práctica privada en los hogares indígenas. Ningún profesor debía dirigirse a sus alumnos en otro idioma más que en castellano. Entre otros factores, este conflicto entre profesores y antropólogos logró que la educación bilingüe-bicultural no tuviese la práctica prevista; no fue aplicada tal como se le concibió.

Las discusiones anteriores sobre el sistema educativo dirigido a los indígenas se dieron en relación a los años básicos, pero no se pensó en los niveles de la educación superior. Se dio por sentado que la educación universitaria en México debía seguir los patrones de las universidades europeas, en especial, las francesas y españolas. Se daba como un hecho que los indígenas que alcanzaran la educación superior llegarían a ella con un alto grado de aculturación y manejando el

castellano sin dificultad. Es más, el sistema universitario de México se diseñó para reforzar la configuración de una sociedad y una cultura nacionales, en la que las visiones indígenas del mundo y sus formas de transmitir el conocimiento no tendrían cabida. De hecho, el único recinto de educación superior en México en el que se hablaba y se estudiaba a las culturas indias del país fue durante un largo tiempo la Escuela Nacional de Antropología e Historia; y después sus similares surgidas en varios de los estados de la República.

Como es ampliamente conocido, el indigenismo mexicano inició su práctica en la región intercultural de refugio de los Altos de Chiapas. El primer Centro Coordinador Indigenista, concebido como una pieza clave dentro de la teoría de la aculturación elaborada por Gonzalo Aguirre Beltrán, se inauguró en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, el centro rector de la región aludida, en el año de 1952. Su primer director fue, precisamente, Gonzalo Aguirre Beltrán. No tardaron los antropólogos del INI en entrar en conflicto con la sociedad ladina local y con los círculos de poder del propio estado de Chiapas. Todo culminó con la expulsión de Aguirre Beltrán que se enfrentó directamente con el monopolio chiapaneco de la fabricación de alcohol que llegó a cometer asesinatos en las comunidades indígenas en las que se elaboraba el *posh*, para imponer su propio producto (De la Fuente, 2009; Lewis, 2004). En términos de la educación, en todos los años de permanencia del INI en Chiapas no se pensó en una educación superior intercultural. Pero estos antecedentes de aplicación de la teoría indigenista en el estado, están presentes en el Chiapas actual, en donde el conflicto entre indios y ladinos está lejos de haberse solucionado. Estos mismos antecedentes explican que el término «intercultural» sea interpretado como «indígenas», por la sociedad chiapaneca de ascendencia no indígena.

Los años del INI en Chiapas no están aún analizados con suficiencia; aunque existen avances importantes (Romano Delgado, 2002). La aplicación de la política indigenista fue rechazada por los círculos de poder y las clases altas del estado chiapaneco, que preferían que no se tocara al mundo indio. En ese contexto, cuando en los primeros años del siglo XXI se planteó la fundación de una universidad intercultural, ésta se entendió localmente como un recinto universitario exclusivo de los indios, un lugar de escaso nivel académico, casi una escuela

de oficios, para ofrecer alternativas laborales a los jóvenes indígenas. Además, en la propia dinámica que siguió la fundación de la Universidad Intercultural de Chiapas encontraron, quienes así pensaban, una justificación de su percepción, como lo mostraré más adelante. De hecho, la interculturalidad es entendida en el contexto de la sociedad chiapaneca como un rasgo distintivo de lo indígena, «algo» en lo que la sociedad ladina no participa. Es más, el término «cultura chiapaneca» se entiende como un atributo exclusivo de la sociedad no indígena, como se hace evidente en las convocatorias al Premio Chiapas o bien, en el apartado de becas que ofrecen las instituciones que deben difundir la cultura, siempre dirigidas al mundo no indígena. Estos rasgos tan sobresalientes en la sociedad chiapaneca actual deben tomarse en cuenta para entender el complejo contexto en el que operó la Universidad Intercultural de Chiapas mientras mantuvo firme el propósito de consolidar una institución en la que los jóvenes indígenas convivieran con los no indígenas y discutieran y aprendieran juntos los conocimientos de los pueblos indios; y éstos a su vez, discutieran los conocimientos del mundo occidental. De esa discusión intercultural tendría que resultar un nuevo tipo de profesionista y de ciudadano. Es en ese contexto que los estudiantes de la UNICH estaban en el camino no sólo de entender, sino de disfrutar la variedad cultural de su tierra y valorarla como el don máspreciado de la sociedad.

IV. LA FUNDACIÓN DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

En algún día del mes de febrero de 2004, el entonces gobernador del estado de Chiapas, Pablo Salazar Mendiguchía, me citó para conversar con él y con el subsecretario de Educación Superior, Julio Rubio Oca, quien había sido rector de la Universidad Metropolitana. La conversación en cuestión giró alrededor de la posibilidad de establecer en el estado de Chiapas, en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, una universidad intercultural siguiendo el modelo que se estableció al fundarse la Universidad Intercultural del Estado de México. El propósito, según explicó Rubio Oca, era promover la educación superior en el mundo indígena y lograr que los jóvenes de los diferentes pueblos indios de Chiapas tuviesen acceso a la educación universitaria. Ambos personajes me explicaron que el proyecto tenía algunos avances

y pusieron en mis manos una suerte de diagnóstico elaborado por un despacho especializado del Distrito Federal contratado para tal fin por la Secretaría de Educación Pública del estado de Chiapas. Me comprometí a leer el mencionado diagnóstico, pero expresé mi interés en recopilar personalmente algunas opiniones que me parecían importantes, entre otras, de las propias comunidades indígenas de los Altos de Chiapas y de los grupos de investigadores en ciencias sociales e intelectuales que viven en Chiapas. En particular, me interesaba la opinión de las comunidades indígenas en términos de qué licenciaturas pensaban eran más útiles para ellas; y de los académicos, su parecer acerca de establecer una universidad más en Chiapas, cuando las que existían tenían aún carencias significativas. Me interesó, también, preguntar qué se entendía por interculturalidad y qué significaba el concepto aplicado a una universidad. Acordado lo anterior, me di a la tarea que me había propuesto, acompañado de un grupo de intelectuales indígenas y de algún funcionario de la Secretaría de Pueblos Indios del Estado.

Al final de un recorrido por comunidades e instituciones, centros de investigación e incluso entrevistas al azar a investigadores, sobre todo antropólogos, de paso por Chiapas, y después de haber leído el diagnóstico preparado por el despacho contratado por el gobierno del estado, estuvimos en la posibilidad de preparar el proyecto de decreto en el que intervinieron funcionarios de la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Legalmente, la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) se estableció el 1 de diciembre de 2004, como lo expresa el Decreto que expidió el Congreso del Estado de Chiapas y publicado en esa fecha en el Diario Oficial del Gobierno del Estado de Chiapas. La sede de la Universidad se estableció en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, la misma que seleccionó el Instituto Nacional Indigenista para fundar el primer Centro Coordinador Indigenista. Las licenciaturas o programas académicos de inicio en la UNICH fueron: Turismo Alternativo y Desarrollo Sustentable, situadas en la División de Procesos Naturales, y Lengua y Cultura, más Comunicación Intercultural, situadas en la División de Ciencias Sociales. Los cuatro programas iniciales se inauguraron en el mes de agosto de 2005 y fueron diseñados para cursarse en un período de cuatro años. Así mismo, se estableció la Coordina-

ción de Vinculación para apoyar los programas académicos e impulsar la relación con las comunidades de los Altos de Chiapas. Ello se completó con la creación de dos cuerpos académicos para alentar la investigación a través de los docentes-investigadores. Así mismo, se estableció la Coordinación de Investigación para impulsar el trabajo creativo y convertir a la universidad intercultural en una fuente de conocimiento, de su difusión y de su aplicación.

La UNICH se localizó en locales prestados por el DIF-Chiapas en la ciudad de San Cristóbal de las Casas. En esos locales funcionó la primera oficina de la Rectoría y la administración de la nueva casa universitaria. Los primeros cursos se impartieron durante las tardes en las aulas de una escuela primaria, también en la ciudad de San Cristóbal. Se trabajó en medio de una gran precariedad presupuestal: cinco millones de pesos proporcionados por el gobierno federal.

Los primeros estudiantes ingresaron a la UNICH a través de un examen aplicado por el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), además de entrevistas llevadas a cabo por el personal académico mediante un cuestionario especialmente diseñado y adaptado a las condiciones sociales y culturales de los Altos de Chiapas. En los criterios de admisión, se procuró un equilibrio de género y de lengua, incluido el castellano. Así, la UNICH inició con 962 estudiantes, 16 docentes-investigadores de tiempo completo y 30 de asignatura. El porcentaje de estudiantes de lengua castellana en aquel inicio fue de 20% mientras que los idiomas vernáculos representaban el 80%. Del total de estudiantes, 49% correspondió a hombres y 51% a mujeres. La UNICH inició con cursos en cuatro de las lenguas vernáculos de Chiapas (que en aquel momento contaba con 13): el Tzotzil, el Tzeltal y el Ch'ol, que son idiomas pertenecientes al tronco lingüístico maya, al que se agregó el zoque, el único idioma vernáculo de Chiapas que no es mayanese, sino que está relacionado con el mixe de Oaxaca y el popolucua de Veracruz. Respecto al cuerpo académico, el porcentaje del mismo que hablaba una lengua materna distinta al castellano fue de 35%. De entre los académicos hablantes de idiomas diferentes al castellano, todos eran bilingües, mientras no sucedía así con los de lengua castellana. El 100% de estudiantes de esta generación pionera fue becado en un 80% por el Programa Nacional de Becas (Pronabes), y el resto por diferentes instituciones como la Comisión para el Desarrollo de

los Pueblos Indios (CDI) o la Secretaría de Pueblos Indios del estado de Chiapas.

La UNICH se estableció como un organismo público descentralizado del gobierno del estado de Chiapas, sectorizado en la Secretaría de Educación (SEC). Los documentos legales de inicio fueron el Decreto de Creación, el Estatuto Orgánico, los Reglamentos de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico, Reglamento General de Estudiantes, Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, Reglamento para el uso de la Biblioteca y Reglamento del Centro de Cómputo Académico. Cada programa académico o licenciatura estuvo a cargo de un director nombrado directamente por el rector y debía ocupar su cargo por un lapso de cuatro años, lo mismo que los jefes de división, también nombrados por el rector. Este último encabezó la estructura académico-administrativa de la UNICH acompañado de un secretario académico y un secretario administrativo. A estas instancias hay que agregar la Unidad de Planeación, la Coordinación de Vinculación y la Coordinación de Difusión Cultural, más el abogado general. Desde un inicio, la UNICH contó con un Centro de Enseñanza e Investigación de las Lenguas, bajo la responsabilidad de la Secretaría Académica. La máxima autoridad de la Universidad es el Consejo Directivo, señalada así en el Decreto de Creación y en el Estatuto Orgánico, documentos ambos que fueron elaborados bajo la asesoría de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

En los convenios signados entre el gobierno del estado de Chiapas y la SEP con respecto a la UNICH, se estableció la obligatoria asesoría de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y la imposibilidad de ejecutar cambios en los programas académicos sin la anuencia de la misma. Así que configurados los primeros grupos de trabajo y formadas las comisiones dictaminadoras, se procedió a la nada sencilla tarea de seleccionar al personal académico que iniciaría las actividades. Para ese momento, se contaba con 10 millones de pesos, producto de la colaboración entre el gobierno federal y el gobierno del estado de Chiapas. Ello permitía lanzar una convocatoria pública ofreciendo seis plazas de tiempo completo. Además de los recursos para la contratación de los profesores-investigadores de tiempo completo, se contó con una bolsa adicional para el pago de los docentes de asignatura. Hacia mediados del mes de marzo de 2005,

las comisiones dictaminadoras dieron a conocer a los primeros académicos de tiempo completo sobre los que recayó el trabajo de diseñar los primeros semestres, contando con la asesoría de la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP.

Un paso fundamental era lograr locales propios para la Universidad. Las gestiones al respecto culminaron con la compra de un terreno que financió el gobierno del estado de Chiapas. En ese terreno de 13 hectáreas se construyó la Universidad Intercultural de Chiapas, una ciudad universitaria que fue financiada con recursos de la federación. Hasta 2011, la Universidad había construido el complejo de aulas suficiente para atender a 3,000 estudiantes, más otros espacios como el de la cafetería. Al término de la rectoría en 2011, se dejaron los recursos para la construcción de una biblioteca que al mismo tiempo albergaría auditorios y un local apropiado para la guarda del archivo histórico de la Universidad. Quedaban pendientes los edificios administrativos y los estacionamientos. Se lograron construir los campos deportivos de fútbol, básquetbol y volibol. Fueron muy importantes los recursos que otorgó la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y los que se gestionaron a través de la Red de Universidades Interculturales de México (Redui), otorgados por la Cámara de Diputados para completar una infraestructura digna y eficiente, que permitió la atención de los estudiantes y el desarrollo de variadas actividades académicas y de difusión de la cultura.

V. EL GOBIERNO DE LA UNICH

Hasta el año de 2011, la UNICH se gobernó de la siguiente manera: los programas académicos fueron agrupados en dos divisiones, a saber, la de Ciencias Sociales y la de Recursos Naturales. En la primera se establecieron los programas de Lengua y Cultura y de Comunicación Intercultural; en la segunda, se localizaron Turismo Alternativo y Desarrollo Sustentable. Cada División contó con un director y cada programa académico con un coordinador. La Universidad se administró a través de un rector, un secretario académico y un secretario administrativo y contó con una Unidad de Planeación, otra de Vinculación y una más de Difusión de la Cultura. Se completó este organigrama con el abogado general. Todos estos funcionarios dependían

directamente del rector. Además, se creó la Cátedra José Martí, con un presupuesto propio y un coordinador, dependencia que atendió la Secretaría Académica. Esta última tuvo asignado el Centro de Enseñanza e Investigación de las Lenguas.

La autoridad máxima en la Universidad fue el Consejo Directivo, formado por un representante de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, el secretario de Educación del estado de Chiapas quien fungía como Presidente del Consejo, un representante del ayuntamiento de San Cristóbal, tres distinguidos académicos de la región, un representante de la Secretaría de Desarrollo Social del gobierno del estado de Chiapas y un representante de la Delegación Especial de Educación en el estado de Chiapas. Además, concurrían al Consejo, sin voto pero con voz, el rector de la Universidad y un representante de la Contraloría General del estado de Chiapas.

Además de la estructura administrativa descrita, la UNICH contó desde sus inicios con un Consejo de Desarrollo Social y otro de Desarrollo Institucional. Ambos fungieron como órganos colegiados de consulta y asesoría para el rector. El Consejo de Desarrollo Social lo presidió el rector, mientras el abogado general fungía como secretario, pero sin voto. Los miembros de este Consejo fueron un representante del ayuntamiento de San Cristóbal, dos representantes de los pueblos indios y tres representantes de personas distinguidas en la región de los Altos de Chiapas. Por su parte, el Consejo de Desarrollo Institucional fue integrado por el rector de la Universidad, que además lo presidió, más los titulares de las unidades académicas y administrativas de la Universidad, más tres representantes de las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas y dos personas distinguidas de la región.

El rector fundador fue nombrado directamente por el gobernador del estado de Chiapas para cumplir un período de cuatro años, prorrogable a otro por el mismo tiempo. Los subsiguientes rectores deberían ser nombrados por el Consejo Directivo. Las disposiciones legales de la Universidad facultaron al rector para nombrar a los funcionarios universitarios. El rector sólo puede ser reelecto una vez y rinde informes al Consejo Directivo cada vez que éste se reúne. Por lo menos, fueron cuatro informes anuales durante el rectorado que presidió. Con excepción del Consejo Directivo, todos los funcionarios universitarios

deben rendir informes al rector, los que se incluyen en el informe de este último al Consejo Directivo.

La UNICH se financió mediante convenio firmado por el gobierno de Chiapas y la Secretaría de Educación Pública. En concreto, la UNICH, durante el rectorado que presidí, se financió a través de una bolsa etiquetada como «solidaria» por el gobierno federal y por un subsidio asignado por el gobierno del estado de Chiapas. El presupuesto original en 2005 fue de 10 millones de pesos, sin infraestructura propia. En 2011 el presupuesto alcanzaba 83 millones de pesos y se contaba con infraestructura propia. Es más, al ser forzado mi retiro de la rectoría por parte del gobierno del estado de Chiapas, se habían concluido las instalaciones de las unidades de la UNICH en el municipio de Oxchuc y en el de Yajalon, en las ciudades del mismo nombre.

VI. LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

La Universidad Intercultural de Chiapas está situada en un contexto social y cultural que se ha caracterizado por el conflicto entre pueblos indios y la llamada población ladina. La ciudad de San Cristóbal de las Casas ha sido el escenario de ese conflicto desde los días coloniales, como lo testimonia el propio primer obispo de Chiapas, Fray Bartolomé de las Casas. En términos de la educación superior en Chiapas, habría que tomar en cuenta también que fue en esa ciudad de San Cristóbal que se fundó la primera escuela de Derecho, pensada no para albergar a todo tipo de población, sino para los jóvenes de extracción ladina. A ello se agrega el hecho de que ni en la Universidad Autónoma de Chiapas ni en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, ha existido históricamente un contingente significativo de estudiantes indígenas. Éste es un primer contexto que debe tenerse en cuenta para comprender las dificultades de establecer una comunidad universitaria intercultural en el estado de Chiapas. El segundo contexto es la interpretación que social y culturalmente tiene el término intercultural en el contexto chiapaneco, en el que dicho vocablo se traduce como «indio». Por ello, no extraña que la sociedad ladina de la ciudad haya entendido que en ella se establecería una universidad para uso exclusivo de los pueblos indios. Por cierto, hay que advertir, que para las clases medias y la clase alta de la ciudad, «indio» es también sinónimo

de pobreza. Es decir, la UNICH fue interpretada localmente como un recinto escolar para indios y pobres. Desde las discusiones con Julio Rubio y con el gobernador Pablo Salazar, planté estos contextos e insistí en que debía dejarse claro que la universidad intercultural abría sus puertas a todo aquel ciudadano o ciudadana que deseara cursar los programas académicos ofertados bajo las modalidades propias de un recinto académico que situaba con un alto valor a los conocimientos de los pueblos indígenas y que dichos conocimientos serían enseñados y discutidos a la par que los conocimientos universitarios de tradición occidental. Como un organismo público, con financiamiento público, la universidad intercultural no puede constitucionalmente cerrar sus puertas a ningún sector de la sociedad mexicana. En el contexto de Chiapas, lo que significaba la UNICH era abrir las puertas para que los jóvenes pertenecientes a los pueblos indios, ciudadanos mexicanos, tuviesen la confianza y el interés de ingresar a un recinto universitario en el que no serían sujetos de burla y discriminación y en el que, además, se valoran no sólo sus idiomas maternos, sino los conocimientos de sus pueblos. Allí se encontrarían con jóvenes no indígenas dispuestos a convivir y a disfrutar la diversidad cultural, además de aceptar una educación universitaria pluricultural. El término intercultural significa «relación entre culturas», y llevado a un nivel conceptual, significa establecer planos de simetría y equidad en esa relación, incluyendo a la educación universitaria.

Configurar una comunidad universitaria intercultural en el contexto de Chiapas, además en un intento pionero, se traduce en abrir espacios de convivencia pluricultural en cuya interrelación se forja no sólo una nueva actitud hacia la diversidad de la cultura, sino nuevos criterios para adquirir y valorar el conocimiento y las formas de llegar a establecerlo. Ello quiere decir que el conocimiento tiene un componente cultural como también lo tiene la creación en su conjunto. Por ello, un primer problema para establecer a dicha comunidad era el de contar con un personal académico preparado para la interculturalidad en un «toma y daca» equitativo. Me temo que eso quedó en sus inicios en el caso chiapaneco. No pudo prescindirse del castellano como lengua franca en la UNICH, pero se logró la presencia significativa de idiomas como el tzotzil, el tzeltal o el zoque, entre otros. La comunidad universitaria intercultural fue forjándose en la interrelación pluri-

cultural, no sin tener que vencer dificultades provenientes de los ancestrales atavismos y las actitudes discriminatorias de añeja presencia en la sociedad y la cultura de Chiapas. En este proceso interrumpido, por cierto, jugaron un papel protagónico los propios estudiantes y lo hicieron no sólo en la convivencia en las aulas, sino usando a diversos ámbitos del arte para crear contextos de prácticas interculturales. Desde la consagración de lugares específicos a la usanza indígena, pero con la participación de todos, hasta los conciertos de múltiples procedencias; también con la participación de todos, la interculturalidad se tejía con dirección hacia el establecimiento de una comunidad. Desde la presentación de libros donde se escuchaban diferentes idiomas, hasta la pintura mural que interpretaba el lugar de los pueblos indios y no indios en la Universidad, la interculturalidad se abría paso hacia una convivencia equitativa. La masiva participación de los universitarios en las conferencias que diferentes personalidades, indígenas y no indígenas, pronunciaron en la Universidad, dio paso a la discusión sin prejuicios y al examen crítico de múltiples problemáticas. Las funciones de cine fueron concurridas por jóvenes que estuvieron dispuestos a discutir los contenidos y plantearlos como referentes para entender al mundo en que se mueven. Especialmente importante fue la exhibición del documental *Chu'lel*, uno de cuyos patrocinadores fue la propia UNICH, para percibir la importancia de un arte sin fronteras dispuesto a ejercer la interculturalidad como crítica de la situación contemporánea. En esa «gran casona del conocimiento», como definió un estudiante a la UNICH, se estaba logrando lo que en siglos no ha podido ser en el contexto de la división ladino/indígena: una sociedad de la convivencia pluricultural. Era un proceso cuyas repercusiones para Chiapas quedaron suspendidas.

En términos de la difusión, no sólo del conocimiento sino de las culturas en general, se estableció en un local céntrico de la ciudad de San Cristóbal, el que llamamos Centro de Difusión Universitario Intercultural, el Cedui, que adquirió la máxima importancia en su género en la ciudad sede de la UNICH. Es decir, el Cedui se transformó en galería abierta a los artistas jóvenes de Chiapas, muchos de ellos indígenas; en el lugar de las presentaciones de libros; en el lugar de los conciertos; en el lugar de las discusiones. Le dio a la UNICH una presencia importante no sólo en la ciudad, sino a nivel estatal. Las

tardés-noche del Cedui se volvieron una parte de la vida de la ciudad. El complemento del Cedui fue un programa editorial intenso que difundió y le otorgó presencia nacional e internacional a la UNICH.

Este avance en la elaboración de una comunidad universitaria intercultural se hizo notable en la conformación de los grupos teatrales compuestos por jóvenes indígenas y no indígenas, y cuyos parlamentos eran plurilingües. En el caso de Chiapas, era una innovación la representación de obras de teatro habladas en varios idiomas. Las giras que estos grupos hacían por las comunidades o por diferentes sectores de la ciudad de San Cristóbal fueron concurridas por un público que expresaba su admiración y su aprobación. Lo mismo ocurría con los conjuntos musicales y con la experimentación en la combinación de instrumentos de variado origen. En esos ámbitos se manifestó la interculturalidad y su potencial cuando es equitativa y se disfruta. Es decir, la comunidad universitaria intercultural se encaminaba hacia el establecimiento de un modelo de convivencia; es decir, a fungir como un ámbito no sólo de creación de conocimiento, sino de educación en la interculturalidad. El proceso estaba en sus inicios, pero apuntaba hacia una consolidación y hacia su difusión. En efecto, fue posible establecer una unidad de la UNICH en el municipio de Oxchuc y otra en el municipio de Yajalón, esta última, fuera del ámbito regional de los Alltos de Chiapas. En ambas unidades se perfilaba la configuración de un cuerpo académico de excelencia.

Una experiencia singular en el proceso formativo de la comunidad universitaria intercultural lo fue el Taller de Historia que coordinó Elisa Cardenas Ayala, académica de la Universidad de Guadalajara, y en el que participaron Jaime Torres Burguete, en ese entonces director de la División de Ciencias Sociales, y las docentes Yoimi Castañeda y Elisena Sánchez Román. El grupo de estudiantes se configuró con 16 jóvenes inscritos en el programa académico de Comunicación Intercultural. Lo central de este Taller fue el trabajo con la tradición oral, tan importante en la transmisión del conocimiento entre los pueblos indígenas mexicanos y la experimentación de una nueva forma de enseñar a escribir Historia. El taller se trazó el objetivo de que los mismos jóvenes descubrieran en la práctica de la tradición oral no sólo una nueva concepción de escribir Historia, sino una forma de crear conocimiento sobre el presente. El taller procedió, por lo tanto, a

establecer visitas en las diferentes comunidades que escogieron los estudiantes para hablar con la gente y despejar los misterios y prejuicios que encierra la Historia hecha por los vencedores. En la tradición oral permanecen los pueblos, los idiomas, las concepciones del mundo, las voces negadas. Se trataba de descubrir todo ello y de escribirlo. El grupo de estudiantes nunca había tenido la experiencia de escribir, menos de escribir Historia. El taller los proveyó de un ámbito de discusión y de interrelación intercultural que los hizo comprender, en la práctica, el valor de lo que dice la gente y cómo debe relacionarse todo ello para entender el presente. ¿Cómo se funda una colectividad? ¿Cómo aplicar lo aprendido al examen de la propia Universidad? ¿Qué tradición oral se forja en la UNICH? Fueron preguntas que se desprendieron del Taller. El resultado es una prueba del potencial que tiene la educación intercultural como paradigma derivado de la diversidad cultural y con una vocación de equidad, y está expuesto en un libro que coordinó Elisa Cárdenas (2015) citado en la bibliografía al final de este texto.

La dinámica de configuración de una comunidad universitaria intercultural se dio en la UNICH en un ámbito de viveza, y vivencia, intelectual y de interés por descubrir el potencial que tiene la variedad de la cultura en la solución de los problemas locales y nacionales. Se revelaron como muy importantes en ese proceso las giras con los estudiantes, incluyendo varias en las que participó el rector. En esos recorridos «de campo al estilo antropológico», fue posible establecer una relación cercana con la gente, con sus esperanzas y sus frustraciones, además de experimentar el valor de la hospitalidad. Fueron giras que mostraron que lo «académico» no tiene sentido si se le separa de la vida concreta de la sociedad. Los estudiantes, al final del día, en el momento de la reunión para conversar los sucesos, se mostraban perceptivos y acuciados por aprehender las herramientas que les llevarían a fijar el conocimiento. Varios de ellos mostraron talento para describir los paisajes y las transformaciones que la cultura introduce en ellos. Otros se interesaban por escudriñar las relaciones sociales y compararlas con sus propios mundos, con sus comunidades. A todos los motivaba saber. Y ése es el potencial que el paradigma de la educación intercultural —que por cierto, debe definirse con claridad— posee. El Taller de Historia mencionado lo descubrió a cabalidad al mostrar

las debilidades de los procedimientos para enseñar a escribir la Historia que se aplican en nuestras universidades.

VII. FORTALEZAS Y DEBILIDADES. PERSPECTIVAS

En el caso de Chiapas, la fortaleza sobre la que se basó el inicio de la UNICH fue el ingreso de una generación excepcional de estudiantes. La originalidad —en el contexto chiapaneco— de esta primera generación fue su composición tanto cultural como social y de género. Fue un estudiantado compuesto por jóvenes provenientes de diversos pueblos indios chiapanecos, aunque predominaron los tzotziles y tzeltales. Además, ingresaron jóvenes de las clases medias ladinas de San Cristobal, de los sectores de poder de los pueblos indios; jóvenes de filiación zapatista, así como los sectores de las escalas sociales más vulnerables, tanto ladinas como indígenas. En ese conglomerado, el 51% fueron mujeres y el 49% hombres. Desde las formas del vestir hasta la variedad cultural lingüística era lo que resaltaba en la UNICH. Fue ésta la base para configurar una comunidad universitaria intercultural. Los idiomas maternos de los estudiantes se escuchaban por los pasillos universitarios o al interior de las aulas en plena convivencia con el castellano. Siendo Chiapas un estado de movilizaciones sociales constantes y de fragmentación política, no era sorpresa que los estudiantes se identificaran con diferentes corrientes políticas. Eligieron a sus primeros dirigentes con un sentido admirable del equilibrio político. Justo en la primera conversación con los líderes estudiantiles, ellos mismos propusieron una suerte de «pacto de honor» del que fui testigo en mi calidad de rector: la universidad es un ámbito de todos, dijeron. El compromiso fue no hacer proselitismo político, sino discutir ideas. Esta admirable madurez de los estudiantes permitió el desarrollo estable de los programas académicos y la discusión sin cortapisas de los temas ventilados no sólo en las aulas, sino en el ámbito universitario en general. Permitted, además, celebrar un variado tipo de discusiones con figuras intelectuales del país y del extranjero, en concurridas sesiones, animadas por el espíritu crítico del estudiantado. La comunicación constante entre el rector y la dirigencia estudiantil fue otra fortaleza derivada de lo anterior, así como las asambleas a las que el rector fue convocado

para dialogar con la totalidad del estudiantado. Fue una experiencia singular y apasionante.

Fortaleza de la UNICH fue también una comunidad académica que logró entender la importancia del proceso en el que participaban. Fue notoria la vocación de varios de estos académicos por completar su formación. Se hizo el esfuerzo que debía hacerse para que todo aquel aspirante a un postgrado, ya fuese maestría o doctorado, lo pudiese hacer, sin detrimento de la enseñanza. Si se logró no sólo fue por los apoyos de la administración de la UNICH, sino por el consenso alcanzado entre los propios académicos.

Y no menos importante es mencionar que el cuerpo administrativo de la UNICH, con sus altas y sus bajas, en medio de algunos conflictos, operó con plena conciencia de su papel de apoyo al proyecto académico.

Fortaleza de la UNICH fue el abrir con programas académicos consensuados con las comunidades, y cuya correspondencia en términos de intereses y necesidades de las mismas se manifestó en la demanda de inscripción que desde un principio tuvo la Universidad.

Finalmente, pero igual de importante, otra fortaleza de la UNICH fue la confianza que logró inspirar en las comunidades indígenas y en la propia ciudad de San Cristobal, además del interés que despertó en el ámbito internacional. De esta manera, la UNICH se convirtió en el espacio común para discutir diferencias o ancestrales problemáticas. Ocurrió así, por ejemplo, con el conflicto de linderos y tierras entre los pueblos de San Pedro Chenalhó y San Pablo Chalchihuitán. Durante un año, ambas comunidades se reunieron en los locales de la Universidad para dirimir sus diferencias y escuchar a un grupo asesor del que formó parte el rector de la UNICH, hasta que se alcanzó un consenso de solución que el gobierno de Chiapas nunca aplicó.

El Consejo Directivo funcionó como órgano de gobierno y apoyó la marcha de la Universidad, convirtiéndose en una fortaleza más.

La debilidad más notable de la UNICH está en su diseño como organismo descentralizado del gobierno del estado de Chiapas. Ese grave error de diseño puso a la Universidad en manos del gobernador en turno y ello fue la causa de su declive. Por fortuna, se cumplió el ciclo de la generación pionera y ésta egresó sin problemas. Después, la UNICH fue puesta en manos de personajes que no tenían experien-

cia en el manejo de una rectoría y ni siquiera formación académica. El resultado no necesito describirlo; está a la vista.

Otra debilidad de la UNICH consistió en no contar con un cuerpo docente experimentado en la educación intercultural. En verdad, todos ingresamos a la institución con nuestras propias nociones de interculturalidad y con experiencias docentes diversas en las universidades o centros de investigación del país. Tratamos de llegar a un consenso estableciendo un seminario de discusión que funcionó en los primeros años de la UNICH. Asimismo, la falta de un profesorado experimentado en la enseñanza de las lenguas vernáculas, fue otra de las debilidades de la institución.

Las perspectivas para la UNICH no están claras. Ni el gobierno local ni el federal tienen idea de qué hacer con la Universidad. No han entendido a cabalidad qué es una educación intercultural y cómo desarrollarla. Por lo menos, es lo que se concluye al observar a una UNICH que no encuentra un camino a seguir y en la que la sucesión de rectores mostró la profundidad de la crisis.

VIII. COLOFÓN

En un lapso breve –2005 a 2011–, la UNICH logró colocarse como un recinto académico que atrajo la atención nacional e internacional. En sus auditorios departieron personalidades como Daniel Mato, Salomón Nahmad, María José Pastor, Natalio Hernández, Gerardo Cornejo, José Emilio Pacheco, Jacinto Arias, Enrique Pérez López, José Luis Iturrioz, Mario Alberto Nájera, Elisa Cárdenas Ayala, Antoni Vilá, Joan Bosh Ballbona, Josep María Nadal, entre muchos otros. Así mismo, en los recintos de la UNICH se celebraron congresos internacionales sobre interculturalidad y educación, además de reuniones nacionales de diversa índole. En ese contexto, los grupos académicos y estudiantiles hicieron un notable esfuerzo por acercarse a un esquema educativo intercultural. En ese camino transitaba la UNICH cuando fue interrumpida.

La aplicación del concepto de interculturalidad como punto de partida para el establecimiento de una estrategia educativa universitaria, implica una intensa investigación no sólo sobre los pueblos originarios, sino sobre la variedad cultural del país en general. No se trata

de elaborar un nuevo indigenismo y de separar un sistema educativo para «indios» y otro para «no indios». Si eso llegase a suceder, habríamos entrampado a nuestros pueblos en un callejón sin salida. Interculturalidad no es sinónimo de indigenismo. Lejos de ello, la noción de interculturalidad es un concepto útil para analizar las relaciones entre culturas diferentes y, en el contexto de una nación como México, para diseñar nuevas estrategias de relación social y cultural teniendo como meta a la equidad. Lo que se pretende es alcanzar el reconocimiento de la variedad cultural como componente de la sociedad nacional que, de esa manera, es admitida en su pluralidad y hacer de ello el punto de partida para un sistema educativo que impulse la investigación y la producción de conocimiento desde los múltiples ángulos que ofrece la complejidad de una sociedad multicultural. Es inaceptable establecer la interculturalidad como un apartado teórico dirigido exclusivamente a los pueblos indígenas. La interculturalidad exige el conocimiento profundo de la variedad cultural mexicana en su integralidad. De otra manera se estaría reproduciendo un tipo de indigenismo perverso que lejos de reconocer la vigencia de la variedad cultural volvería al vetusto discurso liberal de la supremacía de Occidente.

Habremos conseguido el propósito de un sistema educativo universitario intercultural en el momento en que nuestras aulas admitan la pluralidad cultural del país y más allá de la tolerancia, la sociedad disfrute la variedad de la cultura y la use como instrumento para luchar por una sociedad equitativa. El proceso está en pañales. El camino andado es muy corto y con graves interrupciones, como lo muestra el caso de la UNICH. La comunidad nacional de cultura se logra no a través de la asimilación y la uniformidad sino en la articulación equitativa de la pluralidad cultural.

Técnicamente, la búsqueda de un sistema educativo intercultural implica la elaboración de los propósitos de esa educación y de las capacidades que los egresados de ella deberán adquirir. Las licenciaturas y los postgrados no son sólo instrumentos para adquirir una profesión, sino para introducir en la sociedad la práctica de un conocimiento que se adquiere en el contexto intercultural. Es forjar un nuevo tipo de relación social, como el que se intentó en la UNICH, desde los ámbitos universitarios mismos. La propia práctica profesional debe conducir al ideal del «buen vivir» y al establecimiento de los ámbitos que per-

mitan a toda la sociedad observar y aceptar el potencial de la variedad cultural para elaborar respuestas a los grandes problemas que afrontamos como sociedad. Así debe concebirse una práctica profesional que forme parte del propio proceso de interculturalidad y que prolongue el sistema educativo más allá de las aulas. La tarea, así concebida, es compleja pero no imposible.

En México debe transformarse el rumbo aculturativo y asimilacionista de la formación educativa hacia una configuración intercultural que trasciende al sistema educativo e implica a la sociedad en su conjunto. Es así porque de lo que se trata es de la reorganización de las relaciones sociales, buscando desterrar la inequidad imperante. Tarea difícil. Comienza con la aceptación de que el flagelo de nuestras sociedades es la desigualdad social, en cuyo contexto se mezclan los criterios de diferenciación clasista y étnica. En ese contexto, es indudable la importancia de elaborar sistemas educativos en donde la producción de conocimiento sea el eje de nuevos métodos en la forja de los ciudadanos y las maneras de convivir. La interculturalidad implica una forma de entender la ciencia y su aplicación en países que como México se debaten en los esquemas de la desigualdad social y la discriminación.

IX. BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, Gonzalo, *El señorío de Cuauhtochco*. México: Fondo de Cultura Económica/Gobierno del Estado de Veracruz, 1991 (Colección Obras Completas de Gonzalo Aguirre Beltrán).

----- *Formas de Gobierno Indígena*. México: Fondo de Cultura Económica/Gobierno del Estado de Veracruz, 1991 (Colección Obras Completas de Gonzalo Aguirre Beltrán).

----- *Programas de salud en la situación intercultural*. México: Fondo de Cultura Económica/Gobierno del Estado de Veracruz, 1991, (Colección Obras Completas de Gonzalo Aguirre Beltrán).

----- *El proceso de aculturación. Problemas científicos y filosóficos*. México: Fondo de Cultura Económica/Gobierno del Estado de Veracruz, 1991 (Colección Obras Completas de Gonzalo Aguirre Beltrán)

----- *Regiones de refugio*. México: Fondo de Cultura Económica/Gobierno del Estado de Veracruz, 1991, (Colección Obras Completas de Gonzalo

Aguirre Beltrán)

Bonfil Batalla, Guillermo, *México Profundo*. Una civilización negada. México: SEP/CIESAS, 1987.

Cárdenas Ayala, Elisa, Coordinadora, *Pasados Vivos. Miradas Jóvenes sobre la historia de Chiapas*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, 2015

Coronado Berkin, Sara y Rebeca Barriga, *Educación indígena*. Zapopan: Ayuntamiento de Zapopan/Universidad de Guadalajara, 2004

CGEIB, *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2006

De La Fuente, Julio, *Monopolio de aguardiente y alcoholismo en los Altos de Chiapas. Un estudio "incomodo" de Julio de la Fuente (1954-1955)*. México: CDI, 2009 (Pioneros del Indigenismo en México: 1)

Dietz, Gunther, *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación*. Granada, España: Universidad de Granada, 2003

Fábregas Puig, Andrés, Chiapas. *Culturas en Movimiento*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Editorial Viento al Hombro, 2006

----- "La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas", En, Daniel Mato, Coordinador, *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas, Venezuela: IESAL-UNESCO, 2008 pp. 339-348

----- "De la teoría de la aculturación a la teoría de la interculturalidad. Educación y asimilación: el caso mexicano" En, María José Alfonso y Francisco Almarcha, Editores, *Interculturalidad. Comunicación y Educación en la Diversidad*. España: ICARIA/Universidad de Alicante, 2011, pp. 13-25

----- *El Mosaico Chiapaneco*. México: CDI, 2012.

----- *Marcos institucionales de la antropología en Chiapas a finales del segundo milenio*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/CESMECA, 2015.

Giglia, Ángela, Carlos Guerra y Ana Paula de Teresa, Coordinadores, *¿A dónde va la antropología?* México: UAM-I, 2015

Peña Cuanda, María del Carmen, Angélica Camacho, Fabiola Ixchel Muñoz y Annette Hartmann, Coordinadoras, *Primer Foro de Intercambio de Experiencias Laborales de los Egresados de la Primera Generación de la UNICH*, San Cristóbal de las Casas, Chiapas: UNICH, 2010 (Colección Universitaria Intercultural)

Lewis, Stephen E, "La guerra del posh. 1951.1954: un conflicto decisivo entre el Instituto Nacional Indigenista, el monopolio del alcohol y el Gobierno del estado de

Chiapas” En, *Mesoamérica*, Número 46, enero-diciembre de 2004, pp. 111-134

Romano Delgado, Agustín, *Historia evaluativa del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil. Volumen 1*. México: INI, 2002

Rubio Oca, Julio, *La política educativa y la educación superior en México*. 1995-2006. México: Fondo de Cultura Económica, 2006

Schmelkes, Silvia, “Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos” En, Daniel Mato, Coordinador, *Diversidad Cultural e Interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas, Venezuela: IELSAC/UNESCO, 2008, pp. 329-339

Valladares, Laura, Maya Lorena Pérez y Margarita Zárate, Coordinadoras, *Estados Plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM-I, 2015

CAPITULO III

LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN TABASCO: ENTRE LA TEORÍA, EL CONTEXTO Y SU FINANCIAMIENTO

Hugo M. Cabrera Hernández*

*Docente y director académico fundador. Rector febrero 2012-agosto 2013. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.
hugocabrer@hotmail.com

CONTENIDO

- I. Resumen
- II. Palabras clave
- III. Introducción
- IV. El contexto político y socio-económico
- V. Por qué las UI's
- VI. Construyendo un enfoque propio
- VII. Construyendo el equipo
- VIII. Financiamiento
- IX. La relación universidad-comunidad como estrategia educativa y su impacto.
- X. Relación con la comunidad: ¿consecuencias del enfoque?
- XI. A manera de epílogo
- XII. Referencias.

I. RESUMEN

El presente texto trata de recapitular, de manera por demás apretada, una experiencia que inició hace más de once años, pero sólo da cuenta de los primeros ocho. Se muestra una interpretación del por qué de las universidades interculturales en un contexto derivado del conflicto armado de Chiapas, la campaña presidencial del 2000 y, particularmente, de las condiciones de las zonas indígenas de México. Relata, asimismo, cómo se considera que se conformó un enfoque propio de educación intercultural que prevaleció en Tabasco durante ese lapso. Finalmente, se exponen algunos aspectos a cerca de los cambios en la percepción de los egresados de la primera generación de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, respecto a su relación con su comunidad de origen, como resultado de su proceso formativo desarrollado en esa institución.

II. PALABRAS CLAVE

Interculturalidad, universidad intercultural, relación universidad-comunidad

III. INTRODUCCIÓN

Mucha tinta ha corrido en torno a la relación que siempre deberá existir entre la teoría y la práctica, y de cómo la sistematización de ésta y su respectivo análisis, debe servir para una eventual legitimación de aquella, o bien para la construcción de una nueva. Con toda seguridad la tinta seguirá corriendo, pues cada contexto donde se ponga en práctica una determinada teoría, arrojará nuevas interrogantes, nuevos retos y nuevas conclusiones, que harán avanzar el conocimiento de la realidad que se intente explicar.

Por mucho, el propósito de estas líneas no busca teorizar a partir

de la praxis desarrollada durante los ocho años que duró mi trabajo de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). Se orienta, en todo caso, a dar cuenta de la manera en que, a mi juicio, se asumió el entramado teórico de la educación intercultural, a exponer en términos generales la forma en que se llevó a la práctica intercultural en ese periodo, los retos que se presentaron, así como el impacto producido en sus estudiantes, en particular en los egresados de la primera generación.

Esto es, lo que intentó construir un grupo diverso de profesionistas en un contexto caracterizado por: la presencia indígena (Ore y Cho'l), la carencia de servicios, y sobre todo por una población, además de generosa, deseosa de acceder a mejores condiciones de vida.

IV. EL CONTEXTO POLÍTICO Y SOCIO-ECONÓMICO.

Hablar de educación e interculturalidad es hablar de temas en los que en nuestro país aún queda mucho por hacer. Por ello, decir que en las regiones rurales e indígenas de México el rezago educativo es significativo y ancestral, sigue siendo un lugar común.

Las condiciones socio-económicas propias de esas regiones para acceder a la educación en general y a la superior en particular, son desventajosas en comparación con regiones urbanas. Si bien es cierto que en algunas regiones de nuestro país, el promedio de escolaridad se aproxima al ciclo básico de nueve años de formación, en otras, generalmente habitadas por grupos indígenas, el promedio no alcanza los tres años de formación, cifra equivalente al promedio en nuestro país a la mitad del siglo pasado, lo que sugiere que en esas regiones hay por lo menos medio siglo de rezago.

Por su parte, el tema de la interculturalidad ha entrado de lleno al debate de las diferencias culturales en los Estados nacionales. Por mucho tiempo se pensó que a cada Estado-Nación le correspondía un pueblo homogéneo con un idioma (el castellano en nuestro caso), una historia («la nacional») y leyes y derechos (positivistas) únicos; y en ese sentido se impulsaron políticas públicas para hacer efectiva esa creencia. Precisamente la educación fue el instrumento utilizado para alcanzar ese fin: había que «educar» al indio para que abandonara sus «malos hábitos», para que cambiara su actitud y su mentalidad, para

que fuera más productivo y consumiera más. Así se consolidó la idea entre gobernantes y sociedad de que para aspirar a ser un país «desarrollado» había que acabar con los indios, prejuicio racista que aún persiste en nuestro país.

En México, el tema de la interculturalidad adquirió relevancia a raíz de la emergencia del conflicto armado en Chiapas, con fuerte e innegable presencia indígena. De pronto los mexicanos caímos en cuenta de que compartíamos el territorio con personas que pensaban y miraban el mundo de una manera muy diferente a la nuestra, y que por diversas razones eran los más pobres entre los pobres de este país.

A raíz del diálogo con los insurgentes sureños, que da origen a los «Acuerdos de San Andrés», el indigenismo tradicional incorporó en su discurso la necesidad de establecer una «nueva relación», un nuevo trato, entre pueblos indígenas, gobierno y sociedad en general. De acuerdo con el nuevo discurso «el contenido de ese nuevo trato se deb[ía] traducir en normas constitucionales y legales y nuevas instituciones, políticas y programas capaces de crear un auténtico basamento para la igualdad...» (Tello, 1996, p.135); en otras palabras, se tenían que generar mejores condiciones legales e institucionales para avanzar en la construcción de una cultura de la interculturalidad.

A más de dos décadas del conflicto armado en Chiapas y de la aparición y del nuevo discurso indigenista se han presentado avances, aunque limitados, principalmente en el ámbito legislativo. La constitución federal en materia de derechos y cultura indígenas se reformó por segunda ocasión en menos de diez años; se creó la ley que protege los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y se conformaron algunas instituciones que apuntan en la dirección de establecer una nueva relación con los pueblos indígenas.

Es en este contexto en que aparece la posibilidad de impulsar la educación intercultural. Retomada del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y de los Acuerdos de San Andrés, la constitución federal incorpora en la reforma del 2001 en su artículo segundo, como lineamiento de política pública, la responsabilidad de los gobiernos de «garantizar e incrementar la escolaridad favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación

media superior y superior» (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: Artículo 2).

Es importante considerar que, en su momento, la apertura de una institución de educación superior con un enfoque que privilegiara un sentido humanista, como las universidades interculturales (UI), representó ir a contracorriente de la política educativa que, en materia de educación superior, impulsa el Estado mexicano. Esto es, en tanto el conjunto de las instituciones de educación superior existentes al inicio del nuevo milenio, se alinean a la nueva función que el Estado tecnócrata neoliberal le asigna a la educación superior: formar cuadros técnicos y profesionales que exige el nuevo sector hegemónico de la economía; el propio Estado promovía la creación de UI cuya vocación particular es favorecer

...el establecimiento de un *diálogo intercultural* orientado a hacer compatibles los procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos que benefician a las poblaciones que las sustenten, y contribuya a librar barreras de comunicación entre el conocimiento práctico y místico acumulado en la sabiduría indígena y el conocimiento científico generado en las universidades convencionales (Casillas y Santini, 2006, p. 34).¹

La explicación a esta aparente contradicción se encuentra, sin duda, en las características y el contexto en el que se dio la campaña presidencial de cara al año 2000, cuando el candidato de la derecha a la presidencia de la República, Vicente Fox Quezada, prometía que el conflicto con el neozapatismo lo resolvería en «15 minutos». Ya en la presidencia creó la Oficina de Representación Pueblos Indígenas, transformó el entonces Instituto Nacional Indigenista en la actual Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas; asimismo, funda el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y las UI, entre otras instituciones que buscaban una mejor atención a la población indígena.

Así se ve «realizado» un anhelo largamente acariciado: el de una

1. Cursivas en el original.

educación pública y de calidad que estuviera al alcance, preferentemente, de los grupos sociales más vulnerables de nuestro país. Es en esta perspectiva que la Secretaría de Educación Pública impulsó la creación de UI en regiones con tales características.

V. POR QUÉ LAS UI

La apertura de universidades interculturales en nuestro país, tiene su sustento legal en el reconocimiento constitucional de que «La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas». Tal diversidad cultural precisa, de parte del Estado mexicano, respuestas igualmente diversas a las demandas y necesidades particulares de cada cultura.

En esta perspectiva, la reforma constitucional en materia de derechos y cultura indígenas de 2001, obliga a la Federación, los estados y los municipios a establecer «las instituciones y determinaciones necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades», y de tal modo «Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural» en todos sus niveles.

Con base a lo anterior, las autoridades educativas del país, con la creación del Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en el año 2001, consideraron pertinente

...establecer una institución educativa de nivel superior, de carácter público, en la que los componentes centrales giraran en torno a la promoción del desarrollo de las comunidades indígenas de [cada] región, teniendo en cuenta la importancia de preservar la cultura y el rescate de las lenguas originarias, y cuya oferta educativa tuviera tal orientación (Casillas y Santini, 2006, p. 131).

La Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Tabasco, también destina su artículo segundo para reconocer que el estado «tiene una composición pluricultural, sustentada en la diversidad de pueblos y comunidades indígenas que se encuentran asentados y conviven en su territorio». En materia de educación establece la obligación del gobernador de «Impulsar programas y acciones tendientes

a fortalecer las tradiciones comunitarias en un marco de respeto a la cultura de los pueblos y comunidades indígenas del estado».

A este sustento legal que da origen a las UI, habría que añadir uno de carácter social. En el año 2004, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) realizó una consulta de carácter nacional para conocer las formas y aspiraciones de desarrollo de los pueblos indígenas. En el rubro de educación, la consulta muestra el gran interés que los pueblos indígenas consultados tienen por «contar con una reforma educativa que ponga en marcha un sistema educativo alternativo, que tome como base las necesidades y características de las comunidades indígenas, el rescate y conservación de la lengua, la historia, la cultura, las diferentes formas de ver la vida y las aspiraciones de desarrollo, sin dejar de lado el conocimiento universal», por lo que se pronunciaron por «la creación de instituciones educativas del nivel superior que sirvan para formar indígenas profesionistas», donde se

...impartan carreras que tomen en cuenta las necesidades y características de las diferentes regiones indígenas, que egresen de ellas profesionistas que puedan ejercer su profesión dentro de sus lugares de origen y, por ende, ayuden a transformar positivamente las condiciones de vida de las comunidades indígenas (CDI, 2004, p. 43).

En Tabasco acontece algo similar con lo que se observa en a escala nacional, en cuanto a sus regiones indígenas en el renglón educativo. Y es que mientras el 9.5% de la población nacional es analfabeta, en los municipios indígenas del país la cifra prácticamente se triplica para alcanzar un 32.8%, la cual, no obstante, resulta ser inferior al porcentaje que en este renglón se presenta entre los indígenas de Tenosique, municipio tabasqueño, donde el 35.7% es analfabeta.

El 18% de la población nacional reporta no haber terminado la primaria; entre los indígenas del país la cifra alcanza el 27.4%, porcentaje que superan los indígenas de nuestra entidad que radican en municipios como Tenosique (28.8%), Centla (29.4%) y Tacotalpa (34.7%), lo que significa que más de la cuarta parte de los integrantes de los pueblos indígenas del país no concluyen su educación básica; mientras en el caso de Centla y Tacotalpa es la tercera parte la

que se encuentra en esa situación (Serrano, *et al.*, 2002: p. 4, 5).

Existen en la actualidad once universidades con este enfoque educativo, y se ubican en los estados de México, Sonora, Michoacán, Puebla, Veracruz, Guerrero, Chiapas, Quintana Roo, San Luis Potosí, Hidalgo y Tabasco.

La Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) inicia sus labores el 14 de septiembre de 2005 en el antiguo poblado Oxolotán de origen Ore (Zoque), en Tacotalpa, municipio serrano que colinda al sur con una importante región Cho'1 del vecino estado de Chiapas.

En su larga historia, este poblado indígena ha sido sede de instituciones culturales de particular importancia para el contexto histórico en el que se desarrollaron. Así, hacia finales del siglo XVI se edificó el Convento Dominicano de Santo Domingo, testimonio único de arquitectura religiosa del periodo colonial que perdura en la entidad. Hacia mediados de los años ochenta del siglo pasado, Oxolotán se convirtió en sede del Laboratorio de Teatro Indígena y Campesino, y varios de sus pobladores, convertidos en actores indígenas, recorrieron parte del mundo representando importantes obras de teatro. Finalmente, al inicio del presente siglo se funda en este histórico poblado la primera UI en la entidad.

En este contexto, 217 jóvenes decidieron iniciar sus estudios universitarios en la UIET, constituyéndose en su primera generación. Al siguiente año se logró una captación de 149 estudiantes; esto es, una tercera parte menos que en el ciclo anterior.

En principio, se consideró la apertura de tres opciones formativas que respondieran a «las necesidades particulares de los habitantes de las comunidades indígenas y rurales de nuestro estado, y permitieran elevar los indicadores que evalúan el desarrollo humano» (CGEIB, 2004): Licenciatura en Desarrollo Rural Sustentable (DRS), Licenciatura en Lengua y Cultura (LyC) y Licenciatura en Desarrollo Turístico (DT). Posteriormente, se abrieron tres opciones más: Licenciatura en Comunicación Intercultural (CI), Licenciatura en Salud Intercultural (SI) y Licenciatura en Enfermería Intercultural (EI), todas con el reconocimiento oficial correspondiente.

Para el primer año se contaría con una matrícula de 330 estudiantes. Una cuarta parte cursando la licenciatura DRS en tres grupos, una

tercera parte L y C en cuatro grupos y el 42% DT en cinco grupos. Del total de estudiantes, poco menos de la mitad (48.5%) hablaban alguna lengua indígena, siendo la lengua Cho'l la de mayor porcentaje, esto es, el 85% de los hablantes de lengua indígena.

Se buscó, asimismo, generar algunas condiciones que permitieran el mejor desarrollo del enfoque. Con esa intención, por ejemplo, los grupos se conforman con un máximo de 25 estudiantes; apoyo económico para más del 70% de la matrícula, y un proceso formativo de cinco años. No obstante que la tendencia en las universidades públicas, incluidas las interculturales, era contar con procesos formativos de cuatro años, la UIET incluyó un año más, el cual ponía el énfasis en desarrollar las competencias para el aprendizaje autónomo y permanente; esto es, se trataba de una área de formación básica, que al tiempo que genera en el estudiante la reflexión y vivencia sobre aspectos teóricos, metodológicos y actitudinales para la práctica cotidiana de la interculturalidad, propiciaría el desarrollo de las competencias necesarias para participar eficientemente en su proceso de aprendizaje.

Dicha participación se lograría en la medida que, durante esta etapa formativa, se lograra revertir las asimetrías culturales y escolares que los estudiantes habían vivido en su formación previa. Para ello, fue necesario: una valoración inicial y permanente de su situación de aprendizaje; la ruptura de prácticas escolares tradicionales y discriminatorias; el reconocimiento y revaloración de su pertenencia a un grupo y de su patrimonio cultural y natural; así como el desarrollo de competencias para la interculturalidad y el aprendizaje autónomo.

Sin embargo, el hecho de formar jóvenes en la interculturalidad implica retos y desafíos. Uno de los problemas fue la inercia pedagógica, por decirlo de algún modo, que las y los estudiantes traían consigo de los niveles educativos anteriores, donde, entre otras características, se privilegia la memorización, la repetición, el individualismo, la competencia; y donde la calidad educativa de los planteles enclavados en estas regiones se puede ejemplificar con un marcado ausentismo de los maestros.

En un estudio realizado recientemente de las UI (Schmelkes, citado por Shmelkes, 2008, p. 335), se descubrió que casi un 40% de los alumnos de la UIET procedían de familias cuyos padres no cursaron o no terminaron la primaria, lo que significa, según esta autora, «que

estos alumnos han dado un salto triple o cuádruple en movilidad educativa respecto de sus padres».

Del mismo modo, dicho estudio constató que al menos una tercera parte de los alumnos «procedía de familias que ganan un salario mínimo o menos; es decir, cien dólares estadounidenses mensuales». Todo esto dice mucho

... acerca de la fragilidad de la matrícula, y explica los altos índices de deserción reportados durante el primer año de vida [de esta institución (15% en el caso de Tabasco).] Incluso contando con la beca del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), de la que disfruta alrededor del 70% de los alumnos, si han de enfrentarse a una emergencia familiar – enfermedad o muerte de algún miembro de la familia o una crisis agrícola o de otra naturaleza–, la mayoría de ellos se ven en la necesidad de desertar (Shmelkes, 2008, p. 335).

Todo ello entra en juego al momento en que las y los jóvenes se enfrentan a un nuevo tipo de relación con sus compañeros y con una forma diferente de aprender: cooperación, solidaridad, trabajo colaborativo, empatía, equidad, participación activa, respeto.

VI. CONSTRUYENDO UN ENFOQUE PROPIO

Para iniciar se contó con una planta docente de diez profesores, de los cuales seis eran de tiempo completo, dos de medio tiempo y dos profesores de hora-semana-mes, cuya primera tarea fue la construcción de los programas de estudio de cada una de las asignaturas del primer semestre que recién iniciaba. Esta labor se hizo, como era de esperarse, sin alguna experiencia previa respecto a lo que significaba la educación intercultural. «Ninguno de nosotros antes de esta experiencia había estado relacionado con este modelo, ni educado ni trabajado en él, así que nuestro primer encuentro se tornaba complejo», recuerdan los docentes fundadores.

Pero si los docentes no contaban con alguna experiencia previa respecto del enfoque intercultural, más allá de la lectura de algunos textos referentes al tema, el desconocimiento, y el desconcierto, de los estudiantes era aún mayor. Con ese bagaje inició la construcción

colectiva de lo que se entendería como educación intercultural para quienes nos tocó inaugurar la experiencia de la educación superior intercultural en Tabasco.

Bastaba con asistir a alguna reunión nacional de UI, que al inicio se hacían con frecuencia, para percatarse de la diversidad de conceptualizaciones que existían de lo que, desde la mirada de cada universidad, debía ser su principal orientación en el marco de la educación intercultural. No podía ser de otra manera. Se habían generado entonces, en el corto periodo de vida de estas universidades, maneras diversas de entender y llevar a la práctica el enfoque intercultural en la educación superior.

Algunos de los aspectos en los que se ponía mayor énfasis cuando se hablaba de educación superior intercultural y a los que se les daba mayor o menor preponderancia según los diferentes escenarios, partían de una variada preocupación: la integración de los saberes locales a los contenidos educativos; la generación de «conocimiento científico» sobre los pueblos originarios y de sus entornos; la necesidad de establecer una estrecha vinculación con las comunidades aledañas; la importancia de hacer converger el «saber local» con el «conocimiento científico» en novedosas técnicas; así como situar al estudiante como protagonista del proceso de construcción del conocimiento.

Sin duda, todas éstas y otras más, son acciones que se debían considerar si se quería ofrecer una educación que se aproximara al enfoque intercultural. Sin embargo, lo que debía privar era la manera en que todas ellas se articularan para que no fuera sólo una la preponderante en el conjunto de la actividad educativa en una UI.

Asimismo, y no obstante tal diversidad de perspectivas, debía prevalecer la función social que se le atribuye a este tipo de universidades; esto es, la de representar una

...propuesta que ofrece espacios de formación alternativos a las culturas minoritarias, con el propósito de dotar a sus integrantes de las herramientas adecuadas para enfrentar los embates del proyecto globalizador que tiende a privilegiar la consolidación de una sociedad monocultural (Casillas y Santini, 2006, pp. 39, 40).

Por diferentes razones, la perspectiva que, a mi juicio, orientó la

práctica del «enfoque intercultural» en la UIET, puso el énfasis en los estudiantes, en sus necesidades diversas de aprendizaje y de formación.

Desde esta intencionalidad, el trabajo docente, el que se realiza en el aula, tendrá que abonar al trabajo que se realiza en las otras dos funciones sustantivas: vinculación social universitaria e investigación. Se pensó que esto era posible, por la manera en que están estructurados los planes y programas de estudio. Hagamos un repaso. Al respecto quiero resaltar, esta vez, lo referente a la formación como investigadores.

Los planes de estudio se diseñaron para que los estudiantes, prácticamente desde su ingreso a la universidad, practicaran la investigación y lo hicieran desde las propias asignaturas y módulos que cursen. De este modo producen detalladas descripciones de su entorno natural y cultural, indagan sobre el pasado comunitario, sistematizan las actividades que se llevan a cabo en su comunidad, identifican los elementos característicos de la cultura local y sus principales actores; todo ello, a través de un diálogo permanente con los habitantes concretos de la comunidad, en un marco de respeto y humildad intelectual, sensibilizándolos ante lo que acontece en ese contexto y otros similares (Cabrera, 2006).

Hacia el tercer y cuarto semestre, desde la perspectiva de cada licenciatura, realizan diagnósticos, a una mayor profundidad, de las comunidades donde incide la Universidad, de los sistemas productivos y sociales de su entorno, o bien del potencial turístico de las mismas, de los aspectos culturales, entre otras temáticas. Con estos elementos, en el quinto y sexto semestre se perfilan proyectos de intervención que inciden en algún aspecto de la problemática identificada en los diagnósticos previos; luego se proponen al colectivo comunitario con el que se haya trabajado, para su eventual implementación.

