
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS Y SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de Nivel Superior según Acuerdo Secretarial
15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA Y LA CULTURA



ITESO

**Universidad Jesuita
de Guadalajara**

“Estrategias de Interculturalidad en Educación Superior en México”

Tesis que para obtener el grado de
Maestro en Comunicación de la Ciencia y la Cultura

Presenta

Lic. Daniel Antonio Pascual Ortega

Director de tesis: Dra. Diana Sagástegui Rodríguez

RESUMEN EJECUTIVO

Las actuales interrelaciones humanas en el contexto de las sociedades democráticas están marcadas por el creciente reconocimiento de la diversidad cultural. Bajo esta mirada, la interculturalidad como modelo de gestión de la diversidad encuentra en la educación un eje político para influir en las demás instituciones sociales. Como propuesta educativa, el fenómeno intercultural sugiere ser el vehículo para el diálogo de saberes entre las distintas culturas (previamente reconocidas) en supuestas condiciones de respeto e igualdad.

El presente proyecto de investigación pretende encontrar elementos que aporten al análisis de las principales estrategias, prácticas, objetivos e ideales, que se relacionan en torno al concepto de interculturalidad en proyectos de educación superior en México. Se realiza el estudio en dos contextos específicos. Primero, el “Proyecto Iyari” un albergue para indígenas wixaritari migrantes en la ciudad de Guadalajara, Jalisco quienes a su vez, reciben educación superior intercultural. El segundo, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en Jaltepec de Candayoc, Oaxaca, una universidad de la región ayuuk (mixe) que se autodenomina “privada de acceso público”. Se incluye el análisis de la propuesta de educación intercultural que surge desde la Comisión General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se propone un acercamiento etnográfico a través de observación y entrevistas semi-estructuradas a informantes clave para conocer los discursos que se generan al interior de dichas instituciones, así como la revisión analítica de los modelos educativos que se proponen. En dichos escenarios se visualizan estrategias de interculturalidad en tres niveles, el primero, como estrategia de diálogo entre comunidades indígenas migrantes y las comunidades que las reciben en su proceso de transición (el caso del Proyecto Iyari); el segundo, como una estrategia de desarrollo comunitario (el caso del ISIA); y el tercero, como parte de las políticas del Estado y el gobierno en turno. La labor de la presente investigación está en enfocar la mirada sobre las estructuras sociales y de poder que convergen en el tema, y la agencia de sujetos comprometidos con la interculturalidad como campo de lucha por equidad y justicia social.

INDICE

Agradecimientos	5
Introducción	6
Capítulo I. Interculturalidad. Un concepto en construcción	9
Nombrar la diversidad cultural	11
La diversidad cultural como norma	12
Interculturalidad, postura de resistencia	14
Interculturalidad, teoría y práctica	17
Diversidad cultural en México	20
Indígenas y educación en México	22
Apellidos de la educación	25
Interculturalidad y educación en México y América Latina	26
El campo de la educación intercultural en México	32
Interculturalidad en la Educación Superior en México	34
Problema de investigación	38
Capítulo II. Marco Metodológico	41
Casos de estudio	46
Construcción de datos	48
Consideraciones éticas	55
Triangulación y suficiencia comparativa	57
Análisis de datos	59
Primeros pasos en busca de categorías	61
Capítulo III. De las prácticas y estrategias	64
Ejes para el análisis. Primera etapa	64
Alfabetización contextual	
La identidad como experiencia educativa	
Políticas de identidad	
Ejes analíticos. Segunda etapa	69

Presentación de datos generales.....	70
Proyecto Iyari: Estudiantes, migrantes y wixaritari.....	79
Instituto Superior Intercultural Ayuuk: Una estrategia de desarrollo comunitario	85
El discurso oficial. Estrategia compensatoria.....	89
 Capítulo IV. A manera de conclusión: Interculturalidad en la Educación Superior. Más allá de las aulas	 91
El papel de la lengua en la educación superior intercultural.....	91
Un reto de la Interculturalidad: trascender la educación.....	93
 V. Referencias bibliográficas	 96
 VI. Anexos	 106
Instrumentos para el levantamiento de datos	

*Altepetl
mochijtok axkana inik tlakamej,
inik nejnemisej
teposkauajmej
iuan tlen momatkeya
kionij yayauik poktli
tlen ejekatl.*

*La ciudad,
no está hecha para los hombres,
sino para que caminen
las máquinas
y los que ya se acostumbraron,
beben el humo negro
del viento.*

Fragmento de “La gran ciudad” del poeta náhuatl Juan Hernández Ramírez

Agradecimientos

*Este trabajo de tesis está dedicado a mis padres Marco y Fabiola,
A Manuel y Manuelito,
A Val,
Mi mejor apoyo, siempre.*

*Gracias a la Dra. Diana Sagástegui por su paciencia y escucha,
A la Dra. Rocío Enríquez por sus consejos,
Al Dr. Francisco Morfín por su lectura,
A la Mtra. Sofía Camacho por su amistad y colaboración.*

*Gracias al CONACYT por la beca,
A Lorenzo Pascual por su confianza.*

*Gracias al ITESO y a todos los maestros, compañeros y coordinación de la
Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura.*

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación surge tras una serie de confusiones epistemológicas, conceptuales y teóricas, sobre lo que se buscaba expresar en torno al tema de la diversidad cultural en México. Así, el principal interés que dirige el planteamiento de este proyecto, es la firme convicción de que en la interacción con *el otro* es donde más se enriquece la cultura y la identidad, dos elementos característicos de la humanidad que son dinámicos y constantemente mutables. Por otro lado, cabe agregar que cuento con participación y coordinación de proyectos de voluntariado comunitario, entre ellos el acompañamiento del Bachillerato Comunitario Taamatsi Parítsika en la comunidad Wixárika de Tuapurie en el Municipio de Mezquitic, Jalisco; así como observador en comunidades Rarámuri en la región de Guachochi, Chihuahua y en comunidades Tsotsiles en el Municipio de Chenahló, Chiapas. Estas experiencias se relacionan con los proyectos educativos que se proponen estudiar en esta tesis, por la intención de consolidar *otras* formas de conocimiento y aportan sensibilidad y conocimiento empírico previo acorde con el tema de la presente investigación.

Una noción fundamental de interculturalidad implica interacciones entre sujetos con visiones distintas del mundo dentro de un mismo contexto, también se expresa como la relación entre culturas o grupos culturales distintos dentro de una misma dinámica social. La diversidad y la diferencia entre culturas emerge a raíz del encuentro con *el otro*, propiciado en muchas de las veces a través de fenómenos socioculturales como las migraciones transnacionales, las migraciones del campo a la ciudad, las conquistas.

La interculturalidad en uno sus principios subyacentes parte de una concepción dinámica de la cultura, es decir, “cree, sobre todo, en la heterogeneidad intracultural, en la dificultad de establecer marcos culturales compactos” (Essomba, 2001:252-253).

Así, el fenómeno intercultural surge como alternativa educativa para afrontar la diversidad cultural característica de las sociedades occidentales democráticas (Aguado, 1991), y constituye también un modelo de gestión de la diversidad cultural (Abdallah, 2001). En Latinoamérica existen amplios estudios sobre interculturalidad, y en muchos casos se refieren a la presencia de grupos indígenas¹ dentro de la misma región latinoamericana. La interculturalidad en Latinoamérica y en México puesta en términos de educación tiende a relacionarse con “educación indígena” (De la Peña, 2002), y ésta relación es argumento de las inconsistencias en la aplicación de proyectos educativos interculturales. La pregunta que se pretende despejar en este proyecto de investigación se relaciona directamente al caso de la educación intercultural en el nivel superior en México. Así, para conocer en la actualidad la construcción de ésta modalidad en educación, los actores involucrados, las concepciones de interculturalidad y los retos que se enfrentan desde ésta mirada educativa, nos preguntamos ¿cómo se conforman las prácticas y estrategias en el marco de la educación superior intercultural en México? Los contextos en los cuales se desarrollan éstas preguntas son el del Instituto Superior Intercultural Ayuuk A.C. (ISIA) en Jaltepec de Candayoc, Oaxaca, y el Proyecto Iyari en Guadalajara, Jalisco, y transversalmente la revisión de las políticas de educación intercultural que propone el Estado mexicano a través de la Comisión General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

La investigación que aquí se presenta se estructura de la siguiente forma:

En el primer capítulo se plantea una revisión teórica y de las experiencias previas que dan cuenta de las perspectivas entorno a los conceptos de interculturalidad y diversidad cultural, y su relación con la educación en contextos globales, regionales y locales.

¹ Durante el desarrollo del presente proyecto de investigación se utiliza el término “indígena” para referir a los pueblos originarios que han habitado en lo que ahora es el territorio nacional y latinoamericano desde antes de las conquistas y a quiénes se consideran indígenas por descender de dichas poblaciones. Pero no debe identificarse el uso del término “indígena” para definir una categoría cultural homogénea que abarca todos los grupos indígenas sin reconocer diferencias sustanciales al interior.

En el capítulo segundo, se exponen las rutas, objetivos, preguntas, hipótesis y experiencias que aportaron para la consolidación de la investigación.

El tercer capítulo el lector encontrará los ejes analíticos que guiaron la investigación, y la presentación de los datos, los casos de estudio y los principales hallazgos.

Por último, el cuarto capítulo se expresan las conclusiones y reflexiones en torno a las experiencias de esta investigación.

I. INTERCULTURALIDAD: UN CONCEPTO EN CONSTRUCCIÓN

La diversidad cultural, es cada vez más reconocida y reconocible gracias a los procesos de globalización y planetarización en los que nos encontramos inmersos de alguna u otra forma, los cuales potencian las posibilidades de conexión y de comunicación. Walsh (2005) plantea que la reciente atención a la diversidad cultural empieza por el reconocimiento jurídico. Ya en el año 2001 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) aprobaba la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural donde en el artículo primero se estipulaba que:

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. (UNESCO, 2001)

No obstante, este simple reconocimiento de la diversidad ha sido ya cuestionado por su carácter fáctico y que, “bajo el paraguas de la democracia formal que fomenta y tolera la diversidad puede esconderse el peligro de la “desigualdad” y del riesgo de vulnerabilidad” (Domingo, 2011:4).

A través del tiempo se han transformado las concepciones entorno a la diversidad cultural y los modelos de enfoque han sido distintos debido a la variedad de contextos en los que ésta se presenta. Diversos autores (Abdallah, 2001; Aguado, 1991; Antolinez, 2011; Dietz, 2004, 2009) han planteado la revisión histórica de los dos primeros modelos de gestión de la diversidad en las sociedades occidentales. Por un lado, el modelo anglosajón del multiculturalismo y la educación multicultural, en el que las universidades de EE.UU. y Reino Unido han sido pioneras en el debate, y que es un modelo educativo que tiende al

empoderamiento enfocado hacia las minorías étnicas en sus procesos de identificación y emancipación. Dicho modelo se caracteriza por considerar a los grupos culturales como homogéneos en su interior, así como determinar su localización espacial en barrios étnicos o guetos (Abdallah, 2001). Por otro lado, se encuentra el modelo de Europa continental que optó por una educación que no se enfoca en las necesidades identitarias de las minorías, sino en los retos de las sociedades mayoritarias para enfrentar la creciente complejidad sociocultural que acompaña a la diversidad cultural como característica de las sociedades occidentales contemporáneas; se trata de un planteamiento educativo que “transversaliza el fomento de las competencias interculturales tanto de las minorías marginadas como sobre todo de las mayorías marginadoras” (Dietz, 2009:58). A lo anterior agrega Dietz (2004) que de forma paralela a los debates universitarios alrededor de los estudios étnicos y multiculturalistas, en países como EE.UU., Reino Unido, Canadá, Australia, Bélgica, Alemania, Francia, en países escandinavos y algunos latinoamericanos, “el multiculturalismo elige la escuela pública como punto de partida y “aliado” estratégico para influir en el conjunto de las instituciones.” (Dietz, 2004:40)

Así pues, podemos observar dos elementos que resaltan la emergencia del concepto de interculturalidad en contextos de diversidad cultural: el primero, como una evolución de los modelos de gestión de la diversidad; y el segundo, que estos modelos se instauran en la educación pública como eje político para influir en las demás instituciones sociales.

Nombrar la diversidad cultural

Los términos de pluriculturalidad y multiculturalidad han sido debatidos constantemente argumentando siempre los límites de dichos conceptos. Según Aguado (1991) la *multiculturalidad* define una situación de las sociedades en las que muchos grupos o individuos pertenecientes a diferentes culturas viven juntos, sin importar la forma de vida elegida; la autora apunta que la *pluriculturalidad* es prácticamente un sinónimo que se utiliza en circunstancias similares pero en las que se resalta la pluralidad como elemento distintivo. En este sentido Walsh (2005) agrega que la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en donde una variedad de culturas conviven en un espacio territorial, y en conjunto forman una totalidad nacional.

En esta línea de discusión, Schmelkes (2003a) enuncia que: “el concepto de multiculturalidad no implica el respeto que deben tenerse entre ellas las diversas culturas que comparten el territorio” (2003a:23); así, critica el concepto de multiculturalidad y las asimetrías que aparecen en casos donde las relaciones de poder dan pie a la existencia de una cultura dominante y otras que son discriminadas, como es el caso de las culturas indígenas en América Latina. Por su parte Antolinez (2011) traza un marco teórico en torno a la discusión, y se refiere a la “multiculturalidad” como un término puramente descriptivo que recoge la multiplicidad de grupos culturales en un contexto dado, sin que haya una interacción necesaria entre ellos.

En este sentido, apuntamos que las particularidades que definen y distinguen a las concepciones de multiculturalidad y pluriculturalidad, es que la primera, refiere en forma meramente descriptiva a la presencia de diferentes grupos culturales que permanecen distanciados en las prácticas políticas y sociales; la segunda, señala la convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, “aunque sin una profunda interrelación equitativa” (Walsh, 2005:6).

La diversidad cultural como norma

Según Olivé (2004), el término de multiculturalismo “expresa un concepto que se refiere a modelos de sociedad que pueden servir como guía para establecer o modificar relaciones sociales” (2004:22). A diferencia de la multiculturalidad, el multiculturalismo adquiere un sentido normativo.

Sin embargo, según Walsh (2005), existen acepciones al término de multiculturalismo que lo identifican con un relativismo cultural o una separación entre culturas sin cualidades. Así mismo, la autora plantea que en el contexto político del Estado liberal, dónde aparentemente todos comparten los mismos derechos, el uso de éste enfoque multiculturalista oculta la permanencia de las desigualdades sociales que imposibilitan a todos los grupos culturales relacionarse y participar equitativamente en la sociedad, manteniendo intactas las estructuras y las instituciones que privilegian a unos sobre otros. Estas formas de multiculturalismo en América Latina, son parte de la ideología del capitalismo global (Díaz-Polanco, 2006) cuyo objetivo es la generalización del *colonialismo interno*, concepción ligada a fenómenos de conquistas dónde las poblaciones nativas no son eliminadas, sino que forman parte primero, del Estado colonizador, y después del Estado que alcanza una independencia formal (González-Casanova, 2006).

Por otro lado, Domingo (2011), plantea que los términos de *pluralismo* y *multiculturalismo* señalan un planteamiento político/educativo que defiende y reconoce diferencias culturales, y a lo sumo posibilita la coexistencia entre ellas dentro de un marco democrático.

En este marco de discusión Bauman (2004:107) afirma que:

En la práctica el multiculturalismo funciona muchas veces como fuerza esencialmente conservadora: su efecto es rebautizar las desigualdades, que difícilmente pueden concitar la aprobación pública, bajo el nombre de ‘diferencias culturales’, algo deseable y digno de respeto. De esta manera

la fealdad moral de la privación y de la carencia se reencarna milagrosamente como belleza estética de la variedad cultural.

Olivé (2004) a su vez, retoma la idea de vinculación entre el “interculturalismo” o el “proyecto intercultural” y “multiculturalismo” o “modelo muticulturalista”, en tanto son elementos de carácter normativo que desarrollan propuestas sociopolíticas. En el caso de México y Latinoamérica, donde buena parte de la diversidad cultural se enfoca en la presencia de grupos indígenas asevera que:

No se trata de expedir leyes especiales para los indígenas, ni de establecer instituciones particulares para ellos, sino se trata de diseñar y llevar adelante un proyecto de nación multicultural bien articulado, en el cual participen en pie de igualdad todos los pueblos, contribuyendo al desarrollo nacional y beneficiándose cada uno de ellos de la cooperación y del intercambio con los otros pueblos y con el resto de la nación. (Olivé, 2004:38).

Al otorgar ante la ley el reconocimiento, la protección y el respeto de las identidades étnico-culturales, los Estados nacionales y los organismos internacionales iniciaron una fase político-social conocida como el multiculturalismo constitucionalista (Walsh, 2010). Estamos hablando pues, de una especie de discriminación positiva, que a través de sistemas de clasificación social, perpetúan el modelo neoliberalista bajo la “lógica multicultural del capitalismo global”, en donde el reconocimiento de la diversidad cultural se convierte en una estrategia de dominación dirigida al control de los conflictos étnicos.

Interculturalidad, postura de resistencia

Algunas de las concepciones sobre interculturalidad más generales plantean que ésta supone “la posibilidad real de ser, formar parte y participar activamente, dentro de un marco común que reconozca y facilite los procesos de identificación particular y global, así como el trasvase desde sus grupos originarios” (Domingo, 2011:6). A diferencia de la multi/pluriculturalidad, la interculturalidad exige traducir la noción de diversidad cultural en las relaciones y los procesos de identificación existentes un determinado contexto social.

Por su parte Fornet-Betancourt (2002) plantea que el concepto de interculturalidad y lo que se quiere expresar con él, no se puede reducir a su dimensión estrictamente racional, lógica o filosófica, sino que se trata de un elemento más bien *práctico* y de *la experiencia*, que no se limita a la posible comunicación a través de conceptos sino más bien se asienta en el dejarse “tocar”, “impresionar” por *el otro* en el trato de la cotidianidad. Así pues, expresa que “es una cualidad que experimentamos en la vida cotidiana en sentido práctico de que *ya estamos en contacto* con el otro” (Fornet-Betancourt, 2002:18). En esta misma tónica, Fornet-Betancourt (2009) dice que no se puede plantear la interculturalidad como algo fuera del contexto social, el autor sostiene que, mantenemos un doble analfabetismo: uno biográfico y otro contextual, y que es la interculturalidad la herramienta para ir dejando de ser analfabetos de nosotros mismos y del contexto. Este autor plantea que no existen “sujetos”, sino “procesos de subjetivación” y que la clave está en entrar en procesos de subjetivación donde el contexto deje de ser contexto y se convierta en una *situación compartida*.

Aunado a lo anterior, observamos que otras acepciones de la interculturalidad invitan al conocimiento de la cultura propia para desde ahí acercarse a otro tipo de conocimientos. Son propuestas que se centran en el fortalecimiento identitario. El Consejo Regional Indígena del Cauca (2002:115) en esta línea de pensamiento define la interculturalidad a partir del “conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera”.

Pero ¿cómo integrar esos conocimientos “de afuera”? Uno de los principios básicos de las prácticas de la interculturalidad radica en la acción del diálogo entre diferentes. El *diálogo intercultural* en términos simples, se define como un mero diálogo entre “inclinaciones” que tienen las culturas por “algo” (Fornet-Betancourt, 2009). El diálogo intercultural consiste pues, en sincerarse y confesar ante el otro las inclinaciones que tenemos, para lo cual se supone un trabajo de crítica *intracultural* que consiste en buscar al otro dentro de nosotros mismos, de esta forma es un elemento que ayuda a profundizar en el contexto. Sin embargo, el diálogo que aquí se propone no puede entenderse en un entorno sin problemáticas y retos, para los cuales Fornet-Betancourt (2004) nos invita a revisar los momentos epistemológicos en la construcción de nuestros saberes y expresa que no son las ideas o los saberes lo que impide el diálogo, sino los momentos dogmáticos en nuestro saber. El autor explica lo anterior planteando que un problema básico de comunicación intercultural surge por ejemplo al tener por dogma la comprensión de que la “filosofía es ciencia y que quién no haga ‘filosofía a la científica’ (entendiéndose como ‘ciencia a la europea’), no hace filosofía” entonces, bajo este precepto no hay posibilidad de diálogo con otras formas de hacer filosofía.

En este sentido, el diálogo intercultural y la interculturalidad en América Latina emergen también como una necesidad y también como una resistencia, ya que estos modelos de pensamiento representan una alternativa fundamental para cancelar los hábitos y consecuencias del colonialismo, y así, frenar a través de la interculturalidad la colonización de la humanidad por parte de la civilización hegemónica actual (Fornet-Betancourt, 2002).

En esta misma tendencia Walsh (1998:120) concluye que:

En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.

La interculturalidad como concepto, supone la trascendencia del carácter descriptivo de la diversidad cultural encontrado en las concepciones pioneras de multiculturalidad y pluriculturalidad, para llevarlo al plano de la experiencia. Además, resulta notable que las aproximaciones a la conceptualización de la *interculturalidad* están marcadas por el esfuerzo de visibilizar un acto de resistencia que se encamina a contrarrestar las concepciones de la diversidad cultural provenientes de los monopolios de poder y conocimiento que dan lugar a la existencia de sí, una variedad de grupos culturales, pero dentro de estructuras sociales, políticas y económicas en los que unos son dominantes y otros subordinados.

