



Bajo el Volcán

ISSN: 8170-5642

bajoelvolcan.buap@gmail.com

Benemérita Universidad Autónoma de
Puebla
México

Hernández Loeza, Sergio Enrique; Gibson, Trish
Entre una universidad convencional y una universidad intercultural: el caso de la
Universidad Intercultural del Estado de Puebla
Bajo el Volcán, vol. 15, núm. 22, marzo-agosto, 2015, pp. 231-264
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Puebla, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28642148014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ENTRE UNA UNIVERSIDAD CONVENCIONAL Y UNA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA

Bajo el Volcán, año 15, número 22, marzo-agosto 2015

Sergio Enrique Hernández Loeza

PIRED, A. C., Estudiante del Doctorado en Estudios Latinoamericanos, UNAM
ergo04@gmail.com

Trish Gibson

Estudiante del Doctorado en Ciencias Políticas, Indiana University at
Bloomington
trish.gibson@gmail.com

Fecha de recepción: 2 de mayo del 2014
Fecha de aceptación: 11 de junio del 2014

Una universidad enraizada en su localidad,
una universidad para la autonomía de pue-
blos indígenas y no indígenas, para las regio-
nes, no puede ser construida burocrática y
centralizadamente, y difícilmente puede sur-
gir de un esquema de conducción cupular...
Hugo Aboites

RESUMEN

En este artículo se relata cómo la visión del “multiculturalismo neoliberal” influye en las universidades interculturales oficiales creadas en México. Dicha versión se contrasta con la vertiente de la interculturalidad crítica de América Latina que surge desde los pueblos indígenas y afros. Se exponen

brevemente las características de la educación intercultural a nivel superior en Latinoamérica y México para posteriormente abordar el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, con atención particular a su contexto socio-político y experiencias de sus egresados. Sostenemos que las políticas del gobierno se basan en la implementación del “multiculturalismo neoliberal”, por lo que tienen implicaciones para el funcionamiento de la universidad. Sin cambios fundamentales en la manera en que se aplica la práctica de lo intercultural, la universidad intercultural puede convertirse más en una herramienta política que en una institución académica.

Palabras clave: educación intercultural, interculturalidad crítica, multiculturalismo neoliberal

ABSTRACT

This article describes how the official intercultural universities in Mexico are influenced by an “neoliberal multiculturalism” vision of interculturality, which is contrasted with the more critical view of interculturality in Latin America arising from indigenous and afro-descendent communities. The article briefly presents the characteristics of intercultural higher education in Latin American and Mexico to contextualize the case of the Intercultural University in the State of Puebla, with particular attention to the experience of its graduates. The authors argue that the policies of the Mexican government for intercultural education are based in the implementation of neoliberal multiculturalism, which has implications for the functioning of the university. Without fundamental changes in the way interculturality is practiced, the university can become more of a political tool of the local state government than an academic institution.

Key words: intercultural education, critical interculturality, neoliberal multiculturalism

INTRODUCCIÓN

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) se creó en un contexto social, político e histórico que influye en la forma en que funciona y en las percepciones de sus egresados. Sostenemos

que las políticas del gobierno se implementan desde el “multiculturalismo neoliberal”, lo que tiene implicaciones para el funcionamiento de la universidad convirtiéndola en una herramienta política del gobierno estatal más que en una institución académica. En este contexto, se encuentra una universidad que no cumple con las expectativas de sus egresados ni la comunidad en donde se ubica. Este artículo es un resultado de trabajo de campo de los autores, como parte de nuestras investigaciones doctorales. Una de ellas trata –desde las ciencias políticas– la relación de la implementación de la política de las universidades interculturales que involucra los tres niveles de gobierno (municipal, estatal y federal);¹ mientras que la otra aborda –desde los estudios latinoamericanos– los avances, retos y dificultades de la implementación de la educación intercultural a nivel superior desde el Estado.² En el caso de los comentarios y frases usados en este documento, provienen de entrevistas formales realizadas de septiembre a diciembre de 2012 en el D. F. y Puebla con actores gubernamentales que han participado o conocen del proyecto de las universidades interculturales, así como con personal y estudiantes de la UIEP. En algunos casos no usamos el nombre de la persona entrevistada para proteger su identidad, mientras que en aquellos en que hacemos referencia al nombre del entrevistado, lo hacemos con su permiso. Asimismo, uno de nosotros fue profesor de la UIEP de 2009 a 2013, por lo que recurrió al método de la autoetnografía³ para recuperar experiencias propias, así como del personal docente, estudiantes y egresados/as de la institución, lo que se complementa con las entrevistas ya mencionadas. Finalmente, hemos recurrido a la literatura disponible acerca de la UIEP (textos elaborados en su mayoría por exdocentes de la UIEP y tesis).

En términos expositivos, primero describimos cómo el concepto de interculturalidad fue generado en el contexto de Latinoamérica, y de México en particular, así como las experiencias diversas de interculturalidad en educación superior. Posteriormente relatamos el contexto en donde opera la UIEP, para finalmente señalar algunas experiencias y perspectivas de sus egresados.

1. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

1.1. Contexto histórico

América Latina es una “invención” de la modernidad occidental (Mignolo, 2007). Primero, durante el Siglo XVI se inventó América (O’Gorman, 2006) para designar al “Nuevo Mundo” que los europeos creyeron descubrir, y así legitimar su dominación sobre el territorio y sus habitantes bajo una ideología de civilización que encubría la empresa colonial. Posteriormente, durante el Siglo XIX, al darse los procesos de independencia de las colonias americanas, surgió la idea de la “latinidad” de América para zanjar las pugnas entre las potencias coloniales europeas latinas y sajonas, por lo que esa idea

contribuyó a disfrazar la diferencia colonial interna con una identidad histórica y cultural que parecía incluir a todos pero que, en realidad, producía un efecto de totalidad silenciando a los excluidos. Por lo tanto, la “latinidad” creó un nuevo tipo de invisibilidad para los indios y los descendientes de africanos que vivían en “América Latina” (Mignolo, 2007: 112).

Se dio entonces un doble proceso de inferiorización con la imagen de América Latina: del total de sus habitantes como menos latinos que los latinos europeos, y de negación de los pueblos indígenas y afros.

Es importante tener presente este proceso histórico porque su reconocimiento nos permitirá comprender la emergencia de la propuesta ético-política de la interculturalidad crítica latinoamericana, misma que

puede ser entendida como el proceso de construcción de una nueva hegemonía, que no sólo desafía a la del Estado sino que impulsa y marca nuevas maneras de percibir, construir y posicionar subjetividades, lógicas, racionalidades y

sistemas de vida distintos. Así, más allá del reconocimiento o la inclusión, apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad...” (Walsh, 2009: 54).

Maya Lorena Pérez (2009) ha elaborado una distinción entre la interculturalidad latinoamericana y otra que ella ubica como representante del mundo anglosajón y europeo;⁴ la primera busca transformar el sistema social dominante, mientras que la segunda busca simplemente reivindicaciones culturalistas. La distinción de estas dos visiones parte del hecho de que para los países anglosajones y europeos la interculturalidad surge a partir de la necesidad de incorporar a los migrantes a sus sociedades, mientras que en el caso latinoamericano el planteamiento surge desde las poblaciones negadas históricamente: pueblos indígenas y afros. Más allá de la identificación de estas dos grandes tendencias, es importante tener presente que la interculturalidad crítica latinoamericana se plantea desde los movimientos sociales, pero no desde los gobiernos nacionales. En este sentido, la mayor parte de los gobiernos latinoamericanos elabora políticas públicas con enfoque intercultural desde un entendimiento que algunos autores han caracterizado como “multiculturalismo neoliberal” (Hale, 2007).⁵ Así, a lo largo del presente trabajo sostendremos que las universidades interculturales creadas en México, tales como la UIEP, responden al multiculturalismo neoliberal, sin que esto implique mayor diferencia con respecto a las universidades convencionales, ya que sólo se da un énfasis en la diversidad cultural, pero no apuntala el camino de la interculturalidad crítica que plantee transformar el orden de dominación social existente. En este sentido, hay una deriva en universidades como la UIEP, pues a pesar de declararse interculturales, siguen reproduciendo el modelo de funcionamiento de las universidades convencionales.