De esta manera, la función de vinculación social universitaria consistía, en un primer momento, en la elaboración, por parte de los estudiantes, de diagnósticos participativos y proyectos de intervención en diferentes comunidades y municipios de Tabasco y del vecino estado de Chiapas.

Los diagnósticos realizados como parte del trabajo escolar, lejos de quedar en el olvido como una tarea más, representaron, por una parte, una herramienta ideal para reflexionar, analizar, comprender y explicar lo que acontece en la comunidad, y el porqué de ese acontecer; y por

otra, al instrumentarse con herramientas participativas, se favoreció el ejercicio de un diálogo directo con los actores comunitarios.

Aquí asumimos el planteamiento de los teóricos de la cognición situada que parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza, y como señala Díaz Barriga (2003: p. 3):

Esta visión, relativamente reciente, ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y, en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente (Díaz Barriga, 2003: p. 3).

La reflexión y análisis en torno a los diagnósticos comunitarios que permitió definir proyectos de intervención; esto es, el resultado de una constante, ordenada y metódica vinculación social universitaria que se establece a través del trabajo escolar, se constituyó en una fuente invaluable de información para la definición de líneas de investigación, justo como afirmamos en otra ocasión:

La condición de pertinencia en la generación de conocimientos para las necesidades de investigación, es lograr la relación entre investigación, docencia y vinculación, puesto que permitirá sustentar el proceso formativo en el análisis contextualizado de la cultura y el entorno social, económico y ambiental de las/los estudiantes. En otras palabras, se trata de establecer procesos de construcción de conocimientos fuertemente dirigidos al aprendizaje de las/los estudiantes mediante el análisis crítico de las condiciones que les rodea, pero al mismo tiempo atendiendo procesos sistemáticos de interpretación y explicación de los problemas que se asumen socialmente relevantes desde el reconocimiento de diversos saberes (Moreno, Montejo y Cabrera, 2008: pp. 4, 5).

Por otra parte, y como consecuencia de lo anterior, la importancia

que cobra el trabajo escolar de los estudiantes, resignifica el sentido que tradicionalmente se le otorga a tales trabajos, la de un mero trámite para aprobar una asignatura, y que una vez que cumple tal «función» se desecha con facilidad, por el contrario, desde el enfoque planteado se constituye en un estímulo que promueve un mayor compromiso con su formación.

Este esquema, sin duda, favoreció la asistencia constante y creciente de los estudiantes a los veranos de investigación científica (VIC) que organizan entidades como la Academia Mexicana de la Ciencia y la Universidad de Guanajuato, donde permanecen por un espacio de dos meses en prestigiadas instituciones académicas del país y realizan investigación con connotados investigadores nacionales y extranjeros.

A ocho años de su apertura, en la Universidad se había moldeado una peculiar forma de trabajo académico que buscaba construir relaciones equitativas entre todos los universitarios, y particularmente entre docentes y estudiantes, en las que los grados académicos o el rol en los procesos de aprendizaje no constituyeran razones para el establecimiento de jerarquías o supremacías.

Así, entre los años 2008 y 2012, 103 estudiantes se postularon para participar en ese tipo de programas, mismos que, en su totalidad, fueron aceptados bajo diferentes modalidades. Difícilmente una universidad en el país puede dar cuenta de que del total de sus estudiantes que se hayan postulado a los VIC, se haya aceptado al 100%.

Su participación, además de la experiencia que representó vincularse a una institución de investigación e involucrarse en proyectos de investigación, asesorados por un investigador en activo, se vio reflejada en forma de publicaciones como resultados de investigación. En su momento, incluso, el número de estudiantes de la UIET que participaron en este programa nacional, constituyó el 20% del total de estudiantes que representaron a Tabasco, segundo estado que más veraniegos aporta a escala nacional (Moreno, 2013, p. 11).

De acuerdo con los estudiantes que vivieron esta experiencia en 28 instituciones académicas y de investigación de 13 entidades federativas, les representó la posibilidad de:

- Confrontar el enfoque pedagógico y epistemológico de la interculturalidad con otros enfoques.

- Contrastar las problemáticas propias del lugar en el que se realiza la estancia, con su lugar de procedencia.
- Trabajar de manera autónoma y responsabilizarse de su proceso formativo.
- Posicionar el enfoque intercultural en las instituciones del país donde aún se desconoce.

Por otra parte, esta experiencia representaba la culminación de la estrategia de desarrollo de competencias en investigación de la UIET, que tenía «como objeto la formación de recursos humanos capaces de proponer y desarrollar proyectos de investigación innovadores, de calidad, pertinentes y con sentido ético y social» (Moreno, op cit., p.10).

VII. CONSTRUYENDO EL EQUIPO

Entre los primeros temas que se discutieron al organizar la Universidad fue el de la congruencia que debería existir entre los planteamientos teóricos de la práctica educativa intercultural, con la práctica cotidiana de los actores universitarios dentro y fuera del recinto universitario. En este sentido, por ejemplo, y con la finalidad de observar los principios de la educación intercultural, ésta deberá «impulsa[r] el contacto con otros y el establecimiento del diálogo en un ambiente de respeto a la diversidad. De esta manera, la diferencia se concibe como una virtud que anima actitudes de respeto y comprensión recíproca entre distintas culturas» (Casillas y Santini, 2006, pp. 40, 41).

Lo anterior nos condujo enseguida a la reflexión sobre las relaciones de poder en los procesos de intersubjetividad. Por lo regular, la intolerancia suele estar asociada de manera directa a la falta de capacidad para renunciar a formas personales de trabajar, a los ritmos y maneras propias de entender los asuntos, por lo que se tratan de imponer desde una posición de poder en las relaciones, trátase de género (hombre-mujer), laborales (directivo-personal operativo) o escolares (docente-estudiante).

De este modo, se consideró que el personal docente, administrativo, operativo y, más aún, el directivo, que contara con competencias para adaptar sus posiciones teóricas, personales, actitudinales a un contexto diverso, resultarían ser los de mayor pertinencia para el

enfoque; esto es, aquellos que, como sostiene Bonals (2008: p.30), «entienden que la tolerancia y la capacidad de adaptación favorecen la comunicación interpersonal, la cohesión del grupo y el trabajo en equipo».

Sobre esta base ética y teórica, se diseñó un proceso de selección del personal docente (PSPD) que permitiera, «mediante una evaluación formativa, la identificación de los aspirantes que reúnan las mejores condiciones académicas, cognoscitivas, emocionales, actitudinales y valorales para el ejercicio de la actividad docente e investigativa», desde una perspectiva intercultural.

Resultaba indispensable conocer a través del proceso de selección, si los futuros docentes de la UIET respetarían o no las diferencias individuales de los/as alumnos/as (cognitivas, afectivas, conativas), si reconocían o no las condiciones en las que aquellas se han desarrollado (sociales, culturales, económicas, educativas) y si contaban con los elementos teórico-metodológicos para atenderlas (Coll, 1995).

Los docentes de la UIET debían, por tanto, reconocer la diversidad y evitar ese anonimato que genera la homogeneización y obstaculiza la formación de individuos capaces de reconocerse como parte de una cultura de la que se puede aprender y de reconocer que existen otras culturas con las que puede interactuar en un plano de equidad y respeto para construir una nueva forma de ver y compartir el mundo.

En los primeros cinco años se realizaron nueve PSPD, prácticamente dos por años. Ello no significó que se contrataran muchos docentes. Lo que sucedió fue que el contexto arriba descrito no es al que aspira el clásico académico que busca escalar en ese medio a través de los criterios convencionales del Conacyt, pues, como explica Shmelkes (2008: p. 330), «Los académicos de tiempo completo optan por dedicarse solamente a las actividades de la universidad, pues es difícil encontrar dónde desarrollar otro tipo de actividades económicas o académicas en estas regiones».

Por lo que resultó evidente que, para muchos de ellos, al «campo» sólo se va a generar los datos que se requieren en las investigaciones que les darán los puntos suficientes para ubicarse como un investigador prestigiado. Otra cosa es vivir ahí y compartir con la población, padecer la deficiencia de los servicios públicos de salud, transporte, agua, energía eléctrica, telefonía e internet; y la carencia de plazas

comerciales, cines, cafés, en fin, un ambiente en el que no desean que vivan y se eduquen sus hijos.

Con todo y eso, a poco más de cinco años de su creación se conformó una planta docente de 41 profesionistas, de los cuales 33 estaban contratados de tiempo completo, cinco de medio tiempo y tres por hora-semana-mes. En cuanto a su grado académico, 22 contaban con licenciatura y 19 con maestría. Hasta ese momento, 90% se había incorporado a la UIET acreditando el PSPD; el otro 10% lo ha hecho bajo la figura de docente invitado, ante la imposibilidad de contratar personal con los perfiles requeridos que acreditaran el proceso y estuvieran dispuestos a radicar, como vimos, en un contexto rural indígena.

Estar atento a que quienes pasen a formar parte del equipo docente, logren adaptar sus esquemas personales a la diversidad de maneras de trabajar, ritmos, formas de entender del trabajo docente y modalidades de relacionarse, comporta efectos beneficiosos para las relaciones interpersonales: hace más fácil la coordinación, aumenta la cohesión del grupo, toda vez que:

...Cada miembro deberá sentirse seguro de que el grupo será suficientemente respetuoso con sus especificidades, temores, inseguridades y problemas personales; que los otros no se convertirán en una amenaza para él. Deberá confiar en que los compañeros de trabajo serán suficientemente tolerantes y flexibles para acoger de buena gana su manera de ser (Bonals, 2008, p. 23).

Recordemos que, como plantea Fonet Betancurt (Consortio intercultural, 200, p. 13), «uno de los grandes impedimentos de la interculturalidad es precisamente la subjetividad. El sujeto que somos, el sujeto que se ha hecho de nosotros, que es muchas veces un sujeto con prejuicios, es lo que realmente impide el diálogo».

Se trataba de que, en el mismo sentido de la congruencia entre la teoría y la práctica ya referida, los docentes reprodujeran con los estudiantes lo vivido durante el proceso de selección y promovieran en el aula las bondades de adaptarse a la diversidad que se presenta en diferentes contextos: familiares, escolares, laborales, comunitarios.

En relación a la integración del equipo, cobra relevancia los planteamientos de Shmelkes (2008, p. 335):

...No siempre ha resultado fácil construir equipos académicos. La tentación al autoritarismo y al excesivo control sobre el personal ha estado presente en algunas de estas instituciones, y sin duda ha minado las posibilidades de avance. Por desgracia, esta es la tendencia prevaleciente. Ha habido dificultades serias entre el personal académico de alguna de las instituciones. Desde académicos inconformes también se puede manipular a los alumnos en función de intereses grupales, lo que nuevamente pone en riesgo el avance académico y su calidad. Sin embargo, ahí donde se han podido construir equipos académicos –Tabasco sería un caso ejemplar– los avances pueden darse más rápido y pueden instalarse de manera más pareja en las instituciones.

VIII. FINANCIAMIENTO

La puesta en marcha de la UIET se deriva de su decreto de creación, el cual, a su vez, es producto de un convenio de colaboración entre los gobiernos federal y estatal, en el que ambos convienen aportar recursos, por partes iguales, para el funcionamiento de la Universidad, bajo la figura de «instituciones de educación superior de apoyo solidario» que, entre otros aspectos, obligaba a las entidades federativas a responsabilizarse del 50% del financiamiento de dichas instituciones.

No obstante, no existía una garantía jurídica para que tal responsabilidad se hiciera obligatoria para las partes. Para el caso de la UIET, tal responsabilidad no siempre fue cumplida por el gobierno del estado de Tabasco. Se argumentó que la falta de liquidez de la entidad a causa de la inundación, sin precedentes, que había sufrido en octubre de 2007, hacía imposible cubrir su aportación para la operación de la UIET.

Una situación similar se tiene con el financiamiento para la construcción de la infraestructura universitaria. Con el agravante que de no contar con los recursos correspondientes por una de las partes, dicha infraestructura no podía construirse.

Todo ello obligó a las autoridades universitarias a realizar una serie de acciones que en algunos casos los ponían en condiciones legales complicadas.

Ante la falta de la aportación estatal, cada año, de manera individual o en conjunto, los rectores acudían a diferentes instancias, tanto a escala estatal como nacional, e incluso internacional, con el propósito de

acopiar los recursos que se requerían. En ocasiones este peregrinar daba resultados y se lograban negociaciones importantes para la Universidad.

Esta falta de compromiso llegó al extremo de que la UIET se abstuviera de concursar en el programa de equipamiento, pues las autoridades del estado se negaban a firmar los convenios que lo obligaban al «par y paso», como se le conocía a la participación por partes iguales con la Federación en el financiamiento para la adquisición de equipamiento.

El caso de la infraestructura, significó en ocasiones correr riesgos para las autoridades. La normatividad indica que los recursos que no se ejercían debían devolverse a la Federación. Sin embargo, la negociación de recursos en ocasiones no tenía éxito, y con el fin de no perder los recursos autorizados, éstos se refrendaban en la entidad, bajo el riesgo de que al siguiente año no regresan a la Universidad o de ser sancionado por la Federación.

El caso que se registró en el año 2012 es ilustrativo. Como consecuencia de la gestión de los rectores, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) había venido aportando importantes sumas para infraestructura. Toda vez que durante 2011 los recursos autorizados para ese fin no pudieron ser completados por el gobierno estatal, los recursos se refrendaron en el estado para que pudieran ser utilizados en 2012. Sin embargo, la Secretaría de Finanzas del Estado (SF) no regresó los recursos a la Universidad. Para 2012, la CDI fue auditada y requirió la comprobación de los recursos de 2011 o su devolución para poder transferir los recursos autorizados para 2012. Como los recursos habían sido refrendados, no era posible comprobar su ejercicio, y como la SF no regresó los recursos a la Universidad en el tiempo establecido, se perdieron los recursos tanto de 2011 como los de 2012, más otros que la CDI había autorizado a la UIET para otros fines.

En definitiva, una de las tareas pendientes de las UI, será la de garantizar que el financiamiento para su operación esté garantizado para cada ejercicio. Situación cada vez más difícil ante los recortes presupuestales a la educación y la falta de interés que por la educación superior intercultural tienen las autoridades educativas y hacendarias.

IX. LA RELACIÓN UNIVERSIDAD-COMUNIDAD COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA Y SU IMPACTO

Con el enfoque de la educación intercultural de la UIET se pretendía que los profesionistas egresados, lejos de migrar hacia las ciudades y «polos de desarrollo» en busca de empleo, se arraigaran en sus regiones de origen y en ellas desplegaran sus capacidades y coadyuvaran al desarrollo de las mismas.

A simple vista parece un propósito al que se puede arribar con sólo cumplir con la combinación de un sólido currículo, docentes capaces y comprometidos e infraestructura y servicios de calidad. Tal visión resulta de la concepción que generalmente se tiene de lo que «debe ser» la educación, la cual sostiene que el estudiante sólo debe llegar a aprender las «buenas enseñanzas» de la escuela. Se deja de lado, por ejemplo, el diferente capital cultural con el que cuenta este sector de la población y de la «violencia simbólica» que en esencia representa toda acción pedagógica (Bourdieu y Passeron, 2009), y más aún cuando se trata de diferentes visiones culturales.

Pero, ¿cuál es la mirada del sujeto a «educar»? ¿Comparte estos propósitos? ¿Cuáles son sus expectativas? ¿Cuál es su capital cultural?

Generalmente estos aspectos no son considerados en las instituciones de educación superior, pues se asume que el principal objetivo de todo estudiante es formarse para incorporarse al «mercado laboral».

Sin embargo, ¿cómo promover el arraigo a la comunidad en personas que no se asumen como miembros de ella, e incluso desean «salir para ya no volver»? o bien, ¿cómo van a coadyuvar en el desarrollo de una región si no se valoran a sí mismos, si se sienten discriminados, o asumen que las soluciones a los problemas locales deben venir de fuera?

Al respecto, son conocidos los efectos culturales que la educación formal causa en niños y jóvenes en contextos rurales e indígenas, sobre todo, donde los saberes y la forma de apropiarse de ellos difieren de los que la escuela pretende imponer; como generar «un tipo de ignorancia, que es el desconocimiento de lo propio», como lo sugiere Maldonado (2002, p. 148). «Ocupar su tiempo en una actividad ajena a su tradición cultural implica que (por ejemplo) el niño no pueda –y tienda a no desear– aprender la agricultura tradicional como conjunto de sabiduría en

su espacio original, el campo” (Maldonado, *op cit.*, p. 151).

Aunado a lo anterior, tenemos la omnipresencia de una cultura dominante que se asume como depositaria de la verdad y que ve con menosprecio al otro diferente, y cuyo principal instrumento para reproducir su visión ha sido precisamente la escuela.

Para revertir esta visión heredada de los procesos formativos anteriores, la UIET se propuso generar las condiciones para que los estudiantes desarrollaran competencias para reconocerse como parte de un contexto cultural propio, actuar reflexiva y críticamente ante los problemas propios y de su entorno, proponer estrategias de solución a través del diálogo, el consenso y la participación colectiva; en suma, ser protagonista de la transformación de su propia realidad.

Para ello, entre otros aspectos, la relación Universidad-Comunidad debía generar la posibilidad de recuperar los saberes y conocimientos previos de los estudiantes, en dos sentidos: el primero, relacionado con la postura constructivista del aprendizaje, que los reconoce como protagonistas y depositarios de saberes que permitirán la construcción de nuevos aprendizajes mediante la interacción con su entorno; el segundo, como una estrategia didáctica del enfoque intercultural que permita revertir la desvalorización que han tenido los conocimientos tradicionales ante el conocimiento «científico».

Desde esta perspectiva, la formación será concebida como un proceso permanente de acción-reflexión-acción. En este sentido, se subraya la importancia de elaborar conceptos estructurantes, tramas o mapas conceptuales para establecer las diversas relaciones y niveles de complejidad de los problemas u objetos de transformación relacionados con las realidades concretas de las comunidades de origen de los estudiantes.

Para conocer el alcance de esta propuesta educativa en lo relativo a la reconstrucción de la identidad de sus estudiantes, se realizó un trabajo de investigación interdisciplinaria e interinstitucional, que pretendía, mediante la reconstrucción dialógica de la experiencia del estudiantado de la primera generación, formular una aproximación sobre la significatividad y pertinencia del proceso enseñanza-aprendizaje y del impacto de dicho proceso sobre su vida cotidiana, en particular en relación con sus comunidades de origen (Cruz, Cabrera y Lozano, 2011).

Reconstruir la experiencia obtenida con la generación entonces recién egresada (2005-2010) de la UIET, representaba una oportunidad sin precedentes para sistematizar una mirada retrospectiva del desarrollo de una propuesta educativa que pretendía atender algunas de estas problemáticas en nuestra entidad.

X. RELACIÓN CON LA COMUNIDAD: ¿CONSECUENCIAS DEL ENFOQUE?

La reconstrucción del proceso formativo de la primera generación de la UIET, se abordó mediante la aplicación de una encuesta a los integrantes de esta cohorte y con el desarrollo de un grupo focal de discusión. Las encuestas se respondieron bajo anonimato, a fin de garantizar la libre expresión de los participantes. En este orden de ideas, el propósito de establecer una valoración general del proceso formativo logrado a partir de una exploración cuantitativa y el de «realizar una aproximación al mundo subjetivo de los actores del hecho educativo, mediante el grupo focal, permitiría desde una perspectiva integradora, ubicar el proyecto con un enfoque cuali-cuantitativo» (Cruz, Cabrera y Lozano, op cit., p. 12).² De este modo:

...El apartado de la encuesta [...] tenía como propósito que los estudiantes recordaran y valoraran mediante un cuadro comparativo tres aspectos: el primero relativo a las diferencias detectadas a su ingreso, o al pasar los semestres, entre la forma de trabajo desarrollada en el UIET y las que había conocido en sus anteriores procesos formativos en torno a su papel como estudiante y la relación de la escuela con la comunidad; el segundo a los cambios en su percepción sobre los problemas de la comunidad, respecto a ser parte de la comunidad y a involucrarse en sus actividades; el último a los cambios identificados en la percepción de sí mismo y de la relación con su familia.

Veamos lo que se refiere a la reconstrucción de los cambios en la percepción de su papel en la relación de la Universidad con la comu-

2. En relación con el análisis cuantitativo, con el propósito de determinar la significatividad de los cambios en las percepciones de los estudiantes de las categorías anteriores, previa recodificación a escala ordinal, se aplicó la prueba de los signos ($\alpha=0.05$; Sydne, 1998). Posteriormente se procedió a determinar la relación de estos cambios en los estudiantes con la licenciatura cursada mediante la tabla de contingencias y la prueba de χ^2 ($\alpha=0.05$; Sydne, 1998).

nidad, de la comunidad con el estado, y como agentes transformadores en su comunidad como futuros profesionistas.

A). Percepción como integrante de la comunidad antes del ingreso a la UIET.

De los 118 encuestados, sólo tres no respondieron el cuestionamiento, y de siete, se consideró que la respuesta no atendía la pregunta. Salvo tres que respondieron que se percibían como actores que se involucraban intensamente en los problemas y actividades comunitarias, los restantes (105) se percibían prácticamente ajenos al acontecer de su comunidad.

De estos, poco más de la mitad (57) explica que sólo decían ser parte de la comunidad sin involucrarse o con una mínima participación. Poco menos de un tercio (30) no se sentían como parte de ella, de los cuales, 16, revelan además que sólo veían por su propio bien. Un pequeño grupo (tres) percibía que no era útil a la comunidad; un número igual consideran que sus decisiones dependían de otros, por ello no tomaban decisiones de manera autónoma. Otros tres casos se percibían sin derecho a estudiar por ser mujeres. Finalmente, cinco no valoraban a la comunidad; se mostraban intolerantes y deseaban irse lejos «y no regresar jamás».

Si bien este último grupo pudiera no ser representativo en términos cuantitativos, refleja el anhelo de un sector de jóvenes que no encuentran alternativas de vida en sus comunidades de origen; y, por tanto, carecen de interés por estudiar la universidad. Ante este sentimiento de frustración y la imposibilidad de ese «no regresar jamás», no es difícil pensar, aunque resulte osado mencionarlo, que éste sea uno de los aspectos que influyan en la decisión del suicidio, fenómeno con altos índices de incidencia en nuestro estado y en la región donde se encuentra ubicada la UIET.

Vemos pues que si la identidad se construye en los procesos sociales, entonces la pertenencia a un grupo representa una de las primeras condiciones para su conformación. La cultura de este grupo, su forma de ver y percibir el mundo, irá incidiendo para que se conforme la identidad cultural que distingue a quienes forman parte de ese grupo.

Dado que la identidad cultural es construida en oposición a los ex-

traños, las intrusiones de otras culturas implican la pérdida de autonomía del grupo y por lo tanto la pérdida o adecuación de esa identidad o bien la adopción o imposición de otra.

En este sentido, la escuela –en general las políticas públicas– y el consumo de *repertorios culturales* ajenos, vienen a representar incursiones de culturas diferentes, provocando transformaciones importantes en la identidad.

Así las cosas, hoy los jóvenes en el medio rural se enfrentan a una disyuntiva en la búsqueda de su afirmación identitaria, pues deben elegir entre la tradición y la cultura global. Tal disyuntiva, a su vez, conduce a una doble frustración: por un lado ya no se sienten parte de una tradición cultural; y por otro, son excluidos de la nueva a la que aspiran pertenecer. Y esta situación no puede perderse de vista con los estudiantes de la UIET, si se pretende que reflexionen y se posicionen ante el problema que enfrentan como sujetos.

B). Percepción como integrante de la comunidad a partir del ingreso a la UIET: Aprendiendo de la comunidad.

Entre las estrategias definidas para promover el aprendizaje significativo dentro del enfoque intercultural de la UIET, existía la de aprender de la comunidad, la cual implica la revaloración de los conocimientos y prácticas locales a través del reconocimiento de los estudiantes de que las comunidades, en particular aquellas de donde provienen, constituyen una fuente importante de conocimientos, y a partir de ello, logran comprender que la formación no debe verse sólo en el sentido escolarizado y académico del término. De tal modo que una vinculación ordenada y sistemática con el entorno social y las relaciones que a diario se dan en ese espacio, privilegiara las experiencias cotidianas, sus intereses reales, sus preferencias, sus estilos de producir conocimientos y las maneras de ponerlos en práctica, cancelando los espacios para la imposición, a veces violenta, de significaciones e interpretaciones de la realidad.

Aprender de la comunidad requería de los estudiantes describir su entorno, indagar sobre el pasado comunitario, sistematizar las actividades que se llevan a cabo en su comunidad, identificar los elementos característicos de la cultura local y sus principales actores a través

de un diálogo permanente con los habitantes comunitarios. Requería también, de la promoción de un marco de respeto y humildad intelectual, de una sensibilización ante lo que acontece en ese contexto y otros similares, y a partir de ello, fortalecer en el estudiante su identidad y promover su sentido de pertenencia a una comunidad y cultura, justo como lo plantea Leyva (2005, p. 293):

...Si el alumno reconoce los aspectos valiosos de su cultura, buscará en ella las soluciones a sus problemas; en ella identificará las prácticas de vida comunitaria adecuadas, el sentido de organización, el valor de la reciprocidad el respeto por la naturaleza (...).

Los testimonios de los propios estudiantes apuntaron en ese sentido, en la medida en que había variado su percepción con respecto a la comunidad. Tal cambio en la percepción cobra mayor relevancia si se observa a la luz de lo que los estudiantes expresaban al iniciar la licenciatura, como vimos anteriormente.

Además de los dos que no respondieron y de los ocho que se consideró que no habían dado respuesta al cuestionamiento, los 108 restantes modificaron sustancialmente su percepción como integrantes de la comunidad a partir de su formación en la UIET. De manera general se aprecia una identificación con posiciones tales como: sentirse parte de ella, mayor valoración de la cultura y de su gente, y la de sentirse con herramientas y conocimientos para trabajar a favor de la comunidad.

Poco más de la mitad (57) se siente ahora parte de la comunidad, y por ello considera como un deber «participar en su bienestar y progreso» por ejemplo: «Me percibo igual que ellos reconociendo que su cultura es muy importante al igual que otras» (Encuesta No. 011). «Creo que es muy importante ser parte de una comunidad y ahora como miembro de ésta debo participar más en los servicios que se presten» (Encuesta No. 012). «Me siento parte de la misma comunidad en poner en práctica mis saberes con la gente» (Encuesta No. 28).

C). Percepción de la relación de la comunidad con el estado antes del ingreso a la UIET.

En relación a este aspecto, llama la atención que fue donde más

estudiantes no dieron respuesta (7), y dos más cuya respuesta fue «no sé» Las respuestas de cinco se consideraron que no atendían a la pregunta. De los 104 restantes, poco menos de la mitad (50) responden en el sentido de que no era un tema que despertara su interés. La mitad de éstos incluso manifiestan que tal desinterés iba al extremo de burlarse de personas con «rasgos indígenas» y no valorar a la comunidad. Nueve dicen que reconocían que esta relación se daba tan solo a través de los programas que llegan a la comunidad y pensaban que el estado «tiene la solución de todos los problemas».

La percepción de 37 era en el sentido de que no existe una buena relación entre el estado, de los cuales 18 argumentan que ésta no es tomada en cuenta por aquél; y, en todo caso, existe discriminación hacia la comunidad.

D). Percepción de la relación de la comunidad con el estado a partir del ingreso a la UIET.

Los cambios en la percepción de la relación entre la comunidad y el estado a partir de su formación en la UIET, apuntan no sólo a un mayor interés, sino a una visión más propositiva y crítica, desde quienes no visualizan algún cambio en dicha relación (2), pasando por quienes consideran que dicha relación está en construcción, porque ahora la comunidad recibe más apoyos (11), o bien, quienes ven (16) que lo que está sucediendo a escala estatal se refleja en el acontecer comunitario, hasta los que plantean (23) que en la medida en que haya una mayor coordinación entre ambos (comunidad y estado), se podrá avanzar en la solución de los problemas de la comunidad. Destacan 23 que piensan que la relación está en función de la participación suya y de la comunidad en su conjunto. «Hay trabajo y dinero pero tenemos que desarrollarlos nosotros»; 10 que manifiestan que tal relación es desigual y que los apoyos se destinan a favorecer liderazgos; y nueve que dicen que por ser parte de la comunidad deben «hacer más por ella y por el estado».

Reviste de mayor interés tal cambio en la percepción si, como sabemos, diversos organismos internacionales consideran indispensable «fortalecer el interés y el activismo de la juventud en las cuestiones públicas para generar una mayor inclusión social. De este modo se

refuerza su compromiso con los derechos humanos y la democracia, así como la comprensión de esos conceptos» (Instituto Mexicano de la Juventud: 2008, 46). «Estar en el mismo nivel y tener los mismos derechos y obligaciones que los demás miembros de mi familia y apoyarlos en los que se pueda y no depender de nadie» (Encuesta No. 005).

Así, las posibilidades de que los jóvenes participen en actividades de desarrollo en el hogar, la escuela y la comunidad revisten importancia vital en el desarrollo de la sociedad en conjunto. En suma, consideramos que su experiencia formativa contribuye a promover la participación activa en la toma de decisiones de asuntos que les afectan, a pedir y rendir cuentas, a colaborar con las autoridades cuando su justa demanda así lo requiera; contribuye, en fin, a «ser educados para asumir la democracia como forma de vida además de como forma de gobierno» (Schmelkes: 2004, 26).

XI. A MANERA DE EPÍLOGO

Prácticamente ocho años después de su fundación, el 12 de agosto de 2013 en la Villa Vicente Guerrero, municipio de Centla, se puso en marcha el ciclo escolar de la primera extensión académica de la UIET. El proyecto crecía. De fuerte raigambre yokot'an, Vicente Guerrero pudo haber sido su primera sede. Al igual que la Universidad Popular de la Chontalpa (UPCh), en sus inicios, aunque sin la misma suerte, en esta Villa se implementó, durante algunos años, la que se conoció como la Universidad Indígena Latinoamericana (UIL), que sin contar con reconocimiento oficial, era auspiciada por la entonces oposición y que ahora había logrado la gubernatura de la entidad.

En su momento, se pensó ubicar la UIET en esta Villa, pero los líderes de la UIL no aceptaron el modelo de universidad intercultural y lo rechazaron. Esta universidad, a diferencia de la UPCh, no logró el reconocimiento oficial y dejó de existir, pero la idea de contar con una universidad persistió.

Esta extensión inició con una matrícula de 168 estudiantes para cursar tres licenciaturas: DRS, EI y DT, quienes, temporalmente, iniciaron clases en la secundaria *Tomás Garrido Canabal*.

Al día siguiente, el 13 de agosto de 2013, sesionó por primera

vez en ocho meses la H. Junta Directiva de la UIET para nombrar un nuevo rector. Hasta entonces, la única ocasión en que se había cambiado al rector (2012), la responsabilidad había recaído en quien había venido ocupando durante seis años la dirección académica; de alguna manera la continuidad de la visión original se garantizaba.

En esta ocasión, el nuevo rector consideró que el trabajo realizado hasta entonces no se ajustaba a su visión cientificista de la educación y emprendió una campaña de difamación en contra de la institución, de las anteriores autoridades, de los docentes y de los estudiantes. Con más pena que gloria, su gestión duró tres largos... meses.

No es intención de este texto señalar aquí las consecuencias que la visión de dicho rector y de su campaña difamatoria dejaron en la UIET, solo diré que en los últimos tres años de gestión del nuevo gobierno (agosto de 2013-agosto 2016), la UIET ha tenido tres rectores, mientras que en sus primeros ocho años de existencia (agosto 2005-agosto 2013), sólo hubieron dos. Así, en palabras de Shmelkes (2008: p. 333), «la injerencia extra-académica de las autoridades en este caso estatales en [...] instituciones de este tipo [UI's] se plantea como una amenaza al logro de los propósitos académicos y de desarrollo que las Universidades Interculturales abiertamente se plantean».

Deseo que en este caso no haya sido así; sin embargo, al menos dos aspectos de los descritos aquí y que caracterizaron a la UIET, no tuvieron continuidad:

- A). El trabajo centrado en los estudiantes, por ejemplo, nunca más se volvió a tener un 100% de aceptación en los programas de Verano de Investigación Científica, y
- B). La composición del equipo docente, esto es, en lugar de mediar un proceso de selección de personal docente para laborar en la UIET, prevaleció el criterio de participación en la campaña electoral para poder ingresar como docente.

XII. REFERENCIAS

Bonals, J. (2008). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona, España: GRAO. Biblioteca del Aula/101.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México, México: Fontamara.

Cabrera H., H. M. (2006). *Programa General de la asignatura Vinculación con la comunidad*. Tabasco, México: Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.

Casillas, L. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. Ciudad de México, México: SEP- CGEIB.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2004). *Consulta a los pueblos indígenas sobre sus formas y aspiraciones de desarrollo. Informe final*. Ciudad de México, México: CDI.

Coll, C. (1995). “Personalización de la educación: la atención de la diversidad en la reforma educativa española”, en *Educación: el reporte del tercer milenio*. Barcelona, España: Simposio internacional.

Consorcio Intercultural, (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetividad*. Reflexiones de Raúl Fornet. México: SEP – CGEIB.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 2º, apartado B, fracción 2.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, (2004). *Proyecto: Universidad Intercultural*. México: SEP (impreso).

Cruz Garrido, E., Cabrera H., H. M. y Lozano, E. (2011). *Proceso formativo y reconstrucción de identidades: la primera experiencia en la universidad intercultural del estado Tabasco*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas Educativas Innovadoras, organizado por la UNAM.

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), p. 3.

Instituto Mexicano de la Juventud (2008). *Perspectiva de la juventud en México*. México. Secretaría de Educación Pública.

Leyva Atencio, L. (2005) “El currículum como espacio de legitimación de la cultura del pobre”, en *Foro de Educación Ciudadanía e Interculturalidad* (Miguel Ángel Rodríguez, comp.); Ciudad de México, México: SEP/FLAPE/ Instituto de desarrollo, evaluación educativa e investigación A. C. y Observatorio ciudadano de la educación.

Maldonado Alvarado, B. (2002). *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Ciudad de México, México: INAH. Colección Etnografía de los pueblos indígenas de México. Serie Estudios monográficos.

Moreno U., V. (Comp.) (2013). *Veranos de Investigación Científica: Experiencia Formativa (2008-2012)*. Veracruz, México: Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.

Moreno Uribe, V., Montejó Sánchez, L. A. y Cabrera Hernández, H. M. (2008). “Nuevas epistemologías, nuevos diálogos entre saberes: la construcción de líneas de investigación en la UIET”. *Revista Diálogos*, (27), pp. 4-5.

SET. (2004). Documento base. Universidad Intercultural de Tabasco: Secretaría de Educación del Estado de Tabasco (impreso).

Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.

_____ (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En: Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América*

Latina. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.

Serrano Carreto, E., Embriz Osorio, A. y Fernández Ham, P. (Coord.) (2002). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*, Ciudad de México, México: SEDESOL, INI, CONAPO, PUNUD.

Siegel, S. (1980). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. Ciudad de México, México: Trillas.

Tello, C. (1996). “Una nueva política indigenista”, en: *Cultura y derechos de los pueblos indígenas de México*, Ciudad de México, México: Archivo General de la Nación, Fondo de Cultura Económica.

CAPITULO IV

LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA: UN SEGMENTO DE LA BRECHA INCONCLUSA Y UNA DEUDA HISTÓRICA

Vicente Luna Patricio*

* Rector Fundador (2005-2013), Universidad Intercultural
del Estado de Puebla
vicentelupa@hotmail.com

CONTENIDO

- I. I. Resumen
- II. Palabras clave
- III. Introducción
- IV. Puebla: Cuna de la educación institucional dirigida a los indígenas
- V. Después de educación básica: una brecha inconclusa
- VI. La construcción del sueño: Del proyecto a la realidad
- VII. La vinculación con la comunidad. La gran oportunidad de la pertinencia del modelo
- VIII. Experiencias exitosas
- IX. Dialogo de Saberes y el surgimiento del Conocimiento Enriquecido
- X. Retos y perspectivas
- XI. Conclusiones
- XII. Referencias bibliográficas

I. RESUMEN

Es innegable que la presencia y vigencia de los Pueblos Originarios, no sólo de México, sino de toda América Latina y del mundo, se hace patente en todo lo que sigue latente en relación a las prácticas culturales y sociales que hoy en día se observan en cada pueblo que se asume y se reconoce como tal. La idea de presentar un trabajo como el que aquí se expone, permite hacer un recuento de las vicisitudes que se han venido suscitando a lo largo de la historia, en relación a la educación dirigida a los pueblos indígenas. En este sentido, se trata de dar a conocer algunos acontecimientos considerados importantes en relación a la fundación de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), entre 2005 y 2013, aprovechando que la entidad es pionera en lo que hoy se conoce como el Sistema de Educación Indígena, así como la decidida participación de las organizaciones indígenas del país y del estado. Por otro lado, también se analizan las circunstancias que se presentan durante ese periodo para que la UIEP, institución de educación superior, nazca para atender la demanda de la población indígena. Por último, se agregan unas notas que sirven de reflexión para la valoración de lo realizado y lo que falta por hacer, que bien pueden ser los retos, para los años venideros.

II. PALABRAS CLAVE

Interculturalidad, diversidad, diálogo de saberes, comunalidad, formación enriquecida.

III. INTRODUCCIÓN

Las demandas de los pueblos originarios se han hecho desde distintas trincheras a lo largo de la historia. En la actualidad estas demandas se aglutinan en el llamado movimiento indígena contemporáneo, lo cual

ha provocado que los planteamientos que hicieron nuestros hermanos en décadas anteriores, hoy se vean cristalizados parcialmente. En el rubro de educación, la ampliación de la oferta en el nivel superior en las zonas más marginadas del país, es uno de estos logros; tal es el caso de la atención de la juventud indígena, con la creación de las universidades interculturales, cuyo propósito fundamental es ofertar una educación con calidad, equidad, pertinencia y acortar la brecha de las asimetrías en este renglón.

En el caso específico de Puebla, la universidad intercultural, desde sus inicios se planteó como un modelo de educación pertinente, atendiendo las diversidades; fortaleciendo las identidades de estudiantes, hombres y mujeres; estableciendo equidad de condiciones entre la sabiduría de nuestros pueblos originarios y el conocimiento de las otras culturas, en un diálogo permanente que permite el surgimiento de un conocimiento enriquecido. La apuesta es que los estudiantes lleven a cabo una vinculación con la comunidad, que conozcan la problemática, detecten las necesidades y junto con los habitantes surjan propuestas y alternativas desde dentro.

El reto es que los estudiantes a lo largo de su proceso de formación, adquieran las herramientas, se apropien de los conocimientos y desarrollen habilidades, capacidades y competencias que les permitan apoyar e intervenir adecuadamente en el desarrollo de sus comunidades, se reduzca la migración y se genere el empleo, mediante proyectos comunitarios sustentables.

El presente trabajo pretende dar a conocer en forma resumida el camino recorrido, desde los planteamientos hasta la concreción y la puesta en marcha de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP); los principales actores; los procesos que se siguieron en los primeros años de su fundación, así como las dificultades que se fueron presentando en este trayecto.

Seguro estoy de que en un futuro habrá las condiciones para presentar un trabajo más completo sobre este tema.

IV. PUEBLA: CUNA DE LA EDUCACIÓN INSTITUCIONAL DIRIGIDA A LOS INDÍGENAS

Desde el periodo de la Colonia, los gobiernos en turno tomaron con

cierto interés, con diferentes intenciones, la idea de iniciar un proceso de alfabetización de la población originaria. Al principio, la idea fue castellanizar para evangelizar; posteriormente, castellanizar con fines integracionistas; más adelante, castellanizar para incorporar; posteriormente, castellanizar con propósitos de asimilación. Sin embargo, diferentes documentos señalan que todos estos programas o proyectos no tuvieron los resultados que se esperaban; el objetivo fue siempre castellanizar para estandarizar y homogenizar la educación la cultura y la lengua, las formas de ver, de pensar y de hacer las cosas y lograr construir un país homogéneo, con una sola visión del mundo.

Los pueblos indígenas, hoy autodefinidos como *originarios*, están en proceso de autoreconocimiento, fortalecimiento y reivindicación. La década de los sesenta es el parteaguas, debido que en este periodo es donde se presentan planteamientos concretos en este sentido, con la participación de distintas organizaciones surgidas de los pueblos y comunidades indígenas.

Con base en las recomendaciones de la IV Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte), realizada en el mes de noviembre de 1963 en la ciudad de México, la Secretaría de Educación Pública crea 600 plazas, en febrero de 1964, por compensación; consistía en un pago mensual sin clave, por acuerdo del Oficial Mayor de la SEP, Lic. Mario Aguilera Dorantes (López 1994). Del total que se menciona, 437 plazas fueron otorgadas a promotores del Instituto Nacional Indigenista (INI), a personal que venía desarrollando actividades de esta índole.

Para lograr la meta antes mencionada en el mes de diciembre de 1963 y cubrir las 163 plazas restantes, la dependencia emite una convocatoria para reclutar hombres y mujeres hablantes de la lengua náhuatl, de los estados de Puebla, Veracruz, Hidalgo y San Luis Potosí; se enlistan 153 aspirantes para formar parte del Primer Curso del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües, a desarrollarse en la comunidad de Comaltepec, Zacapoaxtla, Pue. De acuerdo con las versiones de profesores fundadores de Educación Indígena, en entrevistas personalizadas en el 2014, «dicho curso tuvo una duración del 2 de febrero al 15 de abril, en Comaltepec, y del 3 al 15 de mayo en el Barrio La Reforma, Chicontepec, Veracruz de ese mismo año; este último periodo solo para los promotores del estado de Veracruz» (López 1994).

Quien estuvo a cargo de la coordinación del mencionado curso fue la antropóloga Angélica Castro de la Fuente, con el apoyo de un equipo de trabajo conformado por especialistas en algunas disciplinas, asesores en castellanización, los lingüistas Federico Robinson y Margarita de Robinson, representando al Instituto Lingüístico de Verano. En la elaboración de material didáctico participaron los profesores Alfonso Salas Trejo y Heriberto Pioquinto. En Música y cantos infantiles el profesor Federico Gómez, destacado compositor, quien era invidente (López 1994).

Según los entrevistados, la estrategia que utilizó la coordinadora del curso, fue la de nombrar monitores, que consiste en nombrar a alumnos aventajados como auxiliares. Quienes se desempeñaron con esta encomienda, fueron: Severo Hernández Hernández, Moisés Hernández Hernández y Juan Arroyo Hidalgo. En la voz de algunos aspirantes que formaron parte de ese grupo, en las entrevistas realizadas, para recabar datos que enriquecen un trabajo recién elaborado que rescata la memoria de la educación indígena en Puebla, durante los primeros 50 años, son los siguientes: «Los que estábamos trabajando en México nos dirigimos a la Confederación Nacional Indígena de México, con el fin de que nos recomendaran a trabajar en alguna fábrica en la ciudad de México, porque no teníamos la posibilidad de seguir estudiando; otros fueron guiados por los maestros del internado indígena de Colatlán, Ver., y de Zongozotla, Pue., (Herrera 2014, entrevista). De acuerdo con López (1994), “un grupo de jóvenes del municipio de Zacapoaxtla y Quetzalapa, Huatlatlauca, Puebla, a principios de febrero de 1964, acudimos a la antigua Escuela Primaria, de la comunidad de Comaltepec, Zacapoaxtla, ante la C. Angélica Castro de la Fuente, nombrada por el Departamento de Asuntos Indígenas quien se encargó de la inscripción de aspirantes hombres y mujeres, advirtiéndolo a los presentes que no aceptaba a gente blanca y mestiza, aunque hablen la lengua mexicana».

Según el relato que hacen algunos de los profesores fundadores, participantes en este citado curso «el día domingo 19 de abril, 1964, fuimos citados a un evento para conmemorar el *XXIII Aniversario del Día Panamericano del Indio e inauguración de la Casa de las 100 lenguas*, edificio que ocuparía el Instituto Lingüístico de Verano» (Herrera 2014, entrevista). En el acto, «los recién egresados del curso

recibieron de manos del entonces Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, Lic. Adolfo López Mateos, con efectos del 1° de marzo de 1964, el nombramiento que los acreditaba como Promotor Cultural Bilingüe; en nombre de los egresados el encargado de dirigir un mensaje fue el Joven Moisés Hernández Hernández» (*El Universal*, lunes 20 de abril de 1964).

Por ello, se convirtió en una tradición celebrar año con año el primero de marzo, el aniversario de la creación de lo que hoy se conoce como el Sistema de Educación Indígena, que en la actualidad atiende a tres niveles educativos: inicial, preescolar y primaria. En este sentido, bien merece la mención este acontecimiento como antecedente al tema que nos ocupa: el de la atención de manera formal educativamente hablando a la niñez de los pueblos y las comunidades indígenas, debido a que más de uno de estos profesores fundadores de lo que hoy se conoce como Sistema de Educación Indígena, son también artífices en los planteamientos para la atención de la población indígena en los niveles de secundaria y bachillerato y educación media superior y superior. Entre otros están: Wenceslao Herrera Coyac, Moisés Hernández Hernández, Natalio Hernández Hernández, Francisco Cruz Lino, Agustín Sánchez Vega, León Romero Pérez, José Martínez Martínez, Tito Mora Bonifacio, Margarito López Marcos.

V. DESPUÉS DE EDUCACIÓN BÁSICA: UNA BRECHA INCONCLUSA

El movimiento indígena contemporáneo en Puebla y el proyecto de la universidad de y para los indígenas. A partir del inicio del intento de eliminación de la lengua y culturas locales a lo largo de la historia, en el proceso de recomposición de nuestra nación, la contribución de los pueblos originarios ha sido audaz y fundamental. Primero, en las distintas disputas armadas, desde la Independencia, pasando por la Reforma, la Revolución, hasta llegar a nuestros días, en la época moderna, la estructura organizacional de los herederos de las culturas mexicanas, a través de sus diferentes representaciones, ha desempeñado un papel determinante.

«Los indígenas a lo largo del tiempo en este México, en los tiempos que nos tocó vivir hemos participado en las luchas armadas, hemos participado eligiendo a Presidentes municipales, Gobernadores,

Diputados Locales y Federales, Senadores y Presidentes de la República, sin embargo se nos ha limitado la participación en la toma de decisiones, en la planeación, elaboración, ejecución y evaluación de los proyectos de desarrollo implementados por el estado, que permita lograr un progreso para los pueblos originarios, socialmente incluyente, cultural y lingüísticamente pertinente, al hacer estos planteamientos no buscamos conformar otro país o separarnos del ya existente, solo queremos la oportunidad de abonar, de construir un estado incluyente» (Luna y Hernández 2004).

«Las organizaciones indígenas de México, surgieron y se han desarrollado dentro de un contexto de lucha nacional e internacional. Muchas de las demandas son coincidentes con las que plantean otros sectores sociales como las de los obreros y los campesinos. Sin embargo, cabe destacar que de manera particular la lucha étnica, presenta, en el fondo, una reivindicación histórica que exige el reconocimiento y el respeto a la diferencia cultural y a la autodeterminación» (Hernández 1998).

En la década de los sesenta emerge un gran número de organizaciones de los pueblos originarios, cuyo principal reclamo fue una nueva relación con el Estado mexicano. Las que más destacaron por su contundencia fueron: la Confederación Obrero Campesina y Estudiantil del Istmo, COCEI; la Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas, y la Organización de Comuneros *Emiliano Zapata*, por citar algunas.

En 1938, surgió la Federación Nacional de Estudiantes Indígenas; al frente de esta organización sobresalen Ramón Hernández López y Onésimo Ríos, mixteco y zapoteco de Oaxaca, cuyo propósito era «convertir a la organización indígena, en un instrumento de lucha, de trabajo y de superación en favor de los indios de México» (Hernández 1998).

La primera organización formal que constituyeron los docentes egresados del Curso de Promotores Culturales Bilingües, que tuvo lugar en la localidad de Comaltepec, Puebla, fue «en el mes de diciembre de 1971, la primera Delegación Sindical D-1-64, con cabecera oficial en Zacapoaxtla, Puebla, la conforman 159 miembros, adheridos a la Sección XXIII, del Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación SNTE. El primer Comité Ejecutivo Delegacional se

integró de la siguiente manera: Wenceslao Herrera Coyac, Secretario General. Secretario de Trabajo y Conflictos, Margarito López Marcos. Secretario de Organización, León Romero Pérez. Secretaria de Finanzas, Yolanda Carbajal Soto. Secretario de Acción y Asistencia Social, Mariano Agustín Sierra Juárez. Comisión de Acción Juvenil, Luis Macario Isunza. Comisión de Acción Femenil. Socorro Pérez Castillo» (Herrera, 2014, entrevista). Lo anterior originó lo que posteriormente se conoció como el surgimiento de «la lucha intelectual india, como consecuencia propicia la toma de conciencia e identidad étnica de los nuevos intelectuales y el compromiso para defender los territorios y su patrimonio y herencia cultural» (Hernández 1998).

En diciembre de 1973, surge la Organización de Profesionistas Indígenas Náhuas. A.C, por sus siglas, conocida como OPINAC, cuyo primer presidente es el notable escritor y ensayista indígena náhuatl, Natalio Hernández Hernández. A partir de los principios, objetivos y programa de acción, en 1975 se llevó a cabo el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en Pátzcuaro, Michoacán. Como resultado se conforma el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas. Más adelante, en mayo de 1976, en Vicam, Sonora, se realizó el Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües. Fue la primera ocasión en que se realizó un encuentro de esta naturaleza. Estuvieron docentes de esta modalidad educativa de las 56 etnias reconocidas en ese momento en el país. El evento fue el escenario para hacer planteamientos concretos con pertinencia cultural y lingüística al entonces candidato a la presidencia de la república, José López Portillo. Este encuentro da lugar al diálogo entre los pertenecientes a una cultura y una lengua originaria de México, del norte y el sur, del este y el oeste, y del centro. En dicho evento, «la propuesta fue que se atendiera a la población indígena desde el precolar hasta la educación superior, con pertinencia lingüística» (Hernández 1998).

Este ejercicio permitió hacer conciencia, inherente a que la unidad hace la fuerza y encontraron coincidencia concerniente a los planteamientos y proyectos, el reclamo de un *status* plausible e intervención plena de los pueblos indígenas en la vida política, económica y social del Estado-Nación. Esta reunión, también permitió hacer una especie de entrenamiento para análisis, la elaboración de propuestas, planteamiento de demandas, en busca de esta reivindicación de los pueblos

originarios «el concepto de indio es asumido por las organizaciones indígenas, ya no con un sentido peyorativo y de discriminación, sino como un elemento de lucha, con un contenido de dignidad y orgullo étnico» (Hernández 1998).

En 1979, se constituye la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües Asociación Civil, ANPIBAC en la Ciudad de México.

En la actualidad muchas de las transformaciones económicas, políticas y sociales que se ha puesto en práctica, tienen que ver con la participación de los pueblos originarios, aglutinados en diferentes organizaciones civiles, productivas y políticas, que en su conjunto forman lo que se conoce como *Movimiento Indígena Contemporáneo de México*. En los últimos años, concretamente en 1994, el Movimiento EZLN, fue el parteaguas, porque plantea un proyecto de nación que incluya a todos los pueblos y comunidades originarias, así como el establecimiento de condiciones para una nueva relación de esta población, con el Estado y con toda la sociedad.

En junio 24 y 25 de 1994, en el primer encuentro Nacional de Educación Indígena, realizado en la Ciudad de México, a convocaría del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se promueve la integración de Consejo Magisterial para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. En agosto de 2002, se funda el Movimiento Indígena Popular (MIP), con registro ante el entonces Instituto Federal Electoral, cuyo propósito es la búsqueda de participación política de los pueblos indígenas y la defensa de sus derechos, impulsar planes, programas y proyectos de desarrollo social. En Puebla, el Movimiento Indígena Popular (MIP) forma una delegación estatal el 12 de octubre de 2003, en la población de Zoquitlán. El primer comité lo preside Jesús Alfonso Hernández Villalba.

Actualmente, académicos, líderes indígenas y miembros de los pueblos originarios coinciden en que: «Las organizaciones indígenas de México han venido cumpliendo un rol fundamental en la reivindicación de los derechos de los pueblos a los que representan y en la construcción de espacios para el diálogo entre ellas mismas y otras instancias nacionales e internacionales de poder» (Nahmad 1994). Líderes de pueblos originarios han logrado obtener cargos de elección popular, como gobernadores, senadores de la República, diputados federales y locales, presidentes municipales; además, otros se han colo-

cado en puestos de confianza dentro de los gabinetes federal y estatal, como en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI); en las subsecretarías de los gobiernos estatales. Otros han sido rectores de las universidades interculturales. Sin embargo, sin caer en la generalización, de acuerdo con Nahmad (1994) «algunos líderes han desvirtuado el mandato de representación que recibieron de sus pueblos y comunidades, para emprender una carrera de acumulación personal de poder, y no pocas veces de corrupción; esos líderes no solo se desprestigian a sí mismos, sino que ponen en riesgo la continuidad y la potencialidad de los proyectos políticos emprendidos por las organizaciones indígenas».

Se puede afirmar que la mayoría de las organizaciones indígenas fueron devoradas por el sistema político mexicano, por lo que se puede observar un aparente debilitamiento de estas organizaciones que, al provocar este caos, confusión, estado de confort, conformismo, se augura que ante estos nuevos tiempos se abrirán nuevos caminos, otras formas de participación, nuevas maneras de pensar y actuar. En suma, «habrá nuevos planteamientos y sobre todo nuevos mecanismos de acción, ya no para demandar, sino para actuar y desarrollar proyectos alternativos» (Hernández 1998).

En los años ochenta, en Puebla hubo un intento de instalar la educación secundaria indígena; no se permitió que prosperara y este proyecto lo absorbió la modalidad de secundarias técnicas. Los dos ensayos se instituyeron en Teziutlán y Tehuacán, en los internados indígenas. Sin embargo, se hace notar la existencia de «la brecha inconclusa», debido a que existe un rompimiento, un distanciamiento, porque se atiende con el enfoque intercultural en educación inicial, educación preescolar y educación primaria; pero al pasar al nivel secundaria —en cualquiera de las modalidades que se ofertan: telesecundaria, secundaria general, o técnica— y, posteriormente, al bachillerato, no se atiende a la población demandante con pertinencia, cultural lingüística y pedagógica.

A cincuenta años de la educación indígena institucional, hoy podemos afirmar que existen personas pertenecientes a estas culturas, con grandes contraste: unas sin alfabetizar, y otras con estudios desde primaria hasta nivel licenciatura y postgrado, en distintas disciplinas y ramas de conocimiento. «Vendrá una nueva etapa del movimiento

indio organizado en la que sus protagonistas no recurrirán al lamento ni al reclamo, sino que ofrecerán propuestas y acciones concretas para superar la situación colonial que aún predomina en las regiones indígenas del país» (Hernández 1998). Estos mexicanos de una cultura diferente a la mayoritaria, de la era de la cibernética, de las TIC, son los que inician tomando la estafeta que habrá de encontrar, plantear, construir, proponer y poner en práctica una educación que genere profesionistas capaces de emprender, de generar su propio empleo, basado en la sustentabilidad, culturalmente pertinente, socialmente equitativo.

VI. LA CONSTRUCCIÓN DEL SUEÑO: DEL PROYECTO A LA REALIDAD

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática INEGI (2010), en Puebla somos 617,504 indígenas, de los cuales 322,160 son mujeres y 295,344 hombres, ubicados en siete pueblos originarios, que son: totonacos, nahuas, tepehuas, ñahñuhs, popolocas, mixtecos, mazatecos. La entidad ocupa el primer lugar nacional en nahuablantes.

Como se ha venido comentando en el presente documento, la participación de las organizaciones, como el Movimiento Indígena Popular (MIP); la Federación Poblana de Profesionistas Indígenas *Yolchicahualistli* A.C. (FEPPi); la Organización Indígena Totonaca (OIT), entre otras, han sido fundamentales para los planteamientos de cambios en educación. En los años más recientes se hizo patente la participación de las organizaciones en Puebla. En la década de los noventa, iniciaron con la elaboración de propuestas tendientes a la atención de los indígenas en educación superior. Es hasta «el 12 de octubre del año 2003, en el que el Movimiento Indígena Popular, (MIP), en la población de Zoquitlán, Pue., en su convención estatal, en que públicamente hace el planteamiento referente a la necesidad de atender a la juventud indígena en educación superior». Luna. (2005). Un año después, en la misma fecha, en el Municipio de San José Miahuatlán, Pue., se formaliza el planteamiento y la propuesta al entonces candidato a la gubernatura de la entidad Mario Marín Torres. Éste anuncia que de llegar a gobernar el estado abrirá una universidad para atender la demanda de los pueblos originarios.

En abril de el 2005, la Secretaría de Educación Pública invita a

instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil de la entidad, para que presenten propuestas de atención a la población indígena en educación superior, convocatoria que atendió la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros, la Universidad Iberoamericana, la Universidad de las Américas en Puebla, la Dirección de Planeación de la SEP, la Organización de Profesionistas de la Sierra Norte, y el Movimiento Indígena Popular MIP, Delegación Puebla. En la sesión de presentación de propuestas, ante la presencia del secretario de Educación de Puebla y la Dra. Silvia Schmelkes, en ese entonces titular de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, se consensó que las tres propuestas más factibles eran las presentados por la Dirección de Planeación de la SEP y las de las dos organizaciones civiles; y que habría que conformar una sola. Para esta nueva encomienda a un grupo de personas se nos invitó a conocer las instalaciones y funcionamiento de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), quedando pendiente la visita a la Universidad Intercultural de Chiapas y la Universidad Autónoma Indígena de Sinaloa.

El 23 de septiembre de 2005, en casa Aguayo, palacio de gobierno de Puebla, se firma el convenio de apoyo financiero para la creación y funcionamiento de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), entre las autoridades federales y el gobierno del estado.

El 5 de diciembre del 2005, el maestro Vicente Luna Patricio, indígena náhuatl, es nombrado por el gobernador, encargado del despacho de la rectoría de la UIEP. El 8 de diciembre de 2005, llegó un grupo de cinco profesionistas a la población de Huehuetla, Pue., para iniciar los trabajos previos para el inicio de la Universidad, (Vicente Luna Patricio, Belinda Bonilla Ramírez, Ronaldo Ramírez Chávez, Cenobio Márquez Cruz y Luz María Escamilla Avila). El 9 de enero de 2006, se llevó a cabo en la localidad de Lipuntahuaca, la colocación de la primera piedra de la construcción de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, UIEP, con la asistencia del gobernador Mario Marín Torres, quien en su intervención instruyó al director del Comité Administrador para la Construcción de Espacios Educativos de Puebla (CAPCEP), que la construcción debería estar lista en el mes de agosto de ese año para iniciar actividades académicas.

El 8 de marzo de 2006, el congreso local publica el decreto de creación de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Para mantener el entusiasmo de los jóvenes, el 15 de marzo de 2006 inicia un curso propedéutico y de introducción al enfoque intercultural, con una inscripción de 211 estudiantes. El 26 de abril del mismo año, se lleva a cabo la sesión de Instalación del H. Consejo Directivo, órgano máximo de la Universidad; el nombramiento de rector recae en la persona de Vicente Luna Patricio.

El inicio de semestre de manera oficial fue en el mes de agosto de 2006, con dos carreras: Licenciatura en Desarrollo Sustentable y Licenciatura en Lengua y Cultura, con una inscripción de 311 alumnos.

En el mes de noviembre de 2006, se inaugura la primera fase del edificio de la UIEP, con la presencia de Mario Marín Torres, gobernador del estado; Xóchitl Gálvez, titular de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, y Reyes Tamez Guerra, titular de la Secretaría de Educación Pública federal; diputados federales y locales, presidentes municipales de la región y líderes de las comunidades.

Los eventos que se consideran importantes durante poco más de siete años de mi gestión, fueron: el Congreso Estatal de Comunicación Intercultural, el Primer Foro Nacional de Vinculación en la Sierra Norte de Puebla, el Primer Foro Nacional de Turismo Alternativo en Regiones Indígenas, el Festival Anual del Santujni o *Día de Muertos*, en lengua tutunakú, y el Seminario Internacional de Educación Intercultural de Nivel Superior. También: el «Foro Regional de Vinculación Universitaria» y el «Foro Nacional de Turismo Alternativo». En cuanto a conferencias, estuvieron personalidades como: Natalio Hernández Hernández, Silvia Schmelkes del Valle, José del Val Blanco, Nicolás Elisson, Bruno Baronet, Gunther Dietz, Luis Enrique López, Eva Cházaro, León Olive, Tesiu Rosas, Daniel Mato, Víctor Manuel Del Cid Lucero, Alta S. Hooker Blandford, Jose Luis Saballos V., Luis Fernando Sarango, Félix Suárez, María Isabel Ramírez, Elena Lazos, Pedro Antonio Ortiz Báez, Jorge Gasche, Hugo Semelman, José Luis Pastor Pradillo, entre otros.

Es importante mencionar algunos logros alcanzados con el liderazgo de la UIEP. Con el apoyo del diputado federal por Zacapoxtla, Puebla, conjuntamente con otros diputados, como Marcos Matías Alonso, de la LX Legislatura, se logra la creación del Fondo de Apo-

yo a la Infraestructura de las Universidades Interculturales (FAI) y el Fondo para la Consolidación de las mismas. Mediante el programa de vinculación el posicionamiento de la UIEP, en la región, se tuvieron proyectos exitosos, como la producción de café orgánico, elaboración de muebles con bambú, producción de cítricos, además de la construcción de cinco edificios (edificio administrativo, aulas, talleres de cómputo y laboratorio de idiomas, auditorio y sala de medios de comunicación, laboratorios de biología y análisis de suelo y taller de transformación de productos agropecuarios). La Universidad cuenta con 24 hectáreas escrituradas como es debido.