Interculturalidad, teoría y práctica

La interculturalidad como concepto ha tomado fuerza desde los años 90 y se encuentra presente en las políticas públicas, reformas constitucionales y educativas, y es un eje relevante en los ámbitos locales-institucionales e internacionales (Walsh, 2010). Si bien, la interculturalidad aparece tras la evolución del multiculturalismo, a su vez, es necesario hacer la diferencia entre el plano fáctico o de los hechos y un plano normativo o de las propuestas sociopolíticas, educativas y éticas para así, “separar conceptualmente los discursos descriptivos o analíticos de la inter- o multiculturalidad de los discursos propositivos o ideológicos acerca del multiculturalismo o del interculturalismo”. (Dietz et al, 2009:61).

Entonces, hacemos énfasis en pensar en el desplazamiento que existe entre las definiciones multiculturales y esta nueva forma de ver o gestionar la diversidad: la interculturalidad. En contextos de globalización, Néstor García Canclini (2007), nos invita a pensar en estas diferencias: por un lado, lo multicultural reconoce y acepta la diversidad cultural y propone políticas relativistas de respeto, y por otro lado, lo intercultural se traslada a lo que sucede cuando los grupos culturales distintos participan en relaciones e intercambios, confrontaciones y cruces culturales.

Se concibe pues, a la interculturalidad a través de tres dimensiones: 1. La *inter-cultural*, centrada en la visibilización de prácticas culturales que responden a lógicas culturales diferentes; 2. La *inter-actoral*, que valora y aprovecha las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre una gran diversidad de actores; 3. La *inter-lingüe*, que hace posible la articulación y traducción entre horizontes lingüísticos y culturales diversos (Dietz et al, 2009:64).

Aunque de entrada, la conceptualización sobre interculturalidad resulta una propuesta alternativa a los modelos de gestión de la diversidad, existen diversas posturas ante las prácticas que emergen a raíz de dicha conceptualización. Para indagar sobre los sentidos que adquiere la interculturalidad en el espacio social

proponemos revisar el planteamiento que Catherine Walsh (2010) esboza acerca de las tres dimensiones para distinguir la interculturalidad en el contexto latinoamericano: la relacional, la funcional y la crítica.

El sentido *relacional* de la interculturalidad es aquel que reconoce la diversidad cultural pero que, a partir de esta, refiere de manera básica y general al contacto e intercambio entre culturas y que podrían darse de igual forma en situaciones de igualdad o desigualdad. La interculturalidad relacional es entendida como algo que siempre ha existido en Latinoamérica cuya evidencia, por ejemplo, radica en fenómenos como el mestizaje o el sincretismo religioso, que forman parte sustancial de la historia latinoamericana. El problema con esta percepción de interculturalidad es que minimiza los conflictos y oculta los contextos de poder y colonialidad presentes en dicha relación limitándola al simple contacto, dejando a un lado las estructuras sociales, políticas, económicas y epistémicas (Walsh, 2010).

A su vez, la interculturalidad adquiere un sentido *funcional* cuando la diversidad cultural es reconocida jurídica y políticamente con metas de inclusión de dicha diversidad al interior de la estructura social establecida. Por lo tanto es funcional *al* sistema hegemónico existente pues esta perspectiva promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia sin cuestionar o tocar las causas de las asimetrías y desigualdades sociales, elementos que son compatibles con la lógica del modelo capitalista-neoliberal actual. En otras palabras, la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central dirigiendo su reconocimiento e inclusión dentro del modelo social del Estado nacional, naturalizando la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen en su interior (Walsh, 2010).

Por último, Walsh (op. cit), propone entender la interculturalidad desde una postura *crítica* partiendo de los problemas estructurales, coloniales y raciales que existen en el reconocimiento de la diversidad, y que además, éste reconocimiento

se da racializado y jerarquizado dentro de la estructura colonial de poder. Entender la interculturalidad críticamente, implica re-definir los modelos sociales y epistémicos e incidir directamente en el cambio de las relaciones, pero más importante aún, en el cambio de las estructuras y dispositivos de poder que mantienen las desigualdades. La interculturalidad crítica se define como proyecto aún emergente que apunta a la transformación de las estructuras e instituciones, y además implica la construcción de relaciones de saber y de poder radicalmente distintas. Algunas de las estrategias que se proponen en este marco, es asumir la interculturalidad crítica como parte de una *praxis decolonial* (Walsh, op. cit) que funcione como herramienta pedagógica que cuestione continuamente la racialización, subalternización e inferiorización, así como sus pautas de poder, y en este mismo sentido, resaltar la importancia de visibilizar distintos modos de ser, vivir y saber.

Diversidad Cultural en México

El reconocimiento de la diversidad y el pluralismo cultural se ha convertido en un elemento casi obligado dentro los discursos de las sociedades occidentales. No obstante, podemos encontrar algunos elementos del pluralismo cuestionados en el marco de las críticas al sistema neo-liberal capitalista y el agotamiento del proyecto de la modernidad (postmodernismo). A poco más de una década del inicio del siglo XXI el discurso de *la modernidad* como un modelo debilitado se vuelve recurrente y repetitivo. Desde el siglo anterior ya se trazaban una serie de reflexiones sobre cómo se han planteado los relatos durante la historia de la ciencia, la literatura, las artes, y así fundamentaron su incredulidad respecto a los *metarelatos* de las grandes corrientes de pensamiento y la búsqueda de la utópica modernidad (Lyotard, 1987; Bauman, 2005).

El Estado Mexicano, en sus esfuerzos por formar parte de la modernidad y las recientes visiones de las sociedades occidentales democráticas, no ha sido excepción en la adopción de modelos para la construcción de una sociedad plural. En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2012) se expresa al respecto lo siguiente:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.
(Capítulo I, Art. 2º)

Aunque en el artículo de la Constitución Política mexicana citado anteriormente no se menciona, la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2010) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2009), enumeran más de 60 grupos culturales indígenas diversos. Según el Censo de Población y Vivienda 2010, en México el 14.86% de la población total se considera indígena (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2010); esto es un aproximado de 15 millones de personas.

Dentro de los municipios del país, 35.7% de ellos son indígenas o tienen presencia importante indígena, de los cuales, el 33.9% son localidades con índice “muy alto” de marginación, 46.5% “alto”, 10% “medio”, 5.2% “bajo” y 4.3 “muy bajo” (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI], 2009). Además, otros estudios de percepción de la imagen indígena (CDI, 2006) y encuestas sobre discriminación (Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2010), exponen en sus resultados altos índices de ignorancia, mitos y estereotipos que muestra una gran parte de los mexicanos en torno al tema de la identidad indígena, así como el desarraigo cultural que daña la identidad de los grupos culturales indígenas.

Estos datos fundamentan el argumento de que el discurso oficial de la pluriculturalidad en México plantea una perspectiva, donde si bien, son mencionados los grupos indígenas dentro de la composición nacional, por otro lado, ese discurso también se encarga de *reafirmar* las asimetrías y relaciones desiguales entre los grupos culturales dominantes y los subalternos, en este caso, los grupos culturales indígenas. Según Acle Tomasini (en CDI, 2006:6) “‘Lo indígena’ es motivo de orgullo nacional, tema de murales y obras de arte; por el contrario, ‘los indígenas’ han sido motivo de desdén, producto de una profunda ignorancia.” La diversidad y pluralidad cultural en México referida en la Constitución Política por la presencia de grupos indígenas es motivo de enaltecimiento y orgullo, sin embargo el concepto de “indígena” no logra proyectar la vasta diversidad cultural que coexiste en el territorio mexicano.

Indígenas y educación en México

En México existe una evolución histórica en las políticas educativas para la población indígena que contextualiza y caracteriza la construcción de la educación y la cultura/identidad *oficial* mexicana (Corona, 2008; Corona y De la Peza, 2000; De la Peña, 2002; Durin, 2007; Schmelkes, 2005). Los primeros proyectos de federalización educativa de José Vasconcelos buscaban integrar a toda la población del país y se formuló una política del lenguaje que concebía la enseñanza del idioma español como el mejor vehículo para la unificación nacional. A partir del trabajo de Vasconcelos, los gobiernos subsecuentes asumieron con la Secretaría de Educación Pública (SEP) la obligación de educar y construir la cultura mexicana, sin mostrar interés por la preservación de las culturas indígenas (Corona, 2008). Estas bases en las políticas de educación indígena enfocadas en la *mexicanización* a través de la implantación del español no sufrieron muchos cambios sino hasta el período de 1934-1940, con Lázaro Cárdenas en la presidencia de la república, en dónde se presentó la orientación educativa hacia las comunidades indígenas y se iniciaron las primeras propuestas de bilingüismo a través del Instituto Lingüístico de Verano (De la Peña, 2002, Corona, 2008). Posteriormente, en 1948 se creó como organismo autónomo de la SEP el Instituto Nacional Indigenista (INI), el cuál adoptó estrategias de formación de maestros y promotores bilingües, acción regional integral a partir de Centros Coordinadores Indigenistas, y educación bilingüe. En los años setentas, una serie de intelectuales criticaban el paternalismo del INI y aseguraban que los proyectos educativos de entonces tenían como objetivo producir indígenas desarraigados, pues en la escuela no se preparaban para vivir y comprometerse con su comunidad, sino para vivir en la sociedad mestiza capitalista (De la Peña, 2002:49). Tras estas críticas, en 1978 surgió la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dentro de la SEP que expresó como planteamiento pedagógico la educación bilingüe y bicultural (EBB), cuya definición respondía a la realización del proceso enseñanza-aprendizaje en lengua materna y el aprendizaje gradual del español como segunda lengua; también pretende reconocer la permanencia de un patrón educativo vigente en la familia y en las comunidades étnicas (De la Peña, 2002).

Fue en 1990 que la educación intercultural bilingüe se adoptó por el Estado mexicano sustituyendo al modelo de la EBB. De esta forma, en México, la educación intercultural está estrechamente vinculada con educación indígena, y no fue sino hasta el año 2001, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) que se contempló una intervención educativa intercultural para todos los mexicanos (Durin, 2007).

En el marco del proceso histórico descrito, De la Peña (2002) plantea que desde los primeros intentos de incorporar la educación indígena que aparecieron en la Revolución mexicana, hasta los avances realizados por parte de la DGEI, la diversidad cultural sigue concibiéndose en términos de problema y de carencia, y no de potencial de enriquecimiento. Persiste la idea de que la educación *oficial*, en general, no cree en la igualdad y se empeña en mantener el mito de que existen dos inteligencias: la intuitiva y la razonadora; y, para los programas oficiales la primera es inferior a la segunda (Corona y Pérez, 2010). Sugiere De la Peña (2002) para combatir la mentalidad racista: impartir educación intercultural bilingüe en todas las escuelas, que los niños no indígenas por ejemplo, aprendan sobre una o más culturas del país. Concluye De la Peña (2002:52):

No basta, entonces, una sociedad multicultural de segmentos yuxtapuestos, que simplemente se toleran o hacen lo posible por ignorarse; sin una interculturalidad genuina, el futuro de la nación permanecerá cuestionado.

Acerca de a la dimensión sociolingüística de la educación intercultural en México, no se piensa que una lengua indígena sea realmente apta para el desarrollo de conceptos abstractos (De la Peña, 2002), y se afirma que existe una relación de dominación donde el español goza de mayor prestigio y funciones sociales, entre ellas, ser la lengua para usos académicos (Díaz-Couder en Durin, 2007). Olarte (2001) plantea que la diversidad cultural y lingüística en México es reconocida erróneamente, y cuando es aceptada, se le considera como asunto de las poblaciones indígenas: se le tolera pero no se promueve su reconocimiento y su desarrollo (Gigante et al, 2001).

Así mismo, en México existe producción de libros de texto gratuitos para educación básica y secundaria, escritos en lenguas indígenas y para los indígenas. En relación con esto, se encuentran estudios que problematizan la producción y distribución de dichos libros de texto gratuitos en lenguas indígenas (Corona, 2008; Gigante et al, 2001). En un primer momento, se plantea que los libros de texto en lenguas indígenas tienen dos funciones: la primera, emblemática, que refiere a una función simbólica de presencia de las lenguas o cómo evidencia del cumplimiento formal de las políticas pluralistas, o como signo de identidad; la segunda, una función pedagógica que según Díaz-Couder (2001) es una función más bien de carácter testimonial, para preservar la lengua y las historias, agrega que casi nadie utiliza las lenguas indígenas como medio de instrucción (en Gigante et al, op.cit). Se expresa también, que las lenguas y las culturas no pueden fortalecer su prestigio sólo a través de la presencia de los libros de texto (Pellicer en Gigante et al, 2001), lo que invita a pensar en contextos no escolarizados.

Por otro lado, Comboni (2008) afirma que a pesar de que la producción editorial de la SEP para indígenas contiene aciertos importantes en las ediciones especializadas en lenguas indígenas, éstas se manejan al margen de relaciones de poder desiguales que están presentes en el objetivo de alfabetizar y castellanizar; en este sentido, los rituales, las creencias, los testimonios, las prácticas de salud y belleza, económicas, etcétera, de los pueblos indígenas contemporáneos son ignorados. Esta autora expresa que aunque se plantea la producción de los libros de texto en 55 lenguas indígenas, los contenidos educativos son similares en todos los libros que se dirigen a un usuario genéricamente indígena, y concluye: “Mientras el libro educativo no tenga su origen en la voz de los pueblos indígenas, ésta seguirá descalificada y mantenida al margen” (2008:13).

Apellidos de la educación

Como ya mencionamos, este proyecto de investigación está enfocado en las prácticas y estrategias de educación intercultural, y no podemos ignorar la relación histórica que existe entre ésta y la educación indígena en México y Latinoamérica. Respecto de esto, existen críticas sustanciales que Sandoval y Guerra (2007) retoman en relación con los “apellidos” que el Estado utiliza para nombrar a la educación en contextos de diversidad cultural, pues históricamente siempre ha existido un sufijo específico que define las situaciones educativas y que parece que es a su vez intercambiable, ya sea: indígena, intercultural, rural, comunitaria, campesina. En esta lógica, los autores sentencian que:

las instituciones de Educación Superior que han surgido para dar atención a la diversidad forman parte de esa avanzada que el sistema mundo tiene a través del Estado para la afirmación de las diferencias aceptadas y resaltar el marketing de su folklorización, pero a la vez rechazar las diferencias y quedando fuera de toda razón kantiana y del esquema de los derechos individuales (Sandoval y Guerra, 2007:278).

Existen diversas justificaciones y argumentos para definir el “tipo” de educación dirigida a los grupos indígenas, sin embargo según Sandoval y Guerra (2007) todas estas instituciones han permanecido en la frontera de la diversidad, con metas propuestas por el Estado, que a su vez responden a las políticas neoliberales de la globalización. Estos autores proponen frenar la imposición de estos tipos de educación a través de un modelo que permita interpelar la hegemonía, interrelacionando la cultura propia con la dominante y generando así, procesos de identificación que rebasen el contexto educativo y se inserten en las relaciones sociales en conjunto.

Interculturalidad y educación en México y América Latina

Retomando la evolución histórica de los modelos multiculturalistas/interculturalistas para la gestión de la diversidad cultural, encontramos que estos encuentran en la educación pública un vínculo importante para incidir en las demás instituciones sociales. Por su parte, Aguado (1991) expresa que el fenómeno intercultural surge como un modelo alternativo de educación, para afrontar la diversidad cultural característica de las sociedades occidentales democráticas.

La interculturalidad pretende ser investigada en el contexto de México y América Latina, estableciendo las comparaciones entre situaciones de diversidad provocadas por la existencia de sociedades indígenas, y el discurso sobre la interculturalidad que en ellas se está generando (Dietz et al, 2009). En este contexto, la interculturalidad surge dentro del marco de las demandas por reconocimiento y equidad de las minorías autóctonas de la región. Resulta lógico que la educación, un espacio político, social y cultural, institucionalizado para la construcción y reproducción de valores e identidades, sea uno de los espacios centrales para esta lucha. Por lo anterior, “el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial” (Walsh, 2010:79)

Existe pues, una estrecha vinculación entre el concepto de *interculturalidad* y el de *educación intercultural* pues se observa a la interculturalidad como una alternativa de educación en sí misma, entendiendo la educación como un eje de producción y reproducción social de sentido, valores e identidades.

Dentro de las principales disciplinas que han aportado en la construcción del debate sobre interculturalidad y educación en América Latina resaltan los estudios sociolingüísticos y de etnicidad, los estudios sobre educación para la diversidad, procesos socioculturales en interacciones educativas, y estudios sobre la presencia indígena en la historia de la educación. (Bertely, 2003).

En los estudios que se han realizado sobre interculturalidad y educación en contextos latinoamericanos se retoma en buena medida el análisis sobre la educación intercultural bilingüe particularmente en los países con población indígena. Moya (1998) clasifica a los países con población indígena por grupos de acuerdo con la cantidad de habitantes indígenas, estando México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia dentro del primer grupo; en el segundo figuran Colombia Nicaragua y Chile; en un tercer grupo especial aparece Honduras; como cuarto grupo reúne a Costa Rica, El Salvador, Panamá Venezuela y Brasil.

Comboni y Juárez (2003) realizaron una sistematización de investigaciones acerca de la diversidad cultural y el enfoque latinoamericano, donde exponen que las principales propuestas apuntan al reconocimiento de la diversidad en el marco de la reestructuración integral del sistema educativo, la descentralización educativa, la transformación de los programas educativos y de los procesos de gestión escolar. Establecen además, que en buena medida las investigaciones señalan la necesidad de una educación intercultural diseñada para toda la población de cada uno de los países latinoamericanos, y no únicamente enfocada a una educación de carácter mestizo u “occidentalizada” impuesta a los grupos indígenas en general. Además, señalan que muchos de los aspectos relacionados con la educación intercultural bilingüe (EIB) abarcan también la dimensión política, lo cual implica que la EIB no sólo es una decisión pedagógica, sino una opción que impacta las representaciones colectivas en torno a la equidad social; en este sentido, se apunta a:

la necesidad de estructurar una educación que responda al medio social y cultural de las poblaciones étnicamente distintivas, que incorpore los conocimientos nativos en una relación armónica entre lo universal y lo local; que desarrolle las lenguas maternas como condición *sine qua non* de la EIB (Comboni y Juárez, 2003:52).

Un elemento constante dentro de las investigaciones en educación intercultural en Latinoamérica es la pertinencia del enfoque sociolingüístico que propone la adopción de una EIB con el objeto de definir un proceso educativo donde la lengua

y cultura de origen tengan una presencia significativa (Comboni y Juárez, 2003). En esta línea Gasché (1997) exhorta a la modernización de las lenguas (indígenas), en el sentido de extender su uso en las actividades de la vida cotidiana, y también en la modalidad escrita como condición para asegurar su permanencia.

En el caso de México se muestra la transición de distintos paradigmas educativos desde la sociolingüística: el bilingüe que observa la diversidad como problema educativo y de desarrollo, el bilingüe y bicultural donde se ve a la diversidad como un recurso, y el intercultural-bilingüe donde la diversidad es un derecho. (Podestá y Martínez, 2003). Por otro lado, Las mismas autoras retoman el planteamiento de que la visión que ha persistido en México responde al esquema bilingüe viejo que pretende actualizarse y apropiarse de una política intercultural. Encima, en México se muestra como actitud recurrente en las historias de vida de los estudiantes indígenas que, mientras estudiaban, eran constantemente regañados o reprendidos por padres, abuelos o maestros, al utilizar su lengua indígena materna en lugar del español y se muestra también que, la educación dentro de las aulas con frecuencia ignora los derechos que tienen los niños y jóvenes de ser escolarizados en la lengua que se habla en su familia y su comunidad (Martínez, 2011).

Antolinez (2011) plantea también que en el panorama latinoamericano la educación intercultural y bilingüe nace desde un movimiento indígena de corte político y social que se confronta al Estado en un proceso identitario *sui generis*, y son los gobiernos quienes al institucionalizar el discurso de la interculturalidad propician el desarrollo de modalidades educativas compensatorias. Así, Antolinez (2011) fundamentada en Bertely (2007) y Gasché (2006), argumenta que en Latinoamérica la interculturalidad como concepto no puede comprenderse sin considerar la lógica de dominación/sumisión que ha estado presente en todas las relaciones económicas, sociales, políticas y legales desde la época de la

Conquista. De esta forma Antolinez (2011) expresa que estos hechos marcan la historia la totalidad del “sistema-mundo”² y propone:

Someter a crítica las epistemologías desde las que construimos y desarrollamos nuestras investigaciones atendiendo, especialmente, al “racismo epistémico” inherente en los enfoques que utilizamos así como la invisibilización y objetivación a la que podemos someter a los sujetos con los que investigamos (Antolinez, 2011:32)

Para comprender la relación que existe entre interculturalidad y educación en el contexto latinoamericano marcado por el creciente reconocimiento de la diversidad cultural, es fundamental distinguir que la normatividad que surge en torno al concepto de interculturalidad (y que se refugia en la educación pública para incidir en el contexto social), ha estado dirigida desde sus inicios a los pueblos originarios del continente.