1.2. Discursos de Interculturalidad

Como ya hemos visto, el concepto de interculturalidad incluye una gama de perspectivas sobre la diferencia cultural y su papel en la

sociedad. Incluye como contrapunto tradiciones de las “políticas de identidad”, y por otro lado, un concepto de interculturalidad más amplio que apoya la “educación intercultural para todos”, en lugar de atención preferencial a los pueblos indígenas (Dietz y Mateo, 2011: 15). En este sentido, el discurso intercultural no es homogéneo y es un concepto controvertido (Fornet-Betancourt, 2002; Dietz y Mateos, 2011; Llanes, 2008). En términos abstractos, el concepto está basado en la perspectiva de que un diálogo significativo basado en el entendimiento resultará de la interacción de grupos o individuales de posiciones iguales en la sociedad (Llanes, 2008). Según Mato, interculturalizar la educación superior implica “construir sociedades más equitativas, que sean social y ambientalmente sostenibles” (Mato, 2012: 19). Esta visión implica cuestionar el sistema capitalista, sus efectos desiguales en la sociedad y su relación con el medio ambiente.

La noción de interculturalidad ha pasado por tres concepciones: 1) un problema que dificulta integración de la sociedad, 2) un derecho de las minorías, y 3) un recurso clave para el desarrollo de la sociedad (Dietz, 2009). Así, el debate actual en el contexto latinoamericano no está enfocado en la diversidad como un problema o un recurso, sino como un derecho colectivo (Muñoz Cruz, 2001).

En el debate acerca de la definición de lo intercultural intervienen diferentes actores, como los gobiernos nacionales, Organizaciones No Gubernamentales (ONG's), organizaciones indígenas y afros, y organismos internacionales, dando forma a experiencias que al nivel del discurso buscan trascender las políticas asimilacionistas en el contexto de la globalización, aunque sus metas y procedimientos son diversos (Arango, 2012).

Podemos señalar de manera general que desde los gobiernos nacionales (aún los de izquierda) y los organismos internacionales se impulsa la visión del multiculturalismo neoliberal. Por otra parte, experiencias educativas autónomas se vinculan a la interculturalidad crítica latinoamericana, aunque no siempre se nombren a sí mismas como interculturales, debido a los usos tan disimiles del concepto, prefiriendo usar términos como educación propia, autó-

noma, comunitaria o popular. Lo que comparten ambas visiones es que hay un cambio en la forma de concebir la diversidad cultural, por lo que desde las política educativas se ha reconocido que “el problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a necesidades específicas”, de diferentes sectores de la población (Comboni, 2002: 263).

En el caso de la Educación Superior, el debate en torno a la necesidad de un enfoque intercultural es intenso. Podemos observar también experiencias y propuestas lanzadas desde el ámbito gubernamental y desde las organizaciones indígenas y afros por toda América Latina. Una importante fuente de información sobre el tema se encuentra en el “Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, promovido por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) y coordinado por Daniel Mato, aunque sin muchos recursos financieros. A través del programa se han producido cuatro libros en los que se abordan diversas experiencias de educación intercultural a nivel superior. En el primero de ellos (Mato, 2008) se da cuenta de 33 experiencias desarrolladas en 11 países y 3 experiencias de alcance regional. Estas experiencias van desde programas de licenciatura y posgrado dentro de universidades convencionales,⁶ hasta universidades autodenominadas interculturales; algunas de reciente creación o en proceso de planificación, y otras con varios años de experiencia. El segundo libro (Mato, 2009a) corresponde a 8 estudios de caso de algunas de las experiencias de universidades interculturales y proyectos de colaboración desde universidades convencionales descritos en el primer libro. El tercer libro (Mato, 2009b) presenta 8 casos de experiencias de colaboración intercultural desarrollados por Instituciones de Educación Superior (IES) convencionales con comunidades y/u organizaciones de pueblos indígenas. Finalmente, el cuarto libro (Mato, 2012) analiza los cambios que se han realizado a nivel legislativo y las políticas públicas que se han implementado en 10 países latinoamericanos en torno a la educación intercultural a nivel superior.

A raíz de ese trabajo, Mato (2013) ha identificado cinco tipos de experiencias de colaboración intercultural en educación superior, de entre las cuales las primeras cuatro se refieren a programas de inclusión y/o colaboración desde IES convencionales, mientras que el último refiere específicamente a experiencias desarrolladas desde Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES). Este tipo de instituciones

se caracterizan por su orientación a integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales, incluyendo los usualmente identificados bajo las denominaciones de “ciencia” y “humanidades”, poniéndolas en relación (Mato, 2013: 170).⁷

En las páginas siguientes nos dedicamos a analizar el caso de una IIES mexicana creada desde el Estado, para lo cual, primero caracterizaremos este tipo de instituciones existentes en dicho país.

2. INSTITUCIONES INTERCULTURALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IIES) EN MÉXICO

2.1. *Interculturalidad en México*

Las diversas modalidades de educación intercultural en América Latina y México nacieron en el contexto del discurso del postindigenismo y la resignificación de relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado.⁸ En México, el discurso de interculturalidad fue incorporado en educación en 1996, pero el Instituto Nacional Indigenista (INI) llevó a cabo programas de salud intercultural en 1940, pero con un sentido distinto respecto al que se discute en la actualidad sobre este concepto (Dietz y Mateos, 2011). En este sentido, su surgimiento está íntimamente conectado con la relación histórica entre el Estado y los pueblos indígenas.

En el momento de la conquista española aproximadamente se hablaban 130 lenguas indígenas en México (Hamel, 2008). Actualmente, hay 68 idiomas diferentes que se hablan en el país (INALI, 2008). Parte de la reducción en el número de lenguas es resultado directo de las políticas mexicanas basadas en la asimilación de los grupos indígenas, mismas que han caracterizado al indigenismo del Estado mexicano (Tresierra, 1994; López, 2009). Las primeras políticas indigenistas de los años 1920 a 1970 pretendieron “sacar” a las personas indígenas de la pobreza a través de prácticas de “desarrollo”, como las vacunas, el saneamiento y la creación de carreteras e infraestructura (Tresierra, 1994; Jung, 2008). Los indígenas fueron instruidos para abrazar la identidad mestiza a través de la adquisición del lenguaje español y la aculturación, lo que se pretendía lograr principalmente a través del sistema educativo (Stephen, 1997; Jung, 2008). El indigenismo significaba entonces una “aculturación planificada” y la modernización de la economía indígena a través de su integración en los mercados nacionales e internacionales (Dietz y Mateos, 2011: 70).

Como parte de este programa de transformación cultural desde el ámbito escolar, en México se usaron los programas de las misiones culturales, los maestros bilingües y los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) para promover el uso de la lengua indígena con un fin transicional para llegar a la castellanización y asimilación nacional (Dietz y Mateos, 2011). Así, los maestros bilingües fueron un recurso clave para el Estado en el camino de fomentar la identidad nacional mexicana, pero poco a poco algunos de ellos se convirtieron en los líderes del movimiento indígena moderno (Vaughan, 1997; De la Peña, 2006; Dietz y Mateos, 2011).

