



**Zona de contacto: su constructo en la Universidad  
Intercultural de Chiapas**

**T E S I S**

Que para obtener el grado de  
**Doctora en Ciencias Sociales**

Presenta

**Arodí Monserrat Díaz Rocha**

San Luis Potosí, S.L.P.

Octubre, 2021



**Zona de contacto: su constructo en la Universidad  
Intercultural de Chiapas**

**T E S I S**

Que para obtener el grado de  
**Doctora en Ciencias Sociales**

Presenta

**Arodí Monserrat Díaz Rocha**

Director de tesis

**Dr. Francisco Javier Peña De Paz**

**San Luis Potosí, S.L.P.**

**Octubre, 2021**

## AGRADECIMIENTOS

Hacer un recuento de las instituciones y personas que me permitieron construir y culminar este proyecto de tesis es una tarea insoslayable, pero a la vez difícil de emprender por el breve espacio en el que tengo que realizarla.

En primer lugar, quisiera agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada para la realización de mis estudios de doctorado y el correspondiente trabajo de campo que realice en el estado de Chiapas, Mex.

En segundo lugar, quiero agradecer el acompañamiento crítico de mi director de tesis el Dr. Francisco Javier Peña De Paz, quien me reto intelectualmente a conocer nuevos paradigmas como la decolonialidad, su guía resultó fundamental para atreverme a trabajar bajo este enfoque. De la misma manera, agradezco a mis lectoras, la Dra. Oresta López Pérez y la Dra. Ana Edith de la Torre Cárdenas, cuya lectura respetuosa y dialógica fue muy valiosa para lograr culminar el presente documento.

En tercer lugar, quisiera agradecer a la comunidad educativa de la UNICH, de la sede de San Cristóbal al Dr. José Bastiani Gómez, a todos los maestros de la sede de Yajalón, especialmente al Coordinador Mtro. Miguel Herminio Morales Trujillo y a la Dra. Rosalva Pérez Vázquez, por su calidez y compartir sus conocimientos sobre la praxis intercultural. A cada uno de los estudiantes que aportaron su voz en este trabajo a través de entrevistas y charlas, quienes me permitieron compartir sus experiencias de aprendizaje, que son el centro y corazón de este trabajo.

En cuarto lugar, quiero agradecer a mis compañeros y amigos del doctorado, así como a mis amigos y colegas de las instituciones dónde trabajo, en especial a la Dra. Karla Irene Martínez Méndez, quien tuvo en todo momento una voz de aliento para impulsarme a concluir este proyecto.

Por último, he dejado al final los agradecimientos más íntimos, a mi querida familia, a mis mujeres poderosas que me han acompañado desde mis primeras letras, mi querida madre, Rosa Ma. y mi amada Mama María, de quienes he aprendido lo que es ser una buena maestra, y a quienes sigo como referencia y faro no solo en mi vida personal, si no también profesional.

A mis queridos hijos, Oswaldo Yosif y Josué Israel que generosamente siempre han comprendido mis ausencias, incluso por largos periodos como lo requirió el trabajo de campo, recibiendo de su parte solo palabras de aliento y apoyo. A mi querida Amaia, que vino a hacer una pausa necesaria en la redacción de este trabajo, pero que ha sido el mayor impulso para terminarla.

A mi querido esposo, Javier, fuente inagotable de paciencia y comprensión en el proceso, si no también quien ha solventado mis ausencias, mis quehaceres y me brindo todas las facilidades para la realización de este trabajo. A ustedes, querida familia, dedico esta tesis doctoral.

## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1. PAUTAS PARA COMPRENDER LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1. Esbozo del marco histórico y legal sobre la educación de los pueblos indígenas en     México. ....</b>	<b>14</b>
1.1.1. <i>La educación indígena en México y sus huellas en la educación intercultural. ....</i>	<i>15</i>
1.1.2. <i>De la educación asimilacionista a la educación intercultural en México. ....</i>	<i>22</i>
1.1.3. <i>Cambios en el marco legal sobre los pueblos indígenas. ....</i>	<i>27</i>
<b>1.2. El campo de la investigación sobre educación superior intercultural .....</b>	<b>39</b>
1.2.1. <i>Intersticios interculturales en la universidad convencional. ....</i>	<i>42</i>
1.2.2. <i>Universidades Interculturales en México. ....</i>	<i>53</i>
<b>CAPÍTULO 2. DES-PENSAR LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES .....</b>	<b>56</b>
<b>2.1. La Universidad Contemporánea y sus raíces.....</b>	<b>56</b>
<b>2.2. La Universidad en América Latina en el siglo XXI. ....</b>	<b>65</b>
<b>2.3. Posibilidades de diálogo de saberes e interculturalidad en las Universidades     Interculturales .....</b>	<b>69</b>
<b>2.4. Posibilidades de construcción de una zona de contacto cosmopolita subalterna en las     Universidades Interculturales. ....</b>	<b>76</b>
<b>CAPÍTULO 3. RUTA METODOLÓGICA .....</b>	<b>82</b>
<b>3.1. Sustento epistemológico de la investigación.....</b>	<b>82</b>
<b>3.2. Antecedentes del estudio.....</b>	<b>85</b>
<b>3.3. Proceso de Investigación.....</b>	<b>86</b>
3.3.1. <i>Fases de campo .....</i>	<i>86</i>
3.3.2. <i>Construcción de datos. ....</i>	<i>90</i>
3.3.1. <i>Muestra. ....</i>	<i>92</i>
3.4.1. <i>Escenarios .....</i>	<i>94</i>
<b>3.4. Eje analítico: categorías.....</b>	<b>95</b>

<b>3.5. Contextualización de la Universidad Intercultural de Chiapas .....</b>	<b>97</b>
3.5.1. <i>Breve descripción del entorno sociopolítico de Chiapas .....</i>	<i>97</i>
3.5.2. <i>Información estadística. ....</i>	<i>105</i>
3.5.3. <i>Breve marco referencial sociodemográfico del contexto de la Unidad Académica de San Cristóbal de las Casas.....</i>	<i>111</i>
<b>CAPÍTULO 4. CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS.....</b>	<b>115</b>
<b>4.1. Diez años de vida institucional en la Universidad Intercultural de Chiapas .....</b>	<b>116</b>
4.1.1. <i>La construcción de un proyecto de educación superior intercultural en Chiapas: los primeros seis años de la UNICH.....</i>	<i>116</i>
4.1.2. <i>La aparición de los sindicatos y la división de la comunidad universitaria de la UNICH. 126</i>	
<b>4.2. La reorganización de los poderes sindicales. ....</b>	<b>132</b>
<b>4.3. Tensiones y conflictos latentes.....</b>	<b>140</b>
<b>CAPÍTULO 5. LA CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS .....</b>	<b>144</b>
<b>5.1. Camino a la escuela: desafíos de la movilidad urbana para la comunidad escolar de la UNICH-Sede San Cristóbal de las Casas .....</b>	<b>146</b>
<b>5.2. Ciudad Universitaria Intercultural-UNICH sede San Cristóbal de las Casas .....</b>	<b>151</b>
<b>5.4. Universidad Intercultural de Chiapas- Unidad Académica Multidisciplinaria Yajalón .....</b>	<b>163</b>
<b>CAPÍTULO 6. LOS DECIRES Y HACERES DE LOS ACTORES DENTRO DE LA UNICH .....</b>	<b>173</b>
<b>6.1. Los docentes de las UAM- San Cristóbal de las Casas y UAM- Yajalón .....</b>	<b>173</b>
6.1.1. <i>Formación profesional.....</i>	<i>173</i>
6.1.2. <i>Experiencia profesional en contextos con población indígena o bajo el enfoque intercultural.....</i>	<i>174</i>
6.1.3. <i>Proceso de ingreso a la UNICH.....</i>	<i>178</i>
6.1.4. <i>Formación sobre interculturalidad.....</i>	<i>183</i>

6.1.5. Concepciones sobre el rol del docente y del alumno bajo el enfoque intercultural .....	188
6.1.6. Uso de lenguas originarias en el ámbito escolar .....	192
6.1.7. Limitantes y deficiencias que identifican para realizar sus funciones .....	194
<b>6.2. Los alumnos de las UAM- San Cristóbal de las Casas y UAM- Yajalón .....</b>	<b>197</b>
6.2.1. Algunos referentes básicos de los alumnos universitarios de la UNICH.....	197
6.2.2. Proceso de ingreso a la UNICH.....	199
6.2.3. Experiencias sobre el proceso de vinculación comunitaria .....	204
<b>6.3. Praxis de la interculturalidad en las actividades académicas .....</b>	<b>215</b>
6.3.1. Expresiones de autorepresentación y transculturación en los eventos académicos de la UNICH .....	215
a) 1er Foro Universitario Intercultural UAM-Yajalón .....	215
b) Primera ceremonia de investidura de Doctor Honoris Causa en la UNICH .....	225
c) Actividad de cierre de vinculación comunitaria en el Mpio. De Lázaro Cárdenas .....	230
<b>Reflexiones finales .....</b>	<b>235</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>240</b>

## Índice de tablas y figuras

### Tablas

<b>Tabla 1</b> Evolución histórica del tema: Pueblos indígenas en la Organización de las Naciones Unidas de la década de los ochenta a la actualidad.....	33
<b>Tabla 2</b> Productos de investigación del área: estudiantes indígenas y acción afirmativa. ....	43
<b>Tabla 3</b> Productos de investigación del área: Transversalidad de la interculturalidad en el currículo. ....	46
<b>Tabla 4</b> Productos de investigación del área: Interculturalidad en las escuelas normales.....	49
<b>Tabla 5</b> Productos de investigación del área: Debates conceptuales sobre las Universidades Interculturales.....	54
<b>Tabla 6</b> Tipos de Interculturalidad .....	74
<b>Tabla 7</b> Actores que participaron en la primera fase del trabajo de campo.....	92
<b>Tabla 8</b> Actores que participaron en la segunda fase del trabajo de campo.....	93
<b>Tabla 9</b> Escenarios y actividades de la segunda etapa de campo .....	94
<b>Tabla 10</b> Oferta académica de la Universidad Intercultural de Chiapas .....	105

### Figuras

Figura 1. Líneas de investigación que componen el estado del arte. ....	41
Figura 2. Atención a la diversidad en la universidad convencional. ....	42
Figura 3. Universidades Interculturales en México.....	53
Figura 4. Unidades Académicas de la Universidad Intercultural de Chiapas .....	105
Figura 5. Misión y Visión de la UNICH 2021 .....	108
Figura 6. Número de estudiantes de nuevo ingreso al ciclo 2015-2016.....	110
Figura 7. Registro histórico de nuevo ingreso en la UNICH de 2005 a 2015.....	110
Figura 8. Ubicación de la UNICH sede San Cristóbal de las Casas.....	148
Figura 9. Ruta de transporte colectivo y vista de la Av. El Campanario .....	150
Figura 10. Vista área de la Ciudad Universitaria Intercultural-UNICH.....	152
Figura 11. Edificios centrales de la UNICH sede San Cristóbal de las Casas .....	153
Figura 12. Entrada a la UNICH sede San Cristóbal de las Casas.....	154
Figura 13. Canchas de basquetbol y aparatos de ejercicios UNICH-SCLC.....	155
Figura 14. Canchas de futbol soccer UNICH-SCLC .....	156
Figura 15. Cafetería en la UNICH-SCLC .....	157
Figura 16. Alumnos al interior de la cafetería de la UNICH-SCLC .....	158
Figura 17. Placa de la fundación de la UNICH-SCLC.....	158
Figura 18. Letrero del Edificio “K” Yech B’ajun Slekil B’ej .....	160
Figura 19. Croquis de ubicación de los edificios en la UNICH-SCLC.....	160
Figura 20. Interior de un aula donde se realiza un ensayo de una obra de teatro.....	161
Figura 21. Mapa vista aérea de Yajalón.....	164
Figura 22. Camino a la escuela UAM-Yajalón.....	165
Figura 23. Entrada de la UAM-Yajalón .....	166

Figura 24. Edificios UAM-Yajalón.....	167
Figura 25. Placa de la fundación de la UAM-Yajalón .....	167
Figura 26. Espacios deportivos de la UAM-Yajalón .....	168
Figura 27. Puestos de comida en la UAM-Yajalón.....	169
Figura 28. Alumnos trabajando en equipo en un aula de la UAM-Yajalón .....	170
Figura 29. Centro de cómputo.....	170
Figura 30. Invernadero .....	171
Figura 31. Docentes que participaron en el curso de capacitación en la UAM-Yajalón.....	185
Figura 32. Realización del taller en la UAM-Yajalón.....	187
Figura 33. Maestro y alumnos en trabajo de campo de vinculación comunitaria .....	211
Figura 34 Entrevista con una madre de familia de la comunidad .....	212
Figura 35. Taller con mujeres de la comunidad .....	213
Figura 36. Alumnos con sus familiares en su comunidad.....	214
Figura 37. Cartel del 1er Foro Universitario Intercultural UAM-Yajalón .....	216
Figura 38. Alumna representando a la madre tierra .....	219
Figura 39. Alumnos representando el juego de pelota .....	220
Figura 40. Representación de la entrega de la pelota .....	221
Figura 41. Representación de un jaguar y el explorador .....	221
Figura 42. Encuentro del explorador con el pueblo indígena.....	222
Figura 43. Representación de un conquistador sometiendo a los pueblos indígenas .....	223
Figura 44. Representación de la evangelización de los pueblos indígenas .....	223
Figura 45. Representación de una mujer indígena después de la conquista.....	224
Figura 46. Representación de la población indígena contemporánea .....	225
Figura 47. Representación teatral del juego de pelota. Alumnos 5to Semestre UAM-Yajalón .....	231
Figura 48. Obra de teatro sobre Boda Tradicional .....	233



## Introducción

La educación superior indígena ha tenido un impulso en el siglo XXI, la oferta de instituciones dirigidas a los pueblos indígenas se ha incrementado en nuestro continente y el resto del mundo, al respecto Walsh (2009) afirma que “desde los años noventa, la diversidad cultural en América Latina se ha puesto como tema de moda. Tiene presencia en las políticas públicas y reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/trasnacional” (p.28).

Comenzando el siglo XXI, en México se consolida el enfoque intercultural en la educación, bajo este contexto se crean universidades dirigidas a la población indígena, algunas de estas impulsadas como señala Dietz y Mateos Cortés (2011) por “proyectos innovadores de “otra educación”, de “educación propia”, de “educación intercultural inductiva” (Bertely Busquets, Gasché, Podestá Siri, coords., 2008) o de “etnoeducación” (castillo Guzmán y Triviño Garzón, 2008)” (p.60) y otras impulsadas desde el Estado, como las Universidades Interculturales, las cuales son proyectos educativos estratégicos que han sido impulsados por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB).

Un rasgo característico de las universidades para estudiantes indígenas es su propuesta por la interculturalidad, sin embargo, ésta no se asume de igual manera en los centros impulsados por el Estado como aquellos generados por proceso de etnoeducación u otros proyectos innovadores, encontrando distintas perspectivas de esta, como señala Walsh (2010:78) existen tres concepciones matriciales: la relacional, la funcional y la crítica.

El propósito de las Universidades Interculturales según lo enuncia la CGEIB (2014) en su marco normativo es explorar modalidades de atención educativa pertinente para jóvenes que aspiren a cursar el nivel de educación superior, tanto de origen indígena como de otros sectores sociales, interesados en impulsar fundamentalmente el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas y en aplicar los conocimientos construidos a contextos diversos.

Desde otro punto de vista, en su aplicación se puede constatar que la concepción de la interculturalidad que rige la educación intercultural impulsada por la CGEIB se centra más en un proyecto funcional donde se reconoce o incorpora lo diferente a la matriz y estructura establecida, específicamente en el ámbito educativo.

No obstante, otro rasgo es que las Universidades Interculturales pueden considerarse “zonas de contacto”, conforme al concepto de Pratt (1992), considerando estas instituciones como espacio social donde culturas diversas se encuentran y establecen relaciones duraderas de dominación y subordinación fuertemente asimétricas que implican coerción, desigualdad y conflicto.

Algo semejante ocurre en gran parte de las universidades en México, las cuales en su mayoría se apegan a las consideraciones de la universidad occidental bajo las premisas de la modernidad y se guían a la par de las universidades contemporáneas, dirigidas por el norte global con base en pautas epistémicas eurocéntricas.

Si la educación superior en México se encuentra dirigida por los supuestos de la universidad occidentalizada, ¿cómo se conforma la zona de contacto que generan las Universidades Interculturales? ¿qué procesos de autorepresentación y de transculturación se

propician?¿existe un diálogo epistémico entre los saberes occidentalizados y los saberes indígenas que distinga a las Universidades Interculturales?, para ofrecer algunas respuestas a estas interrogantes se utiliza el caso de estudio de la Universidad Intercultural de Chiapas.

A partir de estas interrogantes se configura el objetivo general de la presente investigación que es distinguir los discursos y prácticas (los decires y los haceres como los plantea Martín Criado,1998) interculturales en educación superior que se llevan a cabo por la comunidad escolar de la Universidad Intercultural de Chiapas considerando a la institución como zona de contacto con el fin de visibilizar el tipo de interculturalidad que se genera en este espacio universitario.

El supuesto personal que guía este documento es que la Universidad Intercultural de Chiapas es terreno fértil para crear una zona de contacto cosmopolita subalterna, previendo que los participantes serán quienes decidan los saberes, las prácticas y dinámicas que quieren compartir, donde se generan procesos autoetnográficos y de transculturación, no obstante, para que esto sea posible, la vida político-institucional debe ofrecer estabilidad para el desarrollo de las actividades académicas, propiciar el diálogo de saberes e ir más allá de la interculturalidad funcional para transitar a una interculturalidad crítica.

En cuanto a la ruta metodológica, se trabaja un enfoque cualitativo con herramientas etnográficas. Para comenzar a construir los datos se recopiló material documental como informes institucionales, gacetas, libros, artículos y ponencias sobre la UNICH, con lo que se conformó una primera mirada de la institución.

Las herramientas principales de recogida de información fueron la observación y la entrevista semiestructurada, la cual, fue la técnica utilizada para recoger el discurso tanto de

alumnos, docentes y directivos en la institución, la información allí recopilada me permitió estructurar la realidad desde las experiencias que me compartieron los entrevistados, su interpretación de las prácticas culturales que se vivencian en la UNICH, además de que posibilitaron que surgieran de forma natural temáticas que no estaban consideradas dentro de la guía de entrevista.

Es por ello, que las entrevistas realizadas no tuvieron siempre el mismo escenario, ni formalidad o duración. La mayoría de las entrevistas grabadas (todas ellas con permiso de los entrevistados) duran entre 50 y 60 minutos siendo la más larga de 75 minutos, y se elaboraron en una o dos sesiones, mientras que las charlas informales su duración es más corta, de alrededor de 20 a 30 minutos y se hicieron en dos o tres sesiones, y se registraron anotaciones de estas en el diario de campo.

Los escenarios donde se realizaron fueron diversos, a los docentes se les entrevistó en sus cubículos, en la biblioteca o en la sala de maestros, mientras que a los alumnos se les entrevistó en la biblioteca, en la cafetería, en los puestos de comida cercanos, en los congresos, e incluso se registraron conversaciones informales en el transporte, pues la mayoría de los chicos utilizan una combi pública para llegar a la universidad.

Otra fuente utilizada para recabar información sobre el trabajo académico de los alumnos fueron las ceremonias, las presentaciones de los proyectos integradores o de vinculación con la comunidad y trabajos recepcionales de los alumnos.

En la presente investigación se ha seguido un proceso cíclico y dialéctico, que se pretende mostrar en la estructura, por lo que este documento comienza configurando algunas pautas para comprender la educación superior intercultural en México, que se presentan en

el Capítulo 1, a través de dos apartados, en el primero de ellos se elaboró un esbozo del marco histórico y legal sobre la educación de los pueblos indígenas en México, en el que se hace un breve recuento de la historia de la educación indígena en México destacando cómo esta es un sustento importante para el desarrollo de la educación intercultural en nuestro país, así mismo se abordan los cambios del marco legal sobre los pueblos indígenas en México y su relación con el establecimiento de la educación intercultural en la nación.

En el segundo apartado se elaboró una revisión del estado del arte de la investigación sobre educación intercultural en nuestro país, en concreto en el nivel de educación superior, con el fin de dar cuenta de las pautas que se han encontrado en este campo durante la última década.

El Capítulo 2. Des-pensar las Universidades Interculturales, constituye el marco teórico de la investigación, está elaborado de forma deductiva, comenzando por describir cómo se encuentra actualmente la universidad contemporánea, sus retos y transformaciones en el siglo XXI. En el segundo apartado se analizan las posibilidades de construcción epistémica que surgen en las Universidades Interculturales, y en el último apartado se discute la posibilidad de construcción de una zona de contacto cosmopolita en estos espacios.

En el Capítulo 3, se hace un recuento de la ruta metodológica que se realizó durante la investigación, asimismo, se presenta una breve caracterización estadística de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Los Capítulos 4 y 5, establecen nociones sobre el entramado de la Universidad Intercultural de Chiapas, con el fin de comprender los procesos educativos que vienen desarrollándose en ésta institución a partir de su fundación, existen dos pilares que

determinan en gran medida el entramado universitario y cómo este conforma la zona de contacto, por una parte su vida política-institucional y por la otra, la configuración del espacio físico de la misma, visibilizando las prácticas interculturales que se propician en dicho entorno.

El capítulo 6, abordará las prácticas interculturales de los actores dentro de la UNICH en dos amplios subapartados, el primero de ellos referente a los docentes y el segundo abordará a los alumnos. En un tercer subapartado, se presenta la praxis de la interculturalidad en las actividades académicas.

Finalmente, se integra un apartado de reflexiones finales, dónde se recuperan el objetivo general y las preguntas de investigación a la luz de los resultados obtenidos en el trabajo de campo y su contrastación con los supuestos teóricos que guían esta tesis.

## **CAPÍTULO 1. PAUTAS PARA COMPRENDER LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO**

Comprender como se ha desarrollado la educación superior intercultural en México implica conocer las pautas que han determinado en gran medida su implementación en el siglo XXI.

En el presente capítulo se abordará de manera sucinta algunas de las pautas principales que detonaron la creación de instituciones para la educación superior intercultural en México, en dos apartados, en el primero se realiza un esbozo del marco histórico y legal sobre la educación de los pueblos indígenas en México, con el fin de vislumbrar las transformaciones que se han dado a partir del origen de México como nación independiente hasta llegar al enfoque de educación intercultural actual.

En el segundo apartado se considera relevante conocer el campo de la investigación sobre educación superior intercultural, las investigaciones realizadas y sus resultados nos brindan importantes pautas sobre el desarrollo de la educación intercultural en nuestro país.