Con el tiempo, durante esta primera gestión rectoral se crearon dos carreras más: Turismo Alternativo e Ingeniería Forestal Comunitaria, y se dejaron proyectos elaborados para la creación de las carreras de Derecho Indígena y Salud Comunitaria. Se entregaron proyectos ejecutivos para la unidad deportiva, las Villas Universitarias, además de poco más de 11 millones de pesos, la cuenta de la Universidad, para su ejecución y operación.

Asimismo, la UIEP tuvo participación activa para la constitución de la Red de Universidades Interculturales de México (Redui), Consejo del INALI, del Fondo Nacional para las Artes (Fonart), y Consejo Estatal de Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas (CEDIPI).

La UIEP se encuentra ubicada en la Sierra Nororiental de la entidad, en la comunidad de Lipuntahuaca, municipio de Huehuetla, en el corazón del Totonacapan poblano. Su matrícula atiende mayoritariamente a estudiantes totonacos, nahuas y de otra cultura que no se autodefinen como indígenas (mestizos); en menor proporción, mixtecos, popolocas, ñahñu's y mixes. Un dato que me parece importante es que, del total de la matrícula, el 52% son mujeres; el porcentaje restante corresponde a los varones. Trabajamos con una gran riqueza lingüística y cultural, lo que demuestra las diversidades existentes dentro de las aulas, laboratorios, talleres, parcelas demostrativas y en cada uno de los espacios donde se socializa el conocimiento y se generan aprendizajes.

VII. LA VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD. LA GRAN OPORTUNIDAD DE LA PERTINENCIA DEL MODELO

A partir de la vinculación con la comunidad surgen las áreas sustan-

tivas que rigen la vida académica universitaria y la formación de los estudiantes y que involucra al resto de la comunidad universitaria. Desde esta perspectiva se diseña la vocación de servicio de la Institución y el perfil de egreso de sus estudiantes, sin descuidar la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Es decir, algunas instituciones, conforme al propósito para la que fueron fundadas, tienen vinculación principalmente con las empresas, comercios, industrias, organizaciones; y en el caso específico de la Intercultural de Puebla, cuya vocación está enfocada al desarrollo regional, la vinculación de la Universidad debe, es y será siempre, con las comunidades de la región, del estado y del país.

El modelo de vinculación con la comunidad constituye una parte sustantiva de la UIEP. Su propuesta pedagógica se basa en principios para el establecimiento de relaciones y actividades formativas de enseñanza-aprendizaje que involucren a actores diversos en acciones de investigación, sistematización, formulación de programas y proyectos que impulsen el desarrollo comunitario en todos sus ámbitos, de tal forma que, como lo plantea Zemelman (2009), el estudiante «potencialice su forma de actuar, su forma de pensar y su forma de decidir».

Esta estrategia es sustancial al modelo educativo de la Institución y atraviesa de manera transversal las licenciaturas que se imparten, para que de esta manera coadyuve a la formación de una conciencia participativa, solidaria y de principios cooperativistas entre los principales actores de la Universidad: los estudiantes y la experiencia de los sabios de la comunidad, a través del diálogo, como nos dicen López, Moya y Hamel, (2007): «Los conocimientos indígenas pueden contribuir a la solución de algunos problemas que confronta la sociedad contemporánea y, en tanto patrimonio de la humanidad, deben formar parte del así llamado conocimiento universal».

En este sentido, el modelo de vinculación con la comunidad tiene como objetivo impulsar actividades para compartir, intercambiar y sistematizar saberes, conocimientos, prácticas culturales y tradiciones, para articularlos con actividades académicas desarrolladas en aula y en campo; todas ellas, orientadas por los programas estratégicos, líneas de investigación y proyectos de la Universidad.

De acuerdo con López, Moya y Hamel (2007), «Lo que cabe hacer hoy es recuperar y sistematizar los conocimientos, pero desde una

mirada diferente y con la activa participación de intelectuales y estudiantes indígenas que contribuyan al descentramiento epistemológico de los académicos no-indígenas», promoviendo de igual manera el desarrollo de competencias de exploración, diagnóstico y análisis de problemáticas para la generación de estrategias de solución adecuadas y sustentables a la realidad social y cultural de las regiones donde la Universidad incide.

«La Vinculación de la Universidad con los diversos actores de la sociedad se establece a través de proyectos que se dividen en dos tipos: proyectos formativos de investigación-acción y proyectos de colaboración» (Casillas y Santini 2009).

El plan de estudios que se propone para la Universidad Intercultural está dirigido a formar profesionales íntimamente ligados a las problemáticas sociales, económicas y educativas que se observan en los pueblos originarios. La oportunidad de que en estos programas educativos los estudiantes se inserten en la realidad social y cultural hacia la que su práctica profesional está dirigida, se concretiza a través de los cursos, talleres y de las materias que tienen como objetivo la elaboración e instrumentación de proyectos concretos.

«**Etapas de Vinculación:** Ciclo básico (fase diagnóstica), Profesional Asociado (fase de desarrollo, presentación de avances) y Licenciatura (fase de conclusión y presentación de productos o resultado final)» (Casillas y Santini 2009).

Estrategias de evaluación: «Instrumentos de evaluación (entrevistas, cuestionarios y observación) a alumnos, docentes y actores de vinculación para determinar la pertinencia y congruencia de la vinculación, foros de vinculación con los actores involucrados (alumnos, docentes y comunidad) y en pares con los estudiantes responsables y con las brigadas». (Casillas y Santini 2009).

Relación entre agentes involucrados: El proyecto se inicia en la Universidad, y los asesores del proyecto son: un profesor de la institución, un asesor externo, o un sabio de la comunidad. Se realiza un seguimiento primero en la Universidad y posteriormente en las comunidades de origen de los involucrados; y periódicamente se van realizando reuniones para intercambiar experiencias (PVUC-UIEP 2008).

Innovación, adecuación y modificación: Realizar en forma paralela la teoría y práctica, para la generación nuevos conocimientos,

involucrar a los agentes de las comunidades, aprovechar los conocimientos de los sabios de las comunidades, antes de generar el proyecto en la comunidad se prueba en la institución (PVUC-UIEP 2008)

VIII. EXPERIENCIAS EXITOSAS

Los estudiantes se apropiaron e interiorizaron de 11 diferentes proyectos: «Captación y Aprovechamiento de agua de lluvia», «Procesadora de productos alimenticios», «Diversificación Productiva en Comunidades indígenas», «Producción de Material Didáctico en Lenguas Originarias», «Atlas lingüístico del Totonacapan Poblano», «Elaboración de Muebles y Artesanías con Bambú», «Revitalización de la producción tradicional y orgánica de maíz criollo en la comunidad de Lipuntahuaca, Huehuetla, Pue», «Producción de Abonos Orgánicos», «Semillero-Vivero de *Jatropha Curcas* (chuta)», «Huerto de Cítricos», «Fortalecimiento de Capacidades Organizativas y Autogestivas en Comunidades Indígenas de la Sierra Nororiental de Puebla».

Hasta aquí hemos compartido algunos elementos que nos hacen diferentes como institución, que nos permite observar que si seguimos por este sendero, podemos aspirar ser para nosotros, que la UIEP sea el espacio de intercambio y recreación de los saberes propios y el conocimiento de los otros; en suma, convertirnos, en un referente líder, ser «un concepto diferente de educación superior en México» y ofertar una educación pertinente para los pueblos originarios de donde provenimos y a los que nos debemos.

IX. DIÁLOGO DE SABERES Y EL SURGIMIENTO DEL CONOCIMIENTO ENRIQUECIDO

Para poder comprender la importancia del diálogo desde la visión de las culturas originarias, es necesario iniciar abordando algunos elementos de la filosofía de esos pueblos. En el caso del nahua, es importante conocer los cuatro principios rectores de su filosofía contemporánea. El *Xikneluayotl* se refiere al quiénes somos, dónde estamos, a qué aspiramos, qué queremos y a dónde vamos; es decir, requerimos conocer de dónde venimos, cuál es nuestro origen; qué hicieron nuestros antepasados, por qué y para qué lo hicieron. Que en suma

nos permite descubrir, fortalecer y afianzar nuestra identidad. El *Yolchikahualistli* hace referencia a la fortaleza que tenemos, compartimos, trasmitimos a nuestros hermanos; al acompañamiento espiritual y material entre los integrantes de una familia o comunidad, lo que para la otra cultura es la «solidaridad». El *Nahuasentilistli* se refiere a la fortaleza comunitaria que se manifiesta en el trabajo para el bien común, para el quehacer, la organización, la participación; todos para todos desde las distintas trincheras. Se refiere a la «unidad nahua». El *Ikniyotl* es el pilar que permite la suma de los principios anteriores, que hace referencia a la hermandad.

Entre el pueblo nahua, «es necesario tomar en cuenta cuatro conceptos considerados pilares fundamentales en la formación de cada miembro nahua o mexica: El *Xikneluayotl* se refiere al quiénes somos, dónde estamos, a qué aspiramos; el *Yolchikahualistli* hace referencia a la fortaleza que tenemos, compartimos, trasmitimos a nuestros hermanos; el *Nahuasentilistli* se refiere a la fortaleza comunitaria que se manifiesta en el trabajo para el bien común; El *Ikniyotl* es el pilar que permite la suma de los principios anteriores» (Herrera, 1986).

La comprensión de los principios anteriores nos permite entender por qué en los pueblos originarios no nos referimos desde lo individual, de manera personal; más bien, nos centramos en el *tejuan*, el *nosotros*, que al dejar de referirnos al yo y pasarnos al nosotros, nos lleva a la existencia del diálogo; éste puede ser en el ámbito familiar o comunitario.

Desde esta perspectiva, la razón de ser de la Universidad son los estudiantes como sujetos que tienen un acervo de conocimientos por el contexto donde se encuentran, por las experiencias vividas y porque están en una relación intrínseca con los fenómenos sociales, culturales, políticos y agroambientales. Al ingresar a la Universidad, es necesario interactuar con estos conocimientos, entendiendo esto como «*comunicación contextual*, que quiere decir que lo que tenemos que aprender no son fórmulas sino contenidos que nos ayuden a movernos en contextos, a leerlos e interpretarlos» (Fornet, 2004). El sujeto que se tiene en la Universidad es analítico, plural, diverso y crítico de las realidades; en el proceso de formación se le enseña a dialogar y a convivir en su contexto y a tomar sus propias decisiones que se desarrollan en el modelo educativo.

Desde la creación de la Institución, que fue por demanda de los

pueblos originarios de la entidad, diversos actores sociales (instituciones, organizaciones y comunidades) empezaron una serie de acercamientos, propuestas y definiciones para establecer el rumbo que debería tomar la UIEP. El diálogo con todos estos actores permitió credibilidad fuera y dentro de la Institución, considerando que «la educación para la convivencia y el diálogo intercultural se convierte en el eje central de los esfuerzos de socialización y de intercambio de saberes propios de los procesos educativos» (Zarco 2004). Por ello el diálogo de la Universidad con los actores de la sociedad fue permanente; así, dimos la oportunidad de realizar: foros, ponencias, encuentros y festivales, para revalorar, revitalizar y promover la lengua, los saberes, las prácticas; y, por ende, se dan transformaciones socioculturales con el enfoque intercultural y sustentable.

Algunos de los principales cambios que se realizaron son los siguientes. Desde el inicio de cada semestre y a lo largo de toda la formación del estudiante, lo que aprende al interior del aula, taller, laboratorio; con la asesoría del docente, con una formación académica convencional, lo realimenta con el *diálogo que tiene con un sabio de la comunidad*, que es invitado a compartir sus conocimientos en un tema específico; posteriormente, el estudiante pone en práctica lo aprendido en los espacios de la Universidad. Una vez hecha la comprobación, a través de las brigadas de vinculación, en la comunidad que los estudiantes han elegido, esa praxis se repite en la escuela y nuevamente se establece un diálogo entre lo que sabe el estudiante y lo que saben los miembros de la comunidad; de esta forma, en ambos *surge un conocimiento enriquecido*, lo que nos permite «Avanzar hacia acciones de formación interinstitucional cuyo diseño pedagógico nos exija articular tanto las coincidencias como las divergencias, pues ambas son necesarias si entendemos los procesos de formación precisamente como espacios de debate y de intercambio de saberes» (Zarco 2004).

A través de programas y proyectos productivos, de intervención, de innovación, de investigación y de vinculación, cada uno de los estudiantes, docentes y administrativos realizó con la sociedad un diálogo permanente entre los saberes de los pueblos originarios y la ciencia occidental. En suma, nos hemos dado la oportunidad de poner en equilibrio los saberes de nosotros y los otros. «Los pueblos indígenas albergan un repertorio de conocimiento ecológico, cultural y social

que generalmente es local, colectivo, diacrónico y holístico; éstos poseen una larga historia de práctica en el uso de los recursos; han generado sistemas cognitivos sobre sus propios recursos naturales, que son transmitidos de generación en generación» (Toledo 2006).

Tomando en cuenta que el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino más bien una construcción del ser humano, mediante la relación con el medio ambiente que le rodea, éste se da por dos aspectos: los conocimientos previos que se tienen de la información nueva y de la actividad interna y externa que realiza el sujeto que aprende. Luego entonces, «no sólo es importante lo que sabemos, sino también en la manera como se nos ha enseñado lo que sabemos» (Fornet 2004).

X. RETOS Y PERSPECTIVAS DESDE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Las tareas que realiza la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, en un intento por *ofrecer una educación pertinente*, nos permiten entender que lo interesante no es sólo conocer cuánto hemos hecho en función a los propósitos planteados, sino más bien es de vital importancia saber cuánto falta por hacer para alcanzar las metas que nos hemos propuesto en un tiempo determinado. Es decir, estar en un proceso de evaluación permanente de nuestro quehacer diario; una evaluación no coercitiva, más bien formativa, que nos permita ver con claridad cuáles son los principales retos a vencer y las perspectivas que tenemos por delante. Por tanto, es preciso comprender que el «proceso de definir la educación, dentro de un sistema, puede alejar al conocimiento de los mundos de vida, de la experiencia cotidiana, del habla cotidiana. La educación se va convirtiendo en un saber dentro de un sistema que tiene su propia lengua, que se crea sus propias categorías, que se pone sus propias metas y se hace autorreferencial». Y «el resultado de ello se adivina: *la gente* no entiende, la educación; pero al educador profesional esto no le importa mucho pues, más que para “la gente”, piensa para sí mismo y para sus colegas. Su educación y conocimiento es un saber que tiene sus referencias no en el mundo de “la gente”, sino más bien, en el sistema del saber profesionalmente sancionado» (Fornet 2004). De esta forma, tendremos claridad si estamos en el camino correcto y cómo podemos apresurar el paso para alcanzar lo propuesto.

Lograr el *posicionamiento de la UIEP* en la región como una institución que ofrece educación con calidad, equidad y pertinencia, que permita generar el autoempleo de los egresados y el desarrollo regional; involucrar a los agentes educativos en alguno de los proyectos que conjuntamente con la Universidad generen, por ser de su interés, que responda a sus necesidades, permitirá que se apropien de él; aprovechar los conocimientos de los sabios de la comunidad. «La transmisión de ese conocimiento se hace mediante el lenguaje, de ahí que sea un conocimiento no escrito; la memoria es, por lo tanto, el recurso intelectual más importante entre las culturas indígenas» (Toledo 2006). Todas las asignaturas, a lo largo del proceso formativo del estudiante, dan vitalidad, pertinencia y congruencia al modelo intercultural, porque «Propiciar el llamado diálogo de saberes y a la vez potenciar el conocimiento indígena exige emprender una tarea sólo parcialmente atendida: la sistematización de las prácticas y saberes indígenas y su construcción académica como conocimiento válido y de referencia no sólo para indígenas sino para la sociedad en su conjunto» (López y Hamel 2007). Luego entonces se requiere que los académicos, inicien un programa de formación permanente, referente al conocimiento, comprensión y puesta en práctica del enfoque de la educación intercultural en el nivel superior. Por otro lado, el personal directivo y administrativo deben prepararse para conocer y aplicar los procesos de gestión desde esta mirada. Sin esta debida formación, se corre el riesgo de replicar, reproducir, las formas de ser, pensar y actuar, como lo aprendimos, nos lo enseñaron, desde la cultura dominante. El estudiante puede y debe conocer, comprender y entender el enfoque, que se apropie de él, que lo haga suyo y se convierta en el agente que promueva y proponga junto con la comunidad alternativas que resuelvan sus necesidades, genere el autoempleo y el desarrollo, aprovechando en forma responsable los recursos que tiene a su alcance; de esta forma, se convierta gestor de las unidades de producción familiares, comunitarias y autosuficientes; que viva un proceso de des-aprendizaje y volver a aprender.

XI. CONCLUSIONES

La deuda histórica del estado con los pueblos originarios puede llegar

a percibirse como innumerable, pero ésa es sólo una percepción pesimista de nuestra realidad, pues como indígenas, estamos obligados a construir nosotros mismos desde nuestras culturas, nuestro propio futuro, buscando la pertinencia de nuestro desarrollo congruente con nuestra cosmovisión, lengua, contexto, formas de vida y espiritualidad.

En el tema educativo, la búsqueda del reconocimiento pleno de nuestros derechos como cualquier ciudadano mexicano y la equidad en las oportunidades de desarrollo contextual, son pilares fundamentales para la construcción de formas pertinentes de formación académica, para que estudiar no sólo signifique un recurso de dominación a nuestros pueblos, sino más bien, un camino para la vinculación y práctica de la interculturalidad entre las diversidades de personas, culturas y formas de conocer y aplicar conocimientos.

En educación superior, vista ésta como la máxima forma de conocer la realidad para poder modificar el entorno donde vivimos, debe ser pertinente a nuestro contexto que desde la mayoría de las visiones indígenas es en comunalidad con nuestros hermanos, hermandad, no sólo entendida como el vínculo consanguíneo, sino como una relación afectiva, para con la comunidad; es decir, los conocimientos que se adquieran en la unidad educativa, necesariamente deben responder a las necesidades y problemáticas comunitarias de nuestros hermanos.

En los modelos de educación superior convencional se prepara a los estudiantes para ser especialistas en una rama del conocimiento, y demostrar el dominio del mismo, es el parteaguas primordial para que sea reconocido como una persona capaz de ejercer su nueva profesión. Desde la educación pertinente pensamos que es un poco más complicado, pues para que se genere la gestión del desarrollo desde los pueblos, los estudiantes no sólo deben acreditar conocimientos; además, deben desarrollar habilidades, destrezas y competencias para plantear alternativas innovadoras de solución a las problemáticas contextuales inmediatas que generen bienestar a las personas más próximas a ellos.

Los retos para un modelo de formación profesional congruente al contexto de nuestros pueblos no son sencillos de enfrentar, pues muchas de las formas de realizar las cosas en el mundo neoliberal tienden a estandarizarse y monopolizarse como las únicas formas pertinentes de hacerlas; sin embargo, desde la visión de los pueblos originarios

estamos seguros que el conocimiento «occidental» es complementario a la revitalización del conocimiento local probado y comprobado por miles de años, y la combinación de estas dos formas de conocer el mundo, da paso a conocimientos enriquecidos adecuados a cada realidad y contexto, además de ser la base primordial para que las diversidades minoritarias encuentren en su propio contexto la identidad y valor de lo suyo, además de valorar y colaborar con las demás culturas y pluralismos epistémicos.

Por último, como miembro de un pueblo originario, me gustaría agregar que no todas las formas de desarrollo y crecimiento en las visiones del mundo son iguales, ni deben de serlo. Los pueblos originarios percibimos el progreso desde el conjunto; es decir, el avance de nuestro pueblo como unidad para el bienestar de todos y no el desarrollo desde la competencia entre individualidades, que permita el impulso de una elite cultural; es aquí el gran reto, el equilibrar las dos formas de desarrollo y generar una forma equilibrada pertinente al contexto que garantice las mejores condiciones de vida vista desde la cosmovisión originaria.

Los pueblos indígenas del siglo XXI se autodefinen como «pueblos originarios», que habitan a lo largo y ancho del territorio nacional. Son 68 hasta ahora reconocidos dentro de la Carta Magna. Somos la herencia de un pasado glorioso que después de la Conquista ha transitado en disímiles periodos. La atención de los gobiernos de diversas corrientes y en diferentes épocas, ha permeado la atención a nuestros antepasados.

Han sido enfoques distintos de atención los que ha definido el rumbo de los pueblos originarios, lo que da como consecuencia que seamos el presente, con satisfacciones no alcanzadas, proyectos inconclusos, con metas aún sin cumplir; con un futuro que se avizora prometedor si nos lo proponemos.

Los pueblos originarios hemos comprendido que «no podemos seguir hablando de la cultura, sino de las culturas. No podemos seguir considerando que hay culturas superiores e inferiores, pues esta diferenciación es producto de lógicas de conquista y dominación que deben ser superadas» (Zarco, M. 2004. P.7); sin embargo, conscientes de la situación en que vivimos el aquí y el ahora, con dificultad pero con decisión, hemos ido avanzando.

A lo largo de la historia hemos participado en las distintas etapas de la vida de este país; en las luchas de la Independencia, la Reforma y la Revolución; en la época moderna, con los votos hemos hecho triunfadores a personajes en los tres órdenes de gobierno de los dos poderes producto del sufragio.

No obstante, nuestra participación no ha sido todo lo activa que se requiere; no hemos participado en el diseño de las políticas públicas, por ejemplo, lo que ha traído como consecuencia que el desarrollo y progreso no han sido con la visión desde nuestras culturas, sino más bien se establecen con la visión de la cultura hegemónica.

Nuestro sabios de la comunidad, nuestros consejeros, los *tlamatinime*, han ido transmitiendo sus conocimientos y sabiduría al interior de las familias, de las comunidades y los pueblos; empero, visto desde la cultura mayoritaria, lo que cuenta es ser letrado, alfabetizado en el español. Por ello, hace cincuenta años iniciaron los promotores con perfil de primaria; más adelante, con secundaria, bachillerato y licenciatura. Actualmente, encontramos docentes con maestría y doctorado, además de profesionistas en distintas ramas del conocimiento, sólo que la gran mayoría no permite que afloren sus raíces indígenas; las mantiene ocultas debido a lo que tanto se ha comentado: se formó con principios, valores y sentido de pertenencia e identidad con una cultura distinta a la de su origen. «La globalización en su sentido más profundo, resulta en interculturalidad, encuentro y mezcla de culturas, así como en confrontación y negación de las mismas» (Zarco, 2004). Algunos otros profesionistas indígenas están participando en dependencias municipales, estatales y federales; otros más participan en instituciones del nivel medio superior y superior; otros han ocupado u ocupan cargos públicos de elección popular o de confianza; otros han sido exitosos en la política, en el comercio, la industria; algunos más han trascendido las fronteras y ahí han destacado. Luego entonces, «la educación para la convivencia y el diálogo intercultural se convierte en el eje central de los esfuerzos de socialización y de intercambio de saberes propios de los procesos educativos» (Zarco 2004)

La aspiración de los pueblos es que sus hijos se formen, se preparen, tengan éxito; sin perder su identidad, sentido de pertenencia; no solamente que hablen la lengua originaria y el castellano; que aprendan y dominen otras lenguas de las distintas latitudes; que salgan hacia otros

lugares dentro y fuera del país, sin perder su *xikneluayotl*, su raíz identitaria.

Nuestras fortalezas son: nosotros mismos: los indígenas de todas las edades: niños adolescentes, adultos, ancianos, hombres y mujeres; los valores, principios, conocimientos, saberes, que están en los pueblos, las familias; que son transmitidos por los ancianos. Por ello se considera que «una pedagogía de la interculturalidad implica la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a trascender lo propio y a saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a apreciar y a respetar las claves de la felicidad de otros» (Zarco, 2004). Otros elementos son: la necesidad, el ímpetu, las ganas de querer trascender; la posibilidad de acceder a otros conocimientos de las otras culturas originarias o no, para enriquecer nuestro acervo.

Contamos con leyes y normas que dan sustento legal a nuestras aspiraciones; instituciones educativas para la formación de la población indígena y docentes mejor formados académicamente. El reto para lograr «el desarrollo de las competencias interculturales para la práctica cotidiana, demanda la superación de nuestros modos de saber y saber hacer, o sea, desechar la carga de orientación occidental en todos los niveles como única manera de organizar e interpretar el mundo» (Klesing, 2004). Además, las organizaciones indígenas desde el enfoque cultural, social y político, siguen vivas, están ahí en cada comunidad, en cada población, en cada región, en cada entidad federativa; en lo que se denomina o conoce como el movimiento indígena contemporáneo.

XII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Casillas M., L. y Santini V. L. *Modelo Educativo, Universidad Intercultural*. SEP-CGIEB, México, 2009

El Universal, lunes 20 de abril de 1964. México. D. F.

Fornet Betancourt, R. *Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt sobre el concepto de Interculturalidad*. Consorcio Intercultural. México, 2004.

Hernández Hernández, N. *In tlahtoli, in ohtli, la palabra, el camino*. Memoria y destino de los Pueblos Indígenas. México, 1998.

Herrera Coyac, W. *Entrevista grabada en audio*. Quetzalapa, Huatlatlauca, Puebla, México, 2014.

Herrera Coyac, W. Memoria. *Encuentros de Líderes Indígenas*. Documento de Trabajo. México. D. F., 1986.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (INEGI). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México, 2010.

Klesing Rempel, U. Introducción. En: Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt sobre el concepto de Interculturalidad. Asociación Alemana para la Educación de Adultos. Consorcio Intercultural. México, 2004.

López Moya, y Hamel. *Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina: Seminario de Expertos*. México, 2007.

López Mar, A. Memoria del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües de la SEP, 1964 – 1994. México, 1994.

Luna Patricio, V. Memoria de la Primera convención del Movimiento Indígena Popular, MIP, Delegación Puebla. Documento de trabajo. Puebla, Pue., México, 2005.

Luna Patricio, V. y Hernández Hernández, M. Propuesta para la atención de los pueblos indígenas del estado de Puebla, periodo 2005- 2011, Documento de trabajo. Puebla, México, 2004.

Mercado Reyes, S. *El fin de la Educación Pública*. 2012.

Nahmat Sitton, S. Conferencia, *Memoria, Primer Encuentro Nacional de Educación Indígena, SNTÉ*. México, 1994.

PVUC-UIEP, Programa de Vinculación Universidad - Comunidad de la UIEP. Documento Interno. Lipuntahuaca, Huehuetla, Puebla, México. (2008).

Toledo Víctor, M. *Ecología, Espiritualidad, Conocimiento*. México, 2006.

Zarco Mera, C. En la presentación. Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt Sobre el concepto de Interculturalidad., Consorcio Intercultural. México, 2004.

Zemelman H. *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. IPN. México, D.F., 2009.

CAPITULO V

**LOS RETOS Y OPORTUNIDADES DE GUIAR INTELIGENCIA
CON INTELIGENCIA. EL MODELO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR INTERCULTURAL EN QUINTANA ROO**

Francisco J. Rosado-May*

* Rector Fundador: febrero 2007-febrero 2015
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
francisco.rosadomay@uimqroo.edu.mx

CONTENIDO

I. Resumen

II. Palabras clave

III. Introducción

IV. Breve historia de UIMQRoo. A manera de contexto.

V. Sistemas de aprendizaje y construcción de conocimiento en los pueblos indígenas.

VI. Arreglo institucional adecuado para la educación intercultural. De la teoría a la práctica.

VII. Acceso al financiamiento público, subsidio.

VIII. La trampa del aumento de matrícula. ¿Calidad o cantidad en educación intercultural?

IX. NO al paternalismo con los pueblos indígenas. Sí a la política de empoderamiento. El papel potencial de los saberes tradicionales en la atención de retos nacionales.

X. Colofón

XI. Literatura citada.

I. RESUMEN

Este trabajo asume que aun cuando la mayoría de las escuelas de educación media superior alrededor de las universidades interculturales (UI) tienen grandes rezagos, los estudiantes indígenas que de ahí provienen tienen un caudal enorme de inteligencia que emana de un sistema comunitario de aprendizaje y construcción de conocimiento sofisticado y eficaz. Ese sistema explica las grandes aportaciones indígenas a la humanidad, como los cultivos, el cero, las matemáticas, el conteo del tiempo; construcciones, alimentos, medicinas, tela, tejidos y bordados; manejo de recursos naturales, música, pintura, etc. Los modelos educativos inspirados en el pensamiento occidental no tienen en las instituciones de educación convencionales los elementos comunitarios; por tanto, los estudiantes indígenas no se adaptan, pierden su potencial y la mayoría deserta. Con base en lo anterior, este trabajo parte de la premisa de que el modelo educativo intercultural puede ser más exitoso si el arreglo institucional contiene elementos comunitarios que faciliten el aprendizaje de los estudiantes indígenas, y por tanto maximiza su probabilidad de éxito académico y profesional. Se toma como ejemplo el modelo desarrollado en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, el cual no estuvo exento de problemas, presentes también en otras UI, como el acceso a recursos financieros y los desencuentros con autoridades debido a percepciones y visiones divergentes sobre cómo llevar a cabo el modelo educativo intercultural. El qué hacer predomina en el discurso y, al tiempo que enmascara el cómo, también inhibe su abordaje apropiado. El trabajo presenta conceptos y propuestas para avanzar el modelo intercultural no sólo para formar recursos humanos de calidad, sino también para contribuir en la solución de los grandes problemas nacionales.

II. PALABRAS CLAVE

Educación superior intercultural. UIMQRoo. Desarrollo comunitario sostenible. México. Quintana Roo.

III. INTRODUCCIÓN

En mayo de 2007, la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo) publicó la primera convocatoria para las inscripciones de estudiantes de la primera generación. La primera persona en inscribirse fue una mujer (RANM). Después de dos semanas de la publicación, solamente se habían inscrito poco más de 10 estudiantes. Con esta cantidad no había forma de justificar la creación de la UIMQRoo; no se había manifestado la alta demanda que los estudios habían previsto. Al investigar qué estaba pasando, el equipo fundador encontró que los estudiantes potenciales, y sus padres tenían la percepción de que la UIMQRoo era una «universidad indígena para indígenas que hablan maya». ¿Quién en su sano juicio quisiera ser más visible como indígena para seguir soportando el estigma, la discriminación, que eso trae consigo? La idea principal entre los estudiantes que pensaban seguir su educación superior, era, y sigue siendo, «salir» de ese estigma. Otro factor, menos fuerte pero presente en la región, fue el sentimiento de escepticismo a un proyecto de gobierno. Aun cuando se habían hecho múltiples reuniones comunitarias durante el proceso de construcción del proyecto UIMQRoo y antes de la publicación de la convocatoria para el ingreso de la primera generación, era claro que no habían sido suficientes para transmitir eficazmente la naturaleza de la nueva universidad. Ante este escenario, después de un trabajo comunitario extraordinario, muy fuerte e intenso, con estudiantes potenciales y sus padres, y con la participación de profesores de bachillerato, se pudo transmitir mejor la idea de la educación intercultural, a diferencia de la educación indígena y la convencional. Así se logró que la primera generación fuera conformada por más de 200 estudiantes tomando clases vespertinas en instalaciones prestadas de la Secundaria Federal de José María Morelos, lugar donde se asienta la UIMQRoo. Lamentablemente no había más espacio para más estudiantes.

Era agosto de 2011, casi se cumplían los cuatro años de inicio de clases en la UIMQRoo. Desde ese año, agosto se caracterizó por una dinámica institucional en la que los estudiantes terminaban sus cré-

ditos y su trabajo de titulación para presentar su examen profesional. El objetivo era ambicioso pero muy claro: lograr que el 100% de los estudiantes que terminen sus créditos logren titularse para acudir a la ceremonia de graduación y recibir públicamente su título, a finales de agosto. El argumento que más impactó positivamente a los estudiantes, a favor de la titulación, fue que con el título en la mano tendrían una ventaja competitiva para obtener un empleo. La empleabilidad lograda por los egresados demostró, años después, que el argumento tenía sólido sustento. En este contexto, el día 15 de agosto de 2011, la estudiante, en su momento, RMP se preparaba para presentar su examen profesional para egresar de la carrera de Agroecología. RMP formó parte de la primera generación; era la primera en su familia que estaba a punto de tener un título universitario. Había trabajado fuertemente y superado enormes retos, propios de una familia maya humilde; sus antecedentes académicos, su iniciativa, participación proactiva, trabajo de campo, trabajo de equipo, responsabilidad individual, eran bastante buenos. Solo faltaba el examen profesional en el que defendería su tesis, relacionado con la producción de chile habanero en un esquema de rotación de cultivos con leguminosas. La presentación de su trabajo, en la primera parte de su defensa, fue coherente, con buena articulación. Siguió las preguntas del comité examinador; RMP no pudo responder a las preguntas, hechas en diferentes formas y enfoques. El comité examinador, en privado, discutió la situación. En el aire rondaba la gran posibilidad de emitir una decisión totalmente desfavorable a la estudiante, lo cual sería la decisión clásica en cualquier otra institución de educación superior (IES). Afortunadamente, el comité evaluador tuvo la sensatez de recordar muchas de las pláticas que los profesores habían tenido conmigo acerca de la educación intercultural, así como algunas lecturas clásicas sobre el modelo educativo. Al cabo de una discusión, decidieron hablar conmigo por teléfono antes de tomar una decisión. Recuerdo que yo estaba en el Distrito Federal haciendo alguna gestión para la Universidad cuando recibí la llamada del coordinador del Programa Educativo de Agroecología. No duró mucho la llamada. Coincidimos en que los antecedentes académicos de RMP eran bastante buenos como para concluir que no estaba capacitada para defender su tesis; por tanto, decidimos, incluyendo a los integrantes del comité examinador, que

el examen profesional tenga una pausa, sin alguna fecha fatal. Por iniciativa propia, RMP solicitó reiniciar su examen profesional el 10 de octubre de 2011; en esta ocasión, su defensa fue muy buena y logró obtener su título universitario. ¿Qué había pasado? En el momento de su examen profesional, RMP sintió que estaba a minutos de romper una inercia que había permanecido por siglos en su comunidad y en la región indígena del estado. No podía creer que estaba a punto de obtener un título universitario, producto de un esfuerzo personal, de su familia, pero también producto de una política de gobierno correcta. Lo «normal», la «inercia» para una mujer maya, era no tener educación superior, era ser madre de familia. Eso es lo «normal», lo lógico, después de muchos siglos de recibir el mensaje de que los indígenas son inferiores, que no pertenecen al grupo de personas educadas. El 15 de agosto de 2011 RMP «sintió» el enorme peso de la historia y de la discriminación. No podía creer lo que estaba viviendo: que estaba a unos minutos de romper esa «normalidad»; por tanto, se «congeló», no pudo responder a las preguntas. Prácticamente dos meses después se repuso, entendió su papel en la historia de su comunidad y creyó en sí misma como persona preparada. Hoy RMP es una exitosa profesionalista, ejemplo para su comunidad. El caso de RMP es un logro de múltiples actores; sin la política pública de impulsar la educación intercultural, sin la adecuada interiorización de la problemática del contexto en que se desenvuelve la UIMQRoo, sin la valoración correcta del modelo intercultural y sin la certeza completa del potencial que tienen nuestros estudiantes, por parte de los académicos de la UIMQRoo, no hubiéramos logrado para la comunidad de RMP y para su familia, una profesionalista intercultural exitosa. Ni para los aproximadamente 500 egresados titulados hasta 2015.

Los registros anecdótico-históricos de la UIMQRoo presentados en los párrafos anteriores, permiten visualizar, a nivel cotidiano, respuestas a preguntas como: ¿Qué hizo el gobierno mexicano en respuesta a las demandas de los indígenas, y de organizaciones internacionales, para atender sus rezagos? Una de las respuestas fue la creación de universidades interculturales (UI). ¿Por qué y para qué fueron creadas las UI? ¿Están cumpliendo su cometido?

El presente ensayo no aborda en detalle las dos primeras preguntas planteadas en el párrafo anterior. Si bien es importante atenderlas, así

como expandir y profundizar lo que hasta el momento se ha publicado para darles respuesta adecuada, este trabajo asume que las publicaciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) han hecho el análisis normativo y revisión de literatura que, en lo general, siguen siendo aceptadas y dan respuesta a las dos primeras preguntas planteadas (e.g.: Ahuja Sánchez et al., 2004; Casillas Muñoz y Santini Villar, 2004, 2009, 2013; Chapela, 2004). Estos trabajos y otros más, incluyendo los decretos de creación de las UI, abordan el qué hacer, el por qué y el para qué. Pero prácticamente no abordan el cómo hacer el trabajo. Sencillamente no había ni la experiencia ni la formación adecuadas para tal tarea.

Con el fin de establecer un contexto de este ensayo, se presenta un resumen de la información generada como respuesta a preguntas claves. ¿Qué hacer para atender el rezago que presentan los pueblos indígenas? El gobierno federal generó las condiciones para que, entre otras acciones, se crearan las UI como la mejor respuesta para atender los elementos estructurales que explican los rezagos en regiones con alta población indígena. ¿Por qué y para qué se crearon las UI? Las UI tienen la responsabilidad de contribuir significativamente al desarrollo sostenible de la región donde se ubican, facilitando mediante la formación de recursos humanos con calidad, investigación y vinculación comunitaria, el crecimiento económico, bienestar social, la recuperación y potencialización de las lenguas y culturas originarias, e incorporando saberes tradicionales en el proceso de generación de nuevo conocimiento: el intercultural. A pesar del ejercicio continuo de discusión alrededor de las preguntas antes planteadas, para efectos de trabajo presente se pueden asumir como bases, puntos de referencia, las respuestas aquí expresadas.

Aun cuando el discurso mencionado en el párrafo anterior suena bien, sólo responde a la pregunta «qué hacer», pero no al «cómo hacerlo», el *know how*. Hay una gran diferencia entre el «qué» y el «cómo». ¿Cómo lograr, entonces, que las UI justifiquen en la práctica, en su quehacer cotidiano, en su estructura y función, el cumplimiento con el cometido para el cual fueron creadas? ¿Qué factores facilitan o inhiben su misión?

Es bastante común confundir el «cómo hacer» con el «qué hacer», tanto entre personalidades del sector académico, como del sector pú-

blico, social o privado. En más de una ocasión escuché como respuestas a la pregunta de cómo implementar el modelo intercultural, por parte de personas que supuestamente son conocedoras del tema, lo siguiente: «Con la recuperación de la lengua originaria muchas cosas vendrán solitas»; «siguiendo las políticas y lineamientos de los programas federales de financiamiento»; «visita tal o cual UI que tiene más tiempo para que veas cómo funciona»; «lee el libro sobre modelo educativo intercultural», entre otras respuestas. Desde mi punto de vista ninguna de esas respuestas es exactamente lo que se espera de un *know how*. De las publicaciones disponibles, por su título, el libro *Universidad Intercultural, Modelo Educativo* (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2009), y por la insistencia de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), tuve la impresión de que daría elementos del «cómo hacer». Este libro ofrece elementos del «qué hacer» pero no del «cómo hacer», al menos no desde el punto de vista científico ni desde el punto de vista de «saberes» indígenas. Ofrece un tono de recomendaciones (e.g. p. 150, sobre funciones sustantivas de universidad), o de imposición (e.g. p.153 sobre líneas de investigación). Desde el punto de vista científico, uno esperaría que las recomendaciones o imposiciones deberían tener respaldo académico, al menos. Pero... ¡No hay en esta obra descripción alguna de investigaciones sobre sistemas de aprendizaje de los pueblos indígenas que funja como base para diseñar planes de estudio o para diseñar actividades curriculares! ¡Tampoco hay referencias de estudios sobre qué es y cómo hacer investigación intercultural! No hablemos del acceso de las UI a financiamiento, o cómo atender casos difíciles de relación rectoría-académicos-administrativos, o con la comunidad o con el gobierno estatal o con el gobierno federal; simplemente el libro no los aborda. La gestión y administración en las UI prácticamente se aprenden en el camino, lo cual no es buena noticia. Al carecer de sustento científico, las recomendaciones/ imposiciones, dependiendo del tono que se use, quedan vacías, porque no ofrecen respuestas a la pregunta ¿Cómo hacer? Ese vacío no se mantiene en la práctica, sino que cada UI llena el espacio con su mejor esfuerzo.

El presente trabajo describe experiencias aunadas a reflexiones para iniciar el abordaje sistemático del «cómo hacer» para el funcionamiento eficaz de las UI. Los puntos que se abordan son:

- Una breve historia de la UIMQRoo. A manera de contexto.
- Sistemas de aprendizaje y construcción de conocimiento en los pueblos indígenas como base para el diseño curricular y arreglo institucional.
- Arreglo institucional adecuado para la educación intercultural.
- Acceso al financiamiento.
- La trampa del incremento de la matrícula *per se*.
- NO al paternalismo con los pueblos indígenas. SÍ a la política de empoderamiento.

IV. BREVE HISTORIA DE UIMQROO. A MANERA DE CONTEXTO

El 30 de octubre de 2006 se publicó en el Periódico Oficial del Estado de Quintana Roo el Decreto de Creación de lo que fue primero la Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo (nombre demasiado largo y que no fue consensuado con las comunidades mayas). El 15 de abril de 2009 se publicó una reforma sustancial al decreto anterior, creando las condiciones para que, ahora con el nombre de UIMQRoo, se puedan alcanzar indicadores de calidad no solo a escala nacional, sino internacional. En febrero de 2007 se integró un grupo de trabajo formado por el rector fundador, dos académicos (M.C. Héctor Cáliz de Dios y M.C. Santos Alvarado Dzul) y dos administrativos (Lic. Javier E. Rivero Esquivel, y Br. Martha Kú Martínez), con el encargo de llevar a cabo los trabajos que condujeran a ofrecer educación universitaria en José Ma. Morelos, Q. Roo, a partir de agosto de 2007. El trabajo fue titánico, pero se logró el objetivo, iniciando con tres programas educativos: Ing. en Sistemas de Producción Agroecológicos, Lic. en Turismo Alternativo y Lic. en Lengua y Cultura.

En sus primeros ocho años de vida la UIMQRoo, alcanzó excelentes niveles expresados en los siguientes indicadores: El 100% de los egresados están titulados; el nivel de empleabilidad ha oscilado entre 80% y más del 90%; los egresados se insertan con éxito en la iniciativa privada, servicio público, estudios de posgrado, y colaborando con o creando organizaciones de la sociedad civil, trabajando principalmente a escala de comunidad. A los cinco años de actividad académica, el 100% de la población evaluable alcanzó el nivel I de

los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, siendo la primera IES en lograrlo en ese plazo. En ocho años se logró el establecimiento, la capacitación y evaluaciones internas y externas, de un sistema integral de gestión de calidad para el 100% de la administración de la Universidad, y se obtuvo el financiamiento para financiar la certificación ISO 9001-2008 que se alcanzó en 2015 (Compromiso PIFI/PROFOCIE). El mismo compromiso implica que los programas educativos evaluables en 2015 deben alcanzar el nivel I de los CIEES; al tiempo que se debe iniciar el proceso de acreditación de las carreras. Más del 80% del profesorado cuenta con reconocimiento del programa PROMEP/PRODEP de la Secretaría de Educación Pública. Se ha logrado obtener financiamiento adicional al del subsidio, con un valor cercano al 50% del total del ejercicio anual, mediante proyectos financiados por diferentes agencias públicas y privadas. La meta en 20 años de funcionamiento es lograr al menos el 70%. El porcentaje de retención de estudiantes es de alrededor del 80%, mientras que la eficiencia terminal por cohorte es cercana al 50%. El andamiaje normativo se logró en el 100% en marzo de 2010, destacando el hecho de que el Reglamento de Ingreso Promoción y Permanencia del Personal Académico y Técnico de Apoyo contempla la contratación de sabios locales, sin estudios formales, pero con un abundante bagaje de conocimientos y experiencia, como Profesor@s Investigador@s de Carrera Asistentes.

La UIMQRoo también ha promovido la movilidad estudiantil, a escala nacional e internacional, e impulsado a sus egresados para continuar sus estudios a nivel posgrado. Por ejemplo, en 2014 la UIMQRoo fue una de las cuatro IES del país en recibir financiamiento del programa *100,000 Strong Americas*, lo cual facilitó visitas y estancias académicas de profesores y estudiantes a diferentes universidades de USA; desde 2009 al menos dos de los 10 estudiantes indígenas seleccionados a escala nacional por el Programa de Liderazgo que impulsa la embajada de USA cada año, son de la UIMQRoo. A partir de 2014, se cuenta con financiamiento canadiense para enviar estudiantes a tomar cursos regulares en la Universidad de Lethbridge y de Regina. En 2014 Quintana Roo formó parte de un programa piloto del Conacyt para apoyar a mujeres indígenas con licenciatura, para que continúen sus estudios de posgrado. Del primer grupo de 20 seleccionadas, 14

fueron de la UIMQRoo. En 2015, el mismo programa seleccionó a 25 profesionistas indígenas, de las cuales el 56% son de la UIMQRoo.

A partir de 2012, y con el objetivo de incidir fuertemente en el desarrollo integral de la región (pocos programas educativos no solo no permiten un impacto significativo en la región, sino que en pocos años «saturan» el mercado laboral), la UIMQRoo ofrece ocho programas educativos a nivel de licenciatura. A los tres mencionados anteriormente se suman: Lic. en Salud Comunitaria, Lic. en Gestión Municipal, Ing. en Desarrollo Empresarial, Ing. en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), Lic. en Gestión y Desarrollo de las Artes, y la Maestría en Educación Intercultural. Solamente TIC y Artes están pendientes de obtener su registro ante la Dirección General de Profesiones. Pero las condiciones deben estar listas para lograrlo en 2015.

Para enfrentar el penoso, largo y sinuoso proceso de actualizar programas de estudio o de cancelar carreras para establecer nuevas, o de «saturar» el mercado laboral, en la UIMQRoo establecimos un sistema de planes de estudio flexibles que se adaptan año con año a los potenciales requerimientos laborales de los egresados, incluyendo estudios de posgrado. El sistema está contemplado para que, con el mismo grupo de profesores de un programa educativo, se pueda abrir otro afín, poniendo en pausa el que tiene síntomas de saturación del mercado laboral, y entrenando a los profesores para ofrecer cursos en una carrera afín. Así, las contrataciones nuevas no representarían un problema financiero para la Universidad.

Adicionalmente, en la UIMQRoo se establecieron programas institucionales: El de tutoría/*iknal*, el de intercambio y movilidad, el de evaluación CIEES, y el de aprendizaje de lenguas; todos con función transversal. Otro indicador importante es la vinculación de la UIMQRoo con más de 150 comunidades Mayas donde los estudiantes llevan a cabo actividades, incluyendo cursos y su trabajo de titulación.

Para conocer algunos detalles más de la historia de la UIMQRoo, así como algunos indicadores y anécdotas, se recomienda consultar los trabajos de Rosado-May (2012, 2013, 2016, 2016a), Rosado-May y Osorio Vázquez (2014), Rosado-May y Cuevas Albarrán (2015) y Rosado-May et al. (2015).

¿Qué condiciones hicieron posible los logros antes señalados y cómo se superaron los retos que necesariamente existieron en el ca-

mino? ¿Qué experiencias se pueden compartir? Éstas son algunas de las preguntas que surgen con base en la lectura de la breve historia de UIMQRoo y constituyen el motivo del presente trabajo.

El párrafo de historia breve sería más contundente si hubiera presentado respuesta a la pregunta: ¿En qué medida la labor de la UIMQRoo y sus egresados están impactando la cultura, conservación de recursos naturales, potencialización de la lengua y cultura Maya, incrementando la sostenibilidad y el desarrollo de la región y mejorando las condiciones económicas? Ocho años de vida institucional no son suficientes para presentar y apreciar datos contundentes que respondan a esa pregunta. La experiencia indica que deben ser no menos de 20 años de vida para que una IES responda a dicha pregunta. Por tanto, las preguntas deben ser ¿Está la UIMQRoo en el camino correcto para atender la pregunta anterior? ¿Qué retos debe superar y cómo debe enfrentarlos? Estas últimas preguntas se articulan muy bien con las que se presentaron en el párrafo anterior.

V. SISTEMAS DE APRENDIZAJE Y CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LOS PUEBLOS INDÍGENAS

No existe otra explicación para entender la resiliencia y el desarrollo, de cualquier nivel, que tuvieron y aún tienen los pueblos indígenas, que no pase por reconocer que tuvieron, y mantienen, un sistema sofisticado de aprendizaje y de construcción de conocimiento. Cada cultura ha acumulado conocimiento sobre su entorno, salud, alimentación, agricultura, construcciones, etc. (¡Su resiliencia no se entendería de otro modo!). Algunos tan sofisticados que compiten con lo más avanzado de la cultura occidental; por ejemplo, el concepto y aplicación del cero, así como la medición del tiempo por parte de los Mayas. ¿Cuáles son los elementos que caracterizan el sistema de aprendizaje y de construcción de conocimiento que condujo a esos niveles de sofisticación? ¿Cómo se pueden incorporar en el modelo educativo intercultural, asumiendo que no lo están? Lamentablemente el amplio bagaje de investigación sobre sistemas de aprendizaje y construcción de conocimiento indígena NO está ni reflejado ni tomado en cuenta en el discurso del modelo educativo intercultural, al menos en documentos oficiales; parece que corren en pistas paralelas cuando deberían ser

convergentes. No hay una sola cita en el cuerpo de literatura oficial en México que demuestre lo contrario, lo cual constituye un área de oportunidad para mejorar las condiciones actuales. Las citas sobre las obras de Vigotsky (*e.g.* 1986 y 2004) son importantes, pero no suficientes; explican la importancia de la cultura en el aprendizaje, pero sus aportaciones no avanzaron tanto como la de los autores que estudian procesos de aprendizaje que llevan a cabo poblaciones indígenas.

Sin hacer un recuento detallado de los resultados de las investigaciones sobre sistemas de aprendizaje y construcción de conocimiento por parte de pueblos indígenas, enseguida se presentan algunos de los autores más renombrados; posteriormente, se hará un resumen de esas contribuciones, articulado a experiencias acumuladas, que pueden ser relevantes para el modelo educativo intercultural.

Estudios sobre el aprendizaje entre los mazahuas y otros grupos indígenas identifican diferentes estrategias de aprendizaje entre los niños, que se aplican de una forma dinámica y múltiple en tiempo y espacio. Entre las estrategias están las habilidades de observación, la incorporación temprana en actividades que requieren responsabilidad, la práctica como base de aprendizaje, la creación de un ambiente seguro en el que echar a perder es parte del aprendizaje y permitir que cada niño aprenda con base en su propio ritmo (Paradise, 1985, 1994; Paradise and De Haan, 2009, Paradise et al, 2014). Gaskins (1999, 2003), así como Gaskins and Paradise (2010), al estudiar a los mayas de Yucatán, y otros grupos indígenas, encuentran elementos de aprendizaje semejantes a los expuestos anteriormente. Paradise and Rogoff (2009); Rogoff, et al. (2014); Chavajay and Rogoff (2002), así como Correa-Chávez and Rogoff (2009), ratifican las anteriores observaciones incluyendo a mayas de Guatemala. Los principios básicos de la estrategia de aprendizaje de pueblos indígenas, persisten aun cuando viven en un ambiente urbano (Alcalá et al., 2014). La palabra en español que se ha usado para expresar los conocimientos y los procesos de aprendizaje de los indígenas es «saberes»; al traducirlo al inglés pierde casi todo su bagaje (Urrieta, 2013), debido precisamente a lo sofisticado de las estrategias de aprendizaje y construcción de conocimiento. Publicaciones acerca del mismo tema, pero de grupos indígenas de Estados Unidos (Price et al, 2009) y Perú (Bolin, 2006), establecen estrategias similares a las que desarrollaron los indígenas de México y Guatemala.

Para ofrecer un resumen/interpretación de los resultados de las investigaciones diversas sobre formas de aprendizaje que han desarrollado los pueblos indígenas, se presenta el siguiente listado con una breve descripción. Los elementos expresados en la lista también han estado presentes en las actividades académicas, cursos, que personalmente ofrecí en la UIMQRoo. Esto quiere decir que las bases aprendidas en las comunidades mayas de origen de nuestros estudiantes, en su niñez, aún aplican en su etapa de adultos jóvenes y lo usan para construir conocimiento. Es importante mencionar que los elementos presentados enseguida no constituyen una lista agotada, pero sí lo suficiente como para ofrecer una plataforma sólida que puede permitir el diseño de un arreglo institucional mejor preparado para que la UI cumpla con su misión.

- 1) Habilidad, amplia y profunda, de observación de fenómenos naturales y sociales. La observación no sólo usa el sentido de la vista, sino que se articula con y aplica también otros sentidos; en muchos casos en forma simultánea. «Estar siempre pendiente y listo para tomar decisiones acertadas» podría ser una forma de expresar la habilidad que sobre observación se ha descrito. La observación es la abstracción de múltiples elementos del entorno, que incluye procesamiento, articulación con el contexto y finalmente su transformación en conocimiento, que puede ser innovador, como la base para toma de decisiones. La observación que practican los pueblos indígenas es un ejercicio complejo y sofisticado de análisis y síntesis, puesto en términos occidentales, que se lleva a cabo constantemente para la toma de decisiones cotidianas y estratégicas de largo plazo.

- 2) Disciplina aprendida, no impuesta, para alcanzar objetivos establecidos en forma individual o colectiva. El arreglo comunitario, el sistema de organización y toma de decisiones permite que sus integrantes tengan un nivel de disciplina que conduce a un nivel de confiabilidad alta para sí y entre sí. Este tipo de disciplina tiene su base en la convicción individual y colectiva de la interdependencia entre los integrantes de una comunidad; no es la disciplina impuesta, autoritaria como la de un sistema piramidal o militar.

- 3) La organización comunitaria, el tejido social, tiene una configuración casi horizontal. Es decir, la organización de tipo piramidal, vertical, no es la preferida por las comunidades indígenas. La organización horizontal permite el liderazgo múltiple, la disciplina aprendida, la ayuda mutua y el sentido de pertenencia, entre otros valores comunitarios. Entre los mayas peninsulares se reconoce un líder natural en la figura del sacerdote, del *H'men* (sabio local con poderes para curar o para atraer lluvia o pedir permiso a los Dioses para siembra, construcción, caza, etc.) o del general maya en el caso de Quintana Roo. Estos líderes naturales entienden que su figura es honoraria y cuidan mucho sus formas, sus decisiones; lo hacen, por ejemplo, generando una organización horizontal y facilitando la toma de decisiones participativas en su comunidad.
- 4) Liderazgo rotativo, dependiendo del tipo de actividad o contexto. Los sacerdotes, sabios locales, o de los generales en el caso de los Santuarios de la Cruz Parlante en Quintana Roo, entre otros, son los líderes con mayor actividad en su comunidad, pero no son los únicos. Se establece diferente liderazgo en diferentes actividades como la caza, construcción, agricultura, etc. La persona con mayor experiencia reconocida, por actividad, es quien toma el liderazgo en forma natural cuando la actividad gira en torno a su «especialidad».
- 5) Aprender haciendo. Tanto en las comunidades como entre los estudiantes de la UIMQRoo, hay una tendencia mayor al uso del proceso conocido como inducción en el lenguaje científico, más que la deducción. Es decir, el aprendizaje es mejor a través de, y a partir de, la práctica. Echar a perder es parte del aprendizaje. Aprender haciendo se traduce como «prueba y acierto» en el léxico científico occidental.
- 6) Ayuda mutua. Se establece un sistema comunitario en el que la dependencia es mutua. Se observa prácticamente en todas las actividades, desde las formales como la construcción de una casa, la siembra de una milpa, la celebración de un acontecimiento, la fiesta

del pueblo o el aprendizaje de una nueva forma de injertar plantas. Entre estudiantes universitarios, la práctica de ayuda mutua es muy útil cuando se enfrentan al aprendizaje y aplicación de conceptos complejos relacionados con las clases. La filosofía prevaleciente en la ayuda mutua es la cooperación, la coexistencia, no la competencia. Los pueblos indígenas no se identifican con el concepto de competencia; les crea muchos problemas para lograr la armonía comunitaria que se expresa en el tejido social que permite el aprendizaje y construcción de conocimiento. Prevalece la coexistencia sobre la competencia.

- 7) La comunidad crea un sistema que en forma natural incorpora a todas las personas, niños y adultos, en diferentes actividades. Aun cuando los niños participan en actividades de adultos (no hay juegos específicos para niños, sino que se derivan de las actividades de los adultos), aprenden con base en su propio ritmo y no hay castigo por echar a perder cosas, porque se considera como parte de su aprendizaje. El sistema de incorporación a la comunidad permite a su vez el empoderamiento de cada integrante de la misma y la apropiación de valores comunitarios. En su juventud y adultez, el sistema de aprendizaje logrado por los niños se transforma en ayuda y desarrollo para su comunidad.

- 8) La máxima capacidad/habilidad (conocida como competencia en el lenguaje educativo) de una persona en su comunidad es transformar algo complejo e importante en algo más sencillo, accesible para otras personas. La persona que crea, que innova, tiene como motivación las necesidades de su propia comunidad. Esto explica el proceso de creación de una nueva variedad de maíz o de frijol, de una nueva forma para construir una casa, de una innovación en la preparación de la comida o del bordado, etc. Así se va construyendo y acumulando el bagaje de conocimiento que la comunidad propicia y que necesita para su desarrollo. En muchas ocasiones este proceso es muy lento para los ojos occidentales, pero no para los ojos indígenas. Leroy Little Bear (2011), profesor emérito de la Universidad de Lethbridge, Canadá, acuñó el término «dinámica sin movimiento» para explicar el proceso de aprendizaje y cons-

trucción de conocimiento indígena, el cual ha conllevado, a través de ayuda mutua, de aprender haciendo y del arreglo comunitario, hacia los grandes descubrimientos (e.g. el cero Maya, plantas medicinales) y los pequeños descubrimientos, como los bordados con diseños imperceptibles pero innovadores o las comidas con sabores diferentes.

- 9) Transparencia y rendición de cuentas. Estos valores están tan inmersos en la cultura originaria que pasan desapercibidos tanto para los locales como para los fueños. La comunidad genera un sistema de «vigilancia/observación» (se usa este término por la falta de otro que exprese mejor el proceso) entre sí, lo cual se refleja en la organización ejidal actual que tiene un «consejo de vigilancia». En una comunidad es posible conocer el animal que será sacrificado al día siguiente, de modo que los vecinos saben que comprarían el producto que proviene de un animal sano. Al caminar por las calles, a la hora de la comida, es posible ver familias comiendo y casi, por vista u olfato, saber qué están comiendo. La ropa se tiende y está expuesta en público cuando se seca, por tanto, los vecinos saben que ropa existe en una u otra familia. Los predios no tienen bardas altas, incluso a veces no hay delimitación, por tanto, se puede observar que hay dentro de la propiedad. La lista puede extenderse, pero el punto se ha establecido

Los elementos aportados por las investigaciones sobre aprendizaje en pueblos indígenas, han sido articulados por Rogoff (2014), quien propone un modelo conocido como Aprendizaje Mediante Observación y Participación Comunitaria (Learning by Observing and Pitching In, LOPI). Rogoff (2014) no solamente presenta el modelo LOPI, sino que lo compara con el modelo de educación más socorrido por el pensamiento occidental (se conoce como el modelo de ensamblaje en serie, tipo vehículos), normalmente presente en los planteles educativos desde preprimaria hasta educación superior y posgrado. Sin lugar a dudas son modelos diferentes y opuestos. Así, la aportación de Rogoff (2014) ofrece el respaldo científico a la aseveración de que los estudiantes indígenas que se incorporan a las UI deben encontrar condiciones, metodologías, pedagogía, diseño curricular y arreglo institucional lo más cercano posible a su propio sistema de aprendiza-

je y construcción de conocimiento. El sistema de las universidades no interculturales, también conocidas como convencionales, inspiradas y basadas en el modelo occidental, inhiben el desarrollo de los indígenas, ya que éstos no pueden reactivar sus propias habilidades naturales y culturales necesarias para el proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento. Por eso no debe sorprendernos el alto nivel de deserción o de no titulación de estudiantes con origen indígena, cuando se insertan en un modelo educativo que les es muy ajeno... y lejano.

Implementar un arreglo institucional que ayude al proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento por parte de los indígenas, no es fácil. Lo es mucho menos con las limitaciones de visión y formación que tienen los tomadores de decisiones a nivel gubernamental. Pero... ¿se trata de incidir en un problema estructural o no a través de la educación intercultural? Si la respuesta es positiva, lo contrario sería en contra de la misma Constitución Mexicana. Entonces, ¿cómo lograrlo?