En este ámbito surgió la discusión actual de interculturalidad en México. Existe el peligro de que este tipo de proyectos basados en la interculturalidad sean un paliativo sin sustancia, cuestión que está ocurriendo desde las acciones emprendidas por el gobierno mexicano, y que se mantendrá si no hay cambios estructurales en la sociedad. Según Fornet-Betancourt (2004), la riqueza del concepto intercultural puede dar modelos nuevos de educación in-

tercultural. Sin embargo, como sustentan Dietz y Mateos, la riqueza conceptual de la interculturalidad lleva el riesgo de convertirse en un concepto vacío o del tipo de “todo vale” (2011:16). Un diálogo tradicional entre las culturas puede ser fácilmente un diálogo inauténtico sin atención a las inequidades políticas y económicas (Fornet-Betancourt, 2002). Para el caso mexicano, se puede observar una apropiación, por parte del Estado, del discurso de la interculturalidad crítica lanzada por los movimientos indígenas y afros como herramienta de lucha para liberarse, mezclándolo con las propuestas interculturales de los organismos internacionales de corte multiculturalista neoliberal, generándose un neindigenismo. Alejandro Cerda señala al respecto que:

las actuales iniciativas gubernamentales en el campo de la educación intercultural, si bien han retomado una demanda histórica de los pueblos indígenas, la han vaciado de su potencialidad de transformación, sobre todo en el campo del reconocimiento de derechos políticos (Cerda, 2007: 98).

El espacio de la educación se caracteriza por ser un ejemplo de la renegociación constante de la relación entre el Estado y los pueblos indígenas, por lo que es un espacio privilegiado para observar las formas en que se van construyen nuevas formas de relación. El enfoque intercultural que está basado en el respeto mutual de las culturas y una perspectiva crítica de la modernidad colonial resulta bastante complicado de implementar debido a las desigualdades de poder que penetran la sociedad actual (Bertely, 2011; Diez y Mateos, 2011), particularmente en el caso de la Educación Superior, acostumbradas a reproducir la colonialidad del saber.

2.2. Tipología de IIES en México

María Bertely (2011: 69) describe tres tipos de ofertas de Educación Superior Intercultural (ESI) en México: 1) programas de licenciaturas para la formación de profesores indígenas, 2) licenciaturas para ba-

chilleres indígenas no docentes, y 3) los programas de interculturalidad que llegaron desde *abajo*. Dentro de la oferta del primer tipo Bertely ubica la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); el Programa de Formación para la Certificación de Docentes en Contextos Indígenas desde un Enfoque Intercultural y Bilingüe, ofertado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP); la maestría en Lingüística Indoamericana del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS); y algunos programas de las licenciaturas de las Escuelas Normales del país (Bertely, 2011: 69-70).

El segundo tipo de oferta engloba mayormente a las Universidades Interculturales (UI's) creadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP (Bertely, 2011: 70). Este tipo de instituciones forma parte de la Asociación Nacional de Universidades Interculturales, que incluye IIES coordinadas por la CGEIB, y se rigen por un modelo centralizado establecido desde dicho organismo, que con cierto margen de libertad se debe adecuar a los planteamientos plasmados en el Modelo Educativo de las Universidades Interculturales (Casillas y Santini, 2006), en el que se establece que estas universidades tienen como misión:

promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno (Casillas y Santini, 2006: 145).

El logro de dicha misión se plantea que será a través de las funciones de: docencia, investigación, difusión y preservación de la

cultura; extensión de los servicios y vinculación con la comunidad. Actualmente existen 12 universidades de este tipo: Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), Universidad Veracruzana Intercultural (UVI),⁹ Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP),¹⁰ Universidad Intercultural Indígena del Estado de Michoacán (UIM), Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH) y la Universidad Intercultural del Estado de Nayarit (UIEN).

Estas 12 universidades, aglutinadas en la Asociación Nacional de Universidades Interculturales, forman parte de la visión oficial de la interculturalidad, vinculada al “multiculturalismo neoliberal” que busca promover la “tolerancia” de la diferencia, reconociendo derechos culturales pero negando derechos políticos a los pueblos indígenas. Las UI’s oficiales están basadas en una visión estrecha de la interculturalidad, y por lo general se subordinan los derechos de participar de los pueblos a las preocupaciones de funcionarios, intelectuales, servidores públicos y profesores indígenas (Bertely, 2011). Schmelkes señala que el principal reto de este tipo de universidades es lograr que la población de las comunidades de su región de influencia se apropie de ellas para que las decisiones dejen de ser tomadas por agentes gubernamentales externos que sólo ven por sus propios intereses (Schmelkes, 2013a). Así, se observa que desde los gobiernos estatales se controla a las UI’s, al tiempo que la estructura directiva de las mismas se encuentra cooptada por dichos gobiernos. No obstante, surgen voces disidentes desde las UI’s que buscan dar un sentido diferente y más coherente con la propuesta de la interculturalidad crítica latinoamericana, entre las cuales destaca la autocrítica realizada por Ernesto Guerra para el caso de la UAIM y la visión estrecha impulsada desde la CGEIB:

a pesar de tan nobles propósitos, desde su fundación, la relación con las comunidades ha sido tenue, con pocas concesiones políticas a los indígenas y reduciendo la identidad cultural a meros aspectos folclóricos, y simulando la reivindicación cultural a través del elogio de la vestimenta (los trajes típicos), la danza y la música [...]. El peligro inminente es el que la UAIM, contrario a sus aspiraciones, se convierta en una de las instituciones de avanzada del proceso etnofágico (Guerra, 2008: 351).¹¹

Finalmente, dentro del tercer tipo de oferta caracterizado por Bertely, se ubican experiencias de programas autónomos o semiautónomos, la mayoría de ellos surgidos desde abajo, y en algunos casos se encuentran luchando por el reconocimiento del gobierno. En contraste con las UI's oficiales, estas instituciones están integradas con la comunidad y tienen una orientación de resistencia frente al Estado monocultural, aunque no de manera implícita como ocurre en otros países latinoamericanos (Bertely, 2011). El principal ejemplo de este tipo de IIES señalado por Bertely es la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) ubicada en el estado de Guerrero, desde donde se busca

orientar a los jóvenes indígenas a la creación y autonomía de prácticas que conlleven a construir conocimiento, a rescatar el saber popular, la memoria colectiva, la cultura y las prácticas y saberes de la agricultura, partiendo de que el conocimiento se comparte, apostando por una pedagogía liberadora, autónoma y democrática que conlleve a la pedagogía de las identidades culturales (Alonso, Hernández y Solís, 2014:117-118),

poniendo especial énfasis en la construcción de la autonomía.

2.3. Relación con el Estado

Las UI's creadas por la CGEIB son universidades públicas que se crearon oficialmente por decreto de los gobiernos estatales. Desde 1997, como resultado de las iniciativas de descentralización

en México, las instituciones públicas de educación superior que son instituciones descentralizadas de los gobiernos que reciben un subsidio ordinario para el costo de la operación, que está teóricamente financiado conjuntamente por el gobierno estatal y federal (Tuirán et al., 2010).¹²

Los gobiernos estatales tienen un papel decisivo para la creación de las mismas, para la identificar lugar donde se ubican y para definir cuánto apoyo reciben.¹³ Según Didou:

la cuestión de los equilibrios entre gobierno federal y autoridades locales es de suma importancia para el caso de las Universidades Interculturales en México, debido a que tienen una misión muy vinculada con el desarrollo de su entorno local mediante la atención preferente que prestan a grupos indígenas y que sus recursos dependen, en una parte significativa y en la mayoría de los casos, de los gobiernos de las entidades en donde están ubicadas (Sylvie Didou, Comunicación Personal, correo electrónico, 28 de abril 2014).