### **1.1. Esbozo del marco histórico y legal sobre la educación de los pueblos indígenas en México.**

Los antecedentes de la educación superior intercultural en México se encuentran en las transformaciones que han tenido las políticas educativas y el marco legal que rige a los pueblos indígenas en nuestro país.

La concreción de una propuesta de educación intercultural promovida de manera oficial desde el Estado a finales de los noventa surge a partir de las transformaciones que experimenta el contexto internacional y nacional de los pueblos indígenas, sus luchas y

reivindicaciones, que impactaron en distintos ámbitos político, social, legal, educativo entre otros.

En este primer apartado se hace un breve recuento de los cambios que se han tenido en el ámbito educativo y legal, lo que permite hacer un encuadre de los acontecimientos que propiciaron el establecimiento de una política educativa intercultural en México.

### *1.1.1. La educación indígena en México y sus huellas en la educación intercultural.*

La educación indígena se encuentra presente en el contexto educativo mexicano desde los albores de la colonia, cuando la evangelización consideraba la imposición del castellano como necesaria para el funcionamiento de la estructura colonial. Al respecto Pilar Gonzalbo Aizpuru señala:

En el discurso político del siglo XVI, como en la doctrina de la Iglesia católica, evangelizar no sólo era bautizar a los infieles sino proporcionarles una formación cristiana; está implicaba todo lo que se debía saber y creer, los hábitos que era imperativo desarraigar y aquellos que debían sustituirlos.

(Gonzalbo Aizpuru, 1996, p. 28)

Después de la conquista, los franciscanos comenzaron la educación de los indígenas de la Nueva España. Con una mentalidad feudal, construyeron las escuelas bajo el principio de la sociedad como dos grupos: gobernantes- gobernados.

Así, los hijos de los señores y principales recibían una instrucción diferente a la gente común. Kashuiro Kobayashi (1996) plantea la variedad de actividades docentes que realizaban los monjes señalando las siguientes:1) Educación para hijos de gobernantes, 2)



enseñanza catequista en el patio, 3) Enseñanza práctica (oficios) y 4) Educación de niñas indias.

El mismo autor señala que al principio las actividades misioneras estuvieron virtualmente restringidas a adoctrinar al círculo reducido de la nobleza de la región. Para la instrucción de los hijos de señores y principales se basaron en el modo y disciplina del Calmecac. Los alumnos fueron sometidos al régimen de vida monacal de sus maestros.

El principal logro fue la conversión de los educandos, que ayudaron a dismantelar la sociedad de sus mayores y con esto surgió una nueva etapa en la evangelización.

Kasuhiro Kobayashi (1996) describe cómo la enseñanza del catecismo a los indígenas se resolvió con el patio que permitía atender a un número mayor de población indígena operando como capilla abierta, de igual manera, refiere que “para incorporar a los naturales al sistema económico de tipo europeo, hacia 1530 comenzó la enseñanza de oficios mecánicos y artes para los macehuales que hubiesen sido adoctrinados. Con esto se preparaban oficiales tanto en los oficios tradicionales como en los de España. Así, se buscaba enseñarlos a vivir políticamente (p.11)”. En cuanto a la educación de las niñas indias no prosperó por varias razones; excepto el adoctrinamiento.

De esta manera el proyecto castellanizante venía de tiempo atrás y no es exclusivo de la república independiente y de los liberales triunfadores, así lo refiere Margarita Menegus (1997) al señalar que este tiene sus orígenes en la postura del alto clero ya en el siglo XVI, cuando el arzobispo Lorenzana se precia de estar destruyendo las “lenguas bárbaras”.

Se observa que el sistema educativo de la colonia para los pueblos indígenas marcaba fuertes distinciones al interior de las propias comunidades, estableciendo distinciones entre

los hijos de los gobernantes y el pueblo común, al igual por género, situación que prevalecería en el México Independiente.

Al triunfo de la Independencia, entre 1821 y 1917 la política de los distintos gobiernos que existieron en esta época fue una sola: formar una nación. Es así como en este período el indígena quedó relegado bajo la idea del mexicano, y quedó en el olvido.

No existieron políticas gubernamentales específicas para los pueblos indígenas, incluso dejó de nombrárseles, así lo refiere Aguirre Beltrán: “[entre 1824 y 1917] el término “indio” desaparece de los documentos oficiales”. (Bertely Busquets, 1999, p. 74).

Con la primera Constitución de 1824, en la cual el gobierno centralista instauro como lengua oficial de los Estados Unidos Mexicanos al español, y como única religión la católica, la tendencia a desaparecer al indígena se acentúa, desconociendo el uso de las lenguas y los ritos religiosos que existían en las comunidades indígenas. Así lo asevera Elsie Rockwell al señalar:

Si bien el desplazamiento del náhuatl por el español ya había avanzado considerablemente para 1800, la formación de la nueva nación consolidó el proceso. La ruptura más fuerte en la tradición del náhuatl escrito se dio a partir de 1824, cuando se proscribió su uso para asuntos oficiales. (Rockwell, 2006, p. 47)

Al iniciarse la vida independiente existían en el país alrededor de 30000 alfabetos de un total de 4800000 adultos, es decir, que el porcentaje de analfabetos era de 99.38% contra un 0.6 de alfabetizados (Martínez Jiménez, 1996, pag.105). Estas cifras son reflejo de la

precaria situación cultural en que México inició su vida independiente, así como el carácter increíblemente exclusivista y desigual de la educación que predominó durante la colonia.

Durante el siglo XIX, por la inestabilidad política no se buscó cambiar la tendencia asimilacionista con la que se trataba el tema indígena, al respecto José Manuel Juárez y Sonia Comboni (2000) indican que esta perspectiva fue adoptada por la joven república, y se prolongó más allá de la segunda mitad del siglo XX.

Para los gobernantes del México independiente, “el indio era un recuerdo estorboso de tiempos pasados. Si no había manera de hacerles desaparecer, se les podría relegar, siempre y cuando no causara problemas a la república” (Staples, 1996,p. 55).

Es así como durante este siglo se dan políticas gubernamentales dirigidas a minar la identidad indígena para conformar la nación independiente y monocultural, a través de un proyecto uniformador que al mismo tiempo desconocía la diversidad cultural del país.

Al mismo tiempo la sociedad moderna los obligaba a entrar a la dinámica de los medios de producción, siendo las comunidades indígenas reconocidas como la mano de obra rural que originó se formaran nuevas identidades laborales.

Los derechos políticos alcanzados en el México Independiente no favorecieron a los pueblos indígenas, se les discriminaba ahora no solo por su falta de educación, sino por no integrarse a la economía del nuevo país, y se les estigmatizaba por los “defectos del carácter” que incluso los políticos liberales consideraban propios de los indígenas aunados a los estigmas tribales, podemos observar este imaginario en el siguiente párrafo escrito por José María Luis Mora en 1836, importante político de este tiempo:

Una de las cosas que impiden e impedirán los progresos de los indígenas en todas las líneas, es la tenacidad con que aprenden los objetos, y la absoluta imposibilidad de hacerlos variar de opinión: esta terquedad que por una parte es el efecto de su falta de cultura, es por otra el origen de sus atrasos y la fuente inagotable de sus errores. (Mora, 1984)

A pesar de haber abolido las categorías raciales en la legislación, se seguía discriminando a las personas y a los pueblos (Vázquez de K, 1996, p. 94), Reygadas (2008) afirma que:

La desigualdad que se originó en la esclavitud y la dominación étnico-racial de la colonia, después se transformó en una asimetría que yuxtapone las variables étnicas y raciales con diferencias en ingresos y ocupación, con desniveles educativos, con el lugar de residencia, con disparidades en capital cultural y en poder político. De esta yuxtaposición ha resultado un abismo entre las élites y la mayoría de la población en América Latina. (p. 123)

Durante la historia del México postrevolucionario la educación indígena no tuvo grandes cambios y se conceptualizó a partir de enfoques asimilacionistas e integracionistas.

Engracia Loyo señala que el primer titular de la SEP, José Vasconcelos, sostenía que “la educación debería congregar por igual a campesinos mestizos e indios e impartir sin discriminación alguna aquellas enseñanzas que garantizaran un mínimo de uniformidad en el país”. (Loyo, 2006, p. 69)

El seguimiento de estas políticas se da en los años veinte bajo la dirección de José Vasconcelos, su obra educativa tenía como base que la educación debía asimilar al indígena

a la nación. En consecuencia, debía hacerse mexicanos a todos los indígenas, culturalmente, la nación mexicana debía amestizarse, influir y dejarse influir por lo indígena, lograr una unidad étnica lingüística cultural.

En este contexto en 1926, se funda la Casa del Estudiante Indígena, la cual “congregaba a indígenas de diferentes etnias en la capital de la República con el fin de “civilizarlos” y volverlos a sus comunidades para que, a su vez fueran fermentos de cambio”. (Loyo, 2006, p. 74)

Sin embargo, esta iniciativa no tuvo los resultados esperados ya que los estudiantes sufrieron un desarraigo que ocasionó que solamente unos pocos volvieran a sus comunidades.

De esta manera en la época Callista, con los gobiernos de Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez, se crítica el avance de la asimilación de los indígenas al proyecto nacional, el cual se basa en el paradigma productivista.

Así, según Bertely Busquets (2001) “las escuelas regionales campesinas, los internados indígenas regionales y el resto del aparato escolar se subordinan al desarrollo económico y transformación de las relaciones productivas en el medio rural”. (p. 79)

Con el presidente Lázaro Cárdenas, Moisés Sáenz propone crear el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, el cual se aprueba quedando el organismo en manos de los ideólogos socialistas a la muerte de Sáenz. El socialismo nacionalista parte de “la necesidad de “mexicanizar” a los indígenas mediante la reforma agraria, el acceso a nuevas tecnologías y su inclusión corporativa”. (Bertely Busquets, 2001, p. 80).

La importancia de la fundación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas es que devuelve a la mira del Estado a los indígenas e inicia una política para este sector. En

esta etapa Moisés Sáenz, planteó cambiar de la política asimilacionista a la integracionista, señalando:

En vez de la incorporación del indio se impone la tesis integralista. No incorporar al indio, sino integrar a México. Integrar estableciendo la base física, la comunicación material, combatiendo el aislamiento y el localismo y el regionalismo hasta donde este choque con la coherencia colectiva y con el ideal común. (citado en Loyo, 2006, p. 86)

Sin embargo, la política indigenista del gobierno de Cárdenas no tuvo continuidad al ocupar el poder ejecutivo Manuel Ávila Camacho (1940-1946), el cual negó las directrices con las que se había trabajado la escuela rural.

Al concluir el sexenio avilacamachista, y asumir la presidencia Miguel Alemán, los principios cardenistas habían quedado en el olvido, y al indianismo se le criticaba como un defecto del paternalismo por parte de Estado, pronunciándose el entonces presidente por abolir “el indianismo que había convertido al indio en objeto de caridad del Estado”. (Greaves L., 2006, p 118)

Estando el presidente Alemán en funciones, se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, y la Dirección General de Asuntos Indígenas (Bertely Busquets, 2006, p. 84)

Durante dos décadas estas instituciones se fortalecen y llega a la presidencia Luis Echeverría Álvarez, que integra la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena.

Posteriormente se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en la SEP, en 1978 y comienza la instauración de las políticas educativas en materia indígena que subsistirán hasta el final del siglo XX.

Con este breve recuento podemos observar cómo se fortaleció la categoría pareada indígena/mestizo en las escuelas, y durante el siglo XIX y XX, el país con sus políticas asimilacionistas e integracionistas, intentó homogeneizar a la población a través de una educación aculturizadora y un proyecto castellanizante.

Los pueblos indígenas recurrieron entonces al mecanismo nombrado por Tilly (2000) como la adaptación, bajo distintos recursos, uno que menciona Reygadas (2008) es el “blanqueamiento”, el cual es un ejemplo de acciones personales que permiten a algunos escapar de las desventajas de la desigualdad y, sin embargo, refuerzan los mecanismos de su reproducción como señala Tilly.

### *1.1.2. De la educación asimilacionista a la educación intercultural en México.*

Cómo se puede observar en el breve recuento histórico realizado en el primer apartado, la primera visión que adoptó México para la educación indígena como república independiente, fue el asimilacionismo, buscando equiparar a las comunidades indígenas a las sociedades modernas occidentales del siglo XIX.

La teoría asimilacionista es una ideología que surgió en el siglo XX en los países receptores de inmigrantes, ya que los pueblos receptores imponían su cultura y su forma de pensar a los grupos minoritarios inmigrantes. En esta visión, el único criterio válido es la superioridad de la cultura dominante que debía asimilar los recién llegados. Por tanto, “es

una posición etnocéntrica que implica un racismo que va desde lo sutil hasta lo más violento de la intolerancia hacia la cultura y la forma de pensar del otro”. (Juárez Núñez y Comboni Salinas, 2000, p.164)

El fundamento ideológico de esta actitud es que la etnicidad no es un factor fundamental de las sociedades modernizadas e industrializadas, sino más propio de sociedades en vías de desarrollo.

En cuanto a la educación que ofrecía el asimilacionismo, nos encontramos ante una política discriminatoria contra aquello que fuera distinto a la cultura homogeneizadora nacional, ya que el discurso planteaba claramente la superioridad de la cultura dominante sobre las otras.

Este modelo teórico se sostiene hasta los gobiernos postrevolucionarios, incluso fundamenta el hacer de las primeras instituciones indígenas como el Instituto Nacional Indigenista.

Este modelo se vio profundamente cuestionado en la década de los setenta donde una nueva teoría cobro auge: el integracionismo. Esta concepción de la interrelación cultural es una ideología que surgió a mediados de los años setenta, como una innovación respecto al asimilacionismo. En esta visión, “el criterio válido no es más la superioridad de la cultura dominante que debía asimilar a los grupos minoritarios, sino de crear una apertura que posibilite la creación de una cultura común que recogiese los aportes de todos los grupos étnicos y culturales sin que ninguno de ellos tuviese la primacía”. (Juárez Núñez y Comboni Salinas, 2000, p. 166)



Sus principales aportes a la educación se centran en: “a) el reconocimiento de la diversidad como positiva, b) no se dirige solo a los grupos minoritarios, sino que implica a todos los alumnos en la tarea intercultural y c) las estrategias de aprendizaje han demostrado su incapacidad de generar actitudes más positivas hacia los demás, fomentando mayor autoestima en los alumnos”. (Juárez Núñez y Comboni Salinas, 2000, p. 167)

Aunque efectivamente parecía plantear un nuevo camino para las relaciones indígena-Estado, pronto se descubrió que, aunque la forma había cambiado, los principios rectores no, y el integracionismo nace con serias limitaciones al no distinguir las estructuras sociales y políticas que en la historia de nuestro país han estado presentes.

En la práctica esta teoría cayó en los viejos vicios del asimilacionismo, por ejemplo, en el sistema educativo se integraron programas compensatorios que solamente evidenciaban la creencia de una superioridad por parte de la cultura mestiza sobre las comunidades indígenas.

Con el reconocimiento constitucional de un México pluricultural, donde las lenguas indígenas no deberían ser desvalorizadas, la teoría integracionista e incorporacionista que fundamentaba la política educativa indigenista en el pasado se vio rebasada.

De esta manera al final de la década de los noventa la teoría integracionista fue sustituida por un nuevo enfoque que venía trabajándose desde los ochenta, concretándose en la siguiente década, bajo el modelo denominado educación intercultural.

Esta política pública cabe destacar que es producto de una toma de conciencia de los pueblos indígenas en gran medida, quienes convirtieron su necesidad de una educación más incluyente en un problema político.

La interculturalidad como concepto quiere ir “más allá del de multiculturalidad, que se refiere a la coexistencia de diferentes culturas en un mismo territorio o espacio geográfico, pero no habla de la relación entre ellas, y por lo mismo no cualifica esta relación. En cierto modo es solo un término descriptivo que incluso admite, por tanto, relaciones entre culturas de opresión, explotación y dominio”. (Schmelkes, 2002, p.2)

Este término se refiere precisamente a la relación entre las culturas y califica esta relación. “Supone una relación respetuosa y desde posiciones de igualdad. No admite asimetrías de ningún tipo entre culturas: ni políticas, ni económicas, ni sociales. Tampoco admite asimetrías educativas “. (*Ibíd.*)

Así, se pretende aplicar a la relación entre culturas “una lógica similar a la de los derechos humanos universales: si existen los mismos derechos para todos como personas, también las culturas peculiares, y con más precisión las indígenas, están en condiciones de equidad”. (Moya, 1998, p. 110)

Esta nueva política educativa para la población indígena coincide con los cambios en el marco legal y la idea de nación que se aplicará durante el presente siglo en nuestro país, donde se promueve (desde el discurso oficial) el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica en las prácticas escolares desde nivel básico hasta superior.

A finales de los noventa, cobra relevancia a nivel internacional la discusión sobre el camino que debería tomar la educación superior, y la población que estaba marginada dentro de este sistema. Un sector que en el mundo ha sido relegado históricamente dentro de este rubro y muchos más son las poblaciones indígenas, por lo cual durante el siglo XXI comenzaron a crearse instituciones que atendieran a esta población.

En el año 2001 en México, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que por primera vez planteó la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos.

Además, se da un paso más en el 2003 al expedirse la Ley de Derechos Lingüísticos, que entre otras cosas reconoce el derecho de la población indígena a la educación bilingüe, independientemente del nivel educativo o del tipo de escuela al que asista.

Bajo este nuevo enfoque se cuestiona la calidad de la educación que se ofrece al medio indígena. Se realizan nuevas investigaciones acerca del estado de la educación indígena reportando diversas dificultades con relación al currículo en la mayoría de las instituciones o por el contrario proyectos de innovación en otras regiones.

Como refiere Schmelkes (2003), la CGEIB creó siete universidades interculturales: la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), la cual inicia sus actividades en 2004, y atiende a cinco grupos étnicos: mazahuas, otomíes, tlahuicas, matlazincas y nahuas; la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) en 2005, que atiende a jóvenes de lengua tseltal, tsotsil, mame, zoque, chol y tojolabal; la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), que inicia también en 2005 con estudiantes de origen chol y yokotan; la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), atiende a hablantes de lenguas tononaca, nahua y popoluca; la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO) en 2007, con jóvenes hablantes de lengua maya; la Universidad Intercultural de Guerrero (UIG) en 2007, la cual atiende a alumnos nahuas, tlapanecos y mixtecos, y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) que en 2007 inicia con jóvenes de origen purépecha.

En estas instituciones se propone integrar desde el diseño curricular saberes y prácticas de los propios pueblos indígenas, contextualizar el currículo desde las necesidades de las comunidades donde se encuentra inserta la institución con el fin de superar el currículo homogéneo y poco significativo al que se refiere Illich (1985) al señalar que “las escuelas pretenden desglosar el aprendizaje en "materias", para incorporar en el alumno un currículum hecho con estos ladrillos prefabricados, y para medir el resultado con una escala internacional”.

Actualmente, los esfuerzos por crear un currículo pertinente para los pueblos indígenas en nuestro país han aumentado desde las propias comunidades y algunos de estos se han concretado en propuestas educativas que lograron institucionalizarse con el apoyo gubernamental.

### *1.1.3. Cambios en el marco legal sobre los pueblos indígenas.*

#### *Contexto internacional*

A principios del siglo XX los pueblos indígenas, era un sector de la población que era ignorado por los Estados y las organizaciones internacionales. En las Relaciones Internacionales, y desde la teoría realista el único actor “sujeto de derecho internacional” era el Estado. Debido a ello, los pueblos indígenas -en un primer momento- generaron confusión en la Sociedad Internacional, ya que no sabían cómo vincularlos en sus asuntos. Sin embargo, esa tesis perdió vigencia para explicar la Sociedad Internacional, caracterizada por una gran variedad de actores no estatales, que no tienen el mismo poder, pero pueden participar e influir en la definición de la agenda internacional.

Finalizada la Primera Guerra Mundial, se creó la Sociedad de Naciones, con el objetivo de fomentar la cooperación entre las naciones y garantizar la paz y la seguridad. El Pacto de la Sociedad de las Naciones, adoptado con el Tratado de Versalles de 1919, desde un enfoque tutelar, introdujo el artículo 22, en el que se estableció que *“los Estados miembros tenían la tarea de contribuir al bienestar y desarrollo de la población indígena de las colonias y territorios bajo su control”* (Naciones Unidas 1996:6), y el artículo 23 estableció que los miembros de la Sociedad de las Naciones se comprometerán a asegurar un trato equitativo de las poblaciones indígenas en los territorios sometidos a su administración.

Unos años después los pueblos indígenas iniciaron la búsqueda del reconocimiento de sus derechos en el sistema internacional de manera persistente desde la creación de la Sociedad de Naciones (en adelante SdN), cuando el Jefe de Haudenosaunee Deskaheh viajó a Ginebra en 1923 para hablar ante la Sociedad de las Naciones,- como representante de las Seis Naciones del Gran Río de los iroqueses de Ontario (Canadá)-. El Jefe Deskaheh, viajó, con un pasaporte emitido por las autoridades de su pueblo y una carta dirigida al Secretario General de la SdN para “solicitar justicia” y defender el derecho de su pueblo de vivir conforme a sus propias leyes, en su propia tierra y bajo su propia fe. Deskaheh, solicitó la mediación del Secretario General de la SdN para resolver el largo conflicto que mantenían con su gobierno. Pero el Secretario General de la SdN, no consideró su caso, argumentando que las demandas presentadas por Deskaheh no eran competencia de la Sociedad de Naciones, si no que estas eran competencia de Canadá (un problema interno de Canadá); aunque algunas delegaciones consideraron seriamente su causa. Después del viaje de Deskaheha a Ginebra, Deskaheha no pudo regresar a su pueblo, ya que el gobierno canadiense le denegó la entrada al país.

En 1925, W.T. Ratana, dirigente religioso del pueblo maorí, viajó a Ginebra junto una delegación, para protestar ante la SdN, por el incumplimiento del Tratado de Waitangi (Nueva Zelanda, 1840), que garantizaba a los indígenas maoríes la propiedad de sus tierras. Al igual que ocurrió con Deskaheh, la SdN, no atendió su reclamo; evidenciando la falta de protección jurídica internacional para este tipo de reclamos. (Foro Permanente de las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas, 2015). Aunque no le fue permitido tomar la palabra, regresó a su pueblo en 1925, y su visión alimentó las generaciones que siguieron.