Es importante señalar en este momento que la anterior reflexión no está ni sugiriendo ni proponiendo, ni respaldando, que el arreglo institucional sea con el único objetivo de impulsar un modelo intracultural, que no ofrezca el espacio para abordar con éxito el pensamiento occidental expresado en el método científico. *La educación intercultural precisamente debe descansar en la premisa de que diferentes formas de construcción de conocimiento (la local, indígena, y la del método científico) coexistan en un ambiente seguro y en el contexto de valores locales.*

VI. ARREGLO INSTITUCIONAL ADECUADO PARA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Los nueve componentes del proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento por parte de grupos indígenas, mencionados en el apartado V, sirvieron de base para diseñar la estructura y función de la UIMQRoo, el arreglo institucional. Se espera que los estudiantes, en su gran mayoría de origen indígena, encuentren así condiciones que son lo más cercano posible a las que existen en sus comunidades. Estos elementos también son muy importantes para el diseño de la

capacitación de los profesores para el modelo educativo intercultural. No hay que olvidar que prácticamente NO EXISTE formación intercultural formal entre los profesores de las UI. Los puntos que se presentan enseguida son importantes para el tema que nos ocupa, pero no son todos los que se podrían abordar, como tampoco los ocho puntos del apartado anterior son los únicos que explican el proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento. Sin embargo, constituyen la evidencia de que sí se puede tener un arreglo institucional favorable a los estudiantes, aunque implique desencuentros con las autoridades que tienen una visión de educación superior intercultural sin el sustento científico adecuado.

Estructura administrativa horizontal. La idea central es contar con una estructura lo más horizontal posible, en concordancia con el punto tres del apartado V. En la UIMQRoo, la mínima estructura necesaria e indispensable se logró con tres niveles únicamente: Rectoría, Direcciones y Jefaturas de Departamento o de Centros (Un Departamento tiene una función más académica, de investigación, mientras que un Centro tiene una función más de vinculación e investigación práctica. Ambos están en el mismo nivel jerárquico y contribuyen con cursos a las carreras). No hace falta más, ni siquiera cuando la Universidad alcance el máximo crecimiento programado para poco más de tres mil estudiantes de licenciatura por *campus*. Los Departamentos Académicos se conforman prácticamente con la misma lógica que sigue el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; es decir, por área de conocimiento. Adicionalmente se cuenta con Coordinaciones de Programas Educativos/institucionales que no dependen de los Departamentos, sino de la Dirección Académica. La idea fue conformar una organización matricial en la que los Departamentos o Centros se ubican en el eje de las Y y las Coordinaciones en el eje de las X. Los Departamentos y Centros se diseñaron para ofrecer un conjunto de cursos de su área; así, cada Coordinación «toma» de cada Departamento y Centro los cursos que necesita para su plan de estudios por cada semestre. De esta forma, no teniendo las Coordinaciones bajo la dependencia de los Departamentos, se buscó evitar el funcionamiento semejante al de una Facultad, o al de una Escuela o al de una División. Cualquiera de estas tres opciones, Facultad, Escuela o División, inclina el arreglo institucional hacia la unidisciplinariedad y a una estruc-

tura piramidal; ambos no son adecuados para el modelo intercultural. Esta razón explica por qué en la UIMQRoo resistí las presiones para crear Facultades, Divisiones, Secretarías y otras formas administrativas innecesarias. Adicionalmente las «presiones» no venían acompañadas del presupuesto necesario para que esas estructuras funcionen.

Forma de construcción de conocimiento como criterio para la conformación de grupos de estudiantes. Con base en observaciones, experiencia en docencia con estudiantes indígenas y estudios sobre formas de aprendizaje por parte de indígenas, la administración y académicos de la UIMQRoo, decidimos que la conformación de los grupos desde la primera generación no siguiera el patrón convencional. El patrón convencional mezcla estudiantes de alto puntaje del EXANI II (nombre de la evaluación establecida por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.), con estudiantes de menor puntaje. La lógica es que los estudiantes de alto puntaje funcionen como la locomotora que jalará a los estudiantes de bajo puntaje. En la práctica esta lógica no opera, sino que se desarrolla un proceso de perder-perder. La lógica asume que los estudiantes de puntaje alto del EXANI II tienen mayor capacidad académica; esta lógica, también explica por qué se establece un criterio de puntaje del EXANI II para el ingreso en algunas IES. Siendo rector de la Universidad de Quintana Roo promoví un estudio para saber si existe correlación alguna entre el promedio de egreso y el puntaje del EXANI II. El resultado fue que prácticamente no existe correlación entre estas variables. Cuando se discutió el tema en la UIMQRoo con los académicos presentes en 2007, sobre cómo conformar los grupos, se tomó como base, como premisa, que nuestros estudiantes son inteligentes y que tienen potencial académico que no han podido desplegar; por tanto, la hipótesis que prevaleció fue que los estudiantes con puntaje bajo en el EXANI II, establecido como menores a mil puntos, tienen una forma de aprendizaje con base en la práctica (haciendo cosas, tal y como señala el punto cinco del apartado V), mientras que los estudiantes arriba de mil puntos prefieren el aprendizaje a partir de la teoría. Es decir, estudiantes con menos de mil puntos prefieren la inducción, y los de arriba de mil puntos prefieren la deducción. Obviamente hay matices en esta afirmación.

Institucionalmente, así, se reconoció que diferentes personas pue-

den tener diferentes formas preferenciales de construcción de conocimiento. Sobre esta base se conformaron los grupos y se capacitó a los profesores. Un mismo profesor podría ser designado para dar clases a un grupo de bajo puntaje del EXANI y también ofrecer el mismo curso a otro grupo conformado por estudiantes con alto puntaje del EXANI. La estrategia de trabajo del profesor con el grupo sería diferente, dependiendo del grupo. La gran mayoría de estudiantes de ambos grupos alcanzaron los objetivos de aprendizaje en formas diferentes. Sin lugar a dudas, esta estrategia favorece a los estudiantes y también a los indicadores de retención, eficiencia terminal, titulación, etc. La estrategia de tomar el puntaje del EXANI II para definir la conformación de grupos de estudiantes, se aplicó principalmente en la etapa de formación básica. Cada grupo, entonces, podría tener estudiantes de diferentes carreras. Esta estrategia permite la integración de estudiantes de diferentes carreras, lo cual es un mecanismo eficaz para promover el trabajo de equipo interdisciplinario en su vida estudiantil y profesional; mientras que la otra estrategia de integrar grupo por carrera, sólo se aplicó para cursos disciplinarios, pero siempre tomando en cuenta el sistema de aprendizaje de los estudiantes.

Con base en lo anterior, es posible señalar que la presión del incremento de matrícula, sin prever infraestructura y formas diferenciadas de construcción de conocimiento, o políticas de integración de grupos de estudiantes que no tomen en cuenta ni faciliten el sistema de aprendizaje de los estudiantes, representan una gran amenaza al modelo de educación intercultural.

El *iknal*, un sistema de acompañamiento eficaz en aprendizaje y construcción de conocimiento. El origen del *iknal* en la UIMQRoo ha sido descrito por Rosado-May en 2012. En noviembre de 2009, en la UIMQRoo se llevó a cabo el «Encuentro Regional de Tutoría Intercultural» con la participación de autoridades en materia de tutoría, como Alejandra Romo y Angélica Cuevas, en buena medida debido a que el *iknal* empezaba a ser reconocido a escala nacional. Rosado-May (2010) reportó en U2000 los primeros elementos conceptuales y metodológicos del *iknal* y del (la) abuelo(a) tutor(a), habiéndose acumulado casi tres años de experiencia en la aplicación del modelo *iknal*.

Básicamente, el *iknal* es la respuesta intercultural de la UIMQRoo

ante la poca eficiencia de la aplicación del concepto occidental de tutoría. Los pueblos originarios tienen un sistema de transmisión de conocimiento que se aprende desde la niñez y que eventualmente se transforma en nuevo conocimiento para atender situaciones personales (e.g. tejer para hacer ropa), o familiares (e.g. producir alimentos para la familia), o comunitarios (e.g. medicina tradicional). No hay otra forma de explicar la resiliencia y actualización del conocimiento de la milpa, de las tradiciones, del manejo de sus recursos naturales, etc. Por tanto, la comunidad debe haber desarrollado un sistema que permita, que facilite, que apoye, que acompañe, que motive, que promueva la transmisión de conocimiento. La transmisión de conocimiento es el primer paso para la innovación, la creatividad. Así se explica la continua creación, por ejemplo, de nuevas variedades de los cultivos tradicionales, de nuevas formas de manejo y adaptaciones ante los cambios climáticos, de nuevos diseños en los bordados, etc. En el caso de los mayas peninsulares, el sistema se conoce como *Ik-nal*, palabra maya que se ha traducido incorrectamente como «acompañamiento», cuando en realidad representa un proceso que incluye los elementos mencionados en la descripción del sistema. El *iknal* es el sistema comunitario donde opera el modelo LOPI, proceso de aprendizaje, descrito por Rogoff (2014). El *iknal* se asocia con el punto siete del apartado anterior.

UIMQRoo tiene institucionalizado un modelo que sigue los principios del *iknal*; lo que se hace es incorporar y articular varios elementos que confluyen entre sí y que ofrecen diversas opciones y recursos para que los estudiantes cuenten con un ambiente en el que pueda recibir, procesar y participar activamente en su aprendizaje que finalmente debe desembocar en la creación de conocimiento. El sistema *iknal* desarrollado en la UIMQRoo, durante mi Rectorado, incluye los siguientes elementos: **a)** Profesores tutores que requiere la Secretaría de Educación Pública (SEP); **b)** Estudiantes que funcionan como tutores pares (se identifican muy bien con cierta problemática de sus compañeros y por tanto son unos recursos para atender esas problemáticas); **c)** Profesores asesores que ofrecen asesoría en áreas específicas de ayuda que requiera cada estudiante. Todos los profesores son también asesores; **d)** El taller de Desarrollo Humano que toman en forma obligatoria todos los estudiantes de todas las carreras durante los primeros

dos semestres. Este curso tiene como objetivo principal desarrollar en los estudiantes un sentido alto de autoestima, que les va a permitir alcanzar los objetivos que se planteen. La autoestima es indispensable dado el contexto en que los pueblos indígenas han vivido por siglos, contexto de discriminación, de escuchar día a día que su cultura y lengua son ejemplo de subdesarrollo, que son personas de tercera clase, etc. La autoestima debe conducir a que pueden ser profesionistas exitosos, a reafirmar que son muy necesarios para el desarrollo de su comunidad, que son descendientes de una cultura milenaria grandiosa y por lo tanto tienen un enorme potencial que pueden desplegar al encontrarse con su propia lengua y cultura y al aprender habilidades y competencias que se ofrecen en otras universidades convencionales;

e) Construcción de una nueva red de apoyo. Cada estudiante tiene en su lugar de origen una red de apoyo que construye desde su nacimiento; cada persona, dependiendo de alguna situación especial, sabe con quién acudir para recibir apoyo y atención. Esa red de apoyo se pierde cuando se traslada a un nuevo lugar; por tanto, cuando se incorpora a la UIMQRoo se ofrecen condiciones para que cada estudiante pueda tejer su nueva red de apoyo (elemento seis del apartado anterior);

f) El sistema «empuja» a los estudiantes a trabajar en equipo, pero con alta responsabilidad individual (elemento dos del apartado anterior);

g) Mención especial requiere la figura de “*abuel@ tutor(a)*”. A partir del segundo semestre, cada estudiante debe designar a un abuelo/abuela tutor/tutora, quien es una persona muy respetada por el estudiante y por la comunidad por su sabiduría, honradez y ejemplo comunitario. Esta persona está «pendiente» del desenvolvimiento del estudiante en su comunidad, de aprendizaje del maya y de la cultura por parte del estudiante, y tiene la capacidad de emitir opinión para la calificación del estudiante, en especial cuando el estudiante está en peligro de reprobación o para recibir algún reconocimiento por su perfil intercultural. Esta figura, abuelo(a) tutor(a), permite que los estudiantes mantengan sus raíces fuertemente con su comunidad, su lengua y su cultura; adicionalmente tienen la oportunidad de aprender conocimiento tradicional en diferentes áreas, dependiendo del interés del estudiante. Ese conocimiento tradicional es revisado, discutido, complementado y potencializado con el conocimiento que el estudiante adquiere en los diferentes cursos de su carrera;

h) En el sistema *iknal* también está

contemplada la incorporación de la familia del estudiante; pero hasta febrero de 2015 no se había podido implementar.

Diseño curricular. Cursos/talleres bandera. El plan de estudios de todos los programas educativos es de cuatro años. El plan articula, en forma integrada, tres etapas: formación básica (un año), profesional asociado (año y medio en adición a la anterior etapa) y licenciatura (para completar en total cuatro años). Cada año se compone de tres ciclos académicos, dos de los cuales (agosto-diciembre y enero-mayo) se llevan a cabo en las instalaciones de la Universidad, mientras que el otro ciclo (mayo-junio) se dedica a vinculación comunitaria y se lleva a cabo de tiempo completo, en la comunidad elegida por el estudiante. Los cursos de formación básica están diseñados para preparar a los estudiantes, académica y emocionalmente, de modo que puedan enfrentar con éxito los retos no sólo de la educación universitaria, sino de la vida profesional. Un grupo de cursos/talleres, considerados de formación básica, son particularmente importantes y vale la pena hacer una breve descripción de ellos. El inciso d) del párrafo anterior aborda el curso de Desarrollo Humano. Adicionalmente está el taller de «Construcción de Consensos y Solución de Conflictos», que en México sólo existe en carreras especializadas, pero que sin lugar a dudas es demasiado importante para nuestro desarrollo (basta leer el periódico cualquier día para enterarnos de problemas sociales que no fueron atendidos ni oportuna ni eficazmente), como para no incorporarlo en otras carreras y condiciones. A escala de comunidad indígena, con una forma particular de cosmovisión y por su necesidad de interactuar con «el otro», este taller reviste una importancia única (se recomienda el trabajo de Reyes García, 2009 y de Chavajay, 2008); los estudiantes lo han usado eficazmente en sus talleres de vinculación comunitaria y, al egresar, en su vida profesional.

Otro taller importante de mencionar es el de «Desarrollo Profesional», el cual se ofrece en dos semestres, más o menos a la mitad del programa educativo. Se persiguen dos objetivos, el primero es que los estudiantes conozcan lo mejor posible lo que se necesita para tener éxito en las cuatro áreas laborales que pueden acceder al egresar: academia, servicio público, sector privado o en una organización de la sociedad civil. Esto les ayuda a definir cursos que pueden tomar para fortalecer su formación e ir definiendo su proyecto de vida. El

segundo objetivo del taller es que los estudiantes conozcan diferentes fuentes de financiamiento, las reglas de operación y procedimientos para poder «vender» sus proyectos de titulación. El taller de «Desarrollo Profesional» se articula con el de «Vinculación Comunitaria», en el cual cada estudiante pasa por un proceso, a través de cuatro veranos, que inicia desde aprender y aplicar técnicas de diagnóstico comunitario para detectar áreas de oportunidad. Con esta base se espera que desarrollen un proyecto que beneficie a la comunidad y que les sirva para su trabajo de titulación. Este proyecto puede ser en equipo; pero debe haber responsabilidad individual muy marcada y evaluable. La idea es promover trabajo de equipo con responsabilidad individual (incisos 2 y 6 del apartado V). El proyecto recibe la asesoría de profesores y cuando cumple con los requisitos se ingresa a las ventanillas de los órganos de financiamiento. De este modo, los estudiantes aprenden a hacer y «vender» proyectos, aprenden a ser responsables para rendir cuentas tanto en su comunidad como ante su comité académico, aprenden a transformar ese proyecto en su trabajo de titulación (el cual puede tener múltiples formas de las cuales la tesis es solo una de ellas) y aprenden que de esa forma pueden generar su propio empleo en el futuro. El requisito que la Universidad pide a los estudiantes, con respecto a su proyecto, es que sea el resultado de un proceso en el se refleje el interés profesional del estudiante (el proyecto es una gran oportunidad para entrenarse en el área laboral que el estudiante quisiera ocupar al egresar), se refleje el interés de la comunidad (requiere la aplicación de técnicas de negociación y construcción de consensos), y que sea un proyecto que pueda recibir financiamiento de la agencia que más interese al estudiante. Lo anterior no es un proceso fácil, pero sí es necesario, e indispensable diría yo, para forjar en los estudiantes una personalidad profesional sólida, intercultural, solidaria y competitiva; características que demanda el desarrollo de nuestro país y que fortalecen la interculturalidad prevista en nuestra Constitución.

A través del taller de Vinculación Comunitaria, se busca que los estudiantes *re*-conozcan su entorno, se *re*-encuentren con su comunidad, *re*-valoren no sólo su propia cultura y lengua, sino también los conocimientos tradicionales, *re*-aprendan valores y conocimientos comunitarios importantes para su identidad, se *re*-encuentren con su propio yo y su comunidad, y participen en la *re*-construcción del teji-

do comunitario para alcanzar el desarrollo sostenible del mismo como un reforzamiento de su cosmovisión. El prefijo *re-* es posicionado a propósito para destacar que la vinculación comunitaria es clave para que los estudiantes no pierdan sus raíces y fortalezcan su identidad. Ésta es una de las grandes diferencias entre el modelo intercultural y el convencional; en este último, los estudiantes de origen indígena se alejan demasiado de su propia comunidad, raíces y origen. Con estas bases se pretende establecer las condiciones para potencializar la lengua, cultura y conocimiento tradicional.

El grupo de cursos de formación básica debe responder a las necesidades del entorno de una manera flexible, pero con calidad. El criterio que ha impulsado la CGEIB, aproximadamente desde 2013, para que solamente se dedique un semestre a cursos de formación básica, no tiene sustento académico. Debe haber discusión académica de alto nivel y deben establecerse consensos, acuerdos, en el objetivo que persigue esta etapa de formación, en la metodología para medir sus resultados y en la interpretación de los mismos. Ese consenso, necesario e indispensable, no se ha propiciado; lo que ha imperado es una posición autoritaria que no solamente no ofrece sustento académico, sino que ni siquiera ofrece respaldo financiero para su propuesta. Al incrementar el número de semestres con cursos de cada carrera no sólo se reduce la formación general que se demanda actualmente a todo profesionista, sino que se incrementan los costos (más cursos, más profesores, más aulas) que no son tomados en cuenta. Esta situación propició grandes desencuentros entre la CGEIB y el modelo UIMQRoo defendido por mí como rector hasta febrero 2015.

Con respecto al **diseño del plan de estudios**, la idea debe ser mantener la mayor flexibilidad posible para adaptar la lista de cursos y su contenido a las demandas cambiantes del entorno laboral, pero (muy importante) con el reto de mantener la identidad intercultural del modelo educativo. La mayoría de los planes de estudio de las IES son prácticamente inflexibles y pensados principalmente en la problemática del entorno prevalecientes al momento de autorizarlos. Esta situación, aunada a un sistema burocrático que implica años para hacer alguna reforma al plan de estudios, trae como consecuencia que en muy pocos años después de la «actualización» del plan de estudios, los egresados tengan una formación obsoleta para las características

que demanda el entorno laboral, el cual es muy dinámico en tiempo y forma. Por otro lado, normalmente los planes de estudio no contemplan que los egresados, por diversas razones, pueden ubicarse en situaciones de desarrollo profesional diferentes a la que prevaleció al momento de diseñar el plan de estudios. ¿Cómo esperar que la persona, de la misma carrera, que intente incorporarse a la academia o a la iniciativa privada o al servicio público o a una organización de la sociedad civil, tenga las competencias necesarias cuando los egresados fueron formados bajo un plan de estudios único e inflexible? Las competencias y habilidades que requiere una persona de *equis* o *ye* licenciatura, cambian dependiendo de tipo de posición laboral que ocupe en su vida profesional. Los planes de estudio rígidos, interculturales o no, contribuyen a nuestro rezago como país: no aportan elementos importantes para el desarrollo económico. Por tanto, el país se ve inmerso en un círculo vicioso: no hay recursos para apoyar bien a la educación; por tanto, no hay buena educación; por tanto, no hay recursos humanos capacitados con calidad; por tanto, no hay crecimiento económico; por tanto, no hay recursos para apoyar una buena educación; por tanto seguimos en el subdesarrollo... hasta que se acumulen suficientes contradicciones que conlleven a un problema social de grandes dimensiones. Peor aún, un plan de estudios inflexible, mal diseñado, nunca ofrecerá condiciones para que los egresados ocupen nichos laborales en áreas que ni siquiera existían o se preveían cuando estaban en la etapa de formación; los avances tecnológicos y la competitividad global genera condiciones y necesidades que demandan la creación de nichos laborales que no existían al momento de hacer el diseño del plan de estudios. Por tanto, la flexibilidad y adaptabilidad del plan de estudios debe ser una máxima de trabajo obligada en el modelo educativo intercultural.

En mi experiencia como rector fundador de la UIMQRoo, el tema del diseño de plan de estudios fue uno de los que mayores desencuentros nos provocó con la CGEIB, especialmente al momento de reformar los planes de estudio precisamente porque no respondían bien y adecuadamente a la demanda cambiante del entorno. La lógica planteada anteriormente no coincide con la lógica que ha expuesto la CGEIB, al menos desde 2013 y hasta febrero de 2015, en

reuniones con académicos de las UI y con rectores. Por ejemplo, en el grupo de cursos de formación básica, la CGEIB insistía (no sé si aún insiste) en que el taller de cómputo debe ser ¡obligatorio! Los datos actuales muestran que cómputo es uno de los temas que más han abordado las escuelas de educación media; por tanto, la probabilidad de tener un estudiante que no sepa cómputo es muy baja. ¿Por qué obligar a los estudiantes a tomar un curso de cómputo básico? ¿Por qué mejor no pensar en cursos de cómputo optativos, de modo que quienes lo necesiten sean los que lo tomen? La misma lógica se puede aplicar para otros cursos. ¿Por qué obligar a tomar cursos cuando se puede establecer un sistema que acredite conocimiento? Existen opciones que conducen a un esquema de ganar-ganar, pero para ello se requiere de una visión compartida sobre la base de la misma lógica. Sin estos elementos, no podrá llevarse a cabo la idea original de la UIMQRoo: tener pocos programas educativos (alrededor de 15 máximo a nivel licenciatura, cubriendo las áreas de conocimiento necesarias para el desarrollo comunitario), pero con la posibilidad de cambiar enfoques, directrices, de acuerdo con los cambios en el ambiente laboral, sin tener que estar reformando una y otra vez los planes de estudio. Esta idea demanda excelente planeación y no tantos recursos económicos. Es más caro, para el país y la región, tener una lógica de diseño curricular que se torne obsoleto en muy poco tiempo y que no se pueda cambiar ni adaptar en forma ágil. El 29 de enero de 2015, hice una presentación formal de lo anterior ante rectores de las UI, la DGE-SU y la CGEIB en una reunión a la que nos convocó la CGEIB, en la cual se discutió, una vez más, la necesidad de contar con un plan coherente que posicione muy bien a las UI en el país. Con base en los comentarios hechos en esa reunión, los argumentos presentados tenían sólido sustento. No tengo idea de qué avance se ha registrado en este sentido, a partir de febrero 2015, pero sin lugar a dudas el ejercicio de posicionamiento y mejora del modelo intercultural debe hacerse, y medirse, incluyendo la forma en que se diseñen los planes de estudio. El plan referido debe ser un ejercicio académico, no una imposición de gobierno. Hago este comentario porque uno de los desencuentros que tuve con la CGEIB es porque yo no estaba de acuerdo con la posición de que «si no se siguen las indicaciones de la CGEIB, no se aprobarán los planes de estudio», casi textual. No tiene sentido la presión

gubernamental para el diseño de un plan de estudios, pero menos si no tiene sustento académico o lógica académica o sustento financiero. No es posible que un plan de estudios revisado por expertos ajenos a la CGEIB no sea reconocido, aun siguiendo los lineamientos para hacer un programa educativo intercultural; no es posible que un grupo de las mismas dos o tres personas de la CGEIB sean las encargadas de decidir si un plan de estudios es correcto o no. ¡De tantos planes de tantas carreras que hay de varias universidades, no pueden ser expertas en todas las carreras!

Planeación participativa, definición de procedimientos, reuniones generales de información y retroalimentación. Un elemento importante que otorga legitimidad en la acción de autoridad, es la participación de la comunidad en la toma de decisiones, especialmente aquellas decisiones que por ley no entran en conflicto con las disposiciones que aplican a las obligaciones unipersonales de las autoridades. Esto es especialmente importante en el medio académico, presente también en el arreglo comunitario expuesto en los incisos 3 y 4 del apartado V. En los primeros años de la UIMQRoo habían reuniones generales y por separado con académicos y administrativos, al menos una vez a la semana. La construcción de la Universidad brindaba cada día condiciones y retos nuevos que debían ser atendidos y especialmente comprendidos por toda la comunidad. Fue agotador, ciertamente, pero necesario, porque la comunicación, la discusión y el análisis fluyó adecuadamente para la toma de decisiones. Para efectos de planificación y evaluación, el sistema funciona bien... hasta que se alcanza un nivel de crecimiento y repetitividad que obliga a otra estrategia. Para entonces, en el caso de UIMQRoo, prácticamente ya se habían establecido las bases suficientes para construir procedimientos. Así se configuró el sistema integral de gestión de calidad, el cual ha sido evaluado internamente y externamente; y a través del PIFI-PROFOCIE se obtuvo el financiamiento para la auditoría de certificación para el ISO 9001-2008 en 2015. Esta certificación permite una buena certidumbre de blindaje a favor de la transparencia y rendición de cuentas (inciso nueve, apartado V).

La descripción anterior podría ser la misma para una IES no intercultural. Lo interesante es que dentro de los procedimientos que se van a certificar existen elementos *sui generis* como los siguientes ejem-

plos: **A)** Todo el personal que ingresa a la UIMQRoo, académicos o administrativos, lo hace a través de una convocatoria de oposición y con evaluación. **B)** En los comités de evaluación, para el ingreso, promoción y permanencia, tanto para personal académico como administrativo, participan profesores de la UIMQRoo, académicos externos, estudiantes y representantes de la comunidad que no necesariamente tienen educación formal. Esta composición ofrece una certidumbre para todos los actores; por un lado, hay la transparencia del proceso; por otro lado, se elige a la persona con mayor calificación para la función que va a desempeñar. **C)** La calificación que se asienta en el cédex y certificado de cada estudiante NO indica si aprobó la materia en una evaluación ordinaria o extraordinaria o de otra forma contemplada en el reglamento. La idea es valorar el conocimiento y el esfuerzo, no la forma. Esto fortalece la autoestima, reduce posibilidades de corrupción y, muy importante, elimina una forma de discriminación. **D)** Tanto el personal académico como administrativo puede alcanzar la definitividad, la cual no implica inamovilidad; es decir, la permanencia se obtiene con base en evaluaciones y especialmente con base en el orgullo personal de haber alcanzado un logro, con una evaluación justa. Algunos de los argumentos que respaldan esta idea se expresan en las siguientes preguntas: ¿Cómo es posible que los estudiantes que reciben una evaluación negativa están sujetos a no alcanzar un título profesional cuando los profesores y administradores no son evaluados? ¿Cómo saber si los profesores y administradores son competentes en su cargo o no hacen por superarse? Estas preguntas son lógicas; su respuesta adecuada contribuye a un buen clima laboral, porque hay certidumbre, pesos y contrapesos; hay visión y se eliminan prejuicios y ejercicios de amiguismo o compadrazgo. **E)** Al haber convocatorias que describen el perfil para la función que requiere la Universidad y al haber evaluaciones de desempeño, básicamente se está tratando de eliminar la vieja práctica, considerada hoy como una forma de corrupción: si una persona no cumple bien con su función en un área, el problema se soluciona moviendo a esa persona a otra área. Esta práctica no es la correcta, conduce a corrupción, pero además conduce a un clima laboral de inestabilidad y de impunidad. Ninguna de esa práctica es ni recomendable ni ayuda a nuestro país a superar problemas. **F)** Con la excepción de los profesores que cuenten con los niveles

y categorías más altas reconocidas en la UIMQRoo; es decir, titular C y titular B, este último como inmediato inferior, todos los demás profesores tienen la obligación de actualizar cada año el programa del curso que ofrecen en forma colegiada con otro profesor de la misma área de conocimiento, sea de la UIMQRoo o de otra IES. Lo mismo aplica para la elaboración de los instrumentos de evaluación del curso, que deben ser uno intermedio y otro al final del curso de naturaleza comprensiva; es decir, la evaluación final no debe ser solamente del último tema o del último mes, sino de todo el curso. Para el diseño del programa del curso, el profesor toma como punto de referencia el o los objetivos de ese curso establecidos en el plan de estudios, de modo que el contenido del programa es a criterio del profesor. La idea detrás del trabajo colegiado para el diseño del programa del curso y de los instrumentos de evaluación tiene dos vertientes: la primera es trabajar en equipo, tal y como señalan los incisos 2, 3, 6 y 9 del apartado V; la segunda es inducir la formación de redes académicas que será la forma de trabajo que estará impulsando la SEP. Adicionalmente, la idea simplemente tiene mucho sentido, aunque rompe con las inercias establecidas en las IES. La razón por la que a los titulares B y C no se les pide que hagan el mismo procedimiento para sus cursos es una muestra de respeto a su experiencia y conocimiento: son los equivalentes a los sabios locales en las comunidades. **G)** Los principios de convivencia sana entre profesores-estudiantes básicamente fueron los siguientes: Los estudiantes tienen el derecho de pedir aclaraciones por las calificaciones recibidas, mientras que los profesores tienen la obligación de demostrar por qué uno u otro estudiante tiene la calificación que le asigna. El plagio debe castigarse con severidad, sea en los trabajos de los cursos, reportes, presentaciones, publicaciones, etc., presentados por estudiantes profesores y administrativos; respetar la lengua y cultura local, incluyendo a las relaciones interpersonales de trabajo o de amistad o sentimentales; tolerancia cero a discriminación de cualquier tipo. Los principios están expresados en el Código de Ética Institucional, elaborado colegiadamente.

La evaluación de ingreso de los estudiantes consiste en la aplicación de dos instrumentos. Uno es el EXANI II, anteriormente descrito, y otro es un instrumento interno que evalúa «las ganas, la motivación» que tiene el estudiante que desea ingresar a la UIM-

QRoo. Su nombre es Evaluación Institucional de Ingreso a la Universidad (EVIIU). Ambos instrumentos deben aplicarse a cada estudiante (aunque aún debe afinarse el procedimiento, el principio es correcto). Así, un estudiante que tiene alto puntaje en el EXANI pero baja motivación, no es un buen candidato para ser admitido. Por el contrario, un estudiante con bajo puntaje del EXANI pero alta motivación, es buen candidato. El principio que sustenta esta idea es que la motivación puede conducir a un estudiante a superar los retos que representa salir de su comunidad para ingresar a la UIMQRoo, donde debe encontrar un arreglo institucional que favorece su sistema de aprendizaje y construcción de conocimiento.

Los puntos anteriores son ejemplo del espíritu que se implementó en la UIMQRoo desde el punto de vista de gestión y administración (febrero 2007- febrero 2015). Pero no fue fácil. Recuerdo la discusión que se originó en el seno de un órgano colegiado cuando presenté la propuesta para que se institucionalice la idea de la inclusión de integrantes de la comunidad a los comités de evaluación para el ingreso, promoción o permanencia. Una persona en posición de autoridad cuestionó, palabras más palabras menos: «¿Qué puede preguntar un campesino, que forma parte de un comité de evaluación, a un doctor?» Después de un buen rato de discusión, afortunadamente cedió y aceptó los argumentos relacionados con la transparencia y participación comunitaria. No estoy seguro si cedió con esa convicción o por mi tozudez en la argumentación en defensa de la idea, pero la idea fue aceptada por el órgano colegiado. En la práctica, la propuesta demostró que los representantes comunitarios son los que hacían las preguntas más importantes en el proceso de evaluación, porque sus hijos son los que estarían recibiendo clases con esa persona que busca una posición como profesor o porque sería la persona ante quien su hijo estaría haciendo trámites si busca una posición administrativa. ¿Cómo aceptar la contratación de alguien que no tiene la sensibilidad suficiente para apreciar la lengua y cultura local y que, por tanto, podría profundizar factores de discriminación? (razonamiento de un padre de familia). He ahí la importancia de que la comunidad esté representada en el proceso de ingreso, promoción y permanencia del personal que ingresa a la Universidad. El mismo principio aplica para el ingreso de los estudiantes: existe un comité conformado por profesores, estudiantes

e integrantes de la comunidad que revisa los resultados de las evaluaciones de ingreso y las justificaciones que presentan los estudiantes que no salieron bien en su evaluación de ingreso o no se presentaron a la evaluación de ingreso. La decisión colegiada, bien sustentada y llevada a cabo, otorga legitimidad al proceso de gestión y administración, sea a nivel de universidad o sea a nivel comunitario.

La decisión colegiada a través de reuniones generales es importante, pero se complementó con un **sistema de representatividad expresada en diferentes órganos colegiados**. La UIMQRoo contó con el H. Consejo Directivo, máximo órgano de gobierno; con el H. Consejo de Desarrollo Institucional, el cual tiene la representación de académicos y administrativos y cuya función es la de coadyuvar en la organización y planificación del desarrollo de la Universidad; y con el H. Consejo Social, integrado por representantes de la sociedad civil tanto indígenas como no indígenas, cuya función es vigilar que la Universidad no se convierta en una torre de marfil, aislada de la problemática de la región y los pueblos mayas. Adicionalmente la normatividad contempla la conformación de un Senado Académico, figura poco común en las IES mexicanas. El Senado Académico tiene la representación de académicos y estudiantes por cada programa educativo, en donde no participa personal directivo. La idea, especialmente en el inicio de la UIMQRoo, es que no haya división entre académicos y estudiantes, sino que juntos coadyuven en la construcción del modelo intercultural y de su universidad; es una forma institucional de propiciar el empoderamiento para que la Universidad se fortalezca. El Senado Académico sigue el mismo principio que el Senado de la República en materia de representatividad de los programas educativos y en materia de participación en el desarrollo institucional. Es el espacio en el que se borra la relación de autoridad que existe entre profesor-estudiante. La idea es que prevalezca como punto de referencia la visión de universidad de calidad que se desea construir y que requiere de la participación de todos los actores de la comunidad universitaria. Existe otro órgano colegiado configurado para trabajar y alcanzar la certificación del Sistema Integral de Gestión de la Calidad y Rendición de Cuentas de la UIMQRoo, ISO 9001-2008: Comité de Calidad de la UIMQRoo, integrado básicamente por lo que ISO denomina «Alta Dirección»; o sea, el personal

con nombramiento a nivel de dirección, exclusivamente para efectos de ISO, no para invadir el ámbito de otros órganos. Este Comité de Calidad tiene la responsabilidad de crear condiciones para que la Universidad alcance un alto nivel de transparencia y rendición de cuentas, a través de la certificación ISO 9001-2008, tema que se ha abordado en el inciso nueve del apartado V.

Uno de los grandes pendientes en materia de organización y representatividad en la UIMQRoo es la de la integración del personal administrativo en los órganos colegiados de modo que tengan la oportunidad de participar en la toma de decisiones. Hasta el término de mi gestión, la participación del personal administrativo, en diferentes niveles, fue muy importante para explicar los logros mencionados en el apartado IV. La ventaja fue que la comunidad universitaria era relativamente pequeña y la inclusión fue una constante. El mismo asunto lo abordé en la Universidad de Quintana Roo (en 2003) de otra forma: se creó un órgano de representación del personal administrativo, que no es lo mismo que un sindicato, lo cual permitió la participación de ese personal en las discusiones y decisiones importantes que les competían. El modelo funciona; por tanto, es de esperarse que los futuros rectores lo tomen en cuenta. Al no hacerlo se corre el riesgo de entrar en una dinámica de relación y organización laboral pernicioso para la Universidad.

Investigación intercultural. Éste es un punto altamente relevante para el buen desarrollo de las UI. No ha recibido la atención ni la discusión que merece. El abandono a este importante componente facilita la inercia de llevar a cabo investigaciones que bien podrían llevarse a cabo en IES no interculturales, o peor aún, que los académicos no hagan investigación de ningún tipo. ¿Qué se hizo en la UIMQRoo en el periodo de febrero 2007 a febrero 2015? **Primero**, se trató, con buen nivel de éxito, de establecer un arreglo institucional que permita llevar a cabo la investigación. **Segundo**, se llevó a cabo bastante discusión sobre como investigar, enfatizando el concepto de desaprender para aprender. **Tercero**, se articuló lo anterior con los lineamientos que operan para la creación y funcionamiento de cuerpos académicos, emitidos por la SEP. **Cuarto**, se articularon las líneas de investigación con los proyectos de vinculación comunitaria. Así, por ejemplo, la programación de horas de cursos y los días en que los profesores da-

ban cursos se llevó a cabo de la siguiente manera. Cada curso no tenía más que tres horas por semana de trabajo frente a grupo; no solamente liberaba al profesor de carga docente frente a grupo, sino que impulsó también la noción del trabajo independiente que es altamente formativo para los estudiantes. Cada profesor ofreció no más de cuatro grupos o cursos por semestre, lo que hacía un total de entre 12 y 15 horas frente a grupo por semestre. Adicionalmente los horarios de los profesores se diseñaron para que den clases o lunes y miércoles o martes y jueves o sólo viernes casi todo el día (viernes es el día para cursos como desarrollo humano y desarrollo profesional). De esta forma, los profesores tenían bloques compactos con suficientes horas para hacer proyectos y obtener financiamiento externo para su investigación. Es importante mencionar que los horarios de los estudiantes de segundo año en adelante, prácticamente no contemplaban clases los viernes, de forma tal que podían ocupar de viernes a domingo para sus trabajos comunitarios/titulación.

Con respecto a la definición de las líneas de investigación por cada cuerpo académico, contribuyó enormemente la primera etapa del taller de vinculación comunitaria: todos los estudiantes aprendieron a hacer un diagnóstico comunitario en su primer verano, analizando la información para determinar las áreas de oportunidad que tiene la comunidad donde trabajaron. Los diagnósticos y las áreas de oportunidad detectadas fueron insumos para la definición de las líneas de investigación de los cuerpos académicos; así, cuando los estudiantes estaban desarrollando proyectos para su titulación en la comunidad de su elección, también estaban contribuyendo al conocimiento y objetivos que demandan las líneas de investigación. Ganar-ganar.

La descripción anterior responde al punto de qué se hizo para desarrollar investigación, no necesariamente cómo se hizo la investigación. Y no me refiero a la metodología o a la pregunta de investigación o a las hipótesis planteadas. ¿Cómo se impulsa el enfoque intercultural en la investigación? En el análisis que sobre tutoría intercultural hice para el libro de Deance y Vázquez Valdés (Rosado-May, 2012), presenté elementos de una metodología de investigación con base en un enfoque intercultural. Posteriormente, con la idea más desarrollada y discutida con el personal académico, en la entrevista que me hizo Sylvie Didou en 2013, me permitió establecer condiciones para que

ese criterio se incorpore como elemento de evaluación para la permanencia y promoción del personal académico.

La premisa para el análisis y estrategia de trabajo es que las UI deben posicionarse en materia de investigación con un enfoque intercultural, abarcando diferentes áreas de conocimiento. Al no hacerlo corremos el riesgo de ser considerados como instituciones que «sólo» debemos enfocarnos a la investigación de lengua y cultura, y/o no seríamos vistos como buenos académicos por no hacer investigación de buen nivel, y/o podríamos ser considerados y calificados como no necesarios si el tipo y forma de investigación que hagamos fuesen los mismos que se harían, o que ya hacen, en las IES no interculturales. El tema es particularmente relevante para la supervivencia y el buen financiamiento de las UI. Por otro lado, sin buena investigación y resultados nos alejamos del objetivo central que justifica nuestra creación: no estaríamos generando conocimiento para coadyuvar al desarrollo de las comunidades indígenas. ¿Cómo enfrentar esos retos?

Lamentablemente el tema del enfoque intercultural en la investigación que hacen los académicos de las UI no ha sido abordado ni adecuadamente ni lo suficiente. Hay esfuerzos aislados, tanto dentro de las UI como en otras IES (Rosado-May, 2012), pero no hay sistematización alguna. En caso de que este escenario se mantenga, se incrementa el riesgo de seguir alimentando la percepción externa a las UI, de que o no hacemos investigación o la que hacemos es prácticamente del mismo tipo que las de otras IES. Esta percepción negativa puede conducir a la conclusión de que no se justifica la función de investigación en las UI, y por lo tanto, los académicos no pueden recibir el mismo salario que las universidades públicas estatales ofrecen a sus académicos. Este escenario puede ser una realidad. Y lamentablemente, insisto, no hacemos (tanto el gobierno como las academias de las UI) lo suficiente para evitarlo. Enseguida se presenta en forma resumida la experiencia en la UIMQRoo, a manera de propuesta de marco de trabajo para construir, fomentar, generar y/o fortalecer una escuela de pensamiento que conlleve a la investigación con enfoque intercultural. Los pasos propuestos siguen la misma lógica de razonamiento del método científico, porque se asume que independientemente de que la investigación se haga sobre los saberes indígenas locales y en cualquier área de conocimiento, la investigación debe ser científica.

Asimismo, los pasos siguientes no cuestionan la necesidad de llevar a cabo investigación básica o aplicada ni mucho menos la necesidad de formar redes de investigación.

- a) Se parte de una idea generada por alguna experiencia, vivencia u observación de alguna problemática comunitaria, o bien, del resultado de un diagnóstico comunitario hecho con cualquiera de las herramientas disponibles para ello (e.g. FODA, árbol de problemas y soluciones).
- b) Se identifica el tema que se quiere investigar.
- c) Se hace una revisión de literatura para conocer el estado del arte sobre el tema que se quiere desarrollar, incluyendo la parte conceptual, pero cuidando de mantener una posición de investigación abierta a innovación.
- d) Se hace una reflexión participativa, aplicando el método del *tsikbal* (Rosado-May, 2015, 2016), y se busca profusamente recabar lo que se sabe sobre el mismo tema desde el punto de vista conceptual y/o vivencial y/o lingüístico y/o desde la cosmovisión de la cultura local, y/o mediante investigación acción participativa, con varias personas de la cultura local, hasta lograr conformar el estado del arte, incluso conceptual, sobre el tema de interés, pero desde la visión de la cultura local.
- e) Se hace una articulación de los incisos c) y d), y se establece la pregunta de investigación y/o se aplica alguna de las múltiples formas del método científico (Pérez Tamayo, 2008). NOTA del autor: Con base en este trabajo de Pérez Tamayo, es posible establecer la hipótesis de que los saberes de los pueblos originarios se construyeron siguiendo la misma lógica del método científico, pero usando diferentes procedimientos.
- f) A partir del ejercicio anterior, el formato de la investigación puede ser establecido por el investigador, siempre y cuando tenga el rigor científico necesario para que la investigación pueda ser aceptada para publicar en una revista científica. Es decir, puede ser una investigación con enfoque inductivo o deductivo o con sus combinaciones.

Es muy importante notar que los incisos anteriores no son una re-

ceta, ni pretenden serlo; tampoco son inamovibles. Aun cuando hay evidencia de que funcionan en el área de Agroecología (Rosado-May, 2015), se considera que los puntos presentados son materia de discusión y se debe probar su eficiencia a nivel de campo en diferentes áreas del conocimiento y bajo diferentes condiciones y contextos. Así se construiría el paradigma de investigación con enfoque intercultural, el cual, espero, debe lo suficientemente fuerte como para otorgar a las UI una identidad, en materia de investigación, bastante sólida y competitiva, y especialmente para poder incidir en el desarrollo de los pueblos indígenas.

VII. ACCESO AL FINANCIAMIENTO PÚBLICO

Como todas las UI, el Decreto de Creación de la UIMQRoo tuvo como base un convenio entre el estado y la Federación. En ese documento se sustenta la figura de financiamiento público que se recibe: 50% aportado por la Federación y 50% por el estado. La UIMQRoo se considera como un organismo público descentralizado de la administración pública estatal.

El entusiasmo inicial por iniciar actividades académicas en la región maya de Quintana Roo, agosto 2007, pronto encontró el primer gran reto: lograr la estabilidad y garantía de financiamiento para operación e infraestructura. La Federación creó años atrás la figura de instituciones de educación superior de apoyo solidario (conocidas como UPAS, Universidades de Apoyo Solidario) como una forma de asegurarse que el financiamiento de la IES también sería responsabilidad del estado, no sólo de la Federación. La UIMQRoo y las UI forman parte del sistema de apoyo solidario. La experiencia de la UIMQRoo indica que este sistema implica un círculo vicioso: ninguna de las dos partes (estado o Federación) ha establecido con claridad un procedimiento que defina quién tiene la responsabilidad de establecer el monto inicial del presupuesto para que la otra parte lo iguale en el esquema de 50/50. La Federación argumenta que por considerar a la IES como apoyo solidario sólo aportará la cantidad que aporte el estado, pero cuando el estado aporta una cantidad mayor que la Federación, la respuesta no siempre es favorable, o viceversa. En conse-

cuencia, el tema del financiamiento de las UI, y del modelo de apoyo solidario, es un tema nacional pendiente de abordar a profundidad y con una visión de largo plazo. Cada año los rectores atravesamos un viacrucis tanto en las legislaturas locales, como en la Cámara de Diputados de la Federación, visitando diputados, buscando reuniones con los integrantes de las comisiones de Educación Pública y Servicios Educativos, Hacienda y Crédito Público, Asuntos Indígenas, Atención a Grupos Vulnerables, Derechos Humanos, Desarrollo Rural, Presupuesto y Cuenta Pública, fracciones parlamentarias de los distintos partidos, incluso organizaciones externas como la Comisión para el Diálogo con los Pueblos Indígenas de México, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, entre otros. En muchas ocasiones no sólo se trataba de presentar propuestas, sino de explicar qué son las UI y para qué fueron creadas (esta explicación fue necesaria cada vez que había cambio de legislatura o de nuevos nombramientos en los organismos con los que se hacía cabildeo).

El escenario de financiamiento antes mencionado obliga a que las autoridades universitarias tengan experiencia para sortear con éxito los diferentes retos; saber hacer gestiones, planificación, organización, etc. La paradoja consiste en que las personas con experiencia requieren de niveles de salarios que no están contemplados adecuadamente en los presupuestos que se asignan a las UI. Así se genera un círculo vicioso: pobreza en planificación y recursos implica pobreza en operación y pobreza en resultados, que a su vez conduce a profundizar el subdesarrollo de la región donde está ubicada la IES y a que los estudiantes no tengan una formación competitiva.

El subsidio autorizado para la UIMQRoo en 2007 fue de \$2'187,852.00 por parte de la Federación y otra cantidad semejante por parte del estado. El monto se determinó sobre el supuesto que la Universidad tendría actividades académicas sólo un semestre del año. El problema es que por varios años posteriores, la Federación no duplicó el monto; es decir, sus procedimientos solamente implicaron un aumento mínimo por inflación y parte de crecimiento de matrícula, pero no por incremento de tiempo en funciones académicas. Este problema persiste de una u otra forma y seguramente otras UI u otras IES han tenido la misma situación. La trampa está en la conceptualización

de la matrícula como el referente para calcular el subsidio, asunto que será abordado en el apartado VIII, siguiente.

El gran problema de recursos financieros mencionado anteriormente condujo a un desencuentro con la entonces directora general de Educación Superior Universitaria y el subsecretario de Educación Superior. Los detalles serán analizados en otro contexto y en otra publicación. En este momento sólo basta con mencionar que la figura de un rector con peso académico, sin temores por malos manejos y con logros importantes en su gestión, puede ser lo suficientemente sólido como para enfrentar en forma decidida la injusticia en la distribución presupuestal que recibe la institución. Por fortuna, la buena razón y el sentido común prevalecieron y la UIMQRoo recibió el incremento presupuestal necesario, en su momento, por parte de la Federación.

El sistema de planeación educativa articulada al financiamiento, bajo la premisa del tamaño de la matrícula, es algo que prácticamente ha estado rebasado; requiere un nuevo paradigma a nivel estatal y a nivel federal, especialmente para el sistema de las UI. No sólo es la falta de procedimientos o la opacidad de los existentes lo que hace muy difícil la gestión por recursos, sino que conceptualmente se deben hacer varias reflexiones que serán motivo de otra publicación.

En apariencia, el modelo de financiamiento con base en matrícula se diseñó pensando en IES que tienen cierto nivel de consolidación, pero no para las de nueva formación. Las IES de nueva formación requieren ofrecer y contar con todos los servicios que se necesitan, con altos criterios de calidad, independientemente de su matrícula (ésta es una diferencia conceptual que debe consensuarse). Los argumentos, por ejemplo, de que no se justifica que haya presupuesto para laboratorios porque aún no se ofrece el semestre en el que se necesitan; de que no se justifica que se cuente con presupuesto para instalaciones deportivas porque aún son pocos estudiantes; de que no se necesita recursos para contratar servicios de algún abogado porque aún es pequeña la institución; o el argumento de que como la UI está ubicada en una zona marginal, no se justifica que los profesores tengan doctorado y que tengan salarios competitivos, etc., sólo conducen a problemas, porque no favorecen la creación de condiciones adecuadas y completas para ofertar educación de alto nivel. Estos argumentos, los procedimientos que los respaldan, así como la combinación con la mala

formación y/o inexperiencia y/o la insensibilidad y/o la prepotencia de las personas que los aplican, explican en gran medida los grandes rezagos, subdesarrollo y problemas económico-sociales de nuestro país.

Se puede entender la preocupación de algunas autoridades en el sentido de la desconfianza hacia el buen ejercicio, transparente y justificado, del recurso. Pero no se puede entender que la forma para que el mal ejercicio de recursos, con opacidad y sin rendición de cuentas, se resuelva no atacando el problema, sino creando nuevos problemas. La Federación y los estados tienen los instrumentos para que, con personas realmente calificadas, puedan coadyuvar en la planeación y acompañamiento de las IES, entendiendo y consensuando claramente principios, conceptos, procedimientos y evaluando resultados. Lamentablemente, el sistema no funciona así. Éste es uno de los cambios estructurales que requiere nuestro país.

También se puede entender la preocupación de las autoridades en el sentido de que no se cuenta con el recurso suficiente para atender todas y cada una de las necesidades de todas las IES, incluyendo las UI. El problema es que ni la Federación ni el estado han hecho propuestas para atender, en forma integral y con visión a largo plazo, esa situación. Por ejemplo, tanto el estado como la Federación pueden impulsar que las IES tengan normatividad ágil, que permita que los académicos traigan recursos a sus instituciones y que éstas respeten las reglas de operación de esos recursos; que permitan que los académicos obtengan una parte del *overhead* por los recursos que bajan para la Institución, siempre y cuando la fuente de financiamiento lo permita; que no saturen a los académicos con actividades frente a grupo y/o actividades administrativas; que la IES conforme cuerpos académicos competitivos, capaces que «bajar» recursos significativos y multianuales mediante proyectos estratégicos; que permitan la creación de empresas universitarias que posteriormente se pueden privatizar, etc. En otras palabras, existen opciones viables, pero se requiere de experiencia, formación, visión y empuje por parte de las autoridades correspondientes, tanto del ámbito estatal como del federal.

En el «II Seminario Internacional de Educación Intercultural» (Rosado-May, 2015a), presenté una propuesta de modelo de visión de largo plazo, con componentes claramente identificados, que pueden conducir a una UI a alcanzar *estatus* de clase mundial, atendiendo as-

pectos de financiamiento, transparencia, calidad, impacto social, etc. El modelo considera cuatro etapas en el desarrollo estratégico de la UI:

- a) Etapa de construcción con cimentación sólida. Esta etapa incluye la conformación del andamiaje institucional: normatividad, procedimientos, plan maestro, plan estratégico, etc., que conllevan a alcanzar los indicadores de calidad manifestados en la forma de acreditación de programas educativos y certificación de procesos administrativos y de personas. Esta etapa inicia desde el primer día y continúa durante toda la vida institucional a través de evaluaciones y mejoras continuas.
- b) Etapa de alta concientización, de reafirmación y empoderamiento de la identidad. Esta etapa consolida la autoestima, el «sí se puede», tanto entre los estudiantes, el personal administrativo, las comunidades del entorno y el gobierno. Demanda acciones de identificación y fortalecimiento de la identidad intercultural, de la lengua y la cultura, pero no como un elemento estático, sino dinámico. Esta etapa inicia más o menos a partir de los 8-10 años, posiblemente antes, y se mantiene durante toda la vida institucional.
- c) Etapa de generación de ciencia y tecnología, así como del área de humanidades, pertinentes para el desarrollo intercultural de la región. En el apartado VI se han discutido las características de la investigación intercultural. Esta etapa demanda de mucha madurez, alta formación y valores éticos, de las personas que harán posible la creación de conocimiento intercultural. Inicia a partir de los 10 años de vida institucional, o posiblemente antes, y permanece mediante mejora continua.
- d) Etapa de productividad económica y desarrollo sostenible. En esta etapa se deben observar cambios sustanciales dentro y en el entorno de la UI, manifestados a través del crecimiento económico con desarrollo sostenible. Se crean empresas universitarias que posteriormente pueden privatizarse. Se fomenta entre los egresados la cultura de la donación para apoyar programas de la UI, sean de arte, ciencia, tecnología, recreación, etc. Esta etapa inicia a partir de los 15 años, o antes, y se mantiene con mejora continua.

Como puede verse, el modelo propuesto entiende muy bien la dificultad de que toda UI tenga fuerte sustento financiero; pero, a diferencia del modelo actual de financiamiento, ofrece una visión viable, de largo plazo, que permitirá generar la riqueza que actualmente no tiene el país, aun combatiendo fuerte y seriamente los problemas de opacidad y corrupción.

La práctica/modelo/Ley de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria actual, base para la asignación anual del presupuesto, a todas luces está agotado. No permite hacer planeación eficaz alguna, no permite alcanzar objetivos estratégicos y mucho menos permite lograr que las UI tengan las condiciones para incidir significativamente en el crecimiento económico y desarrollo sostenible de su área de influencia. El tema ha sido abordado en diferentes foros y la conclusión es unánime: se requiere de un esquema de presupuesto *multianual* (*Notimex*, 2 de noviembre 2015; Miranda, 2014). Lo mejor, en este asunto relevante, es que se logre una buena discusión, pública y abierta, un buen consenso y una buena estrategia para que se lleve a cabo. El presupuesto anual no es privativo de México, pero nuestro país no tiene lo que sí tienen las IES en los países desarrollados cuyo presupuesto es anual: un andamiaje normativo que permite otras opciones, algunas que se han mencionado aquí y otras como la posibilidad de grandes donaciones en forma de fideicomisos con manejo transparente. ¿Cómo lograr estas posibilidades en un contexto de corrupción y de opacidad? Sin lugar a dudas el tema de presupuesto multianual debe estar articulado con el combate a la corrupción, a la transparencia, a la rendición de cuentas, pero también a un plan estratégico con metas y resultados tangibles. El objetivo es generar crecimiento económico para atender rezagos, lo cual no se puede lograr simplemente presionando para incrementar la matrícula.

Un elemento adicional, igualmente viable: no hay que olvidar que las UI enfrentan rezagos enormes, tanto internos, estructurales, como del nivel de nuestros estudiantes. El reto es grande, pero existen formas de enfrentarlo con éxito. El mensaje central en este apartado es cambiar paradigmas, no sólo del concepto de matrícula como criterio para definir financiamiento, sino también el concepto de institución consolidada. Los paradigmas que actualmente se aplican a las UI, se diseñaron para retos establecidos hace varios decenios; no es adecuado enfrentar

los retos de este siglo, y lo que viene con los cambios tecnológicos y la aceleración de la globalización, con paradigmas que ya no funcionan.

VIII. LA TRAMPA DEL AUMENTO DE MATRÍCULA. ¿CALIDAD O CANTIDAD EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

Por años, el gobierno federal ha generado acciones tendientes al incremento de la matrícula en educación superior. Recientemente, la SEP ha mencionado que el aumento de cobertura es un reto importante que tienen las universidades (Sánchez Jiménez, 2015). Es entendible que el país requiera más personas con formación universitaria; pero esta política no necesariamente va acompañada del recurso financiero que ello implica. Lamentablemente prevalecen los criterios de aumento del subsidio ordinario con base en el incremento de matrícula y/o con base en el costo por estudiante. Lamentablemente, el criterio no es con base en la calidad de la formación y/o con base en el impacto en el desarrollo sostenible y crecimiento económico del entorno.

Hace poco tiempo una noticia acaparó los periódicos a escala nacional. *Notimex* informó el 29 de septiembre de 2015 que México subió cuatro puntos en el índice global de competitividad 2014-2015, pasó del lugar 57 al 61, lugar en el que estaba en el reporte 2013-2014. El 2 de agosto del mismo año, Hernández (2015) publicó una nota en *El Universal* en la que señalaba que dos de cada cinco universitarios están desempleados. Al revisar los reportes de años anteriores del Foro Económico Mundial, se observa que México se ha estancado en el rango señalado antes (www3.weforum.org/docs/) y las noticias sobre desempleo de profesionistas universitarios también ha sido reportado previamente en varias ocasiones.

El estancamiento de México, de acuerdo con el Foro Económico Mundial http://www3.weforum.org/docs/gcr/2015-2016/Global_Competitiveness_Report_2015-2016.pdf (p 38), se debe a que no ha podido establecer las bases estructurales que le permita tener una economía basada en innovaciones. Es decir, su sistema de educación superior no está dando los resultados esperados en materia de innovación. Una revisión sobre el número de patentes solicitadas y otorgadas a residentes mexicanos confirma lo anterior; somos un país que prácticamente no produce patentes (<http://www.wipo.int/ipstats/en/wipi/>).

¿Cómo poder competir así en una economía globalizada? En otras palabras, no estamos teniendo el crecimiento económico necesario para impulsar realmente la ciencia y tecnología en el país. Si asumimos que eliminando la corrupción tendríamos el recurso para financiar la ciencia y tecnología; es decir, educación superior, la pregunta también importante es: ¿Tenemos los recursos humanos con la calidad de formación suficiente para lograr generar la ciencia y tecnología que necesitamos? Lamentablemente, la respuesta es que difícilmente se eliminará la corrupción en el corto plazo y difícilmente se tendría la calidad de formación que demanda la competencia global... con la tendencia actual.

Para hacer más triste el escenario, otro panorama nacional que tenemos como una realidad es el reporte del CONEVAL (<http://www.coneval.gob.mx/Paginas/principal.aspx>) que señala que el porcentaje de pobreza en el país pasó del 45.5% en 2012 al 46.2% en 2014. Para combatir la pobreza se requiere de recursos financieros. ¿De dónde saldrá el recurso? Cada vez que los rectores de la UI acudimos a hacer cabildeo por recursos financieros, independientemente del lugar o persona, siempre salía a relucir una expresión: «La cobija no da para más». Efectivamente, hay que hacer crecer la cobija, aun en condiciones en las que las predicciones de crecimiento económico no son halagüeñas.

¿Puede crecer la cobija ampliando la matrícula sin que vaya acompañada de calidad la formación de profesionistas? Difícil. Entraríamos en el círculo vicioso de pobreza debido a mala calidad de profesionistas. Entonces, ¿por qué no pensar en otra estrategia con respecto a la matrícula? Países como China y Finlandia han desarrollado una planeación estratégica, a escala nacional, que descansó en la premisa de formar profesionistas con calidad para que poco a poco se incrementara el crecimiento económico que permita incrementar la matrícula sin sacrificar calidad (Salhberg, 2011).

La propuesta concreta ante el escenario, nada halagüeño y sí lleno de círculos viciosos, que se genera con el criterio de asignación de subsidio con base en matrícula, es que se tome como criterio los siguientes elementos:

- a) Calidad del programa educativo, medido con los criterios de

- CIEES y COPAES (o sus equivalentes).
- b) Infraestructura disponible (no se puede exigir cantidad cuando no hay espacios suficientes y dignos).
 - c) Impacto/vinculación con la comunidad.
 - d) Transparencia en el ejercicio del recurso y rendición de cuentas. Resultados con base en planificación.
 - e) Plan estratégico que conduzca a que la UI generen ingresos significativos mediante proyectos y mediante actividades propias (e.g empresas)
 - f) Medir el crecimiento económico de la región como resultado del trabajo de egresados.
 - g) Calidad del personal académico, medido con criterio PRODEP o SNI (o sus equivalentes).

El principio en el que se sustentan estos puntos es que la educación intercultural es un proceso, a veces lento, que no sólo está para atender el indicador de cobertura. También está para revertir el mensaje que los indígenas hemos recibido por cientos de años y que explica muchas actitudes, enfrentamientos y percepciones equivocadas entre nosotros mismos y los otros integrantes de la sociedad. Palabras más, palabras menos, el mensaje ha sido, y sigue siendo en muchos casos: «Los indígenas son gente de segunda, su dialecto y su cultura no valen». Por supuesto que después de cientos de años de recibir este mensaje, junto con políticas y acciones que lo refuerzan, ¿no se puede esperar cambios y resultados contundentes y tangibles con tan solo poco más de una década en que México ha invertido en la educación intercultural! Lo que debe quedar muy claro es que sin la incorporación inteligente de los indígenas al desarrollo del país, todos perdemos.

IX. NO AL PATERNALISMO CON LOS PUEBLOS INDÍGENAS. SÍ A LA POLÍTICA DE EMPODERAMIENTO. EL PAPEL POTENCIAL DE LOS SABERES TRADICIONALES EN LA ATENCIÓN DE RETOS NACIONALES

Personalmente no quiero asumir que la actitud de no otorgar a las UI la importancia que se merecen, visto desde el punto de vista de financiamiento, o de su gobernanza, sea el resultado de una actitud

incorrecta por parte de los tomadores de decisión. Me refiero a una visión hacia los pueblos indígenas expresada en la frase: «Lo que ya tienen es suficiente, más adelante veremos que más se puede ofrecer», refiriéndose a las condiciones en que operan las UI. Esa lógica es la misma que está presente en la política de paternalismo, como si se estuviera haciendo un favor.

