

# La educación intercultural como educación para la conciliación del antagonismo de clases frente a la interculturalidad desde abajo, proyectada por el programa académico en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales de la UIIM

**Montalvo Martínez, Carlos**

La educación intercultural como educación para la conciliación del antagonismo de clases frente a la interculturalidad desde abajo, proyectada por el programa académico en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales de la UIIM

Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento, vol. 5, 14, 2017

Universidad Nacional Autónoma de México, México

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457652442010>

**DOI:** <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.06>

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

# La educación intercultural como educación para la conciliación del antagonismo de clases frente a la interculturalidad desde abajo, proyectada por el programa académico en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales de la UIIM

The intercultural education as education for the conciliation of class antagonism front the interculturality from below projected by the academic program in Community Management and Local Governments of the UIIM

Carlos Montalvo Martínez \* mcarlos@uiim.edu.mx  
*Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, México*

Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento, vol. 5, 14, 2017

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Recepción: 21 Noviembre 2016  
Aprobación: 14 Marzo 2017

DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.06>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457652442010>

**Resumen:** La educación intercultural en Michoacán, es producto de la historia de los pueblos indígenas en México, enmarcada en conflictos socioeconómicos mundiales, y al interior, por reformas laborales y educativas que violentan los derechos humanos. Es reflejo de la agudización de condiciones de precarización económica y de exclusión de la participación política. Es síntesis de la lucha, entre los que se han adueñado de los medios de producción y quienes solo tienen su fuerza de trabajo para vivir. La interculturalidad, es el rostro de la confrontación entre dos visiones del mundo, que muestra la tensión entre dos formas de organización del conocimiento, de proyectar sus fines y los medios de su realización. Una es la pedagogía, que busca liberar a las comunidades originarias de su precariedad, y otra, es la resistencia de la elite por mantener un nivel educativo que asegure su poder. En este contexto, la licenciatura en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales es pertinente como formación intercultural que parte desde abajo, desde las comunidades indígenas.

**Palabras clave:** Educación, lucha, política, cultura, comunidad.

**Abstract:** The Intercultural education in Michoacan is a product of the history of indigenous peoples in Mexico, framed in global socioeconomic conflicts, and in the interior by labor and educational reforms that violate human rights. It reflects the exacerbation of conditions of economic precarization and exclusion from political participation. It is a synthesis of the struggle between those who have taken over the means of production and those who only have their labor power to live. Interculturality is the face of such a confrontation between two visions of the world which shows the tension between two forms of organization of knowledge, of projecting its ends and the means of its realizing. One is the pedagogy that seeks to liberate the original communities from their precariousness condition, and another is the resistance of the elites to maintain an education level that assures its power. In this context the degree in Community Management and Local Governments takes relevance as an intercultural formation that starts from below, from the indigenous communities.

**Keywords:** Education, fight, politic, culture, community.

## Sentidos y perspectivas sobre la educación intercultural en México

¿Desde dónde parte y hacia dónde va? ¿Cuál es la dirección sobre la cual podemos comprender el proyecto intercultural de educación en Michoacán? En principio, la interculturalidad es un proceso social, que tiene dos vertientes: la ideal y la real. La interculturalidad es un proyecto político para acceder al poder; en este sentido es un ideal, sobre todo, de cómo saber compartir y distribuir socialmente el poder. “La ideal choca con la realidad de nuestro país, en el cual existe una relación de dominación política y cultural de grupos de poder sobre los pueblos indígenas y las comunidades étnicas minoritarias” (Bertely, 2007, p.11). Igualmente, en el desarrollo inicial del concepto de interculturalidad, y de la educación intercultural para todos, es posible identificar dos direccionalidades distintas, que corresponden a dos tipos de actores diferentes. Una es aquella en la cual las propuestas y su planificación son producto de la motivación estatal, académica o de alguna organización no gubernamental, no indígena, que va de arriba hacia abajo. En contraposición a ella, “la segunda se caracteriza por la agencia indígena, que marca una direccionalidad de abajo hacia arriba, cuando la iniciativa surge de una organización de base o de algún otro tipo de liderazgo indígena, la cual, gradualmente, es absorbida o incorporada con modificaciones, o no, por el Estado” (López, 2013, p. 84).

Para entender la interculturalidad hay que comprender y analizar, en consecuencia, los conflictos de poder en el ámbito de la educación. El contexto de este campo, se entrecruza por la relación entre poblaciones no consideradas indígenas, por ser mestizas y aquellos que se asumen como parte de los pueblos originarios. La educación intercultural va dirigida esencialmente a las comunidades originarias, quienes a pesar de poseer los recursos naturales más ricos del estado, son los que menos disfrutan de sus riquezas, los más asediados por el crimen organizado y por las políticas de estado que se denominan como *desarrollo social*. De la vinculación Estado y comunidades originarias, prevalece un rastro de ineficiencia en la atención de los servicios básicos como: luz, agua, salud o educación, además de padecer un alto grado de violencia y la corrupción de funcionarios de gobierno. En medio de este entretejido, los jóvenes aspiran a vivir otro tipo de vida; ideales que se marchitan al no tener los recursos económicos para sostener sus aspiraciones; una de ellas es estudiar para mejorar su calidad de vida. Estudiar en Michoacán es cada vez más difícil; la carencia de fuentes de trabajo incita a migrar a la ciudad e incorporarse como jornaleros en la siembra de papa, de zarzamora u otro producto. Se opta por ser trabajador en talleres de carpintería, en la tala ilegal de bosques o en algunos otros oficios artesanales, encadenándose en sus propios hogares a relaciones capitalistas de explotación. Los jóvenes en Michoacán, caminan en un futuro incierto; sin fuentes de trabajo, se movilizan como clase asalariada buscando la “puerta” que les proyecte una mejor condición de vida; una de esas puertas es la educación, y ésta se cierra cada vez más.<sup>1</sup>

La educación es una de las formas fundamentales de civilidad humana. En la trayectoria histórica de los pueblos originarios, fue el corazón de la formación de las culturas y sus aportaciones científicas y filosóficas. La educación también ha sido una técnica de alienación que sirve a los colonizadores, a proyectos religiosos y para fines económicos. En la conquista del espíritu, por parte de los frailes que venían a colonizar los territorios de nuestros ancestros, la interculturalidad se ejerció en plenitud como un diálogo de saberes para comprender y dominar; un diálogo enmarcado por las relaciones asimétricas de poder.

La interculturalidad en consecuencia, no se define necesariamente como justa, sino como una relación de conflicto y poder, inherente al establecimiento de las fronteras y distinciones entre grupos lingüísticos y culturas diversas. La interculturalidad se caracteriza como conflicto entre lo propio y lo ajeno, sustentado en las relaciones de dominación y sumisión que rigen los vínculos entre los pueblos indígenas y el Estado Nacional Mexicano (Berteley, 2007). En ella, se desplaza la lucha entre dos visiones del mundo y proyectos de civilidad hacia la simplificación de expresiones culturales. De aquí que la educación intercultural, se limita a una interpretación culturalista de lo social, olvidando las confrontaciones socioeconómicas y políticas que se viven en su seno, y en el aula. En este sentido la pedagogía institucional pretende constituirse como ontología, ocultando el giro constante de violencia económica. Ésta, sin embargo, se enfrenta a otra pedagogía, la otra educación dirán los zapatistas; una educación construida desde abajo, desde las resistencias y movimientos sociales, con pretensiones de terminar con esa cultura de alienación y violencia instituida. Una violencia histórica contra las comunidades originarias de México. La educación intercultural es la síntesis de la contradicción de tal violencia e historia.