La única organización internacional que se ocupó de la cuestión indígena después de la Primera Guerra Mundial fue la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Se creó en 1919 con el objetivo de “promover la paz social”. Ello se ve reflejado en su Constitución que establece que “*la paz permanente sólo puede basarse en la justicia social*”. En un principio, la OIT se interesó por la situación de los pueblos indígenas y tribales principalmente en cuanto a su papel de trabajadores. En 1921, la OIT comenzó a abordar la situación de los denominados “trabajadores aborígenes” en las colonias de las Gran Bretaña, Francia, Portugal y Holanda. Se hizo cada vez más evidente que los pueblos indígenas estaban expuestos a una grave explotación laboral y necesitaban contar con una protección especial en los casos en que se veían expulsados de sus dominios ancestrales, convirtiéndose en trabajadores temporales, migrantes, serviles o domésticos. Uno de los resultados de este reconocimiento fue la adopción en 1930 del Convenio sobre el Trabajo Forzoso de la OIT (núm. 29).

Durante el periodo entre guerras (1918-1939), el principio de autodeterminación de los pueblos fue objeto de debate, especialmente por los planteamientos de Lenin y Wilson, quienes los proclamaron, pero vinculados a sus respectivas ideologías (Anaya, S, James, 2005, p. 138), y a partir de la composición del nuevo mapa mundial después de la Primera

Guerra Mundial, los Estados –nación fueron reconocidos como los únicos actores del sistema internacional. La única preocupación de la SdN respecto al tema de las minorías y de los pueblos indígenas, fue para esclarecer las normas vigentes entre los Estados y mantener su *status quo internacional* con el objetivo de mantener la paz. (Castrillón Orrego, 2007, p. 93).

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, en 1945, se aprobó la Carta de las Naciones Unidas, y creó la Organización de las Naciones Unidas para “*mantener la paz y la seguridad internacional*”.

Tras la creación de la ONU, la OIT amplió su análisis de la situación de los trabajadores indígenas y comenzó a abordar una variedad de asuntos referentes a los pueblos indígenas y tribales. En la década de 1950, la OIT, junto con la participación de otras organizaciones del sistema de la ONU, comenzó a trabajar en el Convenio de los Pueblos Indígenas y Tribales (núm. 107). Este Convenio fue adoptado en 1957 como el primer tratado internacional sobre esta cuestión y, finalmente, fue ratificado por 27 países, principalmente en América, pero también en el sur de Asia y en varios países de África y Europa.

El Convenio núm. 107 *Relativo a la protección e integración de las poblaciones indígenas tribales y semitribales en los países independientes*. (Convenio 107 de 1957 – OIT) Este Convenio se aprobó en 1957, entró vigor en 1959. Este fue el primer gran paso para intentar asegurar los derechos de los pueblos indígenas. El Convenio 107 de la OIT es el primer instrumento de Derecho internacional que hacía referencia a los pueblos indígenas de manera directa. A partir de este momento las cuestiones indígenas fueron incluidas poco a poco en el SNU.

El Convenio 107 se refirió a “poblaciones indígenas” y tribales, contempló que los pueblos indígenas y tribales eran sociedades temporarias destinadas para desaparecer con la

“modernización” y fomento a la “integración”. A partir de ese momento los asuntos indígenas se fueron incluyendo poco a poco en el SNU. Debido a su carácter “integracionista”, conforme a las ideas dominantes de la época, el Convenio 107, se revisó y se reemplazó por el Convenio núm. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales (de 1989, que entró en vigor desde 1991), de la OIT, donde se reconocen por primera vez en un tratado internacional los derechos de los pueblos indígenas, no solo como personas individuales. El Convenio 169 hizo alusión a los Pueblos indígenas y tribales basado en la tesis que los pueblos indígenas constituyen sociedades permanentes y reconoce y respeta la diversidad étnica y cultural.

En 1966, la Asamblea General de la ONU aprobó el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (1966). En el Pacto se reconocen el derecho de los pueblos a la soberanía permanente sobre sus riquezas y recursos naturales, y el derecho de los pueblos a la libre determinación. Y esto implica el derecho a disponer de sí mismos. No solo en el sentido de la participación democrática en los asuntos públicos, sino también en el sentido de reconocimiento de otros derechos de índole, económica, social, cultural y humanitaria. El artículo 1.1 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, estipula que “*todos los pueblos tienen derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo su desarrollo económico, social y cultural*”.

Para Bellicer (2008, en Santamaría, p. 181) este artículo fue utilizado en los discursos e intervenciones de los líderes indígenas y es el que respaldó el movimiento indígena transnacional de la última década del siglo XX.

Una vez que los pueblos indígenas y las organizaciones no gubernamentales son reconocidos como actores no estatales de la Sociedad Internacional, los Estados y las OIG



van a definir y establecer cómo van a participar en la toma de decisiones -a partir del establecimiento del estatuto consultivo- y de ciertos mecanismos de colaboración y coordinación con la Organización de las Naciones Unidas.

Si bien, la presencia de los pueblos indígenas en el sistema internacional no es nueva, comienza un posicionamiento dentro de la sociedad internacional a través de la Organización de las Naciones Unidas, con la ayuda de la sociedad civil, como lo señala Fernández Carrillo (2013):

En espacio de 50 años la organización ha pasado de ignorarlos, a proclamar dos décadas internacionales sobre los pueblos indígenas comenzando en 1995; establecer un órgano consultivo al Consejo Económico y Social (ECOSOC), dos mecanismos de protección y promoción de derechos de los pueblos indígenas bajo el Consejo de Derechos Humanos; y proclamar tras más de 20 años de debate la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Todo ello gracias a la labor de lobby de los representantes indígenas ante la ONU.

Según Wilmer (1993 citado en Muehlebach, 2001) ya en la década de 1950, se creó la primera organización internacional no gubernamental indígena. Muehlebach (2001) señala que, en 1975, la formación del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas marcó el surgimiento de una organización indígena que vincula alianzas entre organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales dentro de un marco global. Por su parte Wright (1988: 376 citado en Muehlebach, 2001) afirma que es a partir de la creación del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas que se generaron los documentos importantes sobre la naturaleza y significado del indigenismo, escrito por activistas indígenas, y la elaboración de una ideología, lo que dio impulso a la praxis del movimiento indígena. Para Muehlebach (2001) al principio, los activistas indígenas contemplan posibilidades de alianza con otras luchas como las de otros grupos políticos, las organizaciones, las clases y los sindicatos. Sin

embargo, optaron por no realizar alianzas al principio en favor de una "*identidad específicamente indígena como una estrategia viable y de largo plazo para la liberación, igualmente viables pero distinta de la conciencia de clase*" (Wright, 1988 citado en Muehlebach, 2001, p. 377).

Para comprender de manera más clara este proceso en la siguiente tabla podemos observar los momentos claves que coadyuvaron a la actual participación de los pueblos indígenas en la ONU:

**Tabla 1**

*Evolución histórica del tema: Pueblos indígenas en la Organización de las Naciones Unidas de la década de los ochenta a la actualidad*

<b>EVENTO</b>	<b>FECHA</b>	<b>FUNCIÓN</b>
<b>Creación del Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas (GTPI)</b>	10/03/1982	Organismo de la ONU específicamente dedicado a las cuestiones indígenas. Elabora el primer borrador de la Declaración, inicia el debate de la creación de un foro indígena e impulsa la declaración del Año Internacional de la ONU sobre pueblos indígenas y el primer decenio. Es sustituida por el Mecanismo de Expertos en diciembre de 2007.
<b>La Conferencia de Viena</b>	14/06/1993	Declara un decenio de la ONU sobre poblaciones indígenas, la creación de un organismo de más alto nivel para tratar de los derechos de los pueblos indígenas dentro del sistema de la ONU y la adopción de la Declaración.
<b>Informe sobre participación indígena en el sistema de la ONU</b>	14/10/1996	Informa que la participación indígena se limitaba a la Comisión sobre Desarrollo Sostenible, con los procedimientos establecidos para los Grupos Principales, el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas y el Grupo establecido por la Comisión de Derechos Humanos en 1995 para la elaboración de la Declaración.
<b>Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas</b>	28/07/2000	Órgano subsidiario del Consejo Económico y Social para las cuestiones indígenas.
<b>Relator Especial de la Comisión de Derechos Humanos</b>	24/04/2001	Recabar, solicitar, recibir e intercambiar información y comunicaciones de todas las fuentes pertinentes, incluidos los gobiernos, los propios indígenas, sus comunidades y organizaciones, sobre las violaciones de derechos humanos y libertades fundamentales de los pueblos indígenas.
<b>Programa de Acción para el Segundo Decenio de</b>	24/02/2005	Retoma la adopción de la Declaración y reitera la importancia de garantizar la participación efectiva de los pueblos indígenas en la adopción de decisiones.

<b>los Pueblos Indígenas del Mundo</b>		
<b>Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas</b>	13/09/2007	La Declaración es un documento detallado sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas. La Declaración fue preparada y debatida oficialmente durante más de veinte años antes de ser aprobada por la Asamblea General. El documento hace hincapié en el derecho de los pueblos indígenas a vivir con dignidad, a mantener y fortalecer sus propias instituciones, culturas y tradiciones y a buscar su propio desarrollo, determinado libremente de conformidad con sus propias necesidades e intereses
<b>Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.</b>	14/12/2007	El mandato del MEDPI, al igual que el del Comité Asesor del Consejo, es brindar asesoría especializada sobre los temas que el ECOSOC le solicite.
<b>Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas</b>	21/12/2010	Se decidió organizar una reunión plenaria de alto nivel de la Asamblea General, que recibirá el nombre de Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas y se celebró en 2014, con el fin de intercambiar puntos de vista y las mejores prácticas sobre la realización de los derechos de los pueblos indígenas, incluido el cumplimiento de los objetivos de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.

Fuente: Elaboración propia con base en Borraz (2013)

Los esfuerzos de los pueblos indígenas y la sociedad civil organizada que los apoyan se vieron cristalizados parcialmente en el siglo XXI, si bien, se cuentan con más espacios de participación dentro del Sistema de las Naciones Unidas, aún está pendiente como hacer operacional la participación desde el ámbito internacional y nacional, a través de la relación entre las organizaciones especializadas de la ONU y los pueblos indígenas.

### *Contexto nacional*

En la historia constitucional de México, la figura jurídica del indígena no existía, durante las constituciones estatales y federales del México independiente (1824,1857) las comunidades indígenas son relegadas por ser parte de la población analfabeta del país.

Ejemplo de esto es que la nueva nación tomó como lengua nacional al español, sin consultar a los que tenían otras lenguas como maternas, “los indios, en esta etapa no eran visibles a pesar de su contribución social a la construcción de la nación (Nolasco, 1988: 207)”.

Siguiendo a Weber (2014), éste sería un elemento fundamental para la dominación de este grupo social dentro del Estado mexicano, si consideramos que “la elevación de un dialecto a idioma oficial de la organización política mediante la imposición forzosa [permite] la dominación ejercida en la escuela [que] determina también del modo más duradero y constante la forma y la preponderancia del lenguaje escolar oficial (Weber, 2014, p. 1072)”.

A partir de las conquistas de la Revolución Mexicana, y la Constitución de 1917, la igualdad quedó plasmada en la Carta Magna dentro de las garantías individuales, sin embargo, en los hechos seguía la discriminación hacia los pueblos indígenas.

Así, la constitución histórica del Estado nacional supuso, de diferentes maneras y por distintas vías, pero con resultados semejantes, la unidad económica, la homogeneización cultural y la centralización política (Valencia, 1988, p. 193).

Para los mexicanos comenzó una época de conquistas de derechos civiles y políticos, no así para aquellas comunidades indígenas que seguían al margen de la modernidad y el desarrollo.

Bajo este enfoque el país siguió abriéndose paso a la modernización, cambiando solamente en apariencia las políticas indigenistas hasta que los movimientos indígenas cobraron importancia nacional e internacional. El auge de estas movilizaciones en nuestro país logró mover ciertas estructuras de poder tradicionales.

Los cambios vinieron primero impulsados por el ámbito internacional, a finales de la década de los ochenta se cristalizaron las demandas y reivindicaciones de los pueblos indígenas en un documento adoptado el 27 de junio de 1989 por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, el Convenio (No. 169) sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes, el cual entró en vigor hasta el 5 de septiembre de 1991.

En este convenio dentro de la Parte I: Política General, en el Artículo 1, párrafo b, se enuncia la aplicación de dicho acuerdo a los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y política, o parte de ellas.

Este tratado internacional trata en su Parte II sobre el derecho de tierras, en su Parte III sobre la contratación y condiciones de empleo, en su Parte IV, sobre la formación profesional, artesanía e industrias rurales, en su Parte V sobre seguridad social y salud, en su Parte VI sobre educación y medios de comunicación; en su Parte VII, sobre los contactos y cooperación a través de las fronteras. Así, se conforma en 44 artículos una legislación de avanzada en materia de derechos indígenas.

Con esta legislación internacional, las legislaciones nacionales tuvieron que hacer ajustes a sus Constituciones en forma gradual, bajo la presión de la lucha que hacían los movimientos indígenas en cada uno de los países.

Dentro de las legislaciones latinoamericanas, el punto de conflicto aparente es el juego recíproco entre el reconocimiento de la igualdad de todos ante la ley (como consta en

la mayoría de las Constituciones latinoamericanas) y, al mismo tiempo, la necesidad de reconocer y “discriminar positivamente” o “afirmar” los derechos colectivos de los pueblos y de los grupos específicos, es decir, de todos aquellos que aspiran al reconocimiento de sus diferencias (Moya, 1998, p. 107).

Con estos antecedentes en 1992, bajo el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, y con la dirección de la Comisión Nacional de Justicia de los Pueblos Indígenas, del Instituto Nacional Indigenista (INI), se reformó la Constitución en dos sentidos: el primero fue para reconocer la existencia de los pueblos indígenas: “La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (Art. 4), dicha legislación se encuentra presente en el derecho mexicano a partir del 2001 en el Artículo 2, que estipula:

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

El segundo, reduciendo o cancelando las garantías de propiedad comunitaria (Art. 27). Lo anterior con base en que “para la mayoría de los Estados la pluri o la multiculturalidad atañe al mundo de lo privado, al ejercicio de los derechos culturales que, en el ámbito de lo público, se restringen a las funciones educativas y quizá religiosas, mientras que, para los movimientos sociales de los pueblos, el esfuerzo y la intencionalidad política convierten esos

derechos privados en derechos, por un lado públicos, y por otro lado, colectivos, es decir de los pueblos” (Moya, 1998, p. 108).

Sin embargo, estas reformas se dan en un contexto donde en algunas zonas del país los movimientos de las comunidades indígenas se fortalecían, con propuestas claramente contrarias a las modificaciones constitucionales.

Las inconformidades se hicieron patentes en 1994, cuando el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, trajo a la escena pública los malestares sociales que se habían venido gestando desde décadas atrás.

La siguiente reforma constitucional se dio en un proceso coyuntural del Estado mexicano, cuando el país se encontraba en transición, el presidente en turno, Vicente Fox Quezada, decidió cumplir con lo prometido durante su campaña propugnando un cambio en la legislación.

Así, envió al Congreso de la Unión una “Iniciativa de Reforma Constitucional en Materia Indígena”, donde se retoma íntegramente la iniciativa de la COCOPA (Comisión de Concordia y Pacificación), para “convertirla en una propuesta de reforma constitucional” (Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República-IILSR, 2002:242, citado en Montes de Oca Barrera, 2006, p. 116)

Estas transformaciones son evidencias del empoderamiento de las comunidades indígenas en algunas zonas de nuestro país, principalmente el sur, ya que no es como en otras ocasiones dentro de la historia nacional, no son cambios que surgen de la cúpula del poder como en las primeras décadas postrevolucionarias, son modificaciones que se dan en

respuesta a solicitudes expresamente formuladas por los pueblos originarios, como los Acuerdos de San Andrés.

Sin embargo, tomando como referente dichos acuerdos podemos afirmar que la reforma aprobada por el Congreso de la Unión dista mucho de responder a las peticiones de los indígenas al no integrar la autonomía territorial ni el reconocimiento de las comunidades indígenas como identidades colectivas que son acreedoras a un reconocimiento objetivo dentro del derecho positivo mexicano.

Igualmente, no debemos soslayar los avances que se tienen dentro de la Constitución mexicana en materia de educación indígena, donde se reconoce la participación obligatoria de las instituciones de salvaguardar y promover sus derechos educativos, ejemplo de ello es el artículo 2, apartado b, fracción 2, donde señala las obligaciones de las entidades y la federación:

Garantizar incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior.

No obstante, la materialización de la ley a través de políticas públicas educativas pertinentes aún es un reto que debe enfrentar la nación mexicana.

## **1.2. El campo de la investigación sobre educación superior intercultural**

Elaborar el estado del arte de la investigación es una tarea que debe hacerse de manera temprana, para Zabalza Beraza (2011) «ir tras las huellas» del tema que se pretende



investigar, permite determinar cómo ha sido tratado el tema, cómo se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias.

Diversos autores (Hernández Sampieri, 2012; Zabalza Beraza, 2011) coinciden que, para su elaboración, es recomendable establecer un período de tiempo, de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Siguiendo este enfoque y considerando el tema general de la presente investigación, educación superior intercultural, a partir de los alcances que se pretenden en esta investigación, se presenta de manera sucinta una descripción de los trabajos de investigación que se revisaron para elaborar el presente documento.

En primer lugar, se decidió como ruta a seguir buscar las investigaciones que se hubiesen llevado a cabo dentro del periodo de tiempo donde las variables de este estudio estuvieran presentes de forma significativa, seleccionando el periodo a partir de la primera década del siglo XXI en México hasta la actualidad, considerando que es a partir de 2002 que se fundan las Universidades Interculturales en nuestro país.

Así mismo se establecieron como criterios de búsqueda los siguientes: 1) universidades convencionales, 2) escuelas normales, 3) universidades interculturales, 4) Proyectos locales y autonómicos y 5) Movimientos decoloniales.

Se revisaron distintas bases de datos, primordialmente los estados del conocimiento y la Revista Mexicana de Investigación Educativa del COMIE, así mismo se hizo una bitácora de búsqueda con bases de datos especializadas como EBSCO, Scielo, Dialnet y Redalyc.



*Figura 1. Líneas de investigación que componen el estado del arte.*

Fuente: Elaboración Propia

En la figura 1 se describe cuáles son las líneas de investigación que se encuentran más cercanas al propósito de esta investigación, si bien se realizó una revisión de la literatura de las cinco áreas, se comentarán de manera más amplia de las que abrevará este estudio por su temática.

### 1.2.1. Intersticios interculturales en la universidad convencional.

Para la elaboración del presente apartado se retoman investigaciones que han trabajado diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional, para comprender que distingue a estos modelos de intervención educativa se proponen tres categorías generales y sus subcategorías como se muestra en la siguiente figura:



Figura 2. Atención a la diversidad en la universidad convencional.

Fuente: Elaboración propia a partir de Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz (2013)

En la primera categoría de estudiantes indígenas y acción afirmativa se encontró la siguiente bibliografía:

**Tabla 2**

*Productos de investigación del área: estudiantes indígenas y acción afirmativa.*

Productos de investigación	Área: PAEIIES	Área: IFP-México
Libros	8	-
Capítulos de libros	4	-
Artículo de revista	3	4
Tesis de posgrado	3	-
Ponencias	2	-
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>4</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz (2013)

En general la mayoría de la bibliografía de esta área según Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz (2013), constituyen estudios exhaustivos, sobre todo de carácter evaluativo, utilizando métodos mixtos y comparativos entre países e instituciones educativas.

El objeto de estudio de estos trabajos será el Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), el cual forma parte de Pathways to Higher Education (PHE), que busca la inclusión de los grupos desfavorecidos a la educación superior.

Las investigaciones sobre el PAEIIES se aborda desde posiciones oficialistas, que presentan la visión institucional de los logros obtenidos por dicho programa (Gómez Torres, 2010; Ruiz Lagier 2010), evaluaciones externas que realizan estudios de carácter evaluativo centrado en los actores institucionales que participan (Didou y Remedi, 2006 y 2009); el impacto del programa en el desempeño escolar de los estudiantes (Flores Crespo y Barrón Pator, 2006); el programa de tutorías ofrecido a estudiantes (Romo López, 2006) o experiencias provenientes de distintos actores y contextos institucionales (ANUIES, 2006).

Un libro que aporta de manera profunda a la comprensión del PAEIIES es el escrito por Didou Aupetit y Remedi Allione en 2009, *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, en el cual realizan una evaluación del programa sobre sus fundamentos, diseño, implementación del Pathways to Higher Education (PHE). Las características y aportaciones del texto que señalan Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz (2013) cabe destacar las siguientes:

1. El estudio a nivel global, nacional e institucional a partir de una metodología que combina lo cualitativo y etnográfico.
2. Aporta una perspectiva macro y micro de Pathways al generar un análisis de política internacional a escala latinoamericana, políticas públicas en el ámbito nacional y políticas universitarias; asimismo, una visión micro que les permitió analizar cuestiones como docencia, tutorías, etc.
3. La obra rastrea el diseño, la implementación y evaluación de Pathways como un programa que atiende demandas de pueblos indígenas a partir de la iniciativa y financiamiento de una fundación norteamericana, en coordinación con gobierno y universidades.
4. Si bien el texto aporta al campo temático de la interculturalidad en América Latina, sigue siendo un reto fortalecer los vínculos entre la interculturalidad y la acción afirmativa.

Los cuatro capítulos de libros sobre esta temática (Casillas, Badillo y Ortiz, 2011, De Jesús Espinoza y Rojas Pérez, 2010; Didou Aupetit, 2011 y Ruíz Lagier, 2011) son avances de investigaciones que se llevan a cabo en algunas instituciones que cuentan con el PAEIIES como la Universidad de Quintana Roo, la Universidad Tecnológica de Tula Tepeji, la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma de Nayarit, y abordan fundamentalmente desde el enfoque cuantitativo la atención que brindan a estudiantes indígenas en dichas instituciones, y “sus aportes constituyen insumos importantes para el

diseño de políticas educativas e institucionales que partan de las demandas de los sujetos atendidos” (Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz, 2013: 318)

Cabe destacar la producción sobre estudios interculturales la Universidad Veracruzana, entre estas podemos referirnos a la producción de la Dra. Chávez Arellano, la cual vincula en sus estudios los conceptos de interculturalidad y género, en uno de sus trabajos recientemente publicados aborda la problemática de la participación de las mujeres indígenas en la educación superior y específicamente en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH).

En el área de acción afirmativa en posgrados para estudiantes indígenas, encontramos cuatro artículos que abordan el Programa Internacional de Becas de Posgrado de la Fundación Ford (International Fellowships Program, IFP-México) el cual refieren Dietz y Mateos Cortés (2011) que ofrece becas completas para que jóvenes licenciados y maestros indígenas puedan elegir la institución más adecuada a nivel nacional o internacional con la finalidad de continuar sus estudios de maestría o doctorado.