Las *UI's* de México son organismos descentralizados que dan a su Consejo Directivo la autoridad máxima. Como ocurre con otras universidades públicas, el Consejo Directivo de las *UI's* está integrado por representantes del gobierno federal, del gobierno estatal y algunos miembros “notables” de la comunidad. Este Consejo Directivo elige al rector, aunque en la mayoría de los casos es a partir de una decisión tomada exclusivamente por el gobernador del estado. Dado que son instituciones muy pequeñas y con poco tiempo de existencia, la elección del rector está basada más en los intereses políticos del gobierno estatal que en el impulso y desarrollo de las universidades, por lo que normalmente la persona que cubre este puesto es elegido sin considerar los criterios establecidos por el subsistema de educación intercultural. Así, los rectores podrían ser personas con falta de habilidades y conocimientos necesarios para desempeñar la función; es común que su designación responda al pago de favores políticos por parte de los gobiernos

estatales. La elección del rector resulta de vital importancia para el buen funcionamiento de la universidad. Un rector con una visión académica sólida, en vez de puramente política, podría facilitar el desarrollo institucional de la universidad.

En algunas ocasiones, los gobiernos estatales rechazaron la idea de crear *ur's*, y en su lugar decidieron construir universidades más útiles para los fines del mercado, como tecnológicas (Llanes, 2008; Schmelkes, entrevista, 12 de octubre de 2012). Como ejemplo tenemos el caso del estado de Yucatán, donde, a pesar de que representantes de grupos indígenas fueron consultados durante las etapas de planificación para una universidad intercultural, el gobierno estatal optó por una universidad tecnológica, la Universidad de Oriente, en 2005 (Llanes, 2008). En una entrevista con Sylvia Schmelkes, la primera coordinadora de la CGEIB, ella explicó que las empresas de Valladolid estuvieron en contra de la creación de una universidad intercultural y presionaron al gobierno estatal para que rechazar este tipo de universidad.

Una preocupación recurrente en los gobiernos estatales fue que las *ur's* podrían ser semilleros de radicalización, como han sido las escuelas Normales (Schmelkes, 2008). Un ex diputado federal para Puebla con quien se tuvo la oportunidad de platicar explicó cómo, aunque en teoría la vinculación con la comunidad es ideal, en realidad es mejor que las *ur's* no estén vinculadas con la comunidad porque si las comunidades se organizan y se levantan, el gobierno va a tener problemas para responder a sus demandas.

Es en este contexto que se ubica el trabajo y la forma de funcionamiento de las *ur's* oficiales en México, desde donde se plantea una visión de la interculturalidad circunscrita a celebrar la diversidad, pero reacia a promover derechos políticos de los pueblos, perpetuando así el *status quo*. Este tipo de universidades se diferencia de aquellas que han surgido desde abajo de manera autónoma o semiautónoma, y que sí plantean como parte de sus principios el trastocar las relaciones de dominación para construir una sociedad diferente que permita un reposicionamiento de los pueblos indígenas. En este sentido surge la pregunta de hasta qué punto

se reproduce el discurso del multiculturalismo neoliberal de las UI's en México entre sus estudiantes y egresados. En el siguiente apartado señalamos de manera breve cuál es la situación que se observa en el caso de la UIEP.

3. EXPERIENCIAS DE EGRESADOS DE LA UIEP

3.1. Creación y desarrollo de la UIEP

La UIEP se creó por decreto oficial el 8 de marzo de 2006. Se ubicó en la localidad de Lipuntahuaca, perteneciente al municipio de Huehuetla, en la región cultural del Totonacapan, dentro de la Sierra Norte de Puebla. En los municipios cercanos hay población totonaca, nahua y mestiza, por lo que la mayor parte de los estudiantes pertenecen a estos tres grupos culturales, siendo el de los totonacos el más numeroso. En el resto del estado de Puebla habitan también otomíes, tepehuas, mazatecos, mixtecos y popolocas.

Desde su creación, la UIEP generó dudas respecto a su función político-educativa, debido a la elección del lugar para ubicarla. El municipio de Huehuetla es conocido en el estado por una historia de lucha para la emancipación del pueblo totonaco, que se hizo visible a finales del siglo xx, a través del surgimiento de la Organización Independiente Totonaca (oit) en 1989. Desde esta organización, en alianza con el Partido de la Revolución Democrática (PRD), la población totonaca de Huehuetla tuvo a su cargo la presidencia municipal durante tres trienios, en la década de 1990. Mientras duró la administración liderada por la oit se llevaron a cabo diversas obras públicas y se impulsaron proyectos que beneficiaron a la población totonaca del municipio, que históricamente había sido relegada de este tipo de beneficios. Asimismo, desde la organización se iniciaron los trabajos en el área de educación a través de la creación del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK), institución dedicada a brindar educación del nivel medio

superior, enfocada a fortalecer los conocimientos propios de los totonacos. Como parte de su proyecto educativo estaba también el impulsar una universidad propia.

Pero la fuerza que tomó la OIT comenzó a representar un problema para el gobierno estatal, por lo que se inició una estrategia de desarticulación que incluyó la división interna y dejar de brindar recursos a la administración municipal (Beaucage y Rivadeneira, 2014). Estas acciones, ligadas a diferencias internas propias de la organización, llevaron a que a finales de la década de 1990 la OIT fuera derrotada en las elecciones municipales, al tiempo que inició un proceso de desarticulación, que incluyó el asesinato de la abogada huehueteca fundadora de la OIT, Griselda Tirado. Así, para mediados de la primera década del siglo XXI, la organización estaba en una fuerte crisis, por lo que la decisión de ubicar a la UIEP en el municipio de Huehuetla formó parte de la estrategia gubernamental para terminar con la OIT.

Así, desde el inicio mismo de las labores de la UIEP, ésta aparecía para la población de la región como una instancia más de gobierno, desligada de sus intereses e ideales. Aunado a lo anterior, el uso político de la universidad por parte del gobierno del estado fue claro desde el principio, dándose constantes conflictos entre personal docente y administrativo con las autoridades educativas en turno. Una primera muestra de descontento para con esta situación se dio a principios de 2009, cuando un grupo de estudiantes de la universidad interrumpieron el informe de actividades del rector para solicitar su renuncia.¹⁴ Dicha solicitud estaba fundamentada en tres motivos principales: el uso poco transparente de los recursos económicos, el manejo político de la institución y la no recontractación de personal que no era afín a los directivos (Bernal, 2009). Este conflicto no tuvo mayores repercusiones debido a que era un grupo reducido de estudiantes el que se había organizado, por lo que fue rápidamente acallado su reclamo.

No obstante, la situación continuó. A lo anterior se sumó el descontento por parte de personal docente respecto a los bajos sueldos, así como la constante rotación de personal sin explica-

ciones claras respecto de la no recontractación, lo cual originó una nueva solicitud de cambio de autoridades universitarias en 2013. En esa ocasión, los inconformes eran la totalidad del estudiantado, el personal docente y algunos egresados; además, existía interés del gobierno del estado por cambiar al rector, pues había sido puesto por la administración estatal anterior, de un partido político diferente. De esta manera, la universidad puede convertirse en una herramienta política del gobierno estatal, más que en una institución académica. Para entablar un diálogo con las autoridades universitarias y del gobierno estatal se creó una Asamblea General que incluía a estudiantes y personal docente. Fue a través de dicha figura que se realizó la solicitud de cambio de autoridades universitarias, a la vez que se pedía un cambio en el funcionamiento de la universidad para propiciar mayor participación comunitaria en su interior e implementar acciones para acercarla a los planteamientos de la interculturalidad crítica latinoamericana. La solicitud de cambio de autoridades universitarias tuvo una respuesta positiva; el nuevo rector que duró en el cargo dos semanas y sobrevino un periodo de aproximadamente un mes en el que no hubo rector.

