



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA IZTAPALAPA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA

LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

“El eje de la vinculación en el Modelo Educativo Intercultural: donde la teoría se vuelve práctica. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de las Casas”

TRABAJO TERMINAL

que para acreditar las unidades de enseñanza aprendizaje de
Trabajo de Investigación Etnográfica Aprox. Explicativa y Análisis Explicativo III
y obtener el título de

LICENCIADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

presenta

Angel Roberto Moreno Balleño

Matrícula No. 209316997

Comité de Investigación:

Directora: Dra. Patricia de Leonardo y Ramírez

Asesoras: Dra. Helmith Betzabe Márquez Escamilla

Mtra. Roxili Nairobi Meneses Ramírez

Ciudad de México

Diciembre 2019

Índice.

Agradecimientos	3
Introducción	6
Capítulo 1. Definición del objeto y metodología	9
Capítulo 2. Marco teórico	14
2.1 Educación.....	14
2.2 Interculturalidad.....	17
2.3 Educación intercultural.....	22
2.4 Migración del discurso o recontextualización.....	28
Capítulo 3. La educación intercultural en México	32
3.1 La propuesta de la Educación Intercultural.....	35
3.2 Antecedentes.....	35
3.3 Creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.....	39
3.4 Las Universidades Interculturales.....	43
Capítulo 4. La Universidad Intercultural de Chiapas	47
4.1 Algunas especificaciones contextuales.....	47
Región V altos tsotsil-tseltal.....	47
San Cristóbal De Las Casas.....	48
4.2 Educación en Chiapas.....	50
4.3 La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).....	51
4.4 Modelo Educativo Intercultural.....	53
4.5 El Modelo Educativo Intercultural desde la voz de los docentes de la UNICH.	58
Modelo en construcción.....	58
Vacíos en el Modelo Educativo Intercultural.....	62
La educación Intercultural para no indígenas.....	62
Capítulo 5. La vinculación como eje clave de la educación intercultural	64
5.1 Ejes Transversales.....	64
5.2 Eje de la lengua, cultura y vinculación comunitaria.....	67
5.3 La vinculación comunitaria.....	68
5.4 El proyecto integrador.....	75
Dificultades del Proyecto Integrador.....	80
Conclusiones	83
Bibliografía	89
Anexos	93

Agradecimientos

Cada vez estoy más seguro que nada ocurre de manera casual, todo tiene su momento, su tiempo y su razón de ser, así que estas líneas tenían que estar listas justo ahora, ni antes, ni después. De los éxitos y logros obtenidos comparto la dicha, también es suya. Pero de los errores, caídas y aprendizajes, de esos reclamo exclusividad.

Esto es para mis raíces más fuertes.

Marie, me hubiera costado mucho trabajo estar donde estoy sin ti, gracias por todo. Espero hacerte sentir orgullosa, si lo logro, me doy por bien servido en esta vida. Gracias por ser mi heroína, Te amo.

Beto, te fuiste muy pronto pero sé que estás orgulloso, desde allá donde te encuentras. Gracias, este hombre que soy en gran parte es por ti. Te amo.

Esto también es para ti **Ale**, porque siempre has creído en mí y yo siempre he creído en ti. Siempre estaré aquí, viéndote crecer y ser la mejor versión de ti mismo. Te amo.

Mamá Seno y Papá Chucho, ustedes son mi primer referente de amor y esfuerzo, no imagino una mejor manera de crecer, gracias por esto y por todo.

También agradezco y dedico este trabajo a mi **Tia Martha, a Silvia, María y Brenda** por siempre apoyarme, de manera incondicional, esto también es suyo. Las quiero.

Sin duda uno es el reflejo de las personas que se rodea, y he elegido a las mejores. Gracias por el apoyo incondicional que me han dado, esto también es suyo.

Para Ángeles, Itzel, Lina, Laura, Melina y Nury, gracias por compartir este camino e invitarme a ser mejor siempre, valoro mucho todo su apoyo y las llevo siempre cerca. Espero que la vida nos permita seguir creciendo juntas, no nos abandonemos.

Para Lú, Lalo y Brenda, conocerlos ha sido una de las mejores cosas que me ha pasado, gracias por su apoyo y por permitirme vivir otra forma de relaciones y amistad, sigamos creando recuerdos y momentos entrañables. Les adoro.

Para Mimi, Maggi, Titi e Itzel, encontrarlas en el camino y construir una relación desde el respeto y el crecimiento continuo es muy gratificante, gracias por su presencia y apoyo constante en mi vida, soy dichoso de conocerlas, las quiero mucho.

Para May, Shuana y Tere, gracias por todo lo que aportan a mi vida profesional, pero más aún a la personal, muchas gracias por confiar en mí, por dejarme aprender de ustedes y por crecer juntas, qué bonito es encontrarnos, las quiero.

Para Rulo, amigo, gracias por todo lo compartido, valoro mucho tu presencia en mi vida, por cierto, ¡por fin acabé!, te quiero mucho.

A ti **Miguel**, por estar y por motivarme cada día. Aunque no lo creas, esto es tuyo también pues estás en los toques finales que dieron mucho sentido a esto. Gracias cielo por llegar y por decidir compartir tu vida con la mía.

Agradezco profundamente a la **Dra. Patricia de Leonardo** por el apoyo brindado a lo largo de este camino que emprendimos juntos y terminamos de la misma manera, gracias por ello. Fue un camino con sus altibajos, ¡vaya que lo fue! pero al final, aquí estamos. Esto en mucho es tuyo, gracias por confiar y por comprometerte todo el camino. Creeme que los comentarios finales que me escribiste, los llevo muy dentro, y te aseguro que me harán ser un mejor antropólogo social.

Agradezco con gran cariño al **Dr. Stefano Sartorello**, persona clave para que esta investigación se diera de la manera como se dio, sin ti todo esto hubiera tomado un rumbo diferente.

Gracias infinitas a la **Dra. Betzabé Márquez** por sus comentarios oportunos y brillantes, gracias por leer mis líneas, nutrirlas y volverlas tuyas también. Eres un sol. Sin ti, esto no hubiera visto el final. Eres una mujer y una investigadora excepcional, qué honor poder tener tu toque en este trabajo, siempre estaré muy agradecido con tu presencia constante, tu escucha activa y las palabras precisas.

Muchas gracias **Mtra Roxili Meneses**, por apostar por este trabajo, leerlo y fortalecerlo con tus comentarios y correcciones tan prudentes y necesarias en esta etapa final. Valoro mucho cada observación y preocupación, gracias por aderezar este trabajo con tu toque tan pertinente.

A **Jessica Ángeles**, líder del proyecto en el que me desenvuelvo laboralmente desde hace algunos años, gracias por ser ejemplo de buenas prácticas educativas, por ser una mujer admirable y por compartir conmigo mucho de lo que sabes, impactas mucho a mi vida.

A todas las mujeres y todos los hombres que conocí en Chiapas y que hicieron mi andar toda una experiencia inolvidable y que me deja huella desde aquella primera vez que llegué. Ustedes no saben el fuerte impacto que han tenido en mi vida desde entonces. Esto es también de ustedes, yo sólo plasmé un poco de lo que me permitieron ver y vivir. ¡Gracias!

Gracias también a la UNICH por las facilidades otorgadas para que este trabajo se haya desarrollado de la forma en que se hizo.

Gracias profundas a la **Prof. Consuelo**, tú eres la autora inicial de este viaje que emprendí al estudiar antropología social, gracias por mostrarme que hay más maneras de ver, comprender y apropiarse del mundo. Tu labor docente es algo que me ha marcado para bien, que placer coincidir en algún salón allá por 2008.

El departamento de Antropología Social de la UAM-I debe sentirse orgulloso por los profesores que posee, a ellos agradezco por inculcar en mi la sed de saber más, de preguntar, de no dar nada por hecho y de ser profesional y ético, pues al trabajar con seres humanos no podemos hacerlo sin una propia reflexión. Gracias a cada uno de estas y estos brillantes profesores, los llevo en mi pensar y razonar.

Gracias **Jesús Jaramillo**, por responder a cada duda, siempre me diste una respuesta, lo valoro bastante, porque más allá de tu trabajo, lo haces con pasión por ayudar.

Gracias **Irma Esparza** por tu apoyo y tus comentarios alentadores en cada momento, sin duda fundamentales.

A mis compañeros con quienes curse 4 años y compartimos desde satisfacción por entender algún autor, hasta frustración por lo mismo. Sus comentarios me llevaron a ser mejor antropólogo, lo agradezco y deseo que sea una excelente vida para ustedes.

Esto también lo dedico a mis compañeros de la licenciatura, esos que se volvieron amigos entrañables y profesionales a los cuales les aprendo a cada momento:

Omar y Gerardo siempre los llevaré bien cerquita de mi corazón, gracias por todo hermanos. Los adoro a pesar de la distancia, los recuerdos no se borran.

Melissa, Cuchi, gracias por todo, vernos crecer ha sido muy satisfactorio, te adoro.

Gaby, gracias por acompañarme en este proceso, durante y después y seguir aquí, lo valoro mucho, hemos crecido juntos y es bien chido verlo, te quiero Gab.

Meme, gracias por compartir conmigo tanto y desde siempre, eres una gran investigadora y amiga, que hermoso es poder compartir aún hoy.

Mariana, te llevo aquí en mi corazón a cada paso, gracias por todo. Te gatmo.

Iraís, conocerte y reconocerte en el camino ha sido de las mejores experiencias que he podido tener Dulu, gracias por tu amor y apoyo, te amo.

Fher, teníamos que coincidir y complementarnos tan bien como lo hacemos hasta ahora, gracias por tu apoyo y presencia presente en mi vida, te amo.

Blanca y Viry, la UAM las trajo a mi vida en el momento justo, gracias por caminar juntas, compartir con ustedes siempre es bien bello, esto también es suyo..

Y si hay alguien que revise esto esperando encontrar respuestas que puedan guiarlo para continuar alguna investigación, ¡qué honor! Espero sean de ayuda las líneas, espero sirva para reflexionar y dialogar.

Ya para finalizar, no olviden que TODO PASA.

- Angel Moreno

Introducción.

En México, el tema de las Universidades Interculturales es relativamente nuevo, con poco más de 12 años de gestarse como un proyecto realizado por la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) que en 2004 sumó esfuerzos con la Secretaría de Educación Pública (SEP) para lograr la creación de estas universidades y poder brindar a las comunidades indígenas del país una educación superior que fuera cultural y lingüísticamente pertinente.

Cuando se habla de educación escolarizada regularmente se ve desde la óptica de la educación prescriptiva: logro de objetivos, aprendizajes esperados y cambios de conducta. Por otro lado, el quehacer antropológico busca observar más allá de aquello que se supone debe suceder en la escuela y en las aulas. La antropología de la educación busca observar las relaciones sociales que se generan al interior de esta institución y cómo se generan esas interacciones entre los actores involucrados.

El presente trabajo busca interpretar la experiencia de la cotidianidad escolar que compartí con alumnos y alumnas de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH¹), así como mostrar la percepción de los docentes que laboran ahí, a partir de la observación participante. Lo anterior me permitió identificar distintos niveles de percepción respecto a la noción de la interculturalidad, según el lugar que se ocupa en las relaciones sociales del entorno educativo universitario de la UNICH. En otras palabras, busca mostrar cómo se pone en práctica un modelo educativo nuevo, cómo se pasa del papel y del deber ser a los docentes y cómo ellos y ellas lo transmiten a las y los alumnos en el salón de clase, a partir de las prácticas comunitarias que realizan como parte del eje de vinculación, que estructura el currículum de las diferentes carreras que imparte la Universidad Intercultural de Chiapas con sede en San Cristóbal de las Casas.

¹ Cuando hable de UNICH me refiero a la Universidad Intercultural de Chiapas, sede San Cristóbal de Las Casas específicamente.

El contenido de la tesis se distribuye de la siguiente manera:

- En el primer capítulo se define el objeto de estudio, así como la metodología utilizada.
- En el segundo capítulo presento el marco teórico que da sustento a esta investigación.
- En el tercer capítulo abordo las particularidades de la Educación intercultural en México: desde su propuesta, antecedentes y puesta en práctica en las instituciones educativas de nivel superior.
- En el cuarto capítulo presento, en un primer momento, algunos antecedentes históricos del estado de Chiapas para introducir estructuralmente a la Universidad Intercultural de Chiapas, sede San Cristóbal de Las casas y, en un segundo momento, ubico cómo se recontextualiza la propuesta del Modelo Educativo Intercultural en la práctica.
- En el quinto capítulo hago un énfasis en el eje de vinculación comunitaria y el proyecto integrador que distingue el currículum de la UNICH, así como los espacios en donde se intenta definir y dar contenido preciso a la experiencia educativa intercultural.
- Por último se presentan las conclusiones del trabajo y las reflexiones finales.

“La visión de interculturalidad no puede ser sólo una respuesta a intereses políticos o institucionales. La interculturalidad se refiere ante todo a una forma de vida, una manera de mirar a los demás sujetos, sobretodo a aquellos diferentes, como seres de valor, experiencia, historia, con capacidad y el derecho a contribuir en el desarrollo equilibrado de los pueblos y de las sociedades en general”²

- Mateo Sántiz López y Eduardo Rubio Ramírez.

² Fragmento tomado de la ponencia “El inicio de un andar por una educación intercultural: una palabra desde Chiapas” en el marco del Primer Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural 2006 “Hacia la construcción de una educación indígena e intercultural desde los pueblos y para los pueblos”.

Capítulo 1. Definición del objeto y metodología.

La educación es un proceso que se encuentra en constante cambio y debate, pues “lo educativo” siempre genera controversias, y cómo no hacerlo, si es una práctica que se encarga de brindar la formación que está destinada al desarrollo de las capacidades intelectuales, pero también morales y afectivas de las personas. Dichos aprendizajes van de acuerdo con la cultura y, por ende, con las reglas y normas socialmente pertinentes; de su misma esencia y lugar que ocupa en las sociedades modernas se genera la discusión acerca de qué y cómo se transmiten estos conocimientos a los individuos.

En la parte formal, la educación se ha centrado en gestionar niveles de logro de objetivos que por edad un individuo debería alcanzar. Estos propósitos se encuentran descritos en documentos institucionales que dan forma y fundamento a los llamados modelos educativos y que se ponen en práctica desde las instituciones educativas.

Pero ¿cómo se pone en práctica un modelo educativo?, porque es muy fácil decir que lo que viene escrito en papel, se llevará a la realidad tal cual se propuso, pero las situaciones reales, contextuales y de personal que participa en esos proyectos interfieren de diferentes maneras en su puesta en práctica. De ahí nace mi inquietud por conocer lo que Mateos y Dietz (2011) han descrito como el proceso de recontextualización, el cual se podría definir como el paso de lo teórico a la puesta en práctica, que en realidad es un proceso mucho más complejo en el que intervienen muchas variables contextuales, epistémicas y educativas, que al final tienen que expresarse en una experiencia educativa. Mi propuesta parte del trabajo etnográfico y de análisis de un modelo educativo que tiene un poco más de 10 años: el caso del Modelo Educativo Intercultural de la Universidad Intercultural de Chiapas, sede San Cristóbal de Las Casas.

El objetivo general en este trabajo es identificar a partir de la experiencia de estudiantes y docentes de la UNICH cómo se construyen y ponen en práctica la noción de interculturalidad desde un modelo educativo particular.

Específicamente tengo como objetivo contrastar lo descrito en el Modelo Educativo para las Universidades Interculturales propuesto desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), con las formas en que los docentes entienden, aprehenden y llevan a la práctica. Además, incluyo las percepciones de los estudiantes para establecer de una manera empírica qué se entiende por educación intercultural en esa universidad y cómo se construye cotidianamente.

Una primera hipótesis es que, dado que todo modelo educativo tiende a recontextualizarse, puedo suponer que el modelo propuesto por la CGEIB para las Universidades Interculturales, se transformará y constituirá un modelo particular según los escenarios en que se desarrolle, en este caso en la UNICH. El proceso que me interesa observar particularmente son las prácticas educativas referentes a la pedagogía, el currículum y la evaluación y cómo se incorpora la noción de interculturalidad en los distintos escenarios educativos. Sin embargo, para los fines de esta investigación, me centré en los aspectos llamados de vinculación (volveré a ello en el capítulo 5), por ser aquellos aspectos que los mismos participantes de la universidad señalaron como claves para la formación intercultural³.

La metodología de trabajo se nutrió principalmente de la revisión de documentos oficiales con el Modelo Educativo Intercultural de la CGEIB, la realización de entrevistas a docentes y alumnos de la UNICH y la observación participante durante el acompañamiento a prácticas de campo de los estudiantes y en el trabajo en las aulas. Todo ello transcrito en anotaciones y reflexiones en mi diario de campo, lo cual nutre de técnicas etnográficas esta investigación.

³ Amén de las relaciones que se construyen a través de las lenguas, las cuales son un factor clave en la concepción de una educación culturalmente pertinente. No obstante, debido a la ubicación de la UNICH (San Cristóbal de las Casas), una zona con una alta diversidad lingüística, no hay un énfasis particular para todas las lenguas que conviven, y en ese sentido, el origen y lengua de los primeros maestros no fue un factor determinante en la enseñanza intercultural universitaria.

Mi primer contacto en la UNICH fue el Dr. Stefano Sartorello, un maestro titular del área cultural y que daba clases en las 4 licenciaturas que se impartían en ese momento, él fue quien me dio acceso a los diferentes salones de clase, me presentó a los demás compañeros y con ello pude abrirme paso a entablar más relaciones con diferentes actores escolares.

Mi estancia consistió en 6 meses⁴ de trabajo de campo y los trabajé de la siguiente manera: los primeros 3 meses me dediqué a observar, asistir a clases dentro y fuera del aula, asistir a juntas de docentes, ir a visitas a la comunidad y anotar todo aquello que llamaba mi atención; los tres meses siguientes, una vez que tenía una idea preliminar de qué es lo que estaba viendo y qué era lo que quería saber de mis informantes, me dediqué además de la observación, a realizar entrevistas para conocer los puntos de vista de cada uno de ellos. En un inicio pensé en elegir sólo una licenciatura de las 4 disponibles hasta ese momento, pero días después tomé la decisión de integrarme a otras clases para poder ver el panorama más completo, partiendo de la idea de que, a pesar de ser el mismo modelo educativo, se transformará dependiendo de las condiciones específicas.

Los grupos de cada semestre no eran numerosos, quizá llegaban a ser de máximo 20 por salón, así que elegí entrevistar a 8 alumnos de entre primero y cuarto semestres de las 4 licenciaturas para ampliar mi horizonte de observación y vivencia, debido a que esa generación sería de las primeras en trabajar con un modelo de evaluación que se sintetiza en un “proyecto integrador” con las adecuaciones más recientes a esta herramienta, las cuales retomaré en el capítulo 5. Lograr las entrevistas fue un proceso complicado pues les daba mucha pena el compartir conmigo sus pensamientos acerca de la universidad donde estudiaban, además que al inicio existía una renuencia por contarme, pues para muchos el respeto por la escuela y los docentes les impiden poder hablar al respecto, sin embargo, la cotidianidad y la reflexión provocada por las mismas discusiones de clase, nos llevó a entablar confianza y a que esas pláticas comenzaran a darse,

⁴ La definición del tiempo de estancia en trabajo de campo está delimitada por el Plan de estudios de la Licenciatura en Antropología Social de la UAM-I.

poco a poco, primero de manera informal a la hora de la comida, después al finalizar las clases y por último brindarme un tiempo para realizarles con más formalidad una entrevista, la cual sería grabada y después analizada, a lo cual los 8 informantes aceptaron.

Por otro lado, entrevisté a 10 docentes de las diferentes licenciaturas, esto lo conseguí con apoyo del Dr. Stefano Sartorello, pues con algunos de ellos me presenté haciendo explícito mi interés investigativo, y a otros tuve que irlos identificando como potenciales informantes, acercarme y plantear de qué iba mi trabajo. Lo que las y los docentes elegidos tiene en común, además de dar clases en UNICH, es que cuentan con estudios de maestría o doctorado y que son maestros titulares (tienen una plaza fija) y que además compartieron la información solicitada de la manera más transparente, pues por un lado comprenden la importancia de desarrollar habilidades investigativas en los científicos sociales y por otra desde su preocupación por crecer como institución educativa.

Una vez obtenida la información, me dediqué a escucharla, transcribirla y analizarla. Comencé a trabajar un análisis por matrices; es decir, iba identificando de cada entrevista los temas que más se repetían y con ello comencé a armar un recorrido discursivo que fue dialogando con lo teórico que iba leyendo, de suerte que en este trabajo podrán encontrar reflexiones que van encaminadas por las entrevistas⁵ y otras reflexiones que nacieron de la discusión y que en las entrevistas se confirmaban; sin duda me parece un trabajo muy enriquecedor en ese sentido, en los anexos de este trabajo encontrarán una tabla en la cual se presenta las cédulas de información por entrevista, que incluye la clave y la duración de la entrevista, así como información general de cada uno de ellos y ellas, así como un resumen de lo más importante comentando, además de una guía de las preguntas realizadas en las mismas.

El lugar donde se realizó esta investigación fue en la Universidad Intercultural de Chiapas, Sede San Cristóbal de Las Casas. La elección de esta Universidad

⁵ Las entrevistas están clasificadas por clave, para distinguirlas aparece o una E (estudiante) o D (docente)

Intercultural radica en el tiempo que lleva operando. La UNICH fue creada en 2004, a la fecha lleva 15 años, y son notables los avances y propuestas desde su creación, lo que me permitió observar parte de los procesos de enseñanza dentro y fuera del aula y los esfuerzos pedagógicos por lograr un proyecto que unificara el trabajo de todas las materias del semestre, que en otra Universidad Intercultural más joven aún se están gestando. Además es importante recordar que la evaluación de impacto de una universidad, es después de 10 años, por tanto el factor del tiempo y de la experiencia fue necesario en la elección del lugar para realizar esta investigación.

Los documentos (planes de estudio y reformas curriculares) brindados por el personal de la UNICH, fueron claves para tener una primera visión estructural de la que partí para explicar en qué sentido esos documentos se ven reflejados o no en diferentes escenarios de la práctica educativa dentro y fuera del aula. Recordando que parto de la idea de que todo aquello propuesto en un modelo educativo se transforma en la práctica educativa cotidiana, por tanto, todo esto da sentido y forma a esta investigación.

Capítulo 2. Marco teórico.

Las reflexiones sobre la educación son un tema de gran actualidad, porque las instituciones y los espacios dedicados a ella nunca dejan de presentar problemas, generar polémicas y visibilizar nuevos paradigmas de intereses de los estudiosos en ciencias sociales. Por lo tanto, la educación constituye en el discurso de la modernidad un recurso invaluable para la transformación necesaria para una sociedad justa y más racional.