Trabajos de corte más autobiográfico se pueden encontrar en la *Revista de ex becarios indígenas del IFP-México, Aquí Estamos*, los cuales fueron elaborados por ex becarios y de acuerdo a Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz (2013), por la naturaleza ensayística de los textos, plasman en ellos reflexiones producto de sus propias experiencias como estudiantes indígenas de posgrado (Juan Carlos 2011; Llanes Ortiz, 2011, Osorio Hernández, 2011; Navarrete, 2011), tanto en México como en el extranjero, siendo centrales las temáticas de género, adscripción étnica, el compromiso comunitario y la identidad como profesionista, así como trayectorias exitosas de inserción al campo laboral.

Sobre esta línea se puede concluir que la producción de bibliografía en esta área está concentrada en su mayoría en investigaciones sobre los programas de la Fundación Ford y faltaría documentar las actividades que se realizan por parte de las universidades convencionales para diversificar su matrícula de estudiantes o su planta docente.

La segunda categoría: *Transversalidad de la interculturalidad en el currículo*, es un asunto pendiente aún en la mayoría de las universidades convencionales, sin embargo, Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz (2013) hacen hincapié en que existen proyectos e iniciativas exitosos que proponen modificar, diversificar y aportar interculturalidad a determinadas carreras universitarias, aunque son escasamente investigados, como se puede observar en el siguiente cuadro:

**Tabla 3**

*Productos de investigación del área: Transversalidad de la interculturalidad en el currículo.*

Productos de investigación	Número de productos
Libros	2
Capítulos de libros	1
Artículo de revista	2
Tesis de posgrado	1
Ponencias	2
<b>Total</b>	<b>8</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz (2013)

Un ejemplo de estas propuestas transversales interculturales es el Proyecto Docente “México, Nación Multicultural”, el cual cumplió en 2014, “doce años de funcionamiento y se encuentra consolidado como un proyecto impulsor, fortalecedor y pionero de una nueva

manera de ampliar el conocimiento de la diversidad cultural de México, contribuyendo así a uno de los objetivos más importantes del PUIC-UNAM” (UNAM, 2015).

En la página web del proyecto (UNAM, 2015) refieren que el Proyecto Docente comenzó sus actividades como materia optativa en la UNAM en el año 2002 (Semestre 2003-1) en las Facultades de Derecho, Filosofía y Letras, y Ciencias Políticas y Sociales. Actualmente la materia optativa “México, Nación Multicultural” se imparte en 12 planteles o facultades de la UNAM: Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Escuela Nacional de Trabajo Social, Facultad de Arquitectura, Facultad de Ciencias, CCH Sur, CCH Oriente y Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, así como en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

La transversalidad de la materia en los diversos planteles, así como la posibilidad de cursarla en línea, nos muestra la amplitud de este proyecto dentro de la UNAM.

En el marco de este proyecto, el 3 de marzo de 2014 se creó el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la UNAM, el cual tiene entre sus funciones “realizar, promover y coordinar investigaciones disciplinarias o interdisciplinarias de carácter teórico, metodológico y aplicado sobre problemas sociales de México y otras regiones, en el marco de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad que produzcan y aporten nuevos conocimientos a las humanidades y las ciencias sociales, así como la plena comprensión de las estructuras sociales fundamentales, comunitarias o familiares, de la Nación mexicana” (UNAM, 2014).

No obstante de ser un programa a la fecha consolidado, no existen investigaciones monográficas enfocadas a este proyecto docente, la única referencia a este programa lo



encontramos en el libro *Etnografía intercultural del sistema de becas para estudiantes indígenas de la UNAM 2004-2011*, de Mendizabal García (2014), ex coordinadora del programa universitario México Nación Multicultural, donde revisa la interrelación en el ámbito académico de 502 estudiantes indígenas y el modelo de apoyo tutorial, diseñado especialmente para proporcionar acompañamiento a los becarios.

Otro programa importante es el desarrollado por la UDG a través de la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas (UACI) creada desde abril de 1994, la cual ha desarrollado un proyecto institucional vinculado a las agendas e iniciativas de los pueblos indígenas. Sin embargo, solo se encontró de igual manera, sólo un libro que refiere la propuesta del modelo etnoeducativo intercultural (UDG,2009), en el que se “combina el objetivo de fortalecer la identidad de los estudiantes indígenas con otros, asociados con la promoción de relaciones de equidad y el diseño de un currículo que reflejen el diálogo respetuoso de saberes” (Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz, 2013: 320).

El resto de los trabajos de esta área abordan algunas iniciativas de transversalidad curricular para la diversidad en las siguientes instituciones: Universidad Autónoma del Estado de México (Alpuche, Medina y García, 2009); Universidad Autónoma de Nayarit (Navarro Hernández y Pacheco Ladrón de Guevara, 2006); Universidad Autónoma de San Luis Potosí, (Turrubiarte Flores y Gutiérrez Hernández, 2010) y la Universidad Autónoma de Chiapas (Ortelli y cols., 2011).

En la tercera categoría: Interculturalidad en las escuelas normales, encontramos la más amplia bibliografía, como se muestra en el siguiente cuadro:

**Tabla 4**

*Productos de investigación del área: Interculturalidad en las escuelas normales.*

<i>Productos de investigación</i>	<i>Número de productos</i>
Capítulos de libros	8
Artículo de revista	4
Ponencias	14
Avances de tesis, reflexiones programáticas, evaluaciones o etnografías institucionales	8
<b>Total</b>	<b>34</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz (2013)

La primera subcategoría: el debate conceptual sobre diversidad en las escuelas normales, Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz (2013) incluyen las investigaciones que promueven la reflexión con base en el propio concepto de interculturalidad y otros vinculados con ella, como diversidad cultural y etnicidad entre otros.

Para la presente investigación, resultan relevantes tres trabajos que discuten como los diferentes sujetos educativos comprenden la interculturalidad, el primero de ellos, *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México* (Mateos Cortés, 2011) es “un estudio de caso de corte etnográfico, donde observa las diferentes formas en que se define la interculturalidad y los elementos que intervienen en la construcción de estas definiciones” (Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz, 2013: 323).

En el artículo de Navarro Martínez (2009), *Construcción y significado de la interculturalidad en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”*, analiza la forma en que es comprendida la interculturalidad y la educación intercultural en la educación superior. El estudio se realiza en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe

«Jacinto Canek», ENIIB, ubicada en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. El planteamiento metodológico de esta investigación es el enfoque meta teórico del interaccionismo simbólico.

En los resultados presentados por Medina Melgarejo en su estudio *¿Normales indígenas o indígenas en las Normales? Estrategias étnicas e intercambios culturales en la escuela* (Medina Melgarejo, 2007), averigua “los procesos de etnicidad establecidos en dos escuelas normales con presencia de estudiantes nahuas y tének, por un lado, y los mayosyoremes, por otro. La autora establece una contextualización de ambas instituciones, su origen, las adaptaciones curriculares que han implementado, las prácticas culturales y políticas que se establecen en las instituciones para, por último, determinar que la etnicidad es un proceso multideterminado y complejo (Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz, 2013: 323).

Sobre la subcategoría: Currículo y plan de estudios en las escuelas normales, son cuatro documentos los que refieren Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz (2013), en su mayoría son ponencias presentadas en congresos nacionales y abordan análisis institucionales del currículo y planes de estudio de las siguientes escuelas: Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia, ubicada en Valladolid, Yucatán (Silva Castro y cols., 2008), Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (Gabriel Hernández, 2010) y la Escuela Normal Superior de México (Serna Huesca, 2011).

El trabajo que cabe destacar por abordar el proceso de construcción del currículo desde los docentes es el elaborado por Guzmán Gutiérrez, Gutiérrez Hernández y Hernández López (2009), el cual analiza la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI) de Chiapas.

De la subcategoría: Los docentes, su formación y práctica en las escuelas normales, es la que presenta un mayor número de producciones. En esta área se revisa cuáles son las necesidades de formación para el docente intercultural y aunque las respuestas son diversas, hay un consenso en dar prioridad a la sensibilización y dimensión actitudinal de la formación.

Asimismo se cuestiona las políticas de formación docente que privan en nuestro país, en el trabajo de Baronnet (2010), “De cara al currículum nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México”, realiza un balance de la situación de la normatividad e infraestructura de las escuelas normales del país y “aborda cómo los planes de estudio nominalmente interculturales, ofrecidos en este tipo de instituciones, siguen creándose desde arriba e implementándose de igual forma a nivel nacional, sin tomar en cuenta los contenidos regionales, la visión de los maestros indígenas y de las comunidades donde se ubican” (Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz, 2013: 329).

En la última subcategoría de esta sección: Investigación etnográfica y auto investigación en las instituciones de educación normal, encontramos dos documentos que abordan las prácticas que desarrollan los futuros maestros en educación normal en su proceso de formación y el proceso del uso de las lenguas originarias dentro del aula.

De igual manera encontramos estudios que examinan el origen, la estructura o el funcionamiento de las instituciones de la educación normal, un ejemplo de las más estudiadas es la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), sobre la cual se registran cinco documentos (Mena Ledezma, 2003; García Ortega, Llaguno Salvador y Méndez Martínez, 2004; Gómez Levy, 2004, Reyes Sanabria y Vásquez Romero, 2008 y 2009).

En cuanto a la categoría de Escuelas Normales Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz (2013), describen algunas tendencias sobre la investigación acerca de la interculturalidad en la educación normal, que podemos resumir como sigue:

1. Sobre el debate conceptual existe una preocupación por teorizar y entender cómo se comprenden los conceptos interculturalidad y diversidad cultural.
2. Se muestra la necesidad de debatir y aterrizar la propuesta de educación intercultural en el ámbito docente, didáctico, del currículo, la investigación y, sobre todo, en la práctica escolar dentro de este campo de estudios.
3. Se reflexiona sobre la presencia de discriminación, etnicidad e identidad dentro de las normales convencionales como en las interculturales.
4. Se reflexiona sobre la necesidad de la construcción dialógica de currículos y planes de estudio que trabajen bajo el enfoque intercultural.
5. Se reflexiona sobre ¿quién o quiénes deben ser los formadores de estos nuevos tipos de docentes? ¿Quiénes tienen las características para ser docentes interculturales?, las investigaciones coinciden en que los idóneos para desarrollar esta tarea son los estudiantes o egresados provenientes de contextos indígenas, puesto que hablan una lengua y tienen la capacidad de traducir entre culturas.

La bibliografía de esta primera línea de investigación, sobre la educación intercultural en las universidades convencionales nos muestra que aún falta consolidar redes de investigación, y que aún dentro de la universidad convencional existen grandes carencias para integrar dentro del currículo de manera pertinente la diversidad.

Las acciones afirmativas que se trabajan actualmente en las universidades convencionales son aún insuficientes, aunque los actores que participan en ellas son cada vez

más: el Estado, los pueblos indígenas, las universidades, el magisterio, ONG nacionales e internacionales y Fundaciones.

Aún queda pendiente integrar de manera transversal la interculturalidad al currículo de las universidades convencionales, para ello, existen buenos ejemplos de cómo hacerlo, uno de estos es el proyecto “México, Nación Multicultural” de la UNAM, sin embargo, esta es una tarea que no se ha priorizado de manera efectiva en la educación superior de nuestro país.

### 1.2.2. *Universidades Interculturales en México.*

En esta línea de investigación se aglutinan los estudios que tienen por tema las universidades interculturales, los primeros de estos se reportan un par de años después de la creación de estas instituciones, en 2003, para el análisis de la bibliografía en este rubro, lo dividiremos en las siguientes subcategorías, como se muestra en la figura 3:



*Figura 3. Universidades Interculturales en México*

Fuente: Elaboración propia a partir de Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz (2013)

Dentro de la primera categoría: Debates generales sobre las Universidades Interculturales, se discute la pertinencia de estas instituciones cómo una solución eficiente para incrementar la matrícula de estudiantes indígenas en la educación superior. Los productos que encontramos en esta área son los siguientes:

**Tabla 5**

*Productos de investigación del área: Debates conceptuales sobre las Universidades Interculturales*

Productos de investigación	Número de productos
Libros	3
Capítulos de libros	4
Artículo de revista	8
Ponencias	5
<b>Total</b>	<b>20</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz (2013)

Una parte importante de la bibliografía de esta área fue elaborada desde el ámbito institucional, de la Coordinación General de Educación Intercultural (Casillas y cols, 2006, Schmelkes, 2008a, 2009, Salmerón Castro 2011), y en general destacan los aspectos positivos de estas nuevas instituciones dentro de la educación superior, como las siguientes:

1. Las Universidades Interculturales se localizan en regiones marginadas, que facilitan el acceso y se vinculan de manera más pertinente con las comunidades en donde se localizan.
2. Los apoyos económicos que reciben las universidades, les permite brindar apoyo a los estudiantes indígenas que permite que finalicen sus estudios.

3. Aunque existen desafíos pedagógicos, políticos y conceptuales en estas nuevas universidades, las UI constituyen un nuevo subsistema que tiene como usuario *privilegiado* a los jóvenes indígenas.

Por otro lado se encuentran las investigaciones que se muestran críticas a la creación y funcionamiento de las UI (Hernández, Paz y Sierra, 2004; Llanes Ortiz, 2004, 2008; Tortosa 2005; Dimas Huacuz, 2006; Hale 2006, Dietz, 2009b; Bello Domínguez, 2010; Dietz y Mateos Cortés, 2011a, Aguilar Bobadilla, 2011), acentuando que en nuestro país no se ha adoptado de manera plena los derechos de los pueblos indígenas en la nueva Ley Indígena de 2001, lo que cuestiona la creación desde arriba de estas instituciones, que se convierten en parte de la agenda hegemónica del Estado. Algunas de las críticas más relevantes son las siguientes:

1. La política neoliberal puede verse reflejada en la creación de nuevos cuadros universitarios de estudiantes indígenas que sirvan para los fines Estatales y no propiamente para reivindicar a los pueblos indígenas.
2. La participación de los pueblos indígenas en la creación de las UI ha sido escasa en la mayoría de las instituciones, lo que promueve que estas instituciones sigan en manos de no indígenas.
3. Sigue siendo ambigua la forma en que las UI integran la interculturalidad propiamente, limitándose en muchas ocasiones solamente a universidades explícitamente indígenas.

Otros autores matizan ambas posturas (Bastida Muñoz, 2005; Atriano Mendieta 2009), enfatizando una reflexión sobre las ventajas de estas instituciones sin dejar de lado la crítica a los retos que se enfrentan las UI.



## **CAPÍTULO 2. DES-PENSAR LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES**

Reflexionar sobre las universidades interculturales implica ampliar la mirada y ubicarlas en el contexto complejo de la institución universitaria contemporánea, occidental, eurocéntrica y profundamente desigual.

Es por ello por lo que en busca de “des-pensar” las universidades interculturales el presente capítulo está dividido en cuatro apartados que describen los retos que afronta la educación superior desde el panorama general a las particularidades que enfrenta la universidad intercultural y sus posibilidades de construir una alternativa a la universidad convencional.

### **2.1. La Universidad Contemporánea y sus raíces**

Abordar el tema de las raíces sobre las que se cimienta la universidad contemporánea es indispensable para comprender la educación superior en México, y con ello estar en la posibilidad de discutir la influencia de los paradigmas enraizados que en estas encontramos, lo que nos permite distinguir algunas de las dinámicas que encontramos dentro de las Universidades Interculturales.

El siglo XXI trajo consigo nuevos retos para el entorno universitario a nivel global, situado desde las últimas décadas del siglo anterior en un momento crucial de cuestionamiento sobre su pertinencia, su política de inclusión hacia las minorías, así como la redefinición de los procesos de formación y los saberes que desde las Universidades se legitiman y perpetúan.

Desde sus orígenes, la universidad medieval buscaba, “en coherencia con su tiempo histórico, la transmisión del conocimiento o saber absoluto, el respeto a la verdad y el desarrollo del espíritu de estudio. Sin perder el valor de la búsqueda de la verdad científica, el saber por el saber, la universidad renacentista aunará enseñanza e investigación entre sus fines”. (Rodríguez Espinar, 2012, p. 14)

Para la edad moderna el espíritu científico inunda las universidades, el descubrimiento de nuevos territorios y sociedades distintas no modificaron las pautas epistémicas del eurocentrismo, Ticona (2006) refiere que “en el pensamiento occidental del siglo XV, el “otro” no era percibido como un ser desprovisto de la civilización, sino como una variedad de la verdadera civilización occidental” (p.62).

No se ha alterado radicalmente la institución universitaria desde entonces, como señala Kerr (1982) de las ochenta y cinco instituciones que ya existían en 1520, con funciones similares a las que desempeñan hoy, setenta son universidades.

Esto puede vincularse con una tradición que termina de consolidarse a partir de la universidad alemana, a través de la misión enunciada por Karl Jasper (1959) en su libro: *La idea de la universidad*, donde afirma: “la universidad es la sede en la cual la sociedad y el estado permiten el florecimiento de la más clara conciencia de la época” (p. 392). Jasper (1959) enuncia tres funciones sustantivas que debe cumplir la universidad:

- a) La investigación es el principal objetivo de la universidad, teniendo como premisa que el ser humano cuenta con la intención interna de buscar nuevas formas de comprender y construir la realidad, y solo es accesible a quien la busca sistemáticamente.

- b) La formación del ser humano, entendida ésta como el proceso mediante el cual se forma personalmente el individuo, por lo que la universidad debe ser un centro de cultura.
- c) La enseñanza como la forma en que se transmite el conocimiento, con el fin de fomentar el espíritu crítico y desarrollar la dinamización del juicio.

Sin embargo, estas funciones sustantivas se desdibujaron en el siglo XX, de forma más rápida a partir de la globalización neoliberal, como señala Ilich (1985) el sistema escolar moderno “desempeña la triple función común a las iglesias poderosas a lo largo de la historia. Es simultáneamente el depósito del mito de la sociedad, la institucionalización de las contradicciones del mito, y el lugar donde ocurre el ritual que reproduce y encubre las disparidades entre el mito y la realidad”. (p. 58)

Bajo estas premisas, se configuran los grandes meta-relatos que sentarán las bases para la universidad contemporánea. Lyotard (citado en Castro Gómez, 2007) hace referencia a dos meta-relatos que han servido para legitimar un solo tipo de saber dentro de las universidades y su institucionalización dentro de las mismas:

El primer meta-relato es el de la educación del pueblo. Según esta narrativa, todas las naciones tienen derecho a gozar de las ventajas de la ciencia y la tecnología, con el objetivo de “progresar” y mejorar las condiciones materiales de vida para todos. En este contexto, la universidad es la institución llamada a proveer al “pueblo” de conocimientos que impulsen el saber científico-técnico de la nación (...) el segundo meta-relato es el del progreso moral de la humanidad. Ya no se trata sólo del progreso técnico de la nación

sino del progreso moral de la humanidad entera. (Lyotard, 1990 citado en Castro Gómez, 2007, p. 81)

Si bien existen diferencias entre los meta-relatos, los elementos comunes en ambos los hacen igualmente falaces, Castro Gómez (2007) destaca los siguientes:

- a) Favorecen la idea de que los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades, unos límites que marcan la diferencia entre unos campos del saber y otros, unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas, unos cánones que definen sus procedimientos y sus funciones particulares.
- b) Reconocen a la universidad como lugar privilegiado de la producción de conocimientos. La universidad es vista, no sólo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidad.
- c) Reconocen el poder de la universidad (la cuál funciona más o menos como el panóptico de Foucault) porque es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la doxa y la episteme, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo.

Teniendo como sustento la argumentación anterior, Castro Gómez (2007) afirma que: “tanto en su pensamiento como en sus estructuras, la universidad se inscribe en lo que quisiera llamar la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber” (p. 79).

Diversos autores coinciden (Santos, Castro Gómez, Grosfoguel, Walsh, Mignolo, Dussel, Lander, Mendieta, Quijano, Sanjinés, Coronil, Escóbar, Lao-Montes y Schiwy, entre otros) en que la colonialidad del saber esta cimentada en este conocimiento legitimo producido y encapsulado desde las universidades.

Para Mignolo (2006), la retórica de la modernidad es una retórica de la salvación (la cual es el supuesto fundacional de la universidad moderna), que permite controlar un único modelo de conocimiento basado en la construcción y producción de ideas situadas alrededor de la concepción que tiene Europa sobre el mundo.

Por su parte, Grosfoguel (2012) se refiere a la universidad moderna como la universidad occidentalizada, por estar organizada alrededor de un canon de pensamiento que es al mismo tiempo occidental y masculino, teniendo como perspectiva epistémica el eurocentrismo. Para este autor nos enfrentamos a un desafío mundial al intentar romper estos cánones:

El mayor problema es que el modelo de la universidad occidentalizada, con su estructura de pensamiento provincial epistémicamente sexista/racista, y sus divisiones del conocimiento en las disciplinas liberales del siglo XIX, está institucionalmente globalizada alrededor del mundo. El provincialismo de las universidades occidentalizadas, con su fundamento de conocimiento eurocéntrico, epistémicamente sexista/racista, es tomado como la norma y como fundamento del conocimiento y el pensamiento crítico en el mundo.

(p.16)

La jerarquía epistémica que legitima y reproduce la universidad moderna-occidental excluye de su seno prácticas educativas alternas, entre ellas las que pudiesen desarrollarse para propiciar la interculturalidad, al suprimir la capacidad de pensar en otras realidades posibles, al respecto Grosfoguel (2012) señala:

Este conocimiento fundamentalista eurocéntrico (que se desarrolla en las universidades occidentales) monocultural, monoepistémico y monocosmológico es lo que define a escala global para occidente quién es un agente social válido, quién es un terrorista, quién es un candidato convincente para ganar unas elecciones, y quién es un interlocutor válido en el sistema-mundo de hoy. Más aún, la universidad occidentalizada es una máquina de “epistemicidio”. Ésta inferioriza y destruye el potencial epistémico de las epistemologías no occidentales.

Si bien estas bases eurocéntricas y colonialistas han cambiado poco en las universidades occidentales, sus funciones sustantivas si se modificaron según coinciden distintos autores (Santos, Castro Gómez, Brunner etc.) a partir de la década de los setenta, a raíz de las presiones sociales que sufrían como institución, “la explosión de las funciones fue, finalmente, la correlación de la explosión de la universidad, del aumento dramático de la población estudiantil y del cuerpo docente, de la proliferación de las universidades, de la expansión de la enseñanza y de la investigación universitaria sobre nuevas áreas del saber” (Santos, 2015, p. 36).

En los ochenta, se escuchaban cada vez más voces críticas sobre los propósitos de la universidad moderna, al respecto Ilich (1985, p. 59) afirmaba:

La universidad moderna ha perdido por incumplimiento su posibilidad de ofrecer un escenario simple para encuentros que sean autónomos y anárquicos, enfocados hacia un interés y sin embargo espontáneos y vivaces, y ha elegido en cambio, administrar el proceso mediante el cual se produce lo que ha dado en llamarse investigación y enseñanza.