La situación anterior fue una muestra clara de la falta de interés del gobierno del estado para con el destino de la universidad, además de que evidenció la inexistencia de un proyecto educativo sólido de la misma. Pero el problema más importante es que la capacidad para designar a un rector dentro de la UIEP queda en manos del gobernador del estado, por lo que, a pesar del intento realizado por cambiar su funcionamiento, el resultado fue el mismo: la imposición de un nuevo rector afín a la perspectiva gubernamental. Aún más, el nuevo encargado de la rectoría asumió una postura que buscaba volver “eficiente” a la universidad bajo parámetros aplicados a las universidades convencionales, desde una perspectiva tecnocrática, olvidando casi por completo su carácter intercultural.

Considerando este trasfondo histórico, la matrícula de la UIEP ha venido a la baja a lo largo de los años, pasando de alrededor de 235 estudiantes en el ciclo 2006-2007 (Deance y Vázquez, 2010: 41), cuando se tenía una sola generación inscrita y se ofertaban

dos licenciaturas: Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable, a poco menos de 150 en este 2014, cuando se tienen inscritas tres generaciones de las licenciaturas en Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo, y tres de la Ingeniería Forestal Comunitaria.¹⁵ Así, la pregunta que surge es cuál es la opinión de estudiantado y egresados de la UIEP acerca de esta UI.

3.2. *El (in)cumplimiento de expectativas de los estudiantes de la UIEP*

Sólo entre el 1 y 3% de las personas de origen indígena están matriculadas en instituciones de educación superior en México (Schmelkes, 2009; Silas, 2011), aunque la población indígena del país constituye entre el 6 y 10% de la población total (INEGI, 2010; CDI, 2010). Aunque no muchos indígenas están matriculados en IES, los estudiantes están cumpliendo cada vez más educación media superior, lo que impulsará una mayor demanda para educación superior (Silas, 2011). Aunque hubo un incremento sustancial (100% entre 2001 y 2006) en la demanda de becas del Programa *Pathways* de la Fundación Ford, el acceso de educación superior sigue estando en grupos con una fuerte integración, como los zapotecos de Oaxaca, quienes tienen más oportunidad de entrar a IES que otros grupos como los tojobales de Chiapas (Bertely, 2011: 68).

Hasta 1978, la educación bilingüe y bicultural no formaba parte de la política gubernamental en México (Schmelkes, 2009). Según Schmelkes, muchos estudiantes indígenas salen de la escuela primaria en parte por una falta de la “pertinencia cultural y lingüística” (Schmelkes, 2009: 6). Hay una brecha fuerte entre los resultados de los exámenes de los estudiantes indígenas y los no indígenas porque la educación rural que reciben los estudiantes indígenas es de menor calidad. En este contexto, la mayoría de los estudiantes que asisten universidades como la UIEP son estudiantes con pocas opciones (Schmelkes, 2009). Es en consideración de este factor que las UI’s oficiales no tienen requisitos académicos para el ingreso de estudiantes (Schmelkes, 2009). Lo anterior

provoca muchas críticas sobre la calidad de las universidades y se asocia con una mala preparación de los egresados de las mismas (Silas, 2011). Por falta de dinero y/o promedios bajos, egresar de la UIEP implica cargar con un estigma de haber estudiado en una institución de bajo prestigio, por lo que la elección de ingresar en ella se hace más en función de razones económicas y de cercanía con el hogar (Mena, 2013).

De acuerdo con los resultados presentados por Nancy Mena y nuestras propias observaciones, existe una opinión generalizada en las comunidades cercanas a la UIEP de que es una universidad para indígenas, cuestión que impacta en los prejuicios sobre la calidad de la educación y la preparación de los estudiantes. También el enfoque de sus licenciaturas, vinculado al fortalecimiento de las culturas y lenguas de los pueblos indígenas, es poco entendido por los agentes de los gobiernos estatales y locales, así como por parte de la población local. En este sentido, un diputado estatal de Puebla señala que el problema con la universidad es que no da a los estudiantes preparación para el mercado laboral, como las universidades e institutos tecnológicos. Para reforzar su argumento, puso como ejemplo el que venga una planta de automotores al estado, a la cual los estudiantes de la UIEP no pueden ingresar por falta de una preparación acorde a las necesidades de este tipo de empresas. De hecho, la propuesta original para la UIEP desde el Estado no entiende muy bien la diferencia entre una universidad intercultural y una tecnológica, por lo que concentra su análisis de las carencias de este tipo de universidades en evaluarlas con respecto al mercado convencional. Además, desde el gobierno no se habla ni se conoce acerca de los pueblos indígenas del estado, las regiones, los municipios o las localidades.¹⁶

En relación al personal docente, se observan dos dificultades. La primera es la falta de personal docente formado bajo el enfoque intercultural. Esto se debe a que la mayor parte del personal docente, ya sea originario de la región o no, ha sido formado en IES convencionales, lo que los lleva a reproducir la forma en que han sido educados con los estudiantes de la UIEP. Esta situación provo-

ca un sentimiento de insatisfacción entre el estudiantado (Mena, 2013) pues no encuentran que la universidad en su funcionamiento, ni el personal docente –con reducidas excepciones–, trabaje bajo principios distintos a los de las IES convencionales.

La segunda, aún más grave en el caso de la UIEP, es la mencionada inestabilidad de los cargos de los docentes. El constante cambio del personal docente de la institución afecta el desempeño de los estudiantes (Deance y Vázquez, 2010: 46) y hace muy difícil establecer una conexión con la comunidad. La inestabilidad del personal docente de la UIEP no sólo refleja la dificultad que encuentran los maestros para vivir en regiones aisladas con pocos servicios, sino que también reflejan el hecho que el rector y su administración puede decidir no re-contratar a cualquier docente sin justificación clara. Así, las UI's oficiales pueden convertirse fácilmente en pequeños reinos del rector y sus partidarios.

Por otra parte, las UI's oficiales, como la UIEP, pretenden fomentar una apreciación de la diversidad cultural de México a través de las carreras que imparten. Aunque estas carreras tienen potencial, en realidad, el mercado laboral local no tiene puestos para los egresados de estas carreras nuevas, como tampoco los tiene para los egresados de otras carreras convencionales. Así, las UI's de México enfrentan un reto muy grande de facilitar la integración de sus egresados en una posición favorable al mercado laboral. Otro reto es situar a los estudiantes como agentes de desarrollo local en su comunidad (Bertely, 2011: 72). El hecho de que ellos no pueden encontrar trabajo cuando salen de la universidad implica que el impacto de ellos en generar el desarrollo sostenible en sus comunidades no puede ser tan sustancial como la propuesta de la universidad pretende hacer.