A propósito de la educación, Fonet-Betancourt (2009) asevera que la educación que se realiza actualmente crea realmente analfabetos contextuales, personas que poseerán mucha información, y conocerán mucho, pero que no serán capaces de leer su propio mundo. Así, da pie a pensar en una “pedagogía intercultural” donde el autor propone superar en los métodos y en los contenidos la fragmentación de la humanidad entre los que saben y los que no saben. En el ámbito educativo no se puede ignorar la existencia de asimetrías y desigualdades de poder, de este modo, Fonet-Betancourt (2009) cuestiona a la esfera universitaria por ser donde se manifiestan dichas asimetrías con mayor fuerza, y donde sus consecuencias de exclusión son casi totales:

La Universidad es un monopolio de la cultura occidental y sus contenidos los hemos monopolizado los profesores universitarios. Se trata de negociar nuevas formas de reconocimiento, de acreditación y de equivalencias en este nivel que nosotros llamamos universitario o académico. (Fonet-Betancourt, 2009:40)

² Ver Wallerstein, I., 1998 *El moderno sistema mundial*. México: Siglo XXI

Sumado a esto, Fornet-Betancourt (2004), propone que una pedagogía intercultural en el contexto latinoamericano, podría empezar por ampliar la manera de vernos a nosotros mismos, alejándonos de la idea victimista de que los españoles o los estadounidenses son el origen de todos nuestros males, o sea que debemos asumir que somos responsables de nuestras políticas educativas, no los españoles o los estadounidenses. Respecto a esto aclara:

Tenemos que hacernos responsables del daño que ha significado el Estado nacional con su manera homogénea de educar para una vida uniforme que ignora la diversidad de las memorias históricas de este continente. La llamada educación nacional no da cuenta de la diversidad latinoamericana. (Fornet-Betancourt, 2004:50).

En una línea similar a la idea del “pensamiento fronterizo” en la que Mignolo (2000) plantea que el *pensamiento otro* es un pensamiento crítico sobre la construcción epistemológica del conocimiento moderno, y que se ubica en la frontera interior del sistema mundo moderno/colonial, Fornet-Betancourt (2002) enuncia que “el otro está dentro y no fuera de lo nuestro” para hacer notar que en la experiencia en América Latina, las *culturas nacionales* que pretenden presentar lo propio/nuestro como una herencia nacional compartida, sirven en realidad para ocultar que se trata de una ideología que idealiza nombres como los de “nación boliviana” o “nación argentina” o “nación mexicana”, para esconder en ese ideal de unidad nacional la realidad de *los otros* condenados a la marginalidad con base en su diferencia cultural. Al pie de esto, comenta:

En las llamadas culturas nacionales hay, por tanto, más reducción que unidad. Son en gran parte, la cara de la tradición hegemónica, y por eso confrontan siempre con el otro (nuestro) que ha sido oprimido o silenciado. (Fornet-Betancourt, 2002:20).

Desde una postura crítica, Walsh (2010) plantea que la interculturalidad y su relación con la educación en el contexto latinoamericano adquiere dos principales sentidos: un sentido político-reivindicativo que parte desde la lucha indígena y con intenciones de impulsar una educación lingüísticamente “propia” y culturalmente

apropiada; por otro lado, adquiere también un sentido socio-estatal de burocratización. Al poner en términos legales la educación intercultural como programa educativo *para* indígenas, lo intercultural forma parte del aparato de control y de las políticas educativas estatales. Desde esta perspectiva, el concepto de interculturalidad como propuesta educativa en América Latina se entiende principalmente en términos lingüísticos y en un sólo sentido, desde las lenguas indígenas hacía las lenguas “nacionales”.

El concepto de interculturalidad representa un reto que afrontar desde la educación hasta sus dimensiones sociopolíticas, científicas, epistemológicas, y más que un modelo de gestión de la diversidad cultural enteramente articulado, la propuesta aún incipiente, se encuentra en una formulación teórica medianamente definida y se encamina prioritariamente a incidir en la experiencia y la práctica de la vida social cotidiana. El reto más grande de la interculturalidad es no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos (Walsh, 2005).

El campo de la educación intercultural en México

Hace un par de décadas que el estudio de la educación intercultural en México se está consolidando como campo. Según Schmelkes (2004), esto responde a dos principales factores: el primero es el creciente reconocimiento de la multiculturalidad como característica definitoria y motivo de orgullo de los países a nivel mundial, el segundo factor es la propia globalización que a través de elementos como la tecnología de la comunicación, la sensación de que la globalización impone un modelo único de producción y consumo que además ha provocado procesos de polarización hacia adentro y fuera de las sociedades, ha despertado la conciencia multicultural en todo el planeta.

Fue en el año 2001 que se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP y el “Plan de Desarrollo Escolar 2001-2006” de la SEP, cuando por primera vez se contempló la necesidad de trabajar la relación entre indígenas y no indígenas en vez de enfocar la atención sólo a las poblaciones indígenas (Durin, 2007). Con esto, México fue uno de los primeros países latinoamericanos en proponer un nuevo modelo educativo enfocado en los principios de interculturalidad y que se transporte desde la primaria hasta la universidad. A partir de entonces, se han intensificado los estudios de educación intercultural y las preocupaciones propias de la problemática de la educación de los pueblos indígenas y de quiénes han pretendido atenderla, al igual que de los desafíos de la educación intercultural, tanto en su desarrollo como en el logro de sus propósitos. (Schmelkes, 2004)

Recuperamos aquí, definición de que aparece en el texto de Durín (2007) refiriéndose a la Secretaría de Educación de Nuevo León (SENLE), donde se define la educación intercultural como aquella que tiende a valorar la convivencia de personas de diferentes culturas en un mismo centro educativo, y remarca que la perspectiva intercultural debe ser introducida en todas las escuelas y trabajarse con los diferentes grupos sociales. Sin embargo, según la opinión de Walsh (2010), la idea de lo intercultural en el contexto educativo en México, aún sigue

estando enfocada en los pueblos indígenas, y a pesar del reconocimiento de una educación intercultural para toda la población, la propuesta educativa no sobrepasa estrategias de incorporación de asignaturas relacionadas a la diversidad lingüística y cultural.

A lo anterior agregamos la posición de Schmelkes (2003), quién asevera que la interculturalidad implica que existan relaciones horizontales con condiciones de igualdad entre diferentes culturas, donde la *diferencia* se entiende como una virtud, e implica también la comprensión y respeto entre culturas. Sin embargo, la autora plantea que la interculturalidad no es una situación lograda, sino que es la meta que se debe proponer desde la educación intercultural, la cual, en el caso de México no puede ignorar la historia de opresión, explotación, segregación y olvido que han sufrido las culturas indígenas por parte de la cultura dominante o mestiza. Por último, Schmelkes (Op. cit.) asevera que en el caso particular de México, donde la educación intercultural está dirigida principalmente a la atención educativa de grupos indígenas, ésta no se puede concebir como “educación intercultural” auténtica si no se imparte para toda la población, en lugar de sólo para grupos culturales específicos.

En el país existen poco más de dos centenares de proyectos educativos a nivel preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y superior, entre proyectos oficiales, formales y no formales, que proponen alternativas innovadoras en educación e interculturalidad (SEP-DGEIB, 2004 y 2006; Lara y Ramírez, 2009). Además conviene agregar que se enlistan nueve universidades interculturales (y tres más en proceso de consolidación) en la Red de Universidades Interculturales (REDUI) de la Comisión General de Educación Intercultural y Bilingüe, lo cual indica que el ámbito de la educación intercultural en México se ha trasladado hasta espacios educativos de formación profesional.

Interculturalidad en la Educación Superior en México

En México, como en muchos países de Latinoamérica, el acceso a la educación superior representa un privilegio al que muy buena parte de la población no tiene acceso. La oferta de educación superior en México no logra satisfacer la demanda existente pues sabemos que tan sólo el 16.5% de la población llega al nivel superior (INEGI, 2010), esto sin contar las tasas de deserción. Sin embargo dentro de las políticas educativas ha habido una preocupación por facilitar el acceso a los pueblos indígenas a la educación superior. En este sentido, existen diversos programas de atención a educación indígena en el país impulsados por distintas instituciones, los cuales representan los primeros avances en generar propuestas que atiendan la diversidad cultural en el nivel superior. Algunos de los primeros programas e instituciones que participaron en este tipo de propuestas se describen a continuación:

- *Universidad Pedagógica Nacional (UPN)* Institución que desde 1990 y hasta la fecha ha desarrollado y actualizado programas enfocados en la preparación de docentes profesionales que se orienten a la atención educativa de los pueblos indígenas. Estos programas académicos en cierta medida involucran el conocimiento intercultural (Silas, 2012).
- *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES)* Es un programa que arrancó en 2001 en México con el apoyo de la Fundación Ford y coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con el objetivo de brindar tutoría en las responsabilidades académicas a estudiantes indígenas inscritos en instituciones públicas de educación superior. Uno de los mayores aportes de este proyecto han sido reflexiones en relación con el acceso de educación superior a los estudiantes indígenas (Silas, 2012)
- *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México Nación Multicultural:* Es un programa creado en el año 2000 con el fin de articular el conocimiento generado en diferentes centros de estudio en torno a la composición multiétnica del país. El programa se divide en distintos

proyectos de atención tales como: becas, proyecto docente, proyecto de información y documentación, proyecto de servicio social, proyecto editorial, y de articulación de la investigación. (Silas, 2012)

- *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-DF)*. En 1991 la CDI junto con el CIESAS participaron en el desarrollo de la Maestría en Lingüística Indoamericana cuyo objetivo es preparar especialistas interculturales para conducir proyectos de investigación, desarrollo de políticas públicas, entre otros (Silas, 2012).

Aunado a esto, según Schmelkes (2003b), en México se han implementado además de las estrategias mencionadas para mejorar el acceso a educación superior a estudiantes indígenas, el Programa Nacional de Becas de Educación Superior (PRONABES), el cual ha crecido y también ha estado atendiendo de manera privilegiada a los estudiantes indígenas, siendo una vía importante de acceso a la formación superior para indígenas en México.

Resulta notable que, con excepción de los programas de apoyo federal PAEIIES y PRONABES, casi todos los proyectos educativos pioneros en atención a educación superior para grupos indígenas en México, nacieron en instituciones localizadas geográficamente en la capital del país. Lo anterior puede ser un acierto si consideramos que históricamente buena parte de la población indígena de todo el país y de toda la variedad de grupos culturales ha migrado a la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM). Sin embargo aún queda un vacío importante sobre la cercanía (geográfica y cultural) de los contenidos en dichos proyectos educativos.

Ha sido largo el recorrido que el campo de la educación intercultural en México (y su estrecha relación con educación indígena) ha transitado desde la adopción de programas en educación básica hasta la implementación de proyectos educativos a nivel universitario.

El primer órgano institucional creado para la atención de educación intercultural en el nivel superior, la Comisión General de Educación Intercultural y Bilingüe, a través de la Red de Universidades Interculturales (REDUI) expresa dentro de sus propuestas que:

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

En el centro de la institución se encuentra la investigación sobre las culturas y las lenguas de los pueblos a los que sirve. Desde ahí se permea toda la vida docente y de servicio de la universidad.

La oferta educativa se desarrolla a partir de las necesidades y de las potencialidades de desarrollo de la región. Asume la orientación del currículum flexible. Prevé la existencia de licenciaturas y de salidas laterales (profesionales asociados). Es dinámica; no satura el mercado de trabajo regional y modifica frecuentemente su oferta.

Consciente de que no existen en la región mercados de trabajo tradicionales, forma en competencias para el autoempleo individual y colectivo.

No selecciona por criterios académicos porque reconoce que la educación que recibieron los indígenas es de calidad muy deficiente. En lugar de seleccionar, se propone nivelar, lo que hará a lo largo del primer año de la vida universitaria, que es común a todas las carreras y que enfatiza los lenguajes: lengua materna, español, inglés, razonamiento matemático, computación y desarrollo y fortalecimiento de las habilidades superiores de pensamiento y de la competencia de aprender a aprender. (Schmelkes, 2003b:6)

En esta exposición de principios que regulan las Universidades Interculturales en México adscritas al programa de la CGEIB, se puede observar la intención de un dinamismo que intenta romper con el esquema tradicional de transmisión de conocimiento, más bien enfocado en la construcción conjunta del mismo. Sin embargo, desde el surgimiento de estas instituciones de educación intercultural y educación indígena, ha existido el cuestionamiento sobre los fines políticos y el papel de la educación, y de las universidades indígenas e interculturales en la sociedad mexicana, cuestionamientos que se basan en la historia de las políticas indigenistas del Estado mexicano y sus instituciones (Sandoval y Guerra, 2007).

La creación de universidades interculturales por parte del Estado mexicano forma parte de las estrategias de atención a estudiantes indígenas en el marco de la educación superior. Sin embargo coincidiendo con Walsh (2010), desde la conceptualización de dichos espacios universitarios se puede notar la continua asociación de lo intercultural con lo indígena, pues resultan ser universidades pensadas para indígenas y dirigidas a abordar en temas indígenas, el asunto que emerge aquí es entonces bajo qué principios se nombran “interculturales”. Queda decir que en la práctica, el planteamiento de la interculturalidad y la educación intercultural como modelo de gestión de la diversidad en el ámbito educativo superior en México, se ha centrado fundamentalmente en compensar la falta de accesibilidad y la calidad de la educación que reciben los estudiantes indígenas en México (Dietz y Mateos, 2011).

Llevar la interculturalidad a la educación superior es también un llamado de atención para que las universidades en general retomen el concepto de universalidad implícito en su nombre, y destierren todo tipo de discriminación en las aulas (Ávila, 2011; Fábregas, 2009). Fábregas (2009:275) expone que “la interculturalidad en un contexto universitario, implica admitir que no existe una sola vía de conocer y de establecer el conocimiento en la sociedad”. La universidad por el hecho de ser universal en conocimientos (y por tanto en cultura), sugiere un abordaje desde la interculturalidad.

Problema de investigación

Vivimos y compartimos situaciones marcadas cada vez más por el sello de la multiculturalidad y la pluriculturalidad, concepciones que aluden a reconocer un elemento que supone ser característico de las sociedades democráticas contemporáneas: la diversidad cultural. En este contexto donde se presenta la diversidad cultural como marca distintiva surgen diversas formas de tomar posición ante ella.

Como se revisó en apartados anteriores, las principales críticas a los modelos de pluriculturalidad y multiculturalidad se basan en el argumento de que estos conceptos son de carácter descriptivo o fáctico, es decir, que únicamente expresan la diversidad como hecho, dónde no implica forzosamente el respeto o la interacción entre las culturas, y esto algunas veces reafirma las asimetrías y desigualdades entre los grupos culturales mayoritarios y los minoritarios (Antolinez, 2011; Olivé, 2004; Schmelkes, 2003a;)

La interculturalidad es un concepto que refiere a la interacción entre grupos y personas culturalmente distintas, y supone que las relaciones interculturales se basan en el respeto, se dan desde posiciones de igualdad, y resultan mutuamente enriquecedoras (Schmelkes, 2009). Dos elementos que sobresalen en la emergencia del concepto de interculturalidad son que, primero, surge por la evolución de los modelos multiculturalistas de las sociedades democráticas, marcadas por el reconocimiento jurídico de la diversidad cultural (Aguado, 1991, Walsh, 2005); y en segundo lugar, que éstos modelos se instauran en la educación pública como eje político para influir en las demás instituciones sociales (Dietz, 2004).

La interculturalidad como concepto (y las propuestas educativas que surgen en torno a éste) en México y en Latinoamérica, están vinculadas principalmente con la población indígena, minoría autóctona que plantea una serie de demandas sociales y políticas en relación con su posición en el Estado-Nación, y que se

derivan de su historia colonial y de dominio (Antolínez, 2011) de la cuál no se pueden pasar por alto la marginación, segregación, olvido, y reducción que han sufrido los pueblos indígenas, y que en diferentes medidas siguen en procesos de colonialidad del saber, del cuerpo, de la naturaleza (Alimonda, 2011, Mignolo, 2000, Santos, 2009).

En este sentido, es importante distinguir las relaciones de dominio cultural en la sociedad mexicana, y dejar de lado las ilusorias ideas de igualdad en las actuales interrelaciones culturales. Es necesaria la adopción de la interculturalidad como una herramienta conceptual/práctica que serviría para aprender a leer las situaciones que compartimos en la sociedad, y para mejorar nuestras condiciones de cuestionar en el ejercicio del diálogo. Y del mismo modo, en el contexto nacional, revisar las propuestas de interculturalidad que se generan tanto fuera como dentro de los discursos de los pueblos indígenas.

En México, además de lo declarado en el Art. 2º referente a la composición pluricultural del país, desde 1993 se promulgó en la Ley Federal de Educación la intención de establecer una educación intercultural y bilingüe (De la Peña, 2002; Gigante et al, 2001). Vinculando el concepto de interculturalidad con el de educación en el contexto latinoamericano y en específico en México, los debates educativos se han mantenido al margen de una problemática recurrente: la educación intercultural no es sólo asunto de comunidades indígenas, sino de toda la población que se considera en el marco de la interculturalidad.

Si bien es cierto que la educación intercultural y bilingüe y el reconocimiento de la pluralidad cultural forman parte de los discursos oficiales y educativos, estas cuestiones todavía no logran responder de manera consistente las necesidades (enmarcadas principalmente en la pertinencia del medio social, cultural, y local de cada región cultural), de una población escolar culturalmente diversa (De la Peña, op. cit; Durín, 2007; Schmelkes, 2003a).

En los últimos años la creación de proyectos educativos de nivel superior que atiendan a los pueblos indígenas que habitan en México, ha derivado en un conjunto de modelos y propuestas educativas de muy diversa índole. Una de las propuestas educativas dentro de este marco son las universidades interculturales.

En México, la creación de universidades interculturales implica un giro en las alternativas de educación históricamente dirigidas a la población indígena. Sin embargo, de inicio resulta ya bastante complejo, pues los conceptos universidad e indígena provienen de tradiciones diferentes, el primero responde a la creación y preservación de la sociedad y cultura de occidente, y el segundo es consecuencia de la resistencia de las culturas originarias latinoamericanas, que pertenecen a una gran diversidad y que mantienen distintas visiones del mundo, otros saberes y valores (Sandoval y Guerra, 2007).

Siendo éste un problema multidisciplinar, de tensiones y campos en desacuerdo, indagaremos sobre el proceso que la interculturalidad en la Educación Superior ha seguido en México, qué prácticas son esencialmente innovadoras, y cómo la emergencia del concepto de interculturalidad se traduce en estrategias complejas de diversa índole en contextos específicos. El trabajo de campo se realizó en dos escenarios específicos, el primero, en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, en Jaltepec de Candayoc Oaxaca, y el segundo, el Proyecto Iyari en Guadalajara, Jalisco. Ambos proyectos educativos resultan pertinentes para la presente investigación por tratarse de propuestas innovadoras de educación en el nivel superior.

II. MARCO METODOLÓGICO

Con base en la formulación del problema y del objeto de estudio, en este apartado se plantean los objetivos y la estrategia que se llevó a cabo para indagar sobre el tema que concierne a esta investigación.

El objeto se construye con base en la concepción de la interculturalidad que propone “un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia” (Walsh, 2005:11). Hablemos entonces de las prácticas culturales, que se insertan en el espacio social con una carga importante de valores simbólicos (Bourdieu, 1998). En ellas podemos localizar vetas de procesos de producción de sentido en torno a los significados, en este caso, de lo que se entiende por interculturalidad o educación intercultural.

Así, de acuerdo con el marco teórico planteado, nuestro objeto de investigación son las prácticas y estrategias que, vinculadas a concepciones y pronunciamientos de la “interculturalidad”, originan procesos de construcción parcial de sentido en el contexto específico de la de educación superior.

Objetivo General

El objetivo general de la presente investigación es conocer las prácticas y estrategias, fundamentos y formulaciones, que se proponen para gestionar la diversidad cultural en proyectos innovadores de educación superior intercultural en México. Al reconocer la amplitud y diversidad de proyectos existentes, se pretende aportar sobre esta importante pero aún emergente cuestión social vinculando proyectos nacionales con el encuadre teórico descrito en la primera etapa de este documento.

Objetivos Específicos

- Conocer los elementos que configuran las prácticas educativas en proyectos de educación superior intercultural vigentes.
- Identificar las formas de concreción del concepto de interculturalidad en las prácticas de la vida cotidiana.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las prácticas, estrategias y propuestas educativas que se derivan de la interculturalidad como concepto emergente en el marco de la educación superior en México?

La propuesta metodológica pertinente será aquella capaz de aprehender:

- Los significados que se atribuyen al concepto de *interculturalidad* en dichos proyectos educativos.
- Los cambios o alternativas que representan las universidades interculturales en relación con las políticas educativas que históricamente se han generado frente a la diversidad cultural en México.
- Los retos que se afrontan desde las instituciones que se inscriben en esta modalidad de educación en México.

Hipótesis de trabajo

De acuerdo al enmarque teórico planteado, según Schmelkes (2003) la educación intercultural en el nivel superior se caracteriza por fomentar la diversidad del alumnado y del profesorado, facilitar espacios dentro y fuera de las aulas para el diálogo y la expresión de las culturas presentes y en sus diferentes lenguas, promover la producción académica en distintas lenguas atendiendo con flexibilidad la lógica propia de las lenguas, a través del establecimiento de estructuras

académicas que sustenten su desarrollo. Por tanto, como hipótesis de trabajo, se establece que las estrategias de interculturalidad como alternativa educativa están vinculadas estrechamente al conjunto de prácticas sociales mediante las cuales se realiza generación e intercambio de saberes entre diferentes culturas que interactúan entre sí.

Dichas prácticas y estrategias, podrán encontrarse al margen de una serie de actividades que rebasen el contexto escolarizado, pero que llegan a cuestionar los modelos de gestión del conocimiento actuales.