Mal haríamos los académicos, administrativos, estudiantes, autoridades universitarias de las UI, así como los integrantes de las comunidades donde se encuentran las UI, en adoptar una actitud que fortalezca la visión de paternalismo que está presente en la política pública. Mal haríamos los académicos si no hay el esfuerzo de demostrar que existe un enorme potencial de enseñanza-investigación-aprendizaje-construcción de conocimiento intercultural-creación de arte, ciencia y tecnología intercultural. Mal harían los directivos si no impulsan calidad, no se capacitan, no abrazan la transparencia y rendición de cuentas. Mal harían los estudiantes si no desarrollan una autoestima basada en su identidad que les dé la fortaleza para salir adelante, esforzarse y demostrar que, entre nosotros, los indígenas, tenemos inteligencia, mucha inteligencia y potencial; que sólo necesitamos una buena oportunidad para demostrarlo. Y mal harían las autoridades educativas de todos los niveles de gobierno y rango administrativo si no entienden que las UI representan el más sólido argumento para atender enormes rezagos estructurales que están afectando seriamente a nuestro país; si no entienden que las UI requieren tiempo y apoyo para consolidarse; que las UI no pueden por arte de magia revertir 180° los efectos de rezago, discriminación y racismo vivido por los indígenas en más de 500 años de historia. Se requiere tiempo, visión, apoyo, resultados con planificación sólida y pertinente, y a la vez transparencia y rendición de cuentas. Este es un proceso como bien ha señalado oportunamente Schmelkes (2007).

Los pueblos indígenas y sus integrantes son los recipientes de siglos de sabiduría, de conocimiento, de resiliencia, de inteligencia, de trabajo y de superación de retos. En nuestras manos están cerca del 80% de los recursos naturales del país, los manejamos en forma sostenible cuando no tenemos las presiones socioeconómicas impuestas sobre nuestro tejido social. Pero los recursos naturales y nosotros mismos, no sólo están en nuestras manos, sino también en nuestro corazón y en nuestra mente.

Teniendo los puentes adecuados que ofrece la educación intercultural, estamos listos para compartir nuestros saberes, en el más amplio sentido de la palabra (Urrieta, 2013), y para aprender del otro, del método científico. Quizá nuestro sistema de aprendizaje y construcción de conocimiento tenga mucha semejanza con el método científico, no lo sabemos, no se ha investigado; pero lo importante es coexistir, aprender uno del otro, entre diferentes culturas, con respeto y con armonía, y crear algo nuevo, algo intercultural, para nuestros descendientes en un mundo globalizado. Nuestro mundo está lleno de logros interculturales que no hacemos visibles; ahí está la evidencia de que no estamos equivocados al empujar la interculturalidad. ¿Cómo podría Einstein haber aportado al mundo sus conocimientos si los mayas, u otros grupos indígenas en el mundo, no hubieran aportado el concepto del cero? ¿Cómo podría Gellman Murray haber pensado y demostrado la existencia del *quark* si no hubiera conocido la Cosmovisión maya en su vivencia con ellos en Belice? ¿Cómo poder explicar la combinación de gran explosión y gran contracción para explicar el origen del universo si Carl Sagan no hubiera estudiado las enseñanzas de la Diosa Kali en la India? ¿Cómo hubiera podido Steve Gliessman crear la ciencia de la Agroecología si no hubiera recibido las enseñanzas de los campesinos mayas en Tabasco en los años 70 del siglo pasado?

Si los ejemplos anteriores se lograron bajo esquemas que no impulsan el desarrollo de conocimiento intercultural, sencillamente pensamos que no se podría lograr si lo impulsamos a través de la educación intercultural, en las UI por ahora. Entonces, ¿vale o no la pena repensar cómo reimpulsar la educación intercultural, a las UI?

Ciertamente, vivimos en un país racista. Varios estudios, publicaciones y acciones de gobierno en el pasado, así lo señalan. El dato más reciente publicado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (2015) indica que el 84.6 % de los mexicanos considera que el color de la piel influye en el trato que se da a las personas. Cualquier país, independientemente de que sea multiétnico como México, no puede alcanzar un buen desarrollo con ese tipo de actitudes. La interculturalidad es la mejor respuesta ante el reto de desarrollo social y económico de nuestro país, pero requiere un mejor entendimiento y un mejor apoyo.

Me adelanto a una crítica a las posiciones, experiencia e interpre-

taciones presentados en este trabajo. Efectivamente, hay un sesgo en ello. Pero es un sesgo producto no sólo de mi origen y de mi desarrollo en la niñez como maya, así como de mi vivencia cercana con la mal llamada «guerra de castas» por la participación que tuvieron antepasados directos (El Gral. Francisco May Pech, quien firmó el tratado de paz con el gobierno, representando a los mayas, es mi bisabuelo), sino también del aprendizaje logrado en otros estados de nuestro país y de varios otros países, con muchos colegas y profesores de diferentes formaciones y países. No sólo de haber practicado roza-tumba y quema para la milpa y de haber participado en ceremonias de petición de lluvia (*Cha chaac*) o de *Jetz Mek* (bautizo maya), sino también por el uso del internet y nuevas tecnologías procedentes de otras culturas y países. No sólo de entender el maya, sino también el inglés y el español, junto con valores y principios de la cultura donde se habla maya, inglés o español. Sesgo que tiene su origen en mi formación como agrónomo y ecólogo, estudiando fenómenos naturales a nivel de campo o de laboratorio, o de manejo de zonas costeras o planeación ambiental. Sesgo que se explica por la formación en gestión universitaria, previa a mi papel en la UIMQRoo, desde profesor-investigador hasta rector, pasando por jefe de departamento, director de división, secretario académico y secretario general. Sesgo desde el hecho de escuchar y entender a los sabios mayas locales, sacerdotes, generales, *H'menes*, campesinos. El punto es que las posiciones, experiencia e interpretaciones aquí presentados pueden considerarse producto de una multiidentidad (Bodenhausen, 2010; Espinoza, 2010; Kang and Bodenhausen, 2015), que a su vez es dinámica y que debe conducir a la resiliencia de la idea, del concepto, del paradigma presentados. Es posible pensar que la interculturalidad requiere de una capacidad de multiidentidad, necesaria, especialmente en un mundo globalizado.

Termino estas reflexiones con una de las más grandes aportaciones de Einstein: «No podemos resolver un problema con la misma estructura de pensamiento que predominó cuando el problema fue creado». Hoy tenemos los mismos problemas que ayer: el de la falta de crecimiento económico necesario, el de desigualdad social, el de educación de mala calidad, etc. Me parece que, por muchos años, demasiados, se ha usado el mismo esquema de razonamiento para tratar de resolver esos problemas, al menos desde el punto de vista de estrategia

educativa a nivel superior. Hoy tenemos algo que no teníamos ayer: el sistema educativo intercultural. Este sistema tiene el potencial de «mirar» los problemas, entenderlos y contribuir a su solución, desde otra forma de pensamiento, desde otra estructura mental. Me parece que ésa es la gran oportunidad que hoy tenemos y que no podemos dejar pasar.

Es un mundo globalizado, apto para educación intercultural. El futuro está presente en las universidades interculturales; pero debemos impulsarlo, aprovecharlo y potencializarlo.

X. COLOFÓN

Dos reflexiones como colofón. La UIMQRoo también fue escenario de varias situaciones difíciles tanto internas como externas. No todo fue miel sobre hojuelas. Para ejemplificar lo anterior se presentan los siguientes casos, los cuales serán abordados en mayor detalle en futuras publicaciones.

En el caso de los estudiantes, quedó demostrado que tienen un enorme potencial, pero que tienen que enfrentar sus temores y complejos, generados por demasiados años de recibir el mensaje de que por ser indígenas no tenían la capacidad de alcanzar una licenciatura (Rosado-May 2016b). Afortunadamente, el modelo intercultural permitió, para muchos de los estudiantes, superar esos traumas. Si en el futuro, con otras administraciones, se hacen cambios, deben ser en la dirección correcta, permitiendo una formación de alto nivel, intercultural, en el que se reconozcan, respeten y potencialicen los saberes locales, junto con los saberes modernos. Todo esto en el marco de respeto y combate a cualquier tipo de discriminación o trato que profundice las heridas históricas que provocan la inseguridad y complejos de inferioridad en estudiantes.

Hubo también desencuentros con profesores. A pesar de que el ingreso de todo el personal fue a través de concurso de oposición, con la selección de los mejores, en la Universidad ya existían casos de académicos que no hacían su parte para obtener el reconocimiento SEP-PRODEP, o para hacer investigación o para publicar o para someter proyectos a fuentes de financiamiento externos. Algunos académicos tuvieron que dejar la Universidad al verse envueltos en situaciones

difíciles, como abuso del tiempo en sus permisos de ausencia o incluso por tener relaciones sexuales con estudiantes, que motivó reclamos por parte de sus padres. En el primer grupo de situaciones, el mal desempeño en las funciones académicas, no hubo tiempo de llevar a cabo el procedimiento de evaluación contemplado en la normatividad, para efectos de permanencia en la Universidad. Tengo la seguridad de que tras una evaluación adecuada, transparente, apegada a derecho y normatividad, algunos académicos ya no deberían estar en la Universidad. En el segundo grupo de situaciones, hubo un movimiento social en el que se formaron dos grupos: uno que argumentaba que las estudiantes que tenían relaciones con sus profesores ya son mayores de edad, por lo tanto, no debería haber mayor problema; mientras que el otro grupo argumentaba que las estudiantes son dependientes de sus familias y que la cultura local obliga a que obedezcan los principios familiares, los cuales no aceptaban relaciones personales entre las hijas y sus profesores. Este segundo grupo se fortaleció por el principio que respetan otras IES: existe una relación de poder no visible, entre profesores y estudiantes, por lo que no se deben permitir relaciones más allá de lo académico. Los académicos involucrados en situaciones de relaciones sexuales con sus estudiantes, dejaron la Universidad. Ojalá en las siguientes administraciones no se toleren los abusos de poder invisible entre profesores y estudiantes ni mucho menos que lleguen a las relaciones sexuales. Por otro lado, los estudiantes y sus padres deben mantener una constante vigilancia en este sentido.

Al publicarse esta obra habrán pasado no menos de dos años desde que terminé mi segundo periodo rectoral. La persona que me sustituyó en febrero de 2015 lo hizo como encargado del despacho de rectoría. Es una persona con perfil político sin experiencia académica ni universitaria. Hasta noviembre de 2016, no se había publicado la convocatoria correspondiente para la designación del rector o rectora. Por un lado, no considero adecuado que el cargo de más alto nivel en una universidad sea ocupado por una persona sin el perfil, formación ni experiencia adecuados (Rosado-May, 2016a). Por otro lado, no considero correcto que no se lleve a cabo el proceso de designación del rector o rectora por tanto tiempo. Sé que en otras UI existe la misma situación de indefinición y falta del nombramiento formal de un rector o rectora. Ojalá las autoridades entiendan que eso no es adecuado para ninguna IES.

Lamentablemente, las designaciones de rector o rectora están en manos de los gobiernos estatales y no descansan en un proceso de selección pública y transparente en el que lleguen las personas con el mejor perfil, formación y experiencia posible. Ojalá las autoridades correspondientes de los gobiernos estatales y federal tomen nota del caso y decidan el cambio que requiere un proyecto que atiende una deficiencia estructural muy fuerte en nuestro país: educación intercultural.

Basta con evaluar el desempeño de las UI cuando hay mucha turbulencia interna, cuando las designaciones del cargo de más alto nivel en las UI recaen en personas con nula formación, experiencia o nivel académico, para concluir que ése no es el camino a seguir.

En el caso de la UIMQRoo, sólo me queda esperar que la administración que siguió a mi gestión no incurra en las malas prácticas de gestión académica conocidas en todo el mundo y que han sido identificadas por Rosado May (2016a), tales como discriminación, trato indigno a estudiantes o académicos o administrativos, manejo inadecuado del presupuesto y la nómina, ingresos y promociones sin seguir los procedimientos adecuados, distribución de plazas sin las convocatorias y evaluaciones correspondientes, plagios, entre muchos otros. La evaluación de las gestiones rectorales en las UI también será motivo de futuras publicaciones.

XI. LITERATURA CITADA

Ahuja Sánchez, R., Berumen Campos, G., Casillas Muñoz, M.L., Crispín Bernardo, M.L., Delgado Santoveña, A., Elizalde Trinidad, A., Gallardo Gutiérrez, A.L., González Petit, I., Hernández Hernández, N., Lara Torres, J.F., López Mar, A., López Sánchez, J. y Schmelkes del Valle, S. (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México, D.F., 70 pp.

Alcalá, L., Rogoff, B., Mejía-Arauz, R., Coppens, A. D., & Dexter, A. L. (2014). Children's initiative in contributions to family work in Indigenous-heritage and cosmopolitan communities in Mexico. *Human Development*, 57(2-3), 96-115.

Bodenhausen, G. V. (2010). Diversity in the person, diversity in the group: Challenges of identity complexity for social perception and social interaction. *European Journal of Social Psychology*, 40, 1-16.

Bolin, I. (2006). *Growing up in a culture of respect: Childrearing in highland Peru*.

Austin: University of Texas Press, 214 pp.

Casillas Muñoz, M.L. y Santini Villar, L. (Compiladoras). (2004). *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina*. Memorias del Segundo Encuentro Regional. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México, D.F., 672 pp.

Casillas Muñoz, M.L. y Santini Villar, L. (2009). *Universidad intercultural, modelo educativo*. 2ª. Edición. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México, D.F., 303 pp.

Casillas Muñoz, M.L. y Santini Villar, L. (Coords.). (2013). *Reflexiones y experiencias sobre educación intercultural en América Latina y El Caribe*. Tercer encuentro Regional. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México, D.F., 1673 pp.

Chapela, L.M. (Selección, edición y redacción de textos) (2004). *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México, D.F., 85 pp.

Chavajay, P., and Rogoff, B. (2002). Schooling and traditional collaborative social organization of problem solving by Mayan mothers and children. *Developmental Psychology*, 38, 55-66.

Chavajay, P. (2008). Organizational patterns in problem solving among Mayan fathers and children. *Developmental Psychology*, 44(3):882-888.

Correa-Chávez, M., and Rogoff, B. (2009). Children's attention to interactions directed to others: Guatemalan Mayan and European American patterns. *Developmental Psychology*, 45, 630-641.

Didou Aupetit, S. 2013. *Entrevista al Dr Francisco J. Rosado May, Rector de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo*. Lugar: José Ma. Morelos, Quintana Roo. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México, D.F. Disponible en la página http://www.academica.mx/sites/default/files/adjuntos/156653/entrevista_rosadomay_uimqroo.pdf consultado el 26 de noviembre de 2016.

Espinoza L.G. (2010). Latino/a identity and multi-identity community and culture. In:

R. Delgado and J. Estefancic (Eds.). *The latino/a condition: a critical reader*, 2nd. Edition, Chapter 4, pp. 17-23.

Gaskins, S. (1999). Children's daily lives in a Mayan Village: A case study of culturally constructed roles and activities. In: A. Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 25-61.

Gaskins, S. (2003). From corn to cash: Change and continuity within Mayan families. *Ethos*, 31(2): 248-273.

Gaskins, S., and Paradise, R. (2010). Learning through observation in daily life. In: D. F. Lancy, J. Bock & S. Gaskins (Eds.). *The anthropology of learning in childhood*, Lanham, MD: Alta Mira Press, pp. 100-140.

Hernández, S. (2015). Dos de cada cinco universitarios en el desempleo. *El Universal*, <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/periodismo-de-datos/2015/08/2/>

dos-de-cada-cinco-universitarios-en-el-desempleo, consultado el 21 de noviembre de 2015.

Kang, S.K., and Bodenhausen, G.V. (2015). Multiple identities in social perception and interaction: challenges and opportunities. *Annual Review of Psychology*, 66:547-574

Little Bear, L. (2011). *Native science and western science: possibilities for a powerful collaboration*. Arizona State University, Tempe campus, Library Channel, a Simon Ortiz and Labriola Center Lecture on Indigenous Land, Culture and Community. Recorded on March 24th at the Heard Museum in Phoenix, Arizona. (<https://www.youtube.com/watch?v=ycQtQZ9y3lc>, consultado el 24 de noviembre de 2016)

Miranda, F. (2014). Anuncia Videgaray presupuestos multianuales para universidades. Milenio, 31 marzo, Sección Política, http://www.milenio.com/politica/Anuncia_Videgaray_presupuestos_multianuales_para_universidades-educacion_superior_0_272373362.html (Consultado el 28 de noviembre de 2016)

NOTIMEX (2015). Narro insiste en presupuesto multianual para educación superior. *Excelsior*, Sección Nacional, 2 de noviembre, <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/11/02/1054803> (Consultado el 28 de noviembre de 2016)

NOTIMEX (2015). México sube cuatro lugares en índice global de competitividad. *Excelsior*, sección Nacional, 29 de septiembre, <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/09/29/1048477> (consultado el 28 de noviembre de 2016).

Paradise, R. (1985). Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de aprendizaje individual. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 83-93.

Paradise, R. (1994). The autonomous behavior of indigenous students in classroom activities. In: A. Álvarez and P. del Río (Eds.), *Education as cultural construction*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 89-95.

Paradise, R., and De Haan, M. (2009). Responsibility and reciprocity: Social organization of Mazahua learning practices. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(2), 187-204.

Paradise, R., and Rogoff, B. (2009). Side by side: Learning through observation and participation. *Ethos*, 37, 102-138.

Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Silva, K. G., Dexter, A. L., and Rogoff, B. (2014). One, two, three, eyes on me! Adults attempting control versus guiding in support of initiative. *Human Development*, 57(2-3), 131-149.

Pérez tamayo, R. (2008). *¿Existe el Método Científico?: Historia y realidad*. 3ª Edición, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 301 pp.

Price, M., Kallam, M., and Love, J. (2009) The learning styles of Native American students and implications for classroom practice, Eighth Native American Symposium and Film Festival: Images, Imaginations, and Beyond. <http://homepages.se.edu/nas/files/2013/03/NAS-2009-Proceedings-M-Price.pdf> (Consultado el 28 de noviembre de 2016).

Reyes-García, V. (2009). Conocimiento ecológico tradicional para la conservación: Dinámicas y conflictos. *Papeles* No. 107, Edición Especial, pp:39-55.

Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community

endeavors: An orientation. *Human Development*, 57(2-3), 69-81.

Rogoff, B., Najafi, B., and Mejía-Arauz, R. (2014). Constellations of cultural practices across generations: Indigenous American heritage and learning by observing and pitching in. *Human Development*, 57(2-3), 82-95.

Rosado-May, F. J. (2010). Administración y gestión universitaria, de la teoría a la práctica. *U2000*, 25 de enero, año XXI, número 667, p:6 (disponible en: <http://u2000.com.mx/PDFs/U2000-667-web.pdf>, consultado el 1 de diciembre de 2016).

Rosado-May, F.J. (2012). Una perspectiva intercultural al concepto de tutoría académica. El caso de la UIMQRoo. En: I. Deance y V. Vázquez Valdés. *Aulas Diversas. Experiencias sobre educación intercultural en América*. Quito: ABYA/YALA Universidad Politécnica Salesiana, Deance-Vázquez y Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, pp: 65-90.

Rosado-May, F.J. (2013). Experiencias y visión de futuro de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Aportaciones del modelo intercultural a la sociedad. En: A. Wind (Coord). *Experiencias y visiones para el futuro de las Universidades Indígenas en el mundo*. La Paz, Bolivia, Instituto Internacional de Integración- Convenio Andrés Bello, pp.157-172.

Rosado-May, F.J. 2015. The intercultural origin of Agroecology: Contributions from Mexico. In V.E. Méndez, C.M. Bacon, R. Cohen and S.R. Gliessman (Eds.) *Agroecology: a Transdisciplinary, Participatory and Action-Oriented Approach*. Advances in Agroecology Series. CRC Press/Taylor and Francis. Chapter 8, pp: 123-138.

Rosado-May, F.J. (2015a). Papel de la visión/percepción en la gobernanza de una Universidad Intercultural: Impacto en la calidad, indicadores y el desarrollo institucional. *II Seminario Internacional sobre Educación Intercultural*. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, José Ma. Morelos, 12-14 de agosto.

Rosado-May, F.J. 2016. *Gestión académica con la milpa y los milperos. ¿Estamos haciendo un buen trabajo en las universidades?* X Congreso Mexicano de Etnobiología, Mérida, Yucatán, México, 23 de septiembre.

Rosado-May, F.J. (2016a). *Educación Superior Sostenible en Quintana Roo. Elementos para la creación de un sistema articulado con la investigación, crecimiento económico y desarrollo*. Malu Villarreal Ediciones: Chetumal, Quintana Roo, México.

Rosado-May, F.J., Kú Martínez, M.V., y Cituk Poot, N.R. (2016b). *Hacia la transformación social como resultado de la formación de los egresados de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Un enfoque etnográfico*. IV Congreso Mexicano de Antropología Social y Etnología, Santiago de Querétaro, Querétaro, México; 13 de octubre.

Rosado-May, F.J. y Cuevas Albarrán, V. (2015). El programa educativo “Ingeniería en Desarrollo Empresarial”. ¿Qué justifica su creación? En: E. Brito Estrella (Coord.) *Empresa, sostenibilidad y desarrollo regional*. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, José Ma. Morelos, Quintana Roo, México, pp: 43-63.

Rosado-May, F.J., Olvera León, Y.C. y Osorio Vázquez, M.C. (2015). El papel del Maya en el aprendizaje del Inglés. ¿O viceversa? Experiencias de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. En: M.C. Osorio Vázquez (Ed), *Educación Superior Indígena México-Canadá en el Marco del Día Internacional de las Lenguas Maternas*.

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, José, Ma. Morelos, Q. Roo, México, pp 3-15.

Rosado-May, F.J. y Osorio Vázquez, M.C. (2014). Construyendo interculturalidad a través de movilidad académica estudiantil. Experiencias UIMQRoo. En: S. Dideu (Coord). *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México. Componentes Tradicionales y Emergentes*. UNESCO, CONALMEX, IESALC, Observatorio Sobre Movilidades Académicas y Científicas, Lima, Perú, pp: 153-168.

Salhberg, P. (2011). Finish lessons. *What can the world learn from educational change in Finland?* The Teachers College Press, Columbia University, New York, 176 pp.

Sánchez Jiménez, A. (2015). Mayor cobertura, reto de universidades: Nuño a la Anuies. La Jornada, Sección Política, 9 de septiembre, <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/09/09/se-reune-nuno-con-el-consejo-nacional-de-la-asociacion-de-universidades-3914.html>, consultado el 28 de noviembre de 2016.

Schmelkes, S. 2007. Universidades innovadoras, nueva demanda. Art. 1, Foro 2, 26 de Julio. Conferencia presentada en el Coloquio: “Estudiantes de Nuevo Ingreso en la Universidad del Siglo XXI”, organizada por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en México D.F., del 17 al 19 de abril de 2007.

UNAM. (2015). *Los mexicanos vistos por sí mismos*. Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 26 vols., México, D.F.

Urrieta, L. Jr. (2013). Familia and comunidad-based saberes: Learning in an indigenous heritage community. *Anthropology & Education Quarterly*, 44(3), 320-335.

Vigotsky, L. (1986). *Thought and language*. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 287 pp.

Vigotsky, L. 2004. *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Ediciones Akal, S.A., Madrid, 260 pp.

CAPITULO V

**LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE
GUERRERO
O LA TRAVESÍA DE UN PROYECTO FRUSTRADO**

Floriberto González González*

* Ex Rector de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero.
Docente Investigador del Centro de Investigación y Posgrado
en Estudios Socioterritoriales de la Universidad Autónoma de
Guerrero
florgogo2014@gmail.com

CONTENIDO

- I. Resumen
- II. Palabras clave
- III. Introducción
- IV. Los inicios
- V. Conociendo el término “Universidad Indígena”
- VI. El encuentro con la Mtra. Sylvia Schmelkes
- VII. La creación de las universidades interculturales
- VIII. Los foros de consenso y la legitimación del proyecto
- IX. El pozo de Ozototempa, una realidad aparte
- X. El encuentro con la autoridad federal
- XI. Elecciones para Gobernador en Guerrero
- XII. La pelea por su creación
- XIII. La UNISUR, o el proyecto en rebeldía
- XIV. El proyecto que pudo haber sido y no fue
- XV. Los pueblos indios y la educación en Guerrero
- XVI. Los pueblos indios y la educación superior
- XVII. Los ejes rectores de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur
- XVIII. Mi experiencia como Rector de la UIEG
- XIX. Colofón
- XX. Fuentes de consulta

I. RESUMEN

Con base en una mirada histórica, este trabajo presenta un análisis crítico desde el origen y el desarrollo que ha tenido la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG). Si bien el modelo intercultural tiene un enorme potencial para atender adecuadamente los grandes retos que implica el desarrollo sostenible de las regiones indígenas y no indígenas de Guerrero, una política mal dirigida y mal llevada a cabo han puesto en riesgo ese potencial. No solamente existen contradicciones, desencuentros y problemas de diversa índole entre la Universidad y las autoridades federales correspondientes, sino también con las autoridades locales, estatales y municipales. Es necesario tener un consenso fuerte tanto del modelo y visión como la misión de la UIEG, así como el apoyo completo por parte de la Federación y del estado. Este trabajo aporta los elementos que, con base en la experiencia del autor, pueden contribuir a que la UIEG retome su verdadero potencial y tenga el papel determinante que se espera para el desarrollo sostenible de las comunidades indígenas de Guerrero.

II. PALABRAS CLAVE

Educación Superior, interculturalidad, universidad intercultural, población indígena, estado de Guerrero.

III. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da cuenta, desde una mirada de la historia, del proceso para hacer realidad la creación de una universidad indígena en Guerrero, actualmente llamada Universidad Intercultural del Estado de Guerrero; y menciona también de manera superficial, a la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur). También se habla de la problemática tan compleja que significa consolidar una institución de edu-

cación superior desde el paradigma intercultural; y más aún, cuando no se tiene consolidado un equipo académico, o cuando permean otro tipo de intereses ajenos a los académicos. Con base en el análisis, es posible plantear que, en dicha institución, la UIEG, se repite el modelo de las universidades convencionales... y mal. También se describen las diferentes problemáticas que enfrenta el alumnado de origen indígena para realizar sus estudios de licenciatura.

IV. LOS INICIOS

Hablar de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero implica involucrar a su hermana gemela, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur¹. Esto es hablar de un sinnúmero de peripecias, conflictos, discusiones, procesos, desencuentros y traiciones. Hay muchas historias que contar sobre este periplo; ésta es una de ellas.

Todo inició en la subse de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en Chilapa de Álvarez, Gro., dependiente de la Unidad 12 «A» de Chilpancingo, Gro. En abril de 1995, fui invitado por el Dr. Humberto Santos Bautista –quien era coordinador de dicha subse–, a impartir cursos de matemáticas los fines de semana a maestros bilingües, principalmente nahuas de la región Montaña Baja de Guerrero. Iba por los cinco meses que duraba el contrato, y ya llevo casi veinte años como docente de la UPN 12 «A».

Nunca me imaginé que lo que inició como una actividad de fin de semana, terminaría como un proyecto de vida. Lo que me atrajo fueron las ideas de trabajo y ver que era un espacio inédito para desarrollar todo tipo de propuestas enfocadas a educación bilingüe. Para diciembre del mismo año, ya estábamos organizando el Primer Encuentro sobre Educación en el Medio Indígena de la Montaña de Guerrero, de cuyos resolutivos cabría destacar los siguientes.²

5.- Creación de un centro de investigación educativa y apertura

1. El nombre original fue: Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur; posteriormente quedó como Universidad de los Pueblos del Sur, que es como se le conoce actualmente. Aquí manejaremos el nombre original.

2. González, F., Santos, H., García, J., Mena, F., & Cienfuegos, D. (2012). *De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México*. México: El Colegio de Guerrero, A.C. pp. 142-146.

del posgrado: *creación de un centro de investigación educativa que sirva como base para implementar un posgrado en la región de la montaña.*

6.- Creación de un programa de formación de profesores exprofeso para el medio indígena: *que los nuevos profesores para el nivel primaria del medio indígena, sean formados expresamente con características propias para este medio.*

Al siguiente año, 1996, se crea el Sistema de Investigación Benito Juárez (SIBEJ), para apoyar a los investigadores de las diferentes instituciones de educación superior (IES) de los estados de Oaxaca, Guerrero y Chiapas. Al publicarse la primera convocatoria para financiar proyectos, someto uno para realizar un diagnóstico de la educación indígena en la Montaña Baja de Guerrero. Como resultado del proyecto, no solamente se elaboró el diagnóstico, sino también un Plan de Desarrollo 1999-2006, para el Sector 1201 de la Región Nahuatl-Chilapa.³ El diagnóstico arrojó una falta de profesionalización y de formación tanto de inicio como de actualización exprofeso para ser maestro bilingüe. La improvisación era tal, que había un porcentaje importante de maestros con estudios de primaria, secundaria y bachillerato; otros más, con normal básica, y muy pocos con licenciatura. De ahí, que en uno de los proyectos del Plan de Desarrollo, se propusiera: *la creación de una licenciatura escolarizada para la formación de inicio de docentes en educación preescolar y primaria indígena, así como la creación de un posgrado para formar investigadores en educación para el área indígena.*⁴ De esta manera, se empezaba a perfilar la creación de programas tanto de licenciatura como de posgrado, para formar a profesores bilingües.

V. CONOCIENDO EL TÉRMINO: «UNIVERSIDAD INDÍGENA»

A finales de 1998, el Colegio de Michoacán, A.C., organizó un foro de intercambio de experiencias en educación indígena, denominado

3. González, F. (1998). *Diagnóstico de la Educación Preescolar y Primaria Indígena, en la Región Nahuatl-Chilapa*. Chilpancingo, México: Secretaría de Educación Guerrero.

4. *De la oralidad a la palabra escrita...Op. Cit.* p. 149.

Educación indígena ¿Una utopía?, celebrado el 17 y 18 de noviembre de ese año. En este foro, participó un grupo de profesores y alumnos de la UPN 12 «A», Subsede Chilapa, entre ellos, el que esto escribe. Ahí, el Dr. Agustín Jacinto Zavala presentó la ponencia «La utopía de la Universidad Indígena».⁵ En lo personal, era la primera vez que escuchaba los términos «universidad indígena», «conocimiento indígena», «cosmovisión indígena». Al término del evento, y degustando un mezcal guerrerense, la delegación del estado de Guerrero tuvimos una larga charla con el ponente, al que le pedimos nos explicara en qué consistía dicho proyecto. La idea era atractiva, y el reto valía la pena. Nos trajimos la idea para Guerrero, y fue así como inició el proyecto de la que después sería la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero y de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur.

Con esta idea de la universidad indígena, aún sin tener claridad de sus fundamentos, o de lo que se trataba, se organizó el «Primer Encuentro Estatal de Educación Indígena en Guerrero», los días 6, 7 y 8 de mayo de 1999, en la ciudad de Chilapa de Álvarez. Fue una amplia discusión, con una participación masiva de profesores bilingües y otras personalidades de la academia, tanto del ámbito estatal como del nacional e internacional.

De los resolutivos de dicho evento, en el aspecto académico cabe destacar los siguientes acuerdos: «a) *Creación de un centro de investigación en educación indígena*; b) *Creación de normales indígenas*; c) *Creación de un instituto de lenguas indígenas*; y d) *Hacer de la UPN un centro de excelencia con programas de licenciatura y posgrado*».⁶

Al siguiente año, 2000, se crea en las tres unidades de UPN en Guerrero, la Maestría en Formación y Práctica Docente, y en la Unidad 12 «A», una Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento en Educación Intercultural. De esta forma, seguíamos discutiendo y entendiendo el concepto de educación intercultural, pero principalmente el proyecto de universidad indígena. Así, llegamos

5. Jacinto, A. (1998). *La Utopía de la Universidad Indígena. En Educación Indígena ¿Una utopía?*, pp. (94-98). Zamora, Michoacán, México: El Colegio de Michoacán, A.C.

6. *De la oralidad a la palabra escrita...Op. Cit.* pp. 151-156. Como se puede observar, se seguía pensando en la creación de normales indígenas, pero nuestra mirada estaba puesta en la universidad indígena.

a la conclusión de que se requería de un diagnóstico lo más amplio posible de educación indígena a escala del estado de Guerrero, que nos diera elementos de realidad para lo que estábamos tratando de entender.

Es así que en el año 2002, Conacyt aprueba y financia el proyecto «Factores que impiden el desarrollo de la Educación Primaria Indígena en Guerrero, Región Nahua-Chilapa, Montaña Baja (un estudio de caso), y propuesta de formación inicial de profesores bilingües». Con este proyecto se realizó un diagnóstico a escala del estado de Guerrero, del cual se obtuvo una radiografía como nunca antes se había tenido de la educación indígena en el estado. Y es en el documento final, en el cual por primera vez se plantea de manera breve y sin mucho sustento, la creación de una universidad india.

Universidad India.

En diferentes entidades de la república mexicana, ha venido creciendo el interés alrededor de la creación de instituciones académicas indígenas en diferentes niveles educativos. El punto en común a varios de ellos, es la creación de espacios universitarios que respondan a una estructura del pensamiento diferente a la tradición occidental, y donde el pensamiento y cultura indígena, sea materia de trabajo, permitiendo con ello su re-creación, su adecuación a los nuevos contextos sociales y la formación de individuos capaces de problematizar.

Esta instancia, se piensa como un espacio plural e intercultural, que reactive la memoria cultural, que promueva proceso identitarios, y coadyuve a su propia definición como pueblos que coexisten dentro de una nación, pero no de una manera subordinada, sino mediante procesos de desarrollo local y regional, desde una perspectiva autogestiva.⁷

Esto era apenas un pequeño esbozo de lo que se trataba de entender como *universidad india* o *universidad indígena*.

VI. EL ENCUENTRO CON LA MTRA. SYLVIA SMELKES

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

7. Santos, H., et al. (2003). *Factores que impiden el Desarrollo de la Educación Indígena en Guerrero, Región Nahua-Chilapa*, SEP, México, D.F., pág. 177.

(CGEIB)⁸ se crea el 22 de enero del 2001, siendo la primera titular la Dra. Sylvia Smelkes. A principios de 2002, conjuntamente con el Dr. Humberto Santos Bautista, profesor de la UPN 12 «A», se tuvo un primer encuentro con ella, en el cual le planteamos diferentes proyectos, entre ellos, la creación de una licenciatura expofeso para formar de inicio a los profesores bilingües, y por supuesto, el proyecto de la creación de una universidad indígena. Mientras nosotros planteábamos la creación de una universidad indígena, ella nos hablaba de normales indígenas. Como producto de ese encuentro, se organizó de manera conjunta con la CGEIB, la Secretaría de Educación Guerrero (SEG), el Centro de Investigación y Posgrado en Estudios Socioterritoriales de la Universidad Autónoma de Guerrero (CIPES-UAGro) y El Colegio de Guerrero, A.C. (Colgro) el Encuentro Nacional de Intercambio de Experiencias Curriculares en Formación de Inicio de Profesores de Educación Indígena, los días 28 y 29 de noviembre de 2002, en la ciudad y puerto de Acapulco, Gro. A dicho evento, asistieron las Normales indígenas de Oaxaca, San Luis Potosí, Chiapas, Sinaloa y UPN 12 «A». Es decir, fue un encuentro de Normales indígenas.

En dicho evento se presentó el proyecto de la Licenciatura en Educación Intercultural para los niveles de preescolar y primaria indígena, y la propuesta de que se pasara de Normales indígenas a la creación de universidades indígenas, en el que la forma de abordar el conocimiento fuera desde la matriz cultural indígena, y poner a la par el conocimiento mesoamericano con el occidental.⁹ Ambos proyectos no tuvieron mucho impacto entre los asistentes. El primero fue bloqueado por el Departamento de Normales en el estado; el proyecto de la universidad indígena se siguió construyendo.

8. Llamarle Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, y posteriormente Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, se entendió como si fuera un programa compensatorio para los pueblos originarios, así que cuando se hablaba de educación intercultural bilingüe, de inmediato se relacionaba con dichos pueblos. Esto trajo como consecuencia, que al hablar de interculturalidad, lo cual va más allá del aspecto educativo, se viera como una política indigenista, y más cuando se mencionaba el término de educación intercultural. La exclamación más común era: “**ah, eso es para los indígenas**”. Años después, la propia titular de la CGEIB, aclaraba que la interculturalidad no era solamente para los pueblos originarios, sino también para la población mestiza, pero el error ya se había cometido, y aún se sigue pensando así.

9. Santos, H., et al. (2003). *Factores que impiden el Desarrollo de la Educación Indígena en Guerrero, Región Nahua-Chilapa*, SEP, México, D.F.

VII. LA CREACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

El primero de agosto de 2003 se publica en el periódico *La Jornada* de circulación nacional, la creación de la primera universidad indígena en el país.¹⁰ De acuerdo a la nota periodística, el subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, Julio Rubio Oca, y la coordinadora de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, Sylvia Schmelkes, declararon que «en los próximos meses se inaugurará la primera universidad intercultural bilingüe del país, en el municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México (...) la cual podría ser inaugurada en enero del siguiente año (...) de diez que se pretenden crear en el país». Ante esta declaración, quienes veníamos trabajando el proyecto de la universidad indígena en Guerrero, pensamos que la siguiente universidad a crear sería la de Guerrero y, que por los antecedentes, seríamos llamados por la CGEIB para discutir el proyecto que ya veníamos trabajando y que era de su conocimiento. En este sentido, para el 19 de agosto del 2003, le presentamos el «Proyecto de Creación de la Universidad Indígena de Guerrero».¹¹

En dicho proyecto se planteaban con mayor claridad los objetivos, conceptos, carreras, líneas de generación y aplicación del conocimiento y su articulación con campos problemáticos, organigrama, etc., como a continuación se describen algunos.

La propuesta de crear una Universidad Indígena del Sur de México, parte de la imperiosa necesidad de abrir nuevos espacios que respondan a una estructura del pensamiento diferente a la tradición occidental... el tipo de educación que se requiere es una educación que parta del interior de las mismas comunidades indígenas para que su esencia sea la misma de su cultura... una educación intercultural que en íntimo diálogo con el pensamiento universal reconozca e incorpore lo mejor de la cultura universal en beneficio de los pueblos y comunidades indígenas.

10. Herrera, C. (2003), *Crea la SEP universidad diseñada especialmente para indígenas*, Periódico *La Jornada*, 1 de agosto del 2003, México, D.F.

11. Santos, H., et al. (2003). *Proyecto de Creación: Universidad Indígena de Guerrero*, SEG, Dirección de Educación Indígena-SEG, Guerrero, México.- Si bien en la portada de dicho documento se nombraba como *Universidad Indígena de Guerrero*, en el cuerpo del documento se manejaba el nombre: de *Universidad Indígena del Sur de México*.

Así, en el nivel superior, se hace necesaria la creación de una universidad que se oriente a crear un tipo nuevo de profesionista destinado a abordar la realidad de las comunidades y pueblos indígenas, cuya tarea sea la formación de intelectuales que sean capaces, desde su propio universo y sustento cultural, abordar la solución de los problemas propios de su comunidad y sus sociedades... proponer una nueva forma de abordar el conocimiento, a partir de campos problemáticos desde la cultura y el territorio... entendiendo a la interculturalidad como nueva forma de convivencia y de construcción del conocimiento.

En dicho proyecto, se proponían desarrollar las siguientes licenciaturas:

1. Gobierno y administración de municipios y territorios de los pueblos indios.
2. Derechos humanos, normatividad y justicia.
3. Pedagogía desde la Interculturalidad.
4. Lenguas y comunicación para la diversidad.
5. Medicina y salud comunitaria.
6. Tecnologías para el autodesarrollo de los pueblos indios.

No estábamos muy lejos de las actuales carreras que hoy se imparten en las diferentes universidades interculturales del país. Sin embargo, y para nuestra sorpresa, de nueva cuenta nos enterábamos a través de los medios impresos, en este caso a través del periódico *El Sur* de circulación estatal, de fecha 26 de agosto del 2003, de la visita a las comunidades de Pueblo Hidalgo y Yoloxóchitl, del municipio de San Luis Acatlán, Gro., por la titular de la CGEIB, en donde declaró que *su visita sólo obedecía a un estudio de conocimiento para analizar las posibilidades para la instalación de la Universidad Intercultural, el único municipio de Guerrero que ha planteado el proyecto de una Universidad Indígena, ha sido San Luis Acatlán.*¹² Es decir, lo que nosotros habíamos venido trabajando, no existía.

Cuando le comentamos esta anécdota al Dr. Hugo Zemelman Me-

12. Sandoval, N. (2003). *Sólo San Luis Acatlán presentó un proyecto. Crearán en enero una universidad indígena en Guerrero: SEP*, Periódico El Sur, 26 de agosto del 2003. Corresponsal.

rino¹³, nos decía: «ustedes pecan de ingenuos, confiados y pendejos, y no se dan cuenta que el poder no conoce lealtades ni respeta; al poder lo que le interesa es aplacar los movimientos sociales. Y ustedes están generando un movimiento social que al Estado no le conviene. Y deben entender también que los funcionarios, principalmente a nivel federal, sus intereses son quedar bien con el poder, porque de eso viven». En ese momento se echó a perder el proyecto, se politizó. A partir de entonces, como se veía con muy buenas posibilidades la creación de una universidad indígena, todo mundo quería participar en el proyecto, la mayoría, porque lo veía políticamente rentable, como un espacio de poder, de control y de manejo de recursos. Recuerdo una frase del antropólogo Marcos Matías Alonso¹⁴, en un evento que se tuvo en el CIESAS D.F.: «¿Cómo es posible que exista un proyecto de Universidad Indígena en Guerrero y yo sin saberlo?».

Con la jauría política detrás del proyecto, nos dimos a la tarea de convocar al «Primer Congreso de Educación Intercultural Bilingüe en Guerrero», los días 9, 10 y 11 de octubre del 2003, en la ciudad de Chilapa de Álvarez y en Zitlala. Fue un magno evento, con unos seiscientos participantes provenientes de las cuatro etnias: nauas (nauas), ñuu savi (mixtecos), nn'anncue ñomndaa (amuzgos) y xabú me'phaa (tlapanecos), así como intelectuales de diferentes instituciones de educación superior, tanto estatales como nacionales e internacionales; pero también, habría que decirlo, el estrado se llenó de políticos: presidentes municipales, diputados, funcionarios, líderes de organizaciones sociales indígenas, entre otros. El *pastel* estaba a la vista y se abalanzaron sobre él. Aun así, el evento fue todo un éxito, con resolutivos que marcaron la pauta a seguir y poder armar todo un movimiento de los pueblos indígenas, alrededor del proyecto de la universidad indígena. De los resolutivos, cabe destacar los siguientes:

Creación de un patronato proconstrucción de la universidad indígena de Guerrero... Conformación de una asociación civil de académicos, para

13. El Dr. Hugo Zemelman Merino (QEPD), fue investigador de El COLMEX, y con quien establecimos una relación académica muy estrecha.

14. Investigador del CIESAS D.F.

su diseño y puesta en marcha... Realizar diferentes foros en los principales municipios indígenas de la Montaña de Guerrero, para su conocimiento y participación; el primero fue en San Luis Acatlán, el 6 de diciembre del 2003... Vincularla con sus iguales del país y del extranjero... Mantenerla al margen de los partidos políticos y del gobierno federal y del estatal... Las carreras deberán responder a las necesidades de los pueblos indígenas... Entre otros, pero principalmente:

Diseñar un modelo de universidad para formar a los intelectuales y profesionales indígenas en las distintas áreas del saber, que a través de la docencia, la investigación y la vinculación, respondan al desarrollo y a las características de dicha población, cuyo rostro sea el reflejo de la filosofía, cosmovisión y conocimiento, considerando a la lengua y a la cultura como ejes transversales de todo programa académico, tanto de licenciatura como de posgrado. Así mismo, que la interculturalidad se asuma como uno de sus principales principios filosóficos a desarrollar. Y a mediano plazo, consolidarse como una institución de educación superior de calidad ¹⁵.

Se había dado el paso más importante, que era legitimar el proyecto y la aprobación de la creación de la universidad indígena en Guerrero, y delineado los pasos a seguir. Pero también a partir de dicho evento, se desataron las ambiciones de todo tipo, tanto al interior del grupo de académicos que veníamos trabajando el proyecto, como a nivel de los políticos, que vieron en el proyecto no la posibilidad de desarrollo de los pueblos originarios en Guerrero, sino como un espacio de poder, control y manejo de recursos. A dicho Congreso, asistió la titular de la CGEIB, quien al final del evento declaró a los medios:

En entrevista, la funcionaria de la SEP, Sylvia Schmelkes indicó que existe una propuesta que realizaron investigadores, académicos y representantes de los pueblos indígenas de la entidad en el sentido de crear una Universidad Indígena en Guerrero, pero aseguró que será un proceso largo y tendrá que pasar por varios “filtros” como la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, instancia federal que

15. *Resolutivos del Primer Congreso de Educación Intercultural Bilingüe en Guerrero*, Chilapa de Álvarez y Zitlala, Guerrero, 9, 10 y 11 de octubre del 2003.

calificará los estudios de factibilidad y el proyecto terminado de los principios, normas y carreras que ofrecerá la Universidad.¹⁶

VII. LOS FOROS DE CONSENSO Y LEGITIMACIÓN DEL PROYECTO

Siguiendo con los resolutivos del primer congreso, se organizó el primero foro en el municipio de San Luis Acatlán, los días 5 y 6 de diciembre de 2003. Para nuestra sorpresa, cuando llegamos al palacio municipal, éste estaba tomado por la población, y colgaba una soga en la entrada, con dedicatoria para el presidente municipal Genaro Vázquez Solís. Ante ese impedimento y la ausencia del presidente municipal, el foro terminó por llevarse a cabo en la casa particular de éste. Mucha asistencia, propuestas de todo tipo y el acuerdo de que se hicieran más foros para recorrer la mayor parte de las regiones con municipios indígenas. De ahí, el acuerdo de que el siguiente foro se realizara en el municipio de Malinaltepec, el 6 de febrero del 2004.

El 14 de diciembre de 2003, la comisión académica visitó el municipio de Atlamajalcingo del Monte, lugar célebre por tener un documento firmado por el General Vicente Guerrero, en donde se comprometía a que al triunfo de la revolución, les redituaria con creces el haberle dado cobijo y protección durante los momentos más difíciles de la Guerra de Independencia. En dicha visita, el municipio donó, con documentos firmados y sellados por las autoridades, un terreno bastante grande para que se instalara una sede de la universidad. Nos asombraba —a la comisión académica— que en todos los lugares el proyecto era bien recibido, que unificaba a las militancias políticas y religiosas, que estaba siendo un proyecto que cohesionaba a los pueblos.

El 6 de febrero se lleva a cabo el foro en Malinaltepec, con aproximadamente 500 asistentes de diferentes municipios. El presidente municipal, profesor Apolonio Cruz, brindó todas las facilidades y mostró —como hasta la fecha— un gran compromiso por ese proyecto.¹⁷ Cuando llegamos un día antes por la noche, el Centro de Investiga-

16. Flores, E. 2003. Proyecto de Universidad indígena, sin dinero del gobierno estatal: Schmelkes. Periódico El Sur, 10 de octubre del 2003. Reportero.

17. Del Profr. Apolonio, habría que decir que es un hombre íntegro y comprometido con su pueblo, creador de la Policía Comunitaria, defensor de los recursos naturales, luchador incansable contra la Reserva de la Biósfera de la Montaña y en contra de las mineras. Mi admiración y respeto por siempre.

ción y Seguridad Nacional (Cisen) ya estaba instalado, con cámaras por todos lados. Hasta entonces nos dimos cuenta de la magnitud del proyecto y del peligro que representaba para el Estado. Pero también había desatado las ambiciones al interior del equipo de trabajo y hacia afuera. De dicho foro, se elaboró una relatoría y un documento que se tituló *Declaración de Malina*, el cual retomaba los principales acuerdos del primer congreso. Dichos acuerdos se transcriben a continuación.

Los abajo firmantes, autoridades municipales y tradicionales de los cuatro pueblos originarios (Nahua, Me' Phaa, Tu'un Savi, Nn'ann-cue ñomndaa), así como académicos y miembros de diversas instituciones educativas y organizaciones sociales, reunidos en Malinaltepec, Gro., territorio Me' Phaa, durante el Segundo Foro de Educación Superior para los Pueblos Indígenas, realizado el 6 de Febrero de 2004; DECLARAMOS:

1. Nos reconocemos y reivindicamos como pueblos indígenas, como sujetos de derecho, y por tanto, con facultades para promover nuestro destino y desarrollo.
2. Como sujetos colectivos; reivindicamos como uno de nuestros derechos, el de contar con un sistema educativo acorde con nuestra cultura y visión de mundo.
3. Retomamos los acuerdos emanados del Primer Congreso sobre Educación Intercultural Bilingüe, celebrado los días 9, 10 y 11 de octubre del 2003 en la Cd. de Chilapa de Álvarez y Zitlala, Gro.; del Primer Foro de Consulta sobre Educación Superior para los Pueblos Indígenas de Guerrero, celebrado los días 5 y 6 de diciembre del 2003, en San Luis Acatlán, Gro., eventos en los que se discutió y acordó impulsar la creación de la Universidad Indígena de Guerrero, en torno a un solo proyecto.
4. Que la Universidad Indígena tendrá como objetivos principales, el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural en Guerrero, así como el desarrollo socioeconómico de los pueblos originarios que lo habitan, desde una visión de sustentabilidad.
5. La Universidad Indígena, deberá constituirse como el espacio de permanente recreación de la cultura para el desarrollo de los pueblos originarios, promoviendo la recuperación y recreación de los saberes tradicionales, del conocimiento universal y el intercambio con otras

- culturas para su enriquecimiento mutuo.
6. El proyecto de la Universidad Indígena debe construirse desde la cosmovisión, realidades y necesidades de los propios pueblos originarios, teniendo como valores ineludibles la Inclusión, Respeto y Tolerancia entre las culturas que conviven en la Entidad, haciendo realidad el principio de pluriculturalidad establecido en la Carta Magna.
 7. En consecuencia, la Universidad Indígena será una institución académica donde se formen principalmente indígenas y no indígenas, comprometidos con la promoción y la defensa de los derechos humanos, de los derechos fundamentales y específicos, así como con el desarrollo integral y sustentable de los pueblos indígenas.
 8. Que la ubicación de la sede o sedes de la Universidad Indígena, será determinada a partir de un diagnóstico en el que se considere la geografía, población, la disponibilidad de servicios, infraestructura y otros factores.
 9. Hacemos un llamado a todos los actores; indígenas y no indígenas, a las instancias e instituciones sociales y gubernamentales comprometidos e interesados en promover la educación y el desarrollo de los pueblos indígenas, a sumarse a esta iniciativa de esperanza y realidad, que será el inicio para sentar las bases de una nueva relación Estado-Pueblos Originarios-Sociedad Nacional.
 10. Se acuerda la constitución de un patronato pro-fundación de la Universidad Indígena, integrado por los Presidentes de los Municipios Indígenas, por representantes de las cuatro etnias, por Organizaciones Sociales y demás personalidades académicas y civiles comprometidas con este proyecto.
 11. Se acuerda que sea el equipo de académicos que hasta hoy ha venido trabajando el proyecto de la Universidad Indígena, quienes se hagan responsables de presentarlo en tiempo y forma, ampliándose con todos aquellos que así lo consideren pertinente.
 12. Los participantes de este foro, respaldan la creación de la Universidad Indígena de Guerrero, y comprometen su apoyo sin reserva en cada una de las tareas que el proyecto exija.¹⁸

Dado y suscrito en Malinaltepec, Gro., a 6 de Febrero de 2004.

18. *Declaración del Segundo Foro sobre Educación Superior para los Pueblos Indios de Guerrero*. Celebrado el día 6 de febrero del 2004, en la Cabecera Municipal de Malinaltepec, Gro.

Éste fue de los foros más importante. A partir de ahí, nos dimos a la tarea –la Comisión Académica–, de realizar dos foros más, uno en el municipio de Atlixac, Gro., el 24 de febrero de 2004, con la participación de ocho presidentes municipales: Atlamajalcingo del Monte, Malinaltepec, Copalillo, Azoyú, Tlacochoistlahuaca, Acatepec, Ayutla, y representantes de Zitlala y Chilapa de Álvarez, en donde se acordó la creación del patronato y culminar el proyecto a la brevedad posible para presentarlo al presidente de la República, Vicente Fox Quesada. Y se acuerda que el último foro se lleve a cabo en el municipio de Copalillo, Gro., el 27 de marzo del 2004, en el cual se armaría el expediente completo, se formalizaría la creación del patronato, y se diseñarían las acciones para hacerle llegar la petición al presidente de la República.

Después del foro de Copalillo, las diferencias en el equipo académico salieron a flote. Joaquín Flores Félix, miembro de la comisión académica, era de la posición de que dicha universidad sería nuestra; es decir, de la comisión académica y de quienes se habían sumado al proyecto, y que había que ir pensando en quién sería el rector. La otra posición, la cual yo compartía, era de que, simplemente estábamos acompañando un proceso, y que una vez creada la Universidad, que se les entregara a los pueblos y que ellos la condujeran; que aprendieran a ser actores de sus propios procesos sociales, sin importar si se equivocaban o no. Ambas posturas fueron irreconciliables y siguieron su rumbo, lo cual generó desconfianza interna. A partir de ahí, estas posturas generaron desencuentros y conflictos internos en el equipo de trabajo.

IX. EL POZO DE OZTOTEMPA, UNA REALIDAD APARTE

Creo que por el año 2000, me invitaron por primera vez a ir al Pozo de Oztotempa, ubicado en el municipio de Tixtla, Gro. Es un lugar sagrado tanto para los nahuas del Alto Balsas como para los de la Montaña Baja. Allí se realiza la ceremonia de petición de lluvias el día primero de mayo en la noche y el día 2 por la mañana. Cuando escuchaba la palabra pozo, me imaginaba un pozo del cual se extrae agua para consumo humano, un pozo artesano pues. Nunca me imaginé que tenía un diámetro como de cien metros y una profundidad como de cuatrocientos.

Se llega el día primero en la noche, ya sea caminando o en trans-

porte desde Atliaca. La primera vez y las que siguieron, caminé como tres o cuatro horas de ida, y las mismas de regreso al siguiente día. Si que fue un sacrificio hacerlo. No se sabe qué es peor, si el cansancio y la falta de aire de la subida, o la dolencia en las rodillas de la bajada. Se vela toda la noche –yo sólo vengo a velar, nos decía un señor, y lo seguiré haciendo hasta que ya no pueda montar mi yegua–, cada quien con sus pensamientos, sus creencias, sus rezos, sin sacerdote en la capilla que nos hiciera sentir culpables de nuestros actos. De todos modos, no se puede dormir, los cantos, cuetes y cámaras, las bandas de música, los aullidos de los hombres jaguar, hacen imposible conciliar el sueño. Al amanecer, al momento de salir el sol, la gente se distribuye alrededor del pozo para observar la ceremonia que se lleva a cabo de lado poniente y de frente al sol. Se lanzan todo tipo de animales y de ofrendas al pozo. Mención también merece las subidas y bajadas al cerro Atsatsilisko o Cruzco en Acatlán, municipio de Chilapa, de Álvarez, Gro. Ahí, la ceremonia es el 2 de mayo, con las peleas de tigres.

Por el año 2004 o 2005, al ver que la creación de la Universidad no caminaba, le pedimos a uno de los principales de Atliaca, al que le decían el *Tigre Mayor* (QEPD), que nos bendijera un bastón de mando, y que nos permitiera llevar una ofrenda al Pozo. Nos dijo que para qué era la ofrenda, y le dijimos que era para la creación de una universidad para los pueblos indígenas. Bendijo y rezó al bastón de mando, y nos dijo que podíamos llevar la ofrenda. Acordamos que el bastón de mando lo tendría cada uno de nosotros un año en custodia. El primer año le tocó al Dr. Humberto, el segundo le tocaba al compañero Joaquín Flores, pero por cosas del destino, se le olvidó en la casa del *Tigre Mayor*. Yo lo recogí y me quedé con él. Aún lo conservo como si fuera un amuleto de la buena suerte.

Al siguiente año, y con la anuencia del *Tigre Mayor*, llevamos de ofrenda un guajolote. Lo cargamos durante las tres horas de camino entre el Dr. Humberto, el compañero *Toño* Chávez y yo. Al llegar al Pozo, nos salió a recibir Joaquín. Al día siguiente durante la ceremonia, le pedimos al hijo del *Tigre Mayor* que intercediera por nosotros ante los Principales, que son los que piden, rezan y avientan la ofrenda al Pozo. Así lo hizo, y al momento que el Principal rezó y lanzó el guajolote al Pozo, se dio la media vuelta y le dieron ganas de llorar. Le pregunté qué pasaba, y simplemente nos dijo que lo que el Principal

había dicho en nahua, había sido algo que muy pocas veces se escuchaba. No nos dijo de qué se trataba, ni cuál era la traducción al español. Solamente nos dijo que era un buen augurio para la creación de la Universidad. Años después le volví a preguntar cuál era el significado, y su respuesta fue que ya no se acordaba.

Después de que se creó la UIEG, le propuse al Dr. Humberto Santos visitar aunque fuera por última vez al Pozo para como muestra de agradecimiento por la concreción del proyecto; que para bien o para mal, se tenían hasta dos universidades, la UIEG y la Unisur, una oficial y la otra en rebeldía.¹⁹ Así lo hicimos, creo que fue por el año de 2008. Fui por última vez en mayo del 2014 siendo rector de la UIEG, con un grupo de alumnos y con el profesor Renato Bautista. Lo hice no para reprocharle que la UIEG y la Unisur eran un desorden total y que ésa no había sido la petición, sino para preguntarle si la UIEG tenía remedio, y si era así, que me diera ánimo y paciencia para componerla; de lo contrario, no tenía sentido que siguiera como rector. Renuncié en noviembre del mismo año. La UIEG sigue con un futuro incierto y va de conflicto en conflicto, considerando su rectoría como un botín político, tanto por los de adentro como por los de afuera. La Unisur fue un fraude total y en extinción. Vaya esta pequeña crónica en memoria del Pozo de Oztotempa.

X. EL ENCUENTRO CON LA AUTORIDAD FEDERAL

Después del Primer Congreso de Educación Indígena, en octubre de 2003, la comisión académica prácticamente perdió comunicación con las autoridades de la CGEIB. Los foros los realizamos sin su presencia, y sin poder articular una agenda común para discutir el proyecto. No tengo la fecha exacta, pero en el 2005, nos apersonamos, junto con el entonces presidente de San Luis Acatlán, Genaro Vázquez Solís, en las oficinas de Atención Ciudadana de Los Pinos. La titular nos dio diez minutos para exponerle el proyecto. Al terminar, levantó el

19. Tiempo después, y ya creada la UIEG y la UNISUR, le comentaba de ese hecho al Dr. Humberto, y le decía que la petición al Pozo había sido con tal fervor, que en lugar de una, se habían creado hasta dos, pero mal. A lo mejor fue hasta un castigo, como alguna vez me lo reclamaron los habitantes de La Ciénega: "Llévense su universidad, nomás nos vino a causar problemas". Mi amigo Marcos, con su sarcasmo que lo caracteriza, me decía: "qué bueno que nosotros no aceptamos que se contemplara a mi pueblo Acatlán, para que se instalara esa chingadera".

teléfono y se comunicó directamente con el subsecretario de Educación Superior de la SEP, Dr. Julio Rubio Oca, y le dijo que tenía en sus manos un proyecto que era de sumo interés para el presidente de la República. Al tercer día, el subsecretario ya nos estaba citando en la ciudad de México para discutir el proyecto.

Recuerdo que en el encuentro con Julio Rubio Oca estuvo presente por la CGEIB la Mtra. Lourdes Casillas, la comisión académica, Genaro Vázquez, el delegado de la CDI en Guerrero, Pedro de Jesús, y otras personalidades. Después de escucharnos, comentó el documento que le habían hecho llegar de Los Pinos. Lo llevó leído, subrayado, comentado, bien analizado. Al terminar, solamente comentó que era un buen proyecto, y que mandaba a la CGEIB para darle seguimiento y se obtuvieran resultados a la brevedad posible. Nos quedó la impresión que tal decisión no fue del agrado de quien representaba a la CGEIB en ese momento; hasta ahora, desconozco el porqué de esa actitud.

Salimos sumamente ilusionados por los resultados de la reunión, pero también preocupados por la responsabilidad que se avecinaba. El Dr. Joaquín Flores Félix, miembro de la comisión académica, al ver que el proyecto estaba a punto de hacerse realidad exclamó: «Soy capaz de renunciar a la UAM-X e incorporarme de tiempo completo a este proyecto». Y de nueva cuenta, el proyecto entró en un *impase*. Se requería la participación del Ejecutivo del estado de Guerrero; pero el gobernador en ese momento, René Juárez Cisneros, iba de salida.

XI. ELECCIONES PARA GOBERNADOR EN GUERRERO

A partir del 2004, en Guerrero ya estaba el fervor electoral, así que poco se podía hacer para continuar con la gestoría del proyecto. Por el PRD iba Zeferino Torreblanca Galindo, y por el PRI, Héctor Astudillo Flores. La presentamos el proyecto a Zeferino, con quien nuestra relación venía desde que fue presidente de Acapulco, con la realización del Coloquio Moviendo Montañas, pero también por ser el candidato de la izquierda. Cuando se lo expusimos –no sabemos si le entendió o no–, dijo que si salía electo, haría realidad dicho proyecto. Así que prácticamente nos tuvimos que esperar un año.

