



**Casa abierta al tiempo**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**

**UNIDAD IZTAPALAPA**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS**

**Negociación cultural para la ciudadanía, en la educación intercultural**

Manuel Fernando Loría Caballero

Tesina de Maestría en Ciencias Antropológicas

Directora: Dra. Margarita Zárate Vidal

Asesores: Dr. Federico Besserer Alatorre

Dr. Abraham Ferreiro Toledano

# NEGOCIACIÓN CULTURAL PARA LA CIUDADANÍA, EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

CONTENIDO

DESCRIPCIÓN DE LOS CAPÍTULOS

### I. – APARTADO TEÓRICO

- 1.1 INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL
- 1.2 ALGUNOS APUNTES SOBRE EL MULTICULTURALISMO Y LA INTERCULTURALIDAD
- 1.3 INTERCULTURALIDAD ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA, LA EDUCACIÓN COMO EJEMPLO
- 1.4 DOMINACIÓN Y RESISTENCIA
- 1.5 APROPIACIÓN Y AGENCIA
- 1.6 NEGOCIACIÓN CULTURAL
- 1.7 EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

### II. – HISTORIA Y CASO DE ESTUDIO

- 2.1 BREVE RECORRIDO POR LA EDUCACIÓN INDÍGENA
- 2.2 PANORAMA ACTUAL DE LOS PROFESIONISTAS MEXICANOS
- 2.3 CHIAPAS EN CIFRAS
- 2.4 UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS
- 2.5 ETNOGRAFÍA PREELIMINAR
- 2.6 LA EDUCACIÓN COMO DISCURSO APROPIADO

REFLEXIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA

## INTRODUCCIÓN

Más de cincuenta años de política gubernamental encaminada a “incorporar” o a “integrar” a los indios y en 1980 hay más hablantes de lenguas indígenas de los que se registraron en 1921. “Los muertos que habéis matado gozan de cabal salud”.

Guillermo Bonfil Batalla (2005:111)

Las políticas educativas para indígenas están presentes en México de manera oficial e institucional desde 1921. Asimilar e incorporar al indígena para crear una cultura nacional homogénea era uno de los cometidos de la modernización, tarea otorgada en gran parte a la educación oficial<sup>1</sup>. Era altamente probable que en este proceso las etnias, las culturas y las identidades indígenas se diluyeran o se perdieran por completo. Este negro pronóstico dio pie al surgimiento de diversos movimientos, académicos primero y étnicos después, retratados principalmente en el indigenismo de las décadas de los 70's y 80's, que en muchos casos protegía a ultranza la etnicidad; los valores, costumbres, identidades y culturas indígenas, desde un discurso que abogaba por el respeto a la diversidad cultural.

Un segundo momento de este debate es el multiculturalismo. Éste se inició con una fuerte presencia a finales del siglo pasado, donde el discurso esencialista toma matices transnacionales, gracias, en parte, a la importante presencia de los medios globales de comunicación como el internet y la televisión satelital; nuevos movimientos étnico-políticos que trascendieron sus conflictos locales como el

---

<sup>1</sup> “Los pocos recursos de los que se disponía para estas finalidades se canalizaron hacia esta política con proyectos educativos: establecimiento de escuelas, formación de maestros, planes de estudio, preparación y difusión de cartillas y libros de texto; cursos de capacitación para maestros, promotores y técnicos indigenistas, campañas de castellanización y alfabetización etc.” (Stavenhagen, 1992:8)

iniciado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1994) o la firma de los acuerdos de paz en Guatemala (1996) entre otros; así como las nuevas políticas internacionales como las declaraciones universales de los Derechos humanos (1948 y 1966) y de los Derechos de los pueblos (1976).

Pero el negro pronóstico de la desaparición de las etnias, al menos en México, no se cumplió, como indica Bonfil en el epígrafe, no sólo permanecieron los indígenas, sino que por el contrario aumentaron. Para actualizar los datos de los que Bonfil hablaba referentes al periodo de 1921 a 1980, Gilberto Giménez (2005) en 1994 retoma la reflexión encontrando que los grupos étnicos tienden a crecer demográficamente por encima de la media nacional. De igual forma Miguel Bartolomé publicó en sus resultados de investigación del 2006 que el número de indígenas seguía creciendo y que la suma era incluso más alta de la que los censos nacionales podían demostrar<sup>2</sup>. También el máximo

**Recuadro 2.3. Incremento de los hablantes de lengua indígena (HLI), 1970 a 2000**

Según los datos de los tres últimos censos, de 1970 a 2000, todas las lenguas que se mencionan en el siguiente cuadro incrementaron el número de sus usuarios. A pesar de esta constante, sus respectivas tasas de crecimiento presentan variaciones dignas de consideración.

| Lenguas    | HLI 1970 | HLI 2000  | Incremento HLI % |
|------------|----------|-----------|------------------|
| Náhuatl    | 799 394  | 1 448 936 | 81.2             |
| Maya       | 454 675  | 800 291   | 76.0             |
| Zapoteco   | 283 345  | 451 038   | 59.1             |
| Mixteco    | 233 235  | 440 796   | 88.9             |
| Tzotzil    | 95 383   | 297 561   | 211.9            |
| Otomí      | 221 062  | 291 722   | 31.9             |
| Tzeltal    | 99 412   | 284 826   | 186.5            |
| Totonaco   | 124 840  | 240 034   | 92.2             |
| Mazateco   | 101 541  | 214 447   | 111.1            |
| Chol       | 73 253   | 61 766    | 220.8            |
| Huasteco   | 66 091   | 150 257   | 127.3            |
| Mazahua    | 104 729  | 133 413   | 27.3             |
| Chinanteco | 54 145   | 133 374   | 146.3            |
| Purépecha  | 60 411   | 121 409   | 100.9            |
| Mixe       | 54 403   | 118 924   | 118.5            |
| Tlapaneco  | 30 804   | 99 389    | 222.6            |
| Tarahumara | 25 479   | 75 545    | 196.4            |
| Zoque      | 27 140   | 51 464    | 89.6             |
| Amuzgo     | 13 883   | 41 455    | 198.6            |
| Chatino    | 11 773   | 40 722    | 245.8            |
| Tojolabal  | 13 303   | 37 986    | 185.5            |
| Mayo       | 27 848   | 31 513    | 13.1             |
| Huichol    | 6 874    | 30 686    | 346.4            |
| Cora       | 6 242    | 16 410    | 162.8            |
| Huave      | 7 442    | 14 224    | 91.1             |
| Cuicateco  | 10 192   | 13 425    | 31.7             |
| Yaqui      | 7 080    | 13 337    | 87.9             |
| Tepahua    | 5 545    | 9 435     | 70.1             |

Fuente: Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México 2006. pp. 63 y 64

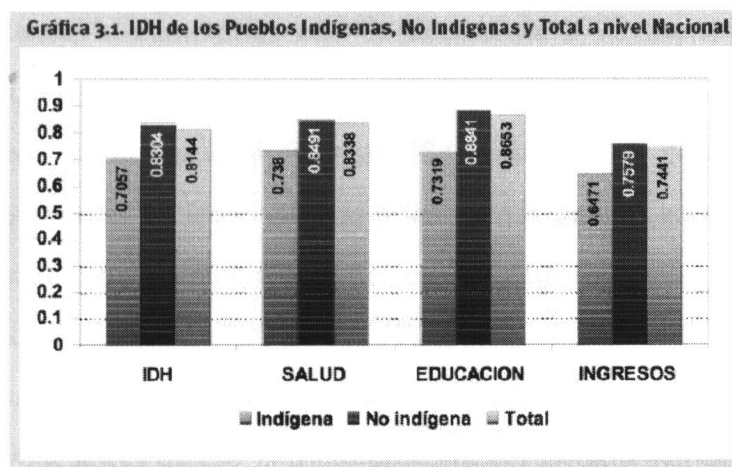
<sup>2</sup> De acuerdo con información de censos recientes, en el país viven entre 8 y 10 millones de indígenas; sin embargo, especialistas del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) consideran la existencia de 15 millones, aumento que no responde sólo al número de hablantes, sino a la cifra de personas. (El Universal: 2006)

órgano institucional en México encargado de los asuntos indígenas, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)<sup>3</sup>, reporta en el Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas de México 2006 (Fernández: 2006); el aumento de la población indígena de 1970 a 2000 con base en sus lenguas, registra un incremento de hablantes de un 100 % hasta 199 % en algunos grupos étnicos. De los 62 grupos lingüísticos reconocidos oficialmente, únicamente cuatro tuvieron un crecimiento inferior al 50% (Otomí, Mayo, Mazahua y Cuicacteco) y hubo grupos como el caso de los huicholes que incrementaron hasta un 346.4 %. Estas estadísticas reconocen también que los censos nacionales por lengua, no reflejan otro alto porcentaje de gente que se autoadscribe como indígena y que no habla una lengua de origen étnico.

Los números oficiales del censo del 2000 (Fernández, 2006: 62) indican que, de una población total de 97 483 412 en el país, el 10.5 % son indígenas; esto es, 10 253 627, aunque la estimación CONAPO – INI es de 12 707 000 habitantes indígenas en México. Más de 85 años después de políticas indígenas, éstos siguen no sólo aumentando en número, sino que han ganado espacios, reconocimiento, derechos y presencia política nacional e internacionalmente y esto, al parecer es una tendencia en crecimiento. Aunque no es la intención presentar un panorama muy optimista con respecto a los indígenas, pues si bien han tenido mejoras importantes en ámbitos como el respeto, reconocimiento y apoyo institucional del que carecían hace algunas décadas, también es cierto que en las cifras de desigualdad son los menos beneficiados en cuanto a desarrollo, educación, salud y bienestar. Ya lo comentaba Aguirre Beltrán: “el grupo mayoritario, compuesto por el indio, es el más heterogéneo de los sectores de la población y también el que se halla sujeto a condiciones de atraso y subordinación mayores.” (1992:193). Los grupos indígenas son los que históricamente ilustran los números de pobreza y pobreza extrema del país como lo muestran las gráficas del Índice de Desarrollo Humano (IDH):

---

<sup>3</sup> Antes Instituto Nacional Indigenista (INI).



Fuente: Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México 2006. pp.78

La educación, como un derecho y una obligación constitucional, siempre ha tenido una presencia medular por parte del Estado en las comunidades indígenas, respondiendo a distintas políticas oficiales como las de asimilación e integración que se dieron de las décadas de los 20's a finales de los 70's del siglo pasado, estas políticas fueron acusadas de ser prácticas etnocidas por su propósito de crear una cultura nacional homogénea que arrasaría con los grupos minoritarios, pero también se les reconoció que en el proceso se dieron a la tarea de conocer la vida de los indígenas y la información recaudada es a la fecha de un gran valor.

En la década de los 80's, el modelo educativo está basado en el bilingüismo que persigue una incorporación aun más inclusiva de los indígenas a la nación, este modelo es promovido y apoyado por diversos intelectuales mexicanos y distintos organismos internacionales, agencias de cooperación técnica europea, Banco Mundial, UNICEF. Pero es hasta los 90's cuando se crea el modelo y la oferta educativa de interculturalidad bilingüe en América Latina. México lo adopta oficialmente en 1997, pero en 1992 ya se había reformado el Artículo Cuarto de la Constitución Mexicana donde se reconoce al país con un carácter multicultural y plurilingüe (Muñoz: 2005). Además el conflicto zapatista del 94, acompañado de demandas político - ciudadanas, entre ellas la educación de calidad en su lengua, ayudó a reformular las que serían las políticas educativas para indígenas del nuevo

siglo. Claudio Rama, lo caracteriza así: “la década de 1990 fue así la década de la irrupción de nuevas demandas sociales por parte de los hombres y mujeres indígenas de la región, que exigían el estatus de ciudadanos y, con ello, de todos los bienes y servicios que la sociedad ofrecía a los demás grupos sociales, entre ellos la educación superior, por su efectivo papel en la conformación de las vanguardias políticas y sociales indígenas.” (2004: 58 – 59)

La educación superior apenas se asomaba como una posible realidad indígena a finales de los 90's, antes de eso la preocupación del Estado se había centrado en la educación básica como un medio de integración<sup>4</sup>, más que de desarrollo social, la educación media y superior estaban prácticamente fuera de la agenda indígena institucional. Para el 2000, la política educativa refuerza la interculturalidad, se distancia del bilingüismo sin dejarlo de lado, y muestra una distinción clara de modelos. Ya no es más una educación intercultural bilingüe, sino que ahora es intercultural *y* bilingüe, ahora el énfasis está en la interculturalidad. En ese mismo año se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y a partir de 2004, a cargo de esta coordinación, comienzan a operar las Universidades Interculturales, un modelo de educación superior que busca formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus comunidades, pueblos y regiones (Casillas: 2006). Actualmente el uno por ciento de la matrícula en educación superior es indígena, existen 24 bachilleratos y cuatro Universidades Interculturales (Schmelkes: 2006).

En este proceso histórico, los indígenas no han sido agentes pasivos, no son aislados ni autocontenidos y mucho menos meros receptores de políticas institucionales, han tenido participaciones relevantes político - sociales, reflejadas en los movimientos y demandas étnicas, además de grandes aportes en cuanto a lo que a educación se refiere. Ejemplo de esto, es el Bachillerato Integral Comunitario

---

<sup>4</sup> La meta a cumplir hasta hace poco era prácticamente sólo de alfabetizar y ciudadanizar con respecto a la “nación” mexicana.

Ayuujk Polivalente, de Santa María Tlahuiltotepec una comunidad mixe de Oaxaca, o la Universidad Autónoma Indígena de México en Sinaloa. La participación de intelectuales indígenas es también un fenómeno relevante para las comunidades y ha operado en muchos grupos étnicos generando en el mayor de los casos beneficios a las comunidades. La inserción de algunas Escuelas Normales o de planteles de la Universidad Pedagógica Nacional en distintas regiones indígenas del país, han sido promovidas por estos grupos de intelectuales, en su mayoría maestros. Los indígenas en ocasiones se resisten a las políticas estatales, y en muchos casos se apropian de ellas. La relación del Estado mexicano con sus grupos étnicos desde finales del siglo pasado es de contienda y negociación en muchos de los casos. Resistencia y apropiación son dos fenómenos, dos conceptos en eterna contienda en los discursos académicos educativos y de igual forma en los discursos antropológicos y políticos. Los indígenas negocian constantemente ceden a algunas políticas, innovan en otras, unas más les son impuestas, pero lo importante es dar cuenta de que hay una interacción constante y en ningún sentido pasiva.

## **Contenido**

Es necesario distinguir que los conceptos principales aquí empleados, como son multiculturalismo e interculturalidad, apropiación y resistencia, agencia y otros usados en este trabajo, son teóricos y a la vez operativos, si bien tienen largas discusiones en su haber y en ningún sentido son debates concluidos, a partir de estos conceptos se generan políticas y prácticas institucionales a nivel nacional y transnacional.