La especificidad que presenta cada uno de los contextos de estudio reafirma la complejidad que implica acercarse a las propuestas educativas interculturales en el nivel superior en México. Dicha complejidad encuentra sus mayores reflexiones al tratar de separar la idea de que lo intercultural es indígena, y que “lo indígena” es homogéneo. Por otro lado, definir el papel y la importancia que la educación tiene en cada uno de los contextos, resulta una tarea que llevará buena parte de la reflexión de la presente investigación.

Ruta seguida

El enfoque metodológico que se construyó para responder las preguntas rectoras del presente proyecto de investigación es un enfoque cualitativo que, a través de una mirada crítica y dialógica, logre indagar sobre la creación de significados en torno al concepto de interculturalidad y las prácticas educativas que se derivan a raíz de éste en el contexto de educación superior en México. Uno de los principales objetivos de la utilización de este enfoque radica en la importancia de utilizar instrumentos para, además de la interpretación, permitir el involucramiento del investigador con el objeto de estudio (Orozco, 1996).

Universo

En México existen diferentes proyectos de educación intercultural a nivel superior, pero básicamente se engloban en dos modalidades: la universidad intercultural pública, que opera principalmente con fondos mixtos (federales y estatales) y es dependiente de la SEP, y la universidad intercultural privada, que trabaja principalmente con fondos privados y apoyos sectoriales como la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) o la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol).

Las universidades interculturales públicas son resultado de una iniciativa de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y en el 2003 se creó la primer universidad intercultural, la del Estado de México (Schmelkes, 2008). Hoy la red de universidades interculturales (REDUI) cuenta con nueve universidades completamente instaladas a lo largo de todo el país, además de tres proyectos de universidades próximas a inaugurarse.

A continuación se enlistan las universidades interculturales públicas

Red de Universidades Interculturales (REDUI):

- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)
- Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)
- Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)
- Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)
- Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)
- Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)
- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIM-QR)
- Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)
- Universidad Indígena Intercultural del Estado de Michoacán (UIIM)
- Proyecto de universidad intercultural en Hidalgo
- Proyecto de universidad intercultural en Nayarit
- Proyecto de universidad intercultural en San Luis Potosí

Así mismo, existen diversos proyectos de atención a educación intercultural en el nivel superior, que refieren a propuestas o iniciativas de la sociedad civil, y éstos generalmente responden a proyectos comunitarios que son apoyados por donaciones del sector privado y otras instancias federales o estatales distintas a la SEP. No hay un listado exhaustivo sobre este tipo de instituciones.

A continuación se enuncian algunos proyectos de atención a educación intercultural en esta modalidad:

- Proyecto Iyari, Guadalajara, Jalisco.
- Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en Jaltepec de Candayoc, Cotzocón Mixe, Oaxaca.
- Instituto Intercultural Nõño (IIN) en San Idelfonso, Querétaro.

Casos de estudio

Una de las principales orientaciones de las universidades interculturales, es hacia la región; se busca que los alumnos aporten y regresen a sus comunidades de origen (Schmelkes, 2003b). Esta razón es motivo por el cuál las universidades interculturales se encuentran físicamente en lugares con alta presencia de población indígena o puntos cercanos a las comunidades indígenas, pues como ya se mencionó, en México la educación intercultural está estrechamente vinculada a los grupos indígenas. Esto refuerza uno de los prejuicios que según De la Peña (2012) se encuentran arraigados en los mexicanos en relación con el tema de los grupos indígenas, y es que, se tiende a concebir a la población indígena como una población exclusivamente rural, situación que de cierta forma invisibiliza su presencia y participación social en las grandes ciudades.

Para el desarrollo de la actual investigación se planteó una selección de dos casos con el propósito de obtener conocimiento en profundidad y comprensión de sus rasgos particulares, que pueden presentar similitudes, redundancias o diferencias fundamentales. Ambas situaciones permiten abrir el espectro de comprensión, no por su posible generalización sino también por su posible contraste.

- Proyecto Iyari

El Proyecto Iyari es un programa educativo ubicado en Guadalajara, Jalisco que tiene como fin, brindar educación de nivel superior enfocada a los derechos humanos, así como albergue y servicios básicos, a jóvenes migrantes *wixaritari* de las comunidades del norte de Jalisco. Alrededor de 40 jóvenes provenientes de dichas comunidades conforman el grupo de estudiantes.

- Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)

Es un proyecto de educación superior intercultural que se encuentra en Jaltepec de Candayoc, Oaxaca. Su antecedente es el Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA), y es:

Una institución privada de acceso público para los jóvenes indígenas del pueblo ayuujk y del Estado de Oaxaca.

El ISIA es una institución que forma profesionales interculturales, ofrece una alternativa educativa de calidad, innovadora y socialmente pertinente, colabora con otros actores sociales, en el mejoramiento de las condiciones de vida de la región. Además es un espacio donde se articulan los saberes y conocimientos de los pueblos y del mundo; su planta docente está conformado por profesores indígenas y de otros orígenes y, forma parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ); logrando así una formación integral e intercultural (Instituto Superior Intercultural Ayuuk, 2012)

Ambos son proyectos educativos innovadores que, por lo menos en sus principios pedagógicos, cuestionan las actuales estructuras de conocimiento y proponen el desarrollo de *otras* formas de educación.

Así mismo, se toma como una consideración importante y un contexto articulador el marco que propone la Secretaría de Educación Pública en el tema de universidades interculturales a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y la Red de Universidades Interculturales (REDUI), como un ente compuesto por una serie de políticas e instituciones educativas que comparten los mismos valores, propósitos y acuerdos como punto de partida.

Construcción de datos

Al ser, *la interculturalidad*, un elemento que sugiere tanto en la teoría como en la práctica la significación de: estar *entre culturas* (Walsh, 2005), y que además conviene resaltar que no se puede simplificar a su dimensión estrictamente racional, lógica o filosófica, sino que se trata de un elemento más bien *práctico* y de *la experiencia* (Fornet-Betancourt, 2009), es importante utilizar herramientas para la producción de información que impliquen por un lado, las relaciones interpersonales y la búsqueda de los modelos comunicativos en la construcción de significados, y por otro lado, la indagación sobre las prácticas concretas que se llevan a cabo.

El diseño metodológico de la investigación distingue tres momentos, no necesariamente progresivos. El primero, de configuración y acercamiento a los discursos encontrados en las propuestas curriculares y modelos educativos en los contextos seleccionados; con esto se buscó indagar sobre las posturas y perspectivas locales que se encuentran en cada contexto como punto de partida para proponer programas educativos interculturales. Al a par de esta revisión, se realizó un ejercicio de observación situada en el contexto de la Proyecto Iyari en Guadalajara, Jalisco con la intención de participar de primera mano y reconocer el ambiente, los actores y las situaciones que toman lugar en este espacio destinado para la educación superior intercultural. En un tercer momento se realizó la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a informantes clave, tanto en el Proyecto Iyari como en el ISIA y la CGEIB motivadas en conocer la voz e ideas de los actores que viven y dan forma a estos procesos sociales y educativos.

-Análisis documental

Una forma de actuar e interactuar es a través del uso del lenguaje ya sea hablado o escrito (Fairclough, 2001). Se plantea pues que, en el análisis del contenido curricular y de las propuestas o modelos educativos de la CGEIB, el ISIA, y el Proyecto Iyari, se podrá estudiar la forma de interactuar de dichas instituciones educativas con enfoque intercultural, y en estos discursos encontrar la articulación

de las estrategias, las acciones, las prácticas y los eventos sociales que se generan (o por lo menos que se proponen) para gestionar la diversidad cultural.

Paraskeva (1999:1), plantea que:

toda propuesta curricular no expresa sino un conjunto de opciones y selecciones realizadas en el interior de la propia cultura, tratando de contribuir a la sedimentación y perpetuación de un determinado patrimonio cultural

De lo anterior se infiere que los saberes que se proponen estudiar en los currículos a través de las diferentes disciplinas, representan un conjunto de doctrinas que garantizan la perpetuación cultural. Este autor expresa que las políticas curriculares plasman las intenciones de una determinada sociedad y señalan los grandes ideales educativos, mismos que delimitan los ritmos y compases del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el plano institucional, coincidimos con Gimeno (1991) cuando expresa que el currículo traduce la expresión del juego de intereses y relaciones de poder que rodean el sistema educativo en un determinado momento y a través del que se realizan los fines de la educación. El mismo autor asevera que en ciertas circunstancias el currículo es un texto que enuncia un proyecto de reproducción social y de producción de la sociedad y la cultura deseables. En esta tónica, el autor concluye que el *currículum* se valora definitivamente en la acción y es ahí donde adquiere significado, siendo así un puente entre la teoría y la praxis educativa.

Por lo anterior, el análisis del contenido de los planes de estudio que proponen las universidades interculturales en México dentro de sus propuestas curriculares podrá servir como base para la argumentación de las prácticas y estrategias, pero sobre todo para conocer los planos ideales para cada proyecto específico.

Se realizó el análisis documental a partir de los siguientes insumos:

- CGEIB
 - Acuerdo REDUI (Red de Universidades Interculturales), 2001
 - Universidad Intercultural. Modelo Educativo – CGEIB, 2006
- ISIA
 - Modelo Educativo. Centro Educativo Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA), 2008.
- Proyecto Iyari
 - Declaración de misión, visión y objetivos

- Etnografía. Observación

Nuestro objeto de investigación, la interculturalidad y las prácticas y estrategias en torno a ésta en la educación superior en México, alude a pensar en la diversidad cultural como característica del contexto social actual. Desde la perspectiva de Geertz (1987a), la cultura puede definirse como una serie de mecanismos de control que gobiernan la conducta, que pueden ser el conjunto de valores y prácticas simbólicas, adquiridos y compartidos por una pluralidad de personas.

La cultura, en vez de entenderse como complejos esquemas determinados de conducta, son aquellas fórmulas, normas o pautas que nos permiten tomar decisiones para desenvolvemos y comportarnos dentro del transcurso de construcción de la realidad, de una u otra manera.

Además existen ciertos rasgos identitarios que permiten definirnos como parte o no, de grupos y sub-grupos culturales con los cuales compartimos en alguna medida aquellos mecanismos de control de la conducta. Estos grupos culturales a su vez serán diversos y variados, y nunca podrán estar completamente establecidos. Algunos de los rasgos identitarios que definen a los grupos culturales, se encierran en términos de: cosmovisión, lengua, ideologías, creencias, territorio, clase social-económica, entre otros. Así pues, para

comprender esta diversidad cultural y las prácticas que se generan en el contexto de las instituciones educativas interculturales en el nivel superior proponemos recurrir a la técnica de observación etnográfica, para lograr una descripción minuciosa del contexto y entrar en el universo de significado que organiza las prácticas socioculturales en los ámbitos bajo estudio.

Realizar una observación participante como instrumento de recolección de datos permite participar en el escenario a través de la experiencia propia y así, tener mayores elementos para la interpretación de los datos arrojados por el estudio.

Por tanto, partimos del acercamiento propuesto por Geertz (1987b) entendiendo la etnografía como una “descripción densa” generada a partir de la vivencia humana y cercana, para así analizar la naturaleza simbólica de los elementos culturales que definen el entorno social estudiado. Se plantea pues, una observación donde la participación en la vida social del grupo al que se observa sea moderada, y dicha participación se define en el mismo sentido de que el investigador *participa observando* (Ruiz Olabúenaga, 2003).

Como fue mencionado, la observación como método etnográfico en este proyecto de investigación se propone desde una observación que si bien, implica un acercamiento significativo al objeto, éste deberá mantenerse al margen de la participación como observador, sin una intervención mayor en las actividades sociales. La observación de la presente investigación fue llevada a cabo en el Proyecto Iyari. A continuación se presenta una tabla del material recabado, señalando momentos y corpus del trabajo de campo.

Tabla 1. Observación participante

El Proyecto Iyari				
<i>Momento</i>	<i>Acompañamiento en grabación de música tradicional Wixárika</i>	<i>Visitas en Iyari. Zona Centro, Guadalajara, Jalisco.</i>	<i>Visitas en nueva residencia de los estudiantes, Zona Centro, Guadalajara, Jalisco.</i>	<i>Visita en Centro Educativo Nueva Cultura Social (CENCUS)</i>
<i>Corpus</i>	1 Entrada de campo del 14 de marzo del 2012	5 Entradas de campo del 5 de abril al 18 de noviembre de 2012	2 Entradas de campo del 13 de febrero y 15 de junio del 2013	2 entradas de campo del 15 y 20 de febrero de 2013
<i>Total</i>	10 Entradas del diario de campo.			

-Entrevista semi-estructurada

Es común ligar el método de la entrevista como una situación en dónde el entrevistador hace las preguntas y el entrevistado *tiene* las respuestas. Lo anterior respondería a un modelo de entrevista enteramente estructurada en dónde las preguntas se caracterizan por establecerse de antemano con independencia al proceso de co-construcción discursiva entre entrevistado y entrevistador.

El método que aquí se propone es el de la entrevista semi-estructurada la cuál tiene por característica la flexibilidad y el dinamismo que pueden presentarse en el acto de la entrevista. Las preguntas son abiertas y las respuestas se construyen a la vez a través del diálogo entre entrevistador y entrevistado, que pueden dar lugar a nuevas preguntas no previstas.

Existe un tipo de entrevista que se dirige a conocer a cerca de situaciones o actividades que no se pueden observar directamente. En este caso, los informantes participan como observadores del investigador, “son sus ojos y oídos en el campo” (Taylor y Bodgan, 1987:196). Es esta postura la que tomamos en la presente investigación con el fin de vislumbrar las prácticas y estrategias que se llevan a cabo en los contextos de educación superior intercultural que aquí se analizan.

Las entrevistas son “encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones” (Taylor y Bogdan, 1987:101). Por lo anterior, el uso de la herramienta de entrevista semi-estructurada responde a las necesidades de indagar en la construcción de significados en torno a enunciaciones de la “interculturalidad”, y al cual se tiene cierto grado de acercamiento teórico pero que no es suficiente para contestar las preguntas de investigación, que al referirse a los significados, prácticas y estrategias, éstas podrán ser definidas en última instancia por los actores/sujetos involucrados.

Los datos que se obtuvieron a partir de entrevistas semi-estructuradas en la presente investigación fueron obtenidos a partir de los siguientes informantes clave:

Tabla 2. Entrevistas semi-estructuradas en CGEIB

<i>Nombre</i>	<i>Actividad</i>	<i>Fecha de entrevista</i>
Fernando I. Salmerón	Coordinador General de Educación Intercultural y Bilingüe. SEP	15 de marzo de 2013

Tabla 3. Entrevistas semi-estructuradas en ISIA

<i>Nombre</i>	<i>Actividad</i>	<i>Fecha de entrevista</i>
Oscar Hernández Valdés	Coordinador del Programa de Interculturalidad Indígena del Centro de Investigación y Formación Social (CIFS) en el ITESO. Actor importante en el surgimiento del Consejo Académico del ISIA	5 de abril de 2013
Orlando Pérez SJ	Profesor	16 de octubre de 2012

Jaime Romero	Profesor	16 de octubre de 2012
Aarón Santiago León	Coordinador Académico	16 de octubre de 2012
Esperanza Gómez Valentín	Alumna	16 de octubre de 2012
Gabriel	Alumno	16 de octubre de 2012

Tabla 4. Entrevistas semi-estructuradas en Proyecto Iyari

<i>Nombre</i>	<i>Actividad</i>	<i>Fecha de entrevista</i>
Armando Herrera	Director del Proyecto Iyari	23 de octubre de 2013
Librado Benítez de la Cruz	Alumno	15 de febrero de 2013
Antonio Carrillo	Alumno	13 de febrero de 2013

Criterios de inclusión de los informantes clave

Para la selección de los informantes clave en el caso específico del ISIA, en donde se recabó información de maestros, alumnos, un coordinador académico y un miembro fundador del consejo académico, por un lado se tomaron en cuenta las áreas dentro de la organización que desempeñan actividades de planeación e investigación académica (coordinación y consejo académico), para conocer las proyecciones e intenciones de dichos planes educativos. Por otro lado, siendo *las clases* el momento y lugar donde se concretan dichos planes de estudio, se tomó en cuenta como actores principales a los alumnos y maestros, quiénes llevan a la *práctica* las propuestas educativas.

En el Proyecto Iyari se logró un acercamiento directo de las actividades y prácticas cotidianas a través de la observación. No obstante quedó pendiente buena parte de los principios y perspectivas estratégicas de la planeación del proyecto. Es por esto que se optó por una entrevista con el director y principal promotor del proyecto. Aunado a lo anterior, resulta también importante la indagación sobre los testimonios, motivo que llevó a las entrevistas con dos alumnos participantes activos de esta propuesta de educación intercultural a nivel superior.

Respecto de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (eje que en la presente tesis articula las propuestas interculturales en el ámbito público en México), se profundizó en las perspectivas de educación intercultural en el nivel superior a través de la revisión documental de los modelos educativos. La entrevista con el actual Coordinador General de esta instancia representa una oportunidad para conocer las estrategias y los retos de la operación y ejecución de las políticas públicas en materia de educación intercultural.

Consideraciones éticas

En el presente proyecto de investigación sobre las prácticas y estrategias de interculturalidad en educación superior en México, conviene tomar en cuenta que aunque existe una notable relación entre educación intercultural y educación indígena, estos proyectos no necesariamente representan las voces y necesidades de los pueblos indígenas.

En el procedimiento de hacer una investigación sobre *interculturalidad*, valdría la pena montar en la mirada los elementos que configuran al concepto: construcción de conocimiento con base en la interacción y el diálogo en condiciones de respeto, al momento de utilizar cualquiera de los instrumentos de producción de información (análisis documental, observación y entrevistas a informantes clave). Se trata de reconocer el valor explicativo del conocimiento local y particular a través de sus voces. Ellas forman parte de la construcción del objeto de estudio y son el referente principal para la interpretación del conocimiento y cultura que nos interesa.

Así mismo, se trató de manera delicada la información sensible que se obtuvo en la observación, entrevistas y documentos asegurando únicamente el uso, análisis e interpretación de esta información para los fines de la presente investigación académica.

En el caso del Proyecto Iyari en donde se realizó observación, análisis de documentos y entrevistas, es fundamental informar en este apartado que, a petición de confidencialidad de parte de la coordinación de dicho proyecto educativo, se ha optado por sustituir los nombres originales tanto del proyecto como de la coordinación del mismo.

Respecto del Instituto Superior Intercultural Ayuuk, queda aclarar que todas las entrevistas, con excepción de la entrevista realizada al consejo académico del ISIA, fueron realizadas con el apoyo de la Mtra. Sofía Yolanda Camacho Padilla, quién las llevó a cabo *in situ* en base a las guías proporcionadas, y que se encuentran en los anexos a este documento. Los informantes en este caso, están todos enterados y de acuerdo con el uso que se dio a estos testimonios.

En cuanto a la entrevista realizada al titular de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP, esta fue realizada con pleno conocimiento del propósito de la investigación y la conversación se llevó a cabo con la abierta intención para aportar en este trabajo de tesis.

Triangulación y suficiencia comparativa

En la presente investigación se tomó como estrategia metodológica *la triangulación*, misma que se entiende a través de la propuesta de Flick (2004), como la combinación de distintas perspectivas metodológicas que se complementan en el estudio de un problema. A través de este enfoque se intenta dar mayor peso a las construcciones de conocimiento que emergen a raíz de esta investigación, que a cada uno de los métodos por separado.

La triangulación que aquí se propone está inspirada en la conceptualización de la *triangulación temporal y espacial*, mismas que expresan por un lado, el estudio de momentos y circunstancias distintas, así como la realización del estudio en diferentes regiones o localidades (Baxter, 2003).

En este caso estamos hablando de diferentes tipos de datos y técnicas/instrumentos de recolección, en relación con contextos y momentos distintos: el Proyecto Iyari, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Todo lo anterior, para construir el conocimiento entorno a ciertas de las prácticas y estrategias llevadas acabo en espacios universitarios de educación intercultural.

Por último, junto con la triangulación, se retoma el criterio de *suficiencia comparativa* para dar sentido a los datos que aquí se analizan. Partimos de la idea de que una forma de producir conocimiento en la perspectiva cualitativa es la comparación de los datos para buscar lo distintivo (Orozco, 1993). En otras palabras, en la presente investigación no se busca comparar los datos de los diferentes contextos en un sentido “evaluativo”, por lo contrario, se pretende encontrar elementos que se distingan, para así lograr profundizar sobre el objeto de estudio.

Es importante hacer énfasis en que, para el tratamiento de los datos empíricos, se enfocaron los esfuerzos para dar peso a la construcción del conocimiento a partir del conjunto de los datos teóricos y empíricos obtenidos a través de distintas fuentes y contextos, y no en la minuciosa descripción de los métodos. Por esto mismo, la presente propuesta de tesis encuentra sus mayores alcances en la construcción de la realidad social estudiada que quién suscribe, con ayuda del marco teórico, las experiencias de los entrevistados, los documentos analizados y las observaciones, ha logrado formular.

Análisis de datos

Pensar la interculturalidad, implica forzosamente situarnos dentro de un contexto social concreto, y su vez, basándonos en la idea de que ya estamos en contacto con el otro (Fornet-Betancourt, 2002), transportar el pensamiento a la experiencia vivida.