¿Qué impulsa el nacimiento de la educación intercultural? El motivo principal fue el enfrentamiento entre las poblaciones mesoamericanas y los europeos que arribaron en 1519; a partir de ese momento, la conquista espiritual con cruces y espadas toma matices antropológicos, de educación en la fe cristiana, y de enseñanza del latín y el castellano a los nobles indígenas, así como en el aprendizaje por parte de los colonizadores de las lenguas originarias. La clase noble indígena es interculturalizada e incorporada dentro de la estructura de poder para el mantenimiento de la corona. Los frailes igualmente se interculturalizan, sobresaliendo Fray Bernardino de Sahagún en *Mexihco-Tenochtitlan* y Vasco de Quiroga en Michoacán. La época que va de la imposición del poder de la Corona española a la independencia es de esclavitud y represión de las manifestaciones culturales y políticas propias de los pueblos originarios. En esta etapa, las poblaciones originarias entran en contacto con culturas hasta entonces desconocidas: esclavos afrodescendientes, orientales y europeos. Muchos de estos contactos, generan familias con descendencia que integran la diversidad cultural. La discriminación se jerarquizará dependiendo de la descendencia. La población se diversificará y articulará en un crisol de culturas y formas recurrentes de opresión y explotación. Indígenas, negros, mulatos y mestizos compartirán los mismos espacios de

marginación como esclavos en fincas, minas, costas y campo. Recurrentes serán también las rebeliones de castas, razas y esclavos; que al iniciar la lucha de independencia vislumbrarán una posibilidad de liberación.

Desde la consumación de la independencia, sobre todo en la segunda mitad del siglo xix aparece el “problema del indio” como un eje discursivo central del nacionalismo mexicano; el cual se diferenció del nacionalismo revolucionario.

Lo criollo es desplazado por lo mestizo, es decir, por la amalgama cultural que sintetizó elementos del México precolonial y del México criollo colonial para guiar y ser guiada por políticas culturales y educativas, sobre todo en poblaciones rurales. “Las comunidades originarias serán sometidas a procesos de ‘aculturación selectiva’, destinadas a substituir [...] ‘los elementos culturales’ indígenas por otros mestizos” (Dietz y Mateos, 2013, p. 62). Una nación que John Kenneth Turner describió en su obra *México Bárbaro* como un país con una Constitución y leyes escritas tan justas y democráticas; pero que no se cumplen:

Un país sin libertad política, sin libertad de palabra, sin prensa libre, sin elecciones libres, sin sistema judicial, sin libertad para conseguir la felicidad. Una tierra donde el Poder Ejecutivo lo gobierna todo por medio de un ejército permanente; donde los puestos políticos se venden a precio fijo. Una tierra donde la gente es pobre porque no tiene derechos; donde el peonaje es común para las grandes masas y donde existe esclavitud efectiva para cientos de miles de hombres. Un pueblo donde la marca de la oposición, hasta ahora contenida y mantenida a raya por el ejército, la policía secreta, llegará a rebasar ese muro de contención. (Kenneth, 2014, p.7)

Un muro entre ricos y pobres; con las mismas dimensiones que imaginó Trump, sin saber que ya existe uno en nuestro país y no es casualidad que en la parte del muro que ubica a los pobres, están los pueblos indígenas. El proceso de construcción de nuestra nación mexicana creció como un muro sobre el despojo de tierras comunales de las comunidades originarias. El problema que hoy se plantea, como el problema de la educación intercultural en Michoacán, no es más que una parte del problema permanente de *¿Qué hacer con los pobres en México?* Un problema nacional, que mediante la educación, se busca atenuar. Una educación pertinente para los pueblos, una educación basada en competencias que otorgue a las comunidades pobres la “capacidad” de autosustentarse, pues la autosuficiencia ante la mirada del Estado hace mucho más tolerable la pobreza. Pobreza reflejada en los bajos índices educativos y alta deserción de los estudiantes -sean rurales o ciudadanos-. En este contexto, las y los jóvenes que ahora se consideran ciudadanos, no son más que hijos de campesinos desplazados, y sus hijos, los que llenan esas colonias paupérrimas de las periferias de las ciudades, son los mismos que en el campo, no tienen oportunidad de estudio. Son la misma fuerza viva que cubre la historia de los modos de producción que definen a su vez las formas de educación.

No obstante, es una fuerza oprimida y desterritorializada por el papel ideológico y económico impulsado por la educación que el Estado genera. La educación va cambiando a partir de los diferentes fines perseguidos por

el gobierno en turno. En la historia mexicana la educación se exhibe como un instrumento del Estado que ha sido utilizado para difundir su ideología y mantener el poder; una de sus principales tareas, fue convertirse en instrumento de homogeneización del país e incorporar las diferencias a los marcos de la modernización (Dietz y Mateos, 2013).

La construcción de un Estado-nación moderno, requirió un fundamento ideológico, una formación de la conciencia acorde a sus fines. Para ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP), creada el 25 de agosto de 1921, jugó un papel decisivo; generó un sistema nacional de educación capaz de formalizar y administrar la educación en todo el país. Organizó cursos, promovió la construcción de escuelas, la apertura de bibliotecas y buscó que los grupos marginados en zonas rurales accedieran a la educación a través de diferentes programas. El Estado desplegó, en las regiones indígenas del país, políticas integracionistas de desarrollo educativo, cultural y de modernización socioeconómica; con el fin de mexicanizar al “indio” e unificar al país en el nacionalismo mexicano, a esto se le llamó indigenismo. En las regiones indígenas, como la purépecha en Michoacán, se recurre a la lengua indígena como “llave” para la castellanización; impulsa la asimilación y la industrialización de las formas tradicionales de producción campesina. El proceso indigenista toma dos vertientes: 1) formación de maestros indígenas y líderes regionales como cuadros de aculturación de sus propias localidades; y 2) surgimiento de plataformas de articulación y organización de las luchas indígenas (Dietz y Mateos, 2013).

En Michoacán, en el año 1932, nace como producto de este contexto el *Proyecto Carapan*, y en 1939 el *Proyecto Tarasco*, ligado al *Internado Indígena* de Paracho. Los egresados se convirtieron en promotores bilingües de las políticas de Estado; promovieron proyectos educativos, económicos y tendencias partidistas, sin embargo, esta política indigenista fue incapaz de sostenerse tras un panorama de fracasos que la confrontó con las comunidades, maestros comprometidos y descontentos con su papel aculturador. Por lo cual, en 1978, la SEP reorganiza sus objetivos y crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dispuesta a dialogar con el magisterio. El resultado, es un proceso de apropiación institucional con una concepción educativa alternativa denominada “educación bilingüe bicultural”. Ésta fracasará a partir de sus propias contradicciones, por falta de representatividad en las comunidades originarias, por escisiones organizativas y partidistas; y por disoluciones desde arriba de las formas de organización de abajo.

La lucha de los pueblos originarios, por su parte, irá tensando la relación con el Estado, y delineando procesos autonómicos con propuestas educativas que quedarán inconclusas, como en Nurío o Zirahuen. La lucha por la autonomía articulará políticamente a las comunidades que reivindicarán, ante el fracaso del indigenismo, el debate sobre la educación bilingüe bicultural transformándola en educación intercultural bilingüe (Dietz y Mateos, 2013).

En este marco, la educación intercultural, es producto de la confrontación histórica de dos visiones del mundo que determinó las



relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado, así como las formas de organización tradicional frente al sistema de partidos, la tradición ante la ciencia, los idiomas ante los dialectos, así como las pedagogías: la de los oprimidos frente a la de los opresores. Dos visiones: 1) la del poder que se impuso desde La Colonia y no está dispuesto a soltarlo; y 2) la de la mayoría de los mexicanos que trata de buscar por todos los medios, la alternativa para mejorar su calidad de vida. Entre estas dos visiones, la educación es una modalidad de lucha social.

La educación en nuestro país, ha jugado un papel importante, tanto para la conquista, colonización externa e interna, como para la liberación interna con posibilidades externas. En la historia de México, la mayor parte de los luchadores sociales o revolucionarios que permanecen en la memoria histórica han sido profesores. La educación ha tenido un papel de suma importancia como elemento de lucha y cambio social; es pues, un arma, un medio de poder o empoderamiento. En este sentido, los pueblos originarios tomaron conciencia de la importancia de impulsar una educación pertinente a su condición, historia y clase.