Sobre estos temas trata este trabajo, las relaciones entre multiculturalismo e interculturalidad como conceptos y como prácticas institucionales y/o comunitarias; la apropiación y la resistencia un proceso dialéctico que genera agencia en los individuos y en las comunidades indígenas; la propuesta es estudiar estos fenómenos en el marco de una de estas instituciones de educación superior (Universidad



Intercultural de Chiapas), planteando un estudio a partir de las percepciones y transformaciones que se dan en torno a la relación de una universidad intercultural y la población indígena que atiende, las negociaciones culturales que hay de por medio, en el sentido de que los grupos indígenas no son pasivos y de que quienes son alumnos de estas instituciones hacen más que asistir, revisando que tan compatibles son las metas oficiales de estas universidades con las metas y aspiraciones (imaginarios) de los alumnos que atienden. Lo anterior se desarrolla en cuatro capítulos con los siguientes contenidos:

En esta tesina busco reflexionar sobre el tipo de negociaciones culturales que se dan en una sociedad multicultural como en el caso de México, centrándome en un mediador institucional como lo es la escuela o la universidad en el caso de estudio. También revisaré las transformaciones, resultantes de las negociaciones que ocurren en comunidades indígenas a partir de la incursión en la educación superior por parte de algunos sus miembros. Me propongo contrastar lo que se piensa de la educación superior con lo que ocurre empíricamente en las comunidades.

## **Descripción de los capítulos:**

### **I.- Apartado teórico**

Este capítulo resume las diferencias existentes entre los conceptos: multiculturalismo e interculturalidad, agregando a esta discusión el concepto de negociación cultural como una fase intermedia y necesaria para pasar del multiculturalismo a la interculturalidad.

El primer concepto atiende a una realidad etnográfica donde múltiples culturas conviven bajo cualquier circunstancia (mosaicos culturales) presentando tensiones constantes a causa de las diferencias culturales y las relaciones entre culturas que se dan de manera desigual, como la del Estado y sus grupos minoritarios. La interculturalidad, en palabras de De la Peña, representa “un ideal de

convivencia”<sup>5</sup>, en donde las múltiples culturas desde un supuesto de igualdad interactúan recíprocamente aminorando cualquier posible conflicto relacionado con las diferencias culturales. La negociación cultural, en ese sentido es un concepto utilitario que se presenta como un requisito para el diálogo y acuerdo entre culturas, para llegar a una fase intercultural. El capítulo busca aterrizar la discusión teórica en el caso específico de la educación pues la interculturalidad es un concepto que se utiliza con fines educativos en México desde los años 70’s y que tiene una nueva relevancia desde el 2000 con la propuesta y construcción de las Universidades Interculturales que atienden prioritariamente a diversos grupos étnicos del país.

También, retomo uno de los principales debates teóricos desde las teorías que vinculan educación y sociedad, el de la dominación y la resistencia. Trata las formas en que el Estado emplea instituciones como las escuelas para dominar y reproducir hegemonías; sin embargo, ésto no representa un círculo vicioso inquebrantable, ya que por parte de las sociedades hay apropiación y agencia lo que hace que las comunidades utilicen las mismas armas que el Estado crea para defenderse de él, un ejemplo es tener una agenda de demandas ciudadanas como pedir escuelas de calidad y servicios de salud, las negociaciones culturales son entendidas en este capítulo como demandas ciudadanas. La educación es un derecho, una obligación del Estado y una demanda ciudadana, aparte de que la escuela es una institución ciudadanizante por excelencia (Kymlicka: 2001), por eso considero que la ciudadanía es uno de los ejemplos más acordes para ilustrar este debate.

## **II.- Historia y caso de estudio**

Un breve recorrido histórico de la educación indígena en el país, desde un poco antes del proyecto de nación que comienza entre 1920 y 1930 donde participan Vasconcelos, Gamio y Saénz, hasta 1994 con la aparición del EZLN que pone en

---

<sup>5</sup> Comentario realizado en la conferencia: "Políticas de la multiculturalidad en la democracia contemporánea" 27 de Abril de 2007, UAM-I.

escena un nuevo indigenismo con demandas específicas, entre estas la educación superior y de calidad en lenguas originarias. Después el 2000 con la creación de la CGEIB se intenta llevar a cabo el cometido de cubrir la demanda de educación superior para indígenas con la creación de las Universidades Interculturales. La primera fundada en 2004 en el Estado de México y la segunda en ese mismo año en Chiapas.

El caso de estudio propone la Universidad Intercultural de Chiapas para sede de la investigación de doctorado, resume los principales datos estadísticos del Estado en cuanto a grupos étnicos y educación, así como parte de la historia y funciones de esta institución. También reseña datos importantes obtenidos en un primer acercamiento etnográfico a finales del año pasado.

### **Reflexiones finales**

Aquí se plantea la problemática de estudio a partir del contraste que existe entre las percepciones sobre la educación; imaginarios, expectativas, discursos. Y las transformaciones, lo que sucede empíricamente en la institución y en las comunidades, dibuja las líneas de investigación para el caso de estudio y recupera la discusión sobre dominación, resistencia y agencia, interculturalidad y ciudadanía reflejados en el caso de estudio (UNICH).

En resumen, esta investigación atiende problemáticas sociales, históricos y estructurales de los pueblos indígenas, su relación con el Estado, la transnacionalización de algunas comunidades indígenas y la relación de ambos: Estado y comunidades con las políticas internacionales que se reflejan, por ejemplo, en la mercantilización y la transnacionalización de la educación a la que responden las universidades a nivel mundial en general.

# **I. – APARTADO TEÓRICO**

## **1.1 Multiculturalismo e interculturalidad**

El culturalismo y su consecuente reconocimiento a la diversidad cultural como pluri y multiculturalismo, ha sido uno de los paradigmas teóricos más representativos de la Antropología y de la esfera pública desde finales del siglo pasado. Hoy, a la luz de varias críticas (Sieder: 2006, Reygadas: 2005, Hale: 2004, de la Peña: 2003, Dietz: 1999, Stavenhagen: 1992) que han identificado pertinentemente sus valiosos aportes, así como sus límites teóricos y prácticos, el multiculturalismo busca dar un paso adelante en los términos relacionales entre las culturas con el concepto de “interculturalidad”, que en principio supone un diálogo entre culturas en posiciones de igualdad. (Muñoz: 2006, Schmelkes: 2004, de la Peña: 2003) Este sentido de igualdad en la práctica es muy debatido, y para algunos autores presupone más que sólo un reto, es más bien un ideal o una utopía que guarda complejidades que le dan incluso un riesgo de tener consecuencias negativas, abundaré sobre este punto más adelante.

Comenzaré por hacer las distinciones entre multiculturalismo e interculturalidad, agregando el elemento de “negociación cultural” como un mecanismo necesario para llegar a la ambicionada interculturalidad.

## **1.2 Algunos apuntes sobre el multiculturalismo y la interculturalidad**

Es un consenso entre los antropólogos y demás estudiosos sociales que el reconocimiento a la diversidad cultural es tal vez el más importante aporte del multiculturalismo, “ofrece una crítica a quienes no perciben la diferencia, algo común en las concepciones liberales de derechos y ciudadanía”. (Sieder y Witchell, 2001:59), pero es esto a la vez lo que le da sustento a una de sus principales críticas, orientada al relativismo cultural que atribuye a las culturas un estatus de culturas

únicas, estáticas y homogéneas.<sup>1</sup> (Sieder y Witchell: 2001, Sieder: 2002, Benhabib: 2002, Reygadas: 2005) Los llamados *mosaicos culturales* no cuestionan si realmente existen las diferencias, dan por sentado que existen pero desde el supuesto de respeto a la diferencia, en ese sentido “el multiculturalismo está interesado en la clasificación y nombramiento de grupos, y en el descubrimiento de una teoría normativa en las bases de taxonomías clasificatorias” (Benhabib, 2002:18), esa tendencia clasificatoria del multiculturalismo le da un carácter acrítico, resultando que las culturas se expliquen por si mismas y no por sus interacciones, que llevado al extremo sugiere un cuidado sobrado en las relaciones interculturales para no contaminar las “tradiciones”, ni perder la unidad e identidad cultural.

Para el multiculturalismo las relaciones entre culturas, al presentarse en términos desiguales o de dominación como las relaciones entre el Estado y las etnias, amenazan las esencias culturales por lo que el Estado debe garantizar el respeto y la preservación de las culturas. El multiculturalismo en ese caso le da a las relaciones un doble sentido excluyente. Una de sus expresiones más claras se da, por ejemplo, en la forma en que el nacionalismo y el etnocentrismo operan y se oponen. El primero no reconoce la diferencia cultural y parte del principio de una cultura única y homogénea; el segundo, no reconoce al Estado y parte del mismo principio una cultura única y homogénea.<sup>2</sup> En esencia son lo mismo y uno excluye al otro en sus términos formales e ideológicos, en la práctica los nacionalismos de estado *vs.* los nacionalismos étnicos no se excluyen todo el tiempo. Otro ejemplo, en el supuesto de ser las etnias autocontenidas y autodeterminadas, se autoexcluirían también de las políticas estatales que rompen con su orden cultural (las instituciones estatales de educación y la salud por ejemplo), y en una búsqueda obstinada de

---

<sup>1</sup> Se habla también en ese respecto de; esencialismo, primordialismo, preservacionismo, conservacionismo y proteccionismo.

<sup>2</sup> Para un estudio más completo de cómo el nacionalismo de estado y el etnicismo tiene un mismo origen y destino: la nación, en el sentido de identidad con el lugar donde se nace, sea un estado hegemónico o una etnia. Revisar Dussel: 2001

respeto a la diferencia cultural, el estado puede dejar de generar políticas benéficas en el afán de no afectar el orden cultural de tal o cual etnia, por lo que serían grupos excluidos de las políticas con fines benéficos para la población en general del país.

Al respecto Fredrik Barth inaugura la crítica a “la opinión simplista que considera al aislamiento geográfico y al aislamiento social como los factores críticos en la conservación de la diversidad cultural” (1976: 9), mediante los procesos que ejercen los grupos étnicos al adscribirse y autoadscribirse, identifican y emplean la categoría, según el autor, “étnica” como una característica de organización de interacción entre los individuos, los grupos étnicos se caracterizan a sí mismos y caracterizan a los otros, al mismo tiempo que son caracterizados. Barth explica que las identidades culturales se definen a partir de sus fronteras, mismas que se presentan sólo en la interacción con otras culturas, por lo que las relaciones interculturales desde esta tesis no sólo suceden sino que son necesarias para la reproducción cultural. Para otros autores incluso el conflicto o las contradicciones internas o externas son necesarias para mediar las filiaciones de grupo nacionales y /o étnicas (Dussel: 2001), lo riesgoso es que la exclusión se convierta en el principio relacional entre las culturas (Reygadas: 2005).

Pueden distinguirse dimensiones positivas y negativas en el multiculturalismo. Las dimensiones positivas son aquellas que hacen explícitas las fronteras culturales para trascenderlas, no en el sentido de borrarlas, pero sí en el de evitar que se conviertan en dispositivos de exclusión y jerarquía, para lograr una inclusión de los diferentes. Las dimensiones negativas son las que refuerzan esas fronteras sin propiciar el diálogo intercultural, lo cual perpetúa las asimetrías y la exclusión construidas a partir de las diferencias. (Reygadas: 2005)

Actualmente la Antropología está superando la visión esencialista del multiculturalismo, pocos estudiosos de las ciencias sociales y de las cuestiones étnicas se atreverían a afirmar la unicidad de una u otra cultura y su posible sobrevivencia sin una interacción de por medio. Un multiculturalismo más crítico

reconoce estos límites teóricos y reconoce que en la práctica los beneficios se han hecho más explícitos como con los beneficios obtenidos en cuestión de derechos (derechos humanos universales principalmente) que le dan al multiculturalismo práctico nuevas formas de acercarse al diálogo intercultural (Sieder 2006). Esta práctica no surge desde la academia sino de la apropiación de las comunidades del discurso multicultural.

El multiculturalismo apropiado por las comunidades indígenas, ha tenido aportaciones importantes en cuanto al reconocimiento de las diferencias y desigualdades sociales “en las sociedades complejas se entrecruzan varias configuraciones culturales y la demanda a los Estados y otras instituciones para que reconozcan y respeten el derecho a la diversidad.” (Reygadas, 2005) desde esta posición se ejerce como arma política para cambiar las viejas nociones hegemónicas, se convierte en un discurso institucionalizado de resistencia. Los indígenas por medio de la apropiación del multiculturalismo buscan por un lado que se reconozca y respete su diferencia, y a la vez integrarse al sistema global, esto a veces desemboca en políticas de estado que reconocen parcialmente las diferencias culturales, aquellas a las Hale (2004) llama de “sí, pero”, que al final construyen al *indio permitido* envuelto en políticas de discriminación positiva o políticas de compensación, como las que reconoce Claudio Rama (2004:65) para el caso de la educación superior indígena, estas políticas atienden a especificidades geográficas, étnicas o de ingresos económicos.

En el siguiente apartado veremos que diferencias ofrece la interculturalidad con respecto al multiculturalismo.

### **1.3 Interculturalidad entre la teoría y la práctica. La educación como ejemplo**

Radica en la manera de entender las interacciones, las relaciones y la forma concreta que adquieren éstas, la gran diferencia existente entre quienes emplean el término multiculturalismo y quienes se refieren a la interculturalidad. La interculturalidad es

eso; una relación, construida desde “una antigua y permanente, además de histórica, interrelación entre culturas distintas” (Fábregas: 4). Mientras que el multiculturalismo se encarga (o se encargó) de resaltar la diversidad cultural y promulgar el respeto a las culturas y pueblos bajo premisas clasificatorias antes que relacionales, la interculturalidad por su parte se dedica a rescatar las relaciones entre las culturas bajo las premisas de respeto, pero principalmente de igualdad. El multiculturalismo ve con recelo las relaciones entre culturas, en especial cuando se dan en posiciones de desigualdad y de dominación y en tal caso prefiere negarlas o evitarlas, la interculturalidad promueve las relaciones desde un supuesto de igualdad que empíricamente es difícil de encontrar. El reconocimiento de la diversidad cultural es, de alguna forma, el paso previo para promover una buena relación entre las culturas. La Antropología juega y ha jugado un importante papel en esto. En palabras de Luis Reygadas (2005) “la Antropología vive una transición desde el paradigma multiculturalista hacia la exploración de las relaciones interculturales”.

Diversos autores sostienen que la interculturalidad no es en esencia buena, pues llevándola a sus extremos puede ser negativa y perjudicial (Dietz y García: 2006, Tubito: 2005, Bueno: 1997). La interculturalidad negativa se centra en las diferencias culturales de las relaciones y crea oposiciones formulando una relación entre “mejores” y “peores”, “superiores” e “inferiores”; éstos, son desequilibrios y conductas de tipo racistas, antidemocráticas, genocidas, etnocidas, etc. (Dietz y García, 2005: 231 -232)

La interculturalidad surge como un concepto práctico y relacional, que ha sido, como el multiculturalismo, objeto de diversas políticas públicas y culturales encaminadas a construir poco a poco, en el cotidiano, la parte práctica de sus postulados. Los países con mayores niveles de desigualdad, apropian los discursos interculturales nacionales e internacionales y generan políticas promoviendo la igualdad y el diálogo entre culturas, aunque en la práctica, éstos sean todavía limitados y de resultados dudosos, el ejemplo al que me referiré es el de la educación



intercultural que considero importante plantear pues presenta las contradicciones entre la teoría y la práctica del multiculturalismo y de la interculturalidad, así como las limitaciones actuales de la interculturalidad como práctica actual en políticas educativas.