La educación puede analizarse desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales, debido al conglomerado tan diverso de situaciones que enmarca la práctica educativa, siendo un tema tan nutrido y dinámico que siempre presenta nuevas discusiones que llevan a reflexiones importantes en el campo académico. La antropología social aplicada a la educación busca sistematizar los patrones de comportamiento específico de los modelos de educación formal y no formal, con esto, el quehacer antropológico busca lograr entender la dinámica social inmersa en cada identidad cultural propia y cómo ésta posee sus propias lógicas sobre lo que la educación debe hacer y sus sistemas de transmisión de saberes.

2.1 Educación.

El término “educación” es de uso habitual en la vida cotidiana, debido a la importancia que el tema tiene dentro de nuestro crecimiento y formación como seres en sociedad. Existen varias maneras para definirla, ya que la educación aparece como la función que capacita a los individuos para ser parte de un grupo cultural y social.

La educación tiene un impacto social, que es de interés para esta investigación, el cual centra al sujeto ante una realidad histórico-social concreta, en la cual éste debe desenvolverse de manera reflexiva ante los hechos inmediatos; como parte de esta realidad, el ser humano debe aprender normas, reglas y costumbres que le permitirán ser adscrito al grupo. Es decir, el individuo deberá aprender a compartir

códigos culturales que la transmisión de saberes le posibilita como herramienta de acción.

Como afirma Castillejos *“la educación trata de evitar la aleatoriedad en la construcción humana, controlando las intervenciones que de todo tipo pueden incidir sobre él, para así encaminarlo hacia las metas pretendidas como óptimas”* (Castillejos, 1987:36), es decir, que ningún hecho transmitido por medio de la educación, sea formal o informal, es fortuito o casual; cada hecho tiene una relevancia cultural específica que es pertinente y necesaria de ser transmitida. Lo importante de la educación, cultural y socialmente hablando, radica en la diversidad de hechos que son o no enseñados de una generación a otra.

En la antropología, la educación se ha visto y definido la mayoría de las veces, como un proceso necesario de integración del individuo a la sociedad. Para Wayne el concepto de educación se refiere a *“... todo proceso de aprendizaje, consciente o no, sin importar el lugar específico en que se dé o lo que se aprende”* (Wayne, 2003:16). Para Dewey la educación es *“un proceso vital para la sociedad porque a través de ella se transmiten los hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir”* (Dewey, 1982:11) Para Sarramona la educación es *“...un proceso de socialización, que supone la educación del sujeto para su incorporación en sociedad, ya que adquiere lenguaje, costumbres, conocimientos y normas morales vigentes en ella”* (Sarramona, 1989:31). De manera clara, podemos rescatar que estas definiciones de educación insisten en el hecho de transmitir conocimientos considerados socialmente como adecuados a realidades específicas de los individuos que serán integrados y reconocidos como parte del grupo social. Sea de manera consciente o no, la transmisión de información, conocimientos y códigos establecidos, representa la esencia de la función de la educación.

La práctica educativa puede dividirse en dos categorías, dependiendo del grado de

intencionalidad, planeación y ejecución que posea: la educación formal y la no-formal. En el caso de la educación formal, Trillas la define como “... *aquella que es plenamente intencional y acontece en una estructura sistémica institucionalizada (escuela), lo cual suele conllevar el logro de titulaciones académicas reconocidas*” (Trillas,1985:22). Es la educación legal y administrativamente regulada. Complementando lo anterior, para Wayne, este tipo de educación “*incluye los conocimientos, destrezas y habilidades aprendidas conscientemente*” (Wayne, 2003:16). En el caso de la educación no-formal, Coombs la denomina como el “*...conjunto de actividades claramente intencionales que acontecen fuera del sistema escolar formal, y que no pretenden concluir con aprendizajes reconocidos oficialmente*” (Coombs, 1985:55).

La distinción entre ambos tipos de educación es necesaria para esta investigación, debido a que es en el campo de la educación formal (universidad), el lugar específico donde se realizó el trabajo de campo. La educación formal al estar referida a un espacio físico propio, delimita principalmente a las aulas como el lugar específico para la enseñanza y transmisión de conocimientos.

Si la educación proporciona al individuo las herramientas con las que se logra ser parte de una sociedad con conocimientos propios, ¿cuál es el espacio para intercambiar conocimientos con otros individuos de realidades culturales diferentes? Esta pregunta salta a mi cabeza al pensar mi experiencia en la UNICH y transcribiré parte de una reflexión: “*Al entrar al salón de clase de un grupo de Desarrollo sustentable de 2º semestre, la profesora les compartía que cuando vayan a una comunidad que no conocen, es importante que se piensen como el extraño, al que todos observarán y tienen que ganarse su lugar, no se olviden que es así y nunca debería ser al revés*” (Nota de diario de campo, 25/03/2013).

De ahí mi cuestionamiento anterior, pensar a la educación como facilitadora de herramientas sociales es complejo dentro de la misma realidad cultural, ahora pensar esas herramientas en interacción con las de otros individuos culturalmente diferentes, me sugiere un primer choque, donde desde la visión educativa deben

abrirse canales de diálogo para reconocer al diferente.

Ampliar los horizontes de la educación es un reto que la globalización trae consigo, ya que ahora mismo no sólo poseemos conocimientos locales, sino que nuestro bagaje de aprendizajes cada vez es mayor, conocemos de otros sin necesidad de vivir dichas experiencias. Pero lo más importante dentro de esta nutrida mezcla de conocimientos es la de poder diferenciar y respetar los conocimientos diversos a los propios y con ello validar otras formas de aprender y aprehender al mundo, y reconocer dichos conocimientos y experiencias de aprendizaje como herramientas necesarias para un crecimiento social y aportar a una disminución del racismo por estigmas relacionados con la demeritación y validez de la educación “indígena” o diferente a la propia. El reto de la educación hoy en día es el de lograr el diálogo entre diversos saberes sin minimizar los que consideramos menos importantes; el esfuerzo más reciente se encuentra en el paradigma de la interculturalidad y de la educación intercultural.

2.2 Interculturalidad.

Debo iniciar precisando que hoy por hoy, el concepto de interculturalidad aún no se ha logrado consolidar de manera clara, es un concepto que se está trabajando desde diversas ópticas y diversas disciplinas. Sin embargo, para esta investigación, la definición del concepto es importante como se explicará en el capítulo 3. Pese a la ausencia de una uniformidad conceptual, a continuación presento esbozos del largo trabajo que diversos académicos han realizado en torno al mismo que representan las bases conceptuales para que esta investigación sea pertinente.

Schmelkes señala que, si bien el concepto de interculturalidad es un concepto en construcción, se propone al menos caracterizar esta noción para entender lo que está detrás de él, por tanto “*la interculturalidad es un concepto que quiere ir más allá de la multiculturalidad, es un concepto que busca trascender del reconocimiento de la diversidad a la construcción de nuevas formas de relación*” (Schmelkes, 2003). La interculturalidad entonces, tiene como finalidad avanzar y dejar de lado el simple

reconocimiento de las diferencias, como lo propone y hace el multiculturalismo, y buscar validar la existencia de la diversidad, abrir un diálogo al respecto y lograr un conocimiento resultado de ese diálogo. *“Interculturalidad significa entre culturas, es decir, relaciones-interacciones. Interculturalidad no es simplemente la coexistencia de culturas diferentes, sino la convivencia de éstas en su diferencia”* (Rehaag, 2010:77) Lo cual implica que este proceso debe darse en la convivencia del día a día de sociedades que se consideran a sí mismas culturalmente diferentes a los otros, entonces ahí podría existir un diálogo que permita reconocerse en la alteridad a través de intercambiar símbolos, significados y sentidos.

Es por ello que nace la necesidad de incluir este enfoque en los diversos niveles gubernamentales, organismos nacionales e internacionales; que noten la importancia de reajustar las visiones y acciones que se llevan a cabo en la búsqueda de la igualdad y validación de otras realidades culturales como importantes dentro de la construcción de estados incluyentes, y la educación se presenta como el mecanismo idóneo para lograrlo.

La interculturalidad aparece como resultado de las reflexiones que durante mucho tiempo han tratado de que convivan las diversas realidades culturales dentro del sistema normativizado estatal de cualquier índole. La interculturalidad es necesaria en la creación y puesta en práctica de políticas públicas que permitan que las relaciones culturales transiten y dejen de lado las asimetrías que conllevan a desigualdades, resultado de muchos años de esfuerzos no logrados.

Para poder entender la discusión al respecto a las diferencias entre las propuestas de la multi e interculturalidad, retomo la propuesta de Schmelkes (2003):

Multiculturalidad	Interculturalidad
La realidad multicultural trata de integrar a las realidades culturales diferentes a la hegemónica a la cultura dominante, pero no por eso desaparece la opresión, la explotación, la segregación y el olvido.	La realidad intercultural supone una relación, una interacción entre grupos humanos con culturas distintas que se da en condiciones de igualdad entre ellas.
Favorece el integracionismo, la segregación y el olvido, que busca eliminar las diferencias	Niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder, ya que asume que la diversidad es una riqueza.
Reconoce la diferencia como algo que pone en riesgo la homogeneidad cultural que llevará al país a un avance común.	Asume la diferencia no sólo como algo necesario, sino como algo virtuoso. Por tanto supone que la relación entre culturas incluye comprensión y respeto.
Ninguna sociedad multicultural que aspire a la democracia puede ser verdaderamente democrática si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad, reconociendo la igual validez de todas las voces.	La interculturalidad es un elemento clave en la formación de una cultura democrática que reconoce toda realidad cultural como capaz de participar de un diálogo común.
La multiculturalidad entiende al otro como aquel cuya diferencia tiene que borrar; el sujeto diferente tiene que dejar de serlo para poder interactuar en la cultura dominante. No se le deja ser.	La interculturalidad reconoce al otro como diferente, pero no borra ni lo aparta. Busca comprenderlo y lo respeta.
La multiculturalidad reconoce al otro como diferente pero lo aparta por ser distinto. Puede dejar al otro ser distinto, pero segregado en su región de refugio.	En la realidad intercultural el sujeto (individual y social) se puede relacionar desde su diferencia con el que considera diferente.

Denota la existencia del otro pero en una concepción estática y pasiva.	Entiende la existencia del otro como una concepción dinámica que permite interactuar, crear y existir como cualquier otro individuo.
---	--

Las diferencias son claras entre ambas propuestas. El resultado de la tabla anterior tiene que ver con la validez y pertinencia que el enfoque intercultural tiene dentro de la creación de políticas públicas, y la presencia que este concepto debe tener en más ámbitos de la vida social, económica, política y por supuesto educativa.

Me auxiliaré de las conclusiones que Ávila hace al respecto de esta oposición entre conceptos, diciendo que *“La diferencia entre el concepto de multiculturalidad y el de interculturalidad, es que el primero se refiere a algo que existe y no necesariamente se acepta y, por tanto, no hace posible alguna relación social. En cambio, la interculturalidad se concibe como un proceso social donde los miembros de diferentes culturas se relacionan entre sí en un marco de respeto; la interculturalidad es más una interacción que un concepto teórico”* (Ávila, 2011:24). De aquí la importancia de pensar estas relaciones como algo dinámico y en construcción, entendiéndolo como resultado de la interacción entre sujetos que poseen su propia carga cultural y tienen que identificar sus diferencias en el otro para reconocerse ellos mismos.

La interculturalidad debe buscar *“generar condiciones para la interacción entre culturas, valorando sus particularidades”* (Fornet-Betancourt, 2004:21¹), es por ello que la función del enfoque intercultural no sólo está relacionada con la propuesta de un necesario diálogo entre culturas, sino que también la aplicación de la interculturalidad, debe poder generar los espacios físicos y de pensamiento para que el diálogo entre diversos culturales pueda darse en la práctica. La responsabilidad y función de la implementación del enfoque de la interculturalidad debe proveer inherentemente las condiciones necesarias para que el intercambio intercultural pueda darse.

La interculturalidad trae consigo un reto importante, debe poder superar el modelo hegemónico de la cultura en el que se está desarrollando; si bien es un concepto que intenta operativizarse, no puede negar ni olvidar que será puesto en práctica en un modelo históricamente construido sobre la base de desigualdades sociales de todo tipo. Así que otro reto que se enfrenta es el de reajustar el modelo actual para que el verdadero sentido intercultural pueda ponerse en práctica y conlleve a los resultados esperados.

El concepto de interculturalidad carece de definición, por tanto, queda abierto al debate, crítica y cuestionamiento. Se debe dejar de pensar este concepto como una simple oposición al concepto de multiculturalidad, y rescatar las posibilidades de inserción real que puede tener, así como el alcance propio en la resolución de problemas consecuencia del manejo inadecuado de la diversidad cultural. Por tanto, la interculturalidad no sólo debe entenderse como la interrelación o intercambio entre diversos sujetos culturales diversos, sino que puede entenderse como el diálogo que busca soluciones a conflictos arrastrados del sistema asimilacionista basado en las diferencias, debe procurar la igualdad y el respeto como base para lograr relaciones interculturales simétricas y justas para todos los individuos. Complementando lo anterior, Sartorello afirma que *“la interculturalidad no es un concepto ni homogéneo ni unidireccional, sino que es en sí misma una idea debatida, en constante negociación y definición. No se sustenta en una base de significados estables ni necesariamente compartidos, sino por sentidos que representan una variedad de posiciones dinámicas, tanto individuales como colectivas, tanto oficiales como alternativas, a menudo en conflicto entre ellas”* (Sartorello, 2009:77).

La traducción de la interculturalidad en políticas públicas debe considerar que este concepto no posee un valor totalitario en su práctica, sino que debe entenderse como un elemento que está en construcción y por tanto está en condiciones de cambiar, ser criticado y mejorar en la práctica cotidiana. Sartorello considera *“la interculturalidad como un significante que, lejos de entenderse como valor absoluto,*

adquiere múltiples significados en relación a la perspectiva social desde la cual se define y de los sujetos que lo construyen” (Sartorello, 2009:78). No puede trabajarse pensando que la interculturalidad es el proceso finalizado, cuando apenas es el camino que se está trazando y al cual se aspira llegar resultado del trabajo bajo este enfoque. Por tanto, pienso que la interculturalidad debe considerarse como un elemento necesario e imprescindible para la creación de políticas públicas y de estrategias que tengan como finalidad el reajuste de las relaciones asimétricas que existen desde hace mucho tiempo entre realidades culturales diferentes a la hegemónica.

El concepto de interculturalidad llega para visibilizar nuevas maneras de entender y atender las relaciones entre culturas diferentes, así como a proponer maneras en que estas relaciones puedan lograr un equilibrio social tan necesario en la construcción de una nación que pretenda ser justa con todos. Aún quedan dudas acerca de si la interculturalidad no representa una forma de integración silenciosa de las culturas minoritarias, como resultado de no estar resueltas aún las diferencias políticas, económicas y sociales que dificultan un diálogo entre iguales. Sin embargo, por ahora el trabajo que se hace parece ir encaminado a la resolución de las desigualdades a partir de las diferencias, sólo el tiempo y los resultados de la implementación de las políticas públicas con enfoques interculturales dejarán ver que ha se ha logrado de manera real.

2.3 Educación intercultural.

La perspectiva intercultural en educación surge como consecuencia de la confrontación de dos o más culturas dentro de una misma sociedad en la cual deben coexistir. Después de los fallidos intentos asimilacionistas, instancias internacionales dieron cuenta de la necesidad de conjugar la educación con un nuevo enfoque, uno que revalorizará la diversidad en vez de condenarla, uno que mostrara la diferencia sin juzgarla de buena o mala, una que permitiera el diálogo: la educación intercultural.

La educación y el enfoque intercultural se unen para crear la denominada educación intercultural, uno de los temas centrales dentro de esta investigación; ¿por qué están asociados íntimamente estos dos conceptos? La respuesta tiene que ver porque son los actores sociales quienes operan, formulan, cuestionan y construyen la interculturalidad. Y justo es a partir de la enseñanza de las características de la educación intercultural como se puede lograr la continuidad y reproducción de las mismas. Es importante mencionar que no todas las soluciones educativas dadas a un estado plurinacional son interculturales.

Considero que es la modalidad educativa más indicada para promover estos procesos de integración de la diversidad cultural que se vean reflejadas en relaciones democráticas, solidarias y justas. Sin embargo, puntualizo que esta afirmación sólo toma sentido cuando aceptamos que la escuela es el espacio de encuentro de grupos humanos diversos que siempre están en transformación y actualización constante. Es en la educación donde el enfoque intercultural tiene mayor posibilidad de expansión, ya que a la educación le corresponde contribuir a que termine toda forma de racismo y discriminación, esto se logra *“fortaleciendo el conocimiento de la cultura a la que se pertenece y el orgullo por ella como condición para entablar relaciones interculturales que tengan posibilidad de simetría”* (CGEIB, 2006:13). De ahí el por qué la educación es el lugar privilegiado para germinar nuevas formas de entendimiento social.

Hablar de educación intercultural es una necesidad para hacernos cargo de una realidad negada por muchos años en nuestras sociedades, por tanto, este concepto aparece como un nuevo paradigma educativo el cual plantea *“resignificar las formas en que se dan las relaciones entre las culturas, en la perspectiva de generar un aprendizaje mutuo”* (Saldivar, 2006:16). Es decir, que ella plantea la posibilidad de desarrollar un fortalecimiento de las experiencias de vida de las personas, y por tanto de sus realidades culturales. Si se reconoce la diversidad como una oportunidad para aprender y mejorar, la propuesta de la educación intercultural implementará nuevas y diferentes actividades para consolidar procesos educativos consecuencia del concepto de interculturalidad.

Este enfoque educativo tiene como objetivo no solo el ayudar a reconocer al otro como diferente, sino que también debe ayudar a transmitir valores para que todos puedan convivir con la mayor equidad posible. La igualdad no es una característica de las sociedades, es entonces a partir de la diferencia donde se tiene que dar el diálogo, reconocernos como seres humanos capaces de aprender pero con diferentes maneras de hacerlo, todas valiosas y complementarias, dejar de lado los juicios de valor que por tanto tiempo han perpetuado las desigualdades sociales.

El enfoque intercultural supone además “ *una educación cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes, e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos, con el fin de enriquecer el proceso formativo*” (López, 2001) con esto, queda descartado que la educación intercultural esté enfocada sólo en los grupos indígenas, pues nosotros como mestizos necesitamos aprender nuevas formas, con el objetivo de eliminar paulatinamente el sentido egocentrista que cargamos a diario, y poder también aprehender nuevos saberes.

Para Aguado la denominación de la educación intercultural “*alude a una tendencia reformadora en la práctica educativa y variada en sus metas, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada*” (Aguado, 2005:94). Aparece como una respuesta que pretende reformar la manera en cómo se enseña la diversidad, no sólo a nivel teórico, sino cómo se pone en práctica cuando dos individuos de realidades culturales diferentes tienen que convivir en un ambiente escolar formal.

La educación intercultural, pensada desde la Secretaría de Educación Pública, se puede definir como “*el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural*” (CGEIB, 2004:49)”. De inicio, la

educación intercultural está orientada primeramente, pero no exclusiva, a las comunidades indígenas del país que durante muchos años han carecido de un sistema y modelo educativo que brinde prioridad a sus realidades culturales específicas y que además logre conjugar los saberes científicos con sus propios saberes, sin minimizar estos últimos.

Uno de los propósitos más notables y deseados por parte de la educación intercultural incluyen fortalecer el conocimiento y reconocimiento de la cultura propia como elemento para afianzar la convivencia armónica, respetuosa y democrática entre individuos de otras realidades específicas.

Como menciona Saldivar (2006), la educación intercultural se propone que debe poseer características⁶ tales como :

- Diversidad como una oportunidad para aprender.
- Analiza, reflexiona e implementa alternativas para incorporar formas de aprendizaje mutuo entre culturas.
- El aula, la escuela, la comunidad, el bosque, la parcela, el río, como parte dinámica del proceso de construcción de conocimientos.
- Relaciones diversas construidas entre los docentes- alumnos- organizaciones locales- ancianos- productores- mujeres- padres y madres- organizaciones sociales, etcétera.
- Manejo coordinado del idioma materno y el español.
- Se incorporan los saberes propios de las personas.
- Todas las culturas en su lengua, cosmovisión, tradiciones, organización social, etcétera, tienen el mismo valor.
- Los maestros tienen un programa base que se va reinventando en cada paso, según las necesidades del contexto. De igual forma, puede implementar nuevas metodologías dependiendo de las actividades a realizar.
- Los programas y la metodología son creados tomando en cuenta la diferencia de cada una de las culturas que participan en el proceso educativo.
- Relación horizontal: todos aprendemos de todos enseñamos.

⁶ Estas características hablan sobre la condición de la educación en el sureste mexicano.

- La evaluación es cualitativa y cuantitativa.
- La formación de las personas responde a las necesidades de desarrollo personal, familiar, comunitario y social.
- Organización de las actividades educativas en español y realización de actividades para el conocimiento de las lenguas locales.
- Trabajo en grupos colaborativos.
- Actividades centradas en los y las alumnas.
- Tiempos establecidos por la dinámica del grupo y las actividades educativas.
- Basada en el enfoque constructivista sociocultural y los principios metodológicos de la educación popular.
- Reconoce la diversidad de formas de aprender de los y las estudiantes.
- Diferentes formas de organización del espacio escolar.
- Ayuda pedagógica que tiende puentes entre experiencias socioculturales de los alumnos y el significado educativo.
- La finalidad de la educación es favorecer el desarrollo integral de las potencialidades individuales y sociales de las personas: lo que puede implicar cambios en el modelo establecido.
- Promover la reflexión crítica sobre los saberes y valores reconocidos, en la perspectiva de generar nuevos acuerdos con la realidad sociocultural.

Como podemos ver, el enfoque de la educación intercultural pretende contribuir al rescate y a la difusión de expresiones culturales diversas y trabajar por establecer estrechos vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo directo. Todos estos esfuerzos, para Ávila contribuirán a que “ *... los pueblos indígenas establezcan –en una relación paritaria- vínculos de colaboración y contribución al conocimiento científico que, a través de una visión crítica y creativa, facilite la generación de propuestas de desarrollo adecuadas a su cultura, tradiciones, expectativas e intereses y a que se mantengan en contacto dinámico con otras culturas del mundo*” (Ávila, 2011:20).