Con el fin de sistematizar la revisión de los datos empíricos obtenidos a lo largo de esta investigación, se retomó el planteamiento sobre análisis que hacen Huberman y Miles (2002), en el cuál se proponen cuatro momentos principales en el proceso de analizar los datos de investigación:

- 1. Reducción de datos
 - Se entiende como una primera reducción de datos el hecho de seleccionar los currículos, entrevistas y diario de campo en los contextos descritos (CGEIB, ISIA y Proyecto Iyari). Esta reducción a su vez, permite profundizar sobre casos específicos, y por el otro lado, se aleja de fundamentos más generales.
- 2. Presentación de datos
 - La etapa de presentación de datos implica organizar la información ya reducida, y a su vez es un segundo momento de reducción al someter los datos a un proceso de codificación, es decir, de relación y vinculación con los conceptos teóricos y la forma de acercarnos a ellos.
 - Basado en la propuesta metodológica de codificación de Coffey y Attkinson (2003), las acciones que se llevaron a cabo para la codificación de los datos se enlistan a continuación.
 - Identificación de patrones
 - Elementos en común
 - Asignación de etiquetas basado en conceptos

- Crear categorías con y a partir de los datos
 - Contextualización de los datos
 - Descontextualización de los datos
- 3. Coherencia interna
 - Una vez generadas las categorías de análisis, el tercer momento, el de verificación, consiste en revisar la coherencia de las categorías, sus puntos de vinculación conceptual y su relación con los datos empíricos, para así acercarnos a la presentación de las primeras conclusiones o interpretaciones.
 - Como ya se dijo, el proceso de reducción de datos abre posibilidades de análisis para los contextos específicos en los que se hace el estudio, pero también se aleja de las posibilidades de generalización. En este sentido, el reto se basa en mantener la línea de argumentación y análisis al margen de un marco teórico sólido y claro que permita trazar líneas de vinculación entre lo particular y lo general.
- 4. Repetir los pasos anteriores con la información codificada
 - Es importante asumir que en el mundo social existen irregularidades (Huberman y Miles, 2002) y que son precisamente los elementos teóricos y empíricos los que servirán como lazos para articular la presente investigación. Por esto resulta necesario que el ejercicio de recuperación de datos, reducción, presentación y verificación sea constante.

Primeros pasos en busca de categorías

El primer texto que se codificó en el análisis documental es el *Modelo Educativo Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, A.C. (CEA-UIIA)*, 2008, especialmente el apartado de “Enfoque Intercultural” que se encuentra en el segundo capítulo de dicho documento curricular (Gráfico 1).

Basado en la propuesta metodológica de codificación de Coffey y Attkinson (2003), los puntos relevantes que surgen tras los primeros acercamientos para la codificación de los textos curriculares fueron los siguientes:

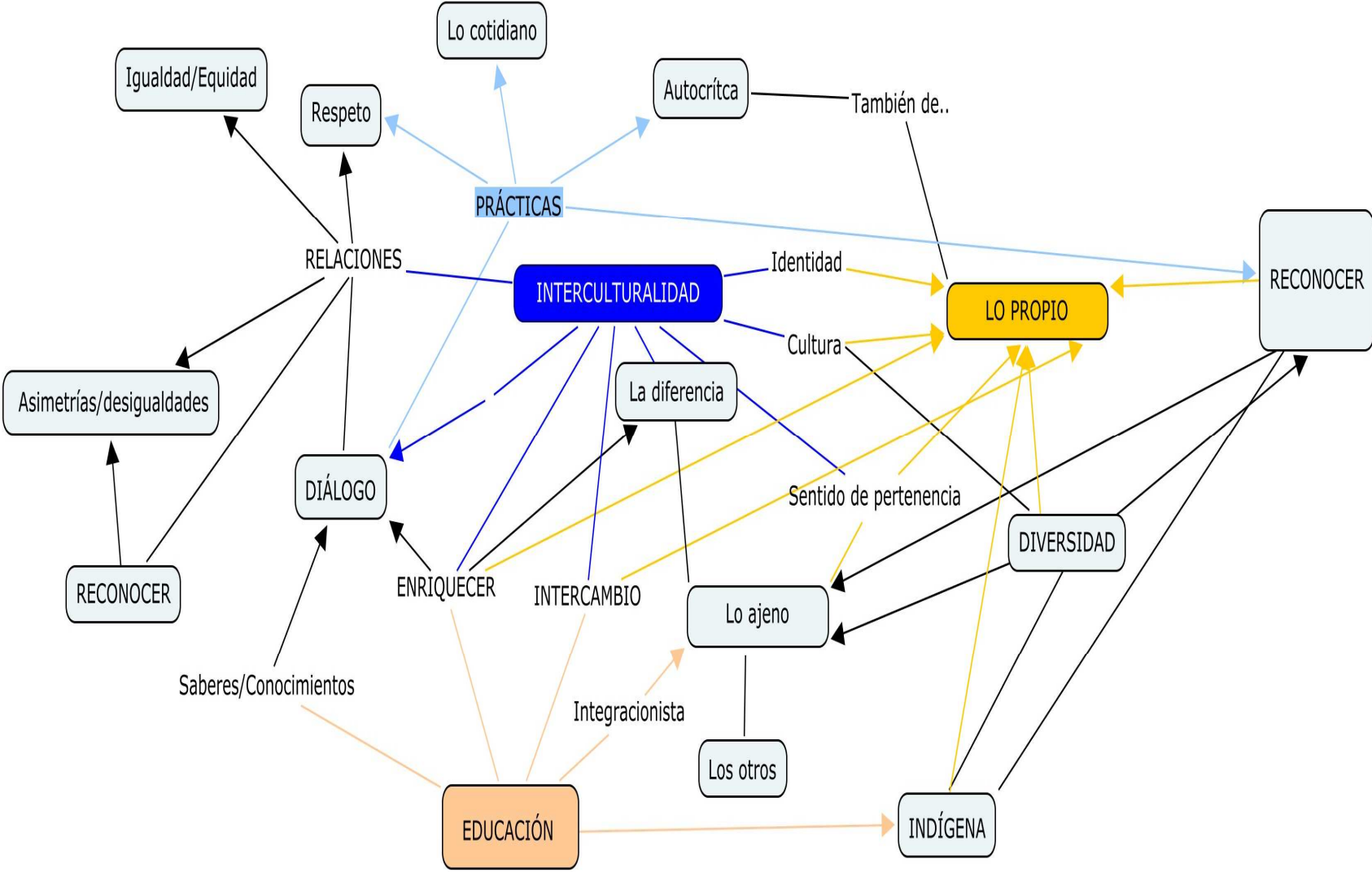
- Identificación de patrones. Se observó durante la revisión del texto, los patrones de enunciación de la interculturalidad, y las palabras que aluden a ésta con mayor frecuencia, tales como: relación, diálogo, intercambio.
- Elementos en común. Se trazaron líneas de vinculación entre las categorías y dimensiones del concepto de interculturalidad.
- Crear categorías a partir de los datos. Las principales categorías que se desdibujan a partir de los datos analizados están relacionadas con enunciaciones: de reconocimiento (y el autoreconocimiento), de las relaciones o interacciones, y de la cotidianidad.

Experiencia de codificación.

Durante el desarrollo de este ejercicio de codificación, uno de los principales problemas que sale a la luz es que el concepto de “interculturalidad” se presenta como un meta-concepto que se pretende definir por una gran diversidad de sub-conceptos forzosamente ligados al contexto social.

Existe una difícil tarea de categorización en elementos concretos sin embargo, un factor sobresaliente es que en el discurso curricular del ISIA, la interculturalidad sigue apareciendo como un concepto por alcanzar, se plantea pues, como una meta o un punto de llegada, más que como una condición estable o esencialista.

Gráfico 1. Enfoque intercultural del modelo educativo CEA-UIIA



En el diagrama del *Gráfico 1* se percibe (a través de 8 trayectorias de líneas), un constante pronunciamiento de la apuesta por el fortalecimiento de “lo propio” como punto de partida en la propuesta educativa del ISIA. En este sentido, interpretamos una profunda intención por un trabajo *intracultural* que alude a un modelo educativo principalmente marcado por una orientación hacia el empoderamiento de la comunidad y el enaltecimiento de la cultura-identidad particulares.

Parte de lo anterior se sugiere en el texto del documento analizado, a través de esfuerzos en reconocimiento de la diversidad de culturas e identidades y del contexto con sus asimetrías y desigualdades. A su vez, dicho reconocimiento se propone a través de situaciones de educación y diálogo. Lo anterior se puede notar en el *Gráfico 1* siguiendo las trayectorias de las líneas que parten o se dirigen al verbo “reconocer”. Sin embargo, en un análisis minucioso de esta propuesta, se desvela que de cierta forma permanecen ocultas las estructuras epistemológicas en las cuales se enmarca el diálogo, la educación, y el mismo reconocimiento de la diversidad.

A pesar de la aparente falta de claridad y ordenamiento que muestra el diagrama de codificación del *Gráfico 1*, es fundamental resaltar que este primer acercamiento nos ayudó a identificar la gran variedad de nociones (y sus relaciones) que se encuentran en las propuestas educativas de interculturalidad en el nivel superior, así su complejidad. Este ejercicio de codificación también sirvió para la consolidación de ejes analíticos más adelante.

VI. DE LAS PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS

La emergente concepción de interculturalidad y las acepciones principales alrededor de ésta (diversidad cultural, diálogo de saberes, multiculturalidad), se pueden analizar como redes de textos sustentadas por redes de autores y/o actores, mismos que han proyectado una vasta y compleja variedad de significaciones de forma individual y colectiva, respecto de la interculturalidad. A su vez, estas significaciones son construidas a partir de los intereses o los modelos culturales internos de los actores (Dietz y Mateos, 2011).

En los tres primeros apartados de este capítulo se exponen los ejes que guiaron el análisis en la presente propuesta de tesis y la presentación de los datos generales. Por otra parte, se profundiza en los contextos sociales donde se llevó a cabo el trabajo de campo de la presente investigación. Merece especial atención la cuestión sobre cómo el concepto de interculturalidad llevado al ámbito de la educación superior, desemboca en una serie de distintos acercamientos teóricos dependiendo de los contextos específicos. En cada contexto se presentan así mismo, una variedad de prácticas y estrategias a partir de las pronunciaciones e inclinaciones por “lo intercultural”.

Ejes para el análisis. Primera Etapa

A continuación se explican una serie de perspectivas que representan las bases que rigen el análisis de la presente investigación. Para la lectura de los siguientes cuadros analíticos se sugiere tomar en consideración dos puntos: las columnas de “conceptos” y “categorías” refieren a los elementos extraídos del marco teórico; por otro lado, el cuadro de “observables”, sugiere pensar en situaciones, acciones o pronunciaciones encontradas a partir de los datos empíricos, es decir, elementos que fueron *observados* en el trabajo de campo en uno o varios contextos.

Así pues, tras la revisión de los datos empíricos obtenidos y su relación con el marco teórico, surgieron las primeras tres categorías para el análisis de los datos, mismas que refieren a tres elementos sobresalientes como estrategias de interculturalidad: la identidad como experiencia educativa, políticas de identidad, y la alfabetización contextual.

Tabla 5. Estrategias y prácticas de interculturalidad en Educación Superior

Conceptos		Categorías	Observables (Observados)
Estrategias	Prácticas	Alfabetización contextual	Propuestas curriculares que revisen el contexto socio-histórico Cuestionamientos sobre las estructuras de poder Revisión de marcos normativos nacionales-internacionales Producción académica en lenguas indígenas Fortalecimiento de la identidad a partir de la lengua
		Identidad como experiencia educativa	Fortalecimiento de la identidad a partir del conocimiento propio de cada cultura
		Políticas de identidad	Empoderamiento basado en una identidad cultural concreta

Alfabetización contextual

Para la construcción de esta categoría, partimos de la idea de Fornet-Betancourt (2009) de que la educación que actualmente se imparte en los sistemas escolares, crea analfabetas biográficos y contextuales, es decir personas que poseen mucha información, pero que no saben leer su propio entorno social. En este sentido, Fornet-Betancourt (Op. Cit.) propone concebir a la interculturalidad como una herramienta para ir dejando atrás dicho analfabetismo contextual y biográfico.

No se puede pues, plantear la interculturalidad fuera del contexto social y de la experiencia cotidiana. En este caso se hace referencia al pensamiento de que la interculturalidad es viable por la razón de que ya estamos en contacto con el otro (Fornet-Betancourt, 2002): una vez situados en el contexto social, es importante reconocer la posición que tomamos ante los otros. Esto implica entender el contexto como una situación compartida y aportar al diálogo, mejorando nuestras condiciones para cuestionar.

Esta clave de análisis nos permite pensar en acciones que plantean la revisión del momento histórico y las estructuras del entorno social.

En esta línea, una estrategia que aparece visible en las primeras codificaciones del plan curricular del ISIA y las entrevistas con el profesorado, es el interés por el análisis de la realidad social, a partir de un proceso de autoreconocimiento y fortalecimiento identitario.

Identidad como experiencia educativa

Recuperando la idea de que la interculturalidad se define a partir del conocimiento de *lo propio* para así fortalecerlo con otros conocimientos desde afuera (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2002), se vislumbra esta categoría de análisis que recupera como estrategia de interculturalidad el fortalecimiento de la identidad.

En esta línea de pensamiento, se empieza a visibilizar en los discursos del Modelo Educativo Ayuuk y las entrevistas a profesores de planta del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), una estrategia enfocada en la recuperación de las raíces identitarias de los alumnos, la recuperación de la lengua materna y las historias de su cosmovisión.

En relación con esto, quien fuera director del ISIA en 2008, comenta que:

Muchos de los jóvenes ayuuk que llegan solicitando su ingreso no hablan la lengua materna de sus progenitores; por tal razón, se imparte la lengua ayuuk durante los primeros cuatro semestres, con la intención de que pueda ser abordado en las discusiones y el aprendizaje de las asignaturas posteriores (Estrada, 2008:371)

En la misma tesitura, en entrevista con Luis Orlando Pérez SJ, profesor de planta del ISIA, y la revisión curricular de dicha institución, observamos que en el ISIA, existe una importante estrategia de fortalecimiento identitario durante los primeros semestres y hasta el final del periodo de formación universitaria:

La reflexión de la cultura, elemento primordial para posibilitar la interculturalidad, es el eje temático del primer semestre y continúa de manera transversal a lo largo de la carrera (Estrada, 2008:377)

yo lo que veo es que la universidad por lo menos los primeros semestres trata de, como de ayudarles a recuperar lo que son, sus raíces, su lengua [...] la universidad al tratar de recuperar un poco su identidad y su cosmovisión entonces ya llega un momento donde ya se puede hacer un diálogo intercultural [...] yo digo que es, que 130 chavos estén cuestionando su identidad y estén fortaleciendo un poco... porque todos los semestres hay algo que es “viva tu comunidad y viva tu mundo”, es muy... sí tiene este talante de recuperar y de fortalecer. (L. Pérez, comunicación personal, 16 de octubre 2012)

El fortalecimiento identitario como categoría de análisis, fue una guía heurística para identificar en el transcurso de la codificación de los datos, las estrategias y prácticas que evocaron la acepción de *lo propio* como una experiencia de educación en contextos de diversidad.

Políticas de identidad

El segundo elemento que se vislumbra detrás de los datos empíricos para categorizar las estrategias de interculturalidad en la educación superior está fuertemente relacionado con la recuperación de la identidad indígena que en muchos de los casos de los estudiantes que se adscriben a una institución de educación intercultural superior parece fragmentada. “La cultura occidental, está muy en ellos ya”³ comenta Luis Orlando Pérez SJ, profesor de planta del ISIA.

Esta dimensión de análisis implica descubrir acciones en los contextos educativos que permitan reconocer a los estudiantes como agentes de su propia vida, que promuevan situaciones de diálogo, en dónde se reconozcan y respeten las identidades a partir de las enunciaciones de *lo propio*, y también de esta forma fortalecer la voz de las comunidades y romper con la ubicación de subalternidad promovida por la visión hegemónica.

En un acercamiento similar, la Comisión General de Educación Intercultural y Bilingüe, sostiene como parte de su Modelo Educativo la intención por revitalizar, desarrollar y consolidar la lengua y cultura propias de los pueblos indígenas con el fin de consolidar su identidad cultural (Casillas y Santini, 2006).

En este sentido, se observa como una estrategia fundamental en las universidades interculturales la producción (muchas veces en lenguas indígenas) de textos, ensayos, investigaciones, que aporten dentro del campo académico, así como intercambios educativos con otras universidades, prácticas profesionales o vinculación con otras organizaciones.

³ Afirmación hecha en entrevista personal por Luis Orlando Pérez SJ profesor de planta en el ISIA.

Ejes para el análisis. Segunda Etapa

Como se planteó en el plan de procesamiento y codificación de datos, se optó por un segundo momento para reformular la codificación. En este caso, se tomó la primera presentación de datos, y a su vez, se hizo un cruce con tres nuevas categorías de análisis, las cuales se fundamentan directamente en la propuesta de Walsh (2010) quién propone distinguir la interculturalidad en sus sentidos relacional, funcional y crítico.

Tabla 6. Interculturalidad relacional, funcional y crítica en la Educación Superior

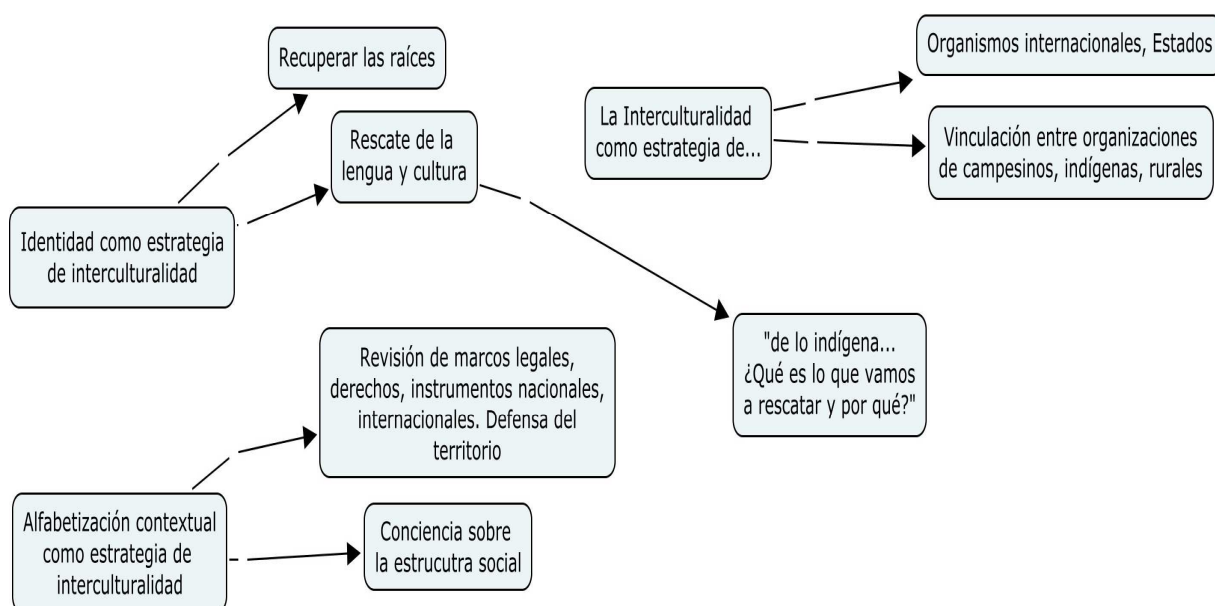
Conceptos		Categorías	Observables (Observados)
Prácticas y estrategias	Interculturalidad Relacional	Intercambio	Presencia de diferentes rasgos culturales en los espacios universitarios
		Contacto	Vinculación entre culturas, prácticas, saberes.
	Interculturalidad Funcional	Reconocimiento de la diversidad	Reconocimientos jurídicos dentro del marco de la estructura establecida
		Naturalizar la diferencia	Promover diálogo, convivencia, tolerancia, sin cuestionar asimetrías
		Inclusión al modelo hegemónico	Utilización de métodos y prácticas compensatorias.
	Interculturalidad Crítica	Problema estructural-colonial-racial	Cuestionamientos sobre estructuras de poder, de saber, de ser.
		Transformación de estructuras e instituciones	Visibilización de otras formas de conocimiento, de vivir y de ser.
Noción de interculturalidad, Prácticas sobresalientes y Retos			

Así mismo, se agregaron tres elementos analíticos para el cruce de datos, mismos que fueron arrojados por la información empírica: la noción de interculturalidad, las prácticas sobresalientes y los retos en esta modalidad de educación en el nivel superior.

Presentación de datos generales

En este apartado, se presenta gráficamente la información codificada que se obtuvo a partir de las diversas técnicas de recolección de datos en los diversos contextos donde se llevó a cabo el estudio. La información fue revisada dentro del enmarque teórico planteado y los ejes analíticos descritos anteriormente.

Gráfico 2. Estrategias de interculturalidad. Identidad como experiencia educativa, políticas de identidad y alfabetización contextual



De los primeros datos recuperados en el trabajo de campo y en relación con los primeros ejes analíticos sobre las estrategias en torno a la interculturalidad en la educación superior, se encontraron diversos acercamientos y pronunciaciones en los contextos de estudio.