Los tres principales fines de la universidad contemporánea se convirtieron según Santos (2015) en: a) investigación, b) enseñanza y c) prestación de servicios. Para Brunner (2012) la docencia se convierte en la principal función en gran parte de las universidades iberoamericanas.

Estos cambios en sus funciones impactaron en los objetivos que parecían inamovibles en los siglos pasados, lo que desencadenó una crisis dentro del sistema universitario que Santos (2015) categoriza en tres aspectos: a) crisis de hegemonía, b) crisis de legitimidad y c) crisis institucional.

La crisis de la hegemonía en la universidad según Santos (2015) es un fenómeno que comienza a partir de los años sesenta con las exigencias sociales que emergieron en ese período, cuando sus presupuestos básicos perdieron vigencia, adquiriendo formas dicotómicas: alta cultura-cultura popular; educación-trabajo; teoría y práctica.

Bajo la lógica modernista “la alta cultura es una cultura sujeta mientras que la cultura popular es una cultura objeto, objeto de las ciencias emergentes, de la etnología, del folclor, de la antropología cultural rápidamente convertidas en ciencias universitarias” (Santos, 2015, p. 42)

La dicotomía se torna más tangible cuando en las universidades a partir de los cambios sociales en las últimas décadas del siglo XX se da apertura a la cultura popular, ganando ésta espacios que antes estaban reservados solo a la alta cultura, convirtiéndose en sujeto, y cada vez más, al integrarse la cultura de masas, situación frente a la cual la institución universitaria fue “incapaz de transformar esta nueva forma cultural (la cultura de masas) en una cultura objeto, la universidad deja de ser el producto central de la cultura sujeto y, en esta medida, pierde su centralidad” (Santos,2015, p.42).

Al no tener el control hegemónico de la alta cultura y no encontrar una forma adecuada de integrar la cultura popular y de masas en el conocimiento universitario, se pone en entredicho “la exclusividad de los conocimientos que la universidad produce y transmite” (Santos, 2015, p.40), factor clave para entender la crisis de hegemonía en la que desde entonces se encuentra la institución universitaria occidental.

Lo anterior va ligado al proceso de democratización de la universidad que a partir de la década de los setenta se impulsó a través de la masificación de la universidad, como señala Brunner (2012):

“El tránsito de sistemas de élite a sistemas masivos y, actualmente, a sistemas universales, según la clásica tripartición de fases o estadios de la educación terciaria enunciada por primera vez a comienzos de los años setenta del siglo pasado por Martin Trow” (p. 131)

El cuerpo estudiantil aumentó en las universidades, y para finales del siglo XX, la diversificación de su composición (étnica, de género, de clase social etc.) era una realidad en la mayor parte de las universidades occidentales.



Otra dicotomía que existe en la crisis de hegemonía es la que implica la existencia de dos mundos - educación-trabajo - que en el periodo neoliberal en que nos encontramos se vinculan directamente, lo que generó un cambio en los conocimientos que se priorizan al interior de las universidades, así como la creación de instituciones de educación superior dedicadas a la formación profesional.

Con la masificación de la universidad el mercado de trabajo también se modificó, adecuándose a partir de la formación de los egresados, por lo que las instituciones universitarias también se reformaron al interior, generando clasificaciones diferentes entre las mismas universidades, por una parte las universidades que se distinguen por ser centros para las elites, productores de alta cultura con énfasis en la educación humanística y del otro lado las universidades de masas, distribuidoras de la alta cultura con énfasis en la formación profesional, al respecto Santos (2015) señala:

La democratización de la universidad se tradujo en la diferenciación-jerarquización entre universidades y entre éstas y otras instituciones de enseñanza superior. La producción de la alta cultura permaneció controlada, en gran medida, por las universidades más prestigiosas, mientras que las universidades de masas se limitaron a la distribución de la alta cultura o, cuando la producían, bajaban el nivel de exigencia y degradaban la calidad. Éste fue el precio que la universidad tuvo que pagar para intentar mantener su centralidad en la producción de cultura sujeto. (p.42)

El último factor que interviene en la crisis de la hegemonía universitaria es la dicotomía teoría-práctica, que vincula la investigación universitaria y su productividad, la cual ha perdido terreno frente a otras instituciones como los centros de investigación

privados financiados por empresas trasnacionales, o públicos, especializados en áreas de innovación impulsados por el Estado en respuesta a políticas neoliberales globales.

La crisis de legitimidad de igual manera se vincula a la masificación de la universidad, “pone en tela de juicio el espectro social de los destinatarios de los conocimientos producidos y, por lo tanto, el carácter democrático de su transmisión”.

(Santos, 2015, p.40)

La crisis institucional se generó a partir de la crisis de hegemonía y la crisis de legitimidad, poniendo en “tela de juicio la autonomía y la especificidad organizativa de la institución universitaria”. (Santos, 2015, p.40)

## **2.2. La Universidad en América Latina en el siglo XXI.**

Las instituciones universitarias en Latinoamérica entraron en crisis de manera paulatina en las últimas décadas del siglo XX. La crisis de hegemonía fue la primera que las alcanzó a partir de la masificación que enfrentó toda la región de Iberoamérica que creció de manera exponencial, como lo señala el Informe Educación Superior en Iberoamérica 2011:

Durante las últimas cuatro décadas (apenas un instante en comparación con nueve siglos de historia de las universidades), la matrícula terciaria aumentó en esta parte del mundo de manera dramática: de apenas 1.9 millones de estudiantes en 1970 a 8.4 millones en 1990 y cerca de 25 millones en 2011.

(Brunner, 2012, p. 131)

Cabe destacar que esta expansión de la oferta educativa en educación superior no se realizó mayoritariamente por el Estado, sino con una participación importante de empresas

privadas que encontraron espacio dentro de la crisis de legitimidad de la universidad, y bajo el discurso de la democratización, el Estado permitió su entrada para atender la creciente demanda, al respecto Brunner (2012) señala:

La matrícula (de estudiantes de educación superior) en América Latina se reparte por mitades. Lo cual significa que en varios países —entre los cuales se cuentan Chile, Brasil, El Salvador, Paraguay y Perú— la masificación ha tenido lugar principalmente por acción del sector privado. En otros casos, la expansión se ha producido básicamente en virtud del esfuerzo de los gobiernos y las instituciones estatales, como ocurre en Cuba, Bolivia, Uruguay y Argentina. Por último, en algunos países el impulso ha sido combinado, estatal y privado, según puede observarse en Guatemala, Colombia, Ecuador, Honduras, México, Panamá y Venezuela. (p.138)

La crisis de hegemonía en América Latina se agudizó dentro del propio sistema de educación superior, con la jerarquización que se generó entre las universidades de élite (generadoras de alta cultura), que llevan a cabo investigación y las universidades de masa (distribuidoras de la alta cultura producidas por las primeras), que se enfocan en las actividades de docencia, siendo estas últimas las que proliferaron en la región iberoamericana:

El 93% de nuestras 4 000 universidades debe clasificarse como instituciones puramente docentes, incluyendo entre ellas a un grupo de algo más de 1 100 universidades (28%) que tienen una actividad artesanal de investigación, publicando en promedio entre 1 y hasta 49.8 artículos anualmente durante el último lustro. (Brunner, 2012, p.138)

La crisis de legitimidad creció a la par que la crisis de hegemonía se agudizaba, implicándose mutuamente cuando “el tipo de conocimientos producidos (cuestión de hegemonía) tiende a alterarse con la alteración del grupo social a que se destina (cuestión de legitimidad)” (Santos, 2015, p. 64).

Las universidades en América Latina se enfrentaron a la descalificación sobre el tipo de conocimiento que producían y a qué sector social iba dirigido, en México por ejemplo, la matrícula de alumnos egresados del nivel medio superior al inicio del siglo XXI superaba notablemente los cupos dentro de las universidades públicas, para atender la demanda se crearon universidades públicas estatales y universidades tecnológicas que ofrecían carreras de técnico superior universitario; el sector privado se expandió rápidamente con ofertas centradas en formación profesional, con carreras de pronta inserción dentro del mercado laboral. Este proceso acentúa las brechas de desigualdad existentes entre la población que, por razones de género, étnicas o de clase han estado históricamente marginadas en el acceso a la educación superior, al respecto Santos (2015) señala:

Los múltiples dualismos mencionados, entre enseñanza superior universitaria y no universitaria, entre universidades de élite y universidades de masas, entre cursos de gran prestigio y cursos poco valorizados, entre estudios serios y cultura general, se definieron, entre otras cosas, según la composición social de la población escolar. (p. 65)

Con un escenario en crisis de hegemonía y legitimidad por presiones externas e internas, la primera década del siglo XXI trae consigo una crisis institucional que se acentúa por las exigencias del Estado neoliberal en América Latina. La mayoría de las universidades públicas han sufrido recortes presupuestales con énfasis en las áreas que no responden a las

demandas del mercado laboral como las ciencias sociales y humanidades, teniendo según Santos (2015) tres efectos principales:

- a) Porque son selectivos, alteran las posiciones relativas de las diferentes áreas del saber universitario (...) y, con eso, desestructuran las relaciones de poder en que se basa la estabilidad institucional.
- b) Porque están siempre acompañados del discurso de productividad, obligan a la universidad a cuestionarse en términos que le son poco familiares y a someterse a criterios de evaluación que tienden a dar de su producto, cualquiera que éste sea, una evaluación negativa.
- c) Porque no restringen las funciones de la universidad en la medida de las restricciones presupuestales, los recortes tienden a inducir a la universidad a buscar medio alternativos de financiación (con lo que se pone en riesgo su autonomía). (p. 68)

Bajo este contexto, el ideario de la universidad moderna queda rebasado, sin embargo, la institución universitaria aún no ha encontrado el camino para formular nuevos supuestos que integren las demandas de democratización y del mercado laboral sin poner en riesgo su autonomía. Este tipo de institución es la que Brunner (2012) define como la universidad posmoderna, la cual:

Sería típicamente heterogénea y los sistemas que la albergan una “colección de diferencias”, donde coexisten lado a lado multi, macro y microuiversidades; instituciones venerables por su antigüedad junto a otras advenedizas; universidades elitistas y masivas, cada una asumiendo una variedad de formas y funciones: presenciales, a distancia, remediales, de

nicho, terapéuticas, confesionales, militantes, burocráticas, empresariales, alternativas, burguesas, multiculturales, regionales, metropolitanas [...]. (p. 142)

Las universidades latinoamericanas deberán asumir esta condición, a partir de cuestionar el paradigma de la modernidad cuya crisis conlleva las crisis de la universidad moderna, transitando paradigmáticamente hacia una ciencia posmoderna como proponen distintos autores (Brunner, 2012, Santos, 2015, Webster, 2010, entre otros), lo que le permitirá redefinir sus procesos tanto externos como internos, al respecto Santos (2015) señala:

La universidad que quisiera pautar la ciencia posmoderna deberá transformar sus procesos de investigación, de enseñanza y de extensión según tres principios: la prioridad de la racionalidad moral-práctica y de la racionalidad estético-expresiva sobre la racionalidad cognoscitivo-instrumental; la doble ruptura epistemológica y la creación de un nuevo sentido común: la aplicación edificante de la ciencia en el seno de comunidades interpretativas. (p. 79).

### **2.3. Posibilidades de diálogo de saberes e interculturalidad en las Universidades Interculturales**

Las universidades convencionales en México se apegan a las consideraciones de la universidad occidental, bajo las premisas de la modernidad y se guían a la par de las

universidades contemporáneas dirigidas por el norte global por fundamentalismos epistémicos eurocéntricos.

Si la educación superior en México se encuentra dirigida por los supuestos de la universidad occidentalizada, ¿podrían existir posibilidades de una construcción epistémica distinta en las universidades interculturales?, diversos autores dan pautas para formular posibles escenarios donde podría emerger una decolonialidad del saber.

Boaventura De Sousa Santos es un referente cuando hablamos sobre descolonizar el saber, ha propuesto dos formas de abordar el conocimiento que posibilitan alejarnos de la matriz eurocéntrica: la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias.

Para Santos (2006) la sociología de las ausencias es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo.(p. 23)

La producción de temas ausentes en las ciencias sociales occidentales se construye de cinco formas a partir de una estructura monocultural según Santos (2006):

- a) La monocultura del saber y del rigor: la idea de que el único saber riguroso es el saber científico, y, por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico.
- b) La monocultura del tiempo lineal: la idea de que la historia tiene un sentido, una dirección, y de que los países desarrollados van adelante.

- c) La monocultura de la naturalización de las diferencias: que ocultan jerarquías, de las cuales la clasificación racial, la étnica, la sexual y la de castas en India son hoy las más persistentes.
- d) La monocultura de la escala dominante: la racionalidad metonímica tiene la idea de que hay una escala dominante en las cosas. En la tradición occidental, esta escala dominante ha tenido, históricamente dos nombres: universalismo y, ahora, globalización.
- e) La monocultura del productivismo capitalista: que se aplica tanto al trabajo como a la naturaleza. Es la idea de que el crecimiento económico y la productividad mensurada en un ciclo de producción determinan la productividad del trabajo humano o de la naturaleza, y todo lo demás no cuenta. (ps. 24-25).

Esta estructura monocultural opera en las instituciones de educación superior en México, en distintos grados, categorizando los saberes que no encajan en dicha matriz cómo ignorantes por no apearse a la ciencia rigorista, residuales por estar detrás según el tiempo lineal de progreso, inferiores porque naturalizan la diferencias legitimando la discriminación, particularistas por no atender a los procesos de globalización e improductivos por no centrarse en el crecimiento económico y la productividad.

Existen diversas propuestas para enfrentar esta estructura monocultural, dos son muy pertinentes para construir una propuesta epistémica diferente dentro de las Universidades Interculturales: 1) La ecología de saberes propuesta por Boaventura De Sousa Santos, y 2) Las brechas decoloniales para una Universidad Nuestroamericana de Rita Segato.

En la propuesta de la ecología de saberes, Santos (2006) propone “hacer un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no



como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino.” (p. 26), a través de cinco ecologías:

- a) La ecología de la concepción pragmática del saber, afirmando que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real.
- b) La ecología de las temporalidades, donde lo importante es saber que, aunque el tiempo lineal es uno, también existen otros tiempos.
- c) La ecología del reconocimiento, a través de descolonizar nuestras mentes para poder producir algo que distinga, en una diferencia, lo que es producto de la jerarquía y lo que no lo es.
- d) La ecología de la “trans-escala”, que constituye la posibilidad de articular en nuestros proyectos las escalas locales, nacionales y globales.
- e) La ecología de las productividades, que consiste en la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, etc., que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o desacreditó. (ps.28-29).

Por su parte Rita Segato (2015) reflexiona sobre cuatro brechas decoloniales que pueden abrirse en la educación para democratizarla, “no en un sentido eurocéntrico, colonial –moderno y liberal de la idea de democratización, sino como resultado de una crítica histórica

llevada a cabo a partir de la perspectiva y los problemas de nuestro propio continente” (p. 281), las cuales son:

- a) El derecho a la educación: acciones afirmativas e inversión de recursos públicos.
- b) La educación para los derechos humanos como parte indisociable de los contenidos de esta.
- c) Los derechos en las prácticas educativas: la primera lección de una clase es la de pluralismo democrático, cómo la adhesión al pluralismo y el respeto a los derechos de los miembros de la comunidad académicas.
- d) El derecho al control social de los contenidos y métodos de la educación a cargo de sujetos arraigados en sus comunidades; incluyendo siempre el estudio y la manutención de la memoria de las luchas y demandas colectivas que impulsan el proceso de democratización de la educación. (ps. 281-287)

Lo anterior permitiría un campo fértil para desarrollar la segunda parte de la propuesta de Santos (2010), la sociología de las emergencias, “que consiste en sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas”. (p. 24)

Para que exista este diálogo de saberes se necesita un entorno intercultural que se piensa que existe de facto en la Universidades Interculturales, pero ¿qué tipo de interculturalidad se genera en estos espacios? Para reflexionar sobre ello, se presentan los tres tipos de interculturalidad que propone Walsh (2010) en la siguiente tabla:

**Tabla 6***Tipos de Interculturalidad*

<i>Tipo</i>	<i>Perspectiva</i>	<i>Premisa</i>
Relacional	<p>Hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.</p> <p>Asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco-mestiza criolla, evidencia de lo cual se puede observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y “naturaleza” latinoamericana caribeña.</p>	<p>Típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación.</p> <p>De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación - muchas veces a nivel individual-, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad - sociales, políticas, económicas y también epistémicas- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad.</p>
Funcional	<p>Se enraza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de esta al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (Tubino, 2005).</p>	<p>El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior.</p>

---

Crítica	<p>Reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas</p>	<p>se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.</p>
---------	---	--

---

Fuente: Elaboración propia con base en Walsh (2010)

A partir de estas categorías encontramos que las universidades interculturales presentan en su fundamentación y praxis, una interculturalidad funcional, que asume las reglas del juego establecidas por la universidad occidentalizada, incluso adoptando los estándares estipulados en las universidades convencionales, como lo es, por ejemplo, el enfoque por competencias dentro de sus planes y programas.

De esta manera, se insertan en la lógica del reconocimiento del otro que convive en circunstancias desiguales que se pueden superar a partir de la educación, sin hacer énfasis práctico con la necesidad de cambiar las estructuras económico-políticas que sustentan estas desigualdades, como señala Muyolema (1998 citado en Walsh, 2010):

Esto forma parte de lo que varios autores han definido como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, una lógica que reconoce la diferencia,

sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo (p. 169)

#### **2.4. Posibilidades de construcción de una zona de contacto cosmopolita subalterna en las Universidades Interculturales.**

El concepto de la zona de contacto facilitará un dispositivo teórico - metodológico para visibilizar las prácticas interculturales al interior de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Mary Louise Pratt (1991) define la zona de contacto como “los espacios sociales en los cuales las culturas se encuentran se chocan, y se negocian, en contextos de relaciones de poder asimétricas” (p. 34).

Según Pratt, dentro de este espacio se genera la autoetnografía, la interpretación cultural de carácter híbrido, encaminada hacia las necesidades y los intereses de los actores subalternos.

La autoetnografía apropia selectivamente aspectos del idioma de la metrópoli, “infiltrándolo [...] con idiomas indígenas para crear autorepresentaciones orientadas tanto hacia los públicos metropolitanos como hacia las comunidades mismas” (Pratt, 1991, p.35).

Halper (2004) ha aplicado el termino zona de contacto a la experiencia de la migración, estableciendo que “una zona de contacto es un punto de referencia cultural construido por un grupo inmigrante para sus miembros” (p. 444), y también la refiere como un espacio de intercambio privilegiado donde conscientemente se entablan intercambios culturales más igualitarios: “ brinda un marco donde estos grupos (inmigrantes) pueden entablar

negociaciones y relacionarse de una manera estructurada con miembros de la sociedad dominante, propiciando unos objetivos de acomodación mutuamente beneficiosos”. (p. 445)

Lomnitz (2001) retoma este concepto y define la zona del contacto como “un conjunto de contextos, entre ellos la naturaleza cultural del capitalismo, las tensiones entre modernidad y tradición, y el campo internacional dentro del cual se circulan las ideas en los cuales se produce la identidad nacional”. (p.129).

El mismo autor señala que las zonas de contacto se integran en una región más amplia de producción de identidad nacional que incluye una zona de instituciones estatales que definen los derechos y obligaciones de los ciudadanos y producen imágenes y narrativas de nacionalidad y zonas de producción de identidad local y de clase que son igualmente críticas.

Es por ello por lo que Lomnitz (2001) propone analizar la articulación entre diversas zonas de contacto a nivel regional y nacional, teniendo en cuenta que la zona de contacto funciona de manera específica en diferentes contextos históricos, geográficos y sociales, en donde los procesos globales se sedimentan en prácticas locales.

Según Rappaport (2003) en su estudio sobre el Programa de Educación Bilingüe el Consejo Regional Indígena del Cauca (PEB), encuentra que estas prácticas locales pueden contribuir a la construcción de un pensamiento autónomo que desafía las presiones de la sociedad globalizada a la vez que se nutre de las ideas que vienen de afuera. La misma autora operacionaliza la idea de la zona de contacto en el contexto específico de dicho estudio para entenderlo simultáneamente como:

a) un espacio de control subalterno en donde se redefinen las relaciones interculturales dentro del ámbito indígena, enmarcado por la producción identitaria y la reproducción cultural dirigida por intelectuales indígenas.

b) como una plataforma pluralista que irrumpe en el escenario nacional, redefiniendo lo que significa ser ciudadano dentro de una nación pluriétnica.

En el caso del PEB, la autora, subraya que la zona de contacto nos ayuda a entender el espacio de esta institución como “laboratorio social controlado por indígenas, en el cual se construye una nueva propuesta de nación mediante la práctica cotidiana entre activistas indígenas y colaboradores no indígenas, a través del aprendizaje de la apropiación de elementos del conocimiento occidental sin violentar a las culturas indígenas y por medio de la construcción de un programa político para la inserción del indígena como un actor diferente dentro de la sociedad colombiana” (Rappaport, 2003: 262).

Estas experiencias no se alejan mucho del concepto de zonas de contacto que propone Santos (2009): “las zonas de contacto son campos sociales donde diferentes mundos de vida normativos, prácticas y conocimiento se encuentran, chocan e interactúan” (p. 144).

Santos (2009) refiere dos zonas de contacto constitutivas de la modernidad: 1) las zonas epistemológicas, donde se confrontaron la ciencia moderna y los saberes legos, tradicionales, de los campesinos, y 2) la zona colonial, donde se opusieron el colonizador y el colonizado.

Ambas zonas de contacto están presentes en las universidades, sin embargo, se caracterizan por tener una extrema desigualdad en cuanto a su presencia dentro de la universidad convencional, si bien, se pretendería que en las universidades interculturales y

aún más en los proyectos de educación superior promovidos por los propios pueblos indígenas, se encontraran en menor medida estas relaciones de poder desiguales.

Una alternativa que propone Santos (2009) es la creación de la zona de contacto cosmopolita, la cual “parte del principio que cabe a cada saber o práctica decidir que es puesto en contacto y con quien es puesto en contacto” (p.145).

Esta alternativa surge dentro de una propuesta más amplia que hace Santos (2009) que es el cosmopolitismo subalterno, una forma de actuar y mirar el mundo que busca disminuir las desigualdades de aquellos segmentos de la población más vulnerables y tradicionalmente excluidos:

El cosmopolitismo subalterno se manifiesta a través de iniciativas y movimientos que luchan contra la exclusión económica, social, política y cultural generada por la encarnación más reciente del capitalismo global, conocida como la globalización neoliberal [...]. Toda vez que la exclusión social es siempre producto de relaciones de poder desiguales, estas iniciativas, movimientos y luchas son animadas por un ethos redistributivo en su sentido más amplio, implicando la redistribución de los recursos materiales, sociales, políticos, culturales y simbólicos y como tal está basado en el principio de la igualdad y el principio del reconocimiento de la diferencia.