Es importante entender que lo que busca la educación intercultural es superar la imposición de conceptos y teorías propuestas por el mundo occidental, ya que todo

lo que nosotros percibimos y traducimos en información está permeado por las realidades culturales a las que pertenecemos, siguiendo este argumento no debería considerarse válido o inválido la manera de aprender los saberes de las comunidades diferentes a la occidental, complementando lo anterior, Ávila afirma que *“La imposición de conceptos y teorías para explicar nuestras realidades se han realizado en medio de relaciones de dominación y de poder, por lo que es importante construir un pensamiento contrahegemónico que nos libere del servilismo cultural y nos abra nuevas perspectivas más allá del liberalismo realmente existente”* (Ávila, 2011:21)”. Esta reflexión me lleva a reafirmar que la educación intercultural y todos los esfuerzos que buscan apoyarlos, deben buscar la descentralización del conocimiento hegemónico, abriendo el panorama para encontrar diversidad de formas de aprender y ser en el mundo.

Por tanto para esta investigación, entiendo a la educación con enfoque intercultural como un proceso de formación que, a partir del reconocimiento de las relaciones desiguales de poder, busca crear puntos de encuentro y de interrelación entre sus miembros mediante las cuales se intercambien conocimientos y se formen nuevas maneras de entender el mundo y de transformar la realidad a través de diálogos que posibiliten la construcción de sociedades más equitativas, democráticas y solidarias, además con la educación intercultural no sólo debe promoverse la construcción del conocimiento sino que deben desarrollarse habilidades y actitudes, de cuidado y respeto al otro; es decir, posibilitar espacios para “desaprender” lo interiorizado por los modelos educativos clásicos.

La siguiente afirmación, me ayuda a sintetizar las ideas anteriormente enlistadas ya que *“... la visión de interculturalidad no puede ser sólo una respuesta a intereses políticos o institucionales; la interculturalidad se refiere ante todo a una forma de vida, una manera de mirar a los demás sujetos, sobretudo a aquellos diferentes, como seres de valor, experiencia, historia y con capacidad y el derecho de contribuir en el desarrollo equilibrado de los pueblos y de la sociedad en general”* (Sántiz y Rubio, 2006)

Todas las anteriores consideraciones me dan la pauta para cuestionar: ¿se debe analizar la educación intercultural como una educación centrada en la diferencia y la pluralidad cultural más que una educación para los que son culturalmente diferentes? Si es así, entonces ¿lo que importa es no descartar y respetar cual o tal cultura, sino la complejidad cultural en su conjunto?

2.4 Migración del discurso o recontextualización.

La hipótesis inicial de este trabajo afirma que todo modelo educativo tiende a recontextualizarse en la realidad específica a la que se dirija. En primera instancia defino recontextualización como el proceso por el cual se apropia, reinterpreta y adapta un concepto particular creado para una realidad específica en otra que no comparte sus características iniciales. Esta definición la uso para poder nombrar al hecho de reinterpretar conceptos en realidades diferentes para las que se crearon. Dietz y Mateos (2011) hablan sobre la migración del discurso o migración discursiva, concepto que usaré para brindar mayor peso al término recontextualización.

Existen dentro de las ciencias sociales una gran interrelación e hibridación de conceptos, discursos y teorías, resultado de su uso en realidades diferentes entre sí. Dietz y Mateos (2011) definen a este hecho como “migración discursiva”; con este concepto pretenden resolver la pregunta de ¿cómo cambian las significaciones, traducciones, adaptaciones o tergiversaciones de los saberes, modelos y programas educativos cuando salen de un contexto “migrante” y entran en un marco indigenista? Una posible respuesta apunta a los trayectos de dichos elementos y a la capacidad de transformación de la realidad a la que emigra el concepto, la cual es resultado de prácticas que mezclan formas de aprehender al mundo.

El concepto de “migración discursiva” busca explicar la manera en que los actores adquieren y transfieren conocimientos, saberes y elementos discursivos. Dietz y Mateos puntualizan que *“no se trata de meras 'exportaciones' e 'importaciones' de discursos, sino de nuevas pautas trasnacionales e interculturales mediante las*

cuales se construyen los discursos y los conocimientos afines” (Dietz y Mateos, 2011:37). Es decir, que no se trata solamente que un discurso cambie de contexto, sino que todo alrededor de él se modifica para generar nuevos discursos.

La migración de discurso o recontextualización parte de la latente articulación que se logra con la transferencia de saberes, conceptos, discursos y el nuevo lugar al que llega, partiendo de las condiciones propias del lugar de llegada, este discurso readapta para su funcionamiento condiciones que brindan la efectividad de la transferencia.

Se denominan transferencias interculturales a las transferencias que *“pueden nutrirse analizando conceptos-clave como interculturalidad, multiculturalidad, diversidad, diálogo, etc, como redes de textos sustentados por redes de autores-actores; sus recíprocas relaciones intertextuales y sus respectivas redes semióticas no son solamente de articulación transnacional, sino que a la vez son de tipo inherentemente intercultural”* (Dietz y Mateos, 2011:38) Por lo tanto, las migraciones de discurso pueden ser específicas cuando dentro de su estructura poseen discursos afines, en el caso de la educación intercultural, la migración del discurso que ocurre de instancias gubernamentales a casos específicos como la universidad intercultural de Chiapas, logra transitar favorablemente porque sus conceptos en esencia son los mismos, se trabaja la interculturalidad a nivel de instancias internacionales, como se trabaja en el aula de una universidad regional. Esto es lo que la recontextualización significa, que de un universo macro (transnacional), los discursos transitan a niveles micro (regional, local) y pueden funcionar porque las condiciones del lugar de llegada permiten su activación de manera exitosa.

Por su parte, Huerta agrega que *“la recontextualización de los textos y los discursos en cada contexto permite entender la trayectoria de la política, enfatizando su carácter dinámico”* (Huerta, 2010:20). Por tanto, es importante recalcar que la recontextualización de conceptos abarca la forma en que influyen los organismos internacionales en los estados individuales, las condiciones que enmarcan la

recontextualización de las políticas internacionales y las respuestas que toman los estados nacionales con respecto a sus políticas nacionales. Podremos notar entonces que los diversos factores sociales, políticos y económicos, juegan un papel trascendente en la recontextualización exitosa o no de las políticas educativas.

La migración del discurso presenta una serie de rasgos que caracterizan a las transferencias interculturales específicamente, en este análisis los autores nos muestran que dichas transferencias presuponen tres características:

- 1.- Algo debe ser transferido.
- 2.- Existe un punto de partida de las transferencias.
- 3.- Existe un punto de llegada de la misma, lo cual implica necesariamente un proceso de selección, transporte e integración.

“Más allá de transferencias intelectuales, en la migración del discurso se identifican procesos de adaptación, y asimilación de ideas exógenas que luego son integradas en la cultura de destino” (Dietz y Mateos, 2011:41). Es decir, que después de readaptarse, las transferencias interculturales pasan a ser parte de la realidad cultural de llegada, se normativiza su existencia y se asume como parte de ella. Para esto ya existen valores compartidos entre los transmisores, intermediarios, emisores y receptores del discurso que son los que hacen posible la transferencia misma. Por tanto, para que un discurso transite con éxito, las condiciones de llegada tienen que estar previamente ordenadas y organizadas, debe existir previamente el lugar apto para su existencia para que de esta manera el concepto o discurso pueda migrar de la manera más factible y se desarrolle.

Esta migración de concepto puede transitar con éxito siempre que presenta la cualidad de la viabilidad, es decir, que pueda ser pertinente y realizable. Huerta reconoce tres factores de viabilidad necesarios para el tránsito exitoso de un concepto: *“1.- la viabilidad económica, o sea, la habilidad para resolver el financiamiento; 2.- la viabilidad política, es decir, que existan metas y propósitos, tanto del partido político dominante como de las asociaciones de tal manera que puedan vincularse en la arena política y 3.- la viabilidad administrativa, es decir, la*

estructura burocrática con la que se cuenta para implementar las políticas” (Huerta, 2010:27). La viabilidad, contexto propicio y sujetos que funjan como mediadores de los conceptos, son condiciones necesarias para que la migración de conceptos pueda llevarse a la práctica y tenga resultados esperados, pensando en el objetivo de esta investigación, estas condiciones estarán o no en el espacio donde se lleva a cabo la práctica educativa.

En el siguiente capítulo mostraré la manera en que los conceptos de educación intercultural e interculturalidad han sufrido una migración del discurso a lo largo de las diferentes instancias en las que se ha trabajado, con el objetivo de construir un preámbulo que muestre parte del proceso de recontextualización de la política pública intercultural en un escenario local y particular: el de la UNICH.

Capítulo 3. La educación intercultural en México.

Nuestro país ha vivido históricamente bajo la ilusión de la homogeneidad cultural; marginando a los indígenas y grupos populares de la vida social y política, el Estado nacional creyó resuelta la problemática que generaba la presencia de culturas que no se integraban con la imagen de un país moderno. Desde el siglo XIX en adelante hubo un esfuerzo institucionalizado por crear una identidad sólida que nos caracterizara como nación uniforme bajo todo punto de vista y coherente con aquellos designios que las clases dominantes estimaban como necesarios para el desarrollo del país.

En México la antropología educativa quedó limitada principalmente a la esfera de la educación indígena de la mano de investigadores de la talla de Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente y Montes García. Durante los años 20's se intensificó este interés con las políticas educativas implementadas por José Vasconcelos, que compartía la visión de la escuela como un espacio de transformación social, cultural y económico.

En ese contexto, la escuela siempre fue utilizada como un instrumento útil para promover la formación identitaria y la anulación de las manifestaciones que no calzaban con los patrones ya establecidos: maestros que sólo hablaran castellano en escuelas con presencia de niños y niñas indígenas, entrega de contenidos que no guardan relación con las particularidades del contexto o las culturas locales y una oferta curricular homogénea, fueron estrategias oficiales utilizadas prácticamente hasta la década del noventa del siglo pasado.

La referencia de la creación (en 1921), junto con la Secretaría de Educación Pública, del Departamento de Educación Indígena como consecuencia de la ideología propia del inicio de la Revolución Mexicana. Sin embargo, ésta pareciera haber sido una manera de delimitar y contener el problema indígena y no permitir que esta escuela enriqueciera el nivel básico con experiencias, análisis y reflexiones

propias de las comunidades indígenas del país. Podemos también mencionar los esfuerzos de la escuela rural mexicana de los años 50's, donde no se logró resolver el problema de la integración de las comunidades indígenas al sistema educativo con tintes asimilacionistas, propio de la creación del Estado mexicano de la época, integrando al sector indígena a la educación en castellano y con conocimientos propios resultados de ese momento histórico.

Hoy por hoy, el interés en la escuela indígena se renueva con el llamado *neoindigenismo*, el tema de la educación indígena toma un nuevo aire contemporáneo y se intensifica el interés de los estudiosos en analizar nuevas problemáticas que enfrentan hoy en día los grupos sociales minoritarios.

El Estado mexicano sintetizó políticas de derechos indígenas y educación superior a través de una nueva política educativa denominada intercultural. En el nivel superior llegó como una propuesta que puso la situación escolar para el sector indígena en el mapa, en donde nuevos cuestionamientos y nuevas críticas salieron a relucir. Por mi parte, me pregunto lo siguiente:

¿Cuáles fueron los procesos que permitieron en México la creación de una política educativa intercultural y, particularmente, de un modelo de Universidad Intercultural?, ¿Cuáles fueron las migraciones del discurso o recontextualización que éstas políticas públicas tuvieron en escenarios específicos que permitieron su establecimiento?

Inicialmente el escenario en México, consecuencia del trabajo realizado en materia de educación y en materia de visibilización y respeto de los derechos indígenas, colocó las pautas para que éstas políticas educativas tuvieran sentido, esto como consecuencia de procesos globales.

Desde instancias internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM) se abrieron espacios para desarrollar

un enfoque intercultural en la educación de naciones hasta ahora multiculturales. *“En latinoamérica, esta propuesta (educación intercultural) estaría ligada a los procesos de reconocimiento y reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas”* (Huerta, 2010:4).

De la década de 1990, podemos distinguir al menos 4 posturas claras, y grandes tendencias sobre las políticas de educación en México:

- La impulsada por la SEP, la cual veía la escuela como el medio clave para construir y formar un país culto y democrático tras la Revolución. *“Admirador de las culturas prehispánicas y de los predicadores que acompañaron la conquista en el siglo XVI José Vasconcelos promovió la educación con una concepción civilizadora y un espíritu misionero, que se reflejó en heroicas campañas de alfabetización y continuó con la época de oro de la escuela rural mexicana”* (Martínez, 2001:39).
- La llamada de la *educación socialista*, impulsada a partir de 1934 con la presidencia de Lázaro Cárdenas, y que duró hasta el final de la de Ávila Camacho en 1945, con la idea de formar un hombre libre de prejuicios y fanatismos religiosos, y una sociedad igualitaria, con una visión romántica y entusiasta con los primeros logros de la revolución soviética.
- *“Desde finales de los años 20 se desarrolló también un proyecto paralelo a los anteriores, el de la educación tecnológica, orientada a apoyar la industrialización del país, impulsado por Moisés Sáenz desde la presidencia de Calles”* (Martínez, 2001:41). A mediados de la década de 1940 se estableció la tendencia que se conoce con la expresión de *escuela de la unidad nacional*, promovida por Jaime Torres Bodet, lo que supuso el abandono del proyecto de educación socialista.
- A partir de entonces comenzó a desarrollarse lo que llegaría a ser la política de *modernización educativa* de fines del siglo; podemos rastrear los

antecedentes de esos elementos repasando las políticas educativas de los sexenios gubernamentales de la segunda mitad del siglo XX, las nuevas ideas y renovaciones sobre la educación inclusiva, bilingüe, con pedagogías innovadoras y aprendizajes significativos.

3.1 La propuesta de la Educación Intercultural.

El debate de la educación intercultural surgió en la década de los setentas y gira en torno a los discursos acerca del desarrollo de la democracia y el reconocimiento de los distintos grupos étnicos, lingüísticos y culturales del mundo. La interculturalidad es entonces *“un intento, basado en los grandes ideales de la ilustración, de manejar razonablemente el conflicto de las identidades mediante el ejercicio del diálogo y la negociación entre las partes”* (Tubino, 2008:23). Entender que el enfoque intercultural responde a la creación de una democracia, al reconocimiento de los derechos indígenas y a la necesidad de la ampliación del alcance de la educación superior, son tres elementos claves en la formación de las Universidades Interculturales (UI).

La política educativa intercultural buscaba dar cabida a la diversidad étnica, lingüística y cultural del país. En materia de derechos indígenas y educación las legislaciones actuales tienen como objetivo *“revertir los efectos de la exclusión social, económica y política, así como la amenazante tendencia homogeneizadora de la globalización a la que se han visto expuestos los pueblos”* (Gigante, 2002:5). Por tanto, podemos decir que el enfoque intercultural propuesto por instancias internacionales busca reconocer la identidad cultural de los pueblos indígenas, apoyar el desarrollo de sus lenguas y eliminar los actos discriminatorios que viven a diario.

3.2 Antecedentes.

Debemos entender que las declaraciones, convenios, tratados y acuerdos, son elementos jurídicos que hacen notar algún paradigma, en este caso el de la educación intercultural, reflejan las preocupaciones e intereses de los organismos

internacionales, por eso una vez que un Estado se une a un convenio internacional adquieren carácter legal para dicha nación, es decir, los convenios o acuerdos en cuestión se recontextualizan y el Estado adquiere el compromiso ideológico de llevar a la práctica acciones legales y normativas que garanticen la implementación del acuerdo.

Los acuerdos internacionales son configuraciones de instrumentos estándar que al ser recontextualizados funcionan como guías que dan pauta a las decisiones políticas y educativas de una nación. A continuación, mostraré una breve revisión sobre las legislaciones internacionales que prepararon el terreno para que la transición del enfoque intercultural fuese una realidad en México.

Para comenzar, México es un país que se reconoce pluricultural, en el artículo 2o de la Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos; con esta premisa, busca visibilizar la composición multicultural resultado de la gran cantidad de pueblos indígenas existentes. Este artículo muestra el esfuerzo estatal por mostrar la diversidad cultural y por tanto reconocer, al menos constitucionalmente, que hay otras maneras de vivir. Esta para mí es la base legislativa que abre la posibilidad a la búsqueda de más de una manera de hablar de educación en este país.

Por otro lado se encuentra el convenio No 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la OIT, el cual es considerado como el instrumento legal más avanzado y también el más importante para el reconocimiento y defensa de los derechos humanos. Fue creado en 1989, y ratificado en México en 1990, con ello el país adquirió un compromiso legal y normativo para hacer respetar las recomendaciones planteadas por este documento. Con ello pasamos de un nivel estatal de acción a uno internacional, con el cual se respalda aún más la variedad de culturas existentes en México. En el artículo 27 del convenio se establece que los programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos. Del artículo 28 al 31 se señala que los pueblos indígenas deberán disponer de instituciones educativas a todos los niveles, y que deberán atender las necesidades y la participación de los

pueblos interesados así como abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. En conclusión, el convenio es uno de los precursores fundamentales sociopolíticos de la educación intercultural a finales de los años 80's.

Por otro lado, me gustaría mencionar la importancia de La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos de 1996 (DUDL), ratificada por la UNESCO y que propuso trabajar un texto para fortalecer la cooperación internacional para la solución de los problemas con que se enfrentan las comunidades indígenas en esferas tales como los derechos humanos; haciendo hincapié en lo relativo a la lengua, pues se considera que es la primera característica importante para poder tener acceso a un grupo cultural diferente al propio, por tanto, el interés de la DUDL se encuentra en preservar las lenguas locales como herramienta de respeto y cuidado de la diversidad. En México para el año 2003 entró en vigor la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas, es la traducción que el gobierno federal hace de la DUDL, en esta legislación se busca *“regular el reconocimiento y la protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos indígenas, así como promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas”* (Ahuja, 2004:17).

Es en 1996 también se firman “Los acuerdos de San Andrés”, otro evento importante que da pauta a la creación del proyecto de educación intercultural, Los acuerdos de San Andrés Larraínzar son compromisos y propuestas conjuntas que el gobierno federal pactó con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) para garantizar una nueva relación entre los pueblos indígenas del país, la sociedad y el Estado. Estas propuestas, conjuntas, se enviarían a las cámaras legislativas para que se convirtieran en Reformas Constitucionales. Es decir, el gobierno se comprometió a consultar con el EZLN su propuesta de Reformas, por eso se habla de propuestas conjuntas. El propósito central de estos acuerdos es terminar con la relación de subordinación, desigualdad, discriminación, pobreza, explotación y exclusión política de los pueblos indios. Para esto, se planteó un nuevo marco jurídico que contemplara el reconocimiento en la Constitución de los derechos de los pueblos indios, es decir, no sólo derechos individuales, de personas, sino derechos

colectivos: políticos, jurídicos, sociales, económicos, educativos y culturales.

“Los Acuerdos de San Andrés Larraínzar tienen una importancia política e histórica para México, ya que después de quinientos años se realizaría un pacto con los pueblos indígenas que habían estado marginados políticamente en la construcción de la nación mexicana.” (Sámano, 2005). Sin embargo, esta postura del Estado mexicano es a la fecha sumamente criticada, ya que muchos analistas aseguran que fue para quedar bien en la política exterior de México, de ratificar todos los convenios y declaraciones internacionales, siempre y cuando esto no implique un compromiso real.

Política e históricamente los Acuerdos de San Andrés tienen varios significados, según López y Rivas: *“San Andrés simboliza ya en el ámbito mundial el incumplimiento de la palabra de un Estado para con los pueblos indígenas que conviven en su territorio, expresa las contradicciones del Estado nacional actual con relación a las etnias que luchan por sus derechos específicos”* (López y Rivas, 1998). Pero también se trata de un triunfo en la tradición política e histórica de México, ya que se negoció de manera abierta y en conjunto con la sociedad, además de haber reconocido a un movimiento político y social mayoritariamente indígena como interlocutor que obligó al Estado a firmar Acuerdos históricos por la trascendencia que tienen estos en la vida política y social del país.

En Chiapas, la firma de estos acuerdos es un parteaguas del antes y después en la manera de ser vistas las poblaciones indígenas, se reconoce el inicio de un arduo trabajo para el reconocimiento y operativización de las categorías y derechos antes expuestos. Los acuerdos de San Andrés, a mi parecer, se convierten en un referente obligado en la creación, implementación y recontextualización de la política educativa intercultural en el estado, y se toman como punto de partida dentro de los análisis educativos para resolver problemas en el futuro.

Otro antecedente relevante, y que co-ayudó a preparar el terreno para que la política educativa intercultural tomara forma, es la Declaración Universal de la

UNESCO sobre la Diversidad Cultural en 2001 (DUDC), este es un instrumento jurídico que busca la preservación del patrimonio que representa la diversidad cultural, así como la búsqueda del diálogo entre las diversas culturas, con estos objetivos la DUDC trató de convertirse en una herramienta que ayuda al desarrollo que sea capaz de recobrar el valor humano en los procesos globales económicos. Esta declaración como tal no propone acciones concretas para sus objetivos, sino que en lo general cada país miembro tendría que traducir en políticas públicas este instrumento.

3.3 Creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

En México, desde 1948, el Instituto Nacional Indigenista (INI) tenía como propósito la realización de estudios, promoción y divulgación de los derechos y culturas indígenas, el desarrollo económico, las lenguas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social que impulsaran su desarrollo comunitario. Sus principales funciones fueron *“investigar los problemas relativos a los núcleos indígenas del país, estudiar las medidas de mejoramiento que requirieran esos núcleos indígenas, promover ante el poder ejecutivo federal la aprobación y aplicación de estas medidas; difundir, cuando lo juzgaran conveniente y por los medios adecuados, los resultados de las investigaciones, estudios y promociones, y emprender obras de mejoramiento en las comunidades indígenas”* (CGEIB (2009:121).

Consecuencia del trabajo realizado propuesto por los documentos mencionados, en México se comenzaban a notar dos temas de interés nacional: el reconocimiento de los derechos indígenas y la ampliación de la diversificación de la educación superior; estos permitieron que en el año 2001 la Secretaría de Educación Pública (SEP) crea una instancia que propondría una política educativa con enfoque intercultural: La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

Durante el mandato del presidente Vicente Fox Quezada, el 22 de Enero de 2001, en el Diario Oficial de La Federación se publicó el decreto de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP, en este decreto se parte de que México es un país que reconoce y valora la diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales que habrá de fincar y construir un estado-nación multicultural, democrático, equitativo y soberano, y reconoce que a pesar de los múltiples esfuerzos realizados en cuestión educativa en áreas indígenas, la calidad, equidad y pertinencia que éstas han tenido no ha logrado solucionar el problema del rezago educativo, por lo tanto “se establece la *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe dependiente de la Secretaría de Educación Pública, que tendrá como propósito asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena*”⁷.