Como hemos mencionado anteriormente, muchos de los estudiantes que ingresan a la UIEP optan por esta universidad sólo si no pudieron entrar a otras con mayor prestigio en la región o la capital. La mayoría quisiera estudiar carreras como Medicina o alguna ingeniería. Muchos de los estudiantes se preocupan por el escaso campo de trabajo de sus carreras. Por ejemplo, Sylvie Didou expresa la pre-

ocupación porque no todos los estudiantes indígenas quieren seguir carreras así, y duda que las IIES puedan responder a las expectativas de los estudiantes. De hecho, la mayoría de sus estudiantes lo son porque no puede entrar a otras universidades o son mujeres a quienes sus familias no las dejan salir de la comunidad (Sylvie Didou, entrevista, 28 de septiembre de 2012). Aunque hay estudiantes con un interés en estudiar Lengua y Cultura u otras carreras de la institución, y sin duda hay beneficio en que los estudiantes están expuestos a una visión más amplia de las contribuciones de las culturas originarias de México, una crítica fuerte de estas universidades es que no dan a los estudiantes las opciones que desean, pero sobre todo, el que no incorporan a su interior cambios estructurales. Sin este tipo de cambios, será muy improbable cambiar la desigualdad que permea las instituciones de la sociedad.

3.3. Experiencias de egresados

Hasta el momento han egresado 4 generaciones de las licenciaturas en Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable, mientras que para 2014 egresaría la quinta generación de estas dos licenciaturas y la primera de la licenciatura en Turismo Alternativo. Buena parte de los egresados aún no se han titulado, a pesar de que con la llegada del actual encargado de rectoría se ha llevado a cabo una serie de acciones para mejorar los números referentes a este indicador. Uno de los principales factores para que quienes han egresado de la UIEP no se hayan titulado tiene que ver con el desencanto que tienen para con la institución, ya que no sienten que hayan recibido una buena formación ni que el título que se les otorgue les sea de utilidad. Este sentimiento se encuentra particularmente entre personas que egresaron de las dos primeras generaciones de la universidad. Otro factor que limita la titulación es el largo periodo de tiempo que ha llevado la entrega de los títulos y cédulas profesionales para quienes ya han concluido todo su proceso; recién en marzo de 2014 se entregaron las primeras cédulas profesionales.

Por otra parte, la inserción laboral de los egresados es diversa. La mayoría se ha insertado en el ámbito educativo (desde el nivel básico hasta el medio superior) o en gobiernos municipales. Otros han encontrado trabajo con organizaciones no gubernamentales de la región o han creado sus propias organizaciones. Otros han optado por participar en convocatorias lanzadas por organismos gubernamentales y no gubernamentales para llevar a cabo proyectos de desarrollo cultural o productivo. Uno se desempeña como Jefe de Departamento en Área de Difusión y Vinculación de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. Siete han continuado con su formación profesional al ingresar a programas de posgrado: tres de ellos, becados por el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT), una por CONACYT-CIESAS-CDI y tres, beneficiadas por el “Programa de Incorporación de Mujeres Indígenas al Posgrado Nacional para el Fortalecimiento Regional CONACYT-Gobierno del Estado de Puebla”.

Un elemento importante es que en la UIEP, a diferencia de instituciones como la UNISUR, no hay un proyecto claro de fortalecimiento de la identidad¹⁷ y la autonomía étnica. Esto se ve reflejado en que al final, entre sus egresados, se observa mayormente una preocupación por la inserción laboral, sin importar lo que se deba hacer por mantener el empleo. En este sentido, pareciera ser que la UIEP cumple el papel de formar profesionistas indígenas que revaloran elementos visibles de su cultura (como la lengua), pero que no cuestionan el orden de cosas establecidas y las políticas neoindigenistas de asimilación. Bajo un discurso contradictorio que conjuga la interculturalidad y el emprendedurismo, se fomenta una ideología individualista de la búsqueda de ascenso social al acceder a educación superior. Un ejemplo claro de este proceso se observa en el papel poco crítico de estudiantes y egresados frente al impulso que el gobierno del estado ha dado a lo que organizaciones sociales de la Sierra Norte de Puebla han llamado “proyectos de muerte”, que consiste en la construcción de presas hidroeléctrica y la creación de centros de explotación minera y petrolera.

No obstante lo anterior, que se observa como tendencia general, hay otro sector de egresados que han enfocado su labor profesional hacia la promoción de la reflexión política y la construcción de relaciones interculturales de otro modo. Así tenemos, por ejemplo, un grupo de egresados que han creado una radio comunitaria y otro grupo que se ha dedicado a la promoción de derechos, en particular, en temas relacionados con la traducción e interpretación. Pero en estos casos, lo que cabe destacar es que son procesos que han iniciado a partir de la reflexión con gente de sus comunidades de origen, más que como producto de su formación en la UIEP.

Se observa entonces que la UIEP, en su conjunto, y sus estudiantes y egresados, quedan a la deriva entre ser una universidad intercultural y una universidad convencional (Mena, 2013). Con esto no queremos decir que las UIES no sirvan, y que deberían ser cambiadas por IES tecnológicas, como quiere el gobierno mexicano, sino que no han podido desarrollar una perspectiva crítica de la interculturalidad debido a la visión limitada generada desde el Estado y al control político que sobre ellas ejercen los gobiernos estatales.

CONCLUSIONES

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla se encuentra en una constante tensión entre ser una universidad convencional y una universidad intercultural, sin lograr ser ninguna de las dos. Esto se debe, entre otros factores, a que es un producto de las políticas neoindigenistas que conjugan la revaloración de las culturas y lenguas originarias con la formación de recursos humanos que perpetúen el sistema económico-político dominante. Sostenemos que las políticas del gobierno se basan en la implementación del multiculturalismo neoliberal, por lo que tienen implicaciones para el funcionamiento de la universidad. Sin cambios fundamentales en la manera en que se aplica la práctica de lo intercultural, la uni-

versidad intercultural se puede convertir más en una herramienta política que en una institución académica.

En contraste con universidades y proyectos críticos de los pueblos indígenas y afros que surgen desde abajo, el funcionamiento de la UIEP, como parte de las UI's oficiales en México, se aleja de las propuestas de la interculturalidad crítica latinoamericana, generando vacíos y descontentos en la formación de sus estudiantes y egresados, pues no se vinculan ni con el mercado laboral ni con los intereses de las comunidades indígenas. En este sentido, se observa que en los casos en que estudiantes y egresados emprenden procesos de trabajo comunitario vinculado a la búsqueda de la autonomía, tiene que ver más con su historia personal que con las habilidades desarrolladas dentro de la UIEP. Si no se atienden las desigualdades estructurales de la sociedad en donde operan las UI's como la UIEP, su impacto en las perspectivas de sus egresados y de las comunidades estará lleno de contradicciones, sin cumplir el objetivo de una educación intercultural y propia.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, Hugo. 2003. "Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial", en Marcela Mollis (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires: CLACSO, pp. 59-86.
- Alatorre Frenk, Gerardo (coord.). 2009. *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la universidad veracruzana intercultural*. México: UVI-UV.
- Alonso Guzmán, Lorena, Víctor Manuel Hernández Alarcón y Edgar Solís Carmona. 2014. "La Universidad Intercultural de los pueblos del Sur. Una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 60, pp. 103-128.