Para entonces, ya también había surgido supuestamente otro pro-

yecto de universidad indígena, al menos eso decía el Profr. Bulmaro Muñiz Olmedo, que era quien lo abanderaba. En aquellos días, Bulmaro Muñiz encabezaba la corriente del PRD, Movimiento de Izquierda en Guerrero. Las cosas se complicaban; las ambiciones se seguían desbordando por dicho proyecto.

Concluidas las elecciones, ya con Zeferino como gobernador electo, nos entrevistamos con él y le recordamos lo del proyecto; lo acompañaba quien después sería su secretario particular, Julio Ortega. Nos dijo «con calma» y que «lo veríamos pronto». Cuando toma posesión, el primero de abril del 2005, en su discurso refrenda su compromiso de hacer realidad la creación de la Universidad Indígena de Guerrero. Pero el problema fue cuando ya era gobernador en funciones, ya que se nos hizo difícil entrevistarnos con él. El tal Julio Ortega siempre dio evasivas. Hasta entonces, la respuesta por parte de la CGEIB había sido de que todo estaba en manos del gobernador, y que él debía solicitar una reunión para discutir el proyecto.

Cuando se dio dicha reunión, cuya fecha exacta no recuerdo, yo me encontraba fuera de Chilpancingo. El Dr. Humberto Santos me llamo por teléfono para ponerme al tanto de que la Maestra Sylvia Schmelkes le había llamado para preguntarle si la reunión con autoridades de educación en Guerrero sería con nosotros, porque la estaban citando en el palacio de gobierno. El Dr. Humberto le dijo que no tenía información al respecto. «Entonces avísales a tus compañeros y entran conmigo», fue la respuesta de Schmelkes. El único que asistió fue el Dr. Humberto Santos; los demás, andábamos fuera. Cuando llegaron a la cita, para su sorpresa, ya se habían adelantado los políticos. Quienes iban a negociar el proyecto eran: Urbano Lucas Santamaría²⁰, Bulmaro Muñiz Olmedo²¹ y Guadalupe Cortez²²; también estaban los presidentes municipales de Iliatenco y de Malinaltepec: Erasto Cano Olivera y Zótico Gerónimo García, respectivamente; el titular de la SEG, José Luis González de la Vega, y el subsecretario de Educación Media Superior y Superior de la SEG, el Maestro Eliseo Guajardo Ra-

20. Urbano Lucas era en ese momento dirigente de una corriente al interior del PRD, el Movimiento de Izquierda Guerrerense (MIG) y Diputado suplente. Actualmente es rector de la UIEG. "Cuando le preguntamos al Secretario de Educación en Guerrero: Salvador Martínez Della Roca, porqué lo había nombrado como Rector, simplemente dijo: es una propuesta de mi brother Aréstegui, y no le puedo decir que no. Al momento que escribo este artículo –agosto del 2016–, los maestros están pidiendo su destitución. Para septiembre del mismo año, el

mos. Ellos, en complicidad con el secretario particular del gobernador, iban a negociar el proyecto de la universidad indígena. Al enterarme, decidí renunciar al proyecto.

XII. LA PELEA POR SU CREACIÓN

A partir de esa fecha, en lugar de que se conjuntaran esfuerzos con la CGEIB, el equipo de académicos que habían venido trabajando el proyecto, así como con las diferentes dependencias del estado de Guerrero (la Secretaría de Educación Guerrero, la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Secretaría de Asuntos Indígenas) lo que se dio fue una confrontación por el control del proyecto, su ubicación y puesta en marcha²³. El estudio de factibilidad realizado por la comisión académica concluía que el lugar idóneo era Santa Cruz del Rincón, municipio de Malinaltepec. Y los argumentos eran simples: buena ubicación geográfica, comunicación vía terrestre, servicios como agua, teléfono, energía eléctrica, hospedaje para albergar a la población estudiantil y personal académico, administrativo, autoridades, entre otros²⁴. El lugar que la CGEIB y las autoridades estatales defendían era La Ciénega, perteneciente al mismo municipio de Malinaltepec. Desde un principio, la Comisión Académica cuestionó esa decisión, debido a que está ubicada en una falla geológica y con carencia de todos los servicios²⁵; sin embargo, a pesar de estos argumentos, se tomó la decisión en reunión unilateral –sin la presencia de la comisión académica– el día 27 de octubre del

nuevo Rector es el Mtro. Renato Bautista Ventura.

21. Bulmaro Muñoz Olmedo, al igual que Urbano Lucas, era dirigente de la misma corriente política al interior del PRD. Actualmente es dirigente de MORENA y, hasta donde se sabe, aún dirigente de la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR).

22. De Guadalupe Cortez no tengo la mayor información, y ni siquiera llegué a conocerlo.

23. Al respecto, los periódicos de circulación estatal de esos años (2005-2008), como *La Jornada Guerrero* y *El Sur*, dan cuenta a detalle de esta disputa.

24. Santos, H., et al. 2006. Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, Estudio de Factibilidad.

25. Durante mi estancia como Rector de la UIEG 2013-2014, viví en carne propia la carencia de servicios: alimentación, hospedaje, transporte, falta de comunicación por vía telefónica, internet intermitente, luz eléctrica deficiente, incomunicación en tiempos de lluvia, entre otros. Albergar y darle de comer a cerca de 400 personas, era toda una odisea. Después de ocho años de inaugurada, su matrícula en La Ciénega, va en declive.

2006, en la Sala *Vicente Guerrero* del Palacio de Gobierno²⁶. El argumento esgrimido por el entonces secretario de Educación en Guerrero, José Luis González de la Vega Otero, fue de que en la comunidad de El Rincón, ya existía una extensión de la Universidad Pedagógica Nacional. No había punto de comparación entre ambas instituciones.

Tiempo después, supimos por voz de uno de los funcionarios que estuvo presente en dicha reunión, que no solamente había sido una decisión política, sino que había sido una decisión de Estado, ya que no se podía instalar dicha universidad en Santa Cruz del Rincón, por su antecedente de ser el origen de la Policía Comunitaria. De nueva cuenta nos acordamos de la sentencia del Dr. Hugo Zemelman: «Ustedes son unos ingenuos, confiados y pendejos (...) eso que andan haciendo, es todo un movimiento social alrededor de un proyecto académico, el Estado no lo va a permitir, y las autoridades tanto federales como estatales, están al servicio del poder, porque de eso viven». A la distancia, podemos decir que cuánta razón tenía el Dr. Zemelman.

Tomada la decisión unilateral de la ubicación de la Universidad, siguieron otras, como la publicación de la convocatoria para la selección del personal académico, el propio proceso para su selección, y la designación del primer rector: Abad Carrasco Zúñiga, entre otras.

Para el 20 de julio del 2007, en una reunión celebrada en la Sala *Ignacio Manuel Altamirano* del Palacio de Gobierno, se acuerda que la UIEG iniciará clases el 9 de agosto de ese año. El decreto de creación se publica el 15 de diciembre del 2006, en el Periódico Oficial del estado de Guerrero, bajo el Decreto 185. El equipo académico se deslinda de la creación de la UIEG, y conjuntamente con la Policía Comunitaria, y la comunidad de El Rincón, impulsan la creación de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur

26. En la reunión a puerta cerrada, estuvo el Secretario de Educación de Guerrero, José Luis González de la Vega, el subsecretario de Educación Media Superior y Superior, Eliseo Guajardo Ramos, el subsecretario de Educación Básica, Leoncio Domínguez Covarrubias. También el presidente de la Comisión de Educación del Congreso local, Fernando Pineda Menes, el coordinador de los diputados federales de Guerrero, Víctor Aguirre Alcaide, así como los presidentes municipales de Malinaltepec, Iliatenco, Metlatónoc, Cochoapa, Olinalá, Tlacoapa, Zapotitlán Tablas, Acatepec, Xalpatláhuac, Copanatoyac, Alpoyeca, Tlalixtaquilla, Cualác, Huamuxtítlán y Atlamajalcingo del Monte, y sin la presencia de la Comisión Académica. El Sur de Acapulco, 28 de octubre del 2006, Zacarías Cervantes, corresponsal.

(Unisur), la cual inicia actividades el 09 de agosto del 2007 en dicha comunidad.

XIII. LA UNISUR, O EL PROYECTO EN REBELDÍA

En su inauguración, hubo hasta parada militar de la Policía Comunitaria, un gran evento político-militar y académico que preocupó al entonces gobernador Zeferino Torreblanca Galindo. Este proyecto prometía más que el oficial: tenía una gran aceptación y apoyo de base. La Unisur se pudo haber convertido en la institución de educación superior que se requería para formar a los intelectuales indígenas desde otra forma de abordar el conocimiento.

Desafortunadamente, la magnitud del evento deslumbró a algunos del equipo académico, de los líderes sociales y funcionarios indígenas que se habían sumado al proyecto, y en lugar de consolidarlo cohesionándose alrededor del mismo para darle la mejor orientación académica, lo primero que se hizo fue pensarlo en términos políticos. Debido al giro que empezaba a tomar el proyecto, el Dr. Humberto Santos Bautista renuncia al equipo en febrero del 2008. Al frente del proyecto quedaron Joaquín Flores Félix, Alfredo Méndez Bahena y Bulmaro Muñiz Olmedo. Años después, octubre del 2014, renuncia Méndez Bahena. Actualmente, la Unisur se encuentra en un proceso de crisis por problemas políticos internos y en un proceso de extinción. Sigue sin registro oficial para acreditar los estudios de sus estudiantes, pero lo más grave es que su presencia es casi nula en los lugares en que se dio a conocer: El Rincón, Xochistlahuaca y Cuajinicuilapa, y, además, con amenazas de demanda por fraude por parte de los egresados que no cuentan con ningún papel que los respalde. Triste final de un proyecto tan noble, por las ambiciones personales de quienes estuvieron al frente.

Por considerar que es pertinente dar una idea de lo que significaba el proyecto de la Unisur y lo que representaba la propuesta para la educación en Guerrero –producto de un debate muy amplio con los pueblos– se presenta un resumen del proceso, el cual se retoma de esos debates y de esos encuentros de educación intercultural que consumió tantos esfuerzos y convocó tantas voluntades. En el apartado que sigue se hablará de la propuesta académica de la Unisur.

XIV. EL PROYECTO QUE PUDO HABER SIDO Y NO FUE²⁷

El proyecto de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur es, junto con el de la Policía Comunitaria, de los pocos que han tocado las fibras más sensibles de las comunidades indígenas de Guerrero. Esto se explica en el hecho de que ambos proyectos surgen en condiciones similares: la policía comunitaria nació ante la incapacidad de un sistema de justicia para garantizar la paz social en la región denominada Costa-Montaña y ante la corrupción del sistema judicial, recurriendo a su experiencia histórica y a revalorarla, considerando que lo propio tenía valor dentro de lo universal, lo cual los hizo enfrentarse al dilema de aplicar el derecho positivo o de impartir justicia conforme a sus «usos y costumbres». Esto último, con base en un conjunto de normas que trascienden la ortodoxia jurídica y por fuera de los códigos legislativos. En este sentido, la Policía Comunitaria demostró un altísimo nivel de eficiencia.

De manera similar, el proyecto de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur se empezó a plantear ante las graves deficiencias observadas en el servicio educativo que se oferta a los pueblos y comunidades indígenas. En un primer momento, se mencionó que la ausencia de un proyecto educativo que reconociera los valores culturales de los niños indígenas era una de las causas principales del rezago educativo que se observaba en el medio indígena. Se empezó entonces a plantear la necesidad de un proyecto que se fundamentara en la cosmovisión indígena para la formación de los maestros, a fin de dotarlos de las herramientas que les permitieran nutrirse de su matriz cultural y también abrirse al pensamiento universal contemporáneo. Había un consenso casi unánime en la urgencia de formar maestros que asumieran creativamente los dominios de la diversidad que caracteriza a nuestras sociedades, porque se argumentaba que las posibilidades de innovación de la escuela dependerían, en buena medida, de que los docentes transformaran el espacio pedagógico en verdaderas comunidades de aprendizaje. Sin embargo, desde un principio se consideró

27. Este apartado es una síntesis con la autorización del autor: Santos, H. 2008. *La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una herejía pedagógica*, en: Teresinha, G. & González, G. Coordinadoras. 2008. *Anuario Educativo Mexicano, visión retrospectiva*. UPN, Miguel Ángel PORRÚA, México, pág. 541-568. Se redactó en pasado para contextualizarlo en el tiempo. También se consultó el estudio de factibilidad, Op Cit.

que el solo proyecto de formación de docentes para el medio indígena era insuficiente, porque el problema educativo no podría resolverse sin el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades. Frente a este problema, ni el gobierno en sus diferentes niveles, ni los partidos políticos, habían ofrecido alternativas. Y fue en este contexto, que se empezó a trabajar la idea de una universidad que respondiera a la cosmovisión indígena y que fuera una alternativa real a las expectativas de los pueblos del estado de Guerrero. A continuación, se plantean las líneas generales de dicho proyecto de universidad.

XV. LOS PUEBLOS INDIOS Y LA EDUCACIÓN EN GUERRERO

La lectura que se hace del contexto indígena, normalmente va asociada a dos cuestiones esenciales que, paradójicamente, casi siempre transitan en vías paralelas: *la cultura y la educación*. Por un lado, se asume que la cultura de los pueblos indios es una herencia de riqueza excepcional; pero por otro lado, esos valores culturales difícilmente los encontramos expresados en la educación que se les ofrece. Hasta ahora no ha existido un proyecto de recuperación cultural que pueda potenciar de manera decisiva el diseño de modelos de desarrollo autogestivo de las comunidades y cuestionen con bases sólidas los programas indigenistas oficiales, que sólo han contribuido a mantener una historia de opresión y explotación de los pueblos indígenas. En educación, todavía es notable la ausencia de programas que respondan a las características culturales y de cosmovisión de la población indígena, no solamente en el estado de Guerrero, sino en todo el país. La educación que en la actualidad se oferta en el medio indígena no contempla todavía la diversidad cultural de los pueblos, como no sea desde una visión puramente escolar, etnográfica, donde la cultura queda reducida a un insumo codificado más.²⁸

De este cuestionamiento fue que surgió la necesidad de plantear un proyecto educativo diferente, cuya raíz fuera la matriz cultural de los pueblos indios, para que, desde la recuperación de sus valores y su contraste con los valores hegemónicos de la sociedad contemporánea,

28. En las escuelas normales, lo más que se ha hecho es incluir en sus programas la asignatura de una lengua indígena, y en educación preescolar y primaria sólo se han impartido algunos cursos para sensibilizar a los educadores sobre el significado de la interculturalidad.

se asumiera como principio la necesidad de educar en el contexto de la diversidad, entendiendo la diferencia como un principio ético capaz de potenciar la formación integral del sujeto. La cuestión era que la educación que se les ofreciera, además de ser pertinente, fuera el eje central de su desarrollo como pueblos, con su lengua, su cultura y sus tradiciones. Sólo de esta forma la educación tendrá un papel relevante en el proceso de reivindicación de la cultura, la educación, el desarrollo autogestivo y la autonomía como pueblos originarios.

Hasta ahora, la educación que se les ofrece, prácticamente se reduce al nivel preescolar y primaria, sin planes ni programas de estudios propios, con una planta docente sin la formación adecuada, que habla pero que no lee ni escribe en su lengua materna; sin programas de formación y actualización del profesorado con calidad y pertinencia; con una estructura administrativa que sólo ha burocratizado en exceso el servicio educativo; con una amplia cobertura, pero sin poder atraer a la mayoría de la población en edad escolar porque no existen mecanismos institucionales que garanticen la permanencia de los educandos en las aulas, presentándose, en consecuencia, índices de reprobación y deserción sumamente altos y una baja eficiencia terminal.

De manera adicional, hay que mencionar que el estado de Guerrero es una de las entidades de la Federación que menos centros de educación superior y de investigación tienen en su territorio. En particular, las regiones que concentran la población indígena, es donde la presencia de este tipo de instituciones es casi nula. En la entidad, la oferta de educación superior a nivel de licenciatura, tanto pública como privada, se concentra en las ciudades de Acapulco, Chilpancingo e Iguala.

Fue en este escenario en donde surgió la propuesta de crear la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, como una necesidad de abrir nuevos espacios que respondan a una estructura del pensamiento distinta de la tradición occidental, donde el pensamiento y la cultura indígenas sean ejes de reflexión que permitan la revisión de una cosmovisión del mundo diferente. Esta instancia se pensó como un espacio plural e intercultural que reactivara la memoria cultural, que respetara la diversidad de culturas y trayectorias históricas de los grupos sociales que conforman la Nación, que promoviera procesos de identidad y coadyuvara a su propia definición como pueblos que

coexisten dentro de una nación, pero no de una manera subordinada, sino mediante procesos de desarrollo local y regional, desde una perspectiva autogestionaria propia. Porque si el objeto del desarrollo es el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos que forman parte de los procesos productivos de la sociedad y si la educación requiere actuar de manera integrada con las estrategias de desarrollo, entonces las posibilidades de trascender la exclusión pasan también por la redefinición de los proyectos educativos.

El proyecto de la Universidad estaba dirigido a un sector de la población que, por sus condiciones socioculturales y económicas, históricamente había estado, y sigue, excluida o relegada de los programas de educación superior. Debido a esto, la Institución se proponía diseñar e impartir programas de formación académica, desde licenciaturas, diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados, con líneas de investigación basadas en campos problemáticos propios, en los requerimientos y necesidades que demandaran las comunidades indígenas en el contexto regional, estatal, nacional y mundial, sin menoscabo de otras áreas específicas del desarrollo de la ciencia y la cultura. A través de dichas actividades, se fortalecería la cultura, la identidad, la cosmovisión y saberes de los pueblos indios, para ponerlos a la par con el conocimiento universal y así enriquecerse mutuamente. Se diseñarían programas de vinculación con las comunidades indígenas, académicas y científicas, que permitiera la difusión y el intercambio cultural, académico y científico, y el desarrollo de las artes en todas las áreas del saber, teniendo como premisa la riqueza cultural de los pueblos indios.

En un primer momento se planteaba abrir los siguientes programas de licenciatura: **Licenciatura en Tecnologías para el Autodesarrollo Sustentable de los Pueblos Indios**; ante la crisis ambiental que vive el planeta, ya es un lugar común mirar hacia la forma en que las comunidades indígenas han desarrollado una relación más armónica y amable con la naturaleza, relación que en muchas ocasiones se ha visto violentada, inclusive desde las mismas comunidades ante la carencia de medios para la subsistencia o ante el acoso de los intereses comerciales de agentes poderosos, en lo económico y en lo político, que ven en los recursos naturales de las regiones indígenas un medio para la obtención de ganancias y enriquecimiento. **Licenciatura**

en Gobierno y Administración de Municipios y Territorios de los Pueblos Indios; uno de los problemas más sentidos en las regiones y municipios en donde la población indígena es mayoritaria, es la falta de personal capacitado que de manera responsable y profesional se ocupe de administrar los bienes y recursos de los habitantes de estas regiones, así como los recursos que desde la administración pública se destinan a la población que habita en estos espacios territoriales de la nación. **Licenciatura en Lenguas y Comunicación para la Diversidad**; uno de los soportes fundamentales para la existencia y reproducción de las culturas indígenas, así como la multiculturalidad de nuestra nación, es la existencia de una rica diversidad de lenguas originarias; inclusive, esto ha propiciado el hecho de que México sea una de las naciones que cuenta con el mayor número de lenguas indígenas a escala mundial, sólo superado por China e India. Inclusive, en estos tiempos en que la dinámica de las relaciones mundiales ha permitido una fluidez nunca antes vista en materia de comunicaciones –por desgracia para la población indígena esto ha sido resultado de su proceso migratorio en busca de sustento–, la revaloración de la lengua se vuelve materia de trabajo, investigación y desarrollo para las comunidades y pueblos indígenas.

Por supuesto, por la misma naturaleza intercultural de la Universidad, no podía tratarse de un espacio exclusivo para los indígenas; pero por las condiciones de exclusión para ingresar a instituciones de educación superior, y por la propia ubicación territorial, habría una presencia mayoritaria de la población indígena, sin que por ello se reprimiera el ingreso a sus aulas de todo aquel que se interesara en los programas que ofreciera la institución.

La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur potenciaría una educación que partiera del interior de las mismas comunidades indígenas para que su esencia fuera la misma de su cultura; una educación que, en íntimo diálogo con el pensamiento universal, recuperara los aportes de las culturas originarias que se desarrollaron en el país y sustentara la reproducción y la continuidad de los pueblos indígenas. Si la educación es un espacio privilegiado que crea y recrea la cultura, a través de prácticas sociales cuyo fin primordial es incorporar cultura a las conciencias individuales y colectivas para conformar una suerte de «conciencia social colectiva» o «el espíritu del pueblo»; entonces,

es también una estrategia de supervivencia para poder mantener la cohesión de un grupo en distintos espacios geográficos.

En un contexto como el de Guerrero, y dada la magnitud de los desafíos, el proyecto educativo que se planteaba suponía una forma diferente de organizar el conocimiento. La propuesta era simple: los pueblos indígenas sólo tienen dos elementos vitales que pueden apuntalar sus aspiraciones para mejorar sus condiciones de vida: **sus recursos naturales y su cultura**. La inmensa mayoría de los ecosistemas forestales –templados y tropicales– se encuentra en territorios indígenas y campesinos, lo cual indica que, en esas tierras, es donde aún subsisten las reservas de agua, de bosques, de minerales y otras fuentes de riqueza aún no explotada. Si de manera adicional –y sin pretensiones de idealizar a los indígenas–, se considera a las comunidades como fuente de saberes a los que la ortodoxia existente les niega el *estatus* de «ciencia», pero que paradójicamente son objeto de saqueo permanente de las grandes transnacionales –particularmente las denominadas «industrias de la vida»: la salud y los alimentos–; entonces, la Universidad que se proponía, tendría que trabajar arduamente para sistematizar estos conocimientos y generar un conocimiento pertinente del más alto nivel para beneficio de los pueblos y recuperar el carácter social que ha tenido el conocimiento frente a las tentaciones de su privatización absoluta. El desarrollo y la evolución de la vida social en la comunidad dependerán de cómo filtra, asimila o modifica las normativas y los acuerdos en relación con sus conocimientos y cómo los interpretan sus miembros. En este proceso, la Universidad jugaría un papel fundamental.

XVI. LOS PUEBLOS INDIOS Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Se ha hecho notar con insistencia que si la educación está en la base de cualquier proyecto de desarrollo, entonces, muchas de las desventuras de las comunidades indígenas se explican en dos factores clave: 1. La ausencia de una clase intelectual propia que pueda esbozar sus propios problemas, y 2. Que esta falta de cuadros intelectuales (que asuman la realidad indígena como parte de su proyecto de vida), es precisamente debido a que el modelo de educación actual enfrenta a los niños indígenas a un doble proceso de socialización, en el que

nunca terminan de ser indígenas ni empiezan a ser plenamente asimilados a los valores de la cultura occidental; pero además, los poquísimos que logran cursar una carrera universitaria, son formados para incorporarse al mundo mestizo, con lo cual se empobrece paulatinamente la cultura indígena. En este contexto, es imprescindible repensar la educación en su conjunto, y en particular, la que reciben los pueblos indígenas a partir de tres cuestiones básicas:

1. La abolición del pensamiento, de las formas de aprendizaje y construcción de conocimiento locales, como una cuestión fundamental en los procesos de colonización que favorece la hegemonía de las élites dominantes y la exclusión de los grupos subordinados.
2. La presencia de distintas versiones de la realidad, y por tanto, el reconocimiento de otras tradiciones del pensamiento que han sido excluidas por la lógica del poder.
3. La necesidad de construir una nueva racionalidad y una propuesta pedagógica desde los sujetos sociales históricamente excluidos, en la lógica de que la pobreza económica no tiene por qué traducirse, necesariamente, en una pobreza cultural.

En esa perspectiva, una educación que se proponga la recuperación de formas de pensamiento, que tradicionalmente han sido negadas – como ha pasado con los saberes de los pueblos indígenas –, no puede tener como punto de partida los marcos ortodoxos de la pedagogía, porque no se trata sólo de abrir espacios con una visión escolarizante, sino que se trata de construir una opción educativa que potenciara el desarrollo de los pueblos indígenas, y de esta manera, coadyuvara a su inserción en la nación, con plenos derechos y obligaciones como históricamente lo han venido demandando. Una educación que fuera lo suficientemente sensible al reconocimiento de una cultura con una matriz de profundas raíces en el tiempo; que a su vez, de manera dialógica, reconociera e incorporara lo mejor de la cultura universal en beneficio de los pueblos y las comunidades indígenas.

La universidad que se proponía, pretendía ser una institución de educación superior sustentada en programas de docencia, investigación y servicio a la comunidad, que diera respuesta a la problemática

del desarrollo local, regional y estatal, sin que por ello perdiera de vista la perspectiva nacional y mundial. Se trataba de recuperar las raíces de autenticidad de la patria para estar en concordancia con la patria plural y diversa, pero combatir, fundamentalmente, desde el espacio de la cultura, la ciencia y la tecnología, las asimetrías que por centurias han legitimado una situación de subordinación de las comunidades indígenas. Porque negados los espacios de reflexión y recreación de sus saberes, estos pueblos han enfrentado la imposibilidad de que puedan ser sistematizados y de mantener un diálogo permanente con el pensamiento universal. En esas condiciones, su carácter de conocimiento subalterno no les permite ser el eje que potencie su desarrollo y sólo se convierte en un objeto más de los programas de investigación de los centros de poder que no han cambiado su lógica de colonización. De la colonización territorial y espiritual, se ha pasado a la colonización del saber y de la forma de construcción del conocimiento local. El carácter social que tradicionalmente tenía el conocimiento, ha empezado a perderse en el marco de las políticas neoliberales donde se privilegia al mercado como el gran ordenador de la vida social.

Por lo que, para enfrentar dicho desafío, se impone una ruptura paradigmática, ya que no se pueden cambiar las cosas dentro del mismo paradigma acotado por la estructura predicativa del discurso científico de matriz occidental racionalista, el cual privilegia la dualidad sujeto-objeto y termina controlando el estudio del contexto y todo lo que representa, sin considerar que, con esta exclusión, se niega toda la experiencia cultural y las formas de comprender el mundo desde otras realidades. En este sentido, si asumimos que el contexto es el espacio social donde confluye un conjunto de circunstancias de las que el sujeto se apropia para construir su identidad, entonces el discurso de la educación no puede dejar fuera la apropiación del espacio que le da forma y caracterización a la construcción del conocimiento. En este proceso de construcción, la educación tiene que asumirse como proceso integral de experiencias, prácticas y saberes pedagógicos y didácticos que se producen en las trayectorias personales.

Desde esta perspectiva, si el discurso educativo media la relación del sujeto con su contexto, ésta no puede ser reducida a un plano meramente cognitivo, porque no es sólo una relación teórica, sino que es una relación más compleja que puede ser abordada desde perspectivas

simultáneas que no se circunscriben al lenguaje denotativo de la ciencia. El lenguaje es la expresión del pensamiento y, en ese sentido, media la relación del sujeto con su contexto. En educación, además del lenguaje de la ciencia, tienen que estar presentes los lenguajes del arte, de la literatura y, por supuesto, los nuevos lenguajes de la tecnología.²⁹ Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden significar un punto de apoyo esencial para preservar y fomentar la diversidad cultural de los pueblos, sus formas de organización y su riqueza lingüística, como premisas fundamentales para apuntalar el desarrollo comunitario y regional. Serán también una base sustancial para promover el potencial creativo del diálogo intercultural en un contexto de equidad.

XVII. LOS EJES RECTORES DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LOS PUEBLOS DEL SUR

Con base en lo anterior, los ejes rectores que se plantearon para organizar el conocimiento en la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, fueron los siguientes: la lengua, la cultura, el territorio, la identidad y el conocimiento (los saberes de los pueblos y el pensamiento universal). La idea era que la educación intercultural se sustentara en una nueva forma de organizar el conocimiento; es decir, si se quería que la Universidad potenciara el desarrollo de las comunidades, entonces tendría que abrir sus puertas a los problemas que las diferentes comunidades enfrentan, considerando que solamente tienen dos recursos que podrían ser un puntal de su desarrollo: sus recursos naturales y su propia cultura. Y es con base en ello que se propusieron los ejes ya mencionados.

En ese sentido, la recuperación de las culturas indígenas tenía que empezar en el propio espacio donde se dio su negación; es decir, el de la lengua. Esto no es un asunto menor, porque las lenguas indígenas pueden jugar un papel particularmente relevante en el proceso de preservar las principales características de la identidad cultural, y los saberes comunitarios –encerrados ahora en los límites de la oralidad– podrían tener un mayor nivel de difusión, porque abrirían perspectivas para que las comunidades indígenas tengan mejores condiciones de

29. Zemelman, H. 2002. *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. España: Anthropos. pp. 115 y ss.

alternancia, interacciones positivas, con otras culturas. Los pueblos indígenas tienen que partir del hecho de que la recuperación de su cultura y sus saberes, está condicionada por la posibilidad de aprender a escribir su lengua materna, lo cual les servirá en la tarea de sistematizar su pensamiento, toda vez que para poder competir en penetración cultural con las lenguas dominantes y sobrevivir frente al impacto cultural, las lenguas indígenas necesitan escribirse.

Por lo tanto, si aspiramos a que la educación sea un eje estratégico que potencie el desarrollo de los pueblos indígenas –y de la sociedad en su conjunto–, no sólo tiene que ser un elemento fundamental de crítica al modelo de desarrollo vigente, sino que tiene que iniciar un debate a fondo que sustente un proyecto de desarrollo humano alternativo, considerando que la idea de progreso que concebía la historia occidental como una curva permanente de ascenso, está en crisis. En este esquema contradictorio, tendrán que revisarse los nexos entre cultura, desarrollo y tecnología, porque son estos problemas tan complejos los que habrán de apuntalar y orientar las políticas culturales y de desarrollo que exige nuestro presente. Hay consenso social en relación con el papel estratégico que tendrá el conocimiento en el proceso de inserción al mundo global, por lo que la vinculación entre ciencia y tecnología será fundamental para promover un desarrollo sustentable y autogestivo. Por supuesto, la apropiación creativa de los avances científicos y tecnológicos por parte de los pueblos indígenas, debe volver la mirada a su cultura, ya que, si asumimos que la cultura se define como «las formas simbólicas –es decir, las acciones, los objetos y las expresiones significativas de diversos tipos– en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente, en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas»³⁰. Entonces producir, transmitir y recibir distintos tipos de información, requiere de códigos específicos de comunicación socialmente aceptados, con los que se explica, se recrea y se crea el mundo, su mundo.

Pero si bien es cierto que la cultura comunica, ésta también es avance, transformación, conocimiento y tecnología, que, dependiendo de su nivel de desarrollo, se puede enriquecer con el contacto de otras

30. Thompson, J. (2002). *Ideología y cultura moderna*, México: Universidad Autónoma Metropolitana. p. 202.

culturas, o terminar por ser absorbida. Esta forma de estar y hacer el mundo, es lo que les da identidad a los individuos y a los pueblos.

Es quizá este aspecto, la originalidad de la matriz cultural de los pueblos indios, lo que los ha hecho sobrevivir, pero sin lugar a dudas se requiere recrearla, depurarla de lo que ya no le sirva y enriquecerla con el contacto de otras culturas y el conocimiento universal. La cultura es el principio del reconocimiento del otro como persona, pero es también el comienzo de su negación cuando se le impone un mundo axiológico ajeno. Ahí empieza la negación del otro y la destrucción cultural. La comunicación es fundamental y la lengua es el elemento *ad hoc* que la favorece. Es un derecho primario irrenunciable y sólo una lógica del poder colonizadora atenta contra este principio. La construcción de la identidad no es posible sin la cultura y la lengua, y si ese conflicto no es mediado por el diálogo y la búsqueda de consensos, entonces se destruye la identidad, porque se impone una cultura sobre otra. Es un hecho que la cuestión indígena no se agota en las culturas indígenas. Pero si se trata de recuperar un pensamiento propio, entonces el tema de la cultura y las lenguas indígenas no puede obviarse, porque es el espacio desde donde se puede desarrollar un proyecto alternativo frente a la agresividad del discurso neoliberal que pretende imponerse como un pensamiento único.

La cultura es también un espacio de resistencia, si consideramos que, para los fines de la globalización, la existencia de diversas culturas representa también un obstáculo para los procesos educativos y de información, y sobre todo para la transferencia y remplazo de personal técnicamente calificado. Porque es indudable que, en el proceso de expansión de la globalización neoliberal, se está imponiendo un código lingüístico ajeno, que nos hace nombrar a las cosas –la realidad– de manera sesgada y cancela las posibilidades de construir un pensamiento propio. Es en este sentido, que se propuso desde su origen, y concepción misma, que la Universidad formara parte integrante de la sociedad, como un espacio permeable a las ideas, saberes y problemas de la población, de manera que, en el imaginario social, apareciera como una instancia fundamental de su organización, comprometida con la promoción de su desarrollo y la paulatina definición de proyectos de futuro para los sectores hasta ahora excluidos.

El proceso de formación de los jóvenes estudiantes se pensó *desde*

y *para* la resolución de los problemas del desarrollo tanto regional como comunitario. De esta forma, la retroalimentación entre la sociedad y su universidad debía reflejarse en todas y cada una de las actividades que en esta última se realizaran, evitando así de raíz la necesidad de inventar posteriores mecanismos para vincular entes que se conciben mutuamente como ajenos, tal como ocurre en la mayoría de las instituciones de educación superior actuales.

El trabajo académico giraría en torno del conocimiento, por lo que la institución tendría como eje neurálgico su «construcción del conocimiento» a través de la investigación y el trabajo docente realizados por profesores y estudiantes. De esta forma, se pensó que la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur contribuiría a la formación de profesionales e intelectuales indígenas, con un profundo compromiso comunitario, partiendo de la óptica de su propia cultura y cosmovisión, que coadyuvara a un desarrollo integral y sustentable de sus comunidades para poder presentar alternativas a las diversas regiones y sectores sociales del estado, en concordancia con los nuevos desafíos del siglo XXI.

Desde esta perspectiva, la incursión del profesionista egresado de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur al mercado de trabajo no podía realizarse de la forma ortodoxa como sucede en el mercado laboral capitalista, en donde el estudiante, una vez titulado, sale a la calle a competir por un puesto de trabajo de frente a la oferta y la demanda. No es posible un comportamiento similar. En primer lugar, porque en las regiones indígenas si bien es cierto que hay un gran vacío en torno de la presencia de profesionistas, también es cierto que este vacío abarca al empleador de los mismos; en segundo lugar, tampoco es posible pensar en la producción de profesionistas para un mercado laboral similar al urbano, por el tipo de asentamiento humano en donde las localidades son de menos de 2,500 habitantes; por la cultura campesina que se sustenta en una relación estructural con la tierra y por la falta de fuentes de apoyo para la producción y los servicios; y en tercer lugar, porque la Universidad estaba diseñada para producir profesionistas que se aboquen a la solución de problemas locales relacionados con el desarrollo integral de las comunidades, profesionistas que se arraiguen en las regiones indígenas sobre la base de empleos generados en sus localidades.

Salvo en los centros urbanos rectores del comportamiento social, político y económico de las regiones indígenas como Tlapa, Ometepéc o Chilapa, en donde se concentran la administración y los servicios públicos, así como el comercio y el abasto, en las comunidades indígenas la población no tiene acceso a fuentes de empleo ni a un salario para la economía familiar y su casi única fuente de ingresos es la agricultura de la subsistencia. Así, vemos que, en las localidades de menos de 2,500 habitantes, las personas se ocupan económicamente, ya en los trabajos familiares sin paga, ya trabajando por su cuenta en el jornal o de peón. Es decir, que predomina la actividad de subsistencia.

En las comunidades indígenas, el porcentaje de la población que percibe más de dos salarios mínimos es muy escaso: 11.8 por ciento en la Montaña, 7.3 por ciento en la Costa Chica, 11.9 por ciento en el Centro y 10.7 por ciento en la zona Norte. Ahora bien, si sumamos el porcentaje de población que no percibe ingresos con el de la población que no llega a percibir ni un salario mínimo, y si a eso le agregamos lo que significa en términos de capacidad adquisitiva el salario mínimo, estamos frente a una situación laboral que se rige bajo la lógica de relaciones familiares y lealtades comunitarias, así como de una economía altamente subsidiada. Lo anterior nos muestra que no se puede tomar como referencia para insertar a los egresados de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur a las actividades productivas, a la lógica de la oferta y la demanda de empleo. Esta vía sólo alimenta el círculo vicioso conformado por la carencia histórica de inversión trascendente en rubros distintos del turismo y por la poca rentabilidad de actividades estratégicas para el bienestar de la población guerrerense, como la producción de alimentos.

El empleo de los egresados de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur estaría en los servicios comunitarios y municipales para administrar los recursos y fomentar el desarrollo; en el uso y manejo sustentable de los recursos naturales desde una visión de mundo más amable con el medio ambiente; en el fomento a la producción de las unidades domésticas campesinas, desde la lógica productiva sustentada en la cultura propia; en el fomento y desarrollo de las culturas locales potenciando la recuperación de los saberes, los valores y las prácticas que han mostrado ser efectivas para la reproducción; así como en el desarrollo de las artes y las actividades creativas.

La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, en paralelo a los ejes de desarrollo construidos por las relaciones comerciales, vendría a crear en las regiones indígenas polos detonantes de desarrollo, pero desde una lógica más cercana a la producción de las culturas locales. Con su participación en el crecimiento regional, la Universidad vendría a revestir el deterioro de la economía local en los municipios con mayoría de población indígena.

Para la operación de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, se proponían cuatro unidades académicas: la primera unidad académica de la Unisur sería Santa Cruz del Rincón, municipio de Malinaltepec. La propuesta se sustentaba en principios de orden cultural, histórico, demográfico, pedagógico y político. El municipio de Malinaltepec es, de alguna manera, el corazón del pueblo Xavo Me'phaa (Tlapaneco), la única etnia exclusivamente guerrerense, y el segundo, después de Tlapa, en cuanto a concentración de la población indígena. Santa Cruz del Rincón colinda con Metlatónoc, con quien conjuntamente aglutina 30 por ciento de la población indígena regional. En este municipio y, precisamente en Santa Cruz del Rincón, es donde nace la iniciativa de crear la policía comunitaria.

La segunda unidad académica que formaría parte de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, se ubicaría en Xochistlahuaca, que representa el corazón de la zona amuzga. Esta ubicación permitiría a la unidad atender también la población indígena de Tlacoachistlahuaca, Ometepec y Metlatónoc (incluido el nuevo municipio de Cochoapa el Grande), así como la población afromestiza de Cuajinicuilapa.

La tercera unidad académica se establecería en la zona del Balsas, específicamente en la comunidad de Xalitla, porque este pueblo tiene gran significado y relevancia, ya que es la capital cultural de los nahuas del Alto Balsas y la cuna de los artistas nahuas. El municipio de Tepecoacuilco ocupa el segundo puesto en cuanto a concentración de población indígena en la región, sólo detrás de Copalillo; sin embargo, goza de mucha mejor ubicación geográfica para atender la población regional, así como mejores vías de comunicación, a través de la carretera federal México-Acapulco.

La cuarta unidad académica quedaría en la comunidad de Acatlán, municipio de Chilapa de Álvarez. Acatlán se distingue por el nivel de participación comunitaria del pueblo.

La propuesta educativa de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, en la cual tanto estudiantes como profesores estarían en campo desarrollando labores de docencia e investigación, tendría una estructura académica que respondiera a una concepción de universidad en donde el conocimiento se organizara alrededor de los problemas y la cultura comunitarios, desde la perspectiva de una totalidad y no como un simple agregado de partes, con una visión propia del mundo, del hombre y la sociedad. La idea era que en la Universidad se condensaran la vocación pedagógica de los maestros y la curiosidad innata de los alumnos, para que juntos ejercieran su libertad de aprender y de pensar.

Maestros y alumnos tendrían que asumirse como librepensadores y con un espíritu crítico hacia el conocimiento. Un principio básico de la Universidad sería la vinculación de la investigación con la docencia, a fin de que el aprendizaje estuviera mediado con el propio proceso de construcción del conocimiento. Para que la vinculación de la Universidad con la problemática regional fuera efectiva y respondiera a las expectativas de los pueblos indios de Guerrero, se planteó la creación de la cátedra itinerante, que por un lado evitaría la burocratización del trabajo académico, y por otro, sensibilizaría a la academia en relación con la necesidad de privilegiar el trabajo colegiado con una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria en torno de la problemática regional.

Además, se sentarían las bases para impulsar una cultura del trabajo en equipo alrededor de proyectos de desarrollo integral de las comunidades. Esta lógica del proceso de construcción, permitiría también planificar y realizar las evaluaciones pertinentes en lo relacionado con la elaboración y puesta en marcha de los planes y programas de estudio, así como con los proyectos de investigación que, en este tenor, se irían implementando de manera paulatina en cada una de las unidades académicas.

Este modelo pedagógico favorecería en gran medida el funcionamiento integral de las sedes que se proponían, toda vez que para dar sentido a la idea de que fuera «una universidad sustentada en programas de investigación y que respondiera a la problemática regional, sin perder de vista la perspectiva nacional y mundial», se planteaba que en el centro de las preocupaciones de la tarea académica, estuvieran las distintas problemáticas regionales a fin de que esa realidad local fuera la

que potenciara la reflexión de profesores y estudiantes, estableciendo un diálogo entre el pensamiento universal contemporáneo y los saberes de los pueblos indígenas, y sobre esa base, construir un conocimiento propio, aprendiendo a nombrar la realidad con un código lingüístico nuevo que se convirtiera en el marco de entendimiento y de la generación de nuevos consensos, sobre la base del conocimiento compartido.

Éste era el desafío y la esperanza de los pueblos indígenas de Guerrero.³¹

XVIII. MI EXPERIENCIA COMO RECTOR DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE GUERRERO³²

Llegué a la rectoría de la UIEG por azares del destino. Después de su creación y la de la Unisur, prácticamente di por concluida mi participación en dicho proyecto, y solamente me enteraba de los avatares de ambas por los medios informativos. Cuando se da el conflicto con Abad Carrasco y lo destituyen de la rectoría de la UIEG, la Secretaría de Educación Guerrero publica una convocatoria abierta para ocupar dicho puesto. A insistencia de amigos y compañeros, y bajo el argumento de que era un proyecto que nos había costado tiempo, dinero y esfuerzo implementar, era la oportunidad de retomar su rumbo, por lo que había que participar, ya sea que lo hiciera el Dr. Humberto Santos o quien esto escribe. Finalmente, y a unas horas de cerrarse la convocatoria, un grupo de maestros bilingües nahuas me registraron como candidato. En total éramos siete u ocho participantes. Al final del proceso, habíamos quedado solamente Rafael Aréstegui Ruiz y yo, recayendo el nombramiento en él. Los rumores de pasillo eran que había intervenido la dirigencia del PRD para que el gobernador Zeferino le diera el nombramiento. De haber sido así, el proyecto se seguía politizando.

Después de casi tres años de su rectorado, estalla el conflicto por la creación de la Reserva de la Biósfera de la Montaña, en el que la UIEG estaba participando con maestros y estudiantes a través de un

31. Este proyecto fue truncado por diferentes razones; algunas se han expuesto a lo largo de este artículo, y muchas más que se quedaron en el tintero.

32. González, F. 2016. *Breve ensayo sobre la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), en Interculturalidad, conocimiento y educación, Diálogos desde el Sur. Chilpancingo, Gro., México: COLGRO, UPN, TRINCHERA. pp. 275 – 288.*

convenio firmado por el rector con Semarnat. Debido a ello, la comunidad de La Ciénega toma las instalaciones y exige la renuncia del rector. Y es debido a dicho conflicto que me llaman de la Secretaría de Educación Guerrero y me ofrecen la rectoría de la UIEG. No fue una decisión fácil aceptar; tenía el estigma de que era el proyecto oficial, estaba en conflicto y ubicada en el lugar menos indicado. Además, se tenía la presencia de la Unisur que peleaba por su reconocimiento. En medio de dudas y temores, acepté el reto, más bien motivado por la oportunidad de retomar el proyecto original.

Mi nombramiento fue con fecha 01 de diciembre del 2012, y tomé protesta el 18 del mismo mes en el palacio de gobierno. Por ser fin de año, mi toma de posesión se pospuso hasta el 07 de enero. No me imaginé lo que iba a encontrar. Desorden por todos lados: financieros, de registro de carreras, de relación con la comunidad de La Ciénega y los diferentes pueblos afectados por la Reserva de la Biósfera, maestros enfrentados, muy alta deserción de alumnos, simulación de profesores, profesores por contrato ganando más que los tiempos completos, alto grado de alcoholismo de algunos profesores; en fin, era un desastre total. Ante esta realidad, el proyecto académico pasó a segundo término, y las prioridades administrativas y de gestión pasaron a ser la prioridad. El reto era poner orden primero. Desafortunadamente me encontré con una resistencia tenaz por parte de la planta docente, con una inercia del conflicto y de la confrontación, de priorizar sus intereses y de mantener el estado de cosas: faltar a clases, llegar en estado de ebriedad, simulación académica, festejos, manejo discrecional de los exiguos recursos, entre otras. Aunado a esto, estaba el problema de la recién unidad académica en Ayutla de Los Libres, creada por el entonces rector Rafael Aréstegui, sin presupuesto propio, sin instalaciones, y ofertándose las mismas carreras que en La Ciénega.

Por otro lado, el problema con la comunidad de La Ciénega era sumamente difícil. El profesor Marcos Ignacio Felipe³³, que me acompañó en esta aventura, me sugirió que me presentara con el comisario de la comunidad y me pusiera a sus órdenes; lo hicimos por la tarde del día que tomé posesión. Nos recibió el segundo del comisario y

33. El Profr. Marcos Ignacio Felipe es maestro bilingüe naua de la Montaña Baja, y uno de los que acompañó el proceso del proyecto de la Universidad Indígena de Guerrero desde sus inicios.

simplemente nos escuchó con atención y respeto; al final, simplemente dijo que se reunirían y me avisarían cuándo me recibiría el pleno del comisariado.

Y no tardó en llegar el mensaje de que era al siguiente día a las dos de la tarde en la comisaría. El recibimiento fue bastante frío, y no solamente del comisario, sino de la comunidad en general. Me presenté como el nuevo rector de la UIEG y les dije que estaba a sus órdenes, y creo que fue lo único que alcancé a decir. Porque de inmediato me aclararon que no era bien recibido, que estaban arrepentidos de haber aceptado que la Universidad se instalara en su comunidad, que ojalá, si era posible, se la llevaran a otro lado por la serie de problemas que les estaba acarreado. Que había sido una «traición» del rector anterior, Rafael Aréstegui, el hecho de que la Universidad hubiera participado en el proyecto de creación de la Reserva de la Biósfera de la Montaña y que estuviera de lado del gobierno y no de ellos. Que para nada se les consideraba en la toma de decisiones de la institución, y que la veían como algo ajeno. Que no veían que los alumnos se dirigieran con respeto y educación hacia la población, y que su comportamiento dejaba mucho que desear. Que había maestros y trabajadores que no se dignaban a darles ni el saludo «¿Para qué queremos una Universidad así? ¿Acaso no nos dijeron que iba a ser la Universidad de los pueblos indígenas y al servicio de los mismos? Estamos decepcionados y desilusionados».

Los reclamos fueron muy duros a lo largo de casi cinco horas durante las cuales prácticamente no hablé, más que para decirles que yo no tenía la culpa del desorden encontrado. Al final, concluyeron con una sentencia: «Queremos decirle que no es bien recibido, y que primero vamos a ver cómo trabaja y cuál es su comportamiento, y haremos una valoración para que se reestablezca una sana relación entre la comunidad y la UIEG».

Antes de ir a la reunión, le pregunté a Marcos qué les podíamos llevar como presente, y me dijo: «Regáleles esa botella de mezcal y lléveles material de oficina». Era un envase de porcelana con forma de tráiler. Al terminar la reunión con el sin fin de reclamos y la sentencia de que me pusiera a trabajar como dios manda y que me portara bien, saqué la botella y le pedí al comisario que aceptara el humilde presente. Le dije que era una botella de mezcal para que lo degustara con su

personal y un poco de material de oficina. Por un momento se hizo un silencio tenso, el comisario y su personal no sabían qué hacer, hasta que una mujer dijo con autoridad: «Llévese su mezcal y lo demás que traiga; por el momento no lo podemos aceptar. Primero trabaje y demuestre que lo hace con honestidad y del lado de los pueblos originarios»³⁴. Si trabajé o no durante los casi dos años que estuve al frente de la institución, eso que lo digan otros.

Los profesores. El problema central de la UIEG es la lógica con la que la planta docente actúa, la entiende y la trata. Para la mayoría, simplemente es un empleo que aunque mal pagado, les resuelve su sobrevivencia; para otros, principalmente los que hacen vida política en los diferentes partidos y que entraron por recomendaciones políticas partidistas, la ven como un espacio de poder, de control y de beneficio personal; ven a sus recursos financieros, aunque exiguos, como una fuente para financiar sus campañas o hacer su trabajo político. Los menos, que se pueden contar con los dedos de una mano, se dedican a hacer su trabajo docente y de investigación en la medida de sus posibilidades y sin los suficientes recursos económicos y logísticos.

Por otro lado, solamente uno de los profesores de la planta docente, el Maestro Renato Bautista, había acompañado el proyecto desde sus inicios hasta su creación; los demás, entraron cuando la UIEG ya estaba creada. Este detalle que pareciera ser intrascendente, fue y sigue siendo de gran relevancia, porque se desconocía la discusión que se había venido dando sobre el concepto de interculturalidad, los objetivos mismos de la institución y, lo más importante, la forma en se pretendía abordar el conocimiento. La mayoría no tenía ni la menor idea de qué se estaba entendiendo por interculturalidad; esto, a pesar

34. En esa reunión estaban confrontadas dos visiones de mundo: la visión comunitaria de los pueblos originarios y la visión de los mestizos occidentalizados como yo. Si la UIEG se hubiera instalado en una ciudad urbanizada, seguramente la población poco o nada se entrometería en su quehacer cotidiano; pero no era así en ese espacio construido bajo otra visión de mundo. Ellos añoraban una institución de educación superior que caminara de su lado, que los apoyara en sus múltiples problemas que enfrentan, querían sentirse apoyadas y apoyar en su consolidación y desarrollo, enriquecerse mutuamente, y juntos, comunidad y universidad, trazar nuevos derroteros, nuevas opciones de futuro. Precisamente esa era la concepción del proyecto original, una universidad de y para los pueblos originarios. El problema era que ni los propios profesores que pertenecían a alguna cultura originaria y que ya trabajaban en la UIEG, entendían esto; y la explicación era muy sencilla, a su paso por las universidades convencionales, les había colonizado el pensamiento, y si bien hablaban su lengua originaria, pero pensaban como mestizos occidentalizados.

de los cursos y seminarios que la CGEIB ofrece periódicamente³⁵. Es decir, primero se creó la institución y luego se contrató al personal, y lo que resultó fue una extensión de las universidades convencionales: planes de estudio, programas, prácticas docentes, etc. Y no se podía esperar otra cosa, ya que los docentes contratados, se formaron y prepararon en las universidades convencionales, por lo que su pensamiento, la forma de abordar el conocimiento; prácticas frente a grupo; relación entre compañeros; trato a estudiantes, relación con la comunidad, entre otras prácticas, obedecían a cómo fueron formados, lo cual era muy natural. Aunado a esto, la percepción que tienen de la institución es que sólo es una fuente de empleo mal pagado, o que van a colonizar y a civilizar, o que es una fuente de recursos para beneficio personal y de grupo, o que estar ahí equivale a castigo, o que ellos le hacen un favor a la institución, a los estudiantes y a la comunidad. Esas percepciones, cualquiera que fuese, hacen que se complique orientar a la institución desde el paradigma de la interculturalidad. Esto me hace pensar que el problema central es la planta docente, si no todos, si la mayoría.³⁶

El sector estudiantil. El sector estudiantil es de escasísimos recursos económicos –prácticamente el 90% pertenece a un pueblo originario (nahua, me’phaa, tu un Savi, ñan cue), y el resto afromestizo o mestizo. De éstos, el 70% son mujeres–, la mayoría, sin oportunidad de ingresar a otras instituciones de educación superior, por el simple hecho de tener que someterse al examen de selección, lo cual por sus deficiencias acumuladas desde primaria bilingüe, o por su capital cultural que responde a otros parámetros, simplemente los deja fuera; pero también, por la cuestión económica que no les permite solventar su estancia en las ciudades urbanas. Esta situación económica es de tal magnitud, que narrar las peripecias por las que pasan algunos estudiantes es conmovedor. Es decir, para la mayoría de los estudiantes, la

35. El equipo de investigadores que le dieron forma al proyecto, quedó fuera desde el momento mismo en que se fundó al UIEG.

36. Al momento que escribo este artículo, agosto del 2016, un grupo de profesores está solicitando la destitución del actual rector Urbano Lucas. Sería el quinto rector depuesto en casi diez años. Así ninguna institución de educación superior se consolida. Ahora los profesores están presentando su propia terna ante las autoridades; es decir, el control de la institución no para impulsar un proyecto educativo, porque no lo hay, sino que es por el control de los recursos. Ante esta serie de conflictos, la matrícula ha ido a la baja. Triste final de un proyecto que costó tiempo, dinero y esfuerzo. Actualmente el nuevo rector es el Maestro Renato Bautista Ventura.

UIEG ha sido su única opción para cursar estudios de licenciatura. De lo contrario, los varones hubieran terminado siendo peones de albañilería, soldados rasos, policías, jornaleros en los campos del norte del país, o migrantes en las ciudades o en Estados Unidos. Y las mujeres, trabajadoras domésticas, empleadas en fondas o cantinas, o migrando a otras ciudades. O peor aún, los varones enrolándose en los grupos de la delincuencia organizada y las mujeres prostituyéndose.

A pesar de los servicios que se les brinda, como: dormitorios, que aunque insuficientes son un gran apoyo; becas alimenticias de CDI y actualmente con un comedor comunitario por parte de Sedesol; becas tanto estatales como federales; aun así, la deserción es altísima, entre el 50 y 60% deserta cada generación. Este fenómeno de la deserción requiere un análisis más exhaustivo; quizás la causa principal no sean los problemas económicos o de deficiencias formativas de los estudiantes, sino que no le encuentren sentido a la forma en que se imparten las cinco licenciaturas; que la forma de abordar el conocimiento les sea totalmente ajeno a sus estructuras mentales. Es decir, que no se esté respondiendo a su cosmovisión de mundo. Si el 90% de los estudiantes es de origen indígena ¿Qué sentido tiene reproducir una praxis de una universidad convencional y además pesimamente? Éste es el nudo que hay que destrabar.

Pero la incógnita sigue siendo el aspecto cognitivo: ¿cómo aprenden los pueblos originarios de manera natural? Es decir, ¿cuáles son sus estructuras mentales para el aprendizaje? No hay que olvidar que la escuela convencional, desde básica hasta superior, responde a una forma de abordar el conocimiento: codificado, sistematizado, lineal, teniendo como eje central la razón y el concepto. Esto es lo que hay que poner a discusión. Y si hablamos de interculturalidad, entonces habría que ver cuántas formas cognitivas están presentes en el aula y a partir de ahí abordar el conocimiento. Ése es el reto y vale la pena abordarlo o al menos plantear el problema. Un indicador que hay que tomar en cuenta es que constantemente los alumnos en las asambleas exigían que se les sacara del salón de clases, exigían prácticas de campo, que el profesor ya no se la pasara leyendo lo que expone en *Power Point*.³⁷

37. Por supuesto que el profesor repite lo que le enseñaron a su paso por las universidades convencionales, y se les facilita enormemente repetir el discurso del conocimiento codificado, sistematizado. El contexto en que está ubicada la UIEG, es un gran laboratorio para abordar el conocimiento de otra forma en todos los campos del conocimiento, pero el profesor no está formado para ello, pero no quiere hacerlo.

Me pregunto si realmente la UIEG, con instalaciones excelentes, con una de las bibliotecas más grande en el estado de Guerrero, está respondiendo a estas interrogantes, o simplemente se da por sentado que los jóvenes ahí presentes, actúan y aprenden desde la lógica occidental; es decir, desde la razón y el concepto.

Directivos. Continuar con la lógica de destituir rectores por los profesores, a lo único que ha llevado a la Institución, es a la improvisación y al desorden permanente. No se ha consolidado y profesionalizado ninguna área y no se ha iniciado siquiera un proceso de certificación. La Institución ya ha adquirido cierta inercia, una inercia del conflicto, de la simulación, de la complacencia; no hay diálogo, premisa fundamental de la interculturalidad. Recomponer el rumbo va a ser costoso y quizá doloroso si no hay un cambio de actitud de toda la comunidad universitaria.

Políticas educativas

Las políticas educativas tanto federales como estatales no tienen claro qué hacer con las universidades interculturales; las ven como un parche mal pegado en la Secretaría de Educación Pública. Son instituciones solidarias, nos decían, y por lo mismo, sin acceso a todas las prerrogativas de las demás; pero eso sí, las quieren evaluar con la misma lógica y con los mismos parámetros que las convencionales.

El financiamiento es un grave problema. Para su asignación, lo hacen con base a la matrícula existente, y eso limita en mucho que se cuente con un presupuesto que permita atender todas las necesidades que enfrentan las UI. Con respecto a la UIEG, se requiere del diseño de toda una política pública educativa, que trace los lineamientos desde el financiero hasta el educativo; esto es urgente, y más con la creación de los bachilleratos interculturales. Se requiere de una política que articule desde educación básica hasta el nivel superior.

Finalmente, el reto de la UIEG es la construcción de su propia identidad que le permita cumplir con los objetivos para lo cual fue creada: «Formar profesionales comprometidos (...) con el desarrollo de los pueblos indígenas (...), revalorar sus saberes y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico (...) favoreciendo un diálogo permanente con las comunidades...». Pero para lograr esto,

se requiere de compromiso institucional de todos y cada uno de los que componen la comunidad universitaria; de actitud para el diálogo y trabajo en equipo; y de asumir los principios filosóficos y éticos de la interculturalidad en todos y cada uno de los espacios de la UIEG y dejar de verla políticamente tanto por los de adentro como por los de afuera. Solamente así, se estará construyendo algo nuevo, de lo contrario, será una copia mal hecha de las universidades convencionales.

XIX. COLOFÓN

Es agosto del 2016, la UIEG en conflicto por la destitución del rector y por la pelea tanto interna como externa por ese espacio, visto como un espacio político y no académico. Con una matrícula que va a la baja, y con el riesgo de que las instalaciones de La Ciénega se conviertan en un *elefante blanco*. Pareciera ser que el conflicto se ha convertido en la cotidianidad en Guerrero, y ha permeado todos los espacios institucionales. Lo que sucede en la UIEG, es reflejo de lo que sucede en la mayoría de las instituciones en el estado: su apropiación para beneficio personal o de grupos, que hacen del conflicto su modus operandi. Por eso no hay orden y el desorden se manifiesta en todos los niveles, así nadie exige ni rinde cuentas, beneficiándose los grupos de poder. Poner orden en la UIEG, pasa por poner orden en el estado, en la SEG, y eso es como refundar al Estado en Guerrero. De la Unisur, solamente me atrevo a decir, que está en extinción.

XX. FUENTES DE CONSULTA

Cervantes, Z. 2006, El Sur de Acapulco, 28 de octubre del 2016.

Declaración del Segundo Foro sobre Educación Superior para los Pueblos Indios de Guerrero. Celebrado el día 6 de febrero del 2004, en la Cabecera Municipal de Malinaltepec, Gro.

Flores, E. 2003. Proyecto de Universidad indígena, sin dinero del gobierno estatal: Schmelkes. Periódico El Sur, 10 de octubre del 2003.

González, F. (1998). *Diagnóstico de la Educación Preescolar y Primaria Indígena, en la Región Nahua-Chilapa*. Chilpancingo, México: Secretaría de Educación Guerrero.

González, F. 2012. *Territorio, cultura e Interculturalidad. Una mirada a Educa-*

ción Indígena en Guerrero. UAGro.

González, F. 2016. *Breve ensayo sobre la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), en Interculturalidad, conocimiento y educación, Diálogos desde el Sur. Chilpancingo, Gro., México: COLGRO, UPN, TRINCHERA.*

González, F., Santos, H., García, J., Mena, F., & Cienfuegos, D.. (2012). *De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México.* México: El Colegio de Guerrero, A.C.

Herrera, C. (2003), *Crea la SEP universidad diseñada especialmente para indígenas*, Periódico La Jornada, 1 de agosto del 2003, México, D.F.

Jacinto, A. (1998). *La Utopía de la Universidad Indígena. En Educación Indígena ¿Una utopía?*, pp. (94-98). Zamora, Michoacán, México: El Colegio de Michoacán, A.C.

Resolutivos del Primer Congreso de Educación Intercultural Bilingüe en Guerrero, Chilapa de Álvarez y Zitlala, Guerrero, 9, 10 y 11 de octubre del 2003.

Sandoval, N. (2003). *Sólo San Luis Acatlán presentó un proyecto. Crearán en enero una universidad indígena en Guerrero:* SEP, Periódico El Sur, 26 de agosto del 2003.

Santos, H. 2008. *La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una herejía pedagógica*, en: Teresinha, G. & González, G. Coordinadoras. 2008. *Anuario Educativo Mexicano, visión retrospectiva.* UPN, Miguel Ángel PORRÚA, México.