La CGEIB deberá promover y evaluar la política educativa intercultural y bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del sistema educativo nacional; además de la participación de las entidades federales y municipios de la misma forma que promover la participación de los diferentes sectores de la sociedad. Y estará a cargo de un coordinador que será nombrado por el secretario de educación pública, que en ese momento era el Lic. Reyes Tamez Guerra, quien nombró como primera coordinadora a la Dra. Sylvia Schmelkes, una connotada socióloga mexicana e investigadora en temas de educación; ella tomó cargo y estuvo al frente de la CGEIB hasta 2012, también dirigió el Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana.

La CGEIB es la primera instancia federal que plantea el compromiso de establecer la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos. Implementó la política educativa intercultural. Esta Coordinación, ha sido concebida como un proyecto que ha buscado construir relaciones más igualitarias entre los miembros de las diversas

⁷ Publicado en Diario Oficial de la Federación del día lunes 22 de enero de 2001, p. 58. Primera Sección.

culturas del país, usando la justicia y la equidad en la educación.

El enfoque con el que se trabaja es uno denominado intercultural, la CGEIB dice que: *“el propósito central de este enfoque (intercultural) es aprovechar las diferencias en un proceso de complementación de los conocimientos construidos y compartidos con otros sujetos y otras dimensiones de desarrollo. Así, la diferencia debe concebirse como una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre distintas culturas; así como una relación de intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad, ofreciendo así un aporte al desarrollo del conocimiento, de la filosofía y cosmovisión del mundo y de las relaciones que en éste se establecen, entre diferentes actores, en diferentes circunstancias”* (CGEIB, 2009:145).

Los objetivos generales que debiera cumplir la CGEIB (2009) son:

- 1.- Ampliar la cobertura y asegurar la calidad de la educación básica y bilingüe para la población indígena.
- 2.- Ampliar las oportunidades de acceso, participación y permanencia de los grupos indígenas a servicios educativos en todos los niveles.
- 3.- Ofrecer oportunidades de acceso culturalmente pertinentes para los pueblos indígenas, oportunidades que sea acogidas por su propia cultura para poder entablar diálogos interculturales que brinden posibilidades de desarrollo intelectual, útil a las propias comunidades.
- 4.- Recoger aportes del conocimiento, del saber y de los valores propios de todas las culturas, acciones que se orientan a salvar obstáculos para la acción intercultural de todos los mexicanos, tales como el racismo y la discriminación.
- 5.- Desarrollar una labor de sensibilización hacia el valor de lo diverso reconociendo que hay una gran riqueza de interacción de las diferentes culturas.

Respecto a los objetivos particulares que buscan cumplirse con la creación de la educación intercultural son:

- 1.- Trabajar en la definición de contenidos en función del currículum nacional. Se busca promover que los integrantes de las distintas etnias, atendidos bajo estos

criterios, se desempeñen con la calidad requerida en los procesos de acceso al conocimiento y en los procesos de trabajo en la actualidad, en cualquier espacio geográfico.

2.- Promover que se conozcan y se revaloren las aportaciones de la cultura de origen. Por tanto, la educación intercultural propone fortalecer la autoestima cultural y personal para establecer relaciones paralelas, desplazando actitudes de sometimiento a culturas ajenas.

3.- Apoyar el fortalecimiento del bilingüismo oral y escrito y lograr desplazar elementos que vulneran la esencia de las lenguas autóctonas.

4.- Promover la perspectiva de la acción intercultural en las instituciones de educación superior, a través de la definición de una vocación regional y del establecimiento de un diálogo intercultural, orientado a beneficiar a las poblaciones que las sustentan.

5.- Apoyar un proceso de descentralización de decisiones en la administración estatal, evitando así que las decisiones tomadas por instancias y/o autoridades educativas federales proyecten resultados desiguales aplicando criterios uniformes a espacios educativos diferentes.

Como consecuencia de lo anterior, los objetivos a cumplir por las instituciones educativas interculturales deben resolver la asimétrica relación que existe entre culturas diversas, desde el aula, proponiendo manera de llegar al diálogo intercultural. Dicho de otro modo, las instituciones con un enfoque intercultural *“contribuirán al rescate y a la difusión de expresiones culturales diversas y trabajan por establecer estrechos vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo moderno. Esto contribuirá a que los pueblos indígenas establezcan vínculos de colaboración y contribución al conocimiento científico que, a través de una visión crítica y creativa, facilite la generación de propuestas de desarrollo adecuadas a su cultura, tradiciones, expectativas e intereses y a que se mantengan en contacto dinámico con otras culturas del mundo”* (CGEIB, 2009:89).

La CGEIB propone poner en práctica la política educativa intercultural en todos los

niveles, y con ello llega la propuesta de crear un nuevo modelo de instituciones de educación superior enfocadas fundamentalmente, pero no de manera exclusiva, a la atención de estudiantes indígenas, y decidieron llamarlas: Universidades Interculturales.

3.4 Las Universidades Interculturales.

La necesidad de implementar instancias de educación superior con enfoque intercultural responde a la cada vez mayor demanda de los jóvenes indígenas por una educación que sea pertinente cultural y lingüísticamente para ellos, pues durante todo el sistema de educación básico han sido absorbidos por modelos educativos que no consideran relevante el factor cultural dentro de la enseñanza en el aula, se trata de que estas universidades ayuden a la *“construcción de un país donde la interculturalidad, es decir, la relación de respeto y valoración entre culturas distintas, sea un ingrediente fundamental de su proyecto democrático”* (Schmelkes, 2003:7).

Resultado de lo anterior, la CGEIB diseñó el modelo de universidad Intercultural (UI), en el cual *“se aprovecharía la aspiración a construir una nación multicultural, el financiamiento destinado a la apertura de nuevas instituciones de educación superior, y la interrelación entre distintos niveles de gobiernos, unidades administrativas, organismos de cooperación internacional y pueblos indígenas”* (Huerta, 2010:139).

Las universidades interculturales tendrían un doble propósito; por un lado, serían espacios que permitan construir nuevos valores en el proceso educativo y pedagógico con alcances al futuro para poder resolver las tensiones entre culturas y mejorar las relaciones entre los pueblos indígenas, sociedad y estado; por el otro lado, ayudarían a disminuir las desigualdades de acceso a la educación superior de los pueblos indígenas, ya que su ingreso no estaría condicionado por un examen nacional de conocimientos, debido a las reconocidas deficiencias educativas que la educación en el sector indígena ha dejado ver.

Después de muchas pláticas, estudios de viabilidad, presupuestos, consultas, entre otros; en 2003 se presenta la Universidad Intercultural. El acceso a ella no estaría limitado al sector indígena, sino a todo aquel que quisiera ser partícipe de un sistema educativo novedoso y diferente a lo acostumbrado.

Las Características de la educación intercultural que deberán promover las Universidades Interculturales son (CGEIB, 2009):

- 1.- El reconocimiento al modo ancestral del saber construido de manera colectiva en un contexto determinado.
- 2.- La transformación de la visión de la cultura hegemónica, que no ha sido capaz de reconocer o ha descalificado los procesos de conocimiento construidos desde otras perspectivas culturales.
- 3.- El reconocimiento de la diversidad de las tradiciones indígenas para proyectar su derecho a la autodeterminación, esto es, su derecho a construir un mundo de acuerdo con sus necesidades.
- 4.- La vinculación con la comunidad, aprovechando la participación activa de profesionales y cambios comunitarios.

Es decir, la EIB (CGEIB, 2006) deberá poseer características que regulen y garanticen que en su práctica sea:

- Equitativa: Pues debe garantizar la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y finalización para todos y todas.
- Efectiva: Que deba garantizar el logro de aprendizajes socialmente significativos, útiles a la vida presente y que a la vez se constituya en la base de futuros aprendizajes.
- Formativa: Que oriente a una formación de valores de las que emanen actitudes de respeto, solidaridad, democracia, compromiso y responsabilidad.
- Integral: Que favorezca el logro de la identidad étnica y nacional, así como la apropiación y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que

permitan un desempeño social.

- Incluyente: Que contribuya a la construcción de la unidad nacional a partir de considerar a la diversidad como un recurso para el enriquecimiento y potencialización de la educación.
- Innovadora: Que por sí sola sea un recurso de proceso de desarrollo y evolución constantemente de avances a la ciencia y tecnología para renovar la acción educativa.
- Permanente: Que procure a la articulación y complementación de los diferentes niveles educativos para garantizar la progresión de los procesos educativos.
- Eficiente: Que aproveche las capacidades institucionales para lograr una mejor intervención educativa, así como de los resultados.
- Obligatoria: Laica y gratuita conforme al artículos 3 de la CPEUM.

La misión de estas universidades sería formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y de sus regiones, es decir, se esperaba que los egresados de dichas universidades lograran identificar las carencias que sufrían sus comunidades de origen y una vez finalizados sus estudios, ellos pudieran regresar y plantear maneras para resolverlo. También esta nueva institución, como toda universidad, puede lograr el éxito a través del desarrollo de sus funciones de docencia, investigación, difusión y preservación de la cultura, extensión de los servicios y vinculación con la comunidad, pues busca favorecer un diálogo permanente de las comunidades con el desarrollo científico y cultural contemporáneo.

Entre los rasgos que distinguen a las Universidades Interculturales se encuentran dos funciones básicas:

1.- La función de la preservación y enseñanza de la lengua originaria de la región donde se localice la UI, con la finalidad de incorporar espacios de expresión en las lenguas propias de la comunidad, revalorarlas y usarlas en la práctica cotidiana como una manera de valorar la diferencia lingüística.

2.- La función de la vinculación con la Comunidad, con la que se propone fortalecer la formación profesional integral, así como cultural y lingüísticamente pertinente. Esta función pretende *“Recuperar, revalorar revitalizar las lenguas, culturas, saberes y las experiencias de los pueblos originarios; así como orientar la formación profesional de los estudiantes hacia experiencias de aprendizaje significativo de su contexto y de emprender acciones que ofrezcan un servicio a la comunidad de manera que se establezca un puente de comunicación e interacción que favorezca su desarrollo”* (CGEIB, 2009:185).

Las Universidades Interculturales trabajan bajo un enfoque denominado intercultural. Este enfoque pretende *“promover relaciones que lleven a desarrollar una coexistencia y una interacción pacíficas, positivas y de enriquecimiento mutuo entre grupos sociales diversos. Se propone con ello, lograr un modo de convivencia basado en el conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo”* (Salmerón, 2011:11). Este enfoque intercultural se recoge dentro del modelo educativo intercultural que fue creado por la CGEIB y sirve de guía para que las Universidades Interculturales puedan llevar a cabo su misión de brindar una educación superior de calidad que sea pertinente para diferentes realidades culturales del país. La puesta en práctica de este modelo educativo dentro de la realidad específica de una Universidad Intercultural toma diversas manifestaciones, en las cuales se está en un constante juego entre el deber ser (modelo educativo) y el hacer (práctica educativa).

La creación de las Universidades Interculturales trae al escenario estatal una nueva manera de entender la educación superior, con su propio modelo educativo, prescripciones y guías para llevar a cabo una manera diferente de enseñar. En el siguiente capítulo presentaré la Universidad Intercultural de Chiapas, lugar específico donde se realizó mi trabajo de campo, sus características y las condiciones que permitieron llevar a cabo esta investigación.

Capítulo 4. La Universidad Intercultural de Chiapas.

4.1 Algunas especificaciones contextuales.

Antes de entrar de lleno a la descripción del lugar de trabajo, considero necesario mencionar algunos datos del estado de Chiapas y la importancia contextual de la región y la ciudad donde se encuentra la UNICH, sede San Cristóbal de Las Casas

Región V altos tsotsil-tseltal.

El estado de Chiapas se encuentra en el sureste del país, en la frontera con Guatemala. Cuenta con una superficie de más de setenta mil kilómetros cuadrados. Está compuesto por diversas regiones que se encuentran agrupadas por características similares de medio físico y de medio social; la que es relevante para esta investigación es la que denominan Región V de los altos tsotsil-tseltal. Esta región se caracteriza por tener una población que pertenece al grupo mayense y entre sus pobladores hay una fuerte presencia de varios idiomas, principalmente el tsotsil y el tseltal, pero también encontramos presencia de ch'ol, tojolabal y kanjobal.

La Región V Altos Tsotsil Tseltal se caracteriza por tener una gran diversidad cultural resultado del devenir histórico, que corresponde a una población en su gran mayoría indígena rural. Está conformada por 17 municipios: Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de las Casas, San Juan Cancuc, Santiago El Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantán. Es un anticlinal con medidas de aproximadamente 160 Km de largo y 120 Km de ancho. Es un sistema montañoso conocido como tierra fría, debido a que se encuentra en altitudes superiores a los 1800 msnm.

De acuerdo a los resultados del Censo de Población y Vivienda 2015 del INEGI, la población estatal asciende a 5,217,908 de los cuales, 678,130 pertenecen a la

región Altos representando el 12.99% de la población estatal, convirtiéndola en la tercera región más poblada en el estado. De esta población, el 48.12% son hombres y 51.88% son mujeres. Dicha región, como es representativa de los estados del sureste de México, se caracteriza por contar con población indígena; de los 678,130 personas que habitan la región V, 461,128 hablan alguna lengua indígena, esto representa el 68% de la población regional, en general, el grado escolar promedio alcanzado en la Región V es de 4.55, por género es 5.28 para los hombres y 3.88 para mujeres.

San Cristóbal De Las Casas.

San Cristóbal de Las Casas es el lugar donde se encuentra la institución educativa en que realicé la presente investigación. Esta ciudad es el centro más importante de intercambios económicos y culturales de la región V tsotsil-tseltal pues comunica y articula varios pueblos que conforman la región. Sumado a lo anterior, me resulta pertinente mencionar el contexto histórico, social y educativo del lugar pues las siguientes líneas son un rápido recorrido por la historia de la región, hasta situarnos en el momento en que se inició esta tesis.

Este asiento poblacional fue fundado en 1528, por el capitán Diego de Mazariegos, quien la denomina como Chiapa de los Españoles para diferenciarla de Chiapa de los Indios. Hasta finales del siglo XVII, la ciudad se consolidó con el nombre de San Cristóbal de Las Casas, en honor al Fraile Bartolomé de Las Casas, primer obispo. Desde ese momento comienza una transformación que la convierte en una ciudad criolla que rápidamente, y ayudada por las condiciones de infraestructura y ubicación clave en vías de comunicación importantes, logró consolidarse como punto de encuentro para los habitantes de las regiones cercanas.

Para esta contextualización es importante mencionar que la descripción histórica busca realzar las relaciones sociales que como centro comercial generó, pues al ser el punto de encuentro de diferentes poblaciones, generó espacios de relaciones interétnicas debido al gran intercambio cultural que ahí se daba. Siguiendo esta

línea, la siguiente información se concretará en el Siglo XX y particularmente en el indigenismo.

A partir de los años 60's y por consecuencia de las políticas indigenistas de la época, la ciudad de San Cristóbal de las Casas comenzó a tener un crecimiento demográfico acelerado, resultado de la gran migración interna de las poblaciones cercanas, lo que modificó la manera de relacionarse entre los diferentes grupos étnicos. Al incrementar la densidad demográfica, toda ciudad debe gestar las condiciones físicas y de servicios para albergar al nuevo número de habitantes, esto hicieron las autoridades de San Cristóbal de las Casas, y por lo tanto la periferia de la ciudad se fue extendiendo hasta absorber a pequeñas entidades cercanas, dando con esto una nueva composición cultural a la ciudad, volviéndola una Ciudad Multicultural como la que ahora conocemos, y que con el paso del tiempo ha albergado a migrantes, no sólo del contexto nacional, y como resultado del programa "Ciudades mágicas" que la Secretaría de Turismo ha implementado con la finalidad de ofrecer una variedad de turismo colonial, de aventura y regional de diversas ciudades del país.

San Cristóbal de Las Casas fue nombrado en 2010 "El más mágico de los pueblos mágicos de México" por la SECTUR, debido al número de migrantes nacionales e internacionales que deciden residir y hacer de San Cristóbal su fuente de ingresos. Hoy por hoy la composición de habitantes reúne desde costumbres locales, hasta nacionalidades diversas, es por ello que en esta ciudad cohabitan y coexisten diversos modos de vivir. Sin lugar a duda esta composición intercultural le da a esta ciudad nuevos elementos a tomar en cuenta dentro del análisis cultural y social en diversos temas.

San Cristóbal de Las Casas, se encuentra a 48 Kilómetros de Tuxtla Gutiérrez, capital del estado. A una altura de 2,120 metros sobre el nivel del mar, con una extensión de 484 Km², tiene una población -censada al 2015- de 209,591

habitantes; geográficamente está dividido en dos áreas: La parte principal colinda al norte con los municipios de Chamula, Tenejapa y Huixtán; al este con los municipios de Huixtán y Teopisca; al sur con los municipios de Teopisca, Totolapa y San Lucas; al oeste con los municipios de San Lucas, Zinacantán y Chamula; la fracción restante colinda al norte con los municipios de Huixtán y Chanal; al este con los municipios de Chanal y Amatenango del Valle; al sur con el municipio de Amatenango del Valle; al oeste con los municipios de Amatenango del Valle, Teopisca y Huixtán.

4.2 Educación en Chiapas.

Cuando se habla de la cuestión educativa, los números que muestran los espacios gubernamentales y conteos nacionales son alarmantes en Chiapas. Dicho estado está catalogado, junto con Guerrero y Oaxaca, como los de menor desarrollo educativo del país. Si bien el caso de San Cristóbal es alarmante, lo son aún más las comunidades cercanas, como Zinacantán, Teopisca, Chamula y Mitontic, donde los datos acerca del analfabetismo y la esperanza de escolaridad son relacionales al bajo nivel educativo que existe en la región, resultado de procesos históricos donde las condiciones físicas y humanas para brindar educación nunca respondieron de manera contundente a las necesidades de la población, siendo hoy por hoy el resultado del rezago educativo del que forman parte.

El grado de escolaridad promedio en San Cristóbal es de 8.3 años de educación. Muchos analistas llegan a la conclusión que los niveles de urbanización que ha sufrido San Cristóbal como punto turístico han ayudado también a que el nivel educativo sea cada vez mayor, entre los mismos habitantes originarios de la región y los habitantes que emigran de otras partes del país y de países diferentes al nuestro.

La educación en el nivel superior en Chiapas se instauró formalmente en 1944 con la fundación la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), años después en 1974 se fundó la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) así como

diversas instituciones públicas y privadas. En San Cristóbal de las Casas operan cinco instituciones de educación superior públicas: Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Sociales e Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH); Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Pedagógica Nacional y la Escuela Normal Intercultural Ramón Larrainzar.

La existencia de estas universidades ha convertido a San Cristóbal de las Casas en *“..la tercer ciudad con mayor número de matrícula universitaria en el estado: 5,797 estudiantes, después de Tuxtla Gutiérrez con 37,702 y Tapachula con 10,674”*. Además, se ha consolidado como un polo de atracción estudiantil de nivel superior no sólo de los alrededores de la región Altos, sino de todas las regiones de la entidad” (Mendoza, 2009). Un ejemplo de ello fue dado por los números que arroja la UNICH, ya que de los 650 alumnos inscritos durante el primer semestre de funcionamiento de la UNICH, en agosto de 2005, solamente 151 (23%) eran originarios del municipio de San Cristóbal de las Casas, y los 499 restantes (77%) provenían de 54 de los 118 municipios del estado, lo que indica que la mayoría de la población del primer semestre representaba el 46% de los municipios de la entidad.

Como resultado de las políticas educativas en México propuestas por la CGEIB, recién creada en 2001, el proyecto de crear instituciones de educación superior con enfoque intercultural comenzó a gestarse, primero en el Estado de México y de ahí el gobierno federal en relación con los gobiernos estatales comenzaron a plantear la propuesta de las UI, las cuales buscarán ser espacios de educación superior formal que respondan a la formación de profesionales.

4.3 La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).

El 1 de Diciembre de 2004 fue fundada La Universidad Intercultural de Chiapas en San Cristóbal de Las Casas. Se crea a partir de dos divisiones⁸: la de procesos naturales, donde se imparten las licenciatura en Desarrollo Sustentable y Turismo

⁸ Al término de la investigación en Mayo del 2013 se encontraban sólo esas licenciaturas, para la fecha actual (Noviembre 2019) se han incrementado otras, para más información visitar <http://www.unich.edu.mx/>

alternativo; y la de ciencias sociales, donde se imparten Comunicación Intercultural y Lengua y Cultura; Todas las licenciaturas están planificadas para ser cursadas en ocho semestres y como ya mencioné, al ser un proyecto generado por la CGEIB, la UNICH comenzó a trabajar bajo el enfoque de educación intercultural.

La UNICH cuenta con una población – al 2018 - de 2,497 alumnos, que son atendidos por 35 profesores de tiempo completo y 23 de asignatura. Estos estudiantes ingresan a la universidad a través de un examen general de conocimientos aplicado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), una entrevista con los profesores de tiempo completo y un cuestionario de la institución. La comunidad estudiantil que habla una lengua indígena o distinta al español es del 83%; es decir, más de 2,000 estudiantes (la mayoría del tzotzil y el tzeltal por provenir de las regiones de los altos, aunque formalmente la institución trabaja con cuatro lenguas de la región: Tsostil, tseltal , zoque y ch'ol). La integración de las lenguas locales en este nivel educativo se articula con el currículum y los discursos institucionales sobre la interculturalidad, pues uno de los objetivos es que éstas sean herramientas durante su desarrollo profesional.

La UNICH, años más tarde, construyó otras unidades académicas en regiones del estado para ampliar la cobertura educativa y brindar el enfoque educativo intercultural en más espacios del estado. A la fecha – 2018- la universidad cuenta con 5 unidades: San Cristóbal de Las Casas, Oxchuc, Yajalón, Las Margaritas y Valle de Tulum. Cada una de ellas cuenta con instalaciones propias construidas con presupuesto federal y estatal.

La UNICH es una institución de educación superior pública y descentralizada del gobierno del estado, y está orientada a la formación de profesionistas con sólida formación interdisciplinaria, conocimientos de las lenguas originarias y la capacidad para el diálogo intercultural y de saberes, representante de la sociedad pluricultural mexicana que promueve procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento donde confluyan el saber científico y saberes tradicionales para la construcción de una sociedad abierta a la diversidad. Además, considera que ella debe promover

una formación integral del estudiante, basada en el respeto, la tolerancia, pluralidad y equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo en la diversidad social. Debe promover el proceso de revaloración y aplicación de conocimientos tradicionales; comprometida con el desarrollo social y económico de la región, a través de procesos dinámicos marcados por la reciprocidad de perspectivas con el desarrollo de las comunidades con las que se relaciona y a las que orienta su vocación de servicio. En palabras del primer rector de dicha universidad, *“la misión de la universidad es formar profesionistas con un modelo educativo fundamentado en la interculturalidad, integrando – sin asimilar- la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que componen la sociedad chiapaneca”* (Fábregas, 2006:417).