- Arango, Felipe. 2012. "Paradigmas estatales de inclusión y exclusión ante la alteridad en América Latina y Europa: la encrucijada de la diversidad cultural", en Néstor López (coord.), *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*, pp. 29-70, Argentina: IPE-UNESCO.
- Beaucage, Pierre e Ignacio Rivadeneyra. 2014. "Luchas por el espacio público: las organizaciones totonacas de la Sierra Norte de Puebla, 1960-2013", *La Jornada Oriente*, 2 de diciembre.
- Bernal Mendoza, Héctor. 2009. "La universidad intercultural agoniza", *Matria, nuestra tierra. Suplemento de la Jornada de Oriente*, 26 (abril) 3.
- Bertely, María. 2011. "Educación superior intercultural en México", en *Perfiles educativos*, 33, pp. 66-77.
- Casillas, María de Lourdes y Laura Santini. 2006. *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. México: CGEIB-SEP.
- Cerda García, Alejandro. 2007. "Multiculturalidad y educación intercultural: Entre el neoindigenismo y la autonomía", en *Andamios*, 6, pp. 97-135.
- Comboni Salinas, Sonia. 2002. "Interculturalidad, educación y política en América Latina", *Política y cultura*, 17, pp. 261-288.
- De la Peña, Guillermo. 2006. "A New Mexican Nationalism? Indigenous Rights, Constitutional Reform and the Conflicting Meanings of Multiculturalism", *Nations and nationalism*, 12, pp. 279-302.
- Deance, Iván y Verónica Vázquez Valdés. 2010. "La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla", *Cuicuilco*, 17, pp. 35-47.
- Díaz Polanco, Héctor. 2005. "Etnofagia y multiculturalismo", *Memoria*, 200.
- Didou, Sylvie Aupetit. 2014. Comunicación personal, correo electrónico, 28 de abril.
- . 2011. "Introducción pensar lo étnico: de la atención a una demanda sectorial a la reflexión sobre los modelos de organización social", en Sylvie Didou Aupetit y Eduardo Remedi Allione (coords.), *Educación superior de carácter ético en México: pendientes para la reflexión*, México: CINVESTAV, pp. 11-41.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés. 2011. *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.

- Fornet-Betancourt, Raúl. 2002. "Lo intercultural: el problema de su definición", en *Intercultural. Balance y perspectivas*, pp. 157-160.
- . 2004. *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: Consorcio Intercultural.
- Guerra, Ernesto. 2008. "La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México", en Daniel Mato (coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 349-358.
- Hale, Charles R. 2007. "¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de la identidad en Guatemala", en María L. Lagos y Pamela Calla (comps.), *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. Bolivia: PNUD, pp. 285-346.
- Hamel, Rainer Enrique. 2008. "Indigenous language policy and education in Mexico", *Encyclopedia of language and education*. US: Springer pp. 301-313.
- Hernández Pérez, Víctor. 2005. *Las instituciones de enseñanza superior: el financiamiento público en México*. México: Cámara de Diputados LIX Legislatura, CESOP no. 7.
- Huerta Morales, María Guadalupe. 2013. Los múltiples sentidos de las políticas públicas: una propuesta etnográfica para su análisis, en *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Buenos Aires: Instituto de Ciencias Antropológicas.
- Jung, Courtney. 2008. *The Moral Force of Indigenous Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). 2008. *Muestras de la diversidad lingüística de México* [CD-ROM]. México: INALI.
- López, Luis Enrique. 2009. *Reaching the Unreached: Indigenous Intercultural Bilingual Education in Latin America*. Background Paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2010, UNESCO.
- Mato, Daniel. 2013. "Diversidad cultural, interculturalidad y educación superior en América Latina. Contextos, modalidades de colaboración intercultural, logros y desafíos", en Sergio Enrique Hernández Loeza et al. (coords.), *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP/UCIRED/UPEL, pp. 155-178.

- (coord.). 2012. *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas: UNESCO-IESALC.
- (coord.). 2009a. *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- (coord.). 2009b. *Educación Superior, Colaboración intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- (coord.). 2008. *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mena, Nancy. 2014. *Convergencias y divergencias en torno al impacto del Modelo Educativo Intercultural en los procesos de etnogénesis de estudiantes indígenas. El caso de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla*. Tesis inédita para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV-IPN.
- . 2013. “Las experiencias escolares en estudiantes de la UIEP, reflexiones en torno a su cultura y formación académica”, Ponencia presentada en el *Primer Congreso Internacional de Pueblos Indígenas de América Latina* en el “Simposio Pueblos Indígenas y Educación Superior. Trayectorias y experiencias de universitarios indígenas en el marco de instituciones interculturales y programas de atención a la diversidad de México”, Oaxaca, México, 27 de octubre.
- Mignolo, Walter. 2007. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. España: Gedisa.
- Muñoz Cruz, Héctor. 2001. “Trayectoria de las políticas de educación indígena en México”, en *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca/Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 433-494.
- O’Gorman, Edmundo. 2006 [1958]. *La invención de América. Investigación acerca de la estructura histórica del nuevo mundo y del sentido de su devenir*. México: FCE.
- Pérez, Maya Lorena. 2009. “¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aporta-

- ciones y limitaciones” en Laura Valladares, Maya Lorena Pérez y Margarita Zárate (coords.), *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM/Juan Pablos, pp. 251-288.
- Scribano, Adrián y Angélica De Sena. 2009. “Construcción de Conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación”, *Cinta de Moebio*, 34, pp. 1-15.
- Schmelkes, Sylvia. 2013a. “Las universidades interculturales en México: sus retos y necesidades actuales”, en Sergio Enrique Hernández Loeza et al. (coords.), *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP/UCIRED/UPEL, pp. 170-190.
- . 2013b. “Educación para un México intercultural. en *Revista Electrónica Sinéctica*. 40, pp. 1-12.
- . 2012. Entrevista por Trish Gibson, México, D.F., 12 de octubre.
- . 2009. “Intercultural universities in Mexico: progress and difficulties”, en *Intercultural Education*, 20, pp. 5-17.
- . 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*, pp. 329-339, Caracas: UNESCO-IESALC.
- Silas, Juan Carlos. 2011. “Las universidades interculturales como un mecanismo para elevar el acceso a la educación superior de la población indígena (y de conocimiento) en México”, *Forum for Interamerican Research*, 4.
- Stephen, Lynn. 1997. “The Zapatista Opening: the Movement for Indigenous Autonomy and State Discourses on Indigenous Rights in Mexico, 1970-1996”, en *Journal of Latin American Anthropology* 2, pp. 2-41.
- Street, Susan. 2003. “Representación y reflexividad en la (auto)etnografía crítica: ¿voces o diálogos?”, en *Nómadas*, 18, pp. 72-79.
- Tresierra, Julio. 1994. “Mexico: Indigenous Peoples and the Nation-State” en Donna Lee VanCott (comp.), *Indigenous Peoples and Democracy in Latin America*. New York: St. Martin’s Press, pp. 187-210.

- Tuirán, Roldofo et al. 2010. *Programa presupuestario U006 subsidios federales para organismos descentralizados estatales 2009: Evaluación Interna Marzo 2010*. México: Subsecretaría de Educación Superior, SEP.
- Vaughan, Mary K. 1997. *Cultural politics in revolution: Teachers, peasants, and schools in Mexico, 1930-1940*. University of Arizona Press.
- Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala.

NOTAS

- ¹ El título de la tesis es “El clientelismo descentralizado: suministro de bienes públicos y el proyecto de las universidades interculturales en México”.
- ² El título tentativo de la tesis es “Construcción de una propuesta de camino para la Universidad Intercultural del Estado de Puebla sobre la base del conocimiento cultural en el Totonacapan y la experiencia de la Pluriversidad Amawtay Wasi”.
- ³ La autoetnografía es una apuesta metodológica que abreva del posmodernismo al enfatizar la necesidad de nuevas narrativas, pero se aleja de él enfatizando la necesidad de la reflexividad y el trabajo desde la investigación activista y comprometida (Street, 2003). Así, esta estrategia “consiste en aprovechar y hacer valer las ‘experiencias’ afectivas y cognitivas de quien quiere elaborar conocimiento sobre un aspecto de la realidad basado justamente en su participación en el mundo de la vida en el cual está inscripto dicho aspecto” (Scribano y De Sena, 2009: 5).
- ⁴ Aunque Maya Lorena Pérez engloba bajo una sola categoría la perspectiva anglosajona y europea, es posible identificar algunas diferencias entre las políticas norteamericanas y las europeas. Así, por ejemplo, en Estados Unidos y el Reino Unido la educación intercultural está más enfocada a empoderar a las minorías, mientras que el enfoque en Europa se centra en crear competencias de interculturalidad para la población en general. El concepto de interculturalidad en Europa empezó como una forma de educar hijos de inmigrantes; aunque en algunos casos, como en Alemania, desde los setentas hubo una preo-

cupación con la integración de los niños en una sociedad más diversa (Dietz y Mateos, 2011).