Santos, H., et al. (2003). *Factores que impiden el Desarrollo de la Educación Indígena en Guerrero, Región Nahua-Chilapa*, SEP, México, D.F.

Santos, H., et al. (2003). *Factores que impiden el Desarrollo de la Educación Indígena en Guerrero, Región Nahua-Chilapa*, SEP, México, D.F.

Santos, H., et al. (2003). *Proyecto de Creación: Universidad Indígena de Guerrero*, SEG, Dirección de Educación Indígena-SEG, Guerrero, México.

Santos, H., et al. 2006. *Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur*, Estudio de Factibilidad.

Thompson, J. (2002). *Ideología y cultura moderna*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Zemelman, H. 2002. *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento.* España: Anthropos.

CAPITULO VII

RETOS DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE SAN LUIS POTOSÍ

Aurora Orduña Correa*
Hugo César Flores Palomo**
Héctor González-Picazo***

* Rectora fundadora de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, México, (UICSLP)
rectoria@uicslp.edu.mx

** Subdirector Académico, UICSLP
academica@uicslp.edu.mx

*** Subdirector de Planeación y Desarrollo Institucional, UICSLP
planeacion@uicslp.edu.mx

CONTENIDO

- I. Resumen
- II. Palabras Clave
- III. Introducción
- IV. Multiculturalidad e Interculturalidad en la Educación Superior en México
- V. Retos de las Universidades Interculturales en México
- VI. Educación Superior Intercultural Como un Instrumento para Crear Comunidad y Educación Social
- VII. El Caso de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí y sus Alcances Territoriales
- VIII. Surgimiento y Antecedentes de las Universidades Interculturales
- IX. Fundamentos Estratégicos
- X. Fundación de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí
- XI. Universidad Intercultural de San Luis Potosí, a Cinco Años de Operación
- XII. Algunas estrategias y acciones
- XIII. Referencias Bibliográficas

I. RESUMEN

Se describe la experiencia en la fundación y puesta en marcha de la décima universidad intercultural de México, la de San Luis Potosí. A partir del abordaje conceptual de la multiculturalidad e interculturalidad en la Educación Superior en México, se busca entender el conjunto de problemas que se deben atender, planteando algunos de los retos a los que se enfrentan las instituciones de este nivel educativo de corte intercultural en este país. Por otro lado, se exponen algunos esbozos para el desarrollo sostenible en este tipo de instituciones describiendo el caso de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, su impacto educativo y académico, sus alcances territoriales y las experiencias a cinco años de su creación.

II. PALABRAS CLAVE

Multiculturalidad. Interculturalidad. Educación Superior. Educación Intercultural

III. INTRODUCCIÓN

La inserción de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP) en el subsistema de universidades interculturales se registra en el año 2011. Por orden de aparición, es la décima institución integrante de dicho subsistema.

La primera universidad intercultural del país inició actividades en el año 2004, es por ello que es necesario hacer un alto en el camino para reflexionar en torno al estado actual de las universidades interculturales de México, sus retos y perspectivas a diez años de su creación.

La mirada desde lo local, sin duda contribuye a la visibilización de ciertas características que si bien en un principio parecieran disonantes

para el contexto general, aportarán elementos para el encuentro de lo común. Para ello, planteamos incursionar desde una perspectiva nacional que muestre nuestras coincidencias con algunos conceptos clave de multiculturalidad e interculturalidad para la educación superior en México.

Enseguida, y de manera sucinta, se describen algunos retos que enfrentan las universidades interculturales del país, para posteriormente abordar ideas de la educación superior intercultural como instrumento para crear comunidad y educación social; finalmente, se describe el caso de la UICSLP.

IV. MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En principio, hemos de entender el concepto de educación intercultural como una tendencia reformadora en la práctica educativa, y variada en sus metas, con las que se intenta responder a la diversidad provocada por la convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada (Aguado, 1991). En este sentido podemos encontrar diferentes términos utilizados para definir todo tipo de práctica social y educativa en la que se identifique algún tipo de diversidad cultural, tales como: bicultural y transcultural, multiculturalidad, multiculturalismo, pluriculturalidad, interculturalidad e interculturalismo. Desde un análisis gramatical y etimológico, todos ellos muestran variadas dimensiones en torno a un mismo tema.

Con base en lo anterior es prioritario llevar a cabo una delimitación conceptual para sentar las bases que determinan los pilares de la educación intercultural.

- a. En primer lugar, hemos de definir la *multiculturalidad*, que en general puede ser entendida como el fenómeno que señala la existencia y convivencia de varios grupos culturales en un territorio o en una situación o bien dentro de un mismo Estado (Olivé, 2004).
- b. Por otra parte, el *multiculturalismo* puede ser entendido como un concepto que se refiere a modelos de sociedad que pueden servir como guía para establecer o modificar relaciones sociales, para diseñar y justificar políticas públicas para tomar decisiones

- y para realizar acciones. Es decir, que en tanto la multiculturalidad tiene un sentido *descriptivo*, el concepto de multiculturalismo tiene una función normativa.
- c. En lo que se refiere al pluriculturalismo o pluralismo cultural, existen dos corrientes con respecto a este término. Por un lado, hay autores (Alsina, 1999) que lo consideran sinónimo de multiculturalismo, en tanto que otros como Bartolomé (2006) observan una tenue diferencia entre ambos términos, al considerar las cuestiones multiculturales como problema a enfrentar o resolver, mientras el pluralismo las entiende como un punto de partida necesario para pensar esa misma realidad.
 - d. Por su parte, la *interculturalidad* refiere a la interacción o al encuentro específico entre dos o más grupos culturales. Es decir, puede ser considerada como interacción social. Inclusive, la interculturalidad se da en encuentros momentáneos de culturas; entre culturas desconocidas y más aún, a pesar de que dichas culturas no compartan el mismo Estado. El énfasis es puesto en el encuentro y la interacción que éste provoca.
 - e. El *interculturalismo* puede ser entendido de dos formas. Su primera acepción se refiere a la parte teórica del fenómeno de la interculturalidad, señalando un campo de estudios. Una segunda acepción se refiere a un proyecto político de relaciones entre diversas culturas.
 - f. Un antecedente del *interculturalismo* es el biculturalismo, consistente en el manejo de dos culturas sin que una destruya o suprima a la otra.
 - g. Finalmente tenemos el *transculturalismo* que implica movimiento; es decir, el paso de una situación cultural a otra.

Toda vez que tenemos el panorama general sobre los diversos conceptos relacionados con el término «cultura», toca el turno al tema que nos ocupa: *Multiculturalidad e Interculturalidad en la Educación Superior en México*. Ante todo, un primer análisis basado en la definición de cada uno de estos conceptos, nos lleva a concluir que desde el origen de la humanidad la multiculturalidad y la interculturalidad (así como todos los conceptos que se les relacionan) son parte esencial de la naturaleza del hombre.

La perspectiva intercultural en educación surge como consecuencia de la confrontación de dos o más culturas dentro de una misma sociedad en la cual deben coexistir. Sin embargo, es a partir de los años setenta que se empieza a etiquetar un tipo determinado de educación como multicultural e intercultural.

Fermoso (1992) refiere que la multiculturalidad «nace como consecuencia de las migraciones desde países menos desarrollados a otros industrializados, sobre todo, en busca de trabajo, advirtiéndose en estos últimos una notable presencia de etnias foráneas condenadas al aislamiento cultural». Es a partir de este fenómeno en el que surgen variables por la diversidad que implica el asentamiento de una nueva cultura, las cuales se introducen en la escuela y en el aula, lo que significa el surgimiento de una educación multicultural. Es decir, que este innovador concepto de educación, nace a partir de la presencia de grupos étnicos claramente diferenciados por razones de lengua materna, valores y comportamiento religioso.

Por su parte, la interacción que se busca que suceda entre las culturas que conviven en el aula es la interculturalidad, de ahí que se denomine *educación intercultural*. Concepto que en la actualidad cada vez cobra mayor importancia.

Pero antes de profundizar en la importancia de la multiculturalidad e interculturalidad en la educación, debemos dejar muy claro los riesgos semánticos sobre estos dos conceptos en la práctica actual.

1. Interculturalidad no es sinónimo de indigenismo.
2. Las razones por la que surgen la Educación Multicultural o Educación Intercultural pudieran hacerla parecer como una forma de conceptualizar la discriminación que se practica en la escuela por la diferencia cultural.

Lo anterior es porque en diversos países se reconoce la educación intercultural como aquella que está dirigida a los indígenas y a la conservación de sus tradiciones y costumbres. Eso lleva, en la práctica, a la creación de escuelas «especiales» a las cuales asisten aquellas personas con características étnicas diferentes, así como las diferencias socioeconómicas e inclusive el color de piel. Esta práctica conlleva el altísimo riesgo de convertir a estas instituciones en avaladoras de di-

ferencias sociales estigmatizadas hacia grupos marginados; por tanto, podrían ser quienes, para algunos, validen la discriminación.

Cuando en realidad, la intención original de esta educación va en un sentido totalmente diferente, ya que, entre otros objetivos, pretende dar arraigo y pertenencia a los pobladores (todos) de una región, de un estado o de un país, al resaltar, difundir y conservar, las tradiciones y costumbres de los pueblos originarios, pero con la inclusión de la nueva visión cultural, la tecnología y, por supuesto, considerando que todos somos parte de la gran aldea global. Hecho que es obligado asumir como elemento clave de nuestra cultura actual.

Es entonces que, entre otros autores, Muñoz (2002) identifica como los fines de una educación intercultural: «Reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social, contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad y contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas».

Partiendo de este principio, una educación verdaderamente multicultural será aquella que, como lo plantea Stavenhagen (2006), pueda responder tanto a los imperativos planetarios y nacionales como a las necesidades específicas de comunidades concretas, rurales o urbanas, que tienen una cultura propia. Para lograr dicha educación multicultural es indispensable observar que la convivencia, la interacción se realice en torno a marcos regulatorios, socioeducativos (elementos propios del interculturalismo y el multiculturalismo) que propicie seis elementos básicos identificados por Salazar (2011):

- a. Reconocimiento a la diversidad cultural lingüística y socioeconómica de la nación a la que pertenece la comunidad.
- b. Valoración de la identidad y dignidad de cada miembro de la comunidad educativa como un sujeto activo en el desarrollo de su familia, su comunidad y su cultura, y como una persona en proceso permanente de formación y educación.
- c. Reconocimiento y valoración de las culturas y lenguas que se practican en el entorno social de la comunidad educativa.
- d. Construcción del currículo educacional en el marco de la cultura de la comunidad y de las interrelaciones de la misma con otros ámbitos y otras culturas de la nación y del mundo.
- e. Sobre la base de la vivencia intercultural en las comunidades

educativas locales, impulso a la convivencia intercultural en las comunidades nacional y regional.

- f. Consideración de los fundamentos de la cultura de la interculturalidad tales como: la actitud de reconocimiento y respeto por la otra persona, el intercambio de valores, visión de la identidad cultural y de la unidad nacional, sensibilidad hacia otras culturas del mundo.

Ahora bien, la educación multicultural / intercultural es parte sustancial de la vida social actual. Desde la primaria hasta la educación superior, toda actividad educativa se ve permeada por estos fenómenos sociales. Y ya que la tarea de educar es sumamente compleja, el desafío consiste en aprender a respetar la diversidad, ya que somos parte de ello; por tanto, la intención es dotar a docentes (y por ende a los educandos) de las herramientas necesarias para lograr una convivencia inclusiva, equitativa, trascendente y pacífica.

Sin embargo, hay grandes retos por sortear, empezando por aclarar los conceptos relacionados con este tema, ya que las diversas definiciones de interculturalidad, multiculturalidad, interculturalismo, multiculturalismo, biculturalidad y pluriculturalismo, coexisten y se articulan de manera difusa, lo que hace más complicada su aplicación práctica. Es decir, la homogenización de estos principios deberá ser el punto de partida para iniciar una clara educación intercultural.

En este mismo sentido existen paradigmas educativos en cuanto a la interculturalidad que obstaculizan su buen desarrollo, como lo plantea Aguado (1991). A saber:

Derivación cultural, que considera que muchos jóvenes pertenecientes a minorías étnicas se han socializado en familias o comunidades en las que no les ha sido factible la adquisición de las habilidades cognitivas y características culturales necesarias para el éxito en la escuela. Plantea experiencias de educación compensatoria de tipo conductual e intensivo.

Racismo. El racismo se considera la principal causa de los problemas educativos de los grupos pertenecientes a minorías étnicas. La escuela puede desempeñar un papel fundamental al eliminar el racismo institucional.

Radical. Considera que la meta de la escuela es educar a los estudiantes para que acepten voluntariamente su *estatus* social. La escuela

no puede ayudar a los grupos minoritarios en su proceso de liberación pues desempeña un papel clave en la perpetuación de la estratificación social.

Genético. Asume que los pobres resultados escolares de los jóvenes de minorías culturales se deben a sus características biológicas. Los programas de intervención educativa no pueden eliminar las diferencias entre estos estudiantes y los de los grupos mayoritarios debido a sus características genéticas.

Con base en estos, y otros muchos paradigmas, la educación en las universidades e instituciones de educación superior deberá promover el ejercicio de acciones que los contrarresten, que los modifiquen para que de esta manera se convierta en una auténtica educación intercultural. Para este objetivo diversos autores marcan los principios sobre los que se formula y se desarrolla este enfoque educativo, entre los que destacan:

- a. Borrelli y Essinger (1989. Citado por Aguado, 1991) Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas designadas a asimilar a los emigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria.
- b. Leurin (1987. Citado por Aguado, 1991) La educación intercultural es relevante para todos los alumnos, no sólo para los emigrantes o minorías étnicas y culturales.
- c. Ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral. Las medidas educativas son sectoriales dentro de un modelo de sociedad global (Galino, 1990. Citado por Aguado, 1991).
- d. Se basa en la percepción de la mutua aceptación de culturas en contacto. Está más cercano a la forma de vida y costumbres de sociedades con un pobre contexto cultural que a las de sociedades con uno más rico —mayor estructuración del tejido social y alto grado de control social—.
- e. Y finalmente, Walkling (1990. Citado por Ruíz de Lobera, 2004) menciona que es preciso desarrollar un esquema conceptual transcultural cuya expresión en la práctica educativa demuestre que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas. En la práctica, sin embargo, las instituciones de educación supe-

rior que buscan dar un énfasis especial a la interculturalidad se enfrentan a diversos problemas que van desde la diversidad de denominaciones y orientaciones (universidades interculturales, multiculturales, indígenas, comunitarias, campesinas, etc.), diferencias en la currícula, falta de recursos financieros y materiales, la ubicación geográfica, y, en muchos casos, la falta de reconocimiento por parte del Estado, entre otros tantos.

Es decir, finalmente el destino de estas instituciones educativas corre riesgos si no se avala oficialmente no sólo su existencia sino su modelo y filosofía. Más aún, es urgente que gobierno y sociedad dejemos de marcar diferencia entre «ellos» y «nosotros» (al referirnos a los grupos que consideramos más vulnerables, diferentes), pues finalmente, si modificamos la perspectiva «los ellos» terminan siendo «nosotros», ya que la diversidad no son los otros, la diversidad somos todos.

A partir de lo anterior es que el compromiso de la instituciones de educación superior (cualquiera que éstas sean) deberá ser el reconocimiento de la diversidad en el aula, en la comunidad universitaria. De tal forma que se promueva una visión pluricultural en la que la interculturalidad sea parte relevante en la interacción humana.

En palabras de Muñoz (2002), «proponer y practicar la educación intercultural es participar en la construcción activa de un mundo más solidario. La humanidad, cada grupo humano y cada hombre van eligiendo a lo largo de la historia y de su vida entre la cooperación y la lucha; entre la aceptación y el rechazo, entre la guerra y la paz. Hemos ido aprendiendo modos pacíficos de superar los conflictos propios de la convivencia social y creando nuevos instrumentos para edificar una vida más humana y más solidaria».

Por ello ha de replantearse la interculturalidad como un nuevo paradigma, con políticas orientadas a la aceptación de una realidad única y es que el común denominador entre todos los seres humanos es que todos somos diferentes. La interculturalidad exige la inclusión de todos, y justamente el reconocimiento de la diversidad, pues como lo expone Zapata-Barrero (2015) «Más allá del concepto de diversidad cultural, deberíamos de entender la diversidad como cultura».

Imaginemos, entonces, instituciones educativas equitativas, donde se fomente el trabajo en equipo basado justamente en la riqueza de la

diversidad, el respeto a las tradiciones a las diferencias, el orgullo por lo propio, la pertenencia, como también el maravilloso sentimiento de asumirmos como ciudadanos del mundo, parte de esa gran aldea global; ciudadanos del universo. Parece un sueño, ¿no es así?

Sin embargo, con esfuerzo y convicción todos los sueños pueden alcanzarse; es decir, está en nuestras manos la consecución de este ambicioso proyecto. Mas para ello, hemos de unirnos, caminar hacia el mismo rumbo. Con respeto y tolerancia. Considerando las diferencias como una oportunidad de complementarnos, ya que como decía Martín Luther King: «Hemos aprendido a volar como los pájaros y a nadar como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir juntos como hermanos».

Veamos entonces la globalización como la oportunidad de un diálogo de todos con todos, como una posibilidad de superación, de crecimiento; llegó pues el momento de reconocer en cada ser humano un poco de nosotros mismos.

V. RETOS DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO

México es una nación multicultural y plurilingüe, reconocida así en nuestra Carta Magna. Partiendo de este hecho, es importante señalar que la riqueza en la diversidad cultural mexicana es parte de su sello distintivo. Por ello, la obligación del modelo intercultural consiste precisamente en colaborar con el engrandecimiento de las diferentes expresiones lingüísticas y culturales del país.

El planteamiento para la creación de las universidades interculturales se dio durante el sexenio de Vicente Fox Quesada, señalado de manera general en la visión de futuro resumida así: «Será una nación orgullosamente sustentada en sus raíces, pluriétnica y multicultural, con un profundo sentido de unidad nacional». (PND 2001-2006)

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se planteó la meta de triplicar la matrícula de estudiantes indígenas en educación superior (PNE 2001-2006). Para ello, como estrategia se propuso crear 10 universidades interculturales durante el sexenio, lo cual no fue posible, pero sentó las bases para que al concluir la administración federal 2007-2012 se contara con las 10 universidades meta del sexenio anterior.

Las 10 universidades interculturales en el país son: la Universidad

Intercultural del Estado de México (UIEM), la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRO), la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y la Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP.) Un caso particular es la onceava UI, la Universidad Intercultural del Estado de Nayarit (UIEN), la cual a la fecha no ha logrado iniciar actividades (ANUI 2012).

El modelo de universidades interculturales ha buscado propiciar ambientes académicos que acojan a la diversidad lingüística y cultural de México y se alimenten también de sus saberes; busca promover el desarrollo de los estudiantes y de sus comunidades de origen, todo en un marco de respeto. Se exploran procesos educativos para transformar la manera de entablar relaciones sociales a través del diálogo intercultural. De no activar y fortalecer esta labor educativa, se corre el riesgo de que se detonen actitudes de intolerancia y discriminación y por consiguiente la persistencia de conflictos étnicos, políticos y religiosos.

El modelo económico neoliberal que sustenta nuestro país desde el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado y las exigencias de competencia impuestas por la globalización de la economía (Guillén, 2005), han situado en condición crítica a las sociedades no desarrolladas, y esta inercia tiende a recrudecerse con el incremento en la brecha existente entre grupos sociales que concentran un gran volumen de riqueza y muchos millones de mexicanos a quienes se negará la posibilidad de contar con los recursos necesarios para satisfacer sus derechos más elementales.

La amenaza de una polarización de desigualdades en las oportunidades de acceso a los servicios es alta; con el modelo intercultural se coadyuva a mitigar dicho impacto, al potenciar la oportunidad de acceso a espacios universitarios a todos los grupos culturales que habitan el país.

Con la finalidad de asegurar un camino paralelo al logro de la calidad, se ha aprovechado la experiencia de las IES públicas consolida-

das como entidades que desempeñan una importante función social. Se trata de una búsqueda progresiva para elevar de manera gradual el diferencial existente entre los índices de desarrollo humano de poblaciones rurales e indígenas y las que viven en los grandes centros de población.

Tampoco se trata de reproducir modelos asistencialistas como los manejados en la época donde se privilegió la economía institucionalista. Se trata más bien de forjar para las regiones de influencia de la universidad intercultural nuevos estratos sociales, culturales y económicos; una nueva «clase social» que responda, por un lado, al cultivo y respeto de los saberes ancestrales, y por otra parte, que cuente con las competencias necesarias para desempeñarse acorde con las exigencias de este mundo globalizado.

Por lo anterior, es importante que en la universidad intercultural procurar que ningún aspirante quede excluido por razones económicas; asimismo, para el ingreso del alumno se dispone la aplicación de un examen CENEVAL EXANI II como instrumento diagnóstico del perfil de ingreso, pero no con efectos de selección. Esta premisa en algunos casos ha evolucionado al contar algunas UI con programas de estudio con alta pertinencia, por lo que se han visto obligadas a la aplicación de exámenes de selección para el ingreso. El ingreso de estudiantes a la educación superior en las UI se dificulta en la mayoría de los casos por la precariedad socioeconómica de sus familias. Recordemos que la zona de influencia de las universidades interculturales se enclava en poblaciones con bajo índice de desarrollo humano.

En cuanto a la permanencia, el modelo señala que la Universidad propiciará un esquema de becas en la medida de sus posibilidades y buscará estrategias para no desprenderse del alumnado por la cuestión solamente económica. Un dato de alumnos becados por Pronabes en las universidades interculturales existentes, señaló que del total del alumnado, sólo contaban con ese beneficio, el 37% de la matrícula en promedio (REDUI 2010). El impacto en la tasa de deserción de estudiantes se ve afectado de manera absoluta al publicarse los resultados de asignación de becas, ya que para nuestra población objetivo su obtención o no, es determinante para la continuación de estudios del tipo superior.

VI. EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL COMO UN INSTRUMENTO PARA

CREAR COMUNIDAD Y EDUCACIÓN SOCIAL

El sistema de educación superior del gobierno mexicano se encuentra integrado por diversos subsistemas, incluye instituciones de educación superior públicas y particulares, tales como universidades, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades pedagógicas, centros de investigación, escuelas normales y centros de formación especializada, los cuales tienen prioridades centradas en la formación de profesionistas para la atención de los requerimientos del mercado laboral. Sus objetivos no consideran o incorporan la diversidad cultural, ni sus sistemas de construcción de conocimiento o sus lenguas originarias, que son las características principales del modelo educativo intercultural.

Las universidades interculturales se caracterizan por impulsar el entendimiento y desarrollo intercultural en el contexto de un país multicultural; contribuyen a la atención de aquellos grupos sociales que por muchos años no tenían acceso a los servicios de educación superior en el país. En tal sentido, Reyes y Barrasa (2011) mencionan que la Universidad también requiere un cambio. Es heredera de los paradigmas que ella misma ayudó a construir: la razón y el hombre como centros del universo, del mundo objeto, aprehensible, dominable, cognoscible provenientes de la cosmogonía helénico-romana y su evolución judeocristiana; y que fundamentan las sociedades occidentales.

Pujol *et al.* (2002) mencionan que la Universidad constituye un potencial agente dinamizador del cambio hacia la sustentabilidad, puesto que forma a los futuros profesionales que, en el desarrollo de su trabajo, tendrán un efecto directo o indirecto en su entorno natural, social y cultural. La Universidad ha de formar personas capaces de liderar este cambio de paradigma y, como institución que asume su responsabilidad frente a los cambios que se producen en los ámbitos sociales, culturales y tecnológicos, debe tomar un papel de liderazgo en estos temas.

Es necesario llevar a la práctica una verdadera educación intercultural, capaz de recoger la multiculturalidad para transformarla en encuentro rico y formativo entre los alumnos; pero también entre las familias y el contexto social; una educación que transforme los estereotipos negativos y los prejuicios en actitudes positivas hacia el

encuentro y la fusión con otras culturas, favoreciendo el desarrollo indiscriminatorio de las culturas minoritarias (Escarbajal, 2004). Ortíz Espejel *et al.* (2013) mencionan que en México existe una amplia gama de problemas ambientales, sociales y culturales que aquejan tanto a poblaciones urbanas como rurales. En este contexto, sostiene que las instituciones de educación superior deben favorecer una educación con enfoque ambiental para sociedades responsables emanadas de procesos dinamizadores que posibiliten y potencien el cambio social que garantice la convivencia solidaria y el diálogo. En tal sentido, Casanova (2005) nos dice que la educación superior ha sido y es hoy en día un sector estratégico para el desarrollo de las sociedades.

La educación superior debe realizar cambios en su interior para poder dar respuesta a las múltiples necesidades que se les plantean. El cambio ambiental de las instituciones de educación superior es una exigencia y una necesidad urgente e importante que hoy debe atenderse de manera prioritaria; es un imperativo social (Bravo, 2008). Dicho cambio se requiere en sus muy diferentes planos de constitución:

- En lo formal: en el ámbito de su misión, visión y en toda la gama de sus funciones centrales: la docencia, la investigación, la vinculación y la extensión.
- En todas las áreas del conocimiento: científico natural, científico social; en las humanidades, en las artes, en las ingenierías, etc.
- En todos los niveles de formación: licenciatura, posgrado y educación continua.
- En todos los procesos educativos: desarrollo curricular –planes de estudio–, procesos enseñanza aprendizaje, formación de maestros, educación a distancia, etc.
- Con toda la comunidad educativa: profesores, alumnos, trabajadores, autoridades, egresados, entre otros.
- En los planos epistemológico-teórico, pedagógico, ético, económico y cultural, constitutivos de la educación superior (Toledo, 2000).

Para 2013, el Complexus (2000) publicó los indicadores para medir la contribución de las instituciones de educación superior para la sustentabilidad. En dicho documento propone esquemas en donde

universidades en México pueden plantear sus propios escenarios tratando de contemplar una serie de criterios, indicadores, definiciones para lograr los objetivos institucionales de cada universidad.

Los fenómenos del mundo son complejos; en ellos convergen multitud de elementos, múltiples y variadas interacciones en procesos en los que el dinamismo es constante. Un mundo en que la interacción entre la perspectiva social y la natural ha dado lugar a un modelo de organización social que refleja una crisis profunda, la injusticia social y la insostenibilidad ecológica presentes en el mundo actual reclaman la construcción colectiva de nuevas formas de sentir, valorar, pensar y actuar en los individuos y en las colectividades que posibiliten a toda la ciudadanía del planeta alcanzar una vida digna en un entorno sostenible. Buscar nuevas formas de abordar las relaciones entre las personas y de éstas con la naturaleza constituye una oportunidad en todos los campos humanos: en el económico, en el político, en el ecológico, en el social. En realidad, constituye una oportunidad para el pensamiento humano y, consecuentemente, la oportunidad sobre cómo afrontar la educación en general y en concreto la educación científica (Bonil *et al.* 2004).

En las instituciones universitarias en general, se presenta el compromiso de lograr una formación ética y una educación social, así como desarrollar en los estudiantes una visión amplia de los problemas y las necesidades de su país. Por ello es necesario elaborar pedagógicamente los planes de estudio a partir de los problemas que afectan a la sociedad, diseñando los temas y contenidos que tienen que impartirse. Se requiere de un cambio con una pedagogía que permita al estudiante reflexionar sobre lo que pasa en su entorno, e inducirlo al conocimiento de las leyes, los principios y las técnicas que coadyuven en la solución de los problemas (Batllori, 2008).

VII. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE SAN LUIS POTOSÍ Y SUS ALCANCES TERRITORIALES

La Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP) es un organismo público descentralizado de carácter estatal, con personalidad jurídica y patrimonio propio que responde a las necesidades de ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior

y acercar la oferta educativa a la población, promoviendo una formación integral, pertinente y con equidad (Decreto de Creación, 2011).

La naciente universidad es una institución con pasado e historia; se nutre de las prácticas educativas de la experiencia comunitaria e indígena que brindaron servicio a las comunidades desprotegidas de nuestra entidad por casi diez años. Dos proyectos gestados desde la sociedad civil de nuestro estado y que dieron respuesta al clamor de los padres que exigían opciones de educación superior para sus hijos. La Universidad Comunitaria y la Universidad Indígena de San Luis Potosí, son los antecedentes de la Universidad Intercultural.

Los procesos de fusión institucional de orden educativo, como el que nos ocupó a partir del 1° de agosto de 2011, requirieron de un diagnóstico que permitiera establecer el estado de la organización para así comprender las condiciones tanto directivas, como operativas de cada unidad académica y administrativa.

De este proceso depende la fina tarea prospectiva de ubicar un estado deseable de la institución, adecuado para que se logren las metas con el máximo nivel de eficiencia y eficacia. Sin embargo, el diagnóstico organizacional nos ubica en la dimensión de la realidad y coadyuva en la identificación de las condiciones para establecer un estado posible, que nos acerque al ideal institucional.

El paradigma evaluativo que se utilizó para generar la matriz teórica que fundamentó el Diagnóstico Institucional UICSLP 2011 fue la evaluación iluminativa, propuesta por Parlett y Hamilton, Pérez (1993) que intenta comprender a través de la inmersión en la realidad, los procesos que se dan al interior de una organización y tiene como propósito el establecer los elementos básicos para determinar rutas de solución. No pretende emitir juicios o dictámenes, sino sólo ubicar los estados organizacionales.

La fundación de una universidad es una tarea profunda que tiene un impacto de alcances incalculables en la consolidación de una sociedad socialmente justa, productiva y fundamentada en los valores de la equidad, la democracia y el nacionalismo. Más aún, si esta institución tiene en su germen el propósito de promover la interculturalidad desde una perspectiva de integración de saberes y conocimientos, reconociendo la otredad, como una práctica necesaria y privilegiando por sobre todas las cosas la coexistencia.

VII. SURGIMIENTO Y ANTECEDENTES DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

Las universidades interculturales del país se crean a partir del año 2004, auspiciadas como un proyecto educativo de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). El propósito para el que fueron creadas consiste en generar las condiciones adecuadas para favorecer la inclusión y participación de la población indígena, en la construcción de conocimientos y disciplinas científicas, que a la vez, coadyuven a formalizar el proceso de profesionalización de las nuevas generaciones de agentes del desarrollo en las regiones habitadas por estos pueblos.

Por otra parte, en el estado de San Luis Potosí se constituyen la Universidad Comunitaria en el año 2001 y la Universidad Indígena en el año 2002; ambas, con la intención de resarcir la exclusión histórica del acceso a la educación superior de los pueblos originarios y urbanos marginados, debido a factores como la dispersión geográfica y la ausencia de instituciones educativas a nivel superior.

El 15 de enero de 2011 se crea la Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP) como una institución de educación superior pública, del Subsistema de Educación Superior para que contribuya a la pertinencia y a la calidad educativa, por lo que se obliga a operar con base en los lineamientos del Modelo Educativo de las Universidades Interculturales del país.

Todos los bienes, derechos, reconocimientos oficiales, patrimonio, plantillas laborales y alumnado de la Universidad Comunitaria y de la Universidad Indígena, pasaron a formar parte de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí.

Del 15 de enero al 31 de julio de 2011, las universidades fusionadas continuaron sus operaciones inerciales y de manera separada. Fue hasta el 1° de agosto de ese año cuando el gobierno del estado instaló la H. Junta Directiva de la UICSLP y otorgó la titularidad al primer rectorado para iniciar realmente operaciones como universidad intercultural.

IX. FUNDAMENTOS ESTRATÉGICOS

La historia de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, aun-

que reciente, está dotada de un gran espíritu de compromiso social. La UICSLP encuentra en su quehacer una forma de trascender y de convertirse en un factor de cambio en favor de los pueblos con rezago educativo.

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

Asimismo, el proyecto intercultural de San Luis Potosí se encontró en su momento, alineado con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en el Eje 3. Igualdad de oportunidades, en el Objetivo 1: *Reducir significativamente el número de mexicanos en condiciones de pobreza con políticas públicas que superen un enfoque asistencialista, de modo que las personas puedan adquirir capacidades y generar oportunidades de trabajo*. En la Estrategia 1.3: *Asegurar que los mexicanos en situación de pobreza resuelvan sus necesidades de alimentación y vivienda digna, con pleno acceso a servicios básicos y a una educación y salud de calidad; «Se diseñarán mecanismos para que la población más desprotegida tenga acceso a una educación de calidad que le permita desarrollar sus capacidades y habilidades para vincularse de manera efectiva con el mercado laboral» (PND 2007-2012)*.

Asimismo, se alinea con los objetivos 10 y 14 que se refieren a reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas y ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior, respectivamente.

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 de la Secretaría

de Educación Pública se valida su existencia y función en el Objetivo 2: *Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad*. En el apartado de educación superior. 2.12: *Aumentar la cobertura de la educación superior y diversificar la oferta educativa*; contribuir a fortalecer la educación superior en cada entidad federativa, de acuerdo con las prioridades establecidas por sus planes de desarrollo; establecer incentivos para diversificar la oferta de educación superior y articularla con las necesidades de desarrollo estatal y regional; fomentar la creación de nuevas instituciones y programas de educación superior donde lo justifiquen los estudios de factibilidad, asignando prioridad a las entidades federativas y regiones con los índices de cobertura más bajos.

También se respalda el apartado 2.13: *Impulsar una distribución más equitativa de las oportunidades educativas, entre regiones, grupos sociales y étnicos, con perspectiva de género; articular los esfuerzos del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades con los del Pronabe, para que los jóvenes que recibieron apoyos de aquél en la educación media superior puedan continuar sus estudios superiores (PEE 2007-2012)*.

También tiene presencia dentro del marco del Plan Estatal de Desarrollo 2009-2015 del gobierno del estado de San Luis Potosí: EJE 1 Política Social y Combate a la Pobreza, cuyo objetivo es: *Disminuir la marginación social existente en la entidad y generar las oportunidades sociales y educativas para avanzar en el desarrollo humano de los potosinos, a través de la coordinación eficiente de los tres órdenes de gobierno*.

La UICSLP adquiere sentido en el diagnóstico sectorial del rubro educativo en el siguiente objetivo con sus respectivas estrategias: «Fomentar la equidad, ampliando las oportunidades de acceso y permanencia en centros educativos a sectores sociales en condiciones de desventaja y vulnerabilidad, principalmente indígenas, niños y jóvenes de zonas marginadas, con un enfoque regional e intercultural (...) Aumentar la oferta educativa de calidad en municipios con amplia presencia de población indígena, fortaleciendo la interculturalidad de la educación comunitaria e indígena (...) Incrementar las opciones de apoyo que permitan a más niños y jóvenes de zonas rurales y urbanas,

así como a alumnos con necesidades educativas especiales, concluir la educación básica» (PED 2009-2015).

Y finalmente, el proyecto universitario es coherente con el Programa Sectorial de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí 2007-2012 en el Objetivo 1: Elevar los índices de cobertura y absorción, que permitan a más potosinos ser parte del Sistema Educativo, mediante el fortalecimiento de las capacidades para otorgar servicios educativos de calidad acorde a las necesidades y requerimientos específicos de las regiones, así como a la demanda que plantea la dinámica poblacional. Para ello se diseñaron las siguientes estrategias:

Estrategia; fortalecer la oferta educativa en los municipios y regiones con baja capacidad de atención de estudiantes y alta demanda de estudios.

Estrategia Sectorial: ampliar la atención de los servicios educativos en municipios rurales con alta dispersión demográfica.

Programas y proyectos: formulación de un plan de inversión educativa de mediano plazo orientado a prever los requerimientos educativos regionales y municipales, a fin de identificar las necesidades futuras en materia de modalidades de atención, requerimientos de infraestructura física y tecnológica, así como de personal docente que fortalezcan la oferta educativa pertinente y de calidad (PEE 2010-2015).

La característica principal de la UICSLP ha sido utilizar el origen como foco de destino para el esfuerzo conjunto de las comunidades. Una respuesta contundente ante la educación individualista impulsada por el neoliberalismo que supone la competencia como un emblema generacional. Su práctica indiscriminada amplía las brechas de desarrollo entre los países industrializados y los que se encuentran en vías de desarrollo. Aun en el interior de un país como México, la educación corporativa y tecnocrática aleja irremediamente las condiciones materiales para que exista la equidad y justicia de los que menos tienen.

La educación intercultural se constituye como un «momento social» de construcción de una renovada identidad integradora que pretende reconciliar los saberes ancestrales con las sociedades de conocimiento. Una articulación de valores filosófico-sociales que pueden

ser catalizadores de una redistribución de los valores económicos, tecnológicos y sociales.

X. FUNDACIÓN DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE SAN LUIS POTOSÍ

El nacimiento de una institución de educación superior con orientación intercultural, responde a una tendencia sistémica que nos obliga a vernos muchos y diferentes, pero no por ello excluyentes y opuestos. Responde entonces a la demanda de coexistencia inteligente y productiva entre los pueblos. Así, la UICSLP tiene claridad con respecto hacia dónde debe dirigirse. Sin embargo, queda una asignatura pendiente: la definición del fondo y la forma en que se abordará esta trascendente tarea y su evolución para su ajuste continuo en consonancia con la dinámica social.

Para determinar la interpretación que tendrá la UICSLP con respecto a la misión internacional del proyecto educativo intercultural, es necesario establecer diferentes dimensiones con respecto al estado del conocimiento de la propia Institución. Para comprender de mejor manera los momentos de operación en un contexto amplio del estado de logro organizacional, es necesario trazar una ruta estratégica coherente con una visión compartida; ello coadyuvará a que el bucle estrategia-táctica-operación sea comprendido en un alcance holístico. Por ello, el trazo de las cuatro dimensiones permite centrar desde el diagnóstico, el Proyecto Institucional de la UICSLP para entender los orígenes y destinos en su plano filosófico.

Dimensión filosófica. Se circunscribe a determinar el paradigma filosófico que regirá el quehacer y rumbo profundo que seguirá el proceso fundacional de la UICSLP. En esta dimensión, se consolidarán los principios fundacionales o filosóficos, el ideario institucional y aquellos elementos que sirvan para construir el modelo educativo.

Dimensión estratégica. Su propósito principal es la conformación de un corazón ideológico que integra: la misión, la visión, los valores, las políticas y las directrices estratégicas que dan luz al Plan de Desarrollo Institucional.

Dimensión táctica. En ella se estructuran los programas y proyectos con un alto nivel de especificidad que permiten trazar el

diagnóstico, las acciones concretas y la ruta crítica para la gestión de recursos financieros, humanos y materiales, en el contexto de las tareas específicas de programas y proyectos planteados.

Dimensión operativa. En esta dimensión se estructuran las tareas, tiempos y movimientos que son requeridos para la puesta en marcha de las acciones. El resultado de este trabajo es un cronograma con alto grado de especificidad con respecto a la realización de las actividades planeadas.

XI. UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE SAN LUIS POTOSÍ A CINCO AÑOS DE OPERACIÓN

El diagnóstico institucional visibilizó para la UICSLP la existencia de 11 unidades académicas, cuatro extensiones denominadas subsedes y oficinas centrales en la capital del estado, una cobertura amplia al ofrecer educación superior en ocho de las diez microrregiones en que se ha clasificado al estado (SEDESORE, 1998).

La situación organizativa original presentaba condiciones poco orgánicas. No existía la plataforma conceptual y normativa. La ausencia de las mismas se reveló en la carencia de procedimientos claros y precisos, lo que entorpecía la operación en los ámbitos de oficinas centrales y las unidades académicas. Por otro lado, fue evidente, tangible y explícito el compromiso social de la mayoría de los miembros de la UICSLP, pues en la ausencia de claridad procedimental, mostraron talento y disposición extraordinarios para la operación de la Universidad. El clima organizacional presentaba condiciones propicias para consolidar un estado de armonía, si se realizaban ajustes muy precisos en localización e intensidad. La cultura organizacional presentaba rituales firmes en lo particular, y difusos en lo general.

En lo que respecta a la situación administrativa, inicialmente la Universidad presentaba tres ámbitos de gravedad extrema que ponían en peligro la consecución del estado de logro organizacional: a) La falta de infraestructura propia; b) las carencias en equipamiento general y específico, administrativo y académico, lo que merma los ámbitos de operación, desempeño y confianza hacia la calidad educativa de la UICSLP; y c) la planta laboral administrativa no suficiente para cubrir con eficiencia y calidad los procesos administrativos y académicos de la Universidad.

Referente a los aspectos pedagógico-didácticos, se reportó una preocupación centrada en la revisión de los programas educativos, la instrumentación de un programa eficiente de tutorías y un proceso de capacitación docente planeada, integral y permanente.

En la esfera de lo comunitario, apremiaba la instrumentación de un proyecto no sólo de publicidad, sino de mercadotecnia que le brindara a la Universidad la información precisa sobre la ruta que debe seguir para posicionarse en los destinatarios de sus servicios y en general en la sociedad. En otro rubro, el estado de gestión y vinculación se encontraba en un estatus de desequilibrio, pues en algunos aspectos y lugares era muy intenso y fructífero, y en otros, totalmente ausente. La sistematización general de estos dos procesos era y sigue siendo fundamental para el crecimiento de la Institución (Diagnóstico UICSLP, 2011).

XII. ALGUNAS ESTRATEGIAS Y ACCIONES

Para forjar la identidad institucional se implementó la constante de diálogo continuo con todas las expresiones de la comunidad educativa de la UICSLP para la construcción del ideario filosófico, manifiesto de valores, visión de largo plazo, así como la operación ordinaria que permitiera ir direccionando los diferentes procesos para la interculturalización efectiva del diario quehacer.

En cuanto a la infraestructura física, las debilidades se mostraron alarmantes al contar solamente una unidad académica con infraestructura propia. Asimismo, en la búsqueda de la pertinencia y la calidad, se delimitó la apertura de algunos programas de estudio que ofrecían las universidades fusionadas, tal es el caso de la Licenciatura en Lenguas Indígenas, la Licenciatura en Salud Comunitaria y la Licenciatura en Derecho con Orientación en Asuntos Indígenas, a la par que se asistía a mesas de trabajo en reuniones nacionales para la migración de dichos programas a la consonancia de los lineamientos para universidades interculturales del país. Incluso para la unidad académica de Tampacán posterior a un profundo análisis de pertinencia se canceló definitivamente por su débil operatividad, con todo lo que ello implica.

Adicionalmente, para fortalecer la calidad en los programas de estudio tales como Informática Administrativa e Ingeniería Industrial, se

determinó no ofertarlos hasta que se contara con la infraestructura y el equipamiento necesario; esto ocasionó disminución en las matrículas de ingreso durante los dos primeros años de la UICSLP, pero a la postre derivó en la solidez de la operación actual.

A la fecha, la presencia directa en 11 municipios del estado ubicados estratégicamente ha permitido que la Universidad cuente con estudiantes originarios de 39 de los 58 municipios que conforman el estado de San Luis Potosí; así mismo, se cuenta con presencia de estudiantes de los estados vecinos de Guanajuato, Nuevo León, Hidalgo, Querétaro y Veracruz.

Ahora son siete las unidades académicas que cuentan con infraestructura propia, el equipamiento ha sido una constante y se ha mejorado el acceso a internet al pasar de cuatro a nueve sedes de la Institución con este servicio, y se continúa fortaleciendo la infraestructura de tecnologías de la información y comunicación.

La planta docente se ha reducido, al pasar de 247 profesionistas en 2011 a 185 en la actualidad; todo ello, a partir de un plan estratégico en la búsqueda de alcanzar el perfil deseable.

Una incursión al presente reconoce como contribución de las UI la reconstrucción del tejido social en comunidades rurales e indígenas, creando condiciones para mejorar el desarrollo de las mismas, con la atención a jóvenes de dicha procedencia, en edad de estudiar educación superior. En este aspecto se atienden varios elementos importantes de escala nacional e internacional. Algunos compromisos nacionales son: cobertura en educación superior, equidad social, igualdad de oportunidades, atención a grupos marginados.

El taller de «Planeación de Universidades Interculturales» realizado el 18 de diciembre de 2013, arrojó que las UI tienen una muy alta presencia regional, con reconocimiento local y nacional. Entre sus fortalezas se detectó: el rescate y potencialización de la lengua y cultura originarias; la atención a un alto porcentaje de población indígena; un modelo educativo innovador (intercultural); programas educativos pertinentes para el desarrollo comunitario, en un contexto global; presencia y fortalecimiento de diversidad cultural; instituciones legalmente constituidas y una fuerte vinculación con las comunidades del área de influencia. Lo anterior, conduce a una sólida legitimación social.

Adicionalmente, en dicho taller se detectó una serie de obstáculos para el logro de la visión, entre otros, se señalan los siguientes: recursos financieros que no son suficientes para cubrir las necesidades mínimas; se necesita mayor y mejor capacitación del personal (académicos, administrativos e integrantes de órganos colegiados); la normatividad actual requiere ser revisada y actualizada, bajo una filosofía flexible, y de visión a futuro; falta definir (revisando los documentos que dan origen y definen sus funciones) una mejor coordinación CGEIB-DGESU; las UI no tienen la misma capacidad financiera de ofrecer salarios atractivos a académicos de alto nivel; y hacer los cambios que se requieran para hacer funcionar mejor este sistema educativo.

XIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, T. (1991). *La Educación Intercultural: concepto, paradigmas, realización*. En *Lecturas de pedagogía diferencial*. (Coord. Ma. del Carmen Jiménez Fernández). Madrid, Dykinson. pp. 89-104. Seminario de Educación Multicultural en Veracruz.

Alsina, M. R. (1999). *Comunicación intercultural*. Anthropos Editorial. Barcelona, España.

ANUI (2012). *Análisis y Justificación de Incremento al Presupuesto 2013 de las Universidades Interculturales*. Asociación Nacional de Universidades Interculturales, 3ª Reunión Ordinaria de 2012.

Bartolomé, M. A. (2006) *Procesos interculturales*. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina. Siglo Veintiuno, México.

Batllori, A. (2008). *La educación ambiental para la sustentabilidad (EAS) y sus diversas vertientes con las instituciones de educación superior*. En: *la educación ambiental para la sustentabilidad: Un reto para las universidades*. Cuernavaca, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. ISBN: 978-970-32-5308-1, 120 p.

Bonil, J. Sanmarti, N.; Tomas, C. Y Pujol, R.M. (2004). *Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad*. Investigación en la escuela no. 53, 2004.

Bravo, M.T. (2008). *La educación superior en México: avances y desafíos en la reconversión ambiental de sus instituciones*. En: *Educación ambiental para la sustentabilidad en México. Aproximaciones conceptuales, metodológicas y prácticas*. Felipe Reyes Escutia y Ma. Teresa Bravo Mercado.

Casanova, H. (2005). *Siglo XXI: los retos de la universidad en México*. En Ej. Forest P. Altbach. Eds. *International Handbook of Higher Education*. (2007)

Complexus: Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable(Complexus) se constituyó en diciembre de 2000 gracias al esfuerzo realizado desde tres años antes por varias instituciones de educación supe-

rior, por el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable(CECA-DESU) de la SEMARNAT y por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior(ANUIES).www.complexus.org.mx

Declaración Mundial Sobre La Educación Superior en el Siglo XXI Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. 9 de octubre de 1998. UNESCO.

Decreto mediante el cual se crea la Universidad Intercultural de San Luis Potosí. Edición Extraordinaria del Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí. Año XCIV. 15 de enero de 2011. Poder Ejecutivo del Estado.

Escarbajal, Frutos, A. (2004). *La educación intercultural en un mundo convulso*. Pedagogía social, revista interuniversitaria. Numero 11, segunda época.

Fermoso, P. (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

Guillén, A. (2005). *México hacia el siglo XXI: Crisis y modelo económico alternativo*. Plaza y Valdez Editores. pp. 37-40.

Muñoz, H. et al. (2002). *Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?* En: H. Muñoz Cruz (coord.): *Rumbo a la interculturalidad en educación*, México: UAM-Iztapalapa-Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca, pp. 25-62.

Olivé, L. 2004. *Interculturalismo y justicia social*. UNAM, México.

Orduña, A. 2011. *Fundación de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí: Diagnóstico Organizacional*.

Ortiz, B. y Ayala, L. (2013). *Hacia las sociedades sustentables. Notas en torno a procesos innovadores de educación y de investigación*. En: Complexus. Indicadores para medir la contribución de las instituciones de educación superior a la sustentabilidad.

Pérez, A. (1993). Modelos contemporáneos de evaluación. En cuadernos de Educación N° 143. Caracas – Venezuela. Cooperativa Laboratorio Educativo.

Plan Estatal de Desarrollo 2009 – 2015 del Gobierno del Estado de San Luis Potosí. Pág. 61.

Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, p.24, consultado el 18 de enero de 2016 en www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm.

Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012, en Eje 3. Poder Ejecutivo Federal. MÉXICO. 2007. Objetivo 1, ESTRATEGIA 1.3 Pág. 153.

Programa Nacional de Educación 2001-2006, p. 203, consultado el 13 de enero de 2016 en www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf

Programa Sectorial de Educación 2007- 2012 de la Secretaría de Educación Pública. México. 2007, Pág. 11.

Programas Sectoriales 2010- 2015 del Gobierno del Estado de San Luis Potosí: Educación. Pp. 51-53.

Pujol, R.M., Bonil, J. Y Orellana, M.L. (2002). *Indicadores de evaluación de un estudio ambientalizado. Comunicación*. Seminario Internacional Interuniversitario. Red Aces, Mendoza, Argentina.

REDUI (2010). Red de Universidades Interculturales, 2ª Reunión Ordinaria de 2010.

Reyes, E.F. y Barrasa, S.G. (2011). *Saberes ambientales campesinos. Cultura y naturaleza en comunidades indígenas de México*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Colección jaguar.

Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*.

Secretaría de Desarrollo Social y Regional del Gobierno del Estado, 1998. Microregiones de San Luis Potosí.

Stavenhagen, R. (2006), “La presión desde abajo: derechos humanos y multiculturalismo”, en Daniel Gutiérrez Martínez (comp.), *Multiculturalismo, desafíos y perspectivas*, México: Siglo XXI UNAM-El Colegio de México (COLMEX)

Toledo, V.M. (2000). *Universidad y sociedad sustentable. Una propuesta para el nuevo milenio*. En: *Tópicos de educación ambiental*. México. 2 (5):7-20.

Zapata-Barrero, R. (2008). *Multiculturalidad e Inmigración*. Madrid, Síntesis.

CAPITULO VIII

SER UNIVERSIDAD INTERCULTURAL: EL CAMINO ES LA META

Verónica Kugel*

* Rectora fundadora en funciones desde 2012-2017 (año de esta publicación)

Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo
v.kugel@universidadinterculturalhgo.edu.mx

CONTENIDO

- I. Resumen
- II. Palabras clave
- III. Introducción
- IV. La composición del personal
- V. La composición del estudiantado
- VI. La docencia y el diálogo intercultural
- VII. Las lenguas regionales, la identidad indígena y los estudiantes
- VIII. Las raíces firmes: vinculación comunitaria
- IX. La mirada amplia: viajes y movilidad
- X. Formar líderes, favorecer el desarrollo regional: las carreras de la UICEH
- XI. Adentrarse en la región: la investigación
- XII. Comunicar el quehacer universitario: las publicaciones
- XIII. Para concluir: se hace camino al andar

I. RESUMEN

La creación de una universidad es una oportunidad sin igual. El entusiasmo del equipo fundador provoca una experiencia intensa de búsqueda en la que todos, personal académico, administrativo, estudiantes y comunidad, van conformando la institución día con día. Aquí se describen los primeros cuatro años de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH), que abrió sus puertas en 2012 en la Sierra Otomí-Tepehua. Se tratan temas como la composición del personal y del estudiantado, la búsqueda del diálogo intercultural en la docencia, la identidad de los estudiantes y su evolución durante sus estudios, la vinculación comunitaria y los viajes y estancias fuera de la región, la formación de profesionistas para el desarrollo regional a través de las carreras ofertadas, la investigación y la comunicación académica a través de las publicaciones. En este recorrido para configurar, consolidar y mantener un espacio, la interculturalidad es una constante búsqueda. Se trata de poner en práctica una forma nueva de adquirir y de transmitir conocimiento en un espacio de diálogo intercultural, en el que interactúan personas que se forjaron académicamente en universidades emanadas de la cultura occidental y otras que provienen de una formación intelectual, social, estética perteneciente a la cultura ñuhu, tepehua, nahua, hñähñu.

II. PALABRAS CLAVE

Interculturalidad, pueblos indios, educación superior, diálogo de saberes, Hidalgo

III. INTRODUCCIÓN

La Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH) abrió

sus puertas en 2012 en la Sierra Otomí-Tepehua, ofreciendo la oportunidad de realizar estudios superiores a una población mayoritariamente de origen indígena. Es la más reciente de las once universidades públicas interculturales que existen actualmente en México. Los cuatro años recorridos han sido una experiencia intensa de búsqueda en la que todos, personal académico, administrativo, estudiantes y comunidad, hemos avanzado en nuestro aprendizaje de la interculturalidad.

Aquí escribo sobre esta búsqueda, sobre lo que considero nuestros logros y nuestras áreas de oportunidad. Es un texto escrito desde la acción cotidiana. No tiene la perspectiva de la tranquilidad y la amplitud de visión que da la distancia, porque no lo permiten ni la edad de la institución ni el hecho que soy su rectora desde su creación hasta hoy.

Trataré algunos temas que me parecen muy importantes: la composición del personal y del estudiantado, la búsqueda del diálogo intercultural en la docencia, la identidad de los estudiantes y su evolución durante sus estudios, la vinculación comunitaria y los viajes y estancias fuera de la región, la formación de profesionistas para el desarrollo regional a través de las carreras ofertadas, la investigación y la comunicación a través de las publicaciones. Tocaré tangencialmente o dejaré a un lado otros temas que también forman parte de la reflexión en nuestra institución y en otras universidades interculturales, como por ejemplo la evaluación intercultural de los estudiantes y la construcción de indicadores para nuestras universidades, así como el trabajo académico por objetivos y proyectos integradores adecuados a trabajo en comunidad, que hemos iniciado a tocar apenas en un taller con la Universidad Veracruzana Intercultural.

Debo mucho, en lo aquí expuesto, al diálogo en la práctica diaria dentro de la UICEH y con mis colegas de las demás universidades interculturales, así como las hidalguenses de otros modelos. Este texto refleja mi búsqueda, y lo que percibo de la búsqueda de quienes me rodean en esta tarea, para configurar, consolidar y mantener un espacio abierto en el que se aprende, se escucha, se busca, se discute y se consensúa; es decir, una universidad intercultural.

IV. LA COMPOSICIÓN DEL PERSONAL

La UICEH nació con personal académico y administrativo no indí-

gena y en gran medida ciudadano, desde el personal de apoyo hasta la rectora. Poco a poco, el personal indígena del estado y sobre todo de la región fue ampliándose y hoy, aunque sea por momentos, se oye hablar el tepehua y el ñuhu en las oficinas. Hemos logrado contratar a una persona que podemos considerar sabio local, por lo que ha hecho en pro de su idioma y su cultura¹ y por el reconocimiento que tiene en su comunidad. Con el tiempo, en la Institución se ha ganado el respeto que ya tenía en su pueblo. Este sabio es una enorme ganancia para la Universidad no sólo por su conocimiento, sino por su dignidad, que sin necesidad de palabras llama al respeto.

Un sabio es insuficiente, la Institución debe tener al menos uno para cada una de las lenguas presentes: faltan el ñuhu, el hñähñu y el nahua de Acaxochitlán. Hay un problema administrativo para lograrlo: sólo es posible contratar a estas personas liberando un puesto administrativo de nivel relativamente bajo, ya que los requisitos académicos para otros puestos administrativos, ni se diga académicos, lo impiden. Afortunadamente la figura está definida para las universidades interculturales, lo cual es un muy buen punto de partida para que esto se formalice a futuro.

Es interesante ver cómo la valoración del personal indígena va aumentando en diversas circunstancias. Nuestro chofer ñuhu descubrió, durante una salida a comunidad, que él era el único bilingüe y por ende el puente entre estudiantes, docente y habitantes de la comunidad. Esto impactó en la apreciación de todos, y cambió su propia percepción del valor de su contribución en la Institución. Hoy, él mismo dice que nunca pensó que el ser indígena y hablar su lengua pudiera ser importante en su trabajo.

También se ha enriquecido el personal con indígenas que tienen grados académicos universitarios. Incluso, en el ámbito de la educación pública, muchos piensan que no hay indígenas con los grados y la especialización necesarios en una universidad. La realidad es que con frecuencia los indígenas profesionistas y en general universitarios se invisibilizan voluntaria o involuntariamente, privando a sus pueblos del orgullo de que –evidentemente– cuando tienen la oportunidad, lleguen a ser tan exitosos como cualquier otro ser humano. Nos queda la

1. Don Antonio García Agustín es autor, entre otros, del *Diccionario tepehua de Huehuetla, Hidalgo*, publicado por Ediciones Mayahuel en 2012.

visión del indígena rural, en situación de pobreza, migración y vulnerabilidad, y no nos percatamos de los indígenas abogados, ingenieros, doctores, sociólogos, empresarios, políticos de muy alto nivel, salvo cuando ellos mismos deciden presentarse como tales. Aunado a esto, no todos los indígenas con altos grados académicos desean regresar a vivir en sus regiones. Pareciera entonces que no los hay. Pero nada es menos cierto.

Es interesante constatar que la mayoría de los indígenas no incluyen el conocimiento de su lengua en su currículum. Llegan a ponerle porcentajes a su dominio del inglés o de algún otro idioma extranjero, y hasta que no se les pregunta no consideran la pertinencia de mencionar su lengua materna. Cuando se corrió la voz de que en la UICEH se valoran los idiomas de la región, esto cambió al grado que fue necesario introducir un examen de conversación para confirmar. Es por todo esto que es tan valiosa la certificación del conocimiento de las lenguas indígenas, tema que se tocará más adelante en torno a la responsabilidad de la Universidad en el dominio lingüístico de sus estudiantes.

Evidentemente que ser indígena con un grado académico es una de varias condiciones para sentirse a gusto y aportar en una universidad intercultural; muchos otros perfiles son valiosos para el diálogo intercultural. Pero sin duda a mediano plazo estas instituciones deben tener una proporción cada vez más alta de académicos y personal administrativo indígena de su estado y mejor aún, de su región. Es tarea de las autoridades universitarias prestar particular atención a este tema y tenerlo presente en cualquier contratación para cualquier plaza.

En la evaluación de un taller que impartió personal de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), a toda la planta docente de nuestra universidad, el valor de los comentarios de los indígenas que trabajan en la UICEH fue subrayado muy específicamente. Los académicos provenientes de las universidades «clásicas», acostumbrados a su propio vocabulario y a los rituales de citas y respaldos en los autores de sus respectivos oficios, están descubriendo este hecho paulatinamente.

V. LA COMPOSICIÓN DEL ESTUDIANTADO

Las universidades interculturales se ubican en el corazón de las regio-

nes indígenas de sus estados, con el propósito de facilitar el acceso de la juventud indígena a la educación superior de calidad, y para favorecer el arraigo de los futuros profesionistas en su región. El segundo de estos propósitos no puede evaluarse aún en Hidalgo, a tan solo cuatro años de la creación de la Universidad. Sobre el primero sí podemos y debemos reflexionar ahora. En nuestra universidad, más del 70% del estudiantado proviene de los tres municipios de la Sierra Otomí-Tepehua: Tenango, San Bartolo y Huehuetla. En este sentido, la ubicación de la Universidad tiene el éxito deseado: la gran mayoría de nuestros estudiantes no podrían realizar estudios superiores si no fuera por la cercanía de la Institución a sus comunidades. Sin embargo, una mirada más precisa nos revela que estos estudiantes provienen de las cabeceras municipales o de comunidades muy cercanas a la carretera que atraviesa la Sierra. Éstas son, con excepción de la cabecera de Huehuetla, las comunidades en las que la pérdida intergeneracional de la lengua ha sido más fuerte. El resultado es que la Universidad tiene relativamente pocos estudiantes cuya lengua materna es el ñuhu o el tephehua (aunque es cierto que al avanzar en sus estudios muchos acaban revelando una competencia lingüística mayor, escondida inicialmente hasta frente a sí mismos). También sucede que un alto porcentaje de estudiantes son hijos de profesores o de familias relativamente acomodadas de las cabeceras. Los estudiantes indígenas de las comunidades más alejadas (en estos tres municipios hay comunidades que están a dos horas o más de camino de la Universidad), generalmente hablantes de la lengua originaria del lugar y miembros de familias que viven en condiciones muy modestas, no llegan a la universidad intercultural a pesar de los esfuerzos de difusión y vinculación que se han hecho. No vienen en parte porque no pueden solventar los gastos de desplazamiento o de hospedaje en Tenango, pero también porque no ven el aporte de la oferta de la Universidad a sus vidas. Ambos temas deben hacernos reflexionar mucho, especialmente para sus respuestas.

El tema de las dificultades materiales se ha ido abordando de diversas maneras: hace poco empezó a haber apoyos para el transporte, lo cual es muy valioso; un ayuntamiento rentó una casa en su cabecera en la que viven jóvenes de comunidades alejadas entre semana para ir a la preparatoria o a la universidad; la Comisión para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI) tiene un albergue en Santa María Te-

ascalapa, el lugar más céntrico de la región. Falta hacer un trabajo de concientización en las comunidades aledañas a la UICEH para que quienes rentan cuartos tengan una visión de largo plazo y perciban que la formación académica de estos jóvenes va a beneficiar a la región y que ellos tienen la oportunidad de coadyuvar a que esto suceda cobrando razonablemente los servicios de hospedaje, comida y otros.