Como ya mencioné antes, La UNICH, al igual que el resto de UI, toman el modelo educativo intercultural como un elemento que la hace diferente a las demás universidades públicas del estado, pues pone énfasis en la lengua materna y la vinculación con las comunidades a través de proyectos de impacto social, pues uno de los retos de las Universidades Interculturales es la de buscar las mejoras en las condiciones de vida de las comunidades a través de crear puentes con la universidad y los profesionales que de ahí se forman y que también son parte de las comunidades. La pertinencia de estos espacios educativos, que asumen un enfoque intercultural, apunta a construir otras relaciones para la transmisión de conocimiento, además de la aplicación de formas y técnicas productivas originarias, rescatando los saberes locales y creando un vínculo con la comunidad y con el sector productivo y social. En el siguiente subapartado, trataré con más detalle este tipo de modelo educativo.

4.4 Modelo Educativo Intercultural.

Como lo comentaba anteriormente, la CGEIB crea la propuesta de las Universidades Interculturales y que estas trabajarían bajo un modelo educativo intercultural, este modelo parte de un enfoque intercultural; en palabras de la CGEIB (2009) el propósito central de este enfoque “...consiste en aprovechar las

diferencias, en un proceso de complementación de los conocimientos construidos y compartidos con otros sujetos y otras dimensiones de desarrollo” (CGEIB, 2006:36). Es decir, que la diferencia, dentro de este enfoque educativo, debe pensarse y trabajarse como una cualidad que implica respeto y comprensión recíproca entre sujetos de distintas culturas, a su vez esta diferencia debería suponer una relación de intercambio de conocimiento, símbolos, significados y valores entre las diversas culturas en condiciones de igualdad, por lo tanto, si partimos que la cultura es la creación de símbolos y significados en un contexto y grupo social determinado, podemos decir que el enfoque de la interculturalidad busca el intercambio de esos símbolos y significados entre sujetos de culturas diferentes, como la define Portal es “ *un tipo de vínculo que se establece entre las múltiples culturas, entre agentes sociales que perciben o son percibidos como culturalmente diferentes respecto de cualquier tipo de factor de referencia; en otras palabras, hablan de la manera en que un grupo social define al otro y se relaciona con él. Ello implica no sólo el reconocimiento de la diversidad, sino también el establecimiento de criterios de acción sobre ellos, por lo que, adicionalmente, la interculturalidad es una ruta para construir equidad, comprensión de diferencias y develar contradicciones y tensiones que inciden directamente en la construcción de identidades y ciudadanía*” (Portal, 2009:24).

El enfoque intercultural pretender llevar a la generación del conocimiento por medio del diálogo colectivo, que dé como resultado el beneficio grupal y romper el aprendizaje individualista del que los modelos educativos convencionales han hecho uso desde siempre. En este sentido, “*el enfoque intercultural se pronuncia por el desarrollo de un diálogo intercultural como estrategia para promover procesos de innovación en la construcción de nuevos conocimientos*” (CGEIB, 2009:38), debido a que contrasta elementos resultantes de horizontes y perspectivas culturales diferentes a la propia facilitando la posibilidad de impulsar el proceso de enriquecimiento de la ciencia moderna y los saberes tradicionales y locales.

Tomando en cuenta lo anterior podemos decir entonces que la educación intercultural como modelo educativo centrará sus esfuerzos en la diferencia y la

pluralidad cultural, que es diferente a pensar este modelo como una educación para los que son culturalmente diferentes. *“En un espacio intercultural de aprendizaje, pensamos que no sólo debe promoverse la construcción de conocimientos, sino que deben desarrollarse habilidades y actitudes de cuidado y respeto al otro. En este proceso ‘desaprendemos’ juntos los modelos de competencia”* (Sántiz y Rubio, 2006), lo anterior apunta a que no se trata de un modelo educativo en el cual los saberes estén contruidos y dados por sí mismos y que la participación del estudiante se limite a sólo a absorber estos conocimientos durante una clase, se tratará de generar a partir del diálogo un conocimiento que se enriquecerá con las experiencias de las y los otros, lo que resultará en una enseñanza significativo por los saberes propios y los saberes del otro, apelando a un aprendizaje colaborativo en el cual el alumno de manera activa lo genera, dejando a los docentes como facilitadores en este proceso, guiando al alumno con preguntas hacia el cumplimiento de objetivos esperados.

Partir de la idea de Ciencia moderna, la cual es resultado de la conquista del conocimiento por parte del mundo occidental, muestra lo necesario que es el llevar a cabo una educación con enfoque y prácticas que impulsen el diálogo intercultural, sin duda es un avance que se reconozca la necesidad de conocer los saberes tradicionales como parte de una formación universitaria. Sin embargo, nos damos cuenta que la discusión gira una vez más en la manera relacional de las categorías, pues se percibe y entiende que algo es tradicional sólo frente a un saber 'científico' propio de las disciplinas modernas; esta necesidad de crear una forma horizontal del conocimiento será una consigna recurrente entre los estudiantes y docentes con quienes tuve la oportunidad de charlar.

Continuando con los fundamentos del modelo educativo intercultural, podemos notar el hincapié y el esfuerzo que se pone en trabajar para proyectar y poder construir y consolidar una sociedad que en uno de sus resultados esté abierta a la pluralidad y al ejercicio pleno de la democracia, todo ello a partir de la tolerancia y respeto que desemboca en un diálogo intercultural para la creación de significados comunes y grupalmente propuestos.

Para lograrlo, el modelo educativo intercultural se plantea metas que son resultado de la puesta en práctica de herramientas educativas. Estas metas son *“reducir las desigualdades y diferencias entre los distintos grupos de la población, ofrecer una educación de calidad para todos los sectores de la población, desarrollar estrategias para fortalecer el bilingüismo oral y escrito, promover la generación de un espacio de expresión e investigación para las culturas de los pueblos originarios, promover un pocero de tránsito necesario entre una realidad multicultural y la construcción de la interculturalidad, promover el desarrollo de currículo orientado hacia la interculturalidad por medio de la participación de los actores involucrados, reconocer las contribuciones de las culturas de origen que pudieran ser incorporadas y aprovechadas para promover el proceso formativo, y rescatar la noción de comunidad y de su papel en la construcción de una nueva realidad”* (CGEIB, 2009:41).

Siguiendo estas metas, queda claro que la concepción de un modelo educativo intercultural debe considerar la incorporación del conocimiento tradicional como parte necesaria del desarrollo integral de los estudiantes de una UI, un esfuerzo para generar espacios donde coexista el carácter científico-teórico y el local-práctico, todo ello legitimando, facilitando y acondicionando el espacio de las Universidades Interculturales como el propicio para esta acción educativa base del modelo.

Muchas de estas metas, nos llevan a pensar en las propuestas provenientes del neoindigenismo como las de Aguirre Beltrán, que si bien no pertenecen a nuevos debates, pues desde las luchas educativas previas se habla de ellas; se resignifican y legitiman al ser propuestas por la CGEIB como recomendaciones necesarias de instituciones gubernamentales para las instituciones interculturales. Esto responde, entre otras cosas, a las relaciones entre Estados y a la demanda de diversidad dentro de la globalización. No obstante, no podemos dejar de mencionar que este modelo viene a darle un nuevo aire a las acciones llevadas a cabo por las Instituciones de educación básica con enfoque intercultural, que durante mucho

tiempo entendían y realizaban lo intercultural como bilingüismo mal empleado, pues se ejercía simplemente enseñando lo establecido por la SEP en el idioma local, una estrategia asimilacionista que ya se ha vivido antes en México. Por tanto, este enfoque y modelo educativo intercultural abre nuevas perspectivas que muestran las posibles maneras de traducir lo intercultural para la enseñanza de educación básica, educación media y educación superior.

Además, este modelo es un llamado de atención para otras instituciones de educación superior, pues señala la necesidad de repensar su quehacer en nuestro país. También prepara el escenario para discutir la consideración de la importancia y posible necesidad de la incorporación del conocimiento tradicional como parte necesaria y complementaria del desarrollo y formación integral de los universitarios, y poder, como lo mencione anteriormente, crear espacios de interacción entre el carácter científico-teórico y el local-práctico.

El modelo educativo intercultural es un documento que toda institución con enfoque intercultural debe tomar como las recomendaciones que la CGEIB hace de manera general a las instancias educativas de este corte. Sin embargo, como vemos a lo largo de este documento y como se dejó ver en los objetivos iniciales, lo interesante e importante de dicho modelo es conocer y reconocer cómo se recontextualiza en los escenarios propios de la Universidad, en qué lugares y bajo qué condiciones el enfoque intercultural es el intermediario entre los alumnos, los docentes, las autoridades y la comunidad.

Como todo modelo educativo, el de las Universidades Interculturales posee una estructura curricular que está conformada por tres niveles de acción que se encuentran siempre relacionados, pues buscan generar un aprendizaje integral para los estudiantes y se conforma de la siguiente manera:

- Formación básica: Esta es de carácter general y obligatorio. Es el nivel formativo y de adquisición de competencias básicas como las metodológicas, conceptuales, cognitivas y de lenguaje.
- Formación técnica: Esta es de nivel técnico superior universitario (TSU) y

busca atender áreas de producción o servicios.

- Formación profesional: En esta se busca la adquisición de competencias específicas propias de la carrera profesional y de la especialización.

Estas tres etapas buscan generar un ambiente integrador en el alumno, y se verá reflejado dentro del currículum y las acciones de reforzamiento que los profesores dentro y fuera del aula llevaran a la práctica.

4.5 El Modelo Educativo Intercultural desde la voz de los docentes de la UNICH.

En esta parte de la tesis recuperamos metodológicamente las voces de los actores educativos, pues considero que son fundamentales para tener una mirada contextual sobre los hechos. Como parte del diseño de esta investigación se aplicaron entrevistas estructuradas y semiestructuradas a 10 de los 23 docentes que formaban parte de la planta de profesores de las cuatro licenciaturas existentes⁹ (Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Lengua y cultura, Comunicación Intercultural).

Modelo en construcción.

De las opiniones recabadas en las entrevistas con los docentes pude encontrar puntos de encuentro que coinciden en mencionar y recalcar que este modelo educativo se encuentra en construcción. El común de las entrevistas realizadas me lleva a mencionar que para la mayoría de los docentes que compartieron información conmigo, el libro del Modelo Educativo Intercultural si representa una base importante para su labor. Sin embargo, se han dado cuenta que en la práctica este libro no resulta sino que ofrece pequeñas pistas de lo que la educación intercultural universitaria debería ser; los posiciona en un lugar de duda y de una necesidad de poner en común qué se está entendiendo por interculturalidad y cómo se está trabajando al respecto.

⁹ Hasta abril 2013

Una idea importante a tomar en cuenta en este tema es de dónde vienen los esfuerzos de la educación intercultural y una gran pista nos dice que se encuentra en el contexto de dónde estamos parados y con ello hacia dónde podemos avanzar *“... si bien la interculturalidad en México se ha dado, se ha practicado, pero no desde las instituciones educativas, instituciones políticas, sino desde los pueblos y comunidades, se practica y se ha dado por la misma relación social y cultural; pero el modelo es muy nuevo porque pretende retomar estas relaciones que existen dentro de las sociedades desequilibradas, de la relación social y política de México que ha sido injusta”* (Entrevista D3, 24/03/2013).

Sobre el Modelo Educativo Intercultural, y las opiniones que tienen los docentes sobre ello, me gustaría empezar con la opinión compartida de la Dra. Angélica Camacho Cruz, quien es docente en la licenciatura de Desarrollo Sustentable quien menciona que *“ el modelo está poco entendido, porque cada uno de los docentes tiene una idea de qué es lo que debe fomentar la universidad, existe un libro que promueve la CGEIB que promueve (sic) este modelo educativo; es nuestro libro base en el que nos deberíamos de guiar, pero tampoco estamos diciendo que es la biblia y que tiene toda la verdad, pero deberíamos de fijarnos más en la forma en qué se concibió este tipo de universidades”* (Entrevista D4, 24/03/2013), pues considera que a partir de no olvidar de dónde viene el interés de creación de estas universidades, será mejor entendida y puesta en práctica, es decir teniendo un objetivo fijo, y un concepto fijo.

Para complementar lo anterior es importante reforzar hacia donde debe dirigirse esa construcción, como bien comenta el Dr. José Luis Sulvarán, docente del eje cultural en : *“si es un modelo importante pero está en construcción, todavía no está plenamente acabado y se requiere más diálogo, organizar más foro, que participen los estudiantes, los pueblos, los profesores, en torno a estas temáticas, ejes, como es qué entendemos por interculturalidad, pues hay una gran gama de opiniones y es positivo, pero cuando menos la universidad (UNICH) debería de tener una manera de verlo, que no es solamente la tolerancia, que va mucho más allá, es diálogo de*

saberes entre culturas” (Entrevista D6, 05/04/2013). Esta construcción debe ir encaminada a generar un concepto de qué es la interculturalidad, complejizando más allá de las conceptualizaciones sencillas y que generalmente se quedan en la parte agradable del diálogo y el vivir en paz; y con esto la UNICH pueda tenerlo claro, y uniéndose con la idea anterior, esto ayudaría a que los objetivos fueran claros y todos los actores de la realidad educativa vayan hacia el mismo lado.

Estos objetivos del Modelo Educativo Intercultural sin duda son las pistas que marcan el caminar de la práctica docente intercultural y me parece relevante que los docentes identifiquen esta construcción como un espacio para generar cambios en las relaciones interculturales. En ese sentido, la Dra. Luz Elena Horita, docente de Desarrollo Sustentable apunta que *“el Modelo Educativo Intercultural nos han permitido estar constantemente cuestionándonos sobre qué estamos haciendo, mucho de lo que es al plantear un modelo universitario intercultural donde se está dando respuesta y atención a grupos históricos vulnerados y además promover esta convivencia y reconocimiento de la diferencia pero para construir en lugar de para discriminar ... es un modelo que está en construcción, que no está hecho, es un modelo donde hablar de estrategias didácticas está en experimentación, está en construcción constante”* (Entrevista D10, 16/04/2013).

Sin embargo, el Dr. Luis Fernando Bolaños docente de la licenciatura en Comunicación Intercultural, cuestiona el modelo en sí mismo respecto a que si bien está en construcción, el mismo nombre puede ya limitar las acciones futuras: *“(El Modelo Educativo Intercultural) ... definirlo como un modelo es ponerlo en contradicción consigo mismo, si hablamos de interculturalidad es un encuentro entre actores de diferentes culturas que se pueden plantear puntos de vista distintos y respetables y la palabra modelo a mí me remite a algo que ya está dado, que ya está hecho, que ya está cerrado y al cual no se le puede siquiera criticar porque ya es un patrón seguir, yo en lo personal preferiría la palabra enfoque intercultural aplicada a la educación superior, se me hace más saludable y más abierto al diálogo, a la pluralidad, a la inclusión social”* (Entrevista D8, 06/04/2013). Así que caminar hacia el diálogo intercultural, más allá del nombre que tenga el modelo,

debería ser una de las prioridades y un tema a ponerlo en la mesa.

Coincido con las diferentes voces en que este modelo educativo se encuentra en construcción, se debe transitar hacia la reflexión grupal desde diferentes visiones, generar un diálogo intercultural entre los participantes que pueda llevar a tener un concepto base que esté abierto y sea flexible a seguir en construcción, nutriéndose de lo que se genere en la práctica del día. Es importante que esté abierto al diálogo pero deben partir de algún lugar común: ¿cómo plantear un modelo intercultural sin generar un diálogo previo entre los actores que participan en él?, ¿se cae de nuevo en la idea de homogeneizar la educación, con un modelo impuesto pero con tantos vacíos?

Como un primer acercamiento a las respuestas de las preguntas anteriores, el Dr. José Luis Sulvarán López esboza una propuesta en que las autoridades educativas y los interesados en la educación intercultural deben tomar en cuenta y que da base a la construcción de este modelo: *“(El Modelo Educativo Intercultural) ... pretende no solamente plantear los conocimientos que en occidente se han acuñado a través del método científico, sino que también trata de incorporar los saberes de los pueblos indígenas y de las comunidades, no le hemos encontrado todavía el cómo, el cómo hacerlo y a ratos parece que nuestro modelo educativo es más un monólogo entre gente de una misma cultura, nos falta integrar a gente de otra cultura, escuchar al diferente, que los diferentes: los chamanes, los que tienen liderazgos en comunidades, los que representan los pueblos estén aquí presentes para poder discutir toda esta formación y poder incorporar todos esos saberes al currículum. Nuestro modelo educativo es positivo en el sentido de que debería ser una especie de paradigma de cómo se debe tratar la Educación Intercultural, que no solo es educar para la tolerancia sino que es educar en el conocimiento de otras culturas y epistemologías, que no solo hay una forma de conocer, sino que hay muchas formas de conocer y que son válidas y hay que incorporarlas a nuestros planes de estudio”* (Entrevista D6, 05/04/2013).

Vacíos en el Modelo Educativo Intercultural.

La construcción de este modelo es una importante oportunidad para ver cuáles son los vacíos, los supuestos y las cosas que no se han tomado en cuenta a la hora de escribir un modelo educativo intercultural. En el diálogo con los docentes, puedo reconocer la preocupación por llenar esos huecos que para ellos son importantes, como lo comenta el Dr. Miguel Sánchez Álvarez, docente en Desarrollo Sustentable: *“es un modelo nuevo ... se crea en 2005 y se crea la propuesta teórica, un enfoque teórico metodológico. Sin embargo, estaba la estructura y los conceptos pero carecía de muchos sustentos y (de) cuestiones conceptuales y también de (cuestiones) teóricas metodológicas y epistemológicas”* (Entrevista D3, 24/03/2013). Siguiendo esto, puedo anclarlo con esta otra opinión del Dr. José Antonio Santiago Lastra docente en Turismo Alternativo, que apunta que si bien *“(El Modelo Educativo Intercultural) ... es un modelo educativo muy innovador, también me parece que muchas de las cosas que están planteadas en el modelo, tienen que ver con pues un diseño, de cierta forma, desde el escritorio y que al momento de aterrizar ciertas premisas, ciertos supuestos del modelo, a la hora de llevarlos a cabo pues no es lo que se espera desde el modelo”* (Entrevista D7, 06/04/2013).

Estos vacíos aparecen hasta que los docentes comenzaron a poner en práctica el Modelo Educativo Intercultural, es hasta que se encuentran en el aula, o en la práctica educativa fuera de ella, cuando se percatan que hay muchas cosas que el modelo no toma en cuenta, que evidencian las ideas sólo en lo teórico, no en la puesta en práctica. De lo anterior quiero comentar que una de las características que debe existir en el perfil de los docentes de la UNICH debe ser la flexibilidad, que es muy importante a la hora de la adaptación curricular y de contenidos.

La educación Intercultural para no indígenas.

Claramente las políticas públicas asimilacionistas han buscado reparar de alguna manera los rezagos en nivel educativo que han tenido hacia los pueblos indígenas, sumando a lo anterior, y rescatando esta interculturalidad que ha sido pensada

desde las relaciones sociales, tenemos una opinión que habla acerca de lo que el Modelo Educativo Intercultural debería buscar, en palabras de la Dra. María del Carmen Peña Cuanda docente de Lengua y Cultura: *“esta propuesta educativa, aunque tengamos el librito sagrado (modelo educativo) plantea que está más orientada a la atención de la población indígena, afortunadamente la realidad es que tenemos ahorita población también mestiza entre los estudiantes, y eso a mí me parece muy interesante, porque un modelo realmente educativo intercultural no debe enfocarse sólo a un grupo, porque está planteando el análisis de las relaciones entre personas de culturas distintas, y por decirte sensibilizar es parte también del trabajo que se hace desde el modelo, en el aula”* (Entrevista D2, 20/03/2013).

Entonces puedo decir que, si bien el Modelo Educativo Intercultural debería ser una base del trabajo de las UI, ha faltado por parte de las autoridades un seguimiento y un acompañamiento en la implementación del modelo, pues se ha ido construyendo en el caminar de la práctica educativa. Si bien los docentes usan este libro (modelo) como un mapa que ayuda a construir lo intercultural en el aula y fuera de ella, también es cierto que las interpretaciones personales hacen que cada uno de ellos imprime, a partir de los textos propuestos, su propia versión de lo que la interculturalidad es, debe ser y cómo lograrla.

Dado lo anterior, y regresando a mi hipótesis inicial sobre la recontextualización de conceptos, me pregunto: ¿qué tan determinante es el acompañamiento y la puesta en común de ideas acerca de lo que se construye juntos y juntas?, ¿debe o no existir quien posibilite este diálogo acerca de cómo se construye la interculturalidad en la práctica educativa? Por lo tanto, ¿se debe construir el diálogo intercultural entre los docentes para que ellos puedan compartir con los alumnos y alumnas en el aula dicha construcción y se nutra?, ¿existen sentidos diferenciados de la interculturalidad desde los docentes, desde los estudiantes y desde la práctica en la comunidad? Sigamos avanzando hacia la búsqueda de pistas que me ayuden a resolver estas interrogantes.

Capítulo 5. La vinculación como eje clave de la educación intercultural.

Mucho se dice acerca de que la mejor manera de que se consolide el aprendizaje, es llevándolo a cabo, haciendo suya la experiencia volviéndola significativa, y para esta experiencia de trabajo de campo, también lo es. El Modelo Educativo Intercultural, con el cual trabajan todas las Universidades Interculturales del país, propone ejes transversales dentro del currículum de los planes de estudio para así lograr que los alumnos y alumnas puedan desarrollar habilidades y competencias de manera holística, así como la búsqueda de que los conocimientos se vinculen para lograr un mejor aprendizaje.

5.1 Ejes Transversales.

Los ejes transversales dentro del desarrollo de la formación profesional de los y las estudiantes deberá resultar significativo, pues será en estos donde mucho de lo teórico impartido en el aula, tome sentido en la realidad del día a día, y que, idealmente, en su experiencia laboral tome aún más sentido. Estos ejes serán *“estímulos para desarrollar (en el estudiante) habilidades superiores de pensamiento como: fortalecimiento de la expresión oral y escrita, razonamiento, análisis, síntesis, discernimiento, desarrollo de iniciativas, capacidad propositiva”* (CGEIB, 2006:184). A través de estos ejes se busca lograr las intenciones educativas planteadas en la misión de las UI.