(p.180)

Las universidades interculturales son terrenos fértiles para crear estas zonas de contacto cosmopolitas subalternas, previendo que los participantes serán quienes decidan los saberes, las prácticas y dinámicas que quieren compartir, con la certeza de que:



Las zonas de contacto son siempre selectivas, porque los saberes y las prácticas exceden lo que de uno y otros es puesto en contacto. Lo que es puesto en contacto no es necesariamente lo que sea más relevante o central. Por el contrario, las zonas de contacto son zonas de frontera, tierras de nadie, donde las periferias o márgenes de los saberes y de las prácticas son, en general, las primeras en emerger. (Santos, 2009, p.145)

El mismo autor señala que en las zonas de contacto interculturales, cabe a cada práctica cultural decidir los aspectos que deben ser seleccionados para la confrontación multicultural. En cada cultura hay aspectos considerados centrales, de suma importancia, para ser puestos en peligro por la confrontación que la zona de contacto puede representar o aspectos que se considera que son inherentemente intraducibles en otra cultura.

En una visión que privilegie la disminución de la desigualdad, entendiendo que esta es en última instancia, una cuestión de poder, como señala Luis Reygadas (2008) y “está inextricablemente vinculada con las asimetrías en la distribución de recursos y capacidades y con las relaciones de poder que se establecen sobre la base de esas asimetría” (p. 34); la zona de contacto que se construye en las universidades debería propiciar el dialogo de la cultura occidental con las culturas colonizadas estableciendo mecanismo de inclusión que propicien relaciones de poder más simétricas.

Santos (2009) ejemplifica con el tema de la biodiversidad, señalando que en la actualidad esta zona de contacto enfrenta dos realidades muy disimiles que son los conocimientos biotecnológico y el conocimiento de los médicos tradicionales de América Latina, África y Asia, “los movimientos indígenas y los movimientos sociales trasnacionales aliados han criticado esta zona de contacto y los poderes que la constituyen y están luchando

por la construcción de otras zonas de contacto no imperiales donde las relaciones entre los diferentes saberes y prácticas sean más horizontales”(p.146).

Las universidades interculturales cumplen con una condición privilegiada frente a las universidades convencionales al tener una política de acción afirmativa que favorece los cupos de población indígena en su interior, que es una de las brechas decoloniales que propone Segato (2015) para “promover el acceso a la educación de quienes se encuentran históricamente en desventaja, y, sobre todo, para agitar el debate en torno a su exclusión racista”. (p. 281)

No obstante, la creación de una zona de contacto cosmopolita subalterna será posible en las universidades interculturales sólo si las ecologías de saberes que propone Santos (2006, 2010) se impulsan dentro de la universidad y las brechas decoloniales propuestas por Segato (2015) se trabajan de manera sistemática (la educación para los derechos humanos, el pluralismo democrático y el control social de los contenidos).

## **CAPÍTULO 3. RUTA METODOLÓGICA**

En el presente capítulo se hace un recuento de la ruta metodológica que se llevó a cabo, comenzando por explicitar la base epistemológica que da sustento a la investigación, enseguida se refieren los antecedentes del estudio, para finalmente mostrar los componentes del proceso de investigación: a) entrada al campo, b) construcción de datos y c) muestra.

Los datos estadísticos nos brindan una base objetiva que permite al investigador un primer acercamiento para conocer la realidad del fenómeno a estudiar. Es por ello por lo que en este capítulo se elaboró un reporte estadístico básico de la UNICH. Enseguida se presenta una breve contextualización de la zona geográfica de donde provienen los estudiantes de la institución.

### **3.1. Sustento epistemológico de la investigación**

La presente investigación se inscribe en la lógica de la investigación cualitativa, la cual según Morgan (1992) está basada en un conjunto de elecciones de diseño iniciales y emergentes, en el entendido de que va surgiendo y reconfigurándose en el proceso mismo de investigación, busca enfocar los discursos y acciones concretas que dan cuenta de la zona de contacto que se genera y construye en torno a los decires y haceres dentro del currículo vivido dentro de la UNICH.

Martin Criado (1998) define a los decires cómo los discursos que elaboran los sujetos y los haceres cómo las prácticas que llevan a cabo, distinguiendo que los individuos no harán siempre lo que dicen o viceversa, aunque no centra su interés en cuestionar la relación entre el decir y el hacer formulados como ámbitos separados, sugiere cuestionarse por “la relación

entre la producción de prácticas —discursivas y no discursivas— en las diferentes situaciones: por la diferencia entre sus distintas «censuras estructurales.» (Martín Criado, 1998, p.67)

Tanto el decir cómo el hacer se produce en un contexto social específico, ambos estarán confinados a una censura estructural, por lo que debemos alejarnos de la ilusión de encontrar discursos o prácticas verdaderos:

Desde el momento en que renunciamos a la ilusión del sujeto «verdadero», que tendría prácticas «verdaderas» o discursos «verdaderos», sólo nos queda la reconstrucción, a partir de la investigación empírica, de la diversidad de sus prácticas —incluyendo entre éstas los discursos— en los diversos ámbitos —situaciones sociales, marcos, conjuntos de relaciones sociales— en los que se mueve. (Martín Criado, 1998, p.67)

El enfoque etnográfico se eligió por su pertinencia con el proyecto de investigación, cómo señala Rockwell (2009), la etnografía se distingue porque en su práctica el etnógrafo debe centrarse en la comprensión, evitar la prescripción y la evaluación, y mostrar sensibilidad frente a las formas de interrogar y ser participe en los procesos locales, respetando el compromiso y acuerdo que tenga con la comunidad que se estudia.

El enfoque etnográfico permitió abordar de manera más flexible el trabajo de campo, durante el cual se tomaron en cuenta las recomendaciones hechas por Rockwell (2009): 1) no es válido, negar nuestra presencia en el lugar, con todo lo que llevamos ahí. Es necesario cobrar conciencia del lado subjetivo del proceso y 2) el compromiso es elaborar un registro

que sea público y no privado, con la intención de colectivizar el proceso de construcción del conocimiento.

En cuanto a la apertura del campo se hizo consciente que la etnografía implica una definición de compromisos y espacios de acción, “esta alternativa significa actuar conscientemente, para poder develar aquellos procesos más generales que atentan contra toda una población, como la discriminación racial o la violencia cotidiana (Rockwell, 2009, p.55)”.

El diálogo en el campo se propició a través de las entrevistas y charlas informales, al compartir conocimientos y posiciones con los interlocutores, a través de formular las preguntas indicadas que propiciaron el diálogo, así como el registro de la comunicación no verbal.

La trayectoria real del proceso de investigación intercaló períodos de campo con períodos de análisis y elaboración conceptual, como señala Rockwell (2009): “el trabajo analítico en la etnografía es, sobre todo, una larga secuencia en la que se alternan lectura y escritura, relectura y reescritura (p. 68)”.

En cuanto al análisis cualitativo de las entrevistas y los registros etnográficos se utilizó la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) que nos permite construir proposiciones, conceptos y categorías directamente de los datos recabados por el investigador, y no se sujetan de forma a priori a marcos teóricos ya existentes.

### **3.2. Antecedentes del estudio**

Diversos aspectos tanto personales como profesionales me impulsaron a configurar mi tesis de maestría en la cual tuve oportunidad de trabajar con los docentes que estudiaban la Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 242, Cd. Valles, S.L.P.; si bien dicho programa educativo no incorporaba el enfoque intercultural puesto que había sido planteado desde el enfoque integracionista que había privado en la educación indígena en México en las últimas décadas del siglo XX, ofrecía un espacio propicio para observar algunos de los supuestos teóricos de la interculturalidad.

De esta manera dicho trabajo me permitió visibilizar algunos de los retos que enfrentaba el enfoque intercultural en su aplicación dentro de la educación superior en México, motivándome a continuar investigando sobre el tema. Mi práctica como docente universitaria me hizo centrarme en el estudio de las Universidades Interculturales.

Por mi experiencia profesional de más de diez años dentro de universidades convencionales tanto públicas como privadas, el proyecto de doctorado al inicio estaba constreñido por una mirada que privilegiaba los supuestos de este tipo de instituciones, me había concentrado en estudiar el currículo de la Universidades Interculturales, específicamente bajo un enfoque por competencias, distinguiendo las competencias interculturales.

Durante el primer semestre de mis estudios doctorales trabajé mi proyecto bajo dicho enfoque, fue en el transcurso del segundo semestre que conocí nuevas propuestas teóricas en mis materias y por parte de mi asesor que me impulsó a replantear el estudio, a partir de esto

logre visualizar lo limitado del enfoque que había elegido y decidí dar un giro a mi investigación utilizando un marco teórico más amplio que me permitiera conocer a mayor profundidad la realidad de las Universidades Interculturales.

Después de diversos ajustes seleccione como caso de estudio a la Universidad Intercultural de Chiapas, algunos de los criterios que determinaron mi selección fueron: a) que es la segunda universidad creada dentro del Subsistema de Universidades Interculturales, b) su cobertura abarca a cinco pueblos indígenas y c) tiene más de una década de funcionamiento.

### **3.3. Proceso de Investigación**

#### *3.3.1. Fases de campo*

Mi primer acercamiento a la Universidad Intercultural de Chiapas fue en el mes de agosto de 2015, cuando mi asesor me hizo llegar la convocatoria para asistir al Congreso sobre Patrimonio, territorio y buen vivir que organizaba la UNICH en conjunto con otras instituciones, que se realizaría del 25 al 27 de agosto de 2015 en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Asistir al Congreso me permitió conocer las instalaciones, y tuve oportunidad de charlar con un docente al que me había referido mi asesor, quien me explicó de manera breve como se encontraba en ese momento la situación de la institución y me sugirió solicitar cita con el rector que tenía apenas dos semanas de haber ingresado a la UNICH, seguí su consejo

y el 26 de agosto solicité audiencia con el rector el Dr. Miguel Ángel Yáñez Mijangos quien me recibió el día 29 de agosto.

Al plantearle mi proyecto se mostró accesible, aceptando mi propuesta de realizar una estadía en la institución, a partir del mes de octubre de 2015. Únicamente me solicitó que enviara un documento formal por parte de mi institución para solicitar dicha estadía.

Regresé entonces a San Luis Potosí, con la confianza de contar con la aprobación desde rectoría para mi trabajo de campo e hice los arreglos necesarios para realizar mi estadía del 01 de octubre al 10 de diciembre de 2015.

Llegue a San Cristóbal el jueves 01 de octubre después de las seis de la tarde, me instale y me preparé para ir al día siguiente a presentarme a la UNICH. Al día siguiente llegué a la institución a las 9 de la mañana, me recibió el secretario Académico y me solicitó regresará el día lunes para presentarme con las Directoras de división, quienes serían las encargadas de presentarme con los coordinadores de carrera.

El lunes me presente nuevamente en la institución, tenía altas expectativas de poder iniciar de inmediato mi trabajo de campo, con observaciones y entrevistas, no obstante, mi confianza disminuyó cuando el Secretario Académico me presentó a la Directora de División de Ciencias Naturales y ella me señaló que eran necesario solicitar una carta a mi coordinadora del doctorado dirigida a ella para poder comenzar mi trabajo de campo.

Durante dos semanas estuve asistiendo a la institución sin tener una respuesta por parte de las autoridades, me enfoqué entonces en realizar observaciones en los espacios públicos de la escuela, la cafetería, la biblioteca, los puestos de comida que se encuentran afuera de la escuela a los cuales asisten de forma regular los estudiantes.



Para la tercera semana fui a los cubículos de los profesores de tiempo completo y charlé de manera informal con algunos de ellos, específicamente de la academia de lengua y cultura, quienes me informaron que en el marco de la celebración de los 10 años de fundación de la Universidad Intercultural de Chiapas se realizarían eventos en la institución.

Un doctor del Cuerpo Académico Lenguas Originarias y Educación Intercultural me invitó entonces a asistir al Congreso de Educación Intercultural: Retos y Perspectivas, que se celebraría del 20 al 22 de octubre.

Decidí entonces continuar mi trabajo de campo integrándome a las actividades que celebrarían los diferentes cuerpos académicos en la universidad. De esta manera participé en el Congreso de Educación Intercultural, donde realicé observación de las ponencias presentadas por parte de docentes de la propia universidad, así como la participación en las plenarios de docentes y alumnos de la institución.

En el congreso conocí a una docente de la unidad académica de Yajalón, quien me hizo el favor de presentarme con el Coordinador de la unidad, a quien le comenté de mi trabajo y le solicité visitar la unidad, obteniendo una favorable respuesta, quedando formalmente de comunicarse conmigo para asistir durante el mes de noviembre a la unidad.

Paralelamente continuaba haciendo las gestiones frente a las autoridades académicas de la universidad quienes se mostraban reticentes a dar una apertura total a las entrevistas, por lo cual se me solicitó entregar una guía de las preguntas que iba a realizar dentro de las entrevistas a los docentes.

Continué participando en las actividades públicas de la UNICH, asistí del 28 al 30 de octubre de 2015 al Segundo Congreso Internacional de Comunicación Intercultural, el cual

tuvo una participación importante de los alumnos de la carrera de Comunicación Intercultural con los que pude convivir de manera cercana y realizar observaciones, incluso participé con ellos en un taller sobre Danza y canto de un pueblo indígena de la selva amazónica colombiana, impartido por un profesor colombiano, que se realizó dentro de las actividades del congreso.

A finales de octubre obtuve el permiso institucional para realizar entrevistas a los docentes sin embargo no fue sencillo encontrar espacios libres para poder realizar dichas entrevistas, primero, porque se me solicitó que me contactara con los coordinadores de las carreras para que estos me señalaran cuando podría entrevistar a los docentes sin interrumpirlos en sus actividades, por otra parte los docentes se encontraban con una carga horaria que les impedía concederme la entrevista, asimismo el ambiente político dentro de la institución no favorecía un clima de apertura.

En noviembre asistí al III Coloquio Latinoamericano Colonialidad/Decolonialidad Del Poder/Saber/Ser a Bogotá, Colombia, en el evento tuve oportunidad de compartir con académicos y activistas que trabajan la interculturalidad desde el enfoque decolonial, lo que me permitió conocer la mirada con la que se está trabajando este tema desde la perspectiva del Sur.

Regresando del congreso, llegué a San Cristóbal y acordé con el coordinador de la unidad académica de Yajalón visitar la unidad del 23 al 29 de noviembre, con la invitación de dar una conferencia durante el Primer Foro Universitario Intercultural de la unidad que se realizaría el 26 de noviembre de 2015.

Durante mi estadía en la sede de Yajalón, pude participar en la primera capacitación a los docentes que se realizaba por parte de la UNICH sobre interculturalidad, observar una junta colegiada de los docentes, participar en el Foro Universitario como ponente, observar los proyectos integradores de los alumnos de 7° semestre y participar en el evento de vinculación a la comunidad realizado por los alumnos de 5° semestre en la localidad de Lázaro Cárdenas.

Con el fin de realizar observación del proceso de ingreso de los alumnos y las ceremonias de egreso, así como entrevistas a un número mayor de alumnos para lograr la saturación teórica, se realizó una segunda fase de campo durante el verano de 2017.

En esta segunda estancia se visitaron de igual manera las dos sedes académicas que ya se habían trabajado, la sede de San Cristóbal de las Casas y la UAM-Yajalón. En la sede de San Cristóbal se observaron dos ceremonias de graduación, y en Yajalón se observó el proceso de ingreso para las dos carreras que se ofrecen en dicha sede.

### *3.3.2. Construcción de datos.*

Para comenzar a construir los datos se recopiló material documental como informes institucionales, gacetas, libros, artículos y ponencias sobre la UNICH, con lo que se conformó una primera mirada de la institución.

La entrevista semiestructurada (Anexo 1) fue la técnica utilizada para recoger los dichos tanto de alumnos, docentes y directivos en la institución, la información allí recopilada permitió estructurar la realidad desde las experiencias que compartieron los

entrevistados, su interpretación de las prácticas culturales que se vivencian en la UNICH, además de que posibilitaron que sugieran de forma natural temáticas que no estaban consideradas dentro de la guía de entrevista.

Es por ello, que las entrevistas realizadas no tuvieron siempre el mismo escenario, ni formalidad o duración. La mayoría de las entrevistas grabadas (todas ellas con permiso de los entrevistados) duran entre 50 y 60 minutos siendo la más larga de 75 minutos, y se elaboraron en una o dos sesiones, mientras que las charlas informales su duración es más corta, de alrededor de 20 a 30 minutos y se hicieron en dos o tres sesiones, y se registraron anotaciones de estas en el diario de campo.

Otra fuente utilizada para recabar información sobre el trabajo académico de los alumnos fueron las presentaciones de los proyectos integradores o de vinculación con la comunidad y trabajos recepcionales de los alumnos.

Para dar cuenta de los haceres se realizó observación participante y no participante. Se realizó observación directa no participante en el aula, durante las presentaciones de los proyectos integradores, y en el auditorio o fuera de la institución, durante las ceremonias de graduación.

Se realizó observación participante al asistir a talleres y congresos llevados a cabo en la institución en la sede de San Cristóbal de las Casas, y se participó como ponente del 1er Foro Universitario organizado por la UAM-Yajalón y cómo invitada especial durante el evento de vinculación comunitaria organizado por los alumnos de 5° semestre de la misma sede.

Asimismo, se realizó observación participante fuera de la institución, al visitar dos familias de alumnas de la institución.

### 3.3.1. Muestra.

Para el primer periodo de campo, los actores que participaron en la muestra se seleccionaron a partir de los siguientes criterios: a) Profesores de tiempo completo que hayan sido fundadores de la institución, b) Profesores de tiempo completo con al menos cinco años en la institución, c) Profesores por asignatura que tengan al menos tres años en institución.

En cuanto a los alumnos se utilizaron los siguientes criterios: a) Alumnos de séptimo semestre, b) Alumnos de quinto semestre, c) Alumnos de primer semestre y d) egresados.

En la siguiente tabla se presenta el número de entrevistas realizadas en cada grupo de actores, divididas en entrevistas formales y charlas informales.

**Tabla 7**

*Actores que participaron en la primera fase del trabajo de campo*

<i>Actores</i>	<i>Tipo de entrevista</i>	<i>Número</i>
Profesores de tiempo completo fundadores	Entrevista formal	3
Profesores de tiempo completo con 5 años de antigüedad o más	Entrevista formal	2
Profesores por asignatura con 3 años de antigüedad o más	Entrevista formal	2
	Charla informal	8
Alumnos de Lic. Comunicación Intercultural 7° Semestre	Entrevista formal	1
	Charla informal	1

Alumnos de Lic. Lengua y Cultura 5° Semestre	Entrevista formal	1
	Charla informal	1
Alumnos de Lic. Desarrollo Sustentable 1er. Semestre	Entrevista formal	1
	Charla informal	1
Egresadas Lic. Lengua y Cultura	Charla informal	2
Coordinador de academia	Charla informal	1
Coordinador de Unidad Académica	Charla informal	1

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda fase de campo se realizaron entrevistas formales a 14 alumnos, con las siguientes características:

**Tabla 8**

*Actores que participaron en la segunda fase del trabajo de campo*

<i>Estudiantes</i>	<i>Lengua materna</i>	<i>Semestres</i>
Dos alumnas (Lengua y cultura)	Tzetzal	8°
Dos alumnos (Desarrollo sustentable)	Tzotzil	7° y 6°
Cuatro alumnas (Médico Cirujano y Comunicación Intercultural)	Español	6° Y 8°
Cuatro alumnos (Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo y Lengua y Cultura)	Español	6° y egresado

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4.1. Escenarios

Los escenarios donde se realizó la investigación fueron muy diversos durante la primera etapa de trabajo de campo, del 01 de octubre al 10 de diciembre de 2015, a los docentes se les entrevistó en sus cubículos, en la biblioteca o en la sala de maestros, mientras que a los alumnos se les entrevistó en la biblioteca, en la cafetería, en los puestos de comida cercanos, en los congresos, e incluso se registraron conversaciones informales en el transporte, pues la mayoría de los chicos utilizan una combi pública para llegar a la universidad.

Los escenarios de observación en la segunda etapa del trabajo de campo se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 9**

*Escenarios y actividades de la segunda etapa de campo*

<i>Fechas</i>	<i>Escenarios</i>	<i>Actividades</i>	<i>Instrumento</i>
01 al 15 de junio de 2017.	Aula o auditorio de la UNICH. En la comunidad donde se realizó el trabajo de la materia de vinculación.	Observación de las evaluaciones de las materias de vinculación con la comunidad.	Guía de observación. Diario de campo.
16 al 23 de junio de 2017.	Biblioteca	Elaboración de datos estadísticos sobre el acervo bibliográfico generado en la UNICH.	Hojas de registro Hoja de cálculo
23 al 27 de junio de 2017.	Biblioteca	Elaboración de datos estadísticos sobre el acervo bibliográfico de	Hojas de registro Hoja de cálculo

			tesinas elaboradas por los egresados de la UNICH.
26 al 30 de junio de 2017.	Ceremonias de graduación	Observación de las ceremonias de graduación de las distintas carreras.	Guía de observación. Diario de campo.
03 al 14 de julio de 2017.	Proceso de ingreso de la generación 2017-2018	Observación del proceso de selección.  Entrevistas a aspirantes de las distintas carreras.	Guía de observación.  Diario de campo.  Guía de entrevista.

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4. Eje analítico: categorías

El eje analítico que se utiliza en la tesis es desarrollado a partir de la categoría teórica de “zona de contacto” de Mary Louise Pratt (1992) aplicada al contexto de la comunidad universitaria de la Universidad Intercultural de Chiapas. El trabajo traslada esta categoría de análisis a la sociedad multicultural que confluye en el espacio geográfico de la sede académica en San Cristóbal de las Casas, además de la sede de Yajalón, donde conviven mestizos y pueblos indígenas.

Comprendiendo que las zonas de contacto incluyen una relación dinámica de continuidad-ruptura entre el pasado y el presente del conflicto intercultural, se estudian algunos espacios escolares como zonas de contacto. Al concebirlos como espacios con diversos rasgos, donde existe tanto, exclusión como encuentro, confrontación o resistencia,



aceptación cultural o discriminación, se comparan las prácticas conducentes a la creación de experiencias interculturales que se favorecen desde el entorno escolar. En este marco se plantea que la comunidad universitaria construye en y a través de las relaciones con los otros.