Los pueblos originarios han luchado por hacerse de espacios dignos de educación donde se formen sus jóvenes para atender las demandas históricas y empoderen a las comunidades. Tal demanda se fortaleció con el levantamiento zapatista de 1994. El aprendizaje político que retomaron del movimiento zapatista, afectará la vida de los indígenas no zapatistas y de los no indígenas reunidos en torno al proyecto de un México con *nosotros*; el cual condujo a la unidad y definición de múltiples estrategias de lucha, sustentadas en el ámbito de las trayectorias políticas previas y a su sistematización como educación de sus bases. En este horizonte, el movimiento indígena nacional se fortaleció, principalmente, a través de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar promovidos por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (Berteley, 2007).

El levantamiento zapatista en el estado de Chiapas por indígenas tzetzales, tojolabales y tzotziles el 1ro. de enero de 1994 -fecha en que entró en vigor el Tratado de Libre Comercio con EU y Canadá (TLC o ALCA)- y unificó a las organizaciones indígenas, viéndose como parte de una misma lucha. En Michoacán, surgió la Organización Nación Purépecha (ONP). Ésta emitió la Carta de principios de la nacionalidad purépecha de Michoacán, México: *Ireta P'orhécheri-juchari Uinapekua*, con la cual, inició una nueva etapa de organización indígena. La lucha por la tierra reapareció en las demandas del movimiento indígena y se reforzó la defensa de la propiedad comunal. En 1998, los líderes de la ONP decidieron separarse por diferencias en las estrategias de lucha y la distribución de recursos. Se crea entonces la organización Nación Purépecha Zapatista (NPZ), más cercana a postulados del zapatismo. A partir de aquí, se rompen y promueven alianzas con otras organizaciones nacionales, internacionales, de indígenas y no indígenas.

La organización Nación Purépecha Zapatista, se apoya en diferentes artículos (del 13 al 19) del Convenio 169 de la OIT para respaldar su derecho al reconocimiento de su territorio, lo que también implica la defensa de su capacidad para decidir la forma de control y protección de

sus recursos naturales (Jasso, 2010). Comienza entonces a delinearse el interés hacia una educación pertinente a las nuevas condiciones políticas de los pueblos originarios y la relación entre territorio, educación y autonomía inicia su proceso de solidificación.

En el año 2000, se da la alternancia política en México. El partido de derecha, toma el poder y Vicente Fox asume la presidencia de la república. En el año 2001, crea por decreto presidencial la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), a cargo de Sylvia Schmelkes del Valle, con el fin de atender la demanda de educación superior indígena, exigida en su momento por las comunidades originarias.

La cgeib se delineó con base en tres objetivos: 1) ofrecer a los indígenas, en todos los niveles educativos, educación de calidad y con pertinencia cultural y lingüística 2) llevar a cabo una educación intercultural para todos los mexicanos. Una educación que no sólo fuera para los indígenas, pero dirigida principalmente a los indígenas; y 3) globalizar las culturas originarias, sus conocimientos y sus valores. Schmelkes interpretó a la interculturalidad como un “ingrediente” importante para impulsar un nuevo proyecto de nación, en un contexto de globalización (TLC) donde la derecha había logrado hacerse del poder. Este ingrediente se consideró el producto de la relación entre culturas, basada en el respeto y la igualdad, no admitiendo las asimetrías económicas, políticas y sociales (Celote, 2013); disociando las asimetrías educativas de las asimetrías políticas y económicas, confundiendo las asimetrías educativas con la diversidad y riqueza cultural, y las relaciones asimétricas con un accidente de la historia.

En esta forma, la demanda de una educación indígena pertinente a las condiciones históricas de los pueblos y comunidades fue reapropiada por el gobierno con la propuesta de Sylvia Schmelkes, de promover las universidades interculturales, así como su reconocimiento por el sistema de educación superior (Mateos y Dietz, 2015). Es así como se impulsan las universidades interculturales en algunos estados de la nación mexicana, entre ellos Michoacán.

## **Balance de la propuesta de educación intercultural en Michoacán**

Michoacán de Ocampo, es un estado que cuenta con una población de aproximadamente 4.60 millones de habitantes; de las cuales, unas 16 000 pertenecen a pueblos originarios y más de un 60 % de la población se encuentra en situación de pobreza (Coneval, 2010).<sup>2</sup>

Michoacán se conforma por cinco grupos étnicos: purépechas, nahuas, mazahuas, otomíes y matlatzincas, quienes se autodenominan comunidades originarias, comunidades indígenas o comunidades purépechas, nahuas, mazahuas, otomíes y matlatzincas o pirindas. Todas son poblaciones con gran herencia cultural y prácticas de organización comunitaria pertinentes para la conservación de sus recursos y formas propias de gobierno; pero a su vez, mantienen en su interior contradicciones y conflictos de interés, fomentados, en su mayoría,



por partidos políticos, corrupción de autoridades, inequidad en la distribución y manejo de los recursos; por su lado, al exterior de las comunidades se viven también conflictos intracomunitarios por el territorio y sus recursos naturales. Un ejemplo de ello, son los bosques, que son tierras requeridas por los grandes productores de aguacate, papa y madera; y por otro lado son amenazados recurrentemente por la tala ilegal y el crimen organizado. La introducción de visiones capitalistas en lo rural ha “agrietado” tanto las formas comunales de organización, como las formas tradicionales de convivencia entre comunidades, ha impulsado el crecimiento del crimen organizado y la corrupción de los funcionarios estatales, municipales y de instituciones de educación; ha deteriorado la educación y agudizado la deserción escolar.

La educación en el estado es ineficiente. Los municipios con mayor rezago educativo (población de 6 a 14 años que no sabe leer ni escribir y población analfabeta de 15 años y más) se encuentran al sur del estado, en la región económica de Tierra Caliente y Costa; el rezago también destaca en municipios de la región Meseta Purépecha y Oriente (Tapia, Santacruz, Contreras y De La Cruz, 2002). En Michoacán, 8 de cada 100 personas de 15 años o más, no saben leer ni escribir. Las y los jóvenes, por la falta de estudios, se ven obligados a trabajar en condiciones precarias; al carecer de recursos y conocimiento de la defensa de sus derechos, son orillados a migrar a las ciudades o al extranjero y se incorporan en el ámbito laboral como mano de obra barata. Entre cosmovisiones purépechas, sueños capitalistas, realidades contradictorias y amores anhelados, la juventud michoacana, construye la historia de su propia formación como pueblo, construye el sentido de su historia que los alcanza en su adultez y en su conciencia. Se trata de una conciencia sobre la educación como elemento de suma importancia, que no fue atendido de forma pertinente por y para las necesidades de las generaciones que quedan.<sup>3</sup> No obstante, los intereses partidistas deforman esta conciencia; convirtiendo la educación en un coto de poder y de integración a formas de producción capitalista. Educación para modernizar las relaciones de producción en lo rural, con el fin de proletarizar el campo. A esta modernización de las relaciones de explotación se le denomina *competencias*, una educación para civilizar en términos capitalistas.

De la costa hasta la sierra buscan cómo progresar. Lo que obtienen es un progreso de las formas de producción que no implica, en la historia, beneficios sociales ni un buen vivir de los pueblos. Una “civilidad modernizada” que catapultó a los desposeídos en una lucha permanente por la sobrevivencia, agrupando así mismo, a los poseedores de los medios de producción a mantener el control del cuerpo de obreros y campesinos como fuente de valor, debilitando el espíritu humano, es decir la conciencia y la educación.

## La reconquista de la educación en Michoacán

Del siglo XVI al XVIII, la lucha en México entre las sociedades prehispánicas y los colonizadores, agudizó el enfrentamiento por los medios de producción y la imposición de una visión del mundo, adecuada a los que se apropiaban de los recursos, la memoria y el poder. Las guerras, resistencias, tensiones y contradicciones confluyen en la instrumentación, por parte de los que vencen, de la educación como medio de dominación. La colonización ha sido progresiva. Se somete progresivamente el uso de la lengua originaria, las formas tradicionales de educación comunitaria, las formas colectivas de gobernanza, la pertinencia cosmogónica de prácticas religiosas, la preservación de las tierras como fundamento del ser humano; así mismo, se trata de borrar la historia de la resistencia popular. Los pueblos son desposeídos y desplazados abruptamente de la historia, quedando prácticamente sin derechos.