Existen 5 ejes transversales que se contemplan en este modelo educativo:

- Eje lengua, cultura y vinculación con la comunidad
- Eje Disciplinar
- Eje Axiológico
- Eje Metodológico
- Eje de las competencias profesionales

A lo largo del trabajo de campo, las entrevistas con las y los diferentes informantes y las observaciones me dieron muchas pistas de cómo la interculturalidad, como intercambio de signos y símbolos culturales, se pone en práctica, y mis ideas comenzaron a encaminarse a una sola dirección. Mucha luz me dieron mis informantes, y todo comenzó cuando la Dra. Angélica Camacho Cruz me dijo: *“la interculturalidad es una serie de actividades que te permitan dialogar armoniosamente con los demás, en todos los sentidos”* (Entrevista D4, 24/03/2013), estas palabras me hicieron caer en cuenta que justo es por ahí donde todo comienza a tomar forma, en la práctica y en la vinculación comunitaria, pues se busca rescatar los conocimientos propios de las comunidades, partiendo de la idea de que ni todo lo occidental está mal hecho, ni todo lo originario de pueblos indígenas está bien hecho, es partir de la búsqueda de creación de un lenguaje común que nos relacione, pero también un lenguaje propio que nos identifique.

Retomando a Fonet- Betancourt la relación entre culturas por sí sola no basta para generar la interculturalidad, *“se debe buscar promover el desarrollo del diálogo intercultural como la estrategia para promover procesos de innovación en la construcción de nuevos conocimientos, ya que confronta elementos de diferentes horizontes y perspectivas culturales, abriendo así la posibilidad de impulsar un proceso de complementación y enriquecimiento entre la ciencia moderna y otros saberes”* (Fonet- Betancourt, 2004:85). Por eso mismo, en la interacción entre diferentes lugares, personas, creencias y saberes es donde deberían existir condiciones para que la interculturalidad pueda darse, y es que, ¿dónde más uno podría dialogar con el otro, sino en su cotidianidad? Y es a mi parecer en el eje de la vinculación comunitaria donde existen condiciones para que ocurra, pues como nos lo ha enseñado la antropología social, a partir de la etnografía y el trabajo de campo, es ahí donde la gente se reúne, interactúa e intercambia símbolos y signos, donde realmente se puede observar participando en la expresión de las relaciones humanas, donde los conceptos se vuelven tangibles.

Siguiendo la introducción de Romero nos dice que “la vinculación universitaria, es una interrelación entre agentes de la universidad y agentes externos que realiza una

actividad con un objetivo específico que beneficia a ambas partes; se realiza en modalidades distintas, dependiendo de la formalización mediante convenios y programas e involucra el conocimiento de las instancias participantes para la solución de problemas específicos” (Romero, 2008:23)” No es de extrañar que como parte de su base, las Universidades Interculturales tengan el objetivo de generar alianzas y realizar esfuerzos de unión con otros, siguiendo el sentido de reconocimiento de la diversidad, era lógico que ellas buscarán generar una vinculación con las comunidades, pues con ello se sigue reforzando la idea de apertura a la diversidad, pero específicamente ¿qué dice el Modelo Educativo Intercultural acerca de la vinculación comunitaria?

Los compromisos de las Universidades Interculturales que muestran en el Modelo Educativo Intercultural (2009) van encaminados a “sistematizar y preservar las manifestaciones de las diversas culturas de México y a exponer, proyectar y divulgar ante la sociedad sus resultados” (CGEIB, 2009:156); todo ello en un sentido que busca el beneficio de ambas partes, por un lado la universidad y por otro la comunidad, lo cual debería llevar a fortalecer el desarrollo nacional. Luego entonces, aparece la propuesta de que la Universidades Interculturales debe vincularse de manera activa con la comunidad con dos grandes supuestos (CGEIB, 2009:156)

- El primero dice que las prácticas culturales están ligadas a las actividades sociopolíticas y productivas cotidianas, al reconocerlas como tal, el Modelo Educativo Intercultural puede contribuir a enriquecer sus prácticas.
- El segundo es que la vinculación con la comunidad parte de considerar que existen formas de pensamiento diferentes en espacios comunitarios diferentes, en este sentido el Modelo Educativo Intercultural propone que los estudiantes puedan reconocer la diversidad como oportunidad de desarrollo social y productivo local y regional.

Por ende, la vinculación con la comunidad se piensa como *“un conjunto de actividades que implica la planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades específicas”* (CGEIB, 2006:157). Es decir, que existe todo un aparato metodológico detrás de esta actividad. Sin embargo, y como se comentó en el capítulo anterior, existen muchos vacíos que el Modelo Educativo Intercultural posee, y que a continuación, sobre la base de mi material etnográfico, explicaré cómo los diferentes actores han entendido y abordado el tema.

5.2 Eje de la lengua, cultura y vinculación comunitaria.

Comencé esta investigación diciendo que uno de los objetivos de abrir espacios formativos para la educación superior como las UI, consiste en generar las condiciones adecuadas para favorecer la inclusión, la participación de la población indígena en la construcción de conocimientos y disciplinas científicas a la vez, el diálogo entre culturas que ayuden a profesionalizar a las nuevas generaciones en las regiones habitadas por ellos. Por estas razones, el enfoque intercultural ofrece mayores oportunidades para que estas nuevas generaciones accedan a una formación profesional pertinente a las necesidades de sus pueblos originarios, es decir, al finalizar los estudios universitarios las y los alumnos deberán conocer y desarrollar todas las competencias necesarias que dictan las grandes teorías universales y, por otro lado, deberán ser capaces de identificar los grandes saberes y modos de vida que los pueblos originarios de su región llevan, para conjugar esos dos grandes escenarios en uno solo: lo intercultural.

A pesar de que el eje engloba tanto la lengua, como la cultura y la vinculación comunitaria como tres elementos íntimamente relacionados, el peso que le dan a esta última los distintos actores de este espacio educativo, me hicieron buscar la razón por la que se pondera la vinculación sobre la lengua y la cultura; un día estando en junta a la cual tuve oportunidad de asistir, se encontraban docentes titulares de las diferentes licenciaturas, comenzaron a hablar sobre el caso de un

estudiante que tuvo que dejar la escuela para irse a trabajar lejos y uno de los docentes comentó que era una lástima que se fuera tan lejos teniendo comunidades cercanas donde pudieran laborar; de ahí la discusión se encaminó a qué acciones como docentes estaban tomando para incentivar en los alumnos las buenas prácticas en la vinculación comunitaria, pues era claro para la mayoría de ellos, que si se logra una buena relación con la comunidad, pueden generarse proyectos laborales en conjunto que puedan evitar que la gente se vaya (nota diario de campo, 15/02/2013), y fue ahí donde algo me hizo click, porque pude empezar a tejer ideas acerca de que esta relación con la comunidad es de suma importancia para el desarrollo de los alumnos y por ende de la universidad y de los mismos pueblos cercanos. Por lo anterior, decidí que el camino que debía seguir para la búsqueda de los posibles espacios donde se recontextualiza un modelo educativo, tendría que encaminarse a prestar mayor atención hacia el eje de la vinculación comunitaria, pues como el mismo Modelo Educativo Intercultural dice *“para las Universidades Interculturales, la vinculación es tanto un espacio formativo como una herramienta de interacción permanente con las comunidades del entorno”* (CGEIB, 2009:11)

5.3 La vinculación comunitaria.

Entonces ¿qué condiciones tiene el eje de vinculación para que el diálogo intercultural pueda darse?

“La interculturalidad está fuera de los salones” (Entrevista D4, 24/03/2013) me comentó la Dra. Angélica Camacho pues los esfuerzos que el Modelo Educativo Intercultural y los planes de estudios propios de cada licenciatura se enfocan en brindar espacios donde las y los estudiantes puedan relacionarse con las comunidades, elaborando diagnósticos y análisis de la problemática comunitaria, sistematizar saberes productivos, impulsar posibles formas de gestión con el propósito de solucionar problemas prioritarios para el desarrollo de la comunidad y lo más importante, menciona el Modelo Educativo Intercultural, *“será que los resultados de estas tareas se hagan llegar a la población en su propia lengua, con el fin de que se fortalezcan los nexos de la universidad con las comunidades”* (CGEIB,

2009:185). En otras palabras, como dice el Dr. León Enrique Ávila Román director de la división de procesos naturales, se busca un proceso de retroalimentación y acompañamiento constante y permanente por parte de los estudiantes, *“haciendo que la universidad sea un puente, un enlace que permite generar propuestas que beneficien a ambos lados”* (Entrevista D9, 14/04/2013), es aquí donde se presenta un cambio de enfoque participativo que las Universidades Interculturales buscan llevar a cabo y que claramente se relaciona con la vinculación, de hecho es una base principal.

¿Cómo se percibe la vinculación comunitaria por parte de los estudiantes? Siguiendo el discurso pero desde las voces de los alumnos, se reconoce que *“el eje de la vinculación es la médula espinal de todas las carreras, bajo mi experiencia hay niveles de vinculación, por ejemplo en mi caso me conocen muchas personas de la comunidad donde estoy, pero sin embargo no me he metido hasta la cocina, que siento yo que es lo que demanda la vinculación, meterse hasta donde se lavan los trapitos que no quieren que nadie vea”* (Entrevista E5, 03/04/2013) , esta idea anterior la enlazo con una nota de mi diario en la que escribí que percibo que la importancia de la vinculación, según la enseñan los docentes en clase, es la transferencia de saberes, porque mientras el alumno aprende de la comunidad, la comunidad aprende de él, es algo recíproco, sin embargo entra otro factor importante que es extrínseco a la actividad educativa, y que el alumno Edgar Gómez puso en la mesa pues dice que la vinculación es primordial en el trabajo de la UNICH, sin embargo que se logre o no *“creo que depende del nivel de interés que le pongas a esto, pues por más clases que te den, o por más libros que leas, si no te interesa compartir con la comunidad, no lo vas a hacer, hay veces que no es la universidad y sus enseñanza, es la actitud de los alumnos”* (Entrevista E6, 10/04/2013).

Si bien no existe una receta para lograr que el interés de los alumnos aumente, debemos recordar que en la práctica educativa es importante la motivación para lograr los aprendizajes de mejor manera, como afirma Ospina *“Uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje es la motivación y no hay duda alguna*

acerca de que cuando esta no existe, los estudiantes difícilmente aprenden. No siempre hay ausencia de motivación; a veces, lo que se presenta es una inconsistencia entre los motivos del profesor y los del estudiante, o se convierte en un círculo vicioso el hecho de que éstos no estén motivados porque no aprenden” (Ospina, 2006:158) Y ciertamente parte de la motivación viene de los docentes, y ellos y ellas están conscientes de eso, y realizan actividades de reflexión en el aula donde buscan motivar constantemente a sus alumnos, la más significativa de estas acciones la viví cuando en una clase de vinculación comunitaria el Dr. Stefano Sartorello tuvo reunión con los equipos de la licenciatura de Desarrollo Sustentable para revisar avances y hacer observaciones que se convertían en consejos y frases que llevaban a los alumnos a reflexionar sobre su quehacer investigativo, entonces considero que el primer elemento educativo que puede determinar el nivel de interés que los alumnos puedan llegar a tener en la vinculación comunitaria está en manos de los docentes, de sus planeaciones de sesiones por un lado, la ejecución en aula por otro y en el seguimiento puntual por equipos.

La dinámica de la clase de vinculación, es que cualquier problemática que surja con base en el trabajo con la comunidad en relación a las materias se puede aclarar y buscar maneras de guiar la reflexión. Este espacio es donde se abre el debate y se comparte con otros compañeros el día a día de la relación con las comunidades, incluso es el espacio donde se puede hacer catarsis respecto a las frustraciones que existe en el trabajo dentro y fuera de las comunidades, el alumno Sergio García me comentó que lo que hacen en las clases de vinculación es darte tips de cómo acercarte, *“nos ayudan a saber cuál es la primera puerta que hay que tocar, y también a qué hacer si no me reciben, pues son esos miedos los que uno enfrenta en el día a día en la vinculación comunitaria”* (Entrevista E2, 25/03/2013), noté que mucho de lo que se comenta en clase son sugerencias que cada equipo tendrá que adaptar según las necesidades del lugar en el que se encuentra. Retomando el objetivo principal de este trabajo, puedo identificar que estas sugerencias de cómo relacionarse con la comunidad para poder realizar trabajo conjunto, es un escenario en el cual se recontextualiza el Modelo Educativo Intercultural, y que las condiciones para que esto ocurra están enfocadas a cómo el docente ha reflexionado para sí y

con los demás al respecto de lo que el eje de la vinculación tiene que hacer, existe entonces como dicen Dietz y Mateo (2011), rasgos que permiten que las transferencias interculturales puedan darse: pues existe algo que debe ser transferido, que en este caso es la metodología para realizar la vinculación comunitaria, por otro lado, existe el punto de partida de dichas transferencias que se encuentran propuestas en el Modelo Educativo Intercultural y después han sido reflexionadas desde el personal docente y, por último, está el punto de llegada que es la transmisión en clases y la puesta en práctica dentro de la comunidad y, como lo comentan los autores, en este punto de llegada existe un proceso de integración y adaptación por parte de los alumnos al encontrarse frente a frente con los otros.

Una frase que puede resumir qué es lo que busca este eje es SABER HACER, de la mano del Modelo Educativo Intercultural se entiende que lo que busca es *“integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores dirigidos al desempeño de funciones que implican un proceso constante de toma de decisiones y solución de problemas a los que el estudiante se enfrenta primordialmente en las experiencias de vinculación con la comunidad”* (CGEIB, 2009:188), complementando lo anterior la Dra. María del Carmen Peña Cuanda nos dice que este eje plantea, *“... la posibilidad de vincular, el gran reto de siempre, la práctica con la teoría, en términos de generar procesos que sean de utilidad para el desarrollo comunitario”* (Entrevista D2, 20/03/2013). Si es un proceso que se tiene que dar en la interacción con otros dentro de su contexto, entonces me pregunto: ¿la vinculación se puede enseñar? y entiendo que existe un conjunto de herramientas teóricas que ayudan a que ellos puedan tener una metodología de trabajo, pero todos los que nos dedicamos al trabajo etnográfico, sabemos que no es tan fácil como leer un manual, que va más allá del conocer, es interpretar. Sin embargo, lo que percibí durante mis visitas de vinculación con la comunidad es que el papel clave lo tiene el docente, pues tiene que acompañar a los estudiantes y darles los estímulos, ejemplos, necesarios para identificar ese conocimiento que solo se da en campo, ese conocimiento que tiene que vivirse para entenderse.

Dado lo anterior ¿La vinculación comunitaria se puede enseñar?, y si es así, ¿cómo? Esta fue una de las preguntas que formulé a los alumnos en las entrevistas, una alumna de 4º semestre de Desarrollo Sustentable me respondió diciendo que *“aquí (en la UNICH) teóricamente te lo enseñan bien bonito (la vinculación), te dicen que la gente responde fácil, y llegas y propones y aceptan y todo siempre es sí ¿no?; pero llegas y ¡oh sorpresa! no es cierto. Hay gente que no quiere trabajar contigo porque ve que eres diferente, porque cree que llegas a quitarle su información, por muchas cosas, porque dicen que no es de la comunidad y no tienes nada que hacer ahí.”* (Entrevista E1, 18/03/2013) y es entonces donde se comienza a complejizar el paradigma de que las relaciones culturales siempre se dan en espacios de tranquilidad y paz, reconociendo que no es así siempre, pues existen espacios en los que no toda interacción será pacífica, sino que generará la controversia resultado del encuentro con la otredad, e incluso desacuerdos dentro de los equipos, pues *“ de pronto los demás se molestan si puedes ir el día acordado a la comunidad, se enojan y entonces tenemos que aprender a escucharnos y buscar soluciones, eso nos dicen los maestros”* (Entrevista E4, 02/04/2013).

Por otro lado, Nohemí Santiago estudiante de 4º semestre de Turismo Alternativo platicó cuál es la manera en que le han enseñado la vinculación en el aula y me dice que resulta complicado enseñarla en el aula *“... posiblemente si puede haber un guía de: primer paso, llegas a la comunidad, hablas con el agente municipal o algo así; pero sería complicado porque cada cultura es diferente, cada comunidad es diferente. Un procedimiento para que tú vincules sería bastante tonto porque todos somos diferentes”* (Entrevista E3, 02/04/2013), de lo anterior podemos ver que sí existe una idea del trabajo en el aula de la importancia de entender a las comunidades desde la óptica de la otredad y diversidad, sin asumir que todos hacemos las cosas de la misma manera, entonces si bien no hay una lista de cotejo que les enseñe a los alumnos a vincularse con la comunidad, si existen consejos y tips que ayudan a realizar los ejercicios de vinculación con la comunidad, algunos de ellos son que *“ debemos olvidar esa actitud de saquear información, es pensarlo más humano, (los maestros) nos dicen cómo abordar los diferentes temas en la comunidad, acá nos preparan y nos hablan mucho de la actitud que tenemos que*

tomar frente a la comunidad y de cómo debemos acercarnos, para evitar las faltas de respeto que pueda cerrarnos las puertas de la comunidad, un día la maestra Edith nos dijo que si está bien el diálogo de saberes pero sino le caes bien a la persona como le vas a estar preguntando de cosas, primero cáele bien, haz chistes, inmiscúyete en sus temas, hazlos tuyos también, sácale una risa y cuando menos veas, ya te estarán contando lo que no sabías, y eso no es fácil. No hay tiempo determinado tampoco” (Entrevista E4, 02/04/2013).

En términos pedagógicos, me parece que el eje de vinculación se debe entender como el inicio del proceso investigativo, que es base de la construcción del conocimiento por un lado, y por otro es la base de la relación que debe existir entre la universidad con los alumnos y de los alumnos con las comunidades para alcanzar el desarrollo de las mismas, por tanto la vinculación y sus actividades deben pensarse más allá de situaciones determinantes de que sólo hay dos opciones para esto: que si exista vinculación o que no, pues entre estos extremos existen una diversidad inmensa de factores y formas de relacionarse para crear vínculos comunitarios, siguiendo esto una alumna me compartió que lo que le han enseñado y que cree fervientemente es que *“no existe una buena o una mala vinculación, eso me quedó mucho de segundo semestre. Existe la vinculación en sí, es decir, tienes que relacionarte con las personas, pero el trabajar vinculación en comunidad es bien diferente a lo que te enseñan teóricamente. Te dicen, tú llegas y le hablas a la gente y contestan y todo feliz, pero llegas a comunidad y es otra onda porque hay gente que no te contesta, hay gente que se hace la que no te entiende, y dices ¡Ay güey! Entonces si es muy diferente trabajar la vinculación en la comunidad. No hay una buena o mala vinculación, ahí depende de ti como persona y pensar que no vas a llegar a imponer, si no vas a llegar tú a aprender de ellos, eso es vinculación para mí.”* (Entrevista E1, 18/03/2013)

Tenemos otras opiniones que se encaminan a que la forma en cómo se está trabajando este eje, pues si bien en el colectivo de docentes las opiniones son puntuales acerca de lo que la vinculación debería ser, no podemos dejar de lado que la experiencia es un factor importante para identificar y aplicar diferentes

herramientas que te permitan generar el espacio donde la vinculación se puede dar. Pensando lo anterior, un docente con estudios de doctorado, claramente ha desarrollado las habilidades necesarias para que en el trabajo de campo se puedan formar alianzas que permitan vincularte con la comunidad, siguiendo esta línea, la opinión de alumno Fernando Coronel respecto a este eje resulta importante mencionar pues dice que “La vinculación es algo utópico, porque quieren que llegues hasta dentro de las relaciones de los otros, pero hay veces que ni en tu propia casa sabes tanto” (Entrevista E8, 11/04/2013), lo cual nos lleva a la reflexión de que tanto dentro como fuera del aula, los conocimientos transmitidos a los alumnos, deben tener un impacto en la enseñanza de la metodología etnográfica, pero también tendrá un resueno en su cotidianidad, pues no podrán ver las cosas de la misma manera que antes.

El discurso de los diferentes actores al hablar de este eje transversal, va muy encaminado a reconocer que la importancia académica de lo intercultural, va mucho más allá a la comprensión teórica y a la discusión académica de qué es o no lo intercultural, y los esfuerzos en el aula dejan ver que la preocupación de muchos de estos docentes está en que la formación que reciben dentro de la Universidades Interculturales *“es que la visión del quehacer educativo busca formar mejores seres humanos, no sólo meter conocimientos en ellos”* (Entrevista D2, 20/03/2013). Ciertamente la preocupación de la formación humana de los estudiantes es una actividad que tanto alumnos como docentes tocan dentro del aula y las clases, pues pude observar en diferentes ocasiones como los debates de clase dejaban del lado la parte de la discusión teórica y se enfocaban en temas de formación humana y valores, donde la construcción de la empatía por la otredad era el eje conductor para retomar después las grandes teorías y conceptos. No solo yo me percaté de ello, pues el alumno Edgar Gómez Gómez me dijo que para él *“la vinculación te ayuda a mejorar tu calidad humana, porque a veces te ayuda a tener un sentimiento más humano de ponerte en los zapatos de otro que no viven en las mismas condiciones que tú, de poder experimentar lo que él experimenta todos los días, y asimilarlo como si fuera tuyo. Nos ayudan a enaltecer nuestra calidad humana, como chiapanecos e indígenas que somos. Lejos de que cumplas y te saquen un 8*

o 10, algo está impactando dentro de tu ser, al menos en el mío sí” (Entrevista E6, 10/04/2013).

Lo anterior me lleva a pensar, desde lo académico/teórico, ¿cómo puede hacer la asociación inmediata de que la interculturalidad va ligada con la creación de “mejores seres humanos”? o es acaso que no hemos considerado que *“la interculturalidad y la vinculación no deben ser solo conceptos que tengamos en la libreta, es una actitud de vida que tenemos que llevar”* (Entrevista E4, 02/04/2013), sin duda esta afirmación de un estudiante que prefiere mantenerse en el anonimato, es una excelente manera de poner en la mesa el tema de lo cualitativo como componente necesario dentro del estudio de las ciencias sociales y no me malentiendan, creo completamente que todo lo que uno aprende dentro de las instituciones de educación formal busca generar cambios en el aprendizaje y en la conducta, pero quizá y sólo quizá, el no estudiar las formas en que se desarrolla un mejor ser humano, han permitido que la discusión teórica se quede tan alejada de la práctica intercultural. Sin embargo en una plática informal que tuve con el Dr. Stefano Sartorello en una visita a la Universidad Intercultural de Chiapas, sede Las Margaritas, él me decía que *“ la búsqueda de la interculturalidad no debería ser el fin que busca la UNICH, sino tendría que ser el camino para la formación de profesionistas preocupados por el otro, pues eso debería hacer la vinculación con nosotros, darnos elementos para crear una ética intercultural y por tanto un mejor desarrollo como seres humanos”* (Nota de diario de campo, 30/10/2012).