- ⁵ Hale plantea que “los propulsores de la doctrina neoliberal apoyan de modo proactivo una versión importante, si bien limitada, de los derechos culturales indígenas, como medio de resolver sus propios problemas y avanzar sus propias agendas políticas [por lo que] la indagación del multiculturalismo neoliberal consiste en explorar la ‘amenaza’ inherente a los espacios políticos que se han abierto” (2007: 289).
- ⁶ Las universidades convencionales son aquellas que en su creación y funcionamiento responden al modelo europeo de funcionamiento de la universidad, que no han sido creadas por y para responder a las demandas de los pueblos indígenas o afros (Mato, 2009a: 19), y que están “orientadas exclusivamente a aplicar conocimientos generados en la academia a poblaciones urbanas o rurales en condiciones socioeconómicas desfavorables, sin incluir sus saberes” (Mato, 2009b: 8-9). Este tipo de universidades normalmente tienen programas de tipo acción afirmativa, tales como el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEHES) (Didou, 2011), o programas para estudiar culturas indígenas y afros.
- ⁷ Para el caso de las Universidades Interculturales creadas por el gobierno mexicano, Schmelkes (2009) sostiene que están diseñadas para responder a la demanda indígena de educación bilingüe y relevante culturalmente a todos niveles de educación en México. Casillas y Santini (2006: 7), por su parte, sostienen que las universidades interculturales de México pretenden estar “próximas en ubicación y en cultura a las comunidades indígenas”, ser “fuentes importantes de generación y diseminación de conocimientos pertinentes para las mismas comunidades indígenas”, convertirse “en instrumentos de desarrollo en manos de los propios hijos de las comunidades” y estar “en un diálogo permanente con las propias comunidades y sus saberes”.
- ⁸ La década de 1970 estuvo marcada por la organización de los pueblos indígenas de todo el continente americano. A partir de dicha década, la política de la identidad surgió en el contexto del crecimiento de movimientos sociales (Huerta Morales, 2013; De la Peña, 2006). Los grupos indígenas comenzaron a organizar en México en respuesta a la continua desposesión de tierras y la escasez de granos. Las orga-

nizaciones regionales y comunales dando prioridad a la demanda de tierras, salario justo, la defensa de los recursos naturales y el derecho a la libre determinación (Tresierra, 1994). La política de México, el indigenismo, que estaba personificada en el Instituto Nacional Indigenista (INI), fue atacada (De la Peña, 2006). En 1975, el presidente Luis Echeverría presidió un Congreso “oficial” de los pueblos indígenas, en lo que él llamó “indigenismo participativo” (Stephen, 1997: 17). Además, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) introdujo una serie de reformas que se centraron en la participación comunitaria, la toma de decisiones a nivel local y el apoyo a la educación bilingüe para responder a los antropólogos críticos y brindar más apoyo entre la población rural (Jung, 2008). El creciente descontento de los intelectuales y estudiantes indígenas en las ciudades alentó al gobierno a buscar un nuevo apoyo político en el campo. Para la década de 1980 el presupuesto destinado para el rescate financiero posterior a la crisis económica de 1982 y las exigencias internacionales para realizar reformas económicas y sociales abrieron la puerta para una relación diferente con las organizaciones internacionales. La década de 1990 estuvo marcada por la entrada del país en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), el surgimiento público de los movimientos indígenas y la demanda de una democracia más profunda. Además, el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) puso en la agenda política y social “el reconocimiento y reivindicación de los derechos indígenas” (Huerta Morales, 2013: 6).

⁹ La UVI es un caso particular dentro de la UI's oficiales, ya que se inserta dentro de la estructura de la Universidad Veracruzana (UV), lo que le da cierto margen de acción frente a la CGEIB, pero le condiciona a las políticas propias de una universidad convencional (véase, por ejemplo, Alatorre, 2009)

¹⁰ Antes Universidad Comunitaria de San Luis Potosí.

¹¹ Héctor Díaz Polanco refiere a la etnofagia como una nueva forma de asimilar a los grupos étnicamente diferenciados al interior de un Estado-nación. A diferencia del etnocidio, implica menor violencia directa y visible, por lo que no “busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento de las otras identidades, sino su disolución

gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación” (Díaz Polanco, 2005).

- ¹² Este tipo de universidades incluye las Universidades Tecnológicas, los Institutos Tecnológicos Descentralizados, las Universidades Politécnicas, las Universidades Estatales de Apoyo Solidario y las Universidades Interculturales.
- ¹³ La cantidad de la subvención se negocia por los representantes del gobierno federal, el gobierno estatal y la propia universidad (Hernández Pérez, 2005). “Hasta mediados de los años ochenta, el modelo de asignación del subsidio ordinario a las universidades públicas se basó en el número de estudiantes atendidos. Sin embargo, en la práctica, la determinación de este subsidio resultaba más de la capacidad de gestión y negociación política de cada institución” (Tuirán et al., 2010:2).
- ¹⁴ El texto leído por los estudiantes puede consultarse en: http://www.pueblaonline.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=216
- ¹⁵ Según datos proporcionados por el Departamento de Servicios Escolares de la UIEP, en 2007 la matrícula total de la UIEP fue de 235 estudiantes, en 2008 de 293, en 2009 de 323, en 2010 de 362, en 2011 de 302, y en 2012 de 249. Durante el trabajo del campo, los profesores atribuyen la reducción de la cantidad de estudiantes a una falta de confianza en la universidad por la poca incidencia de la universidad en las comunidades de la región. Según la difusión oficial que se realiza desde la UIEP, en el ciclo escolar 2012-2013, la matrícula aumentó 78.26%, debido al ingreso de 194 estudiantes, pero el aumento porcentual no se ve reflejado necesariamente en el aumento real de la matrícula porque el número de los estudiantes que estaban inscritos antes del proceso de nuevo ingreso era muy bajo, además de que, a lo largo de semestres ocurre una deserción alta. Este aumento tiene que ver con el cambio del rector de la universidad, pues brinda un espacio de esperanza ante la posibilidad de cambios en la institución. Aunque este cambio es positivo, no garantiza por sí mismo que la matrícula irá en aumento en lo sucesivo.
- ¹⁶ Los egresados de las universidades interculturales tienen muy pocas opciones para trabajo. El problema de empleo en México obviamente es estructural. No sostenemos que sea necesario cambiar el enfoque de la universidad, pero para que los egresados tengan más opciones, el

gobierno debe tener un papel preponderante en la apertura de espacios en función del perfil de los egresados de la universidad.

- ¹⁷ Nancy Mena (2014) identifica en su trabajo con estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura de la generación 2007-2011 que sí hubo un fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística de los estudiantes, pero no debido a la existencia de un proyecto institucional, sino porque era algo que ya venían reflexionando desde antes de ingresar a la UIEP y/o por las actividades y discusiones realizadas a través de ciertas asignaturas y actividades de investigación-vinculación.