La educación intercultural parte del principio de la relación entre culturas en posición de igualdad con capacidad de diálogo, interacción, negociación y apoyo mutuo, es un concepto que nace y cobra fuerza en países receptores de migrantes (España e Italia entre otros) y en aquellos donde la diversidad étnica al interior obliga a considerar la educación formal como parte del proceso de socialización entre el Estado y su diversidad étnica (Dietz y García: 2006, Schmelkes: 2004<sub>d</sub>). México es un ejemplo de este segundo tipo de países, y aunque en el concepto de educación intercultural se viene empleando y aplicando en programas educativos desde la década del 70 del siglo pasado, sigue siendo todavía un campo de discusión, en proceso de consolidación en el país y a nivel mundial (Schmelkes: 2004<sub>d</sub>)

En este proceso de consolidación la educación intercultural se enfrenta, en lo que algunos autores consideran, a una falsa polémica contra la educación multicultural (Bueno: 1997). Las diferencias latentes entre ambas prácticas son similares a las discusiones que hay en el plano teórico conceptual, pero la educación formal plantea *per se* la relación con *otros* distintos culturalmente en este caso la relación entre las diversidades étnicas y el Estado, como ambos tipos de educación son un ejercicio relacional entre diversos, es que parecen ser parte de un falso debate, pero ciertamente no son lo mismo y una forma efectiva de distinguir a la una de la otra es mediante escalas.

La educación multicultural por ejemplo privilegia la relación hacia el interior de las comunidades se busca enseñar e incluir pedagógicamente los usos y costumbres, plantea el bilingüismo con un fin preservacionista de alguna lengua originaria, la educación multicultural en ese sentido es reproduccionista de lo bueno y de lo malo de las comunidades dentro y fuera de ellas, así como de lo bueno y de

lo malo en sus relaciones con el Estado. Este tipo de educación ha sido muy cuestionado, pues al centrarse en el bilingüismo se dio una tarea de discriminación de variaciones dialectales de las lenguas que se enseñan y la aplicación es confusa y en muchos casos irrealizable, autores como Héctor Muñoz (2006) aseguran que incluso en México, este tipo de educación nunca ha existido.

La educación intercultural refuerza la capacidad de relacionarse de los grupos a los que atiende, promoviendo el diálogo entre diferentes, las lenguas son un complemento no una meta, se respetan usos y costumbres desde una perspectiva de flexibilidad y adaptación a otras prácticas culturales y no desde una perspectiva de oposición. Sin embargo, como se dijo anteriormente, este tipo de educación esta en un proceso de consolidación, pues si bien es una política de Estado, desde hace varios años y en distintos rubros<sup>3</sup>, las condiciones de igualdad entre culturas, o entre etnias y Estado no son reales, como indica De la Peña: “Es necesario afirmar que el diálogo intercultural será posible cuando el Estado sea también intercultural; es decir, cuando sea capaz de constituirse, en la teoría y en la práctica, como representante de la amplia riqueza cultural de sus ciudadanos”,. La educación multicultural se presenta pues en una escala de relaciones locales y autocontenidas, mientras que la intercultural promueve relaciones globales y abiertas.

Con estos elementos, es notable que entre el multiculturalismo y la interculturalidad como conceptos y como prácticas o políticas de Estado, no sólo hay diferencias marcadas sino tensiones constantes y que no es un proceso natural pasar de un estado al otro, si se piensa que la interculturalidad es el paso posterior al multiculturalismo, ¿de qué manera puede darse este tránsito con más resultados que conflictos? La propuesta que manejo aquí es la de la negociación cultural vista desde la educación.

---

<sup>3</sup> Educación y salud principalmente

## 1.4. Dominación y resistencia

Uno de los más viejos debates en las ciencias sociales en general y en la educación en particular es el que se lleva a cabo entre la dominación y la resistencia, el debate presupone una confrontación constante entre un grupo hegemónico, social y culturalmente dominante, normalmente representado por el Estado, su fuerza y sus instituciones. Contra un grupo dominado de pocos recursos sociales, minoritario en muchas ocasiones, los grupos indígenas son un ejemplo de esto. Entre estos grupos de oposición las relaciones de poder (y de cualquier tipo) son inequitativas y en apariencia únicamente benefician a los grupos hegemónicos.

Si hablamos de las sociedades, cualesquiera que sean, en términos de dominados y dominantes, hay un sustrato común para cada componente de esa relación que demuestra que las estructuras de dominación operan de forma similar (Scott, 2000). Este sustrato común que identifica los grupos indígenas, o mejor dicho con el que siempre han sido identificados, al menos desde la perspectiva del Estado y desde los discursos académicos, representa una visión homogenizadora. En base a las condiciones de explotación, pobreza, subdesarrollo y desigualdad en la que históricamente se han desarrollado las comunidades indígenas eso les da cierta unicidad.

La relación entre dominados y dominantes siempre es sustentada por ideologías que las justifican y por lo que Scott denomina como el *terror personal*, que se conserva por el uso de la violencia en distintos niveles: física, verbal, social, etc (2000). La dominación abarca diferentes escalas, que van desde lo individual a lo estatal.

Dentro de las partes negativas del multiculturalismo, en el reconocimiento a la diversidad hay vicios e ideologías de por medio. Las diferencias pueden ser mostradas negativamente y generar desigualdad<sup>4</sup>, el Estado, haciendo un uso

---

<sup>4</sup> “el enfoque culturalista no solamente señala las diferencias culturales, sino también las coloca jerárquicamente, es decir, las transforma en desigualdades” (Stavenhagen, 1992:88)

indiscriminado de su poder, ante las diversidades a su interior, promueve también las diferencias mediante sus instituciones, la escuela ha sido tal vez el ejemplo más representativo de esto:

El Estado debe también asegurar la reproducción de la diferencia como desigualdad social y esto lo hace, en gran parte, asumiendo la responsabilidad de la educación pública, con lo cual establece un sistema de escuelas “buenas” y escuelas “malas” y, en consecuencia, “grados”, “calificaciones” y estudiantes tales, que llegan a ocupar la misma posición de clase social que sus familiares.” (Kearney, 2004: 255)

Esta visión reproductorista creadora de diferencias, se asocia a las políticas estatales de países multiculturales que ostentan discursos homogenizadores como el nacionalismo, o sea que reconocen diferencias *per se* y las promueven aunque los discursos de ciudadanía al interior de los Estados-nación argumentan siempre que dentro de ellos todos son iguales, es en otras palabras una actitud donde se indica que todos son iguales pero diferentes y como son diferentes no se puede tratar igual; al respecto Goldberg nos indica que crear y promover diferencias es una forma de reproducirlas, y que es mediante los discursos de homogenización con los que se lleva a cabo este proceso (2003:31), los estados modernos entran, pues, en una contradicción en su discurso, ¿para qué homogenizar si se supone que somos iguales?

Las universidades interculturales son parte sustancial de este debate, al ser instituciones que atienden a poblaciones prioritariamente y/o preferentemente indígenas, pesa sobre ellas la sombra de ser lugares que volverán a cometer los errores de la educación multicultural, reencapsulando a los indígenas en sus comunidades y relacionándolos entre ellos en el nivel local, como ya se vió en apartados anteriores en enfoque intercultural tiene “en teoría” una propuesta diferente. Sin embargo, al ser las UI parte de los aparatos del Estado las dudas pesan sobre ellas, pues el poder del Estado en cuanto a Educación formal se refiere, parece

irremplazable, es el Estado quien determina quién entra a la sociedad dominante y bajo qué lineamientos, quién y cómo se pertenece; es el Estado quien domina, administra y decide también si la educación debe impartirse o no.

Aunque los conflictos de dominación se desarrollan en relaciones asimétricas de poder que siempre favorecen a las clases dominantes, como las de Estado sobre grupos marginales, es importante descubrir en las comunidades campos complejos y creativos de resistencia (Giroux, 1985:153). Pero, ¿qué se entiende por resistencia? En un sentido laxo, la resistencia es una oposición. En las relaciones multiculturales es habitual que el discurso sea de resistencia y los grupos indígenas son grupos de resistencia; se resisten al Estado, a la modernización, a la tecnología, etc.; y se crean nuevos pares de oposiciones, tradicional *vs* moderno, medicina tradicional *vs* medicina alópata, creencia *vs* ciencia, costumbre *vs* ley, conservacionismo *vs* cambio, etc. Hay estudios que demuestran que estas oposiciones no son tan opuestas, sino que en muchas ocasiones logran fusionarse exitosamente y coexistir pacíficamente. (Giménez: 2005, Sahlins: 2000, 2001)

El hecho de que existan casos exitosos de fusión cultural no implica que la resistencia no se aplique en algunos casos, por ejemplo los indígenas tienen un tipo de resistencia particular y casi permanente con el Estado, ésta siempre ha estado sujeta a debates entre lengua y cultura pues son los ámbitos en los que más han sido afectados como indígenas. (Comboni y Juárez, 2001:239)

La fusión no es para nada sencilla pues implica que el grupo dominado se apropie de elementos sociales y culturales ajenos a sus integrantes, que los haga aceptados y funcionales dentro de su cultura: e implica que el grupo dominante ceda los recursos de los que se apropiará el otro grupo, y que permita que se empleen de la forma en que la cultura dominada propone. Los elementos culturales ajenos a los grupos dominados, al ser aceptados y utilizados pasan por un proceso de apropiación y en ocasiones se interiorizan hasta volverse parte de la misma cultura. Muchos de estos recursos apropiados son después demandas del grupo cuando el

recurso les es limitado por el Estado, y cuando dominan el recurso es un proceso de agencia.

## 1.5 Apropiación y agencia

Existe en la literatura sobre educación, una discusión que aborda el tema de la apropiación educativa; esto es, hacer que el recurso funcione por ellos o para ellos. El tema se aborda con dos visiones<sup>5</sup>. La primera (Willis, 1977) lo hace pensando en la apropiación como una forma negativa de reproducción de clase y como un modo de estancamiento que evita que las clases marginales y culturalmente diferenciadas dejen de serlo por esa causa, “existe una relación directa entre lo que estudias y dónde lo haces, con el trabajo que te corresponde realizar según tu lugar en el espacio social” (Rodríguez: 2007). La segunda visión es más optimista y explica que la apropiación genera autoayuda y autosuperación dentro de la comunidad, una especie de reproducción de sus valores y la integración a mejores niveles de vida y trabajo por medio de la autoproducción; es decir, una convertibilidad de valores y capitales. Esta visión, que en mayor parte comparto, presenta una opción de integración cultural más dinámica pues explica que “la cultura está constituida tanto por el grupo mismo como por la sociedad dominante. Las culturas subordinadas sean de la clase trabajadora o de otros grupos, comparten momentos de autoproducción al igual que de reproducción.” (Giroux, 1985:154).

Los países en desarrollo incluyen en sus planes, como elemento primordial, la inversión en educación, principalmente en la básica y tecnológica. Esto lo hacen obedeciendo a distintos factores, entre éstos, la presión por parte de los países dominantes por obtener mano de obra barata y calificada (Juárez, J. M. y S.

---

<sup>5</sup> Esta discusión acerca de la apropiación en la educación va ligada a las reflexiones sobre hegemonía, dominación, reproducción y resistencia, donde grandes pensadores de diferentes épocas han aportado estudios y opiniones (Durkheim, Weber, Gramsci, Parsons, Althusser, Bourdieu). Revisar *Las dimensiones sociales de la educación*. Antología de María de Ibarrola, 1985, SEP.

Comboni, 2000), y/o por “la teoría del capital humano, que concibe a la educación como una inversión económica que produce con el tiempo tasas de retorno” (Varela, 1994:34). Las comunidades indígenas no son ajenas a estos discursos y proponen también la intervención de la educación como una posible solución a sus problemas internos y externos; es decir, que se apropian de la opción como un recurso. Las comunidades indígenas se apropian de la educación como un recurso que tiene un vínculo inherente al aspecto laboral, desde los costos que implica educar a un miembro de la familia, hasta la expectativa de un mejor trabajo, salario y nivel de vida que debe retribuir la inversión.

La instrucción universitaria juega un papel importante en la construcción de las aspiraciones de desarrollo por parte de las comunidades, pues al ser esta instrucción parte del sistema institucional de educación, aquellos que llegan a ese nivel educativo podrán integrarse con más facilidad a la sociedad dominante que aquellos que se quedan en los niveles básicos; esto es, que a mayor nivel de educación, hay mayor capacidad de relación y adaptación con respecto a la sociedad hegemónica, “ellos saben que se premia a quienes mejor se mueven en el mundo “moderno” y en el vasto ámbito de la “nación”” (De la Peña, 1992:244)

En el planteamiento de Comboni y Juárez, se mencionan los mecanismos y estrategias para resolver la cuestión de la heterogeneidad cultural y la educación, el primero era referido a la negociación cultural que no es aplicable en estudios de dominación y resistencia pues el Estado no es una parte negociante en estos casos, es la dominante. Los otros dos mecanismos están vinculados netamente a esta discusión:

2. El mecanismo de *la resistencia cultural y la asunción del conflicto social* para la redefinición continua del poder étnico social de los pueblos diferentes, en una trama de intereses sociales diferenciados y en la que la concreción de sus derechos civiles y culturales corresponde a la utilización, de distintas estrategias que ponen a prueba las posibilidades del poder;

3. El mecanismo que, partiendo de la resistencia y el conflicto, *afirma la identidad diversa* en la perspectiva de construir un poder alternativo distinto al generado por los sectores dominantes de la sociedad específica en la que esta identidad se procesa. (Comboni y Juárez, 2001:239)

El conflicto es la constante en estas estrategias que envuelven relaciones de poder, ya sea poniendo a prueba las posibilidades de poder o generando poder alternativo, la dominación y la resistencia siguen siendo la forma de pensar y de operar. Aunque es de notar que aquí la resistencia es más que una oposición, en estos mecanismos se presenta como apropiación y agencia, y a partir de ahí el conflicto con el Estado no es tan desigual, pues de esta forma, en la mayoría de los casos se exige lo que el Estado ofrece, como el acceso a la educación.

## 1.6 Negociación cultural

El multiculturalismo y la interculturalidad atraviesan por varios contextos y diversos actores académicos, políticos, familiares, entre otros. Centrándonos en la tesis de que la educación formal presenta a la escuela como un espacio que concentra las relaciones multi e interculturales. Las relaciones entre culturas distintas son inherentes en esta tesis con la diferencia de las escalas anteriormente mencionadas. Las relaciones culturales son dinámicas y presentan conflictos constantes, ¿cómo se concilian estas diferencias en la práctica? Hay un concepto muy útil para este fin, aunque es retomado por varios autores en distintos rubros donde las culturas se relacionan, como en la educación, ha tenido un perfil bajo dentro de las explicaciones de los procesos culturales, este concepto es el de la negociación cultural.