Por un lado, *la identidad* como estrategia educativa en la interculturalidad es un elemento distintivo pues se pronuncia tanto en los discursos del Proyecto Iyari como en los del ISIA, desde una intención por *recuperar las raíces* de los estudiantes indígenas, y *rescatar las lenguas* y culturas originarias. Sin embargo

existen ya vetas de resistencia que se cuestionan sobre el sentido y las razones para *rescatar lo indígena* (Gráfico 2). Además, al realizar un cruce con las categorías analíticas sobre los sentidos de la interculturalidad en el espacio social (relacional, funcional y crítica), notamos que éstas propuestas en torno al fortalecimiento identitario y autoreconocimiento dentro de los espacios educativos, no logran encajar completamente en estas categorías si no se revisa el trasfondo de cada contexto. De manera general pudieran estas acciones educativas que apuestan por lo identitario permanecer bajo una lógica *relacional* de la interculturalidad en la que se privilegia el contacto e intercambio entre culturas para fortalecer la identidad propia. Sin embargo aún se encuentran ausentes los cuestionamientos sobre las estructuras de poder que dan lugar a dicho contacto y/o rescate de la cultura indígena.

Otras posturas sobre interculturalidad en la educación superior encuentran una estrategia al implementar políticas de identidad enunciadas por los organismos internacionales o los Estados, y por otro lado, las universidades interculturales con acciones como generar relaciones entre organizaciones de campesinos, indígenas, o rurales.

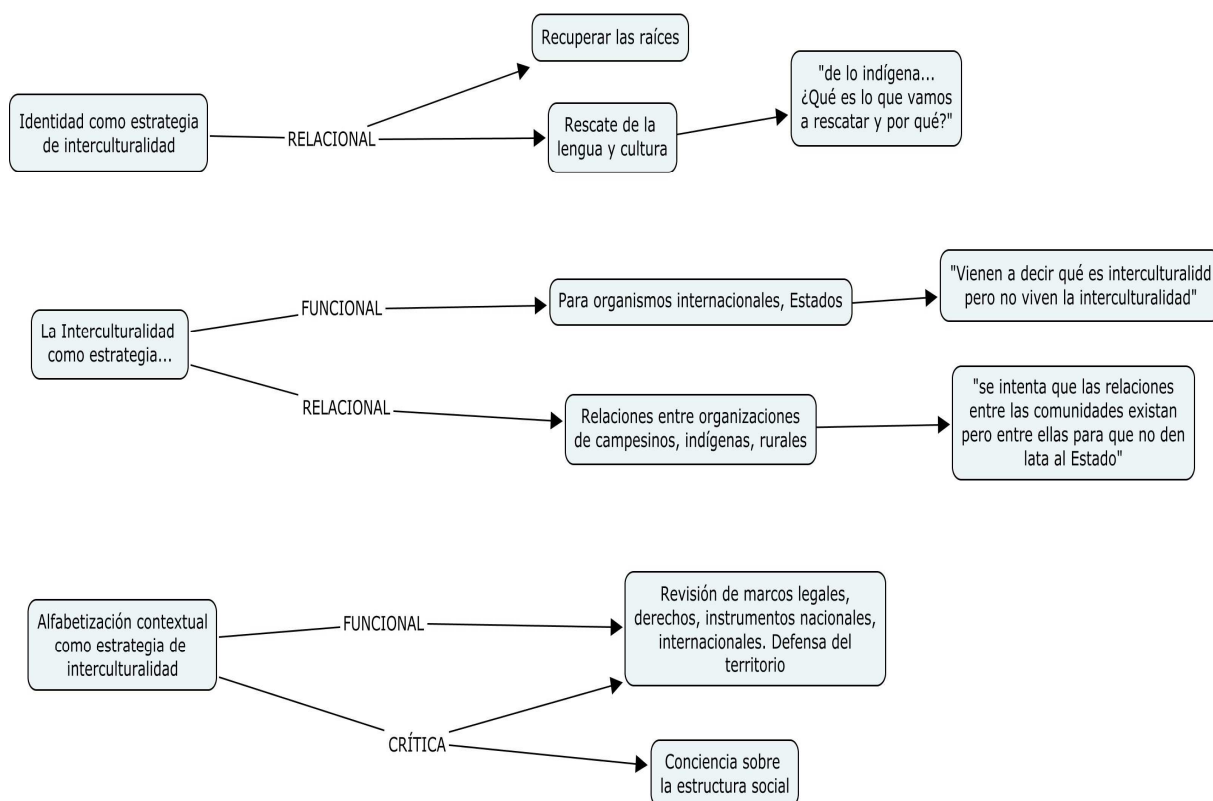
Respecto de las primeras, existe ya un escepticismo sobre el carácter *funcional* de los discursos de interculturalidad expresados por organismos internacionales y el Estado, que sólo sirven para los propios fines políticos del poder hegemónico; ante esto, maestros que sí trabajan en contextos de educación intercultural mantienen su postura argumentando que “vienen a decir qué es interculturalidad pero no viven la interculturalidad”⁴.

Por otro lado, al llevar a cabo actividades en las que se relacionen las organizaciones comunitarias y campesinas de las regiones indígenas y rurales “se intenta que las relaciones entre las comunidades existan, pero entre ellas para que

⁴ Afirmación hecha en entrevista personal por Jaime Romero profesor de planta en el ISIA.

no den lata al Estado"⁵; resultan pues, estrategias *relacionales* de la interculturalidad en dónde (nuevamente) se exponen pruebas de intercambios entre culturas pero se mantienen disimuladas las desigualdades.

Gráfico 3. Estrategias de interculturalidad. Cruces categóricos



En el caso de la categoría analítica de *alfabetización contextual* encontramos vertientes importantes. Tanto en el ISIA como en el Proyecto Iyari (en éste con mayor énfasis) se opta por prácticas educativas donde se profundiza en la revisión de marcos legales nacionales e internacionales, lo cual resulta importante para que los alumnos de las universidades interculturales logren desenvolverse en contextos de globalización. Sin embargo estos conocimientos se mantienen dentro

⁵ Ibíd.

de las formas políticas, sociales y legales de los grupos dominantes, sin ser cuestionados.

yo estaba pensando en que para ser intercultural creo que nos falta más meter como sus, por ejemplo, yo doy derecho indígena, ¿no?, y en la materia yo lo que trato, o sea, el derecho indígena mucho es conceptudinario, es decir, son usos y costumbres y no está escrito. Y entonces una manera de hacerlo intercultural sería: “éste es el derecho que se propone desde los juzgados de las ciudades y cuál es el derecho que ustedes conocen y cómo juzgan ciertas situaciones” Lo que yo veo es que aunque todos los maestros creo que nos esforzamos por irnos a sus vidas y a sus mundos concretos, lo cierto es que predomina lo occidental (L. Pérez, comunicación personal, 16 de octubre 2012).

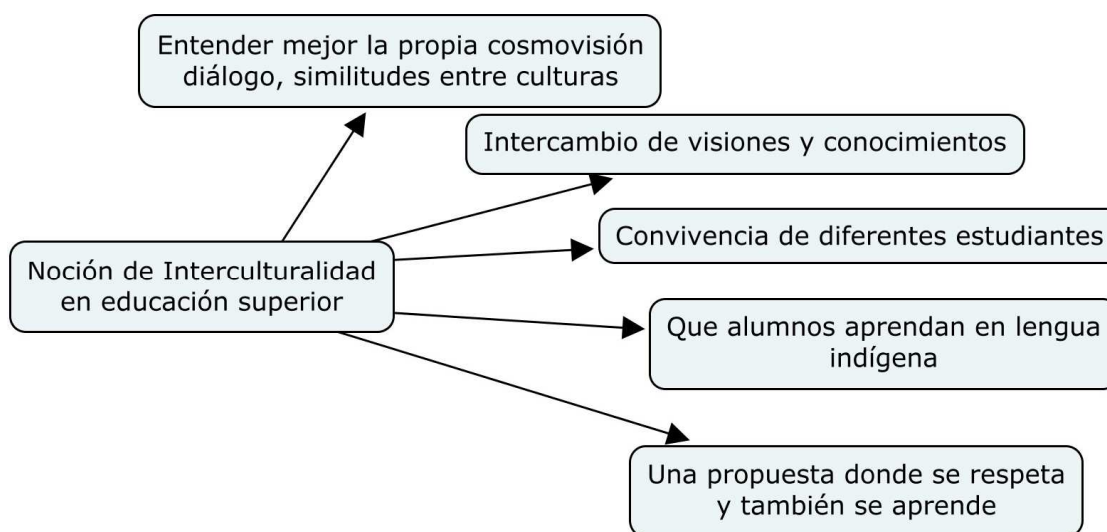
Sólo en el caso del ISIA, un par de profesores hablan críticamente sobre una intención por hacer conciencia sobre la estructura social del mundo y nación en los que vivimos:

en Oaxaca el 53% de la población es indígena pues tienes un campo enorme para que los chavos no se vayan y tienes toda una estructura gubernamental donde los chavos se pueden meter y entonces ir modificando estas cuestiones de educación, ¿no?, e ir recuperando desde el sistema educativo de Oaxaca, que ya existe, pues como formas profesionistas para que le entran a toda esta visión de recuperar, de proteger sus tierras, de... bueno yo lo digo desde mi clase, desde Derecho, que mucho es como que ellos conozcan cuáles son sus derechos, instrumentos nacionales e internacionales, un poco también porque creemos que parte del desarrollo regional es la defensa del territorio (L. Pérez, comunicación personal, 16 de octubre 2012).

No obstante lo encontrado en los Gráficos 2 y 3, resulta bastante complejo llegar al fondo de las prácticas educativas pues, mucha de la información que arrojan estos datos se mantiene aún dentro del marco de propuestas, nociones e ideas encontradas en los modelos educativos o enunciadas por los actores.

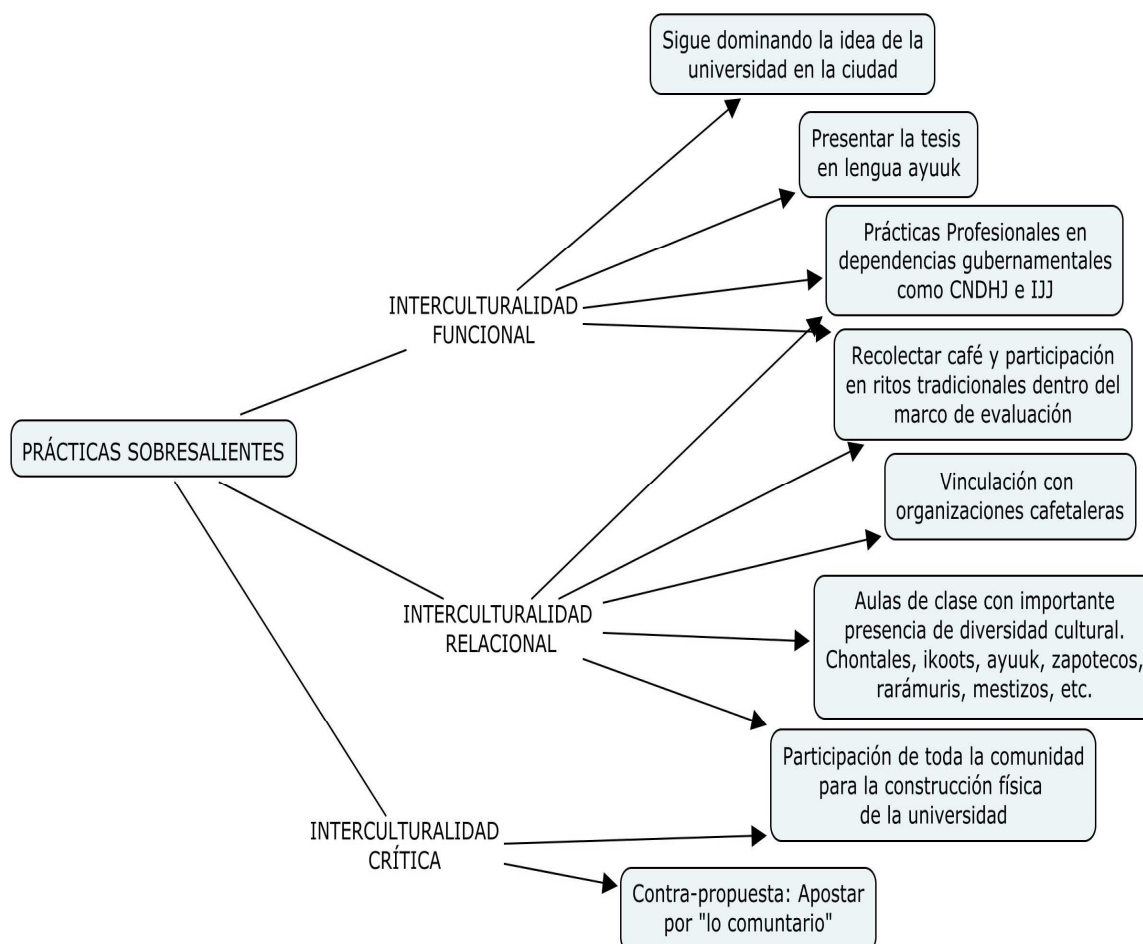
Con estos primeros ejes analíticos no se logra profundizar sobre la *praxis intercultural* específica en cada uno de los contextos de estudio, por lo que se optó por un segundo plano de análisis para la revisión y presentación de los datos, en dónde se indaga en las nociones de interculturalidad que surgen en los contextos de estudio, las prácticas sobresalientes y los retos o problemas que se presentan.

Gráfico 4. Noción de interculturalidad en contextos de educación superior



Al igual que en los datos del encuadre teórico, es evidente que no existe una única fórmula para concebir lo intercultural en la educación superior; y de ninguna manera sería útil tratar de homologar las definiciones en torno a este concepto. Sin embargo, podemos identificar dos principales tendencias: primero, la que apuesta por lo *relacional*, es decir, aquellos significados que se le atribuye a la interculturalidad en base a su sentido de intercambio-contacto-relación entre culturas distintas. En segundo lugar, y quizá de forma mucho más sutil, se percibe una resistencia desde lo indígena hacia los modelos de conocimiento instaurados por la cultura occidental, en el caso de México, el dominante.

Gráfico 5. Prácticas sobresalientes en educación superior intercultural



Respecto de las prácticas en los espacios de educación superior intercultural, aparecen elementos que de cierta forma rompen con la educación superior tradicional. Entre ellos, los más importantes en el caso del ISIA son: presentar las tesis de licenciatura en lenguas indígenas, actividades propias de la cultura y región (como recolectar café o participación en ritos tradicionales) dentro del marco de la evaluación académica, además de vinculación y experiencias profesionales en organizaciones cafetaleras de la región. Así mismo, resulta una práctica notable el hecho de que hubo participación de toda la comunidad para la construcción física del ISIA.

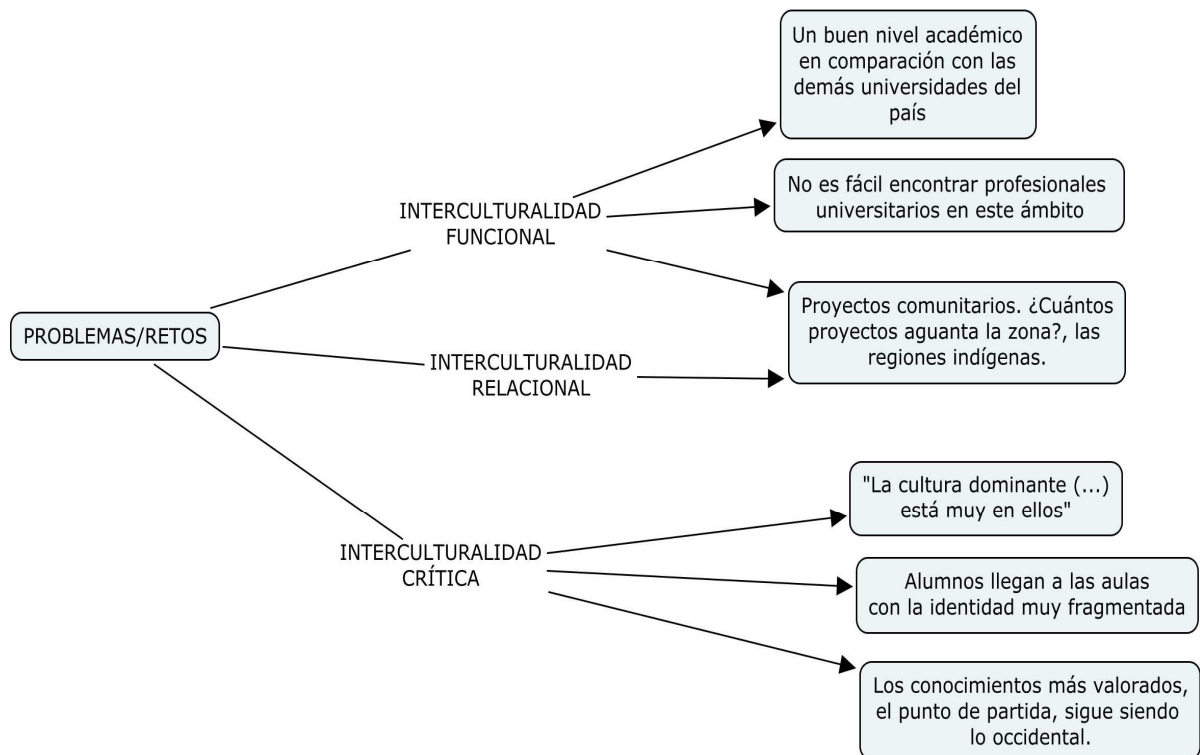
Junto a lo anterior, durante el análisis se arrojan enunciaciones de resistencia al interior del ISIA que cuestionan el modelo de “universidad” convencional bajo jerarquías de saberes y conocimientos:

en la práctica nos la pasamos en las aulas, o sea, nos sigue dominando esta idea de la universidad en la ciudad, ¿no?, o sea la universidad en la ciudad así es y entonces como que nuestro modelo son esas universidades que están allá (L. Pérez, comunicación personal, 16 de octubre 2012).

En esta línea, se propone también una apuesta por “lo comunitario” en lugar de “lo intercultural”, pues éste último parece perder direccionalidad al encontrarse en contextos específicos en comunidades indígenas.

la interculturalidad de dónde viene, en España, en Europa hacen mucho estas cosas también, que ahí viene pero luego no se enuncia qué es la interculturalidad, la hermandad de gente, ¿o qué?, poder convivir nahuas con mixes... y así, sí puede ser, pero, me parece que hay muchas cosas que se sobreentienden y que están como las relaciones de poder, conflicto de tierras, conflictos agrarios (...) Entonces, no con muy buenos ojos, prefiero lo comunitario, las formas del tejido social, organizativo, que tienen, es de mayor impacto. (J. Romero, comunicación personal, 16 de octubre 2012)

Gráfico 6. Retos de la educación superior intercultural



Desde un punto de vista funcional de la interculturalidad (que responde al contexto y estructuras sociales instauradas) existen problemas importantes que afrontar según Fernando I. Salmerón, Coordinador General de Educación Intercultural y Bilingüe. Para este funcionario, se destaca el ideal de que las Universidades Interculturales alcancen un buen nivel académico en comparación con las demás universidades del país, y encontrar profesionales universitarios interesados en trabajar con este tipo de educación.

Por otro lado, en el contexto del ISIA y el Proyecto Iyari se plantean críticas y retos significativos respecto de la interculturalidad en la educación superior, entre ellos, la problemática sobre la identidad indígena que se encuentra afectada fuertemente por el contexto nacional de discriminación y exclusión social.

Aunado a lo anterior, desde el punto de vista educativo, la propuesta de interculturalidad aún es cuestionada por dos profesores de planta del ISIA (Luis Orlando Pérez SJ y Jaime Romero) pues, a pesar de diversos avances en cuanto a innovación en las prácticas y el currículo educativo, el punto de partida o los conocimientos más valorados continúan siendo los occidentales:

Lo que yo veo es que aunque todos los maestros creo que nos esforzamos por irnos a sus vidas y a sus mundos concretos, lo cierto es que predomina lo occidental, o sea, sí hay un diálogo, pero el punto de partida es lo occidental y es lo más valorado, y tú lo ves en el tipo de lecturas que se les dejan, ¿no?, y pues tienen que ver más con conocimientos occidentales (L. Pérez, comunicación personal, 16 de octubre 2012).

Proyecto Iyari: Estudiantes, Migrantes y Wixaritari

En México cohabitan una inmensa variedad de grupos culturales, sin embargo, históricamente se ha reducido esta distinción a dos grupos principales: los mestizos y los indígenas. Dentro del segundo grupo, no hay una clara definición de la cantidad de distinciones culturales, por un lado la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2010) reconoce 62 grupos culturales distintos, y por el otro lado, el Instituto Nacional de Leguas Indígenas (INALI, 2009) parte de 68 denominaciones dadas históricamente a los pueblos indígenas y un total de 364 variantes lingüísticas.

El pueblo Wixárika representa uno de los grupos culturales indígenas que viven en México y sus comunidades de origen se ubican en zonas de difícil acceso de la Sierra Madre Occidental compartiendo territorio dentro de la división política de México con los Estados de Durango, Zacatecas, Nayarit, y Jalisco, principalmente. En Jalisco, la mayoría de las comunidades wixaritari viven en los municipios de Mezquitic y Bolaños, y debido a las condiciones de aislamiento y marginación, frecuentemente migran hacia las grandes ciudades.