5.4 El proyecto integrador.

Hablar del eje de la vinculación como el lugar donde pueden existir las condiciones para que la interculturalidad se dé, es hablar de relaciones sociales en interacción cotidiana. Sin embargo, no debemos olvidar que esta discusión se encuentra en el marco de una institución educativa formal como lo es la Universidad, entonces ¿cómo podrían los docentes percatarse que esas relaciones interculturales se están dando?, ¿hay una lista de cotejo que nos indique qué tan intercultural es un

estudiante al finalizar la licenciatura?, ¿se puede evaluar la construcción de la interculturalidad? Si es afirmativa la respuesta ¿cómo se hace?

Quizá las preguntas anteriores puedan sonar de broma. No obstante, me resulta de gran importancia poder dejar sentado que, a pesar de que la utopía de lo intercultural se encuentre en un eje transversal y que se busque que los estudiantes logren estas relaciones, a nivel educativo formal debe existir algo que dé cuenta del trabajo que se realiza, que al finalizar la licenciatura exista un registro de cómo se ha dado ese caminar que debería desembocar en la práctica intercultural. Además, si recordamos lo mencionado por el Modelo Educativo Intercultural acerca de que la vinculación comunitaria posee un aparato metodológico, es importante encontrar en las aulas y prácticas escolares este instrumento y analizar su funcionamiento.

Como pregunta clave a los diferentes docentes que compartieron información conmigo, les cuestionaba acerca de que si la interculturalidad se podía medir, la respuesta en general era que no se podía. A pesar de eso, sus respuestas comenzaron a llevarme a un lugar común en el cual ellos y ellas podían identificar un instrumento en construcción que podía darles algunas pistas acerca de si los conocimientos y recomendaciones prácticas, estaban yendo a esbozar espacios interculturales, y esto es el proyecto integrador, resultado de la propuesta del Modelo Educativo Intercultural que dice que el modelo de la universidad es bajo competencias profesionales, del cual a continuación les presentaré el contexto en el aula de clases y después explicaré lo que es y cómo se trabaja en el aula y en la comunidad.

Antes de 2011, la evaluación para las asignaturas era diferente, Edgar Gómez, alumno de 4º semestre nos cuenta que él estudio en UNICH en 2009 y que no existía dicho proyecto, él recuerda las evaluaciones donde *“existían materias enfocadas al trabajo de escritorio, lecturas y análisis , metodologías de la investigación y desarrollo de habilidades del pensamiento, le faltaba dinamismo, se compartía en clase pero no había necesidad de irte a una comunidad y estar mucho tiempo y luego traer evidencias. No se salía a comunidades como lo hacemos*

ahora” (Entrevista E6, 10/04/2013). Entonces el proyecto integrador inició en agosto del 2011, años después de la conformación de las Universidades Interculturales y de que el Modelo Educativo Intercultural presentará herramientas metodológicas para buscar la interculturalidad. El proyecto tiene por objetivo desarrollar competencias profesionales en tres ámbitos: saber ser, saber hacer y saber saber. El objetivo de dicha propuesta de corte didáctico, es generar un trabajo interdisciplinario que permita “ *incorporar la posibilidad de articular la teoría con la realidad inmediata en la búsqueda de impacto social, debe propiciarse el desarrollo de competencias para observar, planear, diseñar y realizar acciones sistemáticas para promover cambios en el entorno, que sirven de insumo para que se activen los saberes, los conocimientos en proceso, las actitudes y los valores de los estudiantes*” (Bastiani y López , 2006:83), este proyecto es el resultado del trabajo académico que han realizado los docentes en juntas, al igual que el concepto de interculturalidad, este proyecto integrador se encontraba en construcción.

Desde el primer semestre los alumnos y alumnas de las diferentes licenciaturas tienen que formar equipos, una estudiante que prefiere mantenerse en el anonimato me dijo que en la primera clase de vinculación en el primer semestre el proceso de trabajo fue el siguiente: “*nos dijeron júntense en equipos y elijan una comunidad, yo empecé a ver con quiénes podía trabajar porque éramos de 1º semestre y no nos conocíamos, y ya después empezamos a ver qué comunidad nos convenía, si alguien tenía familia ahí quizá nos resultaba más sencillo ... sino de plano hacías el equipo buscando la afinidad para hacerlo más sencillo, pues nos tendríamos que ver la cara los próximos 8 semestres* ” (Entrevista E1, 18/03/2013). El objetivo de la creación de esos equipos es que, como lo dice la misión de las Universidades Interculturales, se buscará preservar y fortalecer las comunidades originarias de donde los estudiantes pertenecen, realizando las visitas de vinculación.

La característica del proyecto integrador es que posee un enfoque interdisciplinario y con un obligatorio impacto social, y se va desarrollando a nivel de tutoría dentro de la materia Taller de Vinculación con la Comunidad. El objetivo de dichas visitas es poder generar un diagnóstico de la comunidad, identificando problemáticas a las

cuales puedan buscar la creación conjunta soluciones que se vean reflejadas en proyectos que beneficien a la comunidad y que partan de sus propias necesidades, todo ello integrando los conocimientos de las materias que van cursando a lo largo de su formación académica, por tanto “una de las características principales del proyecto integrador es que te piden que vincules las materias, que no deba ser una hoja para cada materia sino que en la redacción involucres información de todas las materias sin perder la secuencia de tu relato” (Entrevista E1, 18/03/2013).

Una vez encontrada esa comunidad, los estudiantes tienen que ir a platicar con la figura de poder de esa zona y pedir permiso, lo cual resulta relativamente sencillo si eres de esa región, sino, se vuelve algo más complicado, y tendrás que ir muchas veces a buscar a la persona, y te encontrarás con muchas negativas, pero en la experiencia compartida por algunos estudiantes, lo importante es perseverar, pues así ellos también notan que te interesa estar ahí, para un estudiante que prefiere mantenerse anónimo de 4º semestre de Desarrollo Sustentable, el proyecto integrador representa “ *una oportunidad de involucrarte en la comunidad, y de obtener información, pero también de convivir y prestar atención a su forma de vida. Se me hace un compromiso de la universidad con nosotros y de nosotros con la comunidad*” (Entrevista E4, 02/04/2013), una vez más el compromiso de la UNICH hacia sus comunidades se ve plasmado plenamente en las clases, pues los alumnos perciben que las visitas de vinculación deben ser más que simples espacios de recabación de información.

Tuve la oportunidad de poder hablar con el terrateniente de San Andrés Larrainzar en una de las visitas en las que pude acompañar a un equipo y me decía que para él “*es bonito que gente estudiada venga a ofrecernos ayuda, aunque no se las pedimos ¿eh? (risas) pero que piensen en nosotros como un lugar que puede hacer mucho más, eso está bien, y más si vienen de la universidad*” (nota de diario de campo, 23/01/2013). Después de esa visita los miembros del equipo regresaron con el docente y le dijeron lo que les había dicho el terrateniente y el Dr. Luis Fernando Bolaños mientras daba la clase de Lengua y cultura 2 sólo pudo decir: “*a veces se nos olvida que tenemos que preguntar en qué podemos ayudar, más que decirle*

nosotros en qué les ayudaremos, así que chicos, siempre recuerden que debemos preguntar desde sus necesidades y no desde nuestros egos” (nota de diario de campo, 06/10/2012). Finalmente, y una vez que se consigue el permiso o la aceptación por parte de la figura de poder, regresan a las aulas a tomar las diferentes materias que el semestre indique.

El proyecto integrador es un trabajo escrito de fin de semestre donde se deben conjuntar todos los conocimientos y donde el gran desafío es que toda la información que levantan en la comunidad los estudiantes, debe de estar vertida en este proyecto. La información debe ser de todas las asignaturas que lleven durante ese semestre y que explique a partir de ellas, alguna temática que encontraron en la comunidad. Tiene como finalidad conjugar en un solo ensayo, la identificación de conceptos teóricos en la práctica en campo, todo esto con el objetivo de que los alumnos y alumnas comiencen a volver tangibles los conceptos aprendidos en clase. El gran desafío es que se genere un análisis en doble dirección, por un lado uno que busque encontrar en la práctica todo lo teóricamente aprendido y, por otro, uno que busque interpretar lo que pasa en el trabajo de campo y puedan categorizarlo según las líneas de trabajo teórico. En voz del alumno Edgar Gómez, el Proyecto integrador es *“... la recopilación de información de diferentes materias que pretenden hacer un diagnóstico de la comunidad en relación a las asignaturas que manejamos, por ejemplo categorías como el etnocentrismo, eso tenemos que ver si existe o no en la comunidad, o ver si hay riñas con otras comunidades, si alguna se cree superior ... eso es lo que se desglosa en el proyecto integrador, es una descripción en los primeros semestres, pero con el paso de ellos este proyecto se va metiendo más en ciertos temas, pasa a ser más interpretativo y explicativo, y entonces si se nos va complicando”* (Entrevista E6, 10/04/2013).

La complejización del proyecto integrador radica en su importancia como herramienta investigativa, pues al crearlo, editarlo y entregarlo, este proyecto sirve como una guía para que los alumnos y alumnas puedan identificar los conceptos teóricos en acción y que caigan en cuenta que en la realidad estos conceptos

siempre están interactuando, he ahí la complejidad que como instrumento posee, pero sin duda brinda de nuevas herramientas de reflexión a los alumnos.

Algo que pude notar en mis observaciones en clase cuando se hablaba de este proyecto es que muchos de los estudiantes lo veían meramente como un trámite a cumplir para pasar el semestre, y aunque existían esfuerzos por parte de los docentes para generar la reflexión acerca de este tema, fue muy difícil deslindar la carga negativa que conllevan los “exámenes o trabajos finales”, y conversando de manera informal en un espacio donde comíamos, algunos comentaron que aunque los docentes dicen que el proyecto integrador es el más importante de todos, muchos compañeros creen que se necesita saber más de metodología investigativa antes de hacerlo, y que quizá si el proyecto integrador se diera después de 3º o 4º semestre, ellos tendrían mejores herramientas para generar proyectos integradores más consistentes, pues reconocen que los resultados arrojados hasta ahora por sus proyectos, no los satisfacen del todo.

Dificultades del Proyecto Integrador.

De entrada, suena como una excelente propuesta de evaluación del conocimiento, y en una menor escala, de la construcción de las relaciones interculturales, pues en términos sencillos, el proyecto integrador busca unir la teoría con la práctica para identificar, comprender y explicar la realidad de las comunidades. Al respecto, me encontré con posturas muy encontradas por parte de los docentes del papel que desempeña el proyecto integrador, pues existe un pensamiento que va encaminado a la innovación educativa en el cual se busca trascender los modelos clásicos de evaluación como los exámenes, pero como lo menciona la Dra. Angélica Camacho Cruz: *“ha costado mucho porque estamos acostumbrados a un modelo tradicional, yo doy mi materia y yo aplico examen y el trabajo que me vas a entregar a mi es este”*(Entrevista D4, 24/03/2013). Honestamente es de esperarse ese tipo de reacciones, pues venimos de una educación formal que nos ha enseñado a priorizar el conocimiento memorístico y desarticulado de otras disciplinas; aún con eso la construcción constante del proyecto integrador busca que los profesores se sienten

y decidan qué es lo que van a calificar de las asignaturas y nuevamente nos podemos encontrar con otra problemática, pues muchas veces los docentes tienen los conceptos tan abstractos, por ejemplo, retomando lo platicado con la Dra. Angélica Camacho Cruz, me dijo que al sentarse a decidir de qué va a tratar el proyecto integrador del semestre ella les preguntó a sus compañeros acerca de qué iban a calificar y la respuesta fue *“pues yo calificaré la lengua, yo la diversidad, y entonces yo les dije: ¿pero qué?, ¿qué de la lengua o de la diversidad?, ¿cómo?, ¿qué instrumentos le has dado al estudiante para que vaya y levante esa información? Y después que llegue y redacte lo que tú quieres. Ese acompañamiento es el que ha costado mucho, pues muchos profesores, irónicamente, no están dispuestos a invertir tiempo”* (Entrevista D4, 24/03/2013). Recogiendo varias opiniones me doy cuenta que los docentes dan por hecho que después de explicado el concepto, las y los alumnos lo han comprendido y ha faltado el tiempo de poder profundizar acerca de los aprendizajes que deberían lograr las y los estudiantes.

Pero no sólo esa percepción se da en los docentes, los alumnos también han notado una evidente falta de organización, así como nos lo comenta Alfredo López, estudiante de 4º semestre de Desarrollo Sustentable: *“de pronto he sentido que los profesores no han entendido lo que les toca respecto a la vinculación, porque de pronto hace falta organización por parte de los profesores. Un profesor revisa tu avance de proyecto y te dice que está bien; se lo entregas a otro y te dice que está mal y tienes que cambiar y cuando vas con el otro hasta te regaña y te dice ¿qué hiciste? y así se contradice, no encuentras ni qué hacer. Al final parece que tienes que escribir un poquito para quedar bien con un profesor, otra parte con otro estilo para quedar bien con otro, pero te das cuenta que falta organización por parte de ellos para que puedan exigir y ponerse de acuerdo con los objetivos y la filosofía de la UNICH, para que todos podamos ir en el mismo rumbo”* (Entrevista E7, 11/04/2013) y es que debido a que el proyecto integrador es un instrumento de evaluación nuevo en la universidad, la sensación de muchos alumnos y alumnas es que están siendo ellos los “conejiillos de indias” para ver qué resulta y que no, pues constantemente se les cambian los indicadores y formas de presentarlos que tienen

que tener en dicho proyecto; justo Nohemi Santiago estudiante de 4º de Turismo alternativo, recuerda cómo era ese proyecto al inicio: *“Las primeras veces el proyecto integrador eran todo un dilema, tanto nosotros con los profesores, como nosotros con la comunidad, porque los propios profesores no se ponían de acuerdo en cuestiones de la información que se tenía que plasmar en el documento, era muy complicado, recuerdo que tuve varios compañeros que desertaron por no saber cómo hacerle”* (Entrevista E3, 02/04/2013).

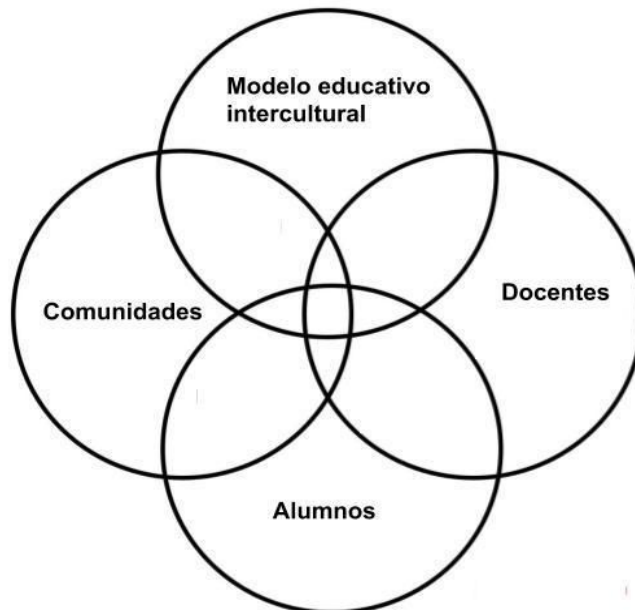
En este análisis del proyecto integrador, sin duda la figura del docente se vuelve central para la reproducción del conocimiento, y aunque controversial la siguiente opinión, de la Dra. María del Carmen Peña Cuanda, me comenta que *“el proyecto integrador hace evidente quién (docente) trabaja y quién no, porque refleja el contenido de los muchachos y el que tú des un acompañamiento o no lo des en aula y campo. Si tú explicas y asesoras, estás pendiente que estén en la comunidad, revisas el contenido, se nota en el proyecto”* (Entrevista D2, 20/03/2013). De manera indirecta, muchos docentes ven el mismo proyecto integrador como un termómetro acerca del desempeño de sus compañeros, y dejando el ego de lado, las opiniones se encaminan a buscar el desarrollo integral de los estudiantes quienes solicitan acompañamiento, y que no se les deje solo. Puedo comentar entonces que la sensación general por parte de las diferentes voces, es que la plantilla docente tiene muy reflexionado teóricamente lo que debe buscar ser el proyecto integrador, sin embargo no tienen la suficiente claridad para desarrollar en forma de metodología cada uno de los pasos que se proponen durante los semestres para la realización del mismo. Pensando en la recontextualización puedo pensar a este proyecto como una base importante de la búsqueda, al menos académica, de la interculturalidad al vincularse con la comunidad. A pesar de mostrar dificultades, los esfuerzos, tanto teóricos como prácticos, han marcado un espacio en el cual pueden generarse las condiciones para que exista un diálogo entre diferentes, quizá el inicio de la interculturalidad en el ámbito educativo. Si bien no representa el objetivo terminado, si muestra una base sólida donde se pueden gestar más experiencias y ejercicios que lleven a la reflexión del mismo modelo intercultural.

Conclusiones.

Al inicio de este escrito presenté como objetivo principal el identificar y explicar dónde y cómo un modelo educativo como el intercultural se recontextualiza a través de las condiciones que ha tenido dicho modelo en el contexto de la UNICH y poder vislumbrar “la interculturalidad” en la práctica de docentes y alumnos.

Después de esta investigación puedo sintetizar en que existen al menos cuatro elementos que al interactuar entre sí, son clave para que un modelo educativo como el de la UNICH se recontextualice: el Modelo educativo intercultural (como Programa), las y los docentes de la UNICH, las y los alumnos de las licenciaturas y las comunidades, a continuación presento el diagrama 1 que sintetiza la idea anterior.

Práctica educativa en la UNICH



10

Sin duda, estos elementos son complementarios y necesitan unos de otros para poder crear espacios y ambientes idóneos que posibiliten las condiciones mínimas

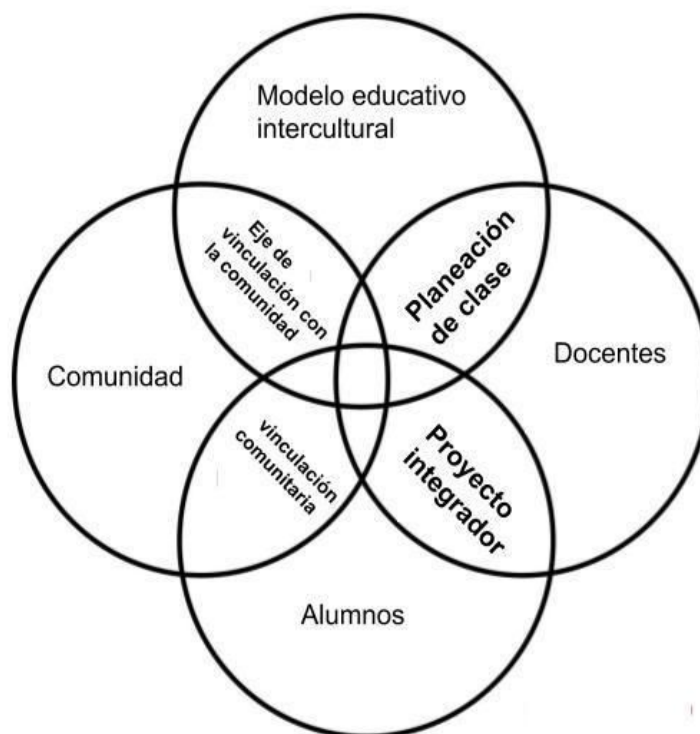
¹⁰ Diagrama 1

necesarias para que todo lo teóricamente buscado por la educación intercultural, pueda llevarse a cabo y se vea reflejado en las interacciones en el ámbito educativo, y pueden dar una idea general de cómo se configura o estructura la UNICH pues estos y sus interacciones permiten que la interculturalidad pueda darse. Es decir, que representa de manera simplificada la práctica educativa de dicha universidad.

Partiendo de la interrelación entre elementos, hasta ahora abstractos, puedo identificar que el resultado de la interacción de los mismos genera nuevos espacios de acción, y reconozco que es en ellos donde podemos identificar las bases prácticas de lo que la educación intercultural, entendida desde sus bases prescriptivas, busca.

A continuación presento el diagrama 2, con el que me ayudaré a explicar cada una de los espacios resultantes de la interacción entre estos elementos:

Práctica educativa en la UNICH



11

¹¹ Diagrama 2

Por un lado existe la relación entre el Modelo Educativo Intercultural y las y los docentes, en este caso el espacio donde interactúan sin duda es desde la apropiación teórica de lo que la UNICH debería buscar, pasando por la apropiación que cada docente hace de ese modelo a partir de los recursos alternativos y de contexto que posea y como lo abstraen en su práctica educativa. Sin duda es una de las bases principales, pues una vez que el docente tiene esta información bien reflexionada, entonces podrá compartirla. Y será de suma importancia que busque recursos pedagógicos para ello, todo ello reflejo de lo que en el Modelo Educativo Intercultural se propone para lograr darle a la educación universitaria un enfoque intercultural.

Toda esta interacción claramente, puede verse plasmada desde las planeaciones de clase con sus respectivos objetivos, técnicas de enseñanza y recursos para lograr lo que quieren que las y los alumnos logren al finalizar el semestre. A todo lo anterior lo llamo el primer esfuerzo de llevar a la práctica la teoría de lo intercultural, pues por parte del docente implica tomar decisiones previas a la práctica educativo sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera, siempre de la mano de la propuesta inicial del modelo, aunque adaptándolo, es en ese momento donde se puede notar la recontextualización de esa interacción, y es para mí el primer escenario donde comienza a gestarse la interculturalidad.

Por otro lado existe una evidente interacción entre docentes y alumnos, y puedo identificar que los espacios donde conviven van desde el salón de clase y las asesorías pero también en ambientes de discusión académica como foros y congresos internos, donde todo aquello que teóricamente el docente ha reflexionado del Modelo Educativo Intercultural, puede transmitirlo a los alumnos y generar un debate e invitación a la reflexión sobre lo académico y la manera de buscarlo en la práctica. Este espacio aúlico permite tener las condiciones necesarias para que el modelo educativo se recontextualice en forma de ejecución de clases y plasmado en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

A modo de sintetizar esta relación, encuentro que sería el “proyecto integrador” el puente principal para que en este espacio se dé el diálogo y reflexión, pues se da por la unión de lo enseñado en el aula por el docente y lo asimilado por el alumno, a lo anterior lo llamo el segundo esfuerzo de llevar a la práctica la teoría de lo intercultural.

En tercer lugar, está la relación entre las comunidades y el Modelo Educativo Intercultural, la cual es una de las bases que da sentido al modelo, muestra de ello es que existe un apartado especial que busca dar sentido a esta relación: el “eje de la vinculación con la comunidad”, que busca generar una relación que nutra ambas causas, con la finalidad de dialogar desde los distintos saberes y siempre buscando, idealmente, el apoyo a las comunidades dándoles voz en la resolución de sus problemáticas.