Las culturas dentro del proceso histórico de su existencia han requerido de la negociación como un factor para definir y entender sus fronteras con los “otros”, Benhabib lo explica de la siguiente manera: “deberíamos ver a las culturas humanas



como creaciones constantes, recreaciones y negociaciones de fronteras imaginadas entre el “nosotros” y el (los) “otro(s)”. El “otro” está siempre dentro de nosotros y es uno de nosotros” (2002:8)

La negociación cultural tiene un proceso de fines prácticos en el mundo contemporáneo y es una de las formas más eficientes de conseguir un punto de igualdad entre culturas, pues la negociación implica que ambas partes están de acuerdo en poner una diferencia a discusión sin imposiciones, la negociación propicia el diálogo y un posible acuerdo, “el proceso de negociación cultural identifica las áreas de conflicto y acuerdo, localiza núcleos de significación entre ambas culturas que puedan implicar puntos de consenso y culmina con un acuerdo de cambio y cooperación” (Alarcón *et al.* :2003:1065)

En este sentido práctico las comunidades indígenas, en este contexto global de derechos humanos y de relaciones interculturales, elaboran identidades indígenas capaces de negociar en las diferentes escalas. Hay mediadores institucionales que sirven para estos fines, es en este fenómeno que De la Peña (2003) llama *Contextos de intermediación* donde abunda una gran variedad de actores individuales y colectivos que en su interacción con los pueblos indígenas sirven de intermediarios con espacios nacionales e internacionales “iglesias, partidos políticos, empresas, agencias universitarias, instituciones de gobierno de distintos niveles y jurisdicciones, y organizaciones no gubernamentales” (2003:93), éstos incluyen por supuesto, agentes federales como la CDI (INI), el Ejército y la SEP. Los contextos de intermediación hacen de la negociación algo que culturalmente tiene una eficacia inmediata más que histórica<sup>6</sup> y constitutiva de las identidades al interior y al exterior de las comunidades: “Es en estas negociaciones donde los individuos se constituyen en cuanto tales y en cuanto a miembros de una colectividad” (2003: 105)

---

<sup>6</sup> “Las negociaciones conducen a configuraciones simbólicas reelaboradas, cuyo vigor y eficacia no se derivan de la autenticidad histórica” sino de su utilización estratégica en el presente”( De la Peña, 2003: 105)

En la negociación cultural las contrapartes, los actores que deben negociar lo hacen a partir de los mediadores, en la educación intercultural de México los actores principales son el Estado y las comunidades y uno de estos mediadores es la escuela. El Estado promueve y aplica políticas educativas y en las comunidades hay una apropiación e interpretación de estas políticas. Por parte de las políticas educativas del Estado, Comboni y Juárez (2001) identifican mecanismos y estrategias que ayudan a resolver la cuestión de la heterogeneidad cultural y la educación:

1. El mecanismo de *la negociación entre la cultura particular y la educación para asegurar la sobrevivencia de los grupos culturales* en un marco en que la sociedad envolvente promueve la asimilación cultural;

Me enfocaré en este primer mecanismo que trabajan los autores, antes expliqué que la negociación cultural ha sido un concepto de bajo perfil, “ha sido descartado en los países latinoamericanos con un mayor desarrollo orgánico de los movimientos sociales de identidad étnica” (Comboni y Juárez, 2001:240) y es retomado “por minorías étnicas y/o por los países industrializados que apoyan esas iniciativas” (Comboni y Juárez, 2001:240). La decisión de los países latinoamericanos de descartar la negociación cultural como un punto de partida, habla de una intención inequitativa donde el diálogo no se presenta, o no en los mejores términos, por lo mismo no es de extrañarse que quienes abogan y apoyan la negociación cultural sean minorías étnicas o por algunos países que apoyan y que les da un estatus de minoría también. Lipka y Stairs (1994) encuentran en la negociación cultural escolar, un punto de reunión para los ejes de dominados y dominantes, pues la negociación cultural desde la escuela es un foro para la reunión de culturas dominantes y pequeñas, en todos sus aspectos - lenguaje, normas sociales, formas de vida materiales, sistemas de conocimiento y de creencia, y relaciones de poder. (1994:1)

La negociación es un proceso que como hemos visto puede tener resultados en las relaciones interculturales, es un medio eficaz y la educación intercultural promueve en muchos sentidos la capacidad de negociación. Para Comboni y Juárez (2001) es, “el fruto de muchas otras cosas: asegurar la autosubsistencia, en primer término, garantizar el acceso a los bienes y servicios para lograr un bienestar básico, participar en la vida social, política y cultural de su entorno, etc.” (2001:246) La actitud de negociación implica una predisposición a entablar un diálogo, no sólo a pedir sino también a ceder, pero una aplicación institucional de la negociación cultural representa complejidades políticas e incluso puede parecer un signo de debilidad para el Estado. No obstante los grupos étnicos generan en su interior individuos y agrupaciones con capacidad de negociación a distintos niveles, generan agrupaciones que van desde la organización local o comunal, a las que buscan representaciones continentales (Stavenhagen, 1992:104), hay nuevos actores indígenas que en su actuar son prácticamente especialistas en negociar con la comunidad, con el Estado y con diversos organismos internacionales y en buena medida las fronteras culturales se estiran y se contraen en un proceso de selección y adaptación en la construcción de las fronteras étnicas, un proceso imprevisible que depende de las negociaciones dentro y fuera del grupo (De la Peña, 2003:105)

Uno de estos nuevos actores indígenas es el de los intelectuales<sup>7</sup>, que tienen tres grupos de referencia: su comunidad de origen, la sociedad nacional y el propio grupo intermediario (De la Peña, 2003:100), la mayoría de estos intelectuales tienen una formación académica escolarizada en otras palabras, son producto del Estado Nacional (De la Peña, 1998:119). La escuela se presenta como el mediador de los mediadores, la que da las herramientas y la capacidad de negociación en los diferentes ámbitos, nacionales o internacionales.

---

<sup>7</sup> De la Peña clasifica cinco modelos de identidades indígenas, todas sujetas a negociaciones con el exterior, los otros modelos son: identidad comunitaria tradicional adaptada a la negociación con actores externos, identidad comunitaria reinventada, identidad indígena migrante y nuevas religiosidades étnicas

Pero, como todo debate teórico, la negociación no está exenta de presentarse como un conflicto antes que como una solución. Para Gerald Mohatt (1994), la discusión debe centrarse en términos de quién controla la negociación, quién inicia y quién desea la negociación, y qué está abierto a ser negociable. Para este autor el concepto de negociación lleva una poderosa connotación de manipulación y de traición y puede a su vez generar nuevas formas de discriminación y de desigualdad. Sería ingenuo pensar que la negociación es ajena a las relaciones de poder y pensar que es en si misma un diálogo entre iguales.

Sin embargo, la negociación se presenta constantemente en las relaciones educativas, “diferentes grupos están negociando diferentes aspectos de la relación entre la escuela y la comunidad y diferentes aspectos de qué (contenido), del cómo (proceso), y el porque (significado y propósitos) de la escolarización.” (Mohatt, 1994, 182)

## 1.7 Educación y Ciudadanía

La ciudadanía es uno de los mejores ejemplos de cómo se articula la educación con los conceptos que hemos usado en este capítulo. Aunque existen varios tipos y niveles de ciudadanía<sup>8</sup>, me enfocaré solamente en la ciudadanía de Estado. La ciudadanía en su interpretación más sencilla describe la relación legal entre el individuo y el gobierno. Es el Estado quien de forma legal indica a quien reconoce como ciudadano y de esta manera establece la base formal de derechos y obligaciones que tiene el individuo (Sassen: 2006). Este tipo de ciudadanía se refiere a un estatus formal que depende política y socialmente de un estado que rige una nación acotada territorialmente y para la cual se generan derechos sociales como acceso a educación, salud y vivienda.

---

<sup>8</sup> Ciudadanía de Estado, de primer nivel, de segundo nivel, ciudadanía transnacional, ciudadanía del pueblo, etc.

La educación, como ya se ha dicho anteriormente, es un derecho, una obligación del Estado y una demanda ciudadana, principalmente cuando hay grupos que de una u otra forma se les excluye de ésta y consideran que sí les es requerida, “la exclusión genera una participación ciudadana (más inducida que voluntaria) cada vez más activa.” (Besserer y Castro, 2006) Autores como Will Kymlicka (2001) sostienen que la educación es la forma en que el Estado ciudadaniza promoviendo una identidad cívica común, enseñando valores políticos compartidos y promoviendo identidades nacionales o culturales particulares, que aunque eso no garantiza que exista una unidad social<sup>9</sup>, sí implica que aprendan con y por la escuela, las reglas del juego de la sociedad macro en la que se desenvuelven.

La educación es una de las rutas para obtener una ciudadanía legal y completa, aunque no hay garantías de eso, es de las que más prestigio y aceptación tiene en casi todos los medios sociales y culturales pese a que para las comunidades la escolarización es una experiencia, entre otras, donde la práctica de lo corporativo o comunitario es casi nula (De la Peña, 1992: 248), la escuela no deja de ser un aparato de control de Estado y con o sin educación son las hegemonías estatales quienes dan o quitan derechos y obligaciones ciudadanas (Sieder y Witchell, 2001:58)

Uno de los mayores problemas con los indígenas, una de las causas principales por las que sus incursiones académicas no tienen el éxito deseado, está en esa contradicción que existe entre lo que el Estado ofrece y lo que da, por ejemplo, se les permite educarse, más no aplicar del todo lo aprendido, Aguirre Beltrán ofrece una reflexión muy puntual al respecto:

Se niega a los indios, campesinos por antonomasia, el acceso a las ocupaciones secundarias y terciarias, se desea que persistan en posición subordinada. El resultado ineludible de una política carente de sinceridad no puede ser otro que el desajuste de la personalidad y de la

---

<sup>9</sup> Por ejemplo, un grupo de migrantes por recibir educación escolar del país que los acoge, no necesariamente los obliga a que se integren del todo a éste.

cultura, ostensible en la abundante producción de individuos marginales, enajenados de sus derechos de nacimiento y frustrados en sus derechos de membresía. (1992:15)

Sin embargo, el Estado sigue promoviendo la educación como la solución a la pobreza y la marginalidad, como el gran promotor del desarrollo de las comunidades y del país, un ejemplo de esto lo vemos en el discurso ofrecido por parte del entonces gobernador del Estado de Oaxaca, José Murat (2005), en el evento organizado para poner la primera piedra para la Universidad de la Sierra de Juárez:

Ante estudiantes de bachillerato del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos número 3 --quienes le brindaron una porra en agradecimiento-- así como autoridades de los 26 municipios que conforman la Unión Liberal de Ayuntamientos, el Ejecutivo estatal recalcó:

"Si alguien tenía derecho a contar con una universidad, a estudiar una profesión, eran precisamente ustedes, los paisanos del más mexicano de los oaxaqueños y el más universal de los mexicanos, el restaurador de la República, Juárez. El reto ahora es concluirla y que ofrezca educación de calidad para que puedan acceder a mejores niveles de vida".

Esto que Aguirre Beltrán llamaba *política carente de sinceridad*, Sheyla Benhabib lo enmarca como un reto para la *igualdad democrática* que consiste en la creación de instituciones imparciales en la esfera pública y en la sociedad civil, donde la lucha por el reconocimiento de las diferencias culturales y la contienda por narrativas pueda ocurrir sin dominación (2002:8)

## II. – Historia y caso de estudio

### 2.1 Breve recorrido por la educación indígena

Después de la Conquista de México, en tiempos de la Colonia, los indígenas son reconocidos como parte del sistema social aunque en forma bastante desigual ya que son incluidos<sup>1</sup> en condiciones de explotación y despojo (Pozas y H. de Pozas: 1979), situación que en muchos sentidos es vigente hasta nuestros días. Sin embargo, aunque en la práctica no ocurriera favorablemente, siempre fueron sujetos de derechos “especiales” por su condición de pobladores originarios, pero esta separación y distinciones que invariablemente han tenido los indígenas ha generado un proceso de tensión siempre que el Estado ha buscado formas de incluirlos en la vida del país. En la Colonia la educación del indígena, prioritariamente a cargo de religiosos, se plantea como un primer medio de socialización con las costumbres y formas de dominio español, aunque los indígenas socializados por el catolicismo tuvieron un paulatino ingreso en la educación impartida por el Estado, la situación continuó ininterrumpidamente hasta 1921 cuando la revolución mexicana terminó y comenzaron a crearse instituciones de gobierno más robustas y ambiciosas con políticas educativas dirigidas al sector indígena, entre estas instituciones surgió la Secretaría de Educación Pública a cargo de José Vasconcelos como su primer Secretario, la naciente SEP estaba dividida en tres grandes departamentos: el Escolar, el de Bibliotecas y el de Bellas Artes y, contra la opinión de Vasconcelos, la Cámara de Diputados agregó dos más: el de la Cultura indígena y la Campaña contra el analfabetismo (Castillo: 1976). Con estas instituciones, México comienza a plantear la estrategia de conformación de un Estado nación incluyendo por fin a los grupos indígenas del país que hasta entonces estaban excluidos de los proyectos de desarrollo nacionales, así los indígenas se vuelven parte de una agenda nacional y

---

<sup>1</sup> Los términos comunes para hablar del tema son *integración*, *incorporación* y *asimilación*, éstos tienen sus propios debates y críticas, utilizo el término *inclusión* para hablar en general de todos los procesos que el Estado ha implementado en sus intentos de acercamiento o de imposición a las comunidades indígenas.

surge con esto, la necesidad de crear un tipo de enseñanza capaz de integrarlos en la propuesta de unidad nacional, esta labor estuvo a cargo de Manuel Gamio y Moisés Sáenz, primer y segundo Subsecretarios de Educación Pública respectivamente. La educación formal o institucional ha jugado desde entonces un papel clave para la inclusión de los indígenas en la vida nacional y desde hace algunas décadas para la vida transnacional.

Los primeros intentos del Departamento de Educación y Cultura Indígena, como las *casas del pueblo*, las *misiones culturales*, las *normales rurales*, la *casa del estudiante indígena* y la *escuela rural indígena*<sup>2</sup>, entre otras, ayudaron a dar cuenta del fenómeno indígena y crearon un compromiso con las etnias al grado que, pese a las deficiencias y a las críticas por sus discursos y prácticas asimilacionistas, integracionistas e incorporacionistas<sup>3</sup>, hoy México es el país que tiene la mayor cobertura educativa indígena en el continente americano (Muñoz: 2006).