En el siglo XIX, la lucha de los criollos por la independencia se logra mediante los pueblos originarios, casi siempre obligados a luchar por ellos; en algunos casos, viendo la oportunidad de lograr su independencia. Al final, no obtuvieron más de lo que ya tenían, es decir, despojo y nada. En 1910, la lucha contra la dictadura porfiriana, representante de la visión burguesa en México, impulsó en el ámbito rural la lucha por la tierra, es decir, por la defensa de los medios propios de producción, lo cual, en términos políticos, es comprendido también como la lucha por la libertad. Tierra y Libertad impulsan el papel del “indígena” durante la revolución mexicana; con sangre pasaron a la esfera pública pero como parte de un pasado que debe superarse. A partir de allí, la intelectualidad en México asume el papel redentor y civilizador de lo indígena, que representaba para ellos un obstáculo hacia la modernidad. El primer paso consistió en “mexicanizar” a los indígenas mediante la lengua.

En 1911 se aprueba la Ley de Instrucción Rudimentaria que establece enseñar a los indígenas a hablar, leer, escribir en castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética. Automatizar la conciencia y la concepción de lo humano en un elemento más de la modernización industrial. En los años veinte, se crea en la ciudad de México La Casa del Estudiante Indígena, que reunió en una sola institución, a indígenas de diversos grupos étnicos, con el objetivo de instruirlos de acuerdo a las normas predominantes para que posteriormente instruyeran a sus propias comunidades; impulsando con ello un colonialismo interno que condujera a la conquista del espíritu originario. Más tarde, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921), Vasconcelos impulsa en el medio rural la educación obligatoria en español. Se crean las Casas del Pueblo para dar a la comunidad una escuela que ayudara a aumentar la producción, la cooperación y perfeccionar las industrias locales; éstas se transforman años más tarde en la Escuela Rural Mexicana. Otras instituciones que también desarrollaron su trabajo aculturador en el medio rural fueron las Misiones Culturales y las Brigadas de Mejoramiento Indígena, que enseñaban artes y oficios a los adultos de la comunidad.

En los años treinta, el interés por lo indígena se vincula con el ámbito lingüístico, e impulsa la alfabetización y la educación de los niños indígenas en su lengua materna mediante el método de castellanización indirecta; aquí, el Proyecto Tarasco de Mauricio Swadesh en la zona purépecha dio paso al Instituto Lingüístico de Verano (ILV).<sup>4</sup> El ILV, fue invitado por el presidente Lázaro Cárdenas, con el fin de preparar alfabetos y cartillas en purépecha para alfabetizar y promover la educación no indígena en lenguas indígenas.

En los años cuarenta, se convoca al primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán, que condujo a la creación del Instituto Indigenista Interamericano; el cual impulsa una política de asimilación de los indígenas, fomentando el cambio cultural mediante lo educativo, lo económico, la infraestructura, el modo de vida, los hábitos de consumo, y la organización sociopolítica. En 1948, se transforma en el Instituto Nacional Indigenista, e impulsa los Centros Coordinadores Indigenistas, con la objetivo de la integración nacional. Se promovió la presencia de promotores y profesores bilingües, escuelas albergues, internados, así como la creación de cartillas. A partir de esa época se fomenta la alfabetización en lengua indígena y la enseñanza de éstas en la educación primaria, impulsando un cuerpo de maestros bilingües originarios en niveles de educación primaria (García, 2004). ¿Qué resultado de ello? El panorama educativo es desolador. En 2014, el 6.3% de la población de 15 años o más, era analfabeta, condición que en la población indígena es tres veces mayor (19.2%) y en la población hablante de lenguas indígenas, una cuarta parte del total (25.1%).

La realidad señala que 9 de cada 10 alumnos hablantes de lenguas indígenas, asisten a escuelas en localidades de alta marginación, lo que favorece a que las escuelas ubicadas en esas localidades, padezcan de mayores carencias y deserciones. La precariedad de la educación en zonas marginales, como el campo y zonas pobres periféricas a la ciudad, revelan la alta desigualdad social y económica como un rasgo estructural (Aquino, 2016). La educación ya no es garantía de una mejor condición de vida; sino de formación de mano de obra especializada que será devaluada en el mercado, donde ejércitos de desempleados compiten por una plaza de trabajo.

En su momento, Fernando Salmerón, extitular de la CGEIB, señaló, que las universidades interculturales tienen una triple tarea: 1) tienen la función social de integrar y conjugar los aportes que las diferentes culturas del mundo han hecho al desarrollo de la ciencia; 2) deben hacer frente a una *deuda histórica* con los pueblos originarios, integrando sus formas tradicionales de organización y pedagogías culturales al conjunto del conocimiento universal; y deben constituirse en motores del desarrollo de las comunidades que les dan sustento (Celote, 2013). Bajo este discurso de otorgar una educación superior que dignifique a las comunidades y atienda su situación de precariedad histórica, las Universidades Interculturales (UI) son promovidas en México desde el año 2001. A partir de entonces, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP, estableció como parte de su

“misión”, integrar las diferencias sociales en una dimensión cultural. En este marco, se crea en el año 2007, la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) como resultado de la demanda de las comunidades originarias de Michoacán.

La CGEIB, crea por su parte a las UI como un proyecto no lejano del indigenismo gubernamental, que tiene como objetivo, promover la formación de cuadros universitarios; es decir, formar ideológicamente a quienes promoverán el proyecto pedagógico propuesto por el Estado. El objetivo es vincular las políticas de Estado a las formas internas de organización, desplazando las estructuras autónomas y toma de decisiones comunitarias. Se implementa una educación, en términos neoliberales, por proyectos de “desarrollo comunitario”, que fomenten la formación de conciencias en su función pragmática, no reflexiva, promoviendo las capacidades operativas de la razón, en el manejo automatizado de proyectos, que permita bajar recursos y autoemplearse frente a un Estado cada vez más desentendido de la situación rural, pero más feroz y sediento de los recursos aún no explotados en territorios indígenas (Mateos y Dietz, 2015). Lo que se pretende es lograr un Estado presente en las comunidades, mediante el dominio financiero, el dominio pedagógico, el intercambio comercial, la imposición de gobiernos estatales, autoridades municipales, partidos políticos, y rectores universitarios, un integracionismo perfilado mediante reformas curriculares, reformas educativas y laborales dentro de los centros de educación superior. El fin es, desaparecer la organización política de las comunidades originarias, así como la conciencia de su condición precaria; desvincular la conciencia de organización para impedir la transformación de las condiciones materiales (Esteve, 2016).<sup>5</sup>

En este contexto, se promueven estrategias educativas afines a la política del gobierno en turno para desterritorializar la lucha y abrir la puerta a concesiones empresariales; eliminando primero la conciencia, después los cuerpos, y desterrando finalmente el espíritu del pueblo. Por esta razón, es de suma importancia, la promoción de programas de estudio como el de Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales, que muestren estos procesos de subsunción de las comunidades y los individuos; y otorguen a los estudiantes las herramientas para identificar los derechos que tienen para la protección de sus territorios, culturas y cuerpos. En este mismo sentido (García, 2004) las pedagogías de las UI no parten de las propias etnias, sino de intereses gubernamentales por aprovechar zonas ricas en recursos naturales, como las situadas en las zonas costeras y las cuatro regiones Purépechas de Michoacán: la zona lacustre de Pátzcuaro, Ciénaga de Zacapu, la Meseta Purépecha, y la Cañada de los Once Pueblos.<sup>6</sup> Para esto, se promovieron misiones culturales, internados indígenas y una educación con aspecto intercultural; así surgirán escuelas interculturales promovidas por el Estado y por las propias comunidades, como Santa Fe de la Laguna, sin embargo, carecen de una orientación comunitaria pertinente a las demandas históricas y condiciones reales de los pueblos. El caso excepcional han sido las normales rurales y las normales indígenas. En Michoacán, se tiene en Cherán a la Escuela Normal Indígena de

Michoacán (ENIM); y a la Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga” en la población de Tiripetio, las cuales, han sido un bastión de lucha, de promoción de la conciencia étnica y de clase; condición que los destina a ser enmarcados por parte del Estado como enemigos de clase.