En cuanto a la percepción que las familias indígenas de comunidades más alejadas puedan tener de la utilidad de la Universidad para sus vidas, sin duda hay que hacer mucho trabajo a profundidad. El primero es liberarse de la idea de que son los indígenas quienes deben entender la utilidad de la universidad en nuestros términos. Ofrecer, como panacea, una educación formal de la que muy pocos aportes se han visto para poder a la vez ser indígenas y vivir mejor, se contradice profundamente con la idea misma de la universidad intercultural; más bien abona a la idea de superioridad de la cultura occidental. A medida en que la universidad intercultural dé muestra de que en verdad es un espacio de diálogo de saberes, y conforme sus egresados sean ejemplo de que se puede vivir bien siendo quien uno es, ojalá los jóvenes y sus familias tan lastimadas por la prepotencia de una cultura que no es la suya vean el interés de participar en este espacio de diálogo y de formación.

VI. LA DOCENCIA Y EL DIÁLOGO INTERCULTURAL

Todos los que entramos a la universidad intercultural, en particular los académicos, teníamos plena conciencia del modelo de universidad al que nos estábamos sumando. La UICEH es la más reciente de estas universidades, ya estaban los ejemplos de universidades que tenían varios años funcionando, ya existía un libro descriptivo de este modelo de universidad (Casillas y Santini 2006) que fue proporcionado a todo el personal.

Una diferencia grande con otro tipo de universidades, como las tecnológicas y politécnicas, es que los mapas curriculares y los planes y programas de estudio se hacen sobre medida, durante los primeros años de la institución. Este proceso rico permite que la institución se compenetre con su entorno y es sin duda una parte esencial de su interculturalidad.

El «modelo» se concretiza a través de la convicción de quienes lo implementan y a través de su práctica diaria. Evidentemente que no puede hacerse realidad como una «receta» mecánica, que se vaciaría de sentido a la vez que perdería los aportes de muchas personas altamente calificadas y motivadas que tienen su propia y muy legítima idea de la interculturalidad y del diálogo de saberes. Este hecho es la fuente principal del valor de una universidad inserta en una región y en sus culturas, con la premisa de que el respeto de las mismas es su fundamento.

Sin embargo, en la vida diaria de la Institución, solemos responder a muchos factores y reproducimos con frecuencia lo que nosotros mismos aprendimos. Todos provenimos del sistema universitario tradicional; en el caso de la UICEH todos somos egresados de grandes universidades públicas ciudadinas. Si bien se han integrado muchos elementos de la formación por competencias, se usan apoyos visuales como las proyecciones de *PowerPoint* y se enriquecen las lecturas clásicas con las contemporáneas. La tendencia a reproducir un estilo de enseñanza cercano al que uno mismo recibió y a exigir resultados bajo parámetros similares a los que uno mismo tuvo que producir, es muy grande.

Queremos acercar a los estudiantes al saber que nosotros adquirimos, lo cual es natural. Pero la realidad es que ellos llegan a la universidad con conocimientos, habilidades –y lagunas– diferentes a los que nosotros tuvimos cuando empezamos a estudiar. ¿Qué hacer para abrir el diálogo intercultural? ¿Cómo apreciar lo que los estudiantes saben (y nosotros no)? ¿Qué exigir pensando en el mejor interés de los estudiantes? ¿Cómo valorar la lectura, la escritura, la capacidad de analizar, argumentar, defender posturas? ¿Cómo integrar modos de expresión y de creatividad que no tuvieron cabida en nuestra propia formación? Debemos retar a los jóvenes y exigirles esfuerzo y estudio, sin duda, si no el tiempo pasado en la universidad no se traduciría por el crecimiento intelectual que da su razón de ser a cualquier universidad. Pero lo exigimos muy al modo de las universidades de las que emanamos y acabamos calificando alto a quienes traen este tipo de habilidades de casa; por ejemplo, los hijos de profesores. ¿Hacemos justicia a la idea de interculturalidad? ¿Formamos a los jóvenes indígenas potenciando sus talentos y el alcance del bagaje cultural

milenario con el que vienen y que nos cuesta descubrir y valorar?

Este cuestionamiento acompaña a nuestros docentes, es parte de su búsqueda. Se da más naturalmente en algunos profesionistas por su misma formación y en la impartición de algunas carreras más que en otras. No es casualidad que los programas educativos, carreras, de Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable sean las emblemáticas del modelo intercultural.

Hay otro factor muy importante: la gran mayoría de nuestros académicos son monolingües (aunque algunos tienen un dominio mayor o menor del inglés como segunda lengua). Esto significa dos cosas: la primera es que su capacidad de reflexión y de expresión está afinada en una sola lengua, lo cual les parece natural y suficiente. No tienen la experiencia personal de que los sentimientos, las percepciones, la naturaleza, todas las cosas se ven y se clasifican de otro modo según el idioma-herramienta que uno use. Les parece natural que el azul sea azul, y el verde sea verde, cuando están en un entorno mesoamericano en el que la percepción y la división del espectro cromático se dio y aún se da según parámetros que combinan el matiz con el brillo de manera diferente –hasta donde la escuela no lo ha modificado imponiendo los conceptos occidentales de estos colores al grado que el vocabulario y la percepción indígena han cambiado en consecuencia–. No les es natural que los idiomas tengan estrategias distintas para expresar lo mismo; por ejemplo, lo que en un idioma se formula por el orden de las palabras en la oración, en otro requiere de una preposición. O lo que en uno se expresa con prefijos y sufijos, en el otro necesita de varias palabras unidas por conjunciones. Y le dan más peso a un error gramatical en español sin pensar que proviene de estas diferencias entre los idiomas y que quien lo cometió lo hizo porque sabe más que ellos: habla dos idiomas (o más), cuando ellos hablan uno solo.

La segunda es que las clases se dan en español y a todos les parece normal. Es cierto que el español nos une a todos y en este sentido es un idioma muy práctico en la universidad y en la sociedad nacional. Sin embargo, esta facilidad se ha vuelto tan natural e incuestionada que se nos olvida que la principal razón de que siempre se dé la clase en español no son los estudiantes, sino el docente que no podría darla en otro idioma. Conforme arreglemos otros desequilibrios al atraer más estudiantes que hablen las lenguas originarias y aumentar el porcenta-

je de docentes indígenas, habrá que estar atentos a que sus idiomas se usen en clase, porque el uso del español en el ámbito de la educación se ha vuelto casi natural, tristemente incluso desde el preescolar.

VII. LAS LENGUAS REGIONALES, LA IDENTIDAD INDÍGENA Y LOS ESTUDIANTES

Si bien la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo abrió sus puertas en la Sierra Otomí Tepehua para ofrecer la oportunidad de realizar estudios superiores a una población mayoritariamente de origen indígena, el porcentaje de jóvenes hablantes de una lengua indígena que ingresaron a la Universidad muy bajo. Esto se debe a una multiplicidad de factores que incluyen desde el desplazamiento lingüístico, las motivaciones de la autoadscripción identitaria, el posicionamiento de las familias respecto de su región y de su gente, la opción por una u otra carrera, hasta los factores económicos y geográficos que provocan el acceso diferenciado de unos y otros a los estudios superiores incluso dentro de la misma región, como ya se ha mencionado líneas arriba.

Este mosaico de identidades y motivaciones forja el ambiente universitario, como también lo hacen las materias a cursar y la manera de impartirlas. La valoración de los saberes regionales y la identidad indígena en la Universidad son dinámicas, puesto que lo uno incide en lo otro. Si muchos jóvenes dan poca importancia a las lenguas y culturas originarias cuando llegan, es porque no están acostumbrados a que se valoren en el ámbito formal de una institución educativa. Sin embargo, la gran mayoría de los aspirantes vienen de municipios con alto porcentaje de población indígena. En la Universidad, los estudiantes descubren rápidamente lo mucho que saben no sólo de su lengua, sino también de otros conocimientos ancestrales que les son útiles en diversos aspectos de su carrera. Algunos empiezan a hablar su lengua cuando pensaban que solamente la entendían, y llegan a mirarlos con extrañeza en su casa. La información sobre los idiomas que hablan, en el formato anual de inscripción, pasa de «no hablo ninguna lengua originaria» a «ñuhu 60%» o «aprendiendo tepehua».

Es cierto que algunos estudiantes se sienten irritados por las constantes referencias a las lenguas de la región. «Yo no hablo ninguna

lengua», escribió una estudiante en letras grandes sobre la primera hoja de una encuesta al respecto². Otros mantienen su autoadscripción «no indígena», pero miran con un aprecio nuevo las lenguas y culturas de su región, respetando a las personas indígenas por serlo; ésta también es una función importante de la universidad intercultural. En general, la Universidad está formando a jóvenes con un aprecio renovado de su región que saben describir y explicar sus características y se sienten identificados con ellas. Que para pensar profesionalmente su futuro personal, familiar y comunitario parten del potencial que representa su rica diversidad cultural y biológica. Que se están convirtiendo en multiplicadores de la interculturalidad.

Hay factores de identidad que tienen una gran fuerza en la región, independientemente de que las personas hablen las lenguas originarias: son los rituales que se realizan con muy diversos motivos relacionados con la salud y la enfermedad, con la fertilidad de la tierra, con los ciclos del año y de la vida, con la muerte —en suma, en torno al equilibrio entre los seres humanos y su entorno; el equilibrio entre los vivos y los muertos; entre lo femenino y lo masculino—. Experimentamos su importancia y la amplia participación no sólo de los estudiantes, sino de muchas personas de nuestro entorno al llevar a cabo rituales en la Universidad bajo la guía de un *badi* (experto ritual) de la comunidad. En 2015, pocos días después de una ceremonia protocolaria de colocación de la primera piedra de la UICEH en presencia del gobernador y la directora general de la CDI, se llevó a cabo el ritual para pedir permiso a la tierra de instalar la Universidad allí. El ritual, dirigido en todo momento por el *badi*, se llevó a cabo con padrinos para las cruces de las tres carreras y fue el momento simbólico más importante del inicio de las actividades de la Universidad (en este caso su construcción, pero también la identificación de la comunidad universitaria con el terreno). Allí se asumió el compromiso institucional de llevar a cabo un ritual cada año en mayo, y de ir integrando más cruces conforme se abran nuevas carreras. Es así como en mayo de 2016, bajo el liderazgo de otra *badi*, se llevó a cabo una ceremonia pidiendo por el agua de lluvia pero también, y la *badi* lo dijo muy explícitamente, por la adquisición de conocimiento por parte de todos los miembros de la comunidad universitaria. Es importante comentar que

2. *Idem.*

fue un grupo de estudiantes el que expresó la inquietud de organizar este ritual y se encargó de hacerlo con el apoyo de algunos docentes y la Universidad.

El ritual identifica a la Universidad y a sus miembros con la región, el consenso en torno a su realización es lo suficientemente amplio como para que la gente acuda y participe, y los *badis* lo vean como un espacio en el que su conocimiento es importante. Simbólicamente, la realización del ritual es una excelente manera de expresar nuestro deseo de diálogo, como universidad, en y sobre la región.

VIII. LAS RAÍCES FIRMES: VINCULACIÓN COMUNITARIA

Si algo distingue a la universidad intercultural, es el lugar preponderante de la vinculación comunitaria. Como sucede con el modelo en general, el significado de este concepto es enriquecido afortunadamente por aquéllas y aquéllos que la viven en la práctica diaria: docentes y estudiantes que hacen investigación e implementan proyectos en y con las comunidades, que incorporan la vinculación a la currícula, que responden a las necesidades que perciben y, mejor aún, que les manifiestan las comunidades.

Aquí también es cierto que algunas formaciones académicas facilitan el trabajo de vinculación más que otras. Los antropólogos reciben una capacitación en este sentido y, en general, es parte de su oficio el trabajo de campo (que no necesariamente es vinculación, pero al menos obliga a ir y moverse en una comunidad pequeña, generalmente de otra cultura, sin mucho confort moderno). Lo mismo los biólogos y profesiones emparentadas, que no sólo pasan mucho tiempo en campo, sino generalmente escogieron su profesión porque esto les gusta y los estimula. Otros profesionistas están más acostumbrados –y capacitados– para el trabajo de gabinete. Sin embargo, sería empobrecedor que hubiera demasiados antropólogos o biólogos en las universidades interculturales, incluso si las carreras ofrecidas se restringieran a las clásicas mencionadas más arriba³. La realidad es que algunos académicos van con naturalidad y entusiasmo a las comunidades, mientras otros se sienten mucho menos a gusto y/o tienen que aprender de cero

3. En la UICEH hay tres antropólogos y dos biólogos de un total de 16 personas de tiempo completo (algunas de ellas en puestos académico-administrativos) que dan clases en la institución.

las técnicas de trabajo de campo y su posterior aprovechamiento académico.

En la UICEH hay tres pilares de la vinculación comunitaria. El primero es la línea de vinculación en el mapa curricular, que inicia desde el primer semestre con el *Taller de vinculación, comunitaria y relaciones interculturales*, se profundiza en segundo semestre con el *Taller de análisis y métodos para la vinculación comunitaria*, en el que se incluye la semana de trabajo de campo; hecha esta experiencia, en tercer semestre prosigue con *Diagnóstico y planeación comunitaria*. En estos tres semestres se acercan conceptualmente a la comunidad, sus formas de organización y sus actores, a la vez que aprenden a hacer diagnósticos, observar problemáticas y necesidades, para plantear proyectos en consecuencia, en común acuerdo con las comunidades y considerando siempre criterios como el diálogo de saberes, la participación, la equidad de género, la sustentabilidad y la pertinencia cultural.

El segundo pilar de la vinculación comunitaria es la semana de trabajo de campo que se lleva a cabo cada año alrededor del mes de marzo. Para los jóvenes de segundo semestre es, toda proporción guardada, un ritual de iniciación. Ir a pasar varias noches en una comunidad de la misma región pareciera ser poca cosa, pero produce muchas inseguridades y hasta angustias, que cuando son compartidas aunque sea parcialmente por algún docente, representan todo un reto para el otro docente que acompaña el grupo. En estas visitas a comunidades se realizan minidiagnósticos guiados por cuestionarios enfocados en las tres carreras, que posteriormente se retoman en clase y se utilizan para proyectos de vinculación. La suma de casi 40 minidiagnósticos comunitarios resultado de estas visitas, está siendo sistematizada actualmente en un trabajo conjunto de docentes y un equipo de estudiantes.

En general, los jóvenes regresan de esta estadía en comunidades muy enriquecidos por el descubrimiento de algo tan cercano que desconocían, y la constatación de que lo aprendido en clase contribuye a ver mejor y poder analizar realidades que, antes de iniciar sus estudios, veían sin pensarlas o ni siquiera percibían. También valoran más los idiomas locales y constatan que quien los domina se desenvuelve mucho mejor en las comunidades. Reconocen en la población de las

comunidades de la región todo el conocimiento ancestral, sustentable, cultural y socialmente valioso que complementará su desarrollo como profesionistas y como personas. «Ellos no necesitan que les enseñen algo que ya saben y que es del lugar en donde viven»⁴.

Los estudiantes de los demás semestres también salen a las comunidades en esta semana. Los de cuarto semestre la aprovechan para hacer los estudios de campo necesarios a la formulación de sus proyectos de vinculación social. Por su parte, los estudiantes de sexto semestre hacen trabajo de campo vinculado con sus futuros proyectos de titulación, acompañados de los profesores que imparten la materia de redacción de documentos de titulación. Los estudiantes de octavo semestre hacen lo propio, en la mayoría de los casos con proyectos de titulación ya muy concretos y con diversos grados de avance. Es importante mencionar que los proyectos de titulación generalmente se han ido definiendo durante las experiencias anteriores de trabajo en las comunidades.

El tercer pilar de la vinculación comunitaria consiste en tres asignaturas consecutivas sobre el diseño, la puesta en marcha y la gestión de proyectos. Este bloque de materias fue desarrollado en la UICEH a raíz de una capacitación a la que asistimos cinco personas en la Universidad Earth (Escuela de Agricultura de la Región Tropical Húmeda), en Costa Rica. Nuestros estudiantes tienen tres semestres para conformar un equipo (que debe estar compuesto de mujeres y hombres de las tres carreras), definir un proyecto concreto, viable, que sea culturalmente significativo y sustentable, y ponerlo en práctica. Los proyectos se planifican y ponen en práctica afinándolos desde todos los puntos de vista: calidad, presentación, costos, factibilidad, mercado etc. Han sido muy importantes en la formación de los jóvenes y en la vinculación comunitaria. Algunos son de corte más comunitario (aplicación de más de 15 ecotecnias, museo comunitario, apoyo para gestionar festividades etc.); otros son de corte más empresarial (licores, hongos zeta) o mixtos (café internet en Tenango etc.) Estas materias han marcado a tal grado la formación en la Universidad que muchos proyectos se han convertido en trabajos de titulación, tanto individuales como colectivos. Algunos han sido exitosos y perduran.

4. Comentario en una encuesta sobre identidad “entre dos idiomas” aplicada a estudiantes de la UICEH por Stefanie Kazmeyer, de la Universidad de Osnabrueck, en 2014 (inédita).

En todos los casos han cumplido con el propósito de aprendizaje: administración, formación de equipos, gestión de apoyos, valor de la interdisciplina (tan importante considerando que nuestra meta es que estos jóvenes contribuyan al desarrollo regional con un espíritu de colaboración en equipo y en comunidad).

IX. LA MIRADA AMPLIA: VIAJES Y MOVILIDAD

En sus primeros cuatro años, los estudiantes de la UICEH han tenido múltiples oportunidades para viajar, dentro del estado de Hidalgo, a diversas regiones del país y a su capital; a países como Estados Unidos, Alemania e Italia. Estas salidas han sido provechosas en primera instancia para descubrir que en otros lugares también hay identidades locales con sus rituales, sus vestimentas, sus comidas, sus idiomas específicos que se hablan en las regiones adicionalmente al español o al alemán o al italiano. Nuestros jóvenes percibieron que otros también sientan sus raíces en una historia de resistencia frente a una lengua y cultura nacional, luchan contra la discriminación que, también para ellos, conlleva una pérdida de transmisión generacional de su lengua y una invisibilización de sus características culturales específicas, además de la dificultad de mantener su forma de organización comunitaria por razones a su vez muy similares: la migración de una parte importante de su población. Descubrieron que frente a la disgregación de sus familias, unos viviendo en la comunidad y otros corriendo los peligros de las travesías y los trabajos en otros estados o países, las personas de otras etnias, al igual que ellos en sus propias comunidades, buscan alternativas para aspirar a una vida mejor y a la vez mantener sus culturas. Conocieron la puesta en práctica de lo que se llama «buen vivir», conocieron los puntos de vista de estudiantes y egresados de otras universidades interculturales como la del Estado de México, la de Puebla, la Veracruzana Intercultural.

Los encuentros con jóvenes de otras etnias a través de los eventos de las universidades interculturales, los encuentros juveniles organizados por la CDI y los eventos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) a los que fueron invitados son muy valiosos. Estas oportunidades para intercambiar y para percibir la situación de uno en el contexto nacional, donde otros que parecieran lejanos lo comparten,

ha sido una gran oportunidad para repensar las identidades dentro de la Nación.

Hay una gran área de oportunidad en cuanto a movilidad entre universidades interculturales. Es una posibilidad que hemos experimentado en varios casos, recibiendo jóvenes y enviando a los nuestros a otras universidades por un semestre. El convenio suscrito entre las 11 universidades es la base que permite esta movilidad, que todos los rectores hemos favorecido y facilitado en la convicción de que contribuyen no sólo a la formación y maduración de los jóvenes concernidos, sino que también enriquecen a la institución receptora con los aportes de los estudiantes visitantes. Las equivalencias y reconocimiento de estudios hechos en otra universidad intercultural no han presentado dificultades mayores. Sin duda pueden facilitarse con algunas cuestiones técnicas como la homogenización de créditos; pero también se fomentará la movilidad con otras universidades aunque las diferencias en los mapas curriculares sean mayores. El beneficio de un semestre en otro lugar siempre será mayor que las pocas necesidades de ajustes en las equivalencias de estudios.

Así como ha sido importante que nuestros jóvenes viajen dentro de México, los viajes al extranjero también han impactado a quienes han podido participar en ellos. En la UICEH, aproximadamente 10% de los estudiantes han tenido esta oportunidad. Los viajes, de unos 10 días, los llevaron a conocer temáticas muy similares a las que tratan en la UICEH.

Cito a dos jóvenes que expresaron muy bien el aporte de estos viajes a sus estudios, a su percepción y a su autoestima:⁵

A veces, el hecho de permanecer un tanto aislado en un medio rural rodeado de montañas y cerros, de repente me hacía creer que mi realidad era únicamente aquello que alcanzaba a percibir, sin embargo, se refuerza ahora más la idea de concebir a mi espacio y mi tiempo como un elemento que forma parte de una conexión mucho mayor en donde la integridad de cada una de las partes depende de la integridad de las demás. (estudiante que fue a Alemania en una visita de intercambio de 15 días)

Me di cuenta que había leído lo mismo que los demás, que manejo los

5. Comentarios hechos por estudiantes en la evaluación de sus viajes al extranjero.

mismos conceptos que ellos, y en cuanto a la puesta en práctica de proyectos en la comunidad, se quedaron admirados de lo que nosotros hacemos. (estudiante que fue a los EEUU con otros jóvenes mexicanos de universidades particulares)

Además, he sido testigo del impacto del intercambio internacional en otras universidades interculturales. En la vecina Universidad Intercultural del Estado de México, en San Felipe del Progreso, participé en la recepción de dos grupos de jóvenes de Malaysia. El intercambio que se da entre estudiantes y docentes de ambos países sobre diversidad cultural, lingüística y religiosa; sobre las conquistas y migraciones que han configurado sus territorios y su estructura social; sobre la convivencia en el respeto de la diversidad; sobre la megadiversidad biológica de ambos países y su protección, es muy rico y vale muchísimo la pena para el desarrollo académico y personal de todos los participantes.

Este intercambio internacional tiene otra base muy prometedora: las mesas redondas México-Canadá de universidades interculturales. Desde aproximadamente 2010 ha habido contactos cada vez más frecuentes y estrechos entre universidades interculturales y/o indígenas de México y Canadá y se han llevado a cabo cinco mesas redondas, tres en México y dos en Canadá. El propósito de estas reuniones es construir un consorcio que favorezca los intercambios y el trabajo conjunto en temas de interés común. En las reuniones, se han ido explorando las posibilidades de colaboración entre las instituciones, de intercambio de mejores prácticas (por ejemplo la figura de los sabios locales en las instituciones, llamados «elders» en las universidades canadienses); la concretización de intercambios estudiantiles y de docentes. Los logros concretos se han dado de manera bilateral entre universidades; y sin duda, el área de oportunidad más grande es la concretización de intercambios estudiantiles, que se han dado poco hasta ahora.

La atención que las autoridades educativas de Estados Unidos han aportado al modelo de las universidades interculturales en México, también es una muestra del consenso sobre las grandes oportunidades del diálogo intercultural. Se han ofrecido becas a estudiantes indígenas de nuestras universidades y –a través de un viaje para recto-

res de universidades públicas y privadas ya sea interculturales o con programas de atención a población indígena— contactos con diversas universidades y otras instituciones estadounidenses que, si se logran resolver las enormes diferencias en la manera de financiar los estudios superiores en general y los intercambios en específico, pueden llegar a ser muy prometedoras.

La experiencia de cuatro años de intercambios internacionales en la UICEH nos ha demostrado que el mejor camino es el de las amistades: el intercambio inicia porque dos personas que laboran en una y otra institución se tienen la confianza de lanzar un intercambio concreto, al margen de las grandes instancias gubernamentales de educación superior de sus países. Un grupo de jóvenes nos visita con su docente, los recogemos en el aeropuerto y nos encargamos de toda su estadía hasta que se van. No gastan prácticamente nada puesto que los transportamos, comen en la Universidad, se hospedan en casa de estudiantes de la UICEH, los llevamos a recorridos académicos, a las comunidades, a lugares turísticos. Se crean espacios de intercambio en ambas universidades. Los estudiantes reportan sobre su viaje con fotos, carteles, ensayos. La experiencia es tal, que unos meses después, gustosos reciben a un grupo de nuestra universidad en condiciones materiales muy similares. El costo es, esencialmente, el boleto de avión. Estos intercambios nos han parecido más importantes para la Universidad, a mediano plazo, que aquéllos organizados de manera centralizada por los gobiernos en los que no se crea ningún vínculo institucional: los jóvenes van al otro país, no hay un intercambio directo puesto que nadie de la universidad receptora nos visita después, y no se crean ninguna relación para un intercambio posterior. Son viajes apreciables y los jóvenes que los han hecho han crecido gracias a ellos, pero son acontecimientos únicos con muy poco *networking*. En el congreso Going Global del British Council en Ciudad del Cabo 2016, donde tuvimos la oportunidad de presentar nuestra estrategia de intercambio estudiantil internacional⁶, constatamos que otros también construyen sus relaciones internacionales con muy buenos resultados bilaterales a mediano plazo, partiendo de vínculos preexistentes, muchas veces personales, entre dos universidades de países distintos.

6. Participamos la Dra. Rocío Ruiz de la Barrera, entonces subsecretaria de Educación Media Superior y Superior de Hidalgo, y yo.

X. FORMAR LÍDERES, FAVORECER EL DESARROLLO REGIONAL: LAS CARRERAS DE LA UICEH

Una de las tensiones productivas de nuestro quehacer es la discusión sobre el tipo de liderazgo que queremos fomentar. Ésta se refleja en los perfiles de egreso de las tres carreras, pero también en la serie de materias de diseño y puesta en práctica de proyectos arriba mencionada. ¿Queremos fomentar el liderazgo desde la comunidad? ¿Queremos fomentarlo desde el municipio, desde un involucramiento partidista personal? ¿Queremos apoyar el surgimiento de cooperativas? ¿Queremos que haya éxitos empresariales, comunitarios y/o personales?

Evidentemente que la respuesta está estrechamente vinculada con la vocación personal de cada estudiante. Pero lo está también con nuestra manera de ofrecer contenidos y de trabajar la vinculación. Sobre todo, tiene que ver con el tipo de carreras que se ofrecen en las universidades interculturales. La esencia de nuestras instituciones sin duda alguna es el diálogo entre los saberes ancestrales y los conocimientos que la Universidad trae de otros espacios, y el compromiso con la región. Formamos profesionistas para el desarrollo local. Sabemos que algunos se irán, pero pretendemos que la mayoría se quede y profesionalice la búsqueda de un buen/mejor vivir para los habitantes de la Sierra Otomí-Tepehua.

Si formáramos a futuros empleados, como lo hacen la mayoría de las universidades, produciríamos emigración y, entre los que se quedan, frustración: prácticamente no hay empleadores en la región, al menos de profesionistas con las expectativas de sueldo que por su formación pueden pretender. Lo que sí hay es un gran potencial en la riqueza cultural y natural; nuestra tarea es ayudarles a nuestros estudiantes a descubrirlo, y a concretizar de manera profesional sus ideas en torno a él. En este sentido, es importante resaltar varios puntos que se han enfatizado en el trabajo académico de la Universidad y que se ven reflejados en las carreras y sus mapas curriculares:

- Una sólida formación intercultural: en todas las carreras, la conciencia de que estamos en una región y un estado culturalmente diversos se refleja en las materias de los ejes transversales, que todas y todos deben cursar por igual.

- El trabajo interdisciplinario: en los ejes transversales, todas y todos los estudiantes cursan materias relacionadas con la diversidad cultural y social, con la sustentabilidad y con la gestión.
- La capacidad de generar proyectos de desarrollo culturalmente significativos y sustentables: se le dedican tres materias seriadas a este tema, en el que los jóvenes deben formar equipos pluridisciplinarios y con equidad de género, en los que construyan y pongan en práctica proyectos viables que sean culturalmente significativos y sustentables, buscando los fondos para lograrlo. Este trabajo ha dado lugar a una modalidad de titulación específica.
- La perspectiva de género: son varias las materias relacionadas con la perspectiva de género y todas ellas se encuentran en los ejes transversales; además, el tema está omnipresente en las asignaturas en general.
- La especificidad de la región otomí-tepehua y del estado de Hidalgo: todas y todos los estudiantes deben conocer su región y su estado desde los elementos naturales, sociales, culturales que los caracterizan; esto se refleja no solamente en las materias específicas sobre el estado, sino en todas (ej. la lectura de obras emblemáticas de la literatura indígena y el indigenismo en Hidalgo).

Con ello, hemos buscado equilibrar una formación intercultural sólida, inserta en su entorno y comprometida con él, específicamente en el nivel comunitario, con la adquisición de las competencias requeridas en cada especialidad, para que las y los jóvenes egresados sean agentes de desarrollo al servicio de su región y estado, sin perder de vista el ámbito nacional e internacional. De allí el lema de la UICEH: «Con las raíces firmes y la mirada amplia».

Sin duda, las carreras emblemáticas de las universidades interculturales: Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable, impactan en un tema crucial para el futuro de la humanidad. La diversidad biológica solamente podrá mantenerse si a la vez mantenemos la diversidad cultural. Me contó una colega que conocía, en Oaxaca, a un experto tradicional indígena que podía nombrar 90 pájaros en su lengua. Intenté ver si yo podía identificar 90 pájaros en los idiomas que hablo, y fallé antes de llegar a la mitad. El dominio de este experto en cuanto

a la diversidad biológica de su entorno, nombrándola a la vez que calificando y organizándola, puesto que los seres humanos ordenamos al nombrar, es inmenso. Seguramente no se limita a los pájaros. Los estudios sobre la etnobotánica del maguey, la clasificación cultural de las tierras, la división de la escala cromática según la visión que cada cultura tiene de los colores y por ende de su entorno, son ejemplos bien conocidos del estrecho vínculo entre la diversidad cultural y la biológica. Gracias a estas carreras, cuando se dan en el contexto del diálogo cultural, las universidades interculturales contribuyen a través de sus egresados a un futuro más sustentable e incluyente.

Sin embargo, para aportar más ampliamente y no saturar la región con pocas carreras, nuestras universidades han ido abriendo otras. Cada caso ha sido diferente según su situación y su región. En la UI-CEH, vemos oportunidades y necesidades en varios. Por ejemplo, la región tiene dificultades mayores en la atención del embarazo, parto y puerperio. Miembros de nuestra comunidad lo han sufrido muy directamente. Hay cada vez menos parteras, entre otras cosas, porque la modernidad las ha despreciado. Se les ha dicho a las jóvenes que deben atenderse con médicos en clínicas y hospitales, pero apenas los hay en una región caracterizada por comunidades muy pequeñas dispersas en las montañas. El *expertise* de médicos jóvenes que empiezan a adquirir experiencia en la montaña no siempre es suficiente y se vería muy favorecido por la colaboración con parteras que han traído a muchos niños a este mundo. Si bien ya se está trabajando en el diálogo entre parteras y médicos, falta mucho para que éste se dé de manera respetuosa y de tú a tú. El tiempo corre y la experiencia de las parteras se está yendo con ellas conforme envejecen y mueren. En consecuencia, la UICEH está trabajando en la apertura de una licenciatura en enfermería obstétrica intercultural. Se trata de hacer una promoción de la carrera especialmente en las familias de las parteras, esperando tener vocaciones jóvenes en estas familias para que el diálogo de saberes inicie ahí mismo, en familia. Hay experiencias en este sentido a escala internacional. El Consejo Estatal de Población de Hidalgo firmó un convenio al respecto con el Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés). Nos ha ayudado mucho participar en las reuniones sobre el tema con el sector médico del estado y hemos constatado que nuestras metas en cuanto a atención intercultural del

embarazo, parto y puerperio son las mismas.

La apertura de esta carrera conlleva los pasos inherentes a la aprobación de todas las carreras del sector salud; es decir, tendremos que convencer al Comité Estatal Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos en Salud, de que cumplimos con todos sus requerimientos, a la vez que tendremos que buscar la aprobación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en cuanto al enfoque intercultural. Siete universidades interculturales ya tienen carreras de salud aprobadas, por lo que su experiencia en este camino andado es esencial para nosotros. Es para entrar en este diálogo de manera más directa que recientemente organizamos una jornada académica sobre temas de salud intercultural en el marco del quinto encuentro México-Canadá de universidades interculturales, en el que se presentaron seis ponencias canadienses y otras seis mexicanas sobre estos temas en nuestras universidades, con énfasis en las carreras que se ofertan en las universidades de ambos países.

Abrir una carrera del ámbito de la salud intercultural no solamente será un gran aporte a la región, por formar profesionistas necesarios que ejerzan su oficio de manera culturalmente significativa y muy cercana a las comunidades. También nos ayudará –eso nos dice la experiencia de las universidades que nos precedieron en este camino, no solamente las interculturales sino también las de otros modelos educativos más cerca de nuestra región– con un problema de otro tipo: la matrícula. Al cabo de cinco campañas de difusión, hemos visto que con las carreras que actualmente ofrece, esta universidad no tendrá una matrícula superior a 50 jóvenes por generación en la sierra otomí-tepehua. Con una carrera de salud, pensamos que podría duplicarse.

Hay otras necesidades que la universidad intercultural podrá atender en el futuro próximo. Una, sin duda, es atender el municipio de Acaxochitlán, que tiene una muy alta población indígena nahua y otomí. Históricamente y por la orografía de la región, Acaxochitlán está más cerca de los municipios colindantes de Puebla, con los que comparte la lengua, los lazos familiares y comunitarios y la historia. No forma parte de la sierra otomí-tepehua ni sus pobladores suelen ir a la sierra. Además de sus lazos con los municipios de Puebla en mención, acuden a Tulancingo para el mercado y, cuando salen a estudiar, van a

Tulancingo o más allá. A pesar de haber hecho mucha publicidad, no hemos podido atraer más que a tres estudiantes en cinco años. Es por ello que ofreceremos una carrera, la de Comunicación Intercultural, en la cabecera municipal de Acaxochitlán. Esta carrera pertenece a la oferta clásica de las universidades interculturales y contribuirá mucho a la visibilización de las culturas indígenas, con el aporte correspondiente al desarrollo de sus regiones. Estructuralmente, se trata de un anexo de la Universidad, que sólo necesita dos personas de planta, ya que los horarios se armonizarán con la sede de Tenango para transportar a uno o dos profesores por día, completando con profesorado de horas clase especializado en temas de comunicación contratado en el cercano Tulancingo. Esta subsede es muy prometedora porque, a muy bajo costo, se atenderá específicamente a uno de los municipios hidalgüenses de mayor población indígena que generalmente ha sido desatendido por no pertenecer a una de las tres grandes regiones indígenas de Hidalgo.

La otra necesidad que la Universidad deberá atender a mediano plazo es el bosque: estamos inmersos en el bosque mesófilo de montaña, altamente biodiverso y muy fragilizado. Es necesario que la gente de la región reutilice sus conocimientos ancestrales sobre el bosque, dejados a un lado por la presión económica de la tala, y aprenda maneras nuevas de vivir del él a la vez que lo protege, como por ejemplo, los bonos de carbono. Junto con la restauración ecológica y la agroforestería, que ya son temas de la carrera de Desarrollo Sustentable, sin duda podrá darse una atención integral al bosque.

Además, en un futuro más lejano tendría sentido abrir una carrera de Turismo Alternativo, que permitiría profesionalizar un potencial importante de la región: su enorme atractivo para el turismo cultural, rural y de aventura. También valdría la pena hacer un estudio de factibilidad en torno a la carrera de Derecho Intercultural: su aporte sería tanto más pertinente en el contexto del Nuevo Sistema de Justicia Penal. Conforme se abran poco a poco estas carreras nuevas valdrá la pena considerar que algunas de las existentes y las nuevas se oferten un año sí y otro no, para que la Universidad pueda asumir esta diversidad y atenderla bien.

La Universidad también crecerá con sus sedes en el Valle del Mezquital y la huasteca hidalgüense. Mientras esto sucede, hemos pro-

curado estar a la altura de una institución con vocación estatal a través de las publicaciones: hemos incluido siempre el hñähñu del Valle del Mezquital y el náhuatl de la Huasteca en las traducciones a los idiomas del estado, y hemos publicado libros para niños y jóvenes en ambos idiomas. Se trata de pasos en el camino de una promesa: la cobertura de la UICEH para todos los jóvenes indígenas hidalguenses.

XI. ADENTRARSE EN LA REGIÓN: LA INVESTIGACIÓN

En sus primeros cuatro años, la UICEH ha incursionado, despacio y de manera aislada, en la investigación. Los docentes trabajan temáticas hidalguenses, relacionadas con las carreras que imparten, pero no hemos logrado conformar cuerpos académicos ni formalizar la colaboración con otras instituciones en materia de investigación. Esto se debe en parte a que aproximadamente la mitad de los profesores de tiempo completo han estudiado o estudian maestrías y doctorados, muy exitosamente puesto que ya no hay ningún académico de tiempo completo que no tenga su maestría, y algunos han publicado sus trabajos de tesis en la Universidad. Las ausencias que se requieren en las maestrías y doctorados, aunadas a la distancia que separa a Tenango de la ciudad de México, donde la mayoría ha estudiado, no son fáciles de absorber en un grupo pequeño de docentes y con posibilidades muy reducidas de horarios⁷.

Sin embargo, la investigación no ha estado ausente. Todos los docentes tienen uno o dos días a la semana en los que no dan clases, para poderse dedicar a la investigación. Me parece importante mencionar aquí algunos de los temas investigados, porque caracterizan a los académicos y sus preocupaciones en cuanto a investigación y, a través de ellos, en cierta medida a la Universidad. Uno de los temas más presentes es el de los jóvenes: *Autobiografías de estudiantes de la UICEH. El futuro de los jóvenes: ¿Apuesta por la educación? Estudios de caso en estudiantes hombres y mujeres de secundaria y bachillerato de la cabecera municipal Tenango de Doria. Opiniones ante el tema de sui-*

7. La UICEH está albergada en la Secundaria Técnica 11 de Tenango de Doria desde hace dos años. Antes éramos huéspedes de la Telesecundaria 45 de Tenango. En ambos casos, la disponibilidad de aulas en las mañanas es mínima y la Universidad dispone de los espacios completos a partir de las 15:00 y hasta las 19:00 horas. Esto resulta en muy pocas horas/salón; es decir, muy poca flexibilidad en la conformación de los horarios de los grupos y de los docentes.

cidio de jóvenes originarios del Valle del Mezquital. Estrategias de mediación y resolución de conflictos con niños de preescolar y madres de familia. Le siguen los temas vinculados a la agricultura y el manejo de recursos naturales: *Conocimiento tradicional agrícola en Tenango de Doria (El Aguacate, San Francisco, Santa Mónica, San Nicolás, El Xindho). Organización de los otomíes orientales dedicados a la producción de café en la sierra Otomí Oriental de Hidalgo. Factores climáticos que influyen sobre la conservación y manejo de los recursos naturales desde una perspectiva sustentable en el municipio de Tenango de Doria.* Sobre desarrollo regional hay un tema: *Desarrollo regional, migración y pobreza en la región otomí-tepehua.* Las investigaciones sobre la lengua e historia de la región son dos: *Ideologías lingüísticas en torno a la sustitución de la lengua lhima'alh'ma' como lengua materna en Huehuetla, Hidalgo. Congregación del pueblo de Santa Ana Hueytlalpan en el siglo XVII.*

XII. COMUNICAR EL QUEHACER UNIVERSITARIO: LAS PUBLICACIONES

La UICEH ha publicado más de 20 libros en sus primeros cuatro años de existencia. Hemos enfatizado esta producción resultado del trabajo universitario, así como la participación de los estudiantes en ella. Académicos y estudiantes han publicado sus investigaciones, contribuyendo al fortalecimiento de las lenguas, al diálogo intercultural y a un desarrollo socio-económico sustentable, culturalmente significativo y equitativo. También hemos abierto las puertas a estudiosos que contribuyen al conocimiento de la región aunque no pertenezcan a la Institución y a escritores y poetas indígenas en todas las lenguas del estado de Hidalgo. A través de nuestras publicaciones, las lenguas indígenas de Hidalgo tienen una presencia notable.

Es importante enfatizar algunas de las características de estas publicaciones. La más importante, sin duda, es la activa participación de los estudiantes en ellas. Son nueve las publicaciones en las que los estudiantes han plasmado los resultados de su trabajo de campo en ensayos y carteles, sus poemas, la producción de material didáctico, la traducción de documentos como por ejemplo la Carta de la Tierra a los idiomas de la región. Por otra parte, la Universidad ha publicado las tesis que dos docentes han escrito sobre la región, complementándolas

con otras, escritas en otras universidades, que también contribuyen al conocimiento de la sierra otomí-tepehua. Puesto que somos la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, hemos procurado publicar en todos los idiomas del estado. Hemos coeditado con instituciones como el Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI), el Colegio del Estado de Hidalgo, la UNAM, el Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA) y la Société d'Ethnologie, el Fondo de Cultura Económica. Estas coediciones favorecen una distribución más amplia de los libros y contribuyen al currículum de estudiantes, docentes y Universidad. Porque caracterizan el trabajo que se realiza en la Institución y representan una parte importante de su caminar en estos cuatro años, mencionaré algunos títulos por temática⁸.

Entre los trabajos académicos están: *Pueblos de indios en la Sierra de Tututepeque. Su división y separación en el siglo XVIII*, de Diego Felipe Aparicio; *Producción de café y bordados en la Sierra Otomí-Tepehua. Formas de organización y prácticas comunitarias*, de Miguel Carrillo Salgado; *Eso nos pasa por ser mujeres. Mujeres nahuas entre la violencia y la agencia*, de Lourdes Raymundo Sabino; la reedición de *Otomíes y tepehuas de la Sierra Oriental del estado de Hidalgo*, de Raúl Guerrero Guerrero; *Una noche de espanto. Los otomíes en la obscuridad*, de Jacques Galinier; *Creando un nuevo mundo. Los orígenes del capitalismo en el Bajío y la Norteamérica española*, de John Tutino. Se publicó, en coedición con el CELCI, una herramienta importante: *Vocabulario de tecnicismos jurídicos en lhi-ma'alh'ama', otomí, náhuatl y hñähñu de Hidalgo*, escrito por intérpretes y traductores indígenas de Hidalgo, algunos de ellos, miembros del personal de la UICEH. Los trabajos hechos esencialmente por grupos de estudiantes, bajo la coordinación de sus docentes, comprenden materiales didácticos en ñuhu, tepehua y náhuatl, un compendio de carteles presentados en congresos bajo el título de *Diálogo de saberes, Comunidades indígenas y estudiantes universitarios*, además de los arriba mencionados. Se inició la colección «Raíces firmes» con *Los conocimientos de la gente de mi pueblo. Tecnologías tradicionales en Hidalgo*, un compendio de trabajos estudiantiles. Es importante mencionar también la publicación de poesía en los idiomas de Hidalgo, incluyendo dos libros de poemas para niños en hñähñu (otomí del Valle

8. El catálogo de publicaciones puede consultarse en la página web de la UICEH.

del Mezquital), además de la traducción del *Principito* de Antoine de Saint Exupéry al náhuatl de la Huasteca: *In pillajtoanpili*. A través de estos libros, los idiomas originarios contribuyen a la literatura hidalguense a la vez que adoptan obras escritas en otras culturas.

XIII. PARA CONCLUIR: SE HACE CAMINO AL ANDAR

Cuatro años son pocos. Para quienes conformamos la UICEH han sido muy intensos. En torno al egreso de la primera generación y al balance que propicia una ocasión como ésta, he reflexionado sobre el quehacer de esta institución que está construyéndose en torno a algunas palabras clave con las que cerraré estas páginas.

La costumbre. Por cuarta vez, hemos celebrado el Día Internacional de la Lengua Materna y el Día Internacional de la Mujer. Por cuarta vez también, hemos participado en el desfile del Carnaval en Tenango, animando a nuestros estudiantes a hacer lo propio en sus comunidades. Hemos llevado a cabo nuestra cuarta semana anual de trabajo de campo: todos los estudiantes, cada quien con las tareas propias a su semestre, fueron a diversas comunidades de la región. Por cuarta vez hemos conmemorado el Día Internacional de la Madre Tierra. Estas actividades le dan un ritmo al año escolar y le dan identidad a la Universidad. Por su relevancia cultural y por favorecer espacios de diálogo con nuestro entorno, son indispensables. Por tercera vez nos hemos tomado la fotografía institucional: en la primera figuran los estudiantes de las dos primeras generaciones, con sus camisetas uiceh; en la segunda estamos todos, bajo el lema «basta la violencia contra las mujeres»; en esta tercera estamos frente al edificio aún sin terminar de nuestras aulas propias, con camisetas de Carta de la Tierra y bajo el lema «Una universidad en construcción».

La reflexión. Nos han visitado académicos de alto nivel, hemos ofrecido dentro de la institución conferencias y diplomados, hemos llevado nuestro quehacer a eventos académicos y a ferias del libro. Nuestros estudiantes participan de múltiples maneras, no sólo en la organización de los eventos y escuchando conferencias, sino participando activamente en trabajos de investigación con nuestros visitantes, y como ponentes que están dando sus primeros pasos en la exposición,

en público, de sus trabajos. Académicos y estudiantes han publicado sus trabajos. Hemos enfatizado esa producción resultado del trabajo universitario, hemos enfatizado que los estudiantes deben ser partícipes de ello. También hemos abierto las puertas de los salones de clase, del auditorio, de la posibilidad de publicar, a estudiosos de la región aunque no pertenezcan a la Institución, a escritores y poetas indígenas en todas las lenguas del estado de Hidalgo.

La comunicación. El trabajo social que realizan 70 jóvenes en diversas instituciones es una medida importante de la aplicación de lo aprendido y de presencia en la comunidad, además del aprendizaje que representa para cada una y cada uno. La relación con otras universidades interculturales, autónomas, públicas del estado de Hidalgo y también de la ciudad de México, así como internacionales, le ha permitido a la UICEH incursionar, con docentes y estudiantes, en el mundo de la educación superior vinculando nuestras actividades con proyectos de otros académicos, enriqueciendo el quehacer de todas las partes y fortaleciéndonos para que podamos formalizar nuestro trabajo en cuerpos académicos. El contacto con otras universidades ha ayudado a nuestros estudiantes a entender mejor las exigencias de una universidad, tema que no ha sido fácil por el poco contacto que la mayoría ha tenido con este tipo de institución, lo cual los lleva a percibirse en la prolongación de la preparatoria.

No hemos dejado de reforzar vínculos con otras instituciones, firmando y dando seguimiento a convenios en beneficio de nuestros estudiantes. Esto incluye actividades locales, como las realizadas con la Conanp o el Ihea, movilidad nacional con otras universidades interculturales, y el reforzamiento de lazos internacionales, como los de las universidades de Osnabrueck, Hamburgo y Venecia, así como el vínculo con *100,000 Strong Americas*. Hemos buscado oportunidades para que nuestros estudiantes puedan viajar dentro y fuera del país, porque viajar incita a la reflexión, contribuye a la formación intelectual. Lo mismo es cierto para nuestros docentes: aprender de por vida significa, entre otras cosas, conocer lo que hacen los demás.

En este recorrido, la interculturalidad ha sido una constante búsqueda. Tenemos más claras nuestras áreas de oportunidad ahora que hace cuatro años. Hemos vivido la dificultad de poner en práctica una forma nueva de adquirir y de transmitir conocimiento buscando

el diálogo intercultural. Nos damos cuenta de que nuestra formación no sólo nos ayuda, también se interpone cuando actuamos como nos enseñaron, olvidando de repente que las personas con las que interactuamos provienen de una formación intelectual, social, estética perteneciente a la cultura ñuhu, tepehua, nahua, hñähñu que es parte de la suma de saberes de nuestra universidad intercultural.

Comenté a los estudiantes de nuestra primera generación que en estos cuatro años han crecido en conocimiento y en habilidades. Los hemos visto transformarse en personas que continúan siendo ellas mismas, ellos mismos, y sin embargo tienen más confianza, más seguridad, y saben expresarlo. Han trabajado mucho en lo individual pero también en equipo. Han afianzado su actitud respetuosa para las diferencias, y la gran riqueza que suponen para todos nosotros. Al ser interculturales respetan otros puntos de vista, pensamientos, creencias, vida y se dan cuenta que con eso se respetan y dignifican a sí mismos, a su familia y a su comunidad. Han hecho de la equidad de género, la pertinencia cultural y la sustentabilidad criterios permanentes en todo lo que hacen. Han conocido más y mejor su región. Han viajado en Hidalgo. Han viajado en el país. Un alto porcentaje ha ido al extranjero. Han imaginado, organizado y concretizado proyectos culturalmente significativos, sustentables, viables y de impacto social positivo; algunos aún persisten y de los que no, surgieron aprendizajes importantes para hacer otro mejor. Muchos han publicado: en los libros de la Institución, su trabajo escrito y gráfico viaja por las comunidades, la región, el estado y mucho más allá. Así, no solamente han aprendido y han aplicado sus conocimientos, también han empezado a construir su currículum.

Sí, el balance es positivo, sin duda. Pero también conlleva la constatación para toda la comunidad UICEH, de que la riqueza de nuestra universidad está en el camino que recorremos, en la vivencia, las búsquedas y los aprendizajes. El camino es la meta.

XIV. LITERATURA CITADA

Casillas, Lourdes y Laura Santini. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*, CGEIB, SEP, México.

ACERCA DE LOS AUTORES

Andrés Fábregas Puig. Nació en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Egresado de la Escuela Nacional de Antropología e Historia en la Ciudad de México, como etnólogo con especialidad en etnohistoria, y el grado de maestro en ciencias antropológicas. Obtuvo el Doctorado en Antropología en el CIESAS en 1990. Reconoce la influencia en su formación académica de Guillermo Bonfil, quien le dirigió la tesis de Maestría; de Ángel Palerm, Pedro Armillas, Phil Weigand y Lawrence Krader. Ha sido profesor de antropología en universidades del país, Europa y América Latina. Sus líneas de investigación se sitúan en la antropología política, la antropología económica, con temas variados y usando los enfoques de estudios regionales (incluyendo los análisis de fronteras) y los modelos etnohistóricos. Fue parte del grupo fundador del Departamento de Antropología de la UAM-Iztapalapa. Fundó el CIESAS-Sureste en Chiapas. En este mismo estado, fundó la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y la Universidad Intercultural, además de reestructurar el Instituto Chiapaneco de Cultura. Es miembro fundador del Seminario Permanente de Estudios de la Gran Chichimeca del que es coordinador académico. Fue parte del grupo que fundó el Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales del que fue su primer Presidente. Actualmente es director regional del CIESAS-Occidente. Autor de varios artículos científicos y libros.

Aurora Orduña Correa. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey Campus Querétaro (1981-1984). Maestra en Educación por la Universidad del Centro de México (1997-1999). Doctora en Educación por el Instituto de Estudios Universitarios (2011-2013). Doctorante en Historia del Arte. Atlantic International University (En curso). Cuenta con grados honoríficos como Doctor Honoris Causa otorgado por la Organización Internacional para la Integración y Calidad Educativa (Argentina 2014) y Doctor Honoris Causa otorgado

por la Universidad Global de Cusco (Perú, 2015). Como parte de su experiencia profesional es rectora de la Universidad Intercultural de S.L.P. (2011- a la fecha). Profesora investigadora de tiempo completo nivel 5 de la Universidad Autónoma de S.L.P (con licencia actualmente). Directora del Campus Huasteca de la Universidad Autónoma de S.L.P (2000-2011). Secretaria general del Campus Huasteca de la Universidad Autónoma de S.L.P (1995-2000). Directora general del Sistema Municipal DIF en Ciudad Valles S.L.P. (1992-1994). Jefa del departamento Escolar de CONALEP en Ciudad Valles S.L.P. (1988-1990). Coordinadora del Instituto de Capacitación de la Industria de la Construcción en Querétaro (1984-1987). Docente en diversas instituciones: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey; TREMEC; CONALEP; Universidad del Centro de México: Instituto Salesiano; Universidad Autónoma de S.L.P, entre otras. Ha sido Conferencista en eventos nacionales e internacionales; instructora en cursos de capacitación y formación y Evaluadora Nacional del Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior.

Felipe González Ortiz. Antropólogo por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, maestro en Ciencias Sociales por El Colegio Mexiquense y doctor en Antropología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. Se desempeña actualmente como profesor investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. Es autor de *Notas Antropológicas desde la etnografía* (2016); *Carnavales metropolitanos* (2014); *Megalópolis y cultura* (2012); *Multiculturalismo y metrópoli* (2009); *Peregrinación con el Señor del Cerrito* (2008); *Mujeres indígenas* (2006); *Estudio sociodemográfico de la población indígena en el Estado de México* (2005). Ha escrito artículos y capítulos de libros en torno a líneas de investigación que oscilan entre metrópoli, cultura, formas de organización social indígena, interculturalidad y educación superior. Entre los cargos académico-administrativos se ha desempeñado como coordinador de investigación del Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Administración Pública (2009-2013); coordinador de Investigación de El Colegio Mexiquense (2008-2009); rector de la Universidad Intercultural del Estado de México (2004-2008); coordinador de la Maestría en Ciencias Sociales con especialidad en

Desarrollo Municipal de El Colegio Mexiquense (2002-2004).

Floriberto González González. Licenciado en Física y Matemáticas por el Instituto Politécnico Nacional; maestro en Matemática Educativa por la Universidad Autónoma de Guerrero y doctor en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Se ha desempeñado como docente-investigador del Centro de Investigación y Posgrado en Estudios Socioterritoriales de la UAGro (CIPES-UAGro) y de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 12 «A». Miembro del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Ciencias: Territorio y Sustentabilidad Social (PNPC-CONACyT). Miembro del Cuerpo Académico Consolidado: Procesos Socioterritoriales. Perfil Preferente SEP-PROMEP. Miembro fundador de El Colegio de Guerrero, A.C.; exrector de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero 2012-2014, y miembro del equipo académico que trabajó el proyecto original de la Universidad Indígena en Guerrero. Actualmente desarrolla la línea de investigación: Territorio, cultura, educación e interculturalidad.

Francisco J. Rosado-May. Rector fundador de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, febrero 2007-febrero 2015. Ph.D. en Biología por la Universidad de California Santa Cruz, obtenido en 1991. Bisnieto del Gral. Francisco May, líder de los mayas rebeldes de la Guerra de Castas, quien firmó con el gobierno la paz en 1929 (<http://elcronistafcg.blogspot.mx/2010/03/el-general-francisco-may-pech.html>). El proyecto de la UIMQRoo se generó cuando Rosado-May fue rector de la Universidad de Quintana Roo (2002-2006). Ha sido integrante del Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con perfil académico deseable reconocido por la SEP-PROMEP. Entre sus líneas de investigación están la agroecología, el manejo costero integrado, el desarrollo comunitario y la educación intercultural. Actualmente hace énfasis en los procesos cognitivos entre los mayas de la península de Yucatán en relación a su sistema de aprendizaje y construcción, innovación y transferencia de conocimiento. Sigue activo publicando libros, artículos científicos, capítulos de libros y conferencias. Las obras están disponibles en google academia y research gate.

Gunther Dietz. Magister Artium (M.A.) y Doctor (Dr.phil) en antropología por la Universidad de Hamburgo (Alemania). Actualmente, profesor-investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Se ha desempeñado como docente e investigador sobre multiculturalismo, interculturalidad, educación intercultural e interreligiosa, movimientos étnicos y comunidades migrantes en las universidades de Hamburgo (Alemania), Gante (Bélgica), Aalborg (Dinamarca), California at San Diego (USA), Granada y Deusto (España). Es miembro del Cuerpo Académico Consolidado Estudios Interculturales de la Universidad Veracruzana, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC).

Héctor González-Picazo. Licenciado en Ecología por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (División Académica de Ciencias Biológicas) y maestro en Educación Ambiental por la Universidad de Guadalajara del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias. Subdirector Académico en la Universidad Intercultural de S.L.P. (actualmente). Subdirector de Planeación y Desarrollo Institucional (2012-2016) y director de Unidad Académica en Tamazunchale, S.L.P. (2012) en la misma Universidad; Secretario Escolar y profesor de asignatura en el Campus Huasteca de la Universidad Autónoma de S.L.P. (2007- 2012). Experiencia profesional en Organizaciones No Gubernamentales relacionada a temas de voluntariado ambiental, educación ambiental y desarrollo comunitario. Cuenta con artículos publicados en revistas arbitradas, capítulos de libros, reportes técnicos en temas sobre primatología, selvas tropicales, educación ambiental, voluntariado, educación intercultural y desarrollo comunitario. (Honored Guest) otorgado por el estado de Texas, Estados Unidos de Norteamérica en junio de 2003.

Hugo César Flores Palomo. Ingeniero Químico por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Diplomado en Gestión Ambiental. Maestrante en Administración por la Universidad Abierta. Subdirector de Desarrollo Intercultural en la Universidad Intercultural de S.L.P. (Septiembre de 2016 a la fecha). Subdirector Académico (2011-2016)

en la misma universidad. Encargado de la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (UNICOM) para los trabajos de transición a Universidad Intercultural. Director Académico en UNICOM (2005-2010). Director del Colegio de Educación Superior de Tancanhuitz (UNICOM 2004-2005). Coordinador de Investigación (UNICOM 2003-2004). Experiencia profesional en industria química farmacéutica, emisiones al ambiente y salud ocupacional (1997-2003). Técnico Académico en el Centro de Investigación y Estudios de Posgrado (CIEP- UASLP). Profesor de asignatura en la Facultad de Ciencias Químicas (UASLP, 1994- 1997). Actualmente desarrolla la línea de acción: Cultura, creatividad y desarrollo Local.

Hugo M. Cabrera Hernández. Ingeniero agrónomo por el Colegio Superior Agropecuario del Estado de Guerrero. Maestro en Historia por la Universidad Autónoma de Querétaro y candidato a Doctor por la Universidad Popular de la Chontalpa. Se ha desempeñado como subdelegado del Instituto Nacional Indigenista en el estado de Guanajuato y como subdirector operativo de la Delegación Tabasco de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Fue docente y director académico fundador de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco; exrector de esta universidad 2012-2013 y miembro del equipo académico que elaboró el proyecto original de la Universidad. Ha realizado investigaciones en el campo de la etnobotánica, de la historia agraria, de la educación intercultural y de la lectura en la educación superior. Actualmente desarrolla la investigación «Lectura y práctica docente en la educación superior de Tabasco».

Verónica Kugel. Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Toulouse-le-Mirail, Francia. Maestra en Antropología Social y en Historia por la Universidad de París VII. Rectora de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo y vicepresidenta de la Asociación Nacional de Universidades Interculturales. Miembro del Consejo Nacional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Miembro fundador y directivo de Hmunts'a Həm'i, Centro de Documentación y Asesoría Hñähñu, centro de investigación, biblioteca especializada y editorial en Ixmiquilpan, Hidalgo; y del Instituto Humboldt de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades A.C.,

asociación que fomenta la comunicación y el intercambio académico internacional sobre temáticas de historia, antropología y lingüística hidalgueses. Miembro del Comité Organizador de los Coloquios sobre Otopames y del equipo coordinador del Seminario Permanente sobre Otopames en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM. Publicaciones sobre temáticas históricas y contemporáneas del Valle del Mezquital y los ñähñus, con énfasis en cuestiones de territorio, iglesia y religión, migración y mujeres.

Vicente Luna Patricio. Nahua, originario de Xalehuala, Zaragoza Puebla, México. Profesor normalista (IRP). Licenciado en Educación (UPN). Maestro en Ciencias de la Educación (IEU). Inició en la docencia en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en 1978. Posteriormente, asesor en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, (INEA). Profesor de Educación Indígena. Director de Escuela Primaria Bilingüe. Inspector de Educación Primaria Bilingüe. Rector Fundador de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, (2006-2013). Se ha desempeñado como Apoyo Técnico de Zona Escolar, asesor técnico de Desarrollo Educativo, coordinador de la Mesa Técnica Regional, coordinador estatal de Primaria Indígena. Es coautor de *La escritura en la primaria indígena* (2003), *Guía de Talleres Generales de Actualización* y *A escribir escribiendo, estrategias didácticas para el desarrollo de la lengua indígena* (2004). Autor de *Sendero de nuestro andar. Ojtli kampa tinejntoke. Historia de la educación indígena* (2014). Ha sido consejero de la Comisión Estatal Para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas (CEDIPI), del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y del Fondo Nacional de las Artesanías, (FONART).

La gestión de la Educación Superior Intercultural en México

Retos y perspectivas de las universidades interculturales

se imprimió en marzo de 2017

en los talleres de Ediciones Trinchera

Su tiraje fue de 1,000 ejemplares.

LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO

Retos y perspectivas de las
universidades interculturales

Diciembre de 2003, hace poco más de 13 años, es la fecha de la publicación que marca el nacimiento oficial de la primera Universidad Intercultural en México, precisamente en el estado de México, ubicada en San Felipe del Progreso. Otros estados siguieron el ejemplo, resultado de la combinación de reclamo social, voluntad política y necesidad del país para encontrar vías que estructuralmente atiendan los grandes rezagos que tiene la población indígena en nuestro país. Actualmente los estados de Chiapas, Tabasco, Puebla, Quintana Roo, Guerrero, San Luis Potosí, Hidalgo, Michoacán, Sinaloa, Veracruz cuentan formalmente con una universidad pública intercultural; aunque faltan estados que se deben sumar como Oaxaca, Nayarit, Sonora, entre otros.