En 1939 y en 1940 el antropólogo Julio de la Fuente evaluaba los proes y contras de la consigna educativa de la revolución mexicana, encontrando entre otras cosas las contradicciones a las que los maestros rurales se enfrentaban: “[al maestro rural] se le enseñó que era obligación suya respetar la cultura indígena, de la cual forma parte el idioma y el traje llamados autóctonos, y recibió al mismo tiempo la consigna de destruir ambos” (1989:47). De esta manera con la educación se planteaban problemas de multiculturalidad para implementar un sistema educativo; primero, para castellanizar y homogeneizar con respecto al grupo dominante; posteriormente para convertirse en un sistema conservacionista de la lengua originaria y las tradiciones sin dejar de lado el primer cometido de la castellanización y homogenización, las discusiones posteriores respecto a la crítica de De la Fuente, se dieron en el contexto del *I Congreso Indigenista Interamericano*, convocado por el

---

<sup>2</sup> “Sólo se distinguían de las escuelas de mestizos en que tenían, cuando era necesario, un grado preparatorio destinado a la castellanización de los alumnos.” (Castillo: 247)

<sup>3</sup> Prácticas acusadas incluso de genocidas



entonces presidente Lázaro Cárdenas, evento que consolidó el indigenismo y determinó su práctica hasta la década de los setenta. México, en este congreso “continuó sustentando la tesis de la incorporación pero condicionada al respeto de la personalidad y la dignidad de las culturas indígenas” (Portal y Ramírez, 1995:109). Autores como de la Peña sugieren que la cultura de los indios enfrentó en el indigenismo a su enemigo más sutil y paradójico, pues el punto de partida de éste “era el pensamiento social progresista de quienes deseaban la “reivindicación museográfica” del indio sino su “redención” contemporánea.” (1998:114)

En los años setenta, nacieron críticas al indigenismo y los indígenas llevaron a cabo las primeras reivindicaciones de carácter netamente étnico:

[...] Se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país, de rescatar los valores de las culturas indígenas como valores nacionales a ser conservados y promovidos. Las lenguas indígenas fueron reivindicadas como lenguas nacionales (*sin dejar de existir por esto una lengua oficial*<sup>4</sup>) y la educación bilingüe bicultural fue promovida como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización. Se formuló la idea del etnodesarrollo como alternativa ante el fracaso de los esquemas desarrollistas. La educación bilingüe-bicultural fue reconocida finalmente como pilar de la educación indígena”. (SEP:2007)

Gonzalo Aguirre Beltrán, reevaluó el proceso educativo indigenista que había comenzado con la culminación de la revolución mexicana, en esta evaluación los indígenas siguen al margen de la educación y el desarrollo y se discuten cosas muy parecidas que en los años cuarenta con Julio de la Fuente, sin embargo el discurso en la época de Aguirre Beltrán está totalmente centrado en la interculturalidad y con el discurso incorporacionista superado, pues ya no se buscaba incorporar al indígena sino integrar a México, de esta forma las comunidades indígenas serían parte de la sociedad moderna y del desarrollo nacional, respetando su tradición. A esto, Aguirre

---

<sup>4</sup> Cursivas mías

Beltrán llamó la *educación democrática*, la cual llevaba como consigna una esperanzada integración nacional:

Su propósito no es incorporar al indio sino integrar a México y ello quiere decir, en lo biológico, impulsar el proceso natural de mestizaje étnico; en lo cultural, enriquecer la vida nacional con las contribuciones que, a lo largo de cuatro siglos de contacto, vienen aportando las comunidades indias; en lo social, reestructura racionalmente la interdependencia indio-ladina existente en las regiones de refugio; y, en lo político, distribuir en forma equitativa el poder y la libertad y otorgar una carta de ciudadanía, igualitaria e integral, a todos los mexicanos, sin diferencias basadas en preconceptos raciales, religiosos o de clase. (Aguirre Beltrán, 1992:20)

Fue en este contexto, en 1978 cuando se crea la Dirección General de Educación Indígena que comienza a dibujar los principios de la educación intercultural pero sus esfuerzos recaen realmente en el bilingüismo y el concepto de interculturalidad que incipientemente se introducía en voces como la del propio Aguirre Beltrán, todavía estaba lejos de ser el que hoy se emplea internacionalmente como política y práctica educativa.

En 1992 se adenda el Artículo Cuarto de la Constitución reconociéndose el carácter multicultural y multilingüe de la nación lo que genera un nuevo impulso a la educación indígena, el cual se ve reflejado en la Ley General de Educación de 1993 con tres consignas principales: 1) Promueve el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional; 2) alienta la observancia y la defensa de los derechos humanos, especialmente los de las mujeres y los niños; y 3) proceda con pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico (SEP:1999). Con este reconocimiento constitucional entran al juego del indigenismo los derechos humanos, que en el nuevo discurso indígena internacional tienen un gran peso y relevancia. También el interculturalismo como práctica educativa adquiere nuevos matices institucionales (Muñoz: 2006).

Dos años después, en 1994 las demandas indígenas adquieren una preeminencia en el ámbito social-político del país a raíz del levantamiento zapatista, esto queda reflejado en la firma de los acuerdos de San Andrés Larrainzar en 1996, dónde la educación integral indígena, gratuita, bilingüe e intercultural, se vuelve parte de las demandas indígenas y de las obligaciones del Estado mexicano (Acuerdos de San Andres Larrainzar: 1996). Lo más relevante de esta parte de la historia de la educación indígena es que, con muy pocas excepciones, la educación siempre estuvo planteada en términos de educación básica, la educación media y superior siempre fueron un gran ausente de la práctica educativa indígena.

Hoy en día, a principios del siglo XXI las discusiones con respecto al indígena, su participación nacional y la educación como medio para el desarrollo y la integración, no son tan alejadas a las que se dieron a principios y finales del siglo pasado, como no son tan distintas sus condiciones de pobreza, marginalidad, dominación y exclusión, con la diferencia de que ahora muchas de estas comunidades indígenas mexicanas están dispersas nacional e internacionalmente, lo que complica su proceso de inclusión que debe suceder en uno o más países. La educación sigue siendo vista por el Estado como una herramienta útil para este fin y pasa lo mismo con las comunidades.

El Estado Mexicano ha actuado para las comunidades indígenas, invirtiendo ahora en educación superior, por ejemplo, actualmente la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe creada en el 2001, está impulsando la instauración de universidades interculturales por medio de organismos como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CONADEPI), y los Gobiernos de los Estados. Algunas regiones en el país ya cuentan o están en vías de tener alguno de estos recursos universitarios<sup>5</sup>. Estas propuestas buscan resolver, en parte, los problemas

---

<sup>5</sup> La Universidad Autónoma Indígena de México "Mochicahui" en Sinaloa, la Universidad de Totonacapan en Veracruz, la Universidad Comunitaria Intercultural de San Luis Potosí, la Universidad Intercultural del

que tienen los grupos indígenas para acceder a los niveles de educación superior y desarrollo, así como a un mercado laboral más amplio y autogestivo.

En el 2004 se inauguró la primera Universidad Intercultural en San Felipe del Progreso, Estado de México, seguida por la Intercultural de Chiapas en San Cristóbal de las Casas; la de Tabasco en Tlacotalpa; y la de Veracruz con cuatro sedes en distintas regiones del Estado (2005).

## 2.2 Panorama actual de los profesionistas mexicanos

Aunque es evidente que el Estado Mexicano ha tenido siempre un acercamiento con los grupos étnicos, existen contradicciones en cuanto a lo que ocurre actualmente con los profesionistas y eso es algo que las universidades interculturales enfrentan como formadores de profesionales. Por más promoción que el Estado realice para resaltar las virtudes de la educación escolarizada, sus cifras sobre lo que acontece realmente con la gente que ya cuenta con un nivel medio y superior de estudios son alarmantes, pues presentan un panorama negativo con respecto a lo que se dice. Como ejemplo una nota periodística de finales del año pasado: “Las personas más preparadas representan 32.77% del millón 785 mil desocupados, según encuesta oficial. La tercera parte de desempleados, profesionales o bachilleres: INEGI”. (González, G: 2006) Estas son las cifras nacionales, sí tomamos en cuenta que, del número total de profesionistas en el país, el menor número de éstos son indígenas<sup>6</sup>,

---

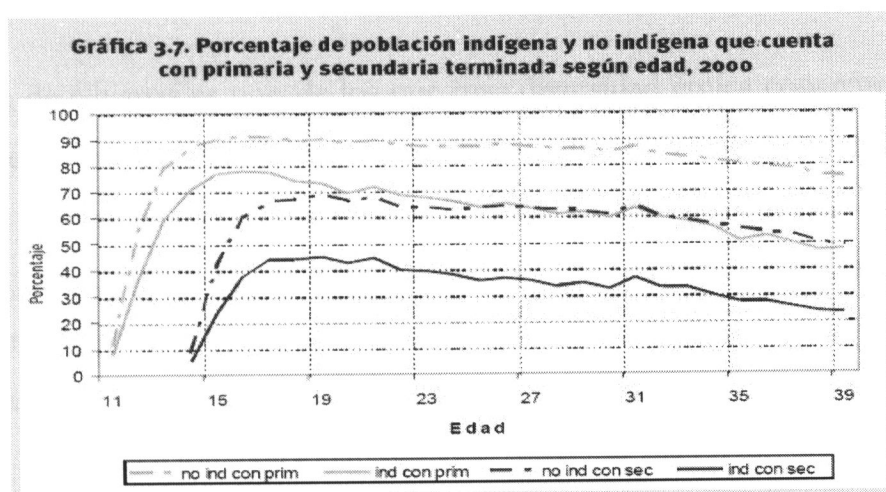
Estado de México, están en construcción la, la Universidad Intercultural de la Tarahumara; y la Universidad Intercultural de Michoacán; están construyéndose en Oaxaca, la Universidad Indígena de la Sierra Juárez y otras en Puerto Escondido, Huatulco, Tehuantepec, Ciudad Ixtepec, Loma Bonita, Huautla de Jiménez y Teotitlán de Flores Magón, además de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural en Tlacoahuaya. No todas pertenecen a la SEP, muchas de estas universidades son autogestivas.

<sup>6</sup> México figura como uno de los países de América Latina donde aumentaron la pobreza rural y el desempleo, a la vez que cayeron los niveles de protección social, de acuerdo con el análisis que con base en datos de 2005 elaboró la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), sobre el Panorama social de la región.

se entiende que para ellos los beneficios de la educación quedan más lejos que para otros profesionistas. El mismo programa nacional de educación reconoce sus deficiencias con respecto a las poblaciones indígenas:

La oferta de educación superior en ciudades de tamaño medio es insuficiente y quienes logran un grado universitario provienen, por lo general, de familias de ingresos medios y altos, aunque existen excepciones. Tampoco existen apoyos suficientes para jóvenes de sectores rurales y urbanos pobres, ni para indígenas. (SEP, 2001:60)

La estadística a nivel superior es complicada de obtener, pues no se sabe cuantos indígenas y campesinos hay en las universidades, se estima que es el 1%, y que “en su mayoría son indígenas cuyos padres migraron a zonas urbanas y que obtuvieron su educación en escuelas públicas de las ciudades, cuya eficiencia y calidad es superior a las escuelas rurales o indígenas” (Schmelkes, 2004a:55). Sin embargo, la gran diferencia entre lo indígena y no indígena, en cuanto a educación se refiere, se puede observar en las gráficas del nivel básico:



Fuente: Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México 2006. Pág. 95

Al presentar el panorama social de la región, Machinea expuso una serie de gráficas donde se anotan diversos comportamientos asociados con la pobreza. Entre ellos, el referente a la desigualdad, donde se percibe que México, pese a estar ubicado dentro de los países que reportan una disminución de ese problema, tiene todavía altos índices, en especial cuando se trata de pueblos indígenas. (La Jornada, 05/12/06)

La escolaridad a nivel primaria, entre los indígenas es la más alta y está entre un 25 y 30 % por debajo de los grupos no indígenas con primaria, dependiendo el grupo de edad. Para secundaria la escolaridad decae, aunque con respecto a la secundaria no indígena la diferencia también oscila entre un 25 y 30 % según el grupo de edad, son menos las personas que continúan de la primaria a la secundaria, el grupo se reduce aun más de la secundaria a la preparatoria, y para educación superior, ni siquiera hay un intento de estadística.

Estos procesos contradictorios entre sí, donde de ofrece una cosa y acontece otra<sup>7</sup>, generan a su vez una desvalorización de la educación en un sentido práctico, pues en el discurso sigue teniendo un gran peso y en consecuencia una gran demanda ciudadana. La falta de empleo no hace que las matrículas escolares disminuyan, por el contrario alienta a buscar empleo incluso en otros países<sup>8</sup> o a escolarizarse más, siguiendo la formación escolar con diplomados, cursos y posgrados.

### 2.3 Chiapas en cifras

El Estado de Chiapas es uno de los que más diversidad étnica concentra en el país, en su interior existen 12 de los 62 pueblos indios que reconoce oficialmente el gobierno federal<sup>9</sup>, estos son; Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojol-ab'al, Zoque, Chuj, Kanjobal, Mam, Jacalteco, Mochó, Cakchiquel y Lacandón o Maya Caribe, un estado multicultural por excelencia. Este estado fue protagonista del levantamiento y movimiento indígena más importante del siglo pasado, cuando en 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) apareció dando un nuevo cauce a las

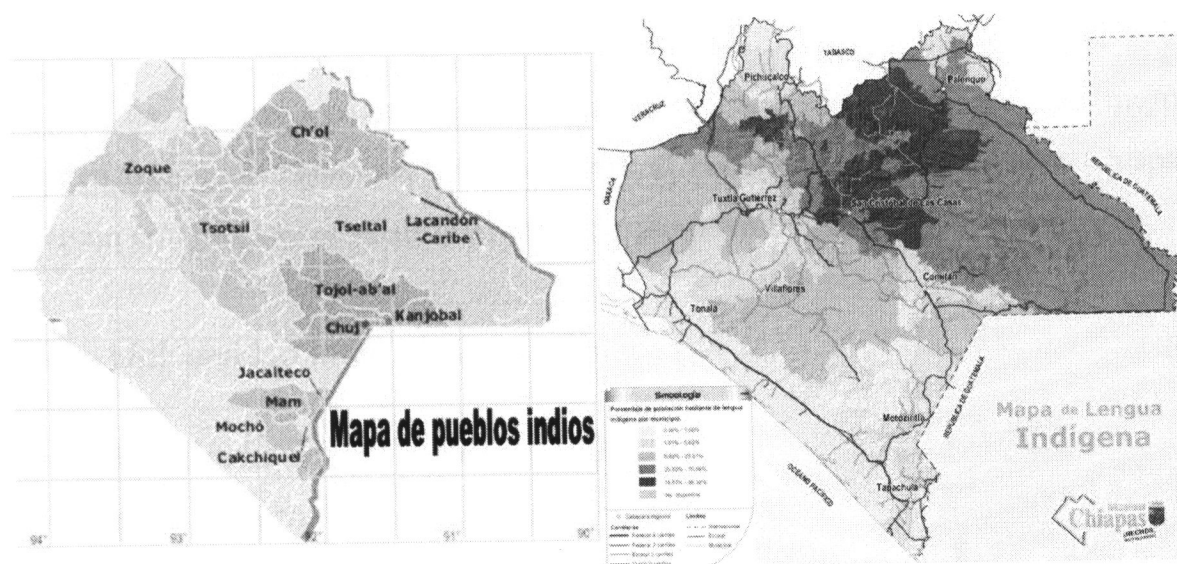
---

<sup>7</sup> Recordemos la política carente de sinceridad de la que habla Aguirre Beltrán

<sup>8</sup> Ocho de cada 10 profesionistas están dispuestos a migrar a EU por empleo. De cada 100 profesionistas mexicanos, 82 estarían dispuestos a migrar a Estados Unidos en busca de mejores oportunidades de desarrollo, revela la más reciente encuesta de la consultora OCC Mundial. (Muñoz, R: 2007)

<sup>9</sup> El gobierno local chiapaneco reconoce constitucionalmente sólo a 9 de estos 12.

demandas indígenas del estado y después a las de los indígenas del país. Como se había comentado anteriormente, la educación era parte de estas demandas. Diez años después del levantamiento zapatista, surgen las universidades interculturales del gobierno federal y es en ese contexto que se crea la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).