Iyari es un proyecto educativo/asistencial impulsado por iniciativa Armando Herrera, y está apoyado académicamente principalmente por el Centro Educativo Nueva Cultura Social (CENCUS). Empezó a operar a inicios del año 2012 en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, con el fin de atender las necesidades de educación superior de jóvenes wixaritari de diferentes localidades de Nayarit, Durango, Zacatecas y principalmente del norte de Jalisco, que migran temporalmente (para estudiar) a la capital del Estado. Es importante apuntar que este no es un proyecto educativo “abierto al público”, ni tiene una continuidad convencional; se trata de un esfuerzo particular de quiénes participan en el proyecto.

Los servicios que se brindan en el proyecto se pueden dividir en dos: el de albergue, que incluye el alojamiento, alimentos y la atención médica; y por otro lado, los servicios educativos de nivel superior. Se plantea que éste apoyo sea otorgado por una duración aproximada de 3 años, tiempo en el que, después de concluir los estudios de licenciatura, los alumnos esperan regresar a sus comunidades para llevar a cabo actividades de defensa y desarrollo de sus pueblos.

El proyecto hasta 2012, año en que arrancó su operación, estaba conformado por poco más de 40 estudiantes wixaritari, cantidad que se ha visto disminuida gradualmente. Desde sus inicios el Proyecto Iyari ha tenido una serie de limitantes entre las que destacan principalmente la constante falta de recursos económicos para cumplir con las necesidades básicas que ofrece el proyecto en relación con su función como albergue.

La licenciatura que cursan los jóvenes que forman parte del Proyecto Iyari es en Derecho especializada en los Derechos Humanos. La mayor parte de la propuesta educativa está dirigida al empoderamiento de los estudiantes wixaritari en torno a temas de derechos humanos, culturales, y protección del territorio; cabe hacer mención que, el proyecto es apoyado (y aprobado) por las autoridades tradicionales y agrarias Wixaritari, elemento que resalta la pertinencia cultural del proyecto educativo.

Para describir de la mejor forma el funcionamiento del Proyecto Iyari, conviene pensarlo en dos principales momentos-situaciones-lugares. Por un lado se encuentra todo lo relacionado a los servicios educativos, los cuáles les garantizan: inscripción, colegiaturas, cátedras, acceso a biblioteca, computadoras y servicios administrativos. Dichos elementos son aportados por el Centro Educativo Nueva Cultura Social (CENCUS), institución con una perspectiva de reconocimiento, respeto y defensa de los derechos humanos. El segundo gran momento del

proyecto se lleva a cabo en el albergue, el espacio dónde viven, comen, duermen, y recuerdan sus comunidades de origen a través de cantos, fotos, historias.

Ya en el primer semestre del año 2013 el número de estudiantes wixaritari que participan del proyecto se vio reducido a 20 alumnos debido principalmente a la falta de recursos económicos que permitieran llevar a cabo la continuidad del proyecto de la forma deseada. A pesar de esto, la coordinación del proyecto ha implementado estrategias creativas para dar continuidad al proyecto. En este sentido se ha optado por dividir los 20 estudiantes restantes en dos grupos: uno de 12 que se mantiene viviendo en la ciudad de Guadalajara y toman cursos intensivos durante dos meses, mientras que el grupo restante regresa a sus comunidades para llevar *a la práctica* lo estudiado en las aulas escolares a través de esfuerzos y proyectos comunitarios, o al menos eso es lo que se espera.

No obstante lo anterior, el proyecto educativo se ha mantenido operando bajo los mismos principios, objetivos y retos, los cuales se engloban en términos de: contrarrestar el rezago académico y formar profesionistas wixaritari con educación de calidad, fortalecimiento de la identidad cultural, el regreso de los estudiantes wixaritari a sus comunidades para implementar proyectos de desarrollo comunitario.

A pesar de que el proyecto lyari se auto-pronuncia bajo un modelo de educación superior intercultural, en la práctica educativa cotidiana, la institución ofrece escasamente situaciones que impliquen acercamientos de índole interculturales más allá de la relación que pudiera haber entre los migrantes wixaritari y los estudiantes o profesores mestizos que comparten las cátedras. Existen pocos momentos que aludan al encuentro o la relación entre distintas formas de vida o formas de conocimiento, y en los casos en que se dan las relaciones, éstas son en una sola dirección desde los wixaritari hacía las formas de ver, conocer, y vivir dominantes. Tampoco existe un profundo vínculo entre diferentes formas lingüísticas, ya que, en el espacio escolar, la mayor parte del tiempo domina el

idioma español. Del mismo modo, existe una mínima teorización sobre el carácter intercultural de la educación que se imparte en el CENCUS, cuyo principal argumento es la presencia de los estudiantes wixaritari, y si bien, el elemento que más fortalece la propuesta, es la estrecha relación que existe entre la coordinación académica y las autoridades tradicionales wixárika. Además de esto, existe una intención de incluir dentro de la agenda curricular clases de cultura y lengua Wixárika, Purépecha y Náhuatl. Por último, los estudiantes y coordinador asumen el carácter intercultural del proyecto debido a que la etapa teórica se imparte en la ciudad y desde el modelo occidental, mientras que la etapa práctica se lleva a cabo en las comunidades de origen de cada uno de los estudiantes.

Por otro lado, una de las prácticas sobresalientes (aunque de cierto modo bastante similar al proceso educativo convencional) es que los estudiantes wixaritari desde sus primeros semestres han tenido oportunidad de realizar prácticas y servicio profesional en diversas instituciones como la Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco (CNDHJ) y el Instituto Jalisciense de la Juventud (IJJ). No obstante, resulta importante destacar que estas prácticas profesionales se pretenden realizar siempre en torno a temas pertinentes para la cultura wixárika, situaciones que sí representan una innovación dentro del contexto de los wixaritari.

Al tratarse de una licenciatura en derecho, muchas veces dentro de sus trabajos universitarios está el de traducir leyes, reglamentos o apartados de la Constitución a la lengua Wixárika. En esta línea, resaltamos una práctica destacada de los procesos de traducción: Antonio Carrillo estudiante del Proyecto Iyari y proveniente del Municipio de Bolaños en Jalisco, resuelve este tipo de tareas cuando va a su comunidad, habla con las autoridades tradicionales y explica algún concepto por traducir; en muchos de los casos no existe la traducción directa, sin embargo después de analizar las funciones del concepto, son las autoridades tradicionales quienes deciden cuál es la palabra wixárika que mejor define el concepto por traducir.

El proyecto está notoriamente enfocado a una concepción de interculturalidad que es funcional al modelo de pensamiento establecido, donde los principales esfuerzos se mantienen enfocados en políticas de empoderamiento, fortalecimiento identitario, y asimilación de las estructuras de poder y de pensamiento, para que los estudiantes (y futuros profesionistas) wixaritari, participen con herramientas y argumentos más sólidos dentro del mismo sistema hegemónico.

Pareciera que esta manifestación por lo intercultural, es de cierta forma un llamado para visibilizar la situación específica del pueblo Wixárika en el país y en el Estado de Jalisco. No obstante, en palabras del director del proyecto, se trata de “dominar la cultura dominante sin que ésta te domine”⁶.

Así pues, la propuesta del Proyecto Iyari se inserta en el espacio educativo bajo un pronunciamiento propio de interculturalidad, que más que referir a un modelo educativo enfocado en la relación interactoral e interlingüe, se asume como una estrategia para generar diálogo entre migrantes wixaritari y la comunidad-ciudad que los recibe en la capital del Estado de Jalisco. Éste diálogo se encuentra bajo los marcos epistemológicos del sistema dominante, por lo tanto, permanecen dentro de una funcionalidad que perpetúa los modelos establecidos. Sin embargo, los esfuerzos educativos de esta propuesta denotan una intención por mantener con fortaleza la identidad propia, para que, una vez que los jóvenes wixaritari han asimilado los procesos sociales, políticos y económicos dominantes, participen desde el interior del sistema hegemónico en busca de justicia social para sus pueblos.

⁶ Afirmación hecha en entrevista personal por Armando Herrera coordinador del Proyecto Iyari.

Destacamos nuevamente que uno de los pilares principales del proyecto es que la participación de los alumnos y la forma en que se lleva a cabo el proyecto, tienen aprobación por parte de las autoridades comunitarias Wixárika, lo que evita las rupturas posibles cuando un individuo de una comunidad rural migra a las grandes ciudades en busca de mejores oportunidades de vida. Así, se mantiene un constante compromiso de los estudiantes wixaritari con sus comunidades de origen, aunque resulta complicado dar seguimiento a cada uno de los estudiantes pues ellos vienen de muy distintas comunidades y municipios.

De cierta forma, más allá que un tipo de educación en dónde se reflexione sobre el intercambio de conocimientos entre culturas, el Proyecto Iyari está encaminado prioritariamente a incidir en dos aspectos. Primero, al fortalecimiento identitario y la reflexión de los valores culturales originales del pueblo Wixárika. Se habla sobre los niveles de identidad indígena, y las diferencias que existen entre los indígenas de la ciudad y los indígenas del campo, en donde, se cuida que éstos últimos sean quienes lleven la voz de la cultura en la lucha por el respeto y la mejora de las condiciones sociales del pueblo Wixárika. En segundo lugar, este proyecto también se orienta a la profesionalización de los estudiantes wixaritari dentro de los marcos legales y constitucionales actuales. Esta forma de empoderamiento y acercamiento directo con la vida social, política y legal del país, resulta una experiencia enriquecedora y esperanzadora para los estudiantes wixaritari. “Siento que vamos a hacer grandes cosas”⁷ concluye Antonio Carrillo, basado en la elaboración de sus propios proyectos y experiencias profesionales.

⁷ Afirmación hecha en entrevista personal por Antonio Carrillo estudiante activo del Proyecto Iyari.

Instituto Superior Intercultural Ayuuk: Una estrategia para el desarrollo comunitario

El Estado de Oaxaca es uno de los Estados con mayor diversidad cultural compuesta por 16 grupos indígenas distintos (amuzgos, chatino, chinanteco, chocho, chontal, cuicateco, huave, ixcatéco, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, triqui, zapoteco, zoque y el popoloca) sumando más de un millón y medio de población que se considera indígena dentro del Estado (CDI, 2010).

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) se ubica en la región mixe o *ayuuk* al noroeste del Estado de Oaxaca, en la comunidad de Jaltepec de Candayoc. Dicho proyecto nace a partir de un conjunto de iniciativas impulsadas por el Sistema de Universidades Jesuitas (SUJ) y el vínculo con la organización Servicios del Pueblo Mixe A.C. (Ser-Mixe), organizaciones que ya en el año 2000 reflexionaban sobre la continuidad de los esfuerzos que se hacían en los bachilleratos comunitarios para atender a los egresados del nivel medio superior y tener en cuenta los procesos de transformación del pueblo *ayuuk*⁸. Así, las principales razones que inspiraban la creación de una universidad en la región fueron las reflexiones en torno a la continuidad de proyectos de bachilleratos comunitarios y la reflexión sobre la educación intercultural llevada a los espacios universitarios.

En conjunto, el SUJ y Ser-mixe constituyeron el Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA), el cuál inicia sus actividades de investigación y diseño del modelo educativo en la ciudad de Oaxaca en marzo de 2005. Fue en noviembre de 2006 cuando arrancan sus labores formalmente como institución educativa impartiendo clases de nivel superior en la comunidad de San Juan Jaltepec de Candayoc, municipio de San Juan Cotzocón en lo que se conoce como el mixe bajo en el estado de Oaxaca (Estrada, 2008). En este proceso de consolidación resalta un importante antecedente de reflexiones, estudios y diagnóstico comunitario sobre las necesidades y lo que se esperaba de

⁸ El pueblo *ayuuk* (denominado mixe por los conquistadores), es una de las cuatro macroetnias oaxaqueñas. Su territorio de aproximadamente 6.000 km² se encuentra en la Sierra Norte del estado de Oaxaca, en donde habitan un poco más de 128.818 *ayuuk ja'ay* (pobladores *ayuuk*) que se distribuyen en alrededor de 240 localidades ubicadas en 19 municipios. (Estrada, 2008)

una universidad en la región ayuuk, mismos que fueron llevados a cabo por el CEA-UIIA, que después se convertiría en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. El proyecto inició ofertando dos licenciaturas: en Administración y Desarrollo Sustentable, y en Comunicación para el Desarrollo Social. Hoy se agrega a la oferta educativa del ISIA la licenciatura en Educación Intercultural, aún en proceso para adquirir el reconocimiento de validez oficial de estudios.

El ISIA se define como una universidad privada de acceso público. Esto representa un cruce entre los dos tipos tradicionales de universidad en México, la privada y la pública. Las implicaciones de esta modalidad en educación superior en México, resultan en límites como no contar con el ingreso de las colegiaturas que suponen las universidades privadas, ni los recursos que poseen las universidades públicas en materia de infraestructura, profesorado, becas. Sin embargo, tiene mayor independencia para moverse entre las coyunturas e intereses políticos, así como para diseñar sus propios planes educativos (Estada, 2008). El carácter *público* del proyecto radica en la accesibilidad y los amplios criterios para atender a los candidatos para formar parte del cuerpo estudiantil del ISIA.

La propuesta pedagógica del ISIA y su filosofía educativa están sustentadas en tres principios fundamentales: la comunalidad, la integralidad y la solidaridad.

El primero, la comunalidad, refiere de manera general al sentido comunitario y filosofía ayuuk que parte de una concepción histórica de ser y formar parte del pueblo ayuuk, que sólo encuentra sentido mientras forma parte de una colectividad. En este mismo principio se enuncian las estructuras de autoridad del pueblo ayuuk donde -como en la mayoría de los pueblos indígenas- rigen las asambleas comunitarias.

Así mismo, el concepto de integralidad dentro de la filosofía educativa ayuuk refiere al sentido de la relaciones entre hombre-naturaleza, donde el hombre forma

parte integral “del todo”, y es por esto que la tierra es concebida como madre y dadora. El concepto de integralidad, está ligado a una capacidad de pensamiento indígena que permite la simbolización para “establecer los principios de identidad de una cultura respecto a sí misma, y con respecto de los demás” (CEA, 2008:22)

Por último, el sentido de solidaridad en la filosofía educativa ayuuk está fuertemente vinculado con una intención por edificar el proyecto educativo en estrecha colaboración con la comunidad, dónde la participación del pueblo ayuuk *desde el inicio* de las reflexiones y diagnósticos, ha sido eje principal para la consecución del proyecto.

Aunado a esto, el enfoque intercultural que se propone, está principalmente dirigido hacia el fortalecimiento identitario, con prácticas de índole *intracultural* (de recuperación/enaltecimiento de lo propio), para, a partir de esta reflexión de la cultura, posibilitar la interculturalidad en el contexto social. El enfoque del ISIA, sostiene que la noción de interculturalidad aporta elementos para corregir las asimetrías en las estructuras actuales de poder, y no ignora que el mundo actual responde a un contexto de globalización asimétrica. También se asume en los principios de interculturalidad, el riesgo que existe cuándo se tiene una concepción rígida que desacredite la diferencia, por lo que se propone una constante auto-crítica que valore el diálogo horizontal, en donde se pueda construir un conjunto de valores transculturales que enriquezcan y completen las identidades culturales.

A pesar de las vastas reflexiones en torno al modelo intercultural y la filosofía educativa fundada en los principios del modelo educativo del ISIA, el trasvase de dichas intenciones e ideales a la aplicación práctica, ha sido una tarea que presenta muchas complicaciones y retos en lo que refiere a los planes de estudios y estructura académica. Los planes de estudio, por ejemplo, resultan mantener un modelo muy similar al esquema educativo convencional cuyas principales diferencias se permiten visualizar en asignaturas enfocadas a la recuperación de la lengua y la cultura, historias, formas de ver el mundo, cosmovisiones. A

excepción de dos o tres asignaturas durante los primeros semestres, la mayoría de las clases se imparten en español, cuestión que no es de extrañarse ya que uno de los motivos que impulsaron la creación de la institución es el deterioro cultural en la región (Estrada, 2008).

En la práctica, encontramos también una variedad de actividades sobresalientes dentro del quehacer universitario del ISIA, entre las que destacan, la presencia de alumnos pertenecientes a distintos grupos culturales indígenas además de ayuuk, la recolección de café, el conocimiento del ciclo productivo de la región, la participación de las festividades, y principalmente la construcción física del espacio universitario, no sólo por estudiantes y profesores, sino por toda la comunidad. En este sentido, hay un avance positivo en la construcción y aplicación de la interculturalidad en su aspecto relacional e intracultural, sin embargo, se siguen reproduciendo los modelos pedagógicos del sistema dominante.

Podemos observar pues, que la propuesta intercultural del ISIA está dirigida especialmente hacia desarrollo desde y para la comunidad y la región, donde sobresale el trabajo reflexivo y comunitario previo a la puesta en marcha del proyecto.

Los principales retos que se presentan en el ISIA, se engloban en mejorar la pertinencia del currículo de los programas educativos, los cuáles encuentran una rigidez estructural en las actividades, prácticas y planes de estudio.

El discurso oficial. Estrategia compensatoria.

No cabe duda que las nociones de interculturalidad y educación intercultural son parte de la agenda de las políticas públicas que el Estado Mexicano lleva a cabo en materia de educación y cultura. Sin embargo, en el caso de la educación de nivel superior, hasta el momento las acciones que se realizan desde la Comisión General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), siguen siendo de corte compensatorio, y dirigidas *para* los grupos indígenas.

Lo anterior permanece expresado de manera abierta en los discursos oficiales, donde se plantea que las dos principales razones del surgimiento de las Universidades Interculturales en México a través de la CGEIB son: por un lado las demandas de los pueblos indígenas en materia de educación superior, y por otro lado, la intención del Gobierno Federal por extender la educación que se ofrecía a los pueblos indígenas en México.

A pesar de esta evidente direccionalidad de lo intercultural a lo indígena en el planteamiento de modelos educativos en México, se sustenta la opción del apellido “intercultural” en las universidades de la CGEIB por dos principales motivos: primero, bajo el argumento de que experiencias de universidades indígenas en América Latina, si bien muestran potencialidades para el desarrollo de los saberes propios, por otro lado son modelos que tienden a encerrarse en sí mismos y a perder comunicación con el resto del mundo del saber. Por lo anterior, se presentan las Universidades Interculturales con el propósito de promover el desarrollo de los saberes propios de las culturas indígenas, al que se puede incorporar lo que se ha desarrollado en otros lugares, para lo cual el diálogo intercultural resulta indispensable.

El modelo educativo para las Universidades Interculturales propuesto por la CGEIB, no representa un instructivo con elementos rigurosos sobre lo que deberían de ser las universidades interculturales en cada región. Sin embargo, sí se orienta a la construcción de marcos propositivos y organizativos sobre los ejes

principales que se deberían montar la universidades interculturales, entre los que destacan la presencia de la lengua indígena, la participación comunitaria, entre otros.

En el discurso, el ideal de que la educación intercultural sea dirigida para toda la población permanece incuestionable y se señala como el principal punto de llegada, sin embargo, éste se encuentra aún muy lejano como una acción concreta dentro de las políticas educativas del Estado.

Cabe mencionar que el discurso emergente desde la dirección de la CGEIB expresa como uno de los principales retos de las Universidades Interculturales en México la formación de universitarios con un nivel académico capaz de competir con los estudiantes y profesionistas de otras universidades en el país. Lo anterior, nos permite observar el sentido funcional que adquiere la interculturalidad en las políticas educativas del Estado, que no pretende cuestionar las estructuras de poder y conocimiento, sino propiciar la reproducción de los modelos económicos, sociales y de pensamiento actuales, a través de prácticas compensatorias dirigidas a los grupos indígenas en nombre de la interculturalidad.

IV. A MANERA DE CONCLUSIÓN: INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. MÁS ALLÁ DE LAS AULAS

En la presente propuesta de tesis, nos enfocamos principalmente a conocer las prácticas que se llevan a cabo en proyectos de educación superior interculturales, y también nos acercamos a conocer cómo es que esta concepción deriva en una variedad de estrategias en diversos contextos. Para esto, se utilizaron la observación, las entrevistas semi-estructuradas y la revisión documental como métodos para la obtención de datos, mismos que se triangularon en busca de una suficiencia comparativa que arrojara elementos distintivos y también de posible contraste.

El papel de la lengua en la educación superior intercultural

Una de las dimensiones de la interculturalidad según Dietz (2009) es la *interlingüe*, aquella que permite relaciones, intercambios y traducciones entre diferentes mundos lingüísticos. Si en la actual investigación resultó imposible realizar un abordaje con una perspectiva lingüística del problema, en este apartado apuntamos algunas de las principales reflexiones y cuestionamientos que surgen respecto de esta importante cuestión.

Partimos en primer lugar, de lo complejo que resulta la traducción de los conceptos y del modelo de la educación occidental a un mundo de significados diversos que representan las lenguas indígenas que existen en México. En este sentido, es un vacío importante el hecho de que, por lo menos en los casos estudiados en esta investigación, se privilegia el español como lengua de enseñanza, lo cual tiene sentido si el motivo de la implementación de este tipo de proyectos educativos se asienta en el deterioro cultural y por tanto también de las lenguas.

No obstante, dentro de los proyectos aquí estudiados existen importantes esfuerzos por recuperar las tradiciones lingüísticas de las culturas indígenas. Respecto de esto, conviene apuntar que el hecho de que en la educación intercultural y bilingüe se logren crear libros texto o producción académica universitaria en distintas lenguas indígenas no necesariamente asegura el desarrollo de las lenguas, pues pareciera que para fines de la educación se hacen esfuerzos por lograr versiones escritas de las lenguas indígenas sin antes estudiar el potencial que habría en la oralidad de las mismas.