En atención a la demanda de educación digna y pertinente a las comunidades originarias, se impulsa la creación de una institución de educación superior indígena, originándose la Universidad Intercultural Indígena. Una educación intercultural procesada desde las bases comunitarias, no desde el Estado, por ello, se defendió mantener en el nombre lo “Indígena”. En este contexto, en el año 2007, la CGEIB inauguró en Michoacán, bajo condiciones precarias, la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM). Sin un espacio digno ni reglamentación de su vida académica, inician sus cursos en instalaciones prestadas, primero por el CREFAL, después en una secundaria y una cancha de la comunidad de Pichátaro, localidad perteneciente al municipio de Tingambato. Es así, como en la meseta Purépecha, se establecía el proyecto intercultural de educación superior, el cual, tenía como objetivo, atender a las comunidades purépechas, nahuas, mazahuas, otomíes, matlazincas, así como a las poblaciones marginales de las urbes. La atención, no obstante, se entendería en los términos del gobernador en turno; pues más que atender las demandas de los pueblos, atendía los intereses de grupo o partido al que pertenece. Por tanto, el rector y la administración llegaron con el fin de impulsar políticas de estado, diseñadas también para la integración de las comunidades a proyectos productivos requeridos desde el ámbito empresarial; ésta situación debilitaría a la nascente universidad intercultural, generando a su vez un mal manejo del presupuesto designado a la institución, recurriendo a un constante desvío de los recursos en tiempo de elecciones.

## La Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)

La UIIM se creó en el año 2006. La máxima autoridad es el Gobernador del Estado, quien impone a los rectores de acuerdo a sus preferencias políticas, sin cuidar la elección de un perfil académico, que promueva el respeto hacia las comunidades originarias. Por este motivo, la comunidad universitaria, ha tenido cinco rectores en diez años, la mayoría, expulsados por malos manejos de los recursos. Por encima del Rector, está el Consejo Académico, el cual, no consulta a la comunidad universitaria, ni dialoga con las comunidades originarias, como hace referencia el Convenio 169 de la OIT (1989). Los intereses políticos, así como acuerdos y favores partidistas, son los que rigen la vida y las finanzas de la universidad.<sup>7</sup>

El primer edificio de la UIIM, fue construido en Kanangio, en 40 hectáreas de tierra *condonadas* por la comunidad indígena de Pichátaro, la cual se ubica a 30 minutos de la ciudad de Pátzcuaro, en la meseta Purépecha. Es un territorio que en la actualidad ha impulsado la lucha por un gobierno basado en sus formas tradicionales de regirse y gobernarse. Por otra parte, la comunidad de Sevina, en su momento donó 10 hectáreas de tierra que se ubican frente a la UIIM; las cuales servirían para la



construcción de un Hospital Universitario. Sin embargo, no se dio seguimiento y no hay hasta hoy un acercamiento con las autoridades de Sevina. Desde la meseta, la UIIM extendió su servicio a dos extensiones más: Faro de Bucerías, ubicado en la costa michoacana, y en San Felipe de los Alzati, en Zitácuaro. Sin embargo, la atención a las poblaciones nahuas y mazahuas del estado, ha carecido de espacios dignos y de un presupuesto necesario.

En este cuadro de disfunciones, la UIIM vive y se resiste, como las demás interculturales del país, a través de sus trabajadores, académicos y estudiantes, así como de algunas comunidades. Trabajan para dar respuesta a la demanda histórica de materializar una educación que sea realmente de y para los pueblos.<sup>8</sup>

La UIIM, cuenta con cuatro licenciaturas; y está promoviendo la apertura de una quinta: Medicina Tradicional. Los planes de estudio se enfocan en comprender el origen pluricultural de la región de Michoacán. La formación intercultural y científica se diversifica en los programas de estudio. Así, tenemos que en la costa se imparte una licenciatura, la cual corresponde al área de Desarrollo Sustentable con especialización en Turismo Alternativo; en San Felipe se imparte la licenciatura en Desarrollo Sustentable con especialización en Agroecología. Por su parte, en la meseta purépecha, donde se localiza la rectoría, se imparten cuatro licenciaturas: 1) Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales, 2) Arte y Patrimonio Cultural, 3) Lengua y Comunicación Intercultural, y 4) Desarrollo Sustentable.

Cada licenciatura consta de 8 semestres; los dos primeros, correspondían a un Tronco Común que la CGEIB ordenó se eliminara, por lo cual, en agosto de 2017, iniciaron cursos sin el Tronco Común. El Tronco Común permitía interactuar y dar identidad a los alumnos de nuevo ingreso, permitiéndoles no sólo regularizarse en conocimientos generales, sino adquirir una visión interdisciplinaria y crítica sobre la historia de los pueblos originarios y sus procesos de desarrollo.<sup>9</sup>

La UIIM se fundamenta principalmente en su decreto de creación, que establece ofrecer opciones de educación superior *pertinentes* a las necesidades de desarrollo de los pueblos indígenas de Michoacán. La pertinencia implica, el establecimiento de un vínculo equitativo entre los dueños del problema y los que darán atención al problema, dando lugar a una educación superior pertinente a las necesidades históricas de los pueblos originarios; una horizontalidad, hasta hoy, ausente en la toma de decisiones, sin las comunidades originarias de Michoacán. El fundamento de la pertinencia de los programas educativos que se imparten, requiere la materialización del diálogo desde abajo, entendido como participación comunitaria, en la toma de decisión y dirección de la universidad. Requiere una vinculación horizontal entre CGEIB, rectoría, estudiantes, académicos y pueblos indígenas. En este marco, la pertinencia toma sentido y define lo que se entenderá por calidad educativa, y no sólo lo que entienden los funcionarios de gobierno o la CGEIB. Una pertinencia real como derecho de los pueblos indígenas, que materialice la certificación y el reconocimiento oficial de las trayectorias



formativas y de los modelos educativos diferenciados de cada UI, como un derecho humano relacionado con el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas como sujetos de derecho (Berteley, 2007). Garantizar la formación de profesionistas e intelectuales comprometidos con el territorio, la historia, memoria e identidad en el ámbito comunitario, regional y nacional; cuyas actividades contribuyan a promover procesos de negociación y gestión intercultural en un ambiente de respeto, diversidad y democracia real.

### **La interculturalidad de los de abajo, el proyecto pedagógico del Programa Académico en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales (GCYGL) de la UIIM**

La licenciatura en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales (GCYGL), fue creada en el 2007 reiterando los objetivos del decreto de creación de la UIIM, así como la pertinencia y defensa de los programas con carácter humano en la región de Michoacán. En sus inicios, se pretendió versar sobre la Gestión Municipal, algo más acorde a las políticas estatales. Sin embargo, se argumentó que las formas de organización comunitaria no se restringían al ámbito municipal, sino que tenían propuestas locales sobre gobernabilidad y gestión.

Algunos de los programas de estudio, fueron realizados desde el escritorio sin ninguna vinculación con las comunidades, lo cual, en sus diez años, ha reflejado debilidades en algunos elementos de formación del estudiantado. No obstante la recurrente confrontación con esos vacíos, se han delineado objetivos más pertinentes que han hecho evolucionar a los mismos programas de estudio, en dirección a las demandas actuales de las comunidades originarias de la región. En este sentido, es necesaria la revisión y actualización de los programas de estudio y del mapa curricular, pero siempre enmarcando en el contexto de Michoacán, pues la pertinencia se consolida con base en la atención de las problemáticas y necesidades de la región y de las propias del PA en GCYGL. La contextualización da pertinencia, es el camino y el vínculo de solución a los conflictos.

El camino o método de comprensión de la pertinencia de la licenciatura, conduce en un primer momento, a definir la forma y comprender el contenido material de las condiciones históricas de la sociedad en su conjunto. La propuesta, materializa un horizonte pedagógico que manifiesta a su vez un conjunto histórico de pendientes sociales, interrelaciones culturales y procesos políticos en Michoacán, y el país en general. La unidad del mapa curricular se define como la sistematización del proceso histórico de los pueblos indígenas mediante estrategias de gestión en el ámbito local y global. Es síntesis de procesos de movilización indígena nacional; los cuales han posibilitado espacios de inclusión política y jurídica para la formulación de procesos autonómicos, así como procesos de sistematización de sus saberes y sus propuestas de enseñanza para un buen vivir.