El Estado de Chiapas cuenta con varias instituciones de educación superior por parte del Gobierno del Estado; la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la Universidad Politécnica de Chiapas (UP), la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) y actualmente la Universidad Intercultural de Chiapas, siendo la autónoma y la intercultural las que mayor población indígena atienden. La UNACH tiene incluso una Licenciatura en Desarrollo y Autogestión Indígena que comenzó a operar en agosto de 2005, aunque se fue gestando el proyecto desde 1996.

Aunque el Estado de Chiapas cuenta con diversas instituciones públicas de educación superior, a nivel nacional su escolarización está muy por debajo de otras entidades como el Distrito Federal. Hay aún una exclusión muy marcada hacia quienes son indígenas y más si son mujeres, así lo publica el Plan Nacional de Educación:

Se manifiestan diferencias entre las entidades federativas en el acceso a la educación media superior. Así, mientras que la participación del grupo de edad de 16 a 18 años en el Distrito Federal es cercana a 80%, en Chiapas, Puebla y Oaxaca es menor a 44%. Las diferencias entre las entidades federativas se acentúan aún más en el caso de las poblaciones rurales que habitan en asentamientos muy pequeños, los trabajadores migrantes y los indígenas. En cada una de estas categorías las mujeres se encuentran en una situación de mayor desventaja. (SEP, 2001:164).

Los estados citados (Chiapas, Puebla y Oaxaca) son de los que mayor concentración de habitantes indígenas tienen en el país, sólo Puebla y Chiapas cuentan con una Universidad Intercultural con apoyo federal.

## 2.4 Universidad Intercultural de Chiapas

La UNICH fue fundada el uno de enero de 2004 de acuerdo al decreto publicado en el Diario Oficial de Chiapas. El 17 de enero de ese mismo año, se nombró al Dr. Andrés Fábregas Puig como su rector, quien actualmente sigue en el cargo.

La UNICH entró en operaciones el 22 de agosto de 2005 con sede en San Cristóbal de las Casas, con una oferta de cuatro licenciaturas agrupadas en dos divisiones: la División de Procesos Naturales, que imparte las Licenciaturas en Desarrollo Sustentable y en Turismo Alternativo; y la División de Procesos Sociales que imparte las Licenciaturas en Comunicación Intercultural y en Lengua y Cultura.



Fuente: Gaceta UNICH. Edición especial. Pág. 8



Actualmente la universidad atiende a una población de 692 estudiantes; 359 mujeres (52%) y 333 hombres (48%) pertenecientes a nueve grupos lingüísticos: castellano, tseltal, tzotzil, ch'ol, zoque, tojolabal, tzeltal/tzotzil, chuj y francés.

La UNICH tiene también convenios con diferentes instituciones nacionales entre las cuales se encuentran: la Universidad Politécnica de Chiapas, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, la Universidad Autónoma de Chiapas, el Colegio de San Luis, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad Autónoma de México, la Universidad de Guadalajara; e internacionales con la Universidad de Girona (España), la Universidad de Rennes (Francia), la Universidad de Salamanca (España) y la Universidad de Boyacá (Colombia).

## 2.5 Etnografía preliminar

En octubre de 2006 realicé una visita etnográfica a San Cristóbal de las Casas, asistí a las instalaciones provisionales de la División de Procesos Sociales de la UNICH en un Colegio de Bachilleres de San Cristóbal, la división de Procesos Naturales se encontraba en otra ubicación. Actualmente la UNICH tiene nuevas instalaciones propias, otorgadas por el Estado y entregadas por el entonces gobernador Pablo Salazar Mendiguchía, en noviembre de 2006.

En esta visita me entrevisté con académicos de la UNACH y de la UNICH y con alumnos de la UNICH pertenecientes a distintos grupos étnicos, con estas entrevistas exploratorias pude darme una idea de la complejidad que tiene la educación superior indígena, tanto para los académicos como para los estudiantes indígenas pues el hecho de ser estudiantes universitarios modifica su *status* en la comunidad, de formas imprevisibles.

Durante mi visita el subdirector de la División de Procesos Sociales, Juan Carlos Maldonado me ayudó a conseguir a los alumnos, hombres y mujeres de distintas etnias y de distintas licenciaturas para entrevistarlos. De esta forma entrevisté a tres hombres y dos mujeres: una hablante de español, dos tzotziles

hombre y mujer, un ch'ol, y un tojolabal. Tres de ellos de la Licenciatura en Comunicación Intercultural y dos de la licenciatura en Lengua y Cultura. A continuación presento parte de la información obtenida y también una de las entrevistas a académicos:

### **Entrevista 1**

Magalli tiene 20 años, es alumna de la Licenciatura en Comunicación Intercultural. Es hablante del español (castellano). Ella es hija de indígenas tzotziles que migraron y se establecieron en San Cristóbal. No habla la lengua de sus padres y no se identifica con la comunidad. Su padre es un intelectual indígena, tiene una Licenciatura en Pedagogía, así como varios diplomados y es escritor en letras indígenas. Su mamá tiene la preparatoria y ambos la motivan a estudiar.

Su comunidad es San Cristóbal allí nació y creció. No se considera auténtica coleta y cree que San Cristóbal es un lugar poblado por gente buena que recibe con agrado a los visitantes. Le gusta la historia de su ciudad y que sea una ciudad colonial, sus lugares y sus iglesias.

Con sus compañeros lleva una relación de convivencia, aprende de sus culturas, conoce lo que hacen y en lo que creen. La Universidad Intercultural es, para ella, una buena idea “una universidad de diferentes culturas” y no sólo indígena.

Considera que su formación le ayudará a contender profesionalmente en cualquier lugar. La Universidad Intercultural en su experiencia y por las pláticas con sus demás compañeros, es un espacio libre de discriminación. Algunos le relatan que se encontraban estudiando en otros lugares y eran discriminados si vestían sus trajes regionales, cosa que no ocurre en la intercultural.

Tiene planes de tener un doctorado y le gustaría estudiar cine en el extranjero. Su padre regresó de Austria avisándole que ya tienen todo listo por si se quiere ir a estudiar allá.

## **Entrevista 2**

Dolores tiene 24 años, es indígena Tzotzil de un pueblo del municipio de Chamula, alumna de la Licenciatura en Comunicación Intercultural. Hasta finales del bachillerato nunca salió de su comunidad. Sus papás son agricultores, campesinos y no tienen estudios. Su hermana, que salió de la comunidad a trabajar como actriz, fue quien la motivó a continuar con sus estudios. Estudió de la primaria al bachillerato en distintos pueblos del municipio pues su familia no la dejaba salir de la comunidad y tenía poco apoyo para hacerlo, por lo que buscó como poder pagar la escuela, entrando a trabajar como educadora de adultos mayores.

Tiene siete hermanos, los cuatro hermanos menores que ella, se dedican a estudiar. A la mayor de sus hermanas nunca le permitieron estudiar sus papás. Tiene otra hermana que es fotógrafa y actriz, y un hermano viviendo en Estados Unidos que es fotógrafo también, ellos le enseñaron a tomar fotografías y Dolores trabaja un poco en eso desde 1996. Mientras cursaba el bachillerato, algunas de sus fotos fueron publicadas en un libro y salió de su comunidad para tomar un curso sobre el uso de cámaras. Fue transcriptora, capturista y fotógrafa en un proyecto de investigación. Después, en el mismo proyecto, fue investigadora / fotógrafa, para posteriormente ser auxiliar de cuarto oscuro en donde terminó de aprender todo sobre las cámaras.

Después de esa experiencia se planteó entrar a la universidad. La Licenciatura en Derecho era su primera opción, por que durante un año fue defensora de los derechos de las mujeres. Pero no intentó ingresar a ninguna universidad en ese momento. Pensó también en irse a Tijuana a estudiar informática para editar fotografías, pero “muchos” le dijeron que no podía irse. Durante ese periodo asistió

a un congreso internacional de mujeres creadoras en San Luis en 2004, y el director de Culturas Populares de México le avisó que estaba por iniciar cursos la Intercultural de Chiapas, información que Dolores desconocía totalmente. En una presentación que se hizo de la universidad y de la carrera, le agradó la idea y decidió quedarse a probar.

En su comunidad Dolores ha observado que hay una gran falta de dinero y falta de trabajo. Antes los padres no dejaban estudiar a sus hijos y relata que en su pueblo hay mucha migración. Cree que no les va tan mal a los migrantes porque hablan inglés y regresan muchos niños hablándolo, pero los migrantes son parte de su comunidad y si llevan más de tres años fuera, se les da un cargo para que regresen o para que le paguen a alguien que lo atienda. La relación de su pueblo con los migrantes es buena pero ella percibe que la migración ha generado muchos cambios en su comunidad. Define a su comunidad como un grupo de gente unida que están bien organizados. Para su organización tienen ocho comités (agente auxiliar, policía, luz, agua, educación, carretera, etc.)

Hay varias religiones en su pueblo, éste fue un conflicto en donde se llegó a expulsar de la comunidad a la gente con otras creencias. Pero la comunidad acordó no discriminar a otras religiones y ahora pueden tener sus propios templos y cultos siempre y cuando den su servicio. Se apoyan entre todos y la mayoría se dedica a sus cultivos. Considera que en su comunidad no hay tanto conflicto y cuando los hay la autoridad auxiliar los resuelve.

La asistencia a la escuela primaria<sup>10</sup> en su pueblo es obligatoria para los niños y niñas, y los papás pagan una multa de cinco mil pesos si no los envían. Se dice en su pueblo que la primaria les abre el ojo, eso quiere decir que ya saben leer y escribir. Para los que asisten a la tele secundaria, que está en otra comunidad, los de la otra comunidad tienen su propio sistema para obligarlos a cumplir y tienen que terminar

---

<sup>10</sup> Es primaria bilingüe

hasta su tercer año de secundaria. El problema que ella encuentra es que los maestros en muchas ocasiones son hablantes de otras lenguas y confunden a sus alumnos con palabras que no conocen, pero también aprecia que los maestros son cumplidos, no faltan y trabajan bien. El bachillerato es un nivel que no se obliga y al que asisten muy pocos.

Como mujer indígena con estudios, entabla una relación crítica con su comunidad, sabe que es difícil ser mujer. Si a los 18 años no se ha casado, a los ojos del pueblo está quedada pues normalmente se casan entre los 15 y 18 años; esto, antes era obligado pero ya no lo es más. En su caso quiere terminar la carrera antes de casarse y la molestan mucho por no estar casada, le buscan “pedidores”, hablan de ella y hay incluso quien le falta al respeto por eso. Pero advierte que la dinámica en su comunidad ha cambiado pues ya hay pocos hombres a causa de la migración y las mujeres han comenzado a tener una intervención más activa, a diferencia de otros pueblos con poca migración donde los hombres se encargan de todo.

En su pueblo hay quien la apoya y le dice que va por buen camino. Pero es en el municipio donde se encuentra trabajando actualmente, donde le dan pruebas de admiración por ser una mujer que está saliendo adelante. Incluso de la Presidencia Municipal la invitaron a participar en una asamblea, espacio netamente masculino que concentra a las autoridades. El Presidente Municipal no tienen estudios y le dice que aunque su cargo es grande, ella esta por encima de los demás, incluso de él mismo, por su preparación.

Dolores considera que lo que aprende en la licenciatura le es muy útil profesionalmente, pero está conciente de que como estudiantes tienen que poner mucho de su parte para poder salir adelante.

Se relaciona con compañeras de otros municipios y tiene buena relación con todos los que están en su grupo, pero sabe que hay diferencias que no permiten una aproximación con todos los estudiantes. Sus explicaciones sobre esto no se basan

solamente en las diferencias culturales, ella entiende que es por el carácter de las personas que no siempre se quieren integrar.

A su criterio la universidad es un gran puente que puede generar cambios en el país por que tiene convenios por todos lados, pero afirma que depende de los alumnos, si ponen de su parte y van a la par de los intereses de la universidad, pueden lograr cambios. Los alumnos deben buscar e investigar en otros lados para crecer como personas, académica y profesionalmente.

Ella percibe contrastes en cuanto al compromiso de sus compañeros. Distingue a los que van sólo a platicar y que muchas veces no entran a clase, de los que participan, investigan y enriquecen a la universidad y a ellos mismos.

En un futuro quiere ser editora de video y fotografía. También le gusta grabar en un ejercicio documental. Tiene planes para permanecer en su pueblo una vez que termine sus estudios y si es posible ayudarlo. Entre sus planes está ayudar a legalizar la venta del “poch”, una bebida alcohólica que su pueblo produce y que ella ha observado que tiene más venta que el bacardí y otras bebidas, lo considera bueno por ser un producto natural y del cual su pueblo se ayuda económicamente. También quiere ayudar a concienciar a la gente sobre la biodiversidad.

### **Entrevista 3**

Agustín es indígena Tzotzil, tiene 24 años y estudia la Licenciatura en Lengua y Cultura. Llegar a la universidad le ha costado mucho trabajo por cuestiones económicas. Está agradecido con un maestro que fue quien lo orientó y animó para seguir estudiando, para no dejar la escuela que “es lo más importante para toda la vida”. Antes de entrar a la universidad su madre falleció y eso le dio fuerza para seguir estudiando.



La primaria la cursó en su pueblo, después fue a San Cristóbal e ingresó a una secundaria de trabajadores, donde podía trabajar por las mañanas y estudiar en las tardes. La preparatoria la hizo también en San Cristóbal aunque con dificultades pues tenía que trabajar de seis y media a cuatro de la tarde. Ahora en la universidad está más relajado porque tiene un trabajo menos demandante y la institución le da una beca con la que se ayuda. El sabe que para los indígenas es muy

difícil seguir con los estudios, pero se ha esforzado para entrar a la universidad.

Originalmente él quería estudiar música en una universidad de Veracruz, deseaba especializarse en eso, pues quería formar un grupo. Pero, por la edad y la falta de recursos no pudo ir a Veracruz a sacar la ficha para ingresar. Estaba por terminar la preparatoria y llegaron los de la universidad a promocionarla, así se enteró de la intercultural y de su oferta, le agradó y entró al proceso para inscribirse.

Agustín considera que su comunidad es dispersa físicamente, la primaria es el centro y hay casas que están hasta 20 ó 30 minutos de distancia y eso evita que muchos niños asistan a la escuela, sobre todo en época de lluvias.

Él observa que a su comunidad le hace falta educación, que el gobierno la proporcione y que lleven maestros bien capacitados, por que en su experiencia no enseñan bien en la primaria y entran con muchas dificultades a la secundaria, y eso

causa mucha deserción. Su generación es la única del pueblo que ha salido a estudiar.