Las técnicas de investigación utilizadas para visibilizar la zona de contacto abarcan el estudio de distintos tipos de prácticas interculturales en los espacios escolares, particularmente las cotidianas, festivas y de evaluación académica. Por otra parte, se han estudiado las experiencias interculturales que se desarrollan a partir de las prácticas declaradas por docentes y alumnos a través de entrevistas.

El estudio de las prácticas interculturales declaradas en las entrevistas por los actores de la comunidad universitaria cotidianas constituye el grueso de la investigación; el de las prácticas festivas y de evaluación académica complementan la comprensión de los mecanismos de construcción del dialogo intercultural. El contacto intercultural, la transformación de pautas de comportamiento y la relativización de valores culturales se produce en los distintos espacios escolares.

La visibilización de la zona de contacto permite el análisis de estrategias de inclusión-exclusión, prácticas que favorecen el dialogo intercultural, el reconocimiento a la diversidad y, al mismo tiempo, según las características del espacio escolar se puede establecer en qué medida su conformación facilita o impide la interculturalidad crítica.

En este sentido, se considera que tanto las prácticas como el espacio interaccionan en el proceso de construcción de la interculturalidad en la zona de contacto.

La zona de contacto permite visibilizar dos subcategorías principales que guían la presente investigación, estas se retoman de la literatura que ha abordado el concepto, principalmente de Pratt (2010).

La primera subcategoría es la transculturación entendiendo por esta la selección e integración a su propia cultura que realizan los grupos marginales o subordinados de los elementos culturales que les son transmitidos por la cultura dominante.

La segunda subcategoría son las autorepresentaciones, las cuales retomo del concepto de autoetnografía de Pratt que refiere a la forma en que dialogan o responden los grupos marginales o subordinados (los conquistados) a las representaciones que los individuos de la cultura dominante (los conquistadores) elaboran sobre ellos, para lo cual utilizan los códigos y conceptos de la cultura dominante.

Es importante distinguir que no utilizaré todos los componentes de la autoetnografía porque para ello se tendría que haber seguido una metodología que permitiera a los actores crear sus propias narrativas autobiográficas, no obstante, con el trabajo de campo realizado si es posible observar y analizar algunas autorepresentaciones.

### **3.5. Contextualización de la Universidad Intercultural de Chiapas**

#### *3.5.1. Breve descripción del entorno sociopolítico de Chiapas*

El estado de Chiapas tiene un entorno sociopolítico muy específico que se abordará en este apartado de forma muy sucinta, para ello nos referiremos al movimiento zapatista.

El 1° de enero de 1994 es un parteaguas en la historia de los pueblos indígenas de México, con la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) a través de la ocupación de seis municipios: San Cristóbal de las Casas, Altamirano, Las Margaritas, Ocosingo, Oxchuc, Huixtan y Chanal, lo que iniciaría lo que se conoce como el levantamiento zapatista. Este movimiento social se había gestado desde mediados de los ochenta, y tenía sus bases en las poblaciones indígenas del territorio chiapaneco:

Al momento de su aparición pública, el EZLN tenía presencia sobre todo en las Cañadas de la Selva Lacandona y las regiones adjuntas, pero sus ‘bases de apoyo’ (que era como se calificaba la población civil que apoyaba al EZLN) se extendían también a otras regiones. La gran mayoría de los integrantes del movimiento rebelde, tanto en la estructura militar como en su base civil eran (y son) indígenas, provenientes de las distintas etnias mayas presentes en Chiapas (tzotzil, tzeltal, tojolab’al, ch’ol). Habían pasado por diez años de preparación en la clandestinidad, de entrenamiento y formación política. Si bien su existencia ya no era un secreto, el inicio de la guerra tomó México y el mundo por sorpresa. (Van der Haar, 2005, p. 3)

Doce días después de iniciado el conflicto armado, el entonces presidente de la República Carlos Salinas de Gortari decretó un cese al fuego, en respuesta a las movilizaciones nacionales e internacionales a favor del movimiento zapatista, que logró rápidamente ganar la empatía de muchos mexicanos y extranjeros que vieron en el movimiento una reivindicación legítima:

La irrupción en Chiapas tiene un gran significado simbólico que los lleva [a los zapatistas] a dividir sus demandas en «once aspectos básicos: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz» (Martínez, 2006, p. 3), debido a que Chiapas se encontraba en circunstancias de «altos niveles de pobreza, marginación y desigualdad entre la mayoría de sus habitantes» (p. 4), generalmente indígenas. (Meneses Carvajal y Castillo Reyes, 2020, p. 50)

No obstante, este cese al fuego sería el inicio de una guerra que algunos consideran como de baja intensidad, con la llegada del ejército mexicano a la zona, la creación de grupos paramilitares y miles de desplazados. A partir de este momento, comienza un camino intrincado para la búsqueda de acuerdos y solución del conflicto:

El primer intento de diálogo entre las partes en conflicto (el EZLN y el gobierno mexicano) se dio en la primavera de 1994, en el llamado ‘Diálogo de la Catedral’, pero no fue exitoso. El diálogo se reanudó en 1995, después de la formación de una comisión que representaba al gobierno federal, la COCOPA (Comisión por la Concordia y la Pacificación). Se acordaron pláticas a través de varias mesas a llevarse a cabo en San Andrés Larrainzar, empezando con la que trataba sobre derechos y cultura indígena. Dichas pláticas terminaron con la firma de los Acuerdos de San Andrés, en febrero de 1996. (Van der Haar, 2005, p. 4)

Sin embargo, el gobierno mexicano no continuó con lo previsto en la firma, sin realizar los cambios correspondientes a nivel constitucional para validar los Acuerdos, por lo que el EZLN suspende su participación en la siguiente mesa de diálogo lo que ocasiona un impasse que subsiste hasta nuestros días, si bien, por parte del gobierno hubo un nuevo intento por continuar el diálogo con el presidente en turno Vicente Fox, quien prometió retomar los Acuerdos de San Andrés:

De acuerdo con su promesa de campaña, el presidente Fox mandó la ‘propuesta COCOPA’ al Congreso. El problema fue que en el proceso dicha propuesta sufrió cambios fundamentales. A pesar de una movilización impresionante de los zapatistas en la capital, que recibió mucha adhesión y atención de medios en el mundo entero, en abril del año 2001 el Congreso pasó una Ley Indígena que no contenía ninguno de los puntos esenciales de la propuesta y los Acuerdos de San Andrés. Los zapatistas denunciaron dicha Ley como “una grave ofensa” que “no responde en absoluto a las demandas de los pueblos indios”. (Van der Haar, 2005, p. 11)

Será en este marco político que se inscriben los cambios en la educación para los pueblos indígenas, cabe destacar, que la educación, es uno de los temas que se abordan en los Acuerdos de San Andrés, “a nivel educativo, las autoridades gubernamentales se comprometieron en los Acuerdos de San Andrés, pero sin seguimiento ni cumplimiento posterior, a asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización” (Baronnet, 2015, p. 4).

Este punto se intentó subsanar con la creación el 22 de enero de 2001 de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP, que se inscribe en la lógica gubernamental de reivindicación de derechos para los pueblos indígenas, todo ello, con el fin de mostrar interés por solucionar la situación de discriminación y desigualdad que han tenido los pueblos indígenas de México por 500 años y con ello abonar a la solución del conflicto político existente con el movimiento zapatista.

Al considerar poco relevantes estas modificaciones tanto en el ámbito legal como educativo, el movimiento zapatista puso fin a las negociaciones y se concentró en el establecimiento de sus territorios autónomos:

Al agotarse la lucha por el reconocimiento legal, los zapatistas se centraron en la construcción de la autonomía en la práctica, y vincularon ésta a la búsqueda de formas alternativas de organizar el poder en los niveles locales y regionales. Primero consolidaron los llamados ‘municipios autónomos’ o ‘rebeldes’, y después, en el verano de 2003, crearon las llamadas Juntas de Buen Gobierno. (Van der Haar, 2005, p. 13)

Con el surgimiento de las Juntas de Buen Gobierno en cinco regiones denominadas ‘Caracoles’, el movimiento zapatista está listo para establecer en estos territorios autónomos propuestas educativas propias:

Después de haber recuperado miles de hectáreas de tierras cultivables que estaban en manos de familias latifundistas hasta la segunda mitad de la década de los años 90, la ocupación territorial como base de la autonomía en las Cañadas de la Selva Lacandona ha obligado a los nuevos concejeros municipales a asumir el control de la construcción de los sistemas educativos, de salud, de producción y de mercado. Para cubrir las necesidades básicas de sus poblados, los campesinos mayas diseñaron propuestas educativas endógenas que parten del principio del “aprender caminando” para construir una “educación que enseña la verdad”, de acuerdo con la perspectiva de los pueblos por “despertar la consciencia”. (Baronnet, 2015, p. 5).

Si bien, es importante destacar que la educación por parte de las poblaciones indígenas ya existía antes del surgimiento de las Juntas de Buen Gobierno, si se ve consolidada en este período:

La educación autónoma en nuestra zona empezó desde 1997 [...]. En aquel entonces se empezó a pensar cómo hacer nuestra educación porque allá en nuestra zona hubo un problema con los maestros del sistema de la SEP (Secretaría de Educación Pública), después de 1994 empezaron a tener muchos problemas con los pueblos [...]. Nos vimos obligados a empezar nuestra propia educación, aunque en algunos pueblos ya de por sí lo estaban haciendo [...]. Se empieza a pensar qué tienen que aprender nuestros hijos, qué tienen que cambiar del sistema educativo del gobierno (Escuelita Zapatista, 2013, citado en Baronnet, 2015, p.6 )

En lo que respecta a la educación para adultos se destaca el CIDECI-Unitierra que tuvo su origen, junto con el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de la Casas, en 1989 con el apoyo, constancia y trabajo de don Samuel Ruiz, así lo refiere Raymundo Sánchez

(citado en Zaldívar, 2009): “el centro, en realidad, inició sus actividades en los últimos meses de 1989 con el objetivo de dar capacitación a jóvenes indígenas en oficios y artes”. (p. 291)

El 11 de abril de 1997, se constituyó la Sociedad Cooperativa de Productores «Milaksick jñi my ch’ujbi» Sistemas Integrados Agroecológicos.: Vandana Shiva. De acuerdo con Zaldívar (2009) el colectivo permanece en actividad dentro de la estructura del CIDECI y centra su desempeño en la producción, capacitación y asesoría agroecológica en zonas indígenas de Chiapas.

La declaratoria de la Universidad de la Tierra se realizó el 26 de febrero de 2004, pero fue hasta el 01 de agosto del mismo año que comenzó a operar. En el mismo año se crearon el Centro de Estudios en el Marco de la Interculturalidad y el Centro de Estudios, Información y Documentación: Immanuel Wallerstein.

En 2006 se creó el Centro Universitario de Filosofía y Teologías Contextuales: Samuel Ruíz García y el Centro de Estudios y Prácticas sobre Adisciplinariedad, Pluriversatilidad y Ecologías de Saberes, de Temporalidades, de Reconocimientos, de Lugares, de Producciones.

Para 2007 se estableció el Centro de Producción Biotecnológica; M. Ghandi y L. Kohr y en 2009 el Centro de Información y Estudios Medioambientales: Dr. Mario A. Ramos Olmos.

Actualmente se imparte capacitación en oficios y artes y mantiene, además, las siguientes áreas de estudio: Derecho Autónomo, Arquitectura Vernácula, Agroecología, Hidrotopografía, Administración de Iniciativas y Proyectos comunitarios/Colectivos, Electromecánica, Interculturalidad, Análisis de los Sistemas-Mundo, Estudios de Post y

Descolonianidad, y Filosofías y Teologías Contextuales, según lo refiere Miguel Pérez en una entrevista realizada para Regeneración Radio.

Según Zaldivar (2009) “la experiencia de organización del aprendizaje que se está implementando dentro del proyecto Sistema indígena de aprendizaje y estudio: «Abya Yala» es en la actualidad el proyecto del CIDECI que más impacto está teniendo dentro del contexto pedagógico chiapaneco”. (p. 292)

El mismo autor señala que el programa educativo que se oferta “toma como referencia el pensamiento de Ivan Illich y considera que el estudio debe ser el ejercicio ocioso de la gente libre; o, mejor dicho, en sus actividades no se concibe el estudio como el medio que permite escalar en la pirámide meritocrática de los ciclos formativos, cursos académicos, certificados de asistencia y títulos compulsados”. (Zaldivar, 2009: 286)

Miguel Pérez integrante del CIDECI en la entrevista de la revista Regeneración explica que la estancia de los alumnos es de manera gratuita en todas las áreas. No hay tiempo definido para completar su formación, entendiendo que cada persona es distinta y que esta educación está basada en que el conocimiento adquirido sea puesto en práctica en sus comunidades de origen. Y después de haber concluido sus estudios, el Centro apoya con micro proyectos para que los jóvenes puedan desarrollar su conocimiento en sus lugares de origen, beneficiando de manera directa a la propia comunidad.

Este modelo de educación no centrado en el currículo formal y la obtención de certificados es propio de la propuesta educativa zapatista, que se observó de igual manera en la experiencia de la Escuelita Zapatista, la cual fue convocada en “el mes de marzo de 2013 los zapatistas a través de la Comisión Sexta enviaron cartas a más de mil personas de todo el



mundo para invitarnos a tomar el curso de Primer Nivel titulado “La Libertad según los zapatistas” a efectuarse del 12 al 17 de agosto de ese año” (Caudillo, 2014, p. 2).

Si bien, la Escuelita Zapatista tuvo como sede la Universidad de la Tierra-CIDECI (Centro Indígena de Capacitación Integral) en San Cristóbal de las Casas, en el comunicado que se envió se dejó en claro que no iban a estar todo el tiempo en clases habituales dentro de las aulas, por el contrario:

Por eso usted no viene a una escuela con los horarios habituales. Estará en la escuela todas las horas y todos los días que dure la estancia. La parte más importante de su estar en la escuelita zapatista es su convivencia con la familia que la o lo recibe. Irá con ell@s a la leña, a la milpa, al arroyo-río-manantial, cocinará y comerá con ell@s o sea que, como quien dice usted será parte de una familia indígena zapatista. (EZLN, 2013 citado en Caudillo, 2014, p. 3)

Su propuesta educativa se distingue entonces por los procesos autonómicos, “para los zapatistas la educación es un elemento clave para construir la autonomía, por eso se debatió [en la Escuelita Zapatista] entre todos la elaboración de los programas de los temas prioritarios para impartir en las escuelas, en que los que fueron incorporados tanto conocimientos de la educación oficial, como del propio pueblo maya” (Caudillo, 2014, p. 8).

La respuesta gubernamental en el ámbito educativo ante estas nuevas propuestas fue realizar acciones más visibles en el estado de Chiapas por parte de la CGEIB, específicamente en la educación superior, se establece la Universidad Intercultural de Chiapas como institución que ofrece educación intercultural en la región y tiene una política de cuota afirmativa para los pueblos indígenas, la cuál se aplica ofreciendo diversos recursos para apoyar el ingreso de este sector de la población como becas y otros recursos.

### 3.5.2. Información estadística.

Hasta el ciclo escolar 2017-2018, la oferta educativa de la Universidad tiene presencia en las tres regiones de la geografía estatal; V Altos Tsotsil Tseltal, XIV Meseta Comiteca Tojolabal y XV Tulijá Tseltal Cho'1, ubicadas en los municipios de San Cristóbal de Las Casas, Las Margaritas, Yajalón, Oxchuc y Salto de Agua.

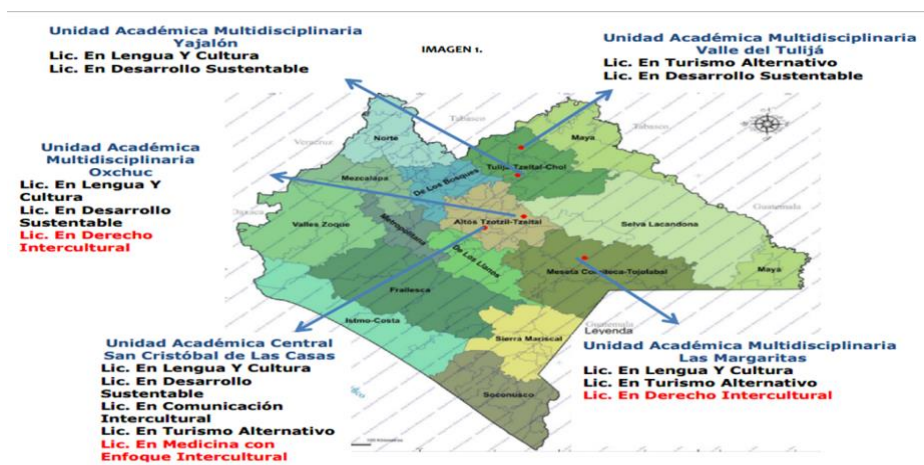


Figura 4. Unidades Académicas de la Universidad Intercultural de Chiapas

Fuente: Informe Institucional 2013, UNICH.

Para el Ciclo Escolar 2015 – 2016 que inició el 24 de agosto de 2015, la cobertura abarcó las cinco Unidades Académicas, con una oferta Educativa de seis programas educativos:

**Tabla 10**

*Oferta académica de la Universidad Intercultural de Chiapas*

<i>Programa Educativo</i>	<i>Unidades Académicas</i>
Comunicación Intercultural	San Cristóbal de las Casas

Turismo Alternativo	San Cristóbal de las Casas, Las Margaritas, Valle de Tulijá
Desarrollo Sustentable	San Cristóbal de las Casas, Yajalón, Oxchuc y Valle de Tulijá
Lengua y cultura	San Cristóbal de las Casas, Las Margaritas, Yajalón y Oxchuc.
Medicina con Enfoque Intercultural	San Cristóbal de las Casas
Derecho Intercultural	Las Margaritas y Oxchuc.

Fuente: Elaboración propia con información de la UNICH.

De acuerdo con el Plan Institucional de Desarrollo 2013 – 2024, la Misión de la institución enunciaba:

La Universidad Intercultural de Chiapas es una Institución de Educación Superior Pública y Descentralizada del Gobierno del Estado, que sobre la base del modelo educativo intercultural forma profesionistas de calidad, con valores, compromiso social y dominio de lenguas originarias de la entidad, a partir de la integración de conocimientos de los pueblos originarios y científicos para contribuir a la construcción de una sociedad con mejor calidad de vida.

En el mismo Plan Institucional se mencionaba la Visión al 2018:

En el año 2018, la UNICH es una institución líder en la educación intercultural en el país con amplio reconocimiento social. Posee una planta académica-administrativa certificada y estudiantes con formación integral y competencias para la autogestión y acceso al mercado laboral. Cuenta con infraestructura y equipo suficiente para operar los programas educativos, así mismo la gestión institucional se orienta con sistemas de planeación y administración certificados.

La visión consideraba estos aspectos particulares:

- Programas educativos evaluados y/o acreditados de nivel licenciatura y posgrado.
- La atención estudiantil es integral, los estudiantes realizan movilidad en instituciones nacionales, reciben tutoría, servicios de salud, realizan actividades deportivas.
- Sus egresados se incorporan en procesos de autogestión o al mercado laboral conforme a sus competencias desarrolladas.
- El personal académico está habilitado con el grado preferente de posgrado, y desarrollan capacidades en lengua originarias de la entidad;
- Los Cuerpos Académicos (CA) se encuentran registrados en el PROMEP en proceso de consolidación y consolidados, integran redes de investigación. Los proyectos de investigación están evaluados y financiados con fondos concurrentes. La producción editorial difunde los resultados del trabajo académico.
- Los académicos reciben apoyos del PROMEP, pertenecen al Sistema Estatal o Nacional de Investigadores.
- La vinculación integra a académicos, estudiantes y población beneficiada,
- El servicio social se realiza por proyectos sociales o productivos,
- El Departamento de Lenguas es el responsable de la enseñanza de la lengua originaria para todos los programas educativos e imparte cursos a la comunidad universitaria.
- La difusión y extensión de los servicios son actividades fundamentales del quehacer universitario.
- Los servicios administrativos se basan en procesos de calidad, algunos certificados,
- La legislación universitaria se corresponde con los requerimientos institucionales,

- El proceso de planeación permite certidumbre al desarrollo institucional,
- La Infraestructura incorpora una visión de sustentabilidad y proporciona las condiciones necesarias para la operación de los programas educativos y las actividades institucionales;
- La transparencia y rendición de cuentas proporcionan certidumbre a la vida institucional.

Considerando estos aspectos particulares se observa una alineación con lo que se espera de las universidades convencionales, incluye solo en un punto y de forma tangencial características básicas del modelo intercultural como lo es la enseñanza de las lenguas originarias, y, por el contrario, se centran en la obtención de certificaciones, procesos de calidad y de planeación siguiendo los lineamientos de las universidades convencionales.

## MISIÓN

**La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) es una institución de educación superior que forma profesionales éticamente responsables y comprometidos con la diversidad, los pueblos y lenguas originarias, la vinculación comunitaria, los saberes científicos y tradicionales con el propósito de construir una sociedad más próspera, justa y equitativa.**

## VISIÓN

**Ser una institución de educación superior reconocida a nivel nacional e internacional por la pertinencia y calidad de sus programas de licenciatura y posgrado. Asimismo, por su compromiso con la diversidad, las lenguas originarias y la vinculación comunitaria.**

**La UNICH se proyecta como una institución comprometida con la actualización, certificación y acreditación de sus programas. Así también por su consolidación en la investigación y por su Sistema de Gestión Integral de la Calidad que permite ofrecer servicios óptimos.**



*Figura 5. Misión y Visión de la UNICH 2021*

Es preciso destacar que para 2020 la UNICH realizó una revisión de la Misión y la Visión de la institución, formulando una nueva propuesta, en esta se recupera de manera más pertinente el sentido de la institución como Universidad Intercultural, como se aprecia en la Figura 5.

En esta nueva redacción podemos observar que en la Misión se enuncia que, forma profesionales comprometidos con la diversidad, los pueblos y lenguas originarias desde la vinculación con la comunidad y haciendo uso de saberes tanto científicos como tradicionales, en este sentido los rasgos distintivos de la institución desde su enfoque intercultural se recuperan en el enunciado de la misión.

Si bien la Visión sigue proyectando a la universidad como una institución certificada y con procesos de gestión de calidad en consonancia con lo que se hace en las universidades convencionales, se distingue porque vuelve a enunciar su compromiso con la diversidad, las lenguas originarias y la vinculación comunitaria.

En 2021 la UNICH amplía su oferta académica con la apertura a del área de Posgrado, ofertando dos maestrías: Maestría en Economía Social y Solidaria y Maestría en Estudios Interculturales.