La educación intercultural superior, se asume en el PA como una función reguladora de la conciencia para que intervenga en la historia de dos formas: incentiva y ejecutiva. A medida que las ideas adquieren por la historia, la ciencia y la tradición fuerza incentiva, los estudiantes y profesores ejecutan acciones con una orientación política enmarcada en lo comunitario. Es en el contexto histórico de los procesos de lucha y organización de los pueblos originarios, donde la categoría de *Gestión Comunitaria* adquiere sentido pedagógico, y a su vez, político. Como categoría pedagógica, orienta su visión y misión con compromiso y responsabilidad social. Implica un proceso pedagógico-político de acompañamiento y servicio comunitario; construida por la cosmovisión de los pueblos, más una posición científica-teórica que aporta a su vez una posición sociopolítica fundamentada en la categoría del “nosotros” -un nosotros evocado por el EZLN en 1994- donde la tierra es el fundamento de la organización política del saber y el conocimiento. Se entiende, por tanto, como *Gestión Comunitaria* al conjunto de acciones que un “nosotros”- universidad y pueblo- efectúa de forma organizada y consensuada con el objetivo de llevar determinada empresa hacia su realización; con el fin de materializar la equidad, la justicia, el buen gobierno y el buen vivir.

La anterior, es una propuesta pedagógica y una concepción ético-política. Como pedagogía, es crítica-popular y hace referencia a una multitud de prácticas educativas: formales e informales, con una intencionalidad transformadora. Como concepción ético-política, apuesta por la construcción de relaciones humanas equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida. Es un plan de estudio en proceso de consolidación mediante métodos y técnicas activas y participativas que hacen de sí mismas una ética-política, haciendo de lo político “una dimensión” de la pedagogía crítica. Propone una educación *comunalista*, en ese sentido, es un proyecto educativo desde abajo, en constante revisión y adecuación al desarrollo de las dinámicas y propuestas de los pueblos indígenas. Se rige por una dirección ética, moral e intelectual que pugne por una educación laica, justa, gratuita y de calidad científica. Se promueve el empoderamiento de los educandos y el consenso político en espacios de organización comunal. Dentro de sus objetivos universitarios, está la materialización de un Consejo Estudiantil, un Consejo Universitario e interiorizar un Consejo Intercomunitario. Promueve una plataforma teórica, práctica y política que acompañe los procesos de negociación, organización universitaria y resolución de demandas de los pueblos, de los trabajadores y sociedad en general.

La misión del PA en GCYGL es coadyuvar, mediante la educación superior, en la gestión de soluciones a demandas históricas de las comunidades originarias y poblaciones marginales del estado. La forma de abordar estas necesidades, se fundamenta en el vínculo entre el conocimiento científico y saberes tradicionales que inciden en la materialización de un buen vivir. La visión es fortalecer y promover el vínculo político-cultural con y en las comunidades a través de la educación, desarrollada conjuntamente por docentes, estudiantes y

pueblos. Se encamina a la generación de soluciones, en términos de justicia comunitaria; donde los conocimientos teórico-metodológicos, fomenten formas de ser, hacer, pensar, en términos de un liderazgo comunitario. El objetivo general, es el de contribuir al mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de las poblaciones marginadas y de las comunidades purépechas, nahuas, mazahuas, matlatzincas, y otomíes. Desarrollar en las y los estudiantes habilidades, actitudes, valores y conocimientos necesarios para respetar, comprender, explicar, interpretar y encausar de forma consensuada el cambio de la realidad social. Asimismo, forma a las y los alumnos en el conocimiento y manejo de las distintas teorías sociológicas, administrativas y jurídicas para la atención y gestión comunitaria mediante “competencias” éticas, administrativas, de negociación, conciliación y gobernabilidad.

La Investigación-Vinculación que se desarrolla en el PA de GCYGL, tiene por objetivo, generar la comprensión de los distintos contextos, tanto de la investigación, como el de las comunidades y los problemas que éstas presenten. Se enmarca en la metodología crítica; la cual, no puede restringirse a una sola modalidad de conocimiento para la investigación, como la Investigación-acción. Propone la comprensión y manejo de diversas metodologías de investigación que hagan posible una justicia cognitiva a la realidad de los pueblos y comunidades indígenas. La investigación es una modalidad dialéctica, teórica-práctica de educación y vinculación comunitaria.

En la actualidad, 2016-2017 a recomendación de la CGEIB, se retoma de la investigación- acción, la modalidad de investigación en términos de las necesidades y participación de las poblaciones originarias en lo investigado, otorgando a las y los alumnos estrategias que les permitan evaluar junto con los dueños del problema las acciones, proyectos, planes y programas que se instrumenten para la atención de las necesidades de las comunidades y de la sociedad en su conjunto. La investigación como un producto colectivo, se enmarca en el escuchar, dialogar y ejecutar con la comunidad todo el proceso de investigación, y no solo el de extraer información. Hacer investigación no se comprende como un hacer para saber, o un saber hacer, sino como comunalidad, asamblea de conocimiento; es decir, unión y discusión en la búsqueda de una solución comunitaria de un problema colectivo. La investigación es acción colectiva, organizativa, fundamentada en el pensar científico como la ética y política.

El vínculo universidad-sociedad no se limita a la aplicación de conocimientos, sino al ejercicio formativo común, entre estudiantes, docentes y pueblo, dentro de contextos ético-políticos de vinculación científica. La investigación es, así mismo, vinculación entendida como *servicio cogenerador* de procesos políticos de transformación que permite, tanto al estudiante, como a la comunidad, reconocerse en la memoria de la que es parte. La vinculación en investigación busca constituirse como política comunitaria estructurante del cambio social. Por tanto, la oferta educativa se dirige a quienes se interesen en ser parte de procesos políticos y cambio social, a quienes tengan vocación de servicio, interés

por formas de organización y gobernabilidad comunitaria, así como la preocupación por gestar o acompañar los cambios sociales con valores interculturales, una interculturalidad desde abajo, desde las bases sociales, para la generación de un buen vivir.

En los últimos años, el PA ha llevado a cabo un proceso colegiado de discusión, análisis y revisión tanto del plan de estudios, como del mapa curricular, teniendo como eje rector la adecuación de los PA en dos dimensiones de la educación intercultural: la vinculación comunitaria y la flexibilidad curricular.<sup>10</sup> La vinculación requiere un constante trabajo de comunicación, recopilación de información y aplicación de acciones conjuntas; las cuales implican desplazarse a las comunidades originarias, que en su mayoría, está a más de una hora de la UIIM. Hay, sin embargo, un alto grado de conflictividad en el estado que imposibilita el libre tránsito hacia las comunidades.

Los constantes conflictos intracomunitarios, conflictos por linderos y bosques, y la operación del crimen organizado en muchas partes del territorio, hace del proceso de vinculación, un proceso de sobrevivencia y riesgo, en este sentido, la vinculación del PA en GCYGL se hace primordialmente a través de los estudiantes, quienes se convierten en actores políticos importantes de sus localidades; los docentes investigadores, por su parte, han establecido vinculación académica y participación política con las localidades que se consideran más seguras, entre ellas Nurío, Pichátaro, y Cherán.

El Programa Académico, está siendo revisado, analizado y reorientado por recomendación de la CGEIB (2014); sin embargo, los lineamientos que sugiere la CGEIB entran en contradicción con el proyecto pedagógico Intercultural, el cual ha de ser pertinente a las necesidades locales y regional de Michoacán. En los años de trabajo colegiado, hemos visibilizado las deficiencias institucionales, como la alta intromisión de los partidos políticos en la designación de las autoridades universitarias, la falta de transparencia en el manejo de recursos, la falta de presupuesto para los asuntos académicos, la discriminación de la institución al PA, impacta negativamente, generando deficiencias del programa académico; por ejemplo, la disminución de los profesores de tiempo completo, de nueve que eran, a cuatro que son; el recurso mínimo otorgado para trabajo o prácticas de campo, la precarización de la vida laboral y prestaciones de los profesores de asignatura, la falta de cursos de actualización docente, etc.