Vive en una comunidad muy pobre y reciben diversas asistencias del gobierno, despensas principalmente. Ésto causa algunos conflictos en la repartición, e implica que alguien pierda un día de salario para ir a recolectar las ayudas. El trabajo en la comunidad es muy importante y él, por ser estudiante siente que no es tomado en cuenta, que es rechazado, y eso lo tiene contrariado pues considera que él nunca ha abandonado, que está en la fiestas y celebraciones, llega a su casa hablando en su lengua y usa su traje regional. Piensa que la gente es muy envidiosa y que hay rechazo entre las mismas personas de la comunidad, creen que al ser estudiante no está haciendo nada por el, ni para el bien de la comunidad. Pero cree que todavía no se han dado cuenta de que él está pendiente de las personas de su pueblo que van a San Cristóbal para arreglar algo y los ayuda, ha apoyado al Agente municipal, al comité y a su familia. Confía en que ya se darán cuenta de que sí es útil para la comunidad

En su pueblo no hay ningún apoyo para educarse y la primaria es el nivel más alto de estudios en promedio, aunque muchos no pasan del segundo o tercer grado y él es el único de su pueblo que ha pasado más allá del segundo de secundaria

Le gusta mucho su Licenciatura en Lengua y Cultura por que cree que con lo aprendido podrá recuperar las cosas que han cambiado en su pueblo, pues no le agrada perder su identidad, su lengua y sus tradiciones.

Para él, la universidad es un espacio de intercambio de ideas, de culturas de región a región y de diferentes lenguas.

Aun no ha pensado a que se dedicará cuando acabe sus estudios, pero tiene claro que a su pueblo regresará sólo si hay necesidad; por ejemplo, en su pueblo la gente



firma papeles sin leerlos, incluso en blanco, y cree que puede ayudar mucho para eso. Si no existe la necesidad tendrá un trabajo y seguirá visitando la comunidad.

#### **Entrevista 4**

Fernando tiene 21 años, es indígena Chol del municipio de Tumbalá, y alumno de la Licenciatura en Comunicación Intercultural. Estudió la primaria bilingüe y ahí medio aprendió a hablar el castellano, en la secundaria y en la preparatoria aprendió a hablarlo bien, todos sus estudios los realizó en el municipio.

El quería estudiar Ingeniería Química en Tapachula, pero tenía un problema de alcoholismo y gastó todo su dinero, decidió ir a San Cristóbal para entrar a la intercultural y eligió esta carrera por que siempre la ha gustado la radio y la televisión.

En su comunidad hay bastante migración de jóvenes, y él cree que es porque los jóvenes son muy diferentes y ya no quieren trabajar el campo. En su comunidad ha habido conflictos de tipo religioso, predominaba el catolicismo pero muchos se convirtieron en protestantes presbiterianos, entre ellos su padre. Pero después del levantamiento zapatista el gobierno creó la comisión de paz y justicia para acabar con el conflicto. Es una comunidad muy politizada y se divide entre perredista y priistas.

A los jóvenes de su pueblo, dice él, no les gusta estudiar y llegan hasta la secundaria y muy pocos llegan a la preparatoria. En su pueblo no hay ingenieros ni licenciados, hay tres o cuatro chavos que han salido de técnicos, a pesar de que es una comunidad grande. Maestros si hay pero no los considera personas capacitadas.

Con su pueblo tiene buena relación y siente que lo respetan y lo reconocen en otros pueblos choles. Es muy solicitado para ayudarle a su gente a hacer trámites diversos.

Le gusta mucho la Universidad Intercultural porque está conociendo a gente de otras etnias, le interesa saber de sus culturas e intercambian impresiones.

Piensa que su formación es buena para trabajar en cualquier lado y está en sus planes regresar a trabajar en su comunidad. Quiere formar una radio en su pueblo, con el fin de promover su cultura.

### **Entrevista 5**

Germán es Tojolabal, tiene 21 años, estudia la Licenciatura en Lengua y Cultura. Sus papás se dedican a los trabajos del campo. En su municipio estudió la secundaria, la primaria y la preparatoria. Un profesor fue quien le avisó de la apertura de la intercultural, le gustaron los programas y decidió entrar. Habló con sus papás para ver si lo apoyaban en su ingreso y lo consintieron. Tiene dos hermanos que están cursando la preparatoria actualmente y una hermana que concluyó la preparatoria y ya no quiso seguir estudiando

Su primera opción de estudio fue en la Normal Jacinto Canek, pero no quedó en la selección. Entró después a una universidad particular en Comitán, pero sólo estuvo una semana, ahí fue donde el profesor le dijo de la intercultural

Él estudia para su bien y para el de su pueblo, quiere rescatar su lengua por que ya muy pocos la hablan en su comunidad. La mayoría en su pueblo solo habla español y de los que hablan tojolabal les da pena hacerlo, por eso escogió lengua y cultura como carrera. Su comunidad también ha habido pérdida en cuanto al uso de la vestimenta, de la música tradicional y del respeto. Ha observado en su pueblo mucha migración a Estados Unidos generada por falta de trabajo o por deudas que no pueden pagar.

En su comunidad no era muy importante la educación, la primaria era lo más que se estudiaba y era lo único que tenían. Muchos dejaban de estudiar por casarse a

los 13 ó 14 años. Considera que el gobierno empezó a respetar a su pueblo después del levantamiento zapatista del 94, su comunidad fue una de las que se levantaron y inmediatamente del conflicto les pusieron una secundaria y una preparatoria.

Posteriormente de que el gobierno puso la secundaria y la preparatoria, cree que su comunidad empezó a beneficiarse y que los chavos ahora se están superando. Ahora las autoridades de la comunidad obligan a los niños a estudiar si es que no quieren continuar haciéndolo. Cuando pasan de primaria a secundaria meten a los niños a la cárcel por 24 horas si no quieren continuar con sus estudios. Mucha gente peleó por esas razones (las escuelas) y que chiste tendría tener una secundaria sin alumnos. Cuando él estudió la secundaria ya era obligatorio y a muchos de sus compañeros y compañeras, los obligaron a terminar aunque ya estuvieran casados. La preparatoria ya es de libre elección pero casi nadie asiste.

Germán hace una crítica a la educación bilingüe que recibió en la primaria, dice que los maestros nunca les enseñaron el tojolabal y que lo único que hicieron fue imponerles el español, bajo el argumento de que la lengua indígena no es nada, que no vale. También en la preparatoria sufrió discriminación, comenta que los profesores sacaban de la clase a quien hablara en lengua y que incluso propusieron poner una multa de cinco pesos a quien sorprendieran hablando lengua en el patio. No está en contra de que se enseñe el español, pero si considera importante darle un lugar de respeto a su lengua materna.

Su comunidad ha sufrido un proceso de politización muy intenso y eso ha generado divisiones al interior por las filiaciones partidistas, él ve en ésto un grave conflicto pues hay gente que ha decidido migrar a otros municipios por conflictos partidistas.

En su relación con la universidad, las prácticas de campo que tienen en algunas materias le han servido para darse cuenta de cómo viven otros indígenas en el estado. Antes de entrar a la universidad no tenía relación con gente de otras etnias,

pero la relación con sus compañeros de otros grupos étnicos es muy buena en general.

Quiere regresar a su comunidad y trabajar con su pueblo en la preservación de lo que todavía les queda de la cultura Tojolabal. Cree que la educación puede ayudar a recuperar su lengua.



### Entrevista 6

Mtro. Jaime Torres Burguete, Director de la División de Procesos Sociales de la UNICH, indígena Tzotzil de San Pedro Chenalo. Su padre fue promotor cultural bilingüe. Estudió hasta el cuarto año de primaria en su municipio, pues no había más grados, y desde el quinto año hasta concluir la preparatoria estudió en San Cristóbal de las Casas. Es Licenciado en Etnolingüística, fue parte de un proyecto piloto del Centro de Investigaciones Superiores en Antropología Social (CIESAS) de la Ciudad de México, del Instituto Nacional Indigenista y de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública. El proyecto se llamó Formación de Etnolingüistas y concentraba a varios indígenas del país en dos modalidades: indígenas becados por el INI, de los que él fue parte, y profesores indígenas bilingües comisionados por la DGEI. Iniciaron 70 alumnos y terminaron solo 30. Se fue después a estudiar la maestría en Etnología en el Colegio de Michoacán

Él aún se identifica con su comunidad y su comunidad se identifica con él, independientemente de que tenga un nivel de estudios muy superior al promedio de

su pueblo. Hay quien cree que ser indígena significa ser *parte de* o *idéntico a*, el indígena es un rollo de pobreza y no debe ser un estado que se reproduzca. Aunque él tenga una distancia cultural con su comunidad por su preparación, no la convierte en una diferencia que lo separe de ellos. No es menos indígena por tener estudios o vivir en una casa de concreto o por tener dinero. Él se considera parte de su pueblo, y desde su percepción está haciendo cosas, como estar trabajando en la universidad, diseñando y luchando por que las lenguas indígenas se lleven a cabo en los contenidos curriculares.

Reconoce que los indígenas que han salido de sus pueblos no han sabido tejer o tender los puentes para establecer un dialogo entre sus comunidades y el Estado Nacional, pero si hay indígenas que han logrado integrarse al Estado.

Jaime hace una evaluación de la Universidad Intercultural y de la participación de los alumnos. La Intercultural tiene una sombra de ser un modelo de educación que puede ser reproduccionista de lo "negativo" de lo indígena (pobreza, subdesarrollo, marginalidad) y en ese sentido puede presentarse como parte del problema histórico en vez de una solución. Ante eso, él cree que hay que cambiar el enfoque erróneo que hay sobre las universidades y sobre la interculturalidad. Pues intercultural no significa indígena, abarca a todas las culturas de Chiapas, de México y del mundo, y ese es el principio de la interculturalidad. En la educación intercultural hay que analizar un asunto, hay que tener cuidado de no crear un neoindigenismo, hay que ver cómo verdaderamente atender la diferencia desde el Estado, cómo ir creando un modelo que le de una identidad propia a la Universidad Intercultural.

Esta universidad es un espacio para que se conozcan entre culturas, promueve el diálogo y el respeto. La UNICH al formarse no se pensó como una escuela indígena, aunque sí se tenía que priorizar a toda costa el ingreso de indígenas a causa de su historia de marginación. Los alumnos indígenas tienen muchas deficiencias académicas que la universidad debe atender y solucionar, los dos

primero semestres son de educación básica, dónde les dan herramientas como lectura, síntesis, hacer hipótesis, pero el fin es crear profesionistas competentes en cualquier lugar. La universidad está en un proceso de construcción y entiende los retos que tiene por delante.

## 2.6 La educación como discurso apropiado

Los casos anteriores son una muestra, en distintos niveles, de cómo la educación es un medio y un fin, que es atravesado por discursos elaborados y apropiados por los diversos actores que intervienen en la relaciones escolares: el Estado y sus instituciones, las comunidades, las familias, los individuos. Éstos discursos en muchas ocasiones se oponen. En una clasificación sencilla son discursos a favor y en contra, que están en constante conflicto.

El discurso de la educación y sus “beneficios” esta sustentado y promovido principalmente por el Estado<sup>11</sup> y por la academia, entre los bienes que pueden obtenerse por medio de la educación están: el acceso al desarrollo y bienestar, más y mejores oportunidades de empleo, mayor remuneración, mejor estatus social, Cultura, integración a la sociedad dominante, entre otros. Estos discursos han sido interiorizados por los miembros de las comunidades. Por lo que los indígenas le apuestan a la opción educativa, buscando ingresar a los niveles de educación superior, como se puede observar en las motivaciones que expresan los entrevistados y la importancia que se le da a la educación en algunas comunidades.

La academia y el Estado tienen un contra discurso crítico, que señala los puntos débiles o negativos de la escolarización. Para la academia el debate de dominación y resistencia resalta los males potenciales que puede traer el sistema

---

<sup>11</sup> La educación puede contribuir con aportaciones de gran valor a la consolidación de un sustrato común a los diversos sectores de la sociedad mexicana que, respetando la especificidad cultural de cada uno, y a partir de ellos, conformará la identidad nacional renovada que nos permitirá hacer frente, como país, a los retos del siglo XXI. (SEP, 2001:33-34)

educativo institucional impuesto a diversos grupos minoritarios. Esto se abordó con detalle en el primer capítulo.

El contra discurso por parte del Estado es empírico, y hace que éste entre en contradicción, como se observó en el apartado sobre *Panorama actual de los profesionistas mexicanos*. La educación, si bien representa un posible acceso a los beneficios y derechos ciudadanos, no lo garantiza.

## Reflexiones finales

La presencia del Estado en las comunidades indígenas, incursiona hoy en una nueva modalidad de educación superior con las Universidades Interculturales. El discurso de la educación y sus consecuentes beneficios se ve reflejado en la demanda que existe por parte de las comunidades indígenas para acceder a la educación en distintos niveles y el interés por hacer que sus miembros sean parte del sistema educativo. Esto se pudo observar en las entrevistas presentadas, donde las estrategias de distintas comunidades para tener y mantener el recurso educativo van de las multas a la cárcel para hacer que los niños y jóvenes asistan a la escuela.

El derecho ciudadano a tener una educación de calidad ha resultado en que diversos integrantes de comunidades indígenas exijan ingresar a los niveles superiores de la educación. Los resultados han sido muy dispares y muy primarios como para aventurar un pronóstico de si su incursión a las universidades promoverá su incorporación a las sociedades hegemónicas y si esto contribuirá a la vida y desarrollo de las comunidades. Los casos extremos se observan en las entrevistas en donde a dos personas de la misma etnia, pero de distinto pueblo, la educación superior los coloca en posiciones diferentes y poco esperadas. Mientras Dolores es reconocida como una mujer ejemplar por sus estudios y con esto adquiere participación en el municipio, Agustín es considerado un flojo que no hace nada, sólo por disminuir su carga laboral para dedicarse a estudiar.

El presente trabajo es el comienzo de un proyecto más amplio que busca estudiar las negociaciones culturales a partir de las percepciones que hay por parte de la población indígena sobre la educación superior, así como las expectativas por parte de las instituciones del Estado Mexicano que se encargan de hacer llegar la educación a estas comunidades. Como actualmente sucede con la creación de las Universidades Interculturales por parte de la SEP y los gobiernos de algunos estados. La meta es reflexionar sobre las negociaciones culturales que ocurren en una sociedad multicultural como en el caso de México, a partir de un mediador



institucional como la escuela o la universidad en este caso. Reflexionando sobre las transformaciones, consecuencia de las negociaciones, que ocurren en comunidades indígenas a partir de la incursión en la educación superior por parte de algunos sus miembros, es decir, contrastar lo que se piensa de la educación superior con lo que ocurre empíricamente en las comunidades.

El papel que actualmente juega la educación para las comunidades indígenas, a partir de la perspectiva que propone a la educación superior como política de Estado, propongo que puede ser estudiado desde tres niveles:

- 1) El de las negociaciones: en el origen de la oferta y la demanda de la educación superior para indígenas hay negociaciones culturales de por medio que atienden a su condición de pueblos originarios con costumbres, tradiciones. A su vez atienden a su necesidad de incorporarse a las sociedades amplias en las que se desenvuelven laboral y académicamente y donde sus formas de vida muchas veces se contraponen con éstas. ¿Qué, quién y cómo se negocia?
- 2) El de las percepciones: los imaginarios, las expectativas y las visiones a favor y en contra de la educación por parte de los indígenas y del Estado
- 3) El de las transformaciones: ¿cómo y de que forma se traducen los discursos sobre educación en mejoras o perjuicios para los individuos indígenas y/o para sus comunidades?