Queda pendiente por explicitar la relación inminente que existe entre las y los alumnos y las comunidades, pues es otra interacción clave. Aquí sólo presentamos los primeros resultados evidentes sobre lo que la interculturalidad busca a partir del eje de vinculación, debido a que será en la relación constante, puntual y directa donde los alumnos podrán empezar a llevar a la práctica todo aquello que teóricamente les explicaron en espacios como las aulas.

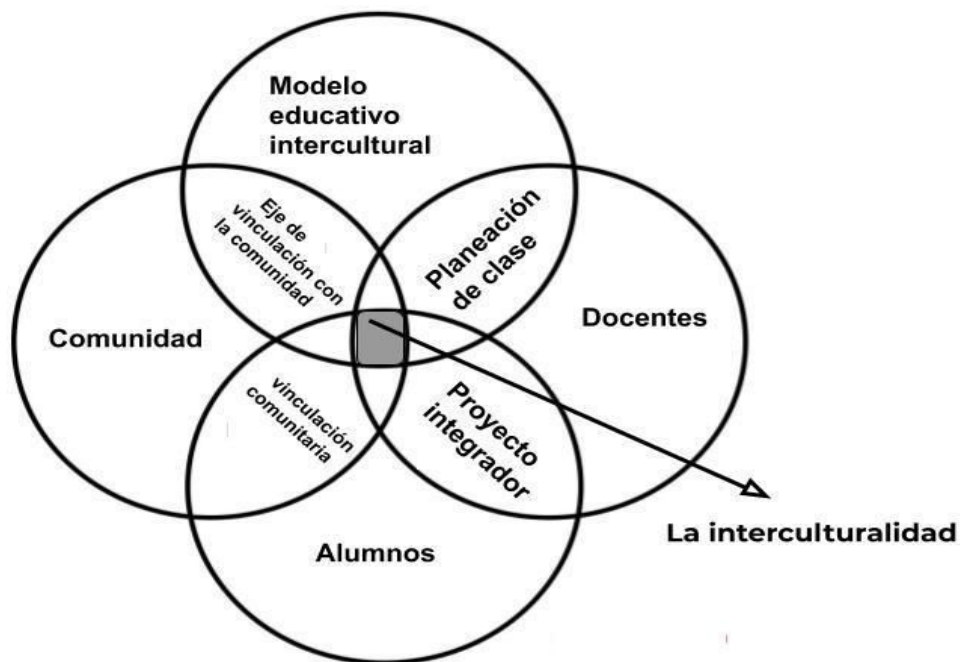
Será este espacio donde se confrontan con lo real y por un lado entenderán que todo aquello que vieron en forma de conceptos y teorías, en el frente a frente con las personas de las comunidades, tomará otro sentido, uno mucho más humano, y por otro, tendrán que llevar todo lo humano que notaron y volverlo teoría para que el proyecto integrador tenga sentido. Aquí es quizá el primer lugar donde la educación intercultural empieza a verse de manera más clara.

A modo de síntesis, esta interacción entre alumnos y comunidades lo tipifico como Vinculación comunitaria, y es a mi parecer el espacio donde se da la recontextualización del modelo educativo intercultural, donde la teoría se vuelve

práctica, ya que será en estos espacios donde los alumnos van a visitar y relacionarse con otras comunidades en los cuáles todo aquello descrito en el modelo educativo, en forma de ejes transversales, valores, misión y visión; así como lo enseñado por los docentes en clase en forma de debates teóricos y conceptuales y buscando lograr la petición universitaria de generar comunicación bilateral con las comunidades, toma sentido y se confronta con la otredad. Para sintetizar, la vinculación sería el producto y la interculturalidad sería la dinámica que te permite conocer otras cosas, de descubrir nuevas formas de ver la vida y contrastarlas con tu propio concepto.

Para finalizar, presento el diagrama 3, donde se representa que el resultado de las interacciones mencionadas, posibilita la puesta en práctica de la interculturalidad.

Práctica educativa en la UNICH



Cuando estos cuatro elementos conviven de manera armónica e ideal, entonces podrían existir las condiciones mínimas para que lo intercultural, entendido desde la teoría como una idea abstracta, pueda verse reflejado en la interacción educativa de

la UNICH, ya sea en forma de diálogo, de intercambio de opiniones y saberes, de transmisión de conocimiento o de formación académica, pues en la acción cotidiana donde se integran los elementos, puede generarse un momento que dé pauta a pensar las relaciones sociales más horizontales, problematizando y buscando soluciones a las mismas, reconociendo la diferencia en la igualdad y la igualdad en la diferencia.

Bibliografía.

- (2012) *Constitución política de los estados unidos mexicanos. México: Cámara de diputados.*
- Aguado Odina, María Teresa. (2005). (1991). *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. Lecturas de pedagogía diferencial.* Dykinson, Madrid.
- Ávila Romero, Agustín.(2011) *Universidades interculturales y colonialidad del saber.* Revista Educación y Desarrollo,(16)
- Bastiani Gómez, José. y López García, María Minerva. (2016). *El proyecto integrador como experiencia formativa en estudiantes y profesores de la Universidad Intercultural de Chiapas. Revista Senderos Pedagógicos, (7), 79-93*
- Castillejo, José Luis. (1987) *Pedagogía tecnológica.* CEAC
- Coombs, Philip. (1985). *La crisis mundial de la educación, perspectivas actuales.* Santillana
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe CGEIB (2004) *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México,* SEP
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe CGEIB (2006) *Modelo educativo del bachillerato intercultural,* México, SEP
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe CGEIB (2009) *Universidad Intercultural, Modelo Educativo ,* México, SEP.
- Dewey, John. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación.* Ediciones Morata.
- Diario Oficial de la Federación del lunes 22 de enero de 2001, p. 58. Primera Sección
- Dietz, Gunther (2011) *Hacia una etnografía doblemente reflexiva. Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad,* en AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, volumen 6, número 1, Enero-Abril 2011
- Dietz, Gunther. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica.* Fondo de cultura económica.

- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura (2011) *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Perfiles educativos, 36(145)
- Fábregas, Andrés. (2006) *La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas* en *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*.
- Fonet-Betancourt, Raúl (2004) *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*
- Gigante, Elba (2002) *Antología temática globalización y educación intercultural* México, S.E.P
- Guerra, Ernesto y Eduardo Andrés Sandoval (2007) “La interculturalidad en la educación superior en México”, *Ra Ximahi*, vol. 3, núm. 2, mayo-agosto, pp 273-288
- Huerta Morales, Guadalupe. (2010) *La política intercultural en la educación superior mexicana (tesis de maestría)* Instituto Mora, México
- López, Luis Enrique y Jiménez, Carlos. (2001) *Educación intercultural en Cuadernos Pedagógicos*, núm. 5 Guatemala, Ministerio de Educación,
- López y Rivas, Gilberto (16 de Febrero de 1998) *Los significados de San Andrés* en Periódico La Jornada, p.12
- Martínez Rizo, Felipe. (2001) *Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001*. Revista Iberoamericana de Educación, 27(1), 35-56.
- Mendoza Aspiri, Raúl. (2009). *Desigualdad en la calidad educativa en contextos de diversidad cultural: la lectoescritura entre estudiantes universitarios en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas* . ECOSUR
- México, S. E. P. (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*.
- OIT (Organización Internacional del Trabajo). *Convenio Número 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales: Un Manual*. Francia, OIT, 2003.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1996) *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*, Barcelona

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2001) *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*
- Ospina Rodríguez, Jackeline (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4.
- Portal, María Ana. (2009). *Ciudadanía, alteridad e interculturalidad en Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*, Anthropos, Editorial del Hombre.
- Rehaag, Irmgard (2010). *La perspectiva intercultural en la educación*. El cotidiano, (160), 75-83.
- Robins, Wayne. (2003) Wayne, R. (2003). *Un paseo por la Antropología Educativa*. *Revista Nueva Antropología*, 19
- Romero Muñoz, José Francisco. (2008). *Experiencias de vinculación universidad-sector productivo y social en la BUAP*. ANUIES México
- Saldivar Moreno, Antonio. (2006) *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural* ECOSUR.
- Salmerón Fernando y Rodríguez, Beatriz. (2011) *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis a los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*
- Sámano, Miguel Angel, etal. (2000)) *Los acuerdos de San Andrés Larraínzar en el contexto de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Americanos*. Ponencia presentada en la X Jornadas Lascasianas Internacionales.
- Sántiz, Mateo y Rubio, Eduardo (2006) *El inicio de un andar por la educación intercultural: una palabra desde Chiapas* en Primer Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural “Hacia la construcción de una educación indígena e intercultural desde los pueblos y para los pueblos”
- Sarramona, Jaime (1989) *Fundamentos de educación*, CEAC
- Sartorello, Stefano. (2009) *Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas* en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
- Sartorello, Stefano (2014). *La co-teorización intercultural de un modelo*

curricular en Chiapas, México. Revista mexicana de investigación educativa, 19(60), 73-101

- Schmelkes, Sylvia. (2003) *Educación Intercultural. Reflexiones a la luz de las experiencias recientes* en Revista Sinéctica (23)
- Schmelkes, Sylvia. (2004) *La política de la educación bilingüe intercultural en México. (comp.) Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- Schmelkes, Sylvia. (2006) *Universidades interculturales en México: hacia una política de equidad e inclusión en la educación superior*, en Pamela Díaz (ed.) *Caminos para la inclusión en la educación superior*, Perú, OEI pp 113-125
- Trillas, Jaume. (1987) *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material de la escuela*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 158-160.
- Tubino, Fidel (2003) *Interculturalizando el multiculturalismo*. Monografías CIDOB.

Anexos.

- Clave de entrevista - Fecha de aplicación - Nombre del entrevistado	- Licenciatura en curso - Semestre en curso - Duración de la entrevista	Resumen
<p style="text-align: center;">Entrevista E1 18/03/2013 Anónimo</p>	<p style="text-align: center;">Desarrollo Sustentable 4º semestre 23:35</p>	<p>Mujer de 20 años, originaria de San Cristóbal de Las Casas, que decide estudiar en UNICH por el plan de estudios. Considera que lo que hace diferente a UNICH es que busca generar relaciones reales con las comunidades, y que aunque es difícil hacerlo, vale la pena poder estar en las comunidades. Lo que menos le gusta es trabajar el proyecto integrador, pues considera que siempre les están cambiando los requerimientos.</p>
<p style="text-align: center;">Entrevista E2 25/03/2013 Pablo Sergio García Morales</p>	<p style="text-align: center;">Desarrollo Sustentable 4º semestre 45:24</p>	<p>Hombre de 22 años, originario de Tuxtla Gutiérrez que estudió un semestre de Derecho en UNACH, pero regresó a la UNICH para estudiar algo que le ayude a generar cambios en la sociedad. Para él lo teórico ha sido lo más complicado de entender, por otro lado él ha trabajado muy de cerca con las comunidades en otros proyectos, lo que ha facilitado el proceso de vinculación comunitaria. Considera que el Modelo Educativo Intercultural tiene una gran propuesta, pero falta ponerlo en práctica.</p>

<p>Entrevista E3 02/04/2013 Nohemi Santiago Celis</p>	<p>Turismo Alternativo 4º semestre 01:34:06</p>	<p>Mujer de 21 años, proveniente de Oaxaca, que decidí migrar con su familia a Chiapas buscando mejores oportunidades laborales. En la UNICH tuvo dos cambios de licenciatura pues comenta que le gustan muchas cosas y es indecisa. Considera que ha faltado guía por parte de los docentes en lo referente a cómo realizar el proyecto integrador, pues desde el inicio se les pide hacer algo que aún no les enseñan, ella propone que primer hay que enseñar cuestiones de escritura y redacción, antes de mandarlos a la comunidad a trabajar.</p>
<p>Entrevista E4 02/04/2013 Anónimo</p>	<p>Desarrollo Sustentable 4º Semestre 33:16</p>	<p>Hombre de 25 años con estudios técnicos previos en agronomía. Tenía mucha ilusión de entrar a la UNICH pues sabe que la formación que ahí es muy completa. En el tema de la interculturalidad le da la impresión de que sólo es usada como elemento publicitario político para diferenciarse de las demás, pero que falta más compromiso interno con ello, pues nota que no hay comunicación entre las autoridades del plantel y los docentes, y luego entre los mismos docentes tampoco hay fluidez en la información.</p>
<p>Entrevista E5 03/04/2013 Norma María López</p>	<p>Turismo Alternativo 2º semestre 17:48</p>	<p>Mujer de 22 años, proveniente de Tenejapa y reintegrándose a la vida universitaria, pues dejó un año sabático por cuestiones familiares. Considera que la UNICH tiene que centrarse más en formar a los alumnos en las competencias de lecto-escritura, antes de buscar que se vinculen</p>

		con la comunidad.
<p>Entrevista E6 10/04/2013 Edgar Gómez Gómez</p>	<p>Lengua y Cultura 4º Semestre 43:42</p>	<p>Hombre de 26 años que estudió en UNICH en 2009 y regresó a una nueva licenciatura en 2011, él nota que el haber incluido el proyecto integrador es un gran acierto, pues genera que los alumnos tengan mayor contacto con las comunidades, haciendo que todo se vuelva más práctico, pues en el anterior modelo (2009) todo era más teórico y de trabajo de escritorio.</p>
<p>Entrevista E7 11/04/2013 Alfredo López Gómez</p>	<p>Desarrollo Sustentable 4º semestre 28:42</p>	<p>Hombre de 21 años, proveniente de La Ranchería Florecilla, e interesado desde muy joven en cuestiones ambientales. Para él lo más importante de estudiar en la UNICH es que le permite ayudar a su comunidad con proyecto que benefician, considera que ese es el mejor logro de la vinculación comunitaria</p>
<p>Entrevista E8 11/04/2013 Fernando José Coronel Álvarez</p>	<p>Turismo Alternativo 4º Semestre 22:18</p>	<p>Hombre de 29 años, egresado del COLBACH y con varios años fuera de la educación formal. Elige la UNICH porque escuchó muchos buenos comentarios al respecto. Para él la teoría es lo menos importante, lo que realmente merece la pena es la práctica y estar cerca de los otros, por eso se le facilita tanto la vinculación comunitaria pero se le complica escribir el proyecto integrador.</p>

GUÍA DE PREGUNTAS PARA ESTUDIANTES

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿En qué semestre estás?
3. ¿Por qué entraste a UNICH?
4. ¿Ya conocías la UNICH antes?
5. ¿Qué te han enseñado acerca de la vinculación?
6. ¿Cómo se enseña en UNICH la vinculación?
7. ¿Qué importancia tiene en tu licenciatura la vinculación?
8. ¿cómo se pone en práctica la vinculación con la comunidad?
9. ¿Qué importancia encuentras tú que tiene la integración de los saberes?
10. ¿Cuáles son las dificultades de integrar los saberes?
11. ¿Cómo se hace? ¿cómo se llega a una comunidad e integras los saberes
12. Volviendo un poco a la UNICH ¿qué es el proyecto integrador
13. ¿Cómo les explican lo que tienen que hacer en el proyecto integrador?
14. ¿Cuáles son las etapas del proyecto integrador?
15. ¿Cuáles son las dificultades del proyecto integrador?
16. ¿En qué comunidad estás trabajando?
17. Al final, ¿cuál crees que sea la meta del proyecto integrador?
18. En tu experiencia, ¿se ha logrado la vinculación?
19. ¿Tú que crees que hace diferente al estudiante de la UNICH del de otras universidades?
20. ¿Qué es la interculturalidad?

GUÍA DE ENTREVISTAS CON DOCENTES

<ul style="list-style-type: none"> - Clave de entrevista - Fecha de aplicación - Nombre del entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura adscrita - Formación Académica - Duración de la entrevista 	Resumen
Entrevista D1 19/03/2013 Mtro. Moisés García Castillo	Turismo Alternativo Maestría en Desarrollo Rural Regional 01:06:21	<p>Las Materias que imparte son las relacionadas con la vinculación comunitaria. Para él las problemática de la UNICH están centradas en la desigualdad que por años ha experimentado la comunidad indígena como parte de la centralización de conocimientos. Considera que la vinculación comunitaria sólo puede darse cuando uno se desprende de sí y acepta recibir lo que el otro tiene para brindar. Para él, el proyecto integrador no es otra cosa que una evaluación formativa con enfoque investigativo.</p>
Entrevista D2 20/03/2013 Dra. María del Carmen Peña Cuanda	Lengua y Cultura Doctorado en ciencias sociales y humanísticas 47:26	<p>Materia de vinculación, seminarios de tesis, opinión pública Considera que lo importante de la interculturalidad es permitir que la palabra del otro te guíe, teniendo la disposición de ser guiado. Considera que el éxito del proyecto integrador está en que el docente realmente dé seguimiento a los alumnos pues sólo ahí es dónde se puede construir la verdadera interculturalidad.</p>
Entrevista D3 24/03/2013 Dr. Miguel Sánchez Álvarez	Desarrollo Sustentable Doctorado en Ciencias y planificación de empresas en desarrollo regional 38:53	<p>Las materias que aborda son antropología social, epistemología y ordenamiento territorial. La necesidad de impartir clases en el salón pero también ir al campo y conoer la realidad del campo, que los alumnos conozcan y tengan herramientas que le permitan producir y reproducir materiales</p>

		científicos pero cercanos a la comunidad
<p>Entrevista D4 24/03/2013 Dra. Angélica Camacho Cruz</p>	<p>Turismo Alternativo Doctorado en ecología y medio ambiente 49:31</p>	<p>Las Materias que imparte están en el eje ecológico ambiental como ecología, ecoturismo, biodiversidad, y diversidad biocultural. Para ella el modelo intercultural debe alejarse de las ideas de que todo lo indígena está bien hecho y lo occidental es malo, sino que existen las mismas situaciones pero no han existido espacios para crecer y trabajar juntos. Considera que el trabajo en la vinculación comunitaria no se está dando de la mejor manera pues no se ha logrado que los alumnos integren realmente lo teórico con lo práctica</p>
<p>Entrevista D5 03/04/2013 Mtro Juan Pohlenz Córdoba</p>	<p>Lengua y cultura Maestría en Población y Desarrollo 25:13</p>	<p>Materias que imparte como teoría de la cultura y territorio y procesos históricos. Considera que la vinculación comunitaria tiene por objetivo que el estudiante debe ser reflexivo con la realidad, y esa es el objetivo de la interculturalidad. EL proyecto integrador debe llevarlos a reflexionar sobre sus propias prácticas para confrontar la otredad.</p>
<p>Entrevista D6 05/04/2013 Dr. José Luis Sulvarán López</p>	<p>Desarrollo Sustentable Doctorado en ciencias sociales y humanísticas 50:20</p>	<p>La línea de materias que él imparte son las del Eje sociocultural, como sociedad y cultura, teoría social y taller de lectura y redacción. Considera que algo a lo que hay que prestarle atención es a la presencia constante de los alumnos en las comunidades, pues sino exista esa presencia no se está logrando uno de los cometidos bases de la UNICH. Para él falta interés y colaboración por parte de las autoridades escolares, pues no hay una relación bilateral.</p>

<p>Entrevista D7 06/04/2013 Dr. José Antonio Santiago Lastra</p>	<p>Desarrollo Sustentable Doctorado en ecología y desarrollo sustentable 45:18</p>	<p>Las materias que imparte son ecología, biodiversidad, vinculación comunitaria y seminario de titulación. La materia de vinculación tiene que brindarle al alumno una serie de herramientas y metodologías para poder realizar actividades investigativas, aunque por otro lado no tendría que ser sólo una materia la que se encargue de ello, sino que todas tendrían que estar enfocadas a desarrollar esas habilidades.</p>
<p>Entrevista D8 06/04/2013 Dr. Luis Fernando Bolaños Gordillo</p>	<p>Comunicación Intercultural Doctorado en ciencias sociales y humanísticas 26:11</p>	<p>Imparte materias como periodismo cultural, taller de lectura y redacción y medios audiovisuales. Para él definir la interculturalidad como un modelo es una contradicción, pues la interculturalidad busca celebrar todas las formas de vida, y encasillarlas en un modelo significa que tiene que estar ahí bajo parámetros de otros. Considera que el gran reto del proyecto integrador no está con los alumnos, sino con los docentes pues tienen que dejar de lado los egos de que sus materias son las mejores, y buscar trabajar colaborativamente con los demás para lograr interacciones más profundas .</p>
<p>Entrevista D9 14/04/2013 Dr. León Enrique Ávila Román</p>	<p>Director de la división de procesos naturales Doctorado en Ciencias Agrarias 44:01</p>	<p>Economía ecológica y clases de vinculación son los temas que con mayor temporalidad imparte. Considera que una de las mayores virtudes que tiene el proyecto integrador es que les ayuda a los alumnos a tener un objetivo común con la comunidad y también con la universidad, pues se van comprometiendo con el conocimiento y también con su propio desarrollo. Por otro lado considera que los docentes tienen que ponerse de acuerdo porque de lo contrario los alumnos reconocerán falta de organización y</p>

		puede que ese sea el fin de la UNICH.
<p>Entrevista D10 16/04/2013 Dra. Luz Helena Horita Pérez</p>	<p>Desarrollo Sustentable Doctorado en educación ambiental 46:37</p>	<p>Las materias que imparte son del eje ambiental como agroecología, introducción a la ecología y metodologías participativas. Piensa que el Modelo Educativo Intercultural tiene muy buenas intenciones y que ha tenido el apoyo y recursos para hacerlo, sin embargo tiene muchas áreas de crecimiento pues la falta de toma de decisiones se nota en el día a día. Considera que el eje de vinculación es el más importante pues da sentido a la interculturalidad, pero siempre ha pedido autonomía para ese trabajo intercultural pues se está gestando y se necesita tener un espectro amplio de posibilidades donde moverse para adaptarse constantemente</p>

GUÍA DE PREGUNTAS PARA DOCENTES

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿La licenciatura en dónde impartes clases?
3. ¿Las materias que impartes?
4. ¿Cuál es tu formación académica?
5. ¿Cuál es tu experiencia laboral?
6. ¿Qué piensas acerca del modelo educativo intercultural?
7. En tu opinión ¿qué le falta al modelo educativo intercultural?
8. ¿Qué diferencia a la UNICH de otras universidades?
9. ¿Qué es el eje de la vinculación ?
10. ¿Qué es el proyecto integrador?
11. ¿Cuál es el desafío del proyecto integrador?
12. ¿Cómo se formó este proyecto?
13. ¿Cómo se ve reflejado el eje de vinculación en el proyecto integrador?
14. ¿Cómo se evalúa la vinculación comunitaria?
15. ¿Cómo se logra el intercambio de saberes?
16. ¿Cómo se enseña la vinculación en el aula?
17. ¿Cuál fue la formación que tuvieron en el tema de la interculturalidad?
18. ¿Cuáles son los retos que la educación intercultural debe seguir?
19. ¿Qué es para ti la interculturalidad?