La revisión, que sí es pertinente, nos ha hecho conscientes de que hay particularidades del PA que deben corregirse, como la falta de algunas materias teóricas ausentes, como estadísticas aplicadas a las ciencias sociales, y mayor énfasis en el trabajo etnográfico, por ejemplo. Estos son elementos que nos hacen avanzar y nos dan la oportunidad de mejorar nuestro proyecto pedagógico, no obstante, defendemos las especificidades de nuestra orientación pedagógica contemplada en nuestros ejes de formación: Eje de Lengua, Eje metodológico y de vinculación, Eje disciplinar, y Eje sociohistórico. Ejes que delinear la formación política y ética para la atención de los problemas actuales de la región. Las

problemáticas en Michoacán, se refieren a una creciente necesidad de autonomía por la falta de transparencia del presupuesto municipal, la corrupción de las autoridades estatales, la falta de solución a conflictos de tierra, falta de atención a la violencia en el estado, apoyo a la gestión de proyectos comunitarios, falta de equidad de género en la toma de decisiones dentro de las comunidades originarias y dentro de las instituciones del estado; y principalmente, a la relación cada vez más tensa entre el Estado y los pueblos originarios. Es, por tanto, en el contexto de los conflictos sociales, donde la categoría de *Gestión Comunitaria* adquiere su pertinencia.

En razón de lo anterior, la Gestión Comunitaria, más que municipal o empresarial, es entendida como un conjunto de acciones teórico-prácticas que coadyuven a empoderar y materializar la comunalidad administrativa y de gobierno. Consideramos para ello, que el PA en GCYGL debe consolidarse como proyecto pedagógico que promueva la comprensión histórica y promoción política de la equidad, la justicia y el buen vivir.

El enfoque pedagógico intercultural del PA de GCYGL, tiene como premisa fundamental el diseño conjunto, con la universidad y las comunidades, de los programas educativos que satisfagan los requerimientos de ambas, pero no como intereses distintos, sino como partes esenciales de un mismo proyecto ontológico y práctico, donde la educación es una puesta ética de consenso y toma de decisiones. Por otro lado, una constante de nuestra casa de estudios, como el de la mayoría de las interculturales, es la demanda histórica a la atención al “reconocimiento y la certificación oficial de las trayectorias formativas y del modelo educativo diferenciado [...] como un derecho relacionado con el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas como sujetos de derecho” (Berteley, 2007, p. 51). Una de las principales premisas para nuestro proyecto pedagógico, es conciliar dos realidades y dirigir las a un objetivo social. La realidad cultural por una parte y la realidad económica por otra. La realidad es en consecuencia política, en el sentido que es adquirido por la conciliación de la práctica cultural con la conciencia de la historia y de las necesidades económicas de las comunidades a las cuales se pretende acompañar. La ciencia de lo social, en el marco de las comunidades indígenas, se da en la conciliación del rigor de la perspectiva científica, proveniente de la tradición que se ha dado por denominar occidental, aceptado y desarrollado por el sistema universitario nacional; y por otra parte, los saberes, prácticas de organización, toma de decisión y gobierno indígena, denominados usos y costumbres. La conjunción da como resultado un objetivo político, una visión ética y un proyecto económico más integral. Ello otorga el sentido de la categoría de Gestión Comunitaria, que se construye de las interacciones entre lo histórico, lo político, lo cultural y el territorio. En la Gestión comunitaria la comunidad no es el objeto de estudio, sino que es el horizonte político entretejido socialmente con normas internas; donde el PA ha de acompañar y contribuir al reconocimiento de problemáticas que las comunidades definan. En este sentido, la UIIM debe contemplar el



proceso autonómico del territorio de Pichátaro donde se asienta y adecuar sus prácticas administrativas y de gobierno en razón del contexto general que la envuelve.

En este horizonte de conocimientos, la vinculación comunitaria adquiere pertinencia; es la comprensión y sistematización conjunta de la ciencia, las tradiciones, las necesidades y sus posibles soluciones. En consecuencia, la promoción de proyectos conjuntamente estructurados por universidad y sociedad se plasman en el mapa curricular como procesos deductivos e inductivos de teorización y praxis. El mapa y las asignaturas tienen pertinencia en tanto que los estudiantes son orientados a identificar a sus comunidades como sujetos de derechos y actores políticos activos, capaces de regirse, promover proyectos autogestivos, reorientar las políticas estatales y los rumbos democráticos. En razón de ello, las tres especialidades del PA resultan pertinentes, pues responden a las necesidades sociopolíticas y económicas de Michoacán: 1) Autonomía de los Pueblos Originarios, 2) Gobernabilidad y 3) Proyectos comunitarios. El PA encauza, mediante estas especialidades, procesos políticos y cogenerativos de proyectos socioeconómicos, a través de las propuestas de tesis de los alumnos que egresan.<sup>11</sup>

La sistematización de las experiencias adquiridas en estos 10 años, nos han permitido contextualizar la comprensión de la situación de la licenciatura y en términos generales de la UIIM; pero también, el de mostrar a la CGEIB que algunas de su propuestas interculturales debilitan a la interculturalidad misma en un marco de integración indigenista, ya que aún ven a los indígenas como objetos de interés público, no como sujetos de derecho con capacidad de decidir e intervenir en la vida universitaria. Señalamos la necesidad de que las comunidades originarias tengan lugar en un Consejo Universitario; pues el Consejo Directivo no interactúa con las bases universitarias, ni mucho menos con las autoridades y pueblos originarios.

La labor de análisis, revisión, modificación e investigación para la atención de elementos ausentes en el pa se dirige a fortalecer el vínculo con la sociedad en un marco ético de pluralidad y de promoción de una justicia comunal, tanto teórica como práctica; más allá de la pretensión intercultural desde arriba que sólo busca conciliar, en una dimensión cultural, al antagonismo histórico que ubica a los actores políticos de nuestro país en dos clases: la que tiene prácticamente todos los medios de producción; y la que no tiene más que sus formas de organización históricas para luchar y resistir a seguir siendo explotados.

Postulamos, en consecuencia, como línea de orientación el bien común, al cual se deben enmarcar las competencias que el estudiante adquiere, como elemento del buen vivir, no sólo práctica o políticamente, sino académicamente. Ésta última, tiene un fundamento pedagógico, así como un sustento institucional pertinente por su contenido intercultural desde la comunidad que regula y sistematiza el plan de estudios, así como el Mapa curricular. Lo comunitario, requiere también definir los alcances de la intervención universitaria en la vida de las comunidades u organizaciones sociales, así como la pertinencia de establecer los alcances



de las organizaciones y comunidades en el ámbito académico, puesto que ni universidad ni sociedad tienen la certeza plena o verdades sociales. La base es el interés común apegado a las necesidades mutuas que definen lo comunal, en la relación entre academia y pueblo o comunidad; tal relación ha de darse en condiciones de igualdad posibilitando el alcance pedagógico intercultural, las verdades sociales, razones que orienten, y la justicia social. La Gestión Comunitaria cumplirá en este sentido, su propia pertinencia, que se refiere a fortalecer mediante la teoría y la práctica las formas de vinculación comunitaria para la generación de alternativas autonómicas de normarse, trabajar y gobernarse.