En esta tónica, la producción académica en lengua indígena tampoco indica una forzosa revitalización de las lenguas si éstas no se logran reconocer en el espacio social. Es necesario pues, que las lenguas indígenas salgan de las aulas de las universidades interculturales y que, desde las instituciones y medios de comunicación nacionales, se logre otorgarles no sólo visibilidad, sino también la capacidad de ser escuchadas en la cotidianidad y en programas sociales de educación, salud, justicia, entre otros.

En el ámbito educativo el reto parece enfocarse en fortalecer las lenguas para que pasen de ser objetos de estudio a ser medios para la reflexión, comunicación e instrucción.

Un reto de la interculturalidad: trascender la educación.

La complejidad que conforman las concepciones de interculturalidad y su aplicación práctica en proyectos educativos en el nivel superior en México está dada por los diferentes acercamientos y posturas que identificamos en los contextos estudiados: desde una estrategia para el desarrollo comunitario (en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk), una estrategia de profesionalización y diálogo entre indígenas migrantes y el contexto político-social-económico de las ciudades (el Proyecto Iyari), y una estrategia discursiva para compensar el acceso a la educación superior de los pueblos indígenas en México (el caso de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe). A pesar de esta pluralidad de acercamientos a la educación superior intercultural, un elemento que se encuentra indistintamente presente en dichos contextos, es el fortalecimiento de la identidad cultural como uno de los ejes rectores en las propuestas educativas.

Por otro lado, tras el estudio y la aplicación de proyectos de educación superior en México bajo el concepto de interculturalidad, son notorias y hasta cierto punto evidentes dos principales reflexiones encontradas en los discursos o textos expresados tanto en los acercamientos teóricos como en el trabajo empírico, por los diversos actores involucrados: por un lado, la constante propuesta y exigencia de implementar una educación intercultural que sea para toda la población; y por el otro, que la educación nombrada intercultural sea una práctica compensatoria que intente reducir el rezago académico y profesional de los pueblos indígenas.

Respecto del último punto, observamos que en el contexto nacional la educación tiene un abordaje desde una perspectiva de déficit: y es que, si se plantean estrategias de desarrollo social en situaciones de crisis estructurales ¿Por dónde empezar, si no es por los grupos más vulnerables del país o aquellos grupos que presentan falta de referentes reconocibles de valores sociales y conocimientos?

Esta perspectiva limita las potencialidades que tendría un abordaje sobre los conocimientos *otros* desde la *diferencia* y el poder enriquecedor de la diversidad.

Resulta necesario clarificar el concepto de *educación* y los alcances que éste puede tener, pues en muchos de los casos la educación no funciona únicamente como un espacio pedagógico, sino también como un espacio para la producción y reproducción de valores e identidades, y del mismo modo representa instituciones sociales, políticas y culturales. Si mantenemos las concepciones de interculturalidad y diversidad cultural únicamente en la escuela, y además ésta es instituida bajo intereses políticos, las culturas indígenas se seguirán viendo destinadas a “encajar” en los modelos culturales y educativos dominantes. Por lo anterior, notamos ciertas reacciones de oposición y resistencia ante los intentos de implementar “educaciones interculturales” en dónde, como ya se mencionó, aparece como principal estrategia el empoderamiento y fortalecimiento de la identidad cultural antes que la interacción e intercambio de conocimientos.

En esta línea, queda pendiente en primer lugar un esfuerzo por reconocer que si la educación intercultural pretende ser un punto de encuentro entre culturas distintas necesitará ser en forma y fondo, diferente a la educación entendida convencionalmente. Respecto de esto, se ha logrado avanzar por lo menos en los modelos educativos interculturales propuestos por la CGEIB, el ISIA y el Proyecto Iyari al proponer fusionar las intenciones educativas con la naturaleza propia de las culturas indígenas, respetando los mecanismos de producción y reproducción cultural de cada pueblo, aunque esto no sea alcanzado del todo en la práctica. En segundo lugar, es necesaria la implementación de políticas públicas y programas sociales que sobrepasen en ámbito escolarizado donde se otorgue reconocimiento territorial y justicia social a los pueblos indígenas del país.

La diversidad de conocimientos pues, es abordada desde una perspectiva de déficit o aparente falta de argumentos científicos para la consolidación de saberes. El reto de la interculturalidad en este caso es el de plantear un abordaje desde el conocimiento propio de cada grupo cultural. Pero más aún, se plantea un desafío para que la interculturalidad logre trascender los espacios académicos e incidir en los ámbitos político, social y económico con el propósito de generar las condiciones sociales que permitan el uso de las lenguas y la aplicación de los conocimientos propios de cada cultura en la vida cotidiana, para así retroalimentar los esfuerzos que se hacen desde la educación.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdallah, M. (2001), *La educación intercultural*. Barcelona, Idea Books.

Aguado, M. T. (1991) "Lecturas de pedagogía diferencial." En Jiménez, M. (Coord.). *Seminario de Educación Multicultural. Veracruz*. Madrid, Dykinson, p.89-104

Antolinez, I. (2011) "Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina", en *Papeles del Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva (CEIC)*, Vol. 2011/2, Nº 73. Disponible en: <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf> Fecha de Consulta: Abril 2012

Ávila, A. (2011) "Universidades interculturales y colonialidad del saber" *Revista de Educación y Desarrollo* No.16 pp. 19-25

Bauman, Z. (2004) *Identity*. Cambridge: Polity Press

Bauman, Z. (2005) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Editorial Paidós, S.A.I.C.F.- Buenos Aires, Argentina.

Baxter, E. (2003) "El proceso de investigación en la metodología cualitativa. El enfoque participativo y la investigación acción". En: *Desafíos y polémicas actuales*. Colectivo de autores, Editorial Félix Varela, Ciudad de la Habana.

Bertely, M. (2003) *Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente*. Educación, derechos sociales y equidad No.3, Tomo 1. Consejo Mexicano de la Investigación Educativa, México

Centro de Estudios Ayuuk (2008). Modelo Educativo CEA-UIIA.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2012). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México.

Casillas, M. y Santini, L (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe. México.

Coffey, A. y Attkinson, P. (2003). "Los conceptos y la codificación", en *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia. (pp. 31-63)

Comboni, S. y Juárez, J.M. (2003) "Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano" en Bertely, M (Coord.) *Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente No.3, Tomo 1* Consejo Mexicano de la Investigación Educativa, México pp. 39-56

Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2006) *Percepción de la imagen del indígena en México*. Diagnóstico cualitativo y cuantitativo. México: CDI

Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2009) *Indicadores Socioeconómicos del CDI*. Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=217 Fecha de Consulta: Abril 2012.

Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2010). Indicadores sociodemográficos de la población total y la población indígena, 2010. Disponible en <http://www.cdi.gob.mx/cedulas/2010/> Fecha de consulta: Noviembre 2012

Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (2010) Encuesta Nacional de Discriminación 2010: CONAPRED. Disponible en: <http://www.conapred.gob.mx/> Fecha de consulta: Abril 2012

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2012). *Última Reforma DOF 09-02-2012*

Consejo Regional Indígena del Cauca (2012). *¿Qué pasaría si la escuela...?. 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. Colombia.

Corona, S. (2008) "Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas". *Sinéctica*, núm. 30, ITESO, Pp. 1-14

Corona, S., y De la Peza, C. (2000). "La educación ciudadana a través de los libros de texto." *Sinéctica* No.16. Pp. 16-30

Corona, S. y Pérez, M. (2010) "Cinco desaciertos de la educación intercultural y una estrategia indígena". *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Programa: "Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina, PROINDIGENA". Grupo de Investigación: E Pluribus Unum? Ethnic Identities in Transnational Integration Processes in the Americas. Universität Bielefeld. Frankfurt, Alemania. Pp. 20-25

De la Peña, G. (2002) "Educación indígena. Consideraciones críticas". *Sinéctica* No. 20 pp. 46-53

De la Peña, G. (2012) Debate: "*Rostros indígenas de Guadalajara: Hagamos propuestas para el desarrollo intercultural*", en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, México, el 8 de febrero de 2012

Denzin, N. K. (2002) Un punto de vista interpretativo. En C.A. Denman y J.A. Haro (Comp.) *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Guadalajara: Colegio de Sonora/Universidad de Guadalajara

Díaz-Polanco, H. (2006) *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México, Siglo XXI.

Dietz, G. (2003) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.

Dietz, G. (2004) "Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas". *Cuadernos IAPH. Patrimonio inmaterial, Multiculturalidad y Gestión de la diversidad* pp. 27 – 47. Universidad de Granada.

Dietz, G. (2009) "Los actores indígenas ante la "interculturalización" de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* pp. 55 – 75

Dietz, G. y Mateos L. (2011) *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública
Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México

Dietz, G., Mateos, L., Jiménez, Y., Mendoza, G. (2009) "Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana" *Sociedad y Discurso*, 2009, núm. 16, pp. 57-67. Universidad Aalborg, Dinamarca.

Domingo, J. (2011) *Asesoramiento y Currículum intercultural: Marco teórico, modelos y líneas de investigación*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

Durin, S. (2007) "¿Una educación indígena Intercultural para la ciudad? El departamento de educación indígena en Nuevo León.". *Frontera Norte*, año/vol 19, número 038. pp. 63-91

Estrada, G. (2008) "Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk". En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO

Fábregas, A. (2009) "Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, México". En Mato, D. (Ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*. 251-278. IESALC-UNESCO.

Fairclough, N. (2001). "Analysing Discourse". *Textual analysis for social research*. Routledge, Taylor & Francis Group. London and New York. pp. 21-38

Fernández, F. (2005) "El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación" *Cuadernos interculturales*, enero-junio, año/vol. 3, No. 4 Universidad de Valparaíso Viña del Mar, Chile pp. 7-25

Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Fornet-Betancourt, R. (2002) "Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica". *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*. IIZ-DVV y CEAAL. México.

Fornet-Betancourt, R. (2004) *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. SEP. México.

Fornet-Betancourt, R. (2009) *Interculturalidad en procesos de subjetivación. Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt*. Consorcio Intercultural. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. SEP. México.

Gasché, J. (1997) "Educación intercultural vista desde la Amazonia peruana", en Bertely, M. y Robles, A. (coords.) *Indígenas en la escuela*. Consejo Mexicano de la Investigación Educativa, pp. 147-158

Geertz, C. (1987a) "El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre", a *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa pp.43-59.

Geertz, C. (1987b) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa pp.19-40.

Gigante, E., Díaz-Couder, E., Peliicer, A., Olarte, E., (2001). "Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas". *Revista Mexicana de investigación educativa*, Vol. 6 Número 12. Pp. 283- 315

Giménez, G. (2005) "La cultura como identidad y la identidad como cultura". [Conferencia] *III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales*. Guadalajara, Jalisco, México.

Gimeno, J. (1991) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Huberman, A. y Miles, B. (2002). "Métodos para el manejo y el análisis de datos". En C. A. Denman y J.A. Haro (Comp.) *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Guadalajara: Colegio de Sonora/ Universidad de Guadalajara. Pp. 253-300

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2010). Censo de Población y Vivienda 2010: Tabulados del Cuestionario Ampliado. INEGI.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009). Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas.

Lara, J y Ramírez, J. (2009) "Experiencias innovadoras en educación intercultural" en *Memoria Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural: México*

Lyotard, J.F. (1987) *La condición postmoderna. Informe del saber*. Ediciones Cátedra S.A., Madrid, España.

Martínez, R. (2011) "La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo". *Perfiles Educativos* Vol. 33, número especial, IISUE-UNAM

Mignolo, W. (2000) *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones Akal, S.A.

Moya, R. (1998) "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina" en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, mayo-agosto, Madrid, pp. 105-187

Olivé, L. (2004) *Interculturalismo y Justicia Social*. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM: México.

Paraskeva, J. (1999) "El currículo como práctica de significaciones". Universidade do Minho. Braga, Portugal

Podestá, R. y Martínez, E. (2003) "Sociolingüística educativa" en Bertely, M. (Coord.) *Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente No.3, Tomo 1* Consejo Mexicano de la Investigación Educativa, México pp. 105-123

Pratt, M.L. (2010) *Ojos Imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. México: Fondo de Cultura Económica

Ruiz Olabúenaga, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Silas, J. (2012) "Las universidades interculturales como un mecanismo para elevar el acceso a la educación superior de la población marginada (y de conocimiento) en México" *Forum for inter-american research*. Vol. 4 No. 1 Disponible en: <http://www.interamerica.de/volume-4-1/casillas/> Fecha de Consulta: Enero 2013.

Sandoval E. y Guerra, E. (2007) "La interculturalidad en la educación superior en México." *Ra Ximhai*, mayo-agosto, año/vol. 3 número 002. Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México pp. 273-288

Santos, B. (2009) *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2004). *Experiencias innovadoras en educación intercultural, 1*. México, D.F.: SEP-DGEIB.

Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2006). *Experiencias innovadoras en educación intercultural, 2*. México, D.F.: SEP-DGEIB.

Schmelkes, S. (2003a) "Educación Intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes." *Sinéctica* No. 23, Pp. 26 – 34

Schmelkes, S. (2003b) "Educación superior intercultural: el caso de México" [Conferencia] en *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, "Vincular los Caminos a la Educación Superior"*, Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES,

Schmelkes, S. (2004) "La Educación Intercultural: Un campo en proceso de consolidación". *Revista mexicana de investigación educativa*, Año 9, Num. 20. Pp. 9-13

Schmelkes, S. (2005) "La interculturalidad en la educación básica" [Conferencia] en *Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias*, Editorial Santillana. Ciudad de México.

Schmelkes, S. (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: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

Taylor, S.J. Y Bogdan R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós Básica. pp. 100-132

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001) *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*

Walsh, C. (2005) *La interculturalidad en la Educación*. Unicef/Ministerio de Educación. Perú

Walsh, C. (2010) "Interculturalidad crítica y educación intercultural" en *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

VI. ANEXOS

Instrumentos para el levantamiento de datos.

Guía de observación

Guía de observación. Primeros acercamientos

- ¿Qué actores participan?,
- ¿Cómo se relacionan?
- ¿Cuáles son las actividades principales?
- ¿Hay división de actividades?
- ¿Quién hace qué?
- ¿En qué orden suceden?
- ¿Por qué suceden?
- ¿Cuáles son los elementos que hacen posible la identificación de una u otra cultura?
- ¿Cómo se identifican los actores con su cultura?
- ¿Qué tipo de experiencias se proponen para *vivir* la interculturalidad?

Preguntas Complementarias. Segunda formulación

- ¿Qué tipo de elementos logran diferenciar las prácticas educativas como interculturales?
- ¿Cuáles son los principales esfuerzos visibles por hacer del espacio educativo una propuesta intercultural?

Guías de entrevistas semi-estructuradas.

ISIA y Proyecto lyari

Estudiantes:

- Pláticame, ¿Cómo te llamas, edad, de dónde eres originario?
- ¿Cómo te enteraste de este proyecto de educación?
- ¿Cuál/cómo fue el proceso que viviste para incorporarte al proyecto?
- ¿Cómo son las clases?, ¿los profesores?, ¿tus compañeros?
- ¿Todos tus compañeros son de tu mismo lugar de origen?
- ¿Qué es lo que más te gusta del proyecto?
- ¿Qué has aprendido?
- ¿Cómo incorporas eso que aprendiste a la vida cotidiana?
- ¿Qué es lo más difícil de participar en lyari/ISIA?
- ¿Por qué el proyecto se denomina intercultural?, ¿Qué quiere decir con eso?
- ¿Qué piensas del proyecto lyari/ISIA?, ¿Cómo se relaciona con tu vida? ¿Qué esperas de él?

Profesores:

- Pláticame, ¿Cómo te llamas, edad, de dónde eres originario?
- ¿Cómo te enteraste de este proyecto de educación?
- ¿Cuál/cómo fue el proceso que viviste para incorporarte al proyecto?
- ¿Por qué el proyecto se denomina intercultural?, ¿Qué quiere decir con eso?
- ¿Qué papel juega la identidad o las raíces culturales de los alumnos y maestros en el plan educativo?
- ¿Cómo son las clases?, ¿Los alumnos?

- ¿Qué es lo que más disfruta del proyecto?
- ¿Qué es lo más difícil de participar en lyari/ISIA?
- ¿Qué piensas del proyecto lyari/ISIA?, ¿Cómo se relaciona con tu proyecto personal de vida? ¿Qué esperas de él?
- ¿Por qué es importante trabajar en este proyecto?

Coordinadores/directores del proyecto:

- Pláticame, ¿Cómo surge el proyecto lyari/ISIA?
- ¿Cuáles son sus objetivos?
- ¿Por qué el proyecto se denomina intercultural?, ¿Qué quiere decir con eso?
- ¿Cómo seleccionan a los maestros y alumnos para estudiar en lyari/ISIA?, ¿Bajo qué criterios se les evalúa?
- ¿Qué papel juega la identidad o las raíces culturales de los alumnos y maestros en el plan educativo?
- ¿Qué piensas del proyecto lyari/ISIA?, ¿Cómo se relaciona con tu proyecto personal de vida? ¿Qué esperas de él?
- ¿Por qué es importante trabajar en este proyecto?

Segunda Guía de entrevistas

Informante 1.

Fernando I. Salmerón Castro. Actual Director General de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) dependiente de la SEP.

Entrevista programada en fecha: 15 de marzo de 2013

- Breve presentación del trabajo de investigación y aclarar confidencialidad.

Preguntas guía (No necesariamente en el mismo orden)

- ¿Por qué una universidad intercultural en México?
- ¿Qué actividades o prácticas caracterizan hoy en día a la universidad intercultural en México?, ¿Qué actividades la diferencian de otro tipo de universidad?
- ¿Qué implica llevar la educación intercultural a las aulas de las universidades?
- Desde la creación de la CGEIB en 2001 hasta el día de hoy, ¿cómo ha cambiado el modelo educativo?, ¿cuáles de los objetivos se mantienen?, ¿en qué medida han surgido nuevos retos?
- ¿Qué relación existe entre la universidad intercultural y la universidad indígena?, ¿Cuál es el giro que toma éste nuevo modelo educativo?, ¿En qué se diferencia de los modelos antiguos?, ¿Qué se mantiene?
- ¿Qué papel juega la identidad cultural en la aplicación de propuestas educativas interculturales?, Otras formulaciones: ¿Cómo la identidad cultural representa un reto o dificultad, o una oportunidad, en las propuestas educativas interculturales?
- ¿Se profundiza de alguna manera en el contexto histórico nacional a través de las propuestas curriculares en las universidades interculturales? ¿Cómo se logra esto?
- Desde su óptica, ¿Qué proyectos específicos han sido relevantes por alguna razón, o han mostrado resultados sobresalientes?, (esperar a la propia formulación, posteriormente si es necesario agregar ¿A qué se debe?)

- ¿Cuáles han sido los principales problemas del proceso de instituir la educación intercultural en el nivel superior?, ¿Cómo se les hizo frente?
- ¿Cuáles son los mayores retos de la universidad intercultural hoy en día?

Informante 2.

Oscar Hernández Valdés. Coordinador del Programa de Interculturalidad Indígena del Centro de Investigación y Formación Social (CIFS) en el ITESO. Actor importante en el surgimiento del Consejo Académico del Instituto Superior Intercultural Ayuuk.

- Breve presentación del trabajo de investigación y aclarar confidencialidad.

Preguntas guía (No necesariamente en el mismo orden)

- ¿Por qué una universidad intercultural en la región Ayuuk?
- ¿Qué es lo que caracteriza al ISIA como universidad intercultural?
- ¿Qué actividades dentro de la universidad intercultural la diferencian de otro tipo de universidad?
- ¿Cuál sería un objetivo fundamental del ISIA?
- ¿Cuáles han sido casos específicos de egresados del ISIA?, ¿Qué resultados se ha dado conforme de los objetivos iniciales?
- ¿Cómo y en dónde se ve reflejado el sentido intercultural del ISIA? ¿Cómo se ve reflejado en sus propuestas curriculares?
- ¿Qué relación existe entre universidad intercultural y universidad indígena?
- ¿Qué tipo de actividades o propuestas educativas han sido sobresalientes en la universidad?, ¿por qué?
- ¿Qué papel juega la identidad cultural en la aplicación de propuestas educativas interculturales?
- ¿Se profundiza de alguna manera en el contexto nacional a través de las propuestas curriculares del ISIA? ¿Cómo se logra esto?
- ¿Qué retos tiene esta modalidad de educación?

Informante 3.

Armando Herrera. Director del “Proyecto Iyari”.

- Breve presentación del trabajo de investigación y aclarar confidencialidad.

Preguntas guía (No necesariamente en el mismo orden).

- ¿Por qué el proyecto Iyari es de educación intercultural?, ¿Qué actividades o acciones lo caracterizan como intercultural?
- ¿Cuáles son los objetivos principales del proyecto Iyari?
- ¿Qué papel juega la identidad cultural en la aplicación de propuestas educativas interculturales?
- ¿Se profundiza de alguna manera en el contexto nacional a través de las propuestas curriculares en las universidades interculturales? ¿Cómo se logra esto?
- ¿Qué relación existe entre universidad intercultural y universidad indígena?
- ¿Qué tipo de actividades o propuestas educativas han sido sobresalientes dentro del proyecto Iyari?, ¿por qué?
- ¿Cuáles han sido los principales desafíos del proyecto? ¿Cómo se han hecho frente?