A partir de los conceptos y prácticas en conflicto que se analizaron en este trabajo, se propone la negociación cultural como posible acción. Es un concepto muy empleado en cuestiones de educación y de salud pues es en estos dos rubros en los que existe un contacto más directo con poblaciones de distintas culturas. La negociación presupone una validación cultural, esto es dar legitimidad a las creencias, usos y costumbres de cada población para llegar a un acuerdo común (Alarcón M., Ana M., *et al*, 2003). La negociación cultural es una práctica política,

por esta razón en temas de salud y educación es muy pertinente, pues se busca conciliar las formas occidentales de cuidarse y educarse sin imponer uno u otro método. Sin embargo, una futura investigación se propone demostrar que por medio de las Universidades Interculturales se da otro tipo de negociación cultural, que no es tan inmediata como acontece con los planes de estudio o con los métodos de salud, si no que se ponen en juego roles de participación ciudadana activa.

La escolarización es uno de los medios de integración ciudadana más efectivos con los que cuenta el Estado, es un mecanismo oficial de socialización cuyas enseñanzas van en concordancia con lo que el Estado considere útil inculcar a los futuros ciudadanos (Camacho, 2005:24). La escuela es una de las instituciones que cuentan con más prestigio y aceptación por parte de la sociedad en general. Esta aceptación también se da por parte de los grupos étnicos, sabiendo que una persona con un buen nivel de escolarización es potencialmente un candidato para obtener una serie de “beneficios” que el Estado le reserva.

## BIBLIOGRAFÍA:

ACUERDOS de San Andrés Larrainzar, Chis.

- 1996 Acuerdo. Documento electrónico, [www.ezln.org/san\\_andres/acuerdos.htm](http://www.ezln.org/san_andres/acuerdos.htm), revisado en noviembre de 2006.
- 1996<sub>a</sub> Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las Instancias de Debate y Decisión Nacional. Documento electrónico, [www.ezln.org/san\\_andres/documento\\_1.htm](http://www.ezln.org/san_andres/documento_1.htm), revisado en noviembre de 2006.
- 1996<sub>b</sub> Propuestas Conjuntas que el Gobierno Federal y el EZLN se Comprometen a Enviar a las Instancias de Debate y Decisión Nacional, Correspondientes al Punto 1.4 de las Reglas de Procedimiento. Documento electrónico, [www.ezln.org/san\\_andres/documento\\_2.htm](http://www.ezln.org/san_andres/documento_2.htm), revisado en noviembre de 2006.
- 1996<sub>c</sub> Compromisos para Chiapas del Gobierno del Estado y Federal y el EZLN, correspondientes al Punto 1.3. de las Reglas de Procedimiento. Documento electrónico, [www.ezln.org/san\\_andres/documento\\_3.htm](http://www.ezln.org/san_andres/documento_3.htm), revisado en noviembre de 2006.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo

- 1992 Obra antropológica X, Teoría y práctica de la Educación indígena. México. Fondo de Cultura Económica, Universidad Veracruzana, Instituto Nacional Indigenista, Gobierno del Estado de Veracruz.

ALARCÓN M., Ana M., Aldo Vidal H. y Jaime Neira Rozas

- 2003 Salud intercultural: elementos para la construcción de sus bases conceptuales. *Rev. méd. Chile*, 9 (131):1061-1065.

BARTH, Fredrik

- 1976 Los grupos étnicos y sus fronteras. México. Fondo de Cultura Económica.

BENHABIB, Seyla

- 2002 Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Era. Estados Unidos. Princeton University Press, Princeton y Oxford.

BESSERER, Federico y Yerko Castro

- 2006 Ciudadanía en comunidades transnacionales. Boletín especial del 30 aniversario del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales A.C. 43-51.

BONFIL BATALLA, Guillermo

2005 Pluralismo cultural y cultura nacional. *En* Teoría y análisis de la cultura Vol. II. Gilberto Giménez Montiel. México. 2005. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Coahuilense de Cultura.

BUENO AGUILAR, Juan José

1998 Controversia en torno a la educación multicultural. HEURESIS. Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa, 1, (2): 2-29.  
<http://www2.uca.es/HEURESIS>

CAMACHO, Rosa E.

2005 Aprendiendo a pertenecer. La socialización primaria en la población infantil de La Paz, BCS. Bricolage, revista de estudiantes de antropología social y geografía humana. 3(7): 22-25.

CASILLAS M., María de Lourdes

2006 Proyecto Universidad Intercultural. Creación de nuevas IES. Documento electrónico, <http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=41&id=187>, revisado el 30 de septiembre de 2006.

2001 Diversidad cultural, educación y democracia. Etapas en la construcción de la educación indígena en América Latina. *Educação & Sociedade*. XXII (75): 235-274

CASTILLO, Isidro

1976 México: sus revoluciones sociales y la educación. Tomo 3. México. Gobierno del Estado de Michoacán.

CDI, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

2007 Indicadores socioeconómicos. Documento electrónico,  
[http://www.cdi.gob.mx/index.php?id\\_seccion=399](http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=399), revisado el 1 de junio

2005 Universidad Intercultural del Estado de México. Documento electrónico,  
[http://www.cdi.gob.mx/index.php?id\\_seccion=484](http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=484), revisado el 30 de marzo.

DE LA FUENTE, Julio

1989 Antropología, educación y desarrollo de la comunidad. México. Instituto Nacional Indigenista, Secretaría de Educación Pública.

DE LA PEÑA, Guillermo

- 2003 Identidades y participación ciudadana en el México de la transición democrática. *Revista de occidente*, Madrid. (207):88-107.
- 1998 Articulación y desarticulación de las culturas. *En Filosofía de la cultura*. David Sevilla, ed, pp. 101-129. Madrid. Editorial Trotta
- 1992 Individuo, étnia, nación: paradojas y antinomias de la identidad colectiva. *En epistemología y cultura. En torno a la obra de Luis Villoro*. Ernesto Garzón valdez y fernando Salmerón, eds, pp. 243-261. UNAM, Instituto de investigaciones filosóficas.

DELAUNAY, Daniel

- 2005 Análisis individual y contextual en la identificación de los pueblos indígenas. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas. CEPAL. Santiago de Chile, abril 27 al 29

DIETZ, Gunther

- 1999 Etnicidad y cultura en movimiento: desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos. *Nueva antropología*. 32(56):81-107.

DIETZ, Gunther y Sonia García Segura

- 2006 Multiculturalismo e interculturalidad. *En Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*. Héctor Muñoz Cruz, coord, pp. 229-262. México. Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Pedagógica Nacional.

DUSSEL, Enrique

- 2001 El nacionalismo. Sobre las condiciones de su aparición. *En política y estado en el pensamiento moderno*. Gerardo Álvarez Tenorio y María Dolores Paris, eds, pp. 275-294. México. Universidad Autónoma Metropolitana

EL UNIVERSAL

- 2006/06/28 Crece número de indígenas y reafirman identidad: investigador. Documento electrónico. <http://www.eluniversal.com.mx/notas/358358.html>. Revisado en junio de 2006.

FÁBREGAS PUIG, Andrés

2005 La interculturalidad en el mundo contemporáneo. *Gaceta Universidad Intercultural de Chiapas*. 1(1):3-5.

FERNÁNDEZ HAM, Patricia, *et al.*

2006 Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas de México 2006. México. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

GACETA. Universidad Intercultural de Chiapas

2006 Estadística de alumnos de la UNICH. Edición especial: 8.

GÍMENEZ MONTIEL, Gilberto

2005 Comunidades primordiales y modernización en México. *En* Teoría y análisis de la cultura Vol. II. Gilberto Giménez Montiel. México. 2005. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Coahuilense de Cultura.

GIROUX, Henry A.

1985 Educación: reproducción y resistencia. *En* Las dimensiones sociales de la educación. María de Ibarrola, Antol., pp. 151-159. México. Secretaría de Educación Pública.

GOBIERNO DEL ESTADO DE OAXACA

2002 El gobernador José Murat puso la primera piedra. Documento electrónico, <http://www.oaxaca.gob.mx/noticias/240302.htm>, revisado el 30 de marzo de 2005.

GOLDBERG, David Theo.

2002 *The Racial State*. Estados Unidos. Blackwell Publishers. Malden y Oxford.

GONZÁLEZ APODACA, Erica

2004 Significados culturales en un bachillerato mixe. México. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

GONZÁLEZ G., Susana

2006/12/04 La tercera parte de desempleados, profesionales o bachilleres: INEGI. Documento electrónico.

<http://www.jornada.unam.mx/2006/12/04/index.php?section=economia&article=028n1eco>. Revisado el 4 de diciembre de 2006.

HALE, Charles

2004 Rethinking Indigenous Politics in the Age of "indio permitido". NACLA report on the Americas, Vol. 38 (2).

JUÁREZ N., José Manuel y Sonia Comboni S.

2000 ¿Educación indígena en una sociedad global?. *En* Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina. José Manuel Juárez Núñez y Sonia Comboni, coord., pp. 149-182. México. Universidad Autónoma Metropolitana.

KYMLICKA, Will

2001 Educación para la ciudadanía. *En* El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo. Francisco Colom González, ed., pp 11-33 España. Antropos Editorial, Universidad Autónoma Metropolitana

KEARNEY, Michael

2004 Borders and Boundaries of State and Self at the End of Empire. *En* Chanhing Fields of Anthropology. From Local to Global. Estados Unidos. Rowman & Littlefield Publishers. Inc.

LIPKA, Jerry y Arlene Stairs

1994 Editors' Introduction. *Peabody Journal of Education*, (69)2: 1-5.

MEJÍA J., Marco Raúl

1999 En búsqueda de una cultura de la paz. Desde una Pedagogía del Conflicto y la Negociación Cultural. Ponencia presentada al Primer Encuentro Internacional de Pedagogía para la Paz, Educación Ciudadana y Educación Cívica. Manizales, 20 al 22 de mayo.

MOHATT, Gerald V.

1994 Cultural Negotiation and schooling: New Idea or New Clothing for an Old Idea. *Peabody Journal of Education*, (69)2: 172-185.

MUÑOZ CRUZ, Héctor

2006 La reorganización intercultural de la Educación Escolar indígena de México. *En* Lenguas y educación en fenómenos multiculturales. Héctor Muñoz Cruz, coord, pp. 263-296. México. Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Pedagógica Nacional.

MUÑOZ RÍOS, Patricia

2007/06/26 Ocho de cada 10 profesionistas están dispuestos a migrar a EU por empleo.  
Documento electrónico. <http://www.jornada.unam.mx/2007/06/26/>. Revisado el  
26 de junio de 2006.

PORTAL ARIOSA, María Ana y Xóchitl Ramírez

1995 Pensamiento Antropológico en México: un recorrido histórico. México.  
Universidad Autónoma metropolitana.

POZAS, Ricardo e Isabel H. de Pozas

1979 Los indios en las clases sociales de México. México. Siglo Veintiuno Editores.

RAMA, Claudio

2004 Panorama en América Latina. *En* Educación Superior para los pueblos indígenas de  
América Latina, memorias del segundo encuentro regional. México. Coordinación  
General de Educación Intercultural Bilingüe.

REYGADAS R., Luis

2005 La desigualdad después del (multi)culturalismo. *En* ¿A dónde va la antropología?  
Varios autores. México. Universidad Autónoma Metropolitana (en prensa)

RODRÍGUEZ PÉREZ, Atzimba

2006 Estrategias educativas de la comunidad transnacional. *En* San Juan Mixtepec. Una  
comunidad transnacional ante el poder clasificador y filtrador de las fronteras.  
Federico Besserer y Michael Kearney, eds. México. Editorial Juan Pablos.

SAHLINS, Marshall

2000 “*Sentimental pessimism*” and Ethnographic Experience; or, Why Culture Is Not a  
Disappearing “Object”. *En* Biographies of scientific objects. Lorraine Daston, Ed.,  
pp. 158-202. Estados Unidos. University of Chicago Press.

2001 Dos o tres cosas que sé acerca del concepto de cultura. *Revista Colombiana de  
Antropología*. (37): 290-327.

SASSEN, Saskia

2006 Territory, authority, rights: from medieval to global assemblages. Estados Unidos.  
Princeton University Press.



SEP. Secretaría de Educación Pública

2007 DGEI, antecedentes. Documento electrónico

[http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_4409\\_antecedentes](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4409_antecedentes). Revisado en enero de 2007.

2001 Programa Nacional de Educación 2001 – 2006. México. Secretaría de Educación Pública

1999 DGEI, Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas. México. Secretaría de Educación Pública.

s/f DGEI, Estadística inicial y básica de educación indígena, inicio de ciclo escolar 2004-2005. México. Secretaría de Educación Pública.

SCHMELKES, Sylvia

2006/04/06 Importantes avances presenta la educación intercultural y bilingüe.

Documento electrónico.

[http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_Boletines\\_de\\_Abril\\_2006](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Boletines_de_Abril_2006). Revisado en diciembre de 2006

2004 Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Secretaría de Educación Pública. *En* Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina, memorias del segundo encuentro regional. México. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

2004<sub>a</sub> Educación superior intercultural, el caso de México. *Educación* 2001, 8(104):54-58.

2004<sub>b</sub> Educación y diversidad cultural, en Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Educación, derechos sociales y equidad. *Educación* 2001, 8(104):69-71.

2004<sub>c</sub> Prólogo. *En* Significados culturales en un bachillerato mixe. Erica González Apodaca. México. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

2004<sub>d</sub> La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista mexicana de investigación educativa*. 9(20): 9- 13.

SCOTT, James C.

2000 Los dominados y el arte de la resistencia. ERA

SIEDER, Rachel

2006 El nuevo multiculturalismo en América Latina: ¿Regulación o emancipación?. Boletín especial del 30 aniversario del Colegio de Etnólogos y antropólogos Sociales A.C. 29-36

- 2002 Introduction. *En* multiculturalism in Latin America. Indigenous Rights, Diversity and democracy. Rachel Sieder, ed., Palgrave Macmillan
- SIEDER, Rachel y Jessica Witchell
- 2001 Impulsando las demandas indígenas a través de la ley: reflexiones sobre el proceso de paz en Guatemala. *En* Pedro Pitchard y Julian López (coords), Los derechos humanos en tierras mayas. Política representaciones y moralidad. Sociedad Española de Estudios Mayas
- STAVENHAGEN, Rodolfo
- 1992 La situación y los derechos de los pueblos indígenas de América. *América Indígena*. LII (1-2): 63-118.
- SUÁREZ BLANCH, Claudia
- 2005 Situación sociodemográfica de los pueblos indígenas de México. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas. CEPAL. Santiago de Chile, abril 27 al 29
- TUBITO, Fidel
- 2005 La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos interculturales* (3)5: 83-96
- UNICH. Universidad Intercultural de Chiapas
- 2007 Página oficial. <http://www.unich.edu.mx>. Revisado en enero de 2007.
- VARELA PETITO, Gonzalo
- 1994 Universidad y desarrollo: el vínculo crítico. *En* Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social. Roberto Rodríguez Gómez y Hugo Casanova Cardiel, coord., pp. 33-51. México. Centro de Estudios sobre la Uiversidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Miguel Ángel Porrúa, Grupo Editorial.
- WILLIS, Paul
- 1977 How working class kids get working class jobs. Columbia University Press.