## Conclusión

La educación intercultural en sus inicios no es otra cosa que el proyecto político de contención de la lucha de los pueblos originarios contra los actores responsables de su precariedad histórica. Busca desplazar la lucha por la justicia a un diálogo entre culturas enmarcadas en una folklorización de la educación. La interculturalidad trató de conciliar la lucha entre los oprimidos y los opresores, sin embargo fracasó. Buscando la edificación de una nación multicultural, descubrió en sus entrañas más de 500 años de lucha, más de 27 000 desaparecidos, y millones de asesinatos de luchadores sociales pertenecientes a las comunidades originarias. Una educación que trató de borrar la clara confrontación en nuestra actualidad de dos clases imposibles de reconciliarse; que se manifiesta cada vez que el gobernador en turno decide imponer un rector y en la ausencia del diálogo con las comunidades y académicos. La educación intercultural es una propuesta que ha comenzado a ser replanteada como una deseducación intercultural, o bien, como una educación política comunalista; que apuesta por la justicia, la verdad y la autonomía, que haga valer los convenios internacionales signados por el Estado, y que consulte constantemente sobre las modificaciones y gasto de recursos que se asignan tanto por la federación y el estado para la atención de los objetivos que establecen el decreto de creación de las UI. En ese contexto, la licenciatura en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales fue creada, pero ha madurado y tomado conciencia de su origen. En el proceso de su autocritica, consideramos de suma importancia, la participación de los pueblos originarios de Michoacán en la vida universitaria, su casa de estudios, más que de los funcionarios del estado. Solamente en comunidad se podrá fomentar una educación comunal universitaria -como lo había soñado Tata Juan Chávez oriundo de la comunidad purépecha de Nurío- que sea diseñada por todas y todos como una plataforma de defensa de la historia, los recursos naturales, los derechos comunitarios, la conciencia humana y la transformación del poder. Así mismo, el PA en GCYGL no está libre de contradicciones, que a su vez tienen que ser reorientadas en una práctica cada vez más cercana a las comunidades originarias, poblaciones marginales de las urbes y organizaciones sociales. Más allá de la interculturalidad desde arriba, la intercomunalidad desde abajo debe ser entendida en términos políticos y económicos para la transformación

de las condiciones materiales de precarización de los pueblos (territorios) e individuos (conciencia). Una educación intercultural que no termina de cuajar en los pensamientos ni en los territorios de los pueblos originarios; que requiere ser replanteada críticamente como un programa de deseducación intercultural y desplegarse a una concientización de los procesos históricos donde las distintas formas culturales de los pueblos son tanto el resultado como el instrumento de lucha contra la opresión y el despojo de sus territorios, identidades, saberes y derechos. En razón de lo anterior, la educación intercultural no tendrá el respeto, el desarrollo, ni será visible ni manifiesta hasta que los pueblos tengan un lugar en la universidad como Consejo intercomunitario que trabaje en condiciones equitativas con los Consejos Académicos.

## Referencias

- Aquino, E. (Agosto, 2016). Los obstáculos que enfrentan los estudiantes indígenas en México. *Animal Político*. Recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/2016/08/los-obstaculos-enfrentan-los-estudiantes-indigenas-mexico/>
- Berteley, M. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México*. México: CIESAS.
- Celote, A. (2013). El nacimiento de la primera universidad intercultural de México. Cuando el sueño se hizo palabra. México: SEP-CGEIB.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval] (2010). *Indicadores de Pobreza 2014*. Recuperado de: <http://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/PT%20Pobreza14/Michoac%C3%A1n%20Pobreza%202014.pdf>
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe [CGEIB] (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- Esteva, G. (Agosto, 2016). Reforma educativa busca desaparecer a los pueblos indígenas. *Avispa Midia*. Recuperado de: <http://avispa.org/2016/08/23/1180/>
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purhépecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>
- Jasso, I. J. (2010). Las demandas de Las organizaciones Purépechas y el movimiento indígena en Michoacán. *Revista LiminaR*, 8 (1), 64-79.
- Kenneth, J. (2014). *México Bárbaro*. México: Grupo Editorial Tomo.
- López, L. E. (2013). Interculturalidad, educación y política en América Latina. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En M. L. Casillas, y L. Santini (Coords.). *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe*. (67-153). México: SEP-CGEIB.
- Mateos, L. S. y Dietz, G. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso

veracruzano. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36 (141). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v36n141/0185-3929-rz-36-141-00013.pdf>

Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (1989). *C.169 - Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm. 169)*. Recuperado de: [http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:C169](http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169)

Tapia, G. Santacruz, I., Contreras, C. y De La Cruz, G. (Abril, 2002). Rezago educativo, pobreza e industrialización en Michoacán, México. *Comercio Exterior*, 52 (4), 332-340.

## Notas

1 El candado que se ha venido forjando, se manifiesta en estos últimos sexenios como “reformas educativas” con una clara tendencia a privatizar la educación, disminuyendo el presupuesto a las instituciones de educación pública e invirtiendo en iniciativas privadas.

2 Michoacán se ubica dentro de las 10 entidades con mayor pobreza en el país, condición que no permite a muchas familias pertenecientes a las comunidades originarias sostener económicamente los gastos que la educación actual requiere. Gastos que implican traslado, alimentación; útiles; uniformes; cuotas escolares; a nivel superior los gastos se incrementan, ya que además de lo básico, hay gastos adicionales por la renta, alimentación y mayor demanda de libros, necesidades que si se quieren atender, implican redoblar el trabajo y el esfuerzo. Resistiendo a la alza de precios de productos básicos y a la constante devaluación de la fuerza de trabajo.

3 Una necesidad histórica, y una conciencia de esa historia que es impulsada con acciones colectivas. Michoacán se caracteriza, en este sentido, por sus constantes movilizaciones organizadas de maestros, normalistas y pueblos para que sean atendidas sus demandas de educación, entre otras.

4 Organización evangélica estadounidense, con experiencia en la alfabetización en lenguas no escritas propias de las comunidades originarias.

5 La promoción actual, por parte del Estado, de la Reforma Educativa en México, pretende privatizar la educación. Se impulsa a jóvenes y niños a integrarse en ‘escuelas de concentración’, de tiempo completo, lo cual saca a los estudiantes de las comunidades, para que crezcan sin el compromiso con la comunidad, lo que “significa matar a estos pueblos”.

6 Hay que señalar que no todas las comunidades purépechas hablan Purépecha, algunas sólo hablan el español pero sus prácticas y cosmovisiones, son propias de su cultura originaria. ¿Y cómo es que perdieron su lengua y prácticas los pueblos? Los frailes como Vasco de Quiroga utilizaron las formas tradicionales de educar para deseducar. Para conquistar espiritualmente a los antiguos michoacanos, se implementó la enseñanza de valores contrarios a la tradición con el fin de favorecer la consolidación cultural, así como el poder de los colonizadores. Ese poder sobre la conciencia se manifestó en diversas formas y distintos tiempos; sin embargo, perduran como política de colonización educativa.

7 Queda hasta el final el objetivo que el decreto establece para esta casa de estudios, a saber, la de impartir una educación superior acorde al contexto cultural, a los procesos sociales, la defensa del patrimonio biocultural y a las necesidades de mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos originarios y poblaciones en condiciones de precariedad.

8 A las UI no se les ha dado la importancia real que tienen, no sólo para las comunidades originarias, sino para el mismo proceso democrático en nuestro país. Se le ha visto no solo por los servidores públicos del estado, sino por la misma sociedad y pueblos como una institución de segunda. Se discrimina a docentes y a egresados cuando solicitan trabajo o buscan entrevistarse con alguna autoridad de gobierno. Esto, en razón de la discriminación y exclusión, por parte de las mismas autoridades universitarias y funcionarios del estado, hacia la participación de las comunidades en la toma de decisión de la vida universitaria.

9 La eliminación del Tronco Común, elimina a su vez los lazos sociales que se forjaban los estudiantes de nuevo ingreso y que mantenían hasta el fin de sus estudios, aun cuando optasen en el tercer semestre por licenciaturas diferentes. Igualmente, quita la posibilidad al estudiante de conocer la postura epistemológica de los diferentes docentes con respecto a temas que en su licenciatura no verán.

10 Enfatizamos, en este sentido, que ambas dimensiones son fundamentales pero han de comprenderse en el marco presupuestal de nuestra institución. Sin un rubro presupuestario institucionalizado para la vinculación es imposible llevarla a cabo, pues cabe señalar que semestre tras semestre se tiene que pelear con la administración por el apoyo a por lo menos una salida a prácticas de campo.

11 Por este motivo, nos opusimos a la aplicación de la modalidad de titulación por Mérito Académico, pues esto coarta la posibilidad de que el alumno aplique sus conocimientos a la resolución de una necesidad comunitaria, y que se generen prácticas viciosas de aprobación por el simple hecho de querer más titulados, priorizando el número de titulados sobre la calidad del conocimiento adquirido por el alumno.

## Notas de autor

- \* Doctor en Antropología, profesor investigador de tiempo completo. Líneas de investigación: movimientos sociales, antropología jurídica, cosmovisión de los pueblos indígenas, arte y emancipación.