En cuanto a la estadística de los alumnos, para el ciclo 2015-2016 el número de estudiantes admitidos a la UNICH fueron 593, divididos según su sede, se obtuvieron los siguientes datos:

Universidad Intercultural de Chiapas	
Unidad Académica Multidisciplinaria de Yajalón	
<b>Lengua y Cultura</b>	<b>Desarrollo Sustentable</b>
16	17

Unidad Académica Multidisciplinaria de Oxchuc				
<b>Lengua y Cultura</b>	<b>Desarrollo Sustentable</b>	<b>Derecho Intercultural</b>		
44	20	17		
Unidad Académica Multidisciplinaria Las Margaritas				
<b>Lengua y Cultura</b>	<b>Turismo Alternativo</b>	<b>Derecho Intercultural</b>		
38	26	28		
Ciudad Universitaria Intercultural San Cristóbal de las Casas				
<b>Lengua y Cultura</b>	<b>Turismo Alternativo</b>	<b>Derecho Intercultural</b>	<b>Comunicación Intercultural</b>	<b>Medicina Intercultural</b>
114	58	53	32	117
Universidad Académica Multidisciplinaria del Valle de Tuliá				
13				

Figura 6. Número de estudiantes de nuevo ingreso al ciclo 2015-2016

Fuente: Elaboración propia con datos de la página web de la UNICH.

Es importante mencionar que las cifras del presente ciclo escolar no superan las cifras más altas de los años 2009 y 2013, (no se cuenta con los datos del año 2014), en ambos periodos se recibieron más de 700 alumnos, a continuación, se presenta una gráfica con los datos históricos de los 10 primeros años de funcionamiento de la Universidad:

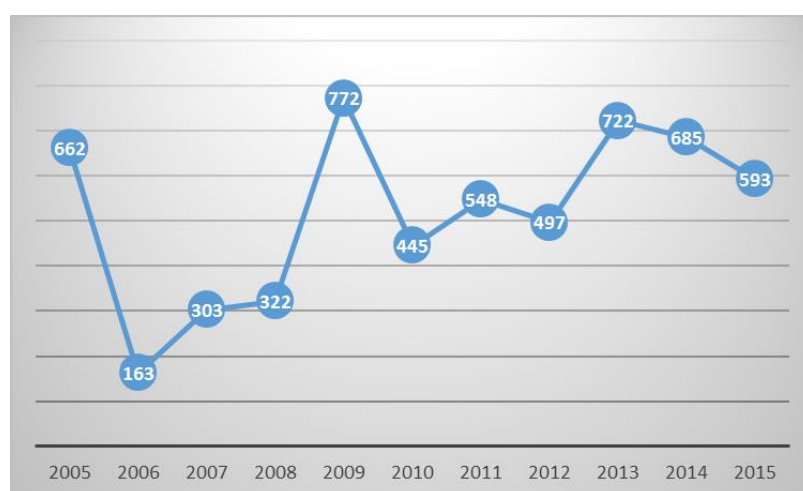


Figura 7. Registro histórico de nuevo ingreso en la UNICH de 2005 a 2015

Fuente: Elaboración propia con datos de los informes estadísticos institucionales anuales.

La matrícula de alumnos en la universidad no ha logrado mantenerse, si bien la apertura de la carrera de Médico Cirujano en la Sede de San Cristóbal de las Casas ha permitido que se incremente el número de aspirantes, sin embargo, del resto de las carreras encontramos una matrícula que había descendido para 2015, en ese orden la segunda carrera con mayor número de matrícula es Lengua y Cultura, esto se relaciona con su campo de trabajo, ya que estudiantes que desean trabajar como maestros, al no poder ingresar en la Normal buscan esta carrera como segunda opción.

Actualmente no se ha incrementado de manera significativa en las carreras de Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Derecho Intercultural o Comunicación Intercultural.

La coordinadora de la Lic. En Comunicación Intercultural de la sede de San Cristóbal mencionaba que uno de los principales factores que intervienen en la disminución de la matrícula es la escasa difusión que se realizó en 2015 de la oferta académica, aunado a los cambios de personal en el departamento de difusión de la institución. (comunicación personal, 24/10/2015)

### *3.5.3. Breve marco referencial sociodemográfico del contexto de la Unidad Académica de San Cristóbal de las Casas.*

El municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, se encuentra ubicado en la Región V Altos Tsotsil Tseltal, que se caracteriza por tener una diversidad cultural resultado del devenir histórico, que corresponde a una población en su gran mayoría indígena rural.



Dicha región está conformada por 17 municipios: Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de las Casas, San Juan Cancuc, Santiago El Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantán.

De acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda 2010, su extensión territorial es de 3,717.08 Km<sup>2</sup>, que representan el 5.02% de la superficie estatal, siendo la décima región de mayor extensión territorial en el estado, con una población total de 601,690 habitantes.

La región cuenta con dos grupos étnicos sobresalientes: Tsotsil y Tseltal, quienes forman parte de la antigua cultura Maya y que en la actualidad siguen conservando sus costumbres y tradiciones, mismas que dan sustento a su cultura e identidad. Estos grupos étnicos habitan la región denominada Altos de Chiapas, con la nueva regionalización recibe la denominación Región V Altos Tsotsil Tseltal.

Según informa el Programa de Desarrollo Regional del Gobierno del Estado de Chiapas, los centros de población en su mayoría corresponden a comunidades indígenas y la minoría corresponde a asentamientos urbanos como son las ciudades de San Cristóbal de las Casas y Teopisca, donde cohabitan mestizos, indígenas y extranjeros.

En cuanto al Índice de Desarrollo Humano y el grado de marginación, de acuerdo con los datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO), en la región V Altos Tsotsil Tseltal prácticamente todos los municipios indígenas tienen grado de marginación alto o muy alto, acompañados de los porcentajes más altos de población analfabeta, que no concluye la primaria, con la mayor dispersión de asentamientos humanos y sin acceso a servicios

públicos municipales básicos. 15 de los 17 municipios son Indígenas y se encuentran dentro de los 28 municipios con menor Índice de Desarrollo Humano a nivel estatal y dentro de los 100 existentes a nivel Nacional. El único municipio con un índice de marginación Medio es San Cristóbal de las Casas.

Por su parte el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en su reporte de medición de la pobreza en los municipios de México 2010, refleja los siguientes resultados para la región V Altos: el nivel de Pobreza afecta a un 88%, siendo el 56% Pobreza Extrema y 32% Pobreza moderada.

El mismo CONEVAL, mide el indicador de la población con ingreso inferior a la línea de bienestar, los resultados para la región V Altos fueron: el 89% de la población de la región cuenta con un ingreso inferior a la línea de bienestar y el 66.0% con un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo.

Bajo este contexto es comprensible el rezago educativo en el cual se encuentra esta región, según datos del Censo de Población y Vivienda 2010, el índice de analfabetismo en la región es de 26.8 %, muy por encima del resultado estatal que es de 17.8%. En general, el grado promedio alcanzado en la Región es de 4.55, por género es 5.28 para los hombres y 3.88 para mujeres. San Cristóbal de las Casas tiene el más alto de la región con un grado promedio de 8.3.

De igual manera encontramos carencia en la población que asiste a la escuela por rango de edad, según datos del Censo de Población y Vivienda 2010, se observa que un 90.8% de la población de 6-11 años asiste a la escuela; al igual que un 79.9% de la población

de 12-14 años. Para la población de 15-17 años, el resultado es de un 46.5% y se reduce drásticamente a un 15.3% en la población de 18-24 años que asiste a la escuela.

Es precisamente este sector de la población entre los 18 a los 24 años, donde se ubica la población de estudiantes universitarios, los cuales como se aprecia en la cifra son una minoría en la región los jóvenes que pueden continuar con estudios de nivel superior.

## **CAPÍTULO 4. CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS**

Para comprender la UNICH, se aborda la vida político-institucional que ha desarrollado en más de una década, ésta se encuentra vinculada con los procesos de cambio al interior de la universidad como la apertura de nuevas sedes, carreras, cambios del personal docente y administrativo etc., así como con la aparición de los sindicatos que actualmente existen.

A la institución la forman los sujetos, y viceversa, las prácticas de los sujetos se determinan en un espacio-tiempo determinado que conforma la institución. Bajo esta premisa diversos autores (Butelman, 1996; Mezzano, 1994; Remedi, 2004) abordan a la institución como una trama donde se entrecruzan los componentes de la institución.

De la misma manera Butelman (1996) afirma que es debido a que el tiempo histórico funciona como encuadre y configura el espacio real en el que se organiza y funciona una institución, y a partir del cual se hace posible:

- Indagar los orígenes de “esta villa, de este barrio, de esta comunidad, de esta escuela”
- Indagar las características del proyecto primitivo de “esta comunidad”: cómo empezó, cómo se desarrolló, que dificultades se presentaron
- De dónde procedían los primeros residentes (historias y mitos)
- Indagar si ahora hay grupos que estén impidiendo algún proceso de cambio (p. 28)

Teniendo esto como referente encontramos que la historia de la institución nos devela los orígenes de prácticas que se consideran inherentes a la institución misma, y que incluso no

se cuestionan porque se basan en mitos que tienen su sustento en algunos procesos de la historia institucional.

#### **4.1. Diez años de vida institucional en la Universidad Intercultural de Chiapas**

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) se estableció el 1 de diciembre de 2004, a través de un decreto del Congreso del Estado y es la segunda institución de educación superior intercultural fundada en México (Fábregas Puig, 2009).

En su fundación la UNICH generó expectativas muy diversas en los sectores sociales de Chiapas, en particular, la discusión de si fuese una universidad solo para jóvenes indígenas creó entre los académicos e intelectuales indígenas distintas posiciones a favor y en contra.

Habiendo determinado la población a la que iba dirigida la oferta educativa restaba establecer los programas de licenciatura que se abrirían en la institución, Fábregas Puig (2009) refiere que después de varias rondas de reflexión y de intensa discusión, se llegó a la conclusión de establecer las primeras cuatro licenciaturas: Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Lengua y Cultura y Comunicación Intercultural.

En 2015 la UNICH cumplió diez años de haber sido fundada, para comprender la primera década de vida institucional el presente apartado está dividido en cuatro etapas, la división analítica se realizó a partir del cambio de los rectores en la institución, situación que impulsó las transformaciones más importantes que se han manifestado dentro de la comunidad universitaria.

##### *4.1.1. La construcción de un proyecto de educación superior intercultural en Chiapas: los primeros seis años de la UNICH.*

El proyecto de la Universidad Intercultural de Chiapas comenzó un mes después de haberse decretado su fundación el 1° de diciembre de 2004, con la designación del Dr. Andrés Fábregas Puig<sup>1</sup> como rector de la institución el “17 de enero de 2005, en ceremonia presidida por el Secretario de Educación, Alfredo Palacios Espinosa” (Gaceta UNICH, 2005: 1).

Su fundación se inscribe en la agenda política educativa que instauró el subsistema de universidades interculturales creado en México dos años antes, convirtiéndose en la segunda de estas instituciones, durante la gestión del Gobernador del Estado, Pablo Salazar Mendiguchía.

Desde un inicio la institución buscó ser una opción de educación superior para los jóvenes del medio rural, distinguiendo que ello no aludía a una exclusividad para un sector de la sociedad, no obstante, dentro de la comunidad académica de educación superior chiapaneca hubo posiciones confrontadas:

Hubo grupos que opinaron a favor de fortalecer las universidades públicas que existían en ese momento en Chiapas, en lugar de invertir en una nueva universidad. No faltó quien expusiera su rechazo al modelo intercultural argumentando que resultaría discriminatorio. Otros eran escépticos sobre los

---

<sup>1</sup> Andrés A. Fábregas Puig nació en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, el 14 de febrero de 1945. En su ciudad natal cursó los estudios básicos, egresando del Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas. Se trasladó a la ciudad de México, D.F. para ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México, en la que estudió dos años en la Facultad de Ingeniería.

Ingresó en 1965 a la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) en donde cursó la carrera de Etnólogo con especialidad en Etnohistoria, egresando de ese recinto académico en 1969 con el grado de Maestro en Ciencias Antropológicas.

En 1970 ingresó a la Escuela de Graduados de la Universidad Iberoamericana para iniciar sus estudios de Doctorado en Antropología Social bajo la guía académica de Ángel Palerm. De 1972 a 1973, cumplió un estancia académica en el Programa de Doctorado de la Universidad del Estado de Nueva York en Stony Brook, en donde estudió antropología con Pedro Carrasco, Pedro Armillas, Phil Weigand, David Hicks, Robert Stevenson, Paula Brown, entre otros. Finalmente, terminó el Doctorado en Antropología Social en el Programa de Doctorado del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en la ciudad de México, D.F. bajo la supervisión de Ángel Palerm y la dirección de tesis de Scott Robinson. (CIESAS, 2015)

resultados que la universidad intercultural podía garantizar. Fueron los intelectuales de los pueblos indígenas los que con mayor fuerza apoyaron el proyecto, confiados en la capacidad de los jóvenes que egresaban de los grados de educación media superior, pero que carecían de oportunidad para ingresar a una universidad, así fuese pública. (Fábregas Puig, 2009, p. 256)

Para fortalecer esta visión en la sociedad de la región de los Altos de Chiapas, la Universidad Intercultural comenzó a realizar difusión de su próxima apertura en agosto de 2005, y de los cuatro programas académicos que ofrecería: Turismo alternativo, Lengua y cultura, Comunicación intercultural y Desarrollo sustentable.

La primera actividad de difusión que realizó fue un ciclo de conferencias sobre educación intercultural, donde se “invitó a una serie de científicos sociales del país y del extranjero a exponer ante el público chiapaneco las ideas que se encuentran en el debate contemporáneo” (Abarca, 2005, p.11).

La apertura de este ciclo de conferencias dio inicio el 8 de marzo de 2005 en San Cristóbal de las Casas con la participación de la Dra. Sylvia Schmelkes, quien fungía como Coordinadora de Educación Intercultural y Bilingüe.

El segundo evento se programó fuera de San Cristóbal de las Casas, en el municipio de Yajalón en marzo y estuvo como ponente el rector de la UNICH quien explicó a los asistentes la oferta académica de la universidad e hizo énfasis en el mercado laboral de las carreras que ofertaban, según refiere el reporte de actividades publicado en la Gaceta UNICH (2005) al afirmar que “nuestra preocupación es abrir el mercado laboral para cada una de estas carreras que se pondrán en marcha en agosto de este año, puesto que no queremos ser fábrica de desempleados ya que están diseñadas bajo un estudio de factibilidad”(p.13).

Los dos eventos siguientes se realizaron en San Cristóbal de las Casas nuevamente, el 15 de marzo la conferencia “Multiculturalismo y diversidad étnica” impartida por el Dr. Claudio Esteva Fabregat y el 28 de abril la conferencia “Fútbol e interculturalidad” por el rector de la universidad.

En el mes de mayo se realizaron el quinto y sexto evento, en el municipio de Yajalón y en la comunidad Nuevo progreso del municipio de Chilón, en ambos el rector ofreció una plática para las escuelas preparatorias, con el objetivo de seguir difundiendo la oferta educativa de la UNICH.

El último evento que se realizó antes de iniciar las actividades académicas fue la presentación del libro: Epistolario de Angelina, del escritor Tomas Calvillo, entonces Presidente de El Colegio de San Luis.

Después de esta promoción, que se realizó meses antes de abrir sus puertas a los alumnos, el día 29 de julio se inauguró el primer ciclo de clases de la UNICH, con la presencia de autoridades locales y federales, “el Gobernador del Estado Pablo Salazar Mendiguchía, Sergio Lobato García, presidente municipal de San Cristóbal, Xóchitl Gálvez Ruíz, Directora del CDI y Silvia Schmelkes, Coordinadora de Educación Intercultural Bilingüe” (Abarca, 2005:13).

Se observa como el arranque de las operaciones de la UNICH estuvo respaldado de manera amplia por las políticas gubernamentales a nivel de Gobierno del Estado y Municipal, y por el proyecto educativo federal. Esto se vincula al esquema de financiamiento de la institución que “está previsto en los convenios firmados entre el Gobierno Federal y el



Gobierno Estatal, que estipulan cantidades iguales para el presupuesto universitario” (Fábregas Puig, 2009:257), lo mismo para la infraestructura:

La universidad surge también en medio de un convenio con la Secretaría de Educación Pública (SEP), donde el gobierno del estado se comprometió a ceder el terreno apropiado de 12 hectáreas ... situado rumbo a la salida hacia Comitán, el lugar es denominado Corral de Piedra; así el siguiente paso es la construcción con recursos federales. (Abarca Silva, 2005, p. 3)

Esta situación refleja el cambio de la política gubernamental y educativa a partir de los movimientos sociales que se llevaron a cabo en la década de los noventa, específicamente el movimiento zapatista aún con fuerza en el entorno chiapaneco y nacional.

La elección como rector del Dr. Andrés Fábregas Puig fue afortunada para posicionar a la UNICH en la región y a nivel nacional en el escenario de la educación superior, mostrando un liderazgo con base en el mérito académico<sup>2</sup>, que le ayudo a impulsar rápidamente el crecimiento institucional, ejemplo de ello es que el Dr. Fábregas fue el primer presidente de la Red Nacional de Universidades Interculturales.

La difusión institucional rindió frutos comenzando su primer semestre con 662 estudiantes que pasaron el proceso de selección, de los cuales el 52 por ciento tenían como idioma materno alguna de las lenguas indígenas. Según el primer Informe de la Administración 2005-2008, la Universidad inició su funcionamiento en aulas facilitadas por dos escuelas públicas pertenecientes al Gobierno del Estado: La Escuela de Comercio y

---

<sup>2</sup> Andrés Fábregas Puig se ha distinguido como fundador de instituciones académicas. Además de contribuir a la fundación del Departamento de Antropología de la UAM-Iztapalapa, fundó la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas de la que fue su primer Rector. Fue fundador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social del Sureste (CIESAS-Sureste) que actualmente tiene su sede en la Ciudad de San Cristóbal. (CIESAS, 2015)

Administración (ECA) y la Escuela Normal “Fray Matías de Córdova”. La Rectoría se instaló en una sección de un edificio facilitado por el Instituto de Desarrollo Humano en el centro histórico de San Cristóbal de las Casas.

En este primer ciclo escolar, agosto-diciembre 2005, las actividades escolares se nutrieron con distintos eventos para continuar posicionando a la UNICH en la región, como el Primer Encuentro de Comunicación Intercultural y la entrega de Becas a 386 alumnos beneficiados por el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) y se firmó el Convenio académico entre la UNICH y la Universidad de Guadalajara. En el mismo mes apareció la primera edición de la Gaceta UNICH como órgano de difusión de la institución.

Para el mes de diciembre la comunidad estudiantil de la licenciatura en Turismo alternativo de la UNICH realizó una expedición académica a la Selva Lacandona y se realizó el primer curso-taller a docentes (Abarca, 2006).

Durante el siguiente semestre, enero-junio 2006, la universidad continuó reforzando su presencia en la comunidad, con el fin de posicionarse como institución de educación superior, por ello el 25 de marzo de 2006 se entregó el grado de Doctor Honoris causa al Dr. Jacinto Arias Pérez por la UNICH, evento que tuvo cobertura periodística a nivel regional y nacional, esto ayudaba a la institución, en palabras del propio rector, a “señalar por dónde andamos, queremos dejar claro el camino que la institución pretende seguir, y nos enorgullece mucho que sea la primera vez que una universidad mexicana reconoce a un científico social indígena de la categoría de Jacinto" (Henriquez, 2006).

El siguiente semestre, agosto-diciembre de 2006, ingresa la segunda generación, con una importante baja en la matrícula, inscribiéndose solo 163 alumnos para la segunda generación. En una visión superficial se puede llegar a la equivocada conclusión de que lo hecho de difusión en el primer año de operaciones no fue efectivo, la causa de esta disminución según el rector fue la aplicación de una política institucional que buscaba ajustar la matrícula después del primer ingreso:

El índice de absorción institucional pasó de 70.80% (de la población total reportada para 2008) para la primera generación, y con la finalidad de retomar la planificación original, para la segunda generación se realizó un ajuste para equilibrar el crecimiento institucional teniendo un 27.39%. (Fábregas Puig, 2008)

La segunda generación ya gozó de nuevas instalaciones. El 07 de noviembre de 2006 “el gobernador del estado, Pablo Salazar Mendiguchía inauguró la primera fase de la construcción de la universidad, la obra tuvo un costo de 42 millones de pesos, de los cuales 30 millones otorgó el gobierno del estado y el resto la Federación. La primera parte de la construcción fueron básicamente siete edificios de aulas escolares” (Gaceta UNICH, 2006:4).

Para continuar con la vinculación académica de la UNICH, en diciembre de 2006 se contó con la participación de varios intelectuales españoles quienes impartieron un seminario sobre cultura (Gaceta UNICH, 2007), este tipo de vinculación se continuaría trabajando durante el periodo del Dr. Fabregas Puig.

Es así como, al finalizar los primeros dos años de haberse creado, la UNICH comenzaba a posicionarse como una oferta innovadora de educación superior en la región, aunque no consolidada, si bien, es preciso recordar que la matrícula del segundo año fue

mucho menor que en el primero, por política de la universidad que abrió pocos grupos para ajustar el crecimiento de los alumnos con el número de aula e instalaciones de la universidad.

Al iniciar el semestre enero-junio 2007, la comunidad universitaria estaba ya instalada en su edificio propio, y continuó impulsando la generación de nuevos espacios institucionales, por ello el 7 de febrero de 2007, el H. Consejo Directivo de la UNICH firmó el Acuerdo por el que se crea el Centro de Investigación y Enseñanza de las Lenguas de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Durante este semestre se continuaron con los proyectos de vinculación académica, estableciendo convenio de colaboración con instituciones educativas tanto nacionales como internacionales:

A nivel nacional se firmaron los convenios con las Universidades de Chiapas, Guadalajara y Aguascalientes, así como con El Colegio de San Luis. Por otro lado, se concretó la firma de convenios con la Universidad de Rennes-2, Francia y la Universidad de Girona, España, así como con la Universidad de Boyacá en Colombia (Gaceta UNICH, abril 2007, p.1).

Para el semestre de agosto-diciembre de 2007, se continuó con el proyecto de vinculación académica, el primer evento para reforzar esta estrategia institucional fue el V Encuentro Internacional de Cátedras Martianas. En dicho evento participaron 40 universidades (Gaceta UNICH, abril 2007, p. 2)

Al término de 2007, la UNICH había realizado eventos científicos y culturales de impacto nacional e internacional, por lo que su presencia se consolidaba cada vez más en la región.

Al inicio de 2008, en su cuarto año, la institución se encontraba ya estable, habiendo tenido un ingreso en la tercera generación de 303 alumnos en el semestre anterior. Otro ejemplo del liderazgo de la universidad en el subsistema de Universidades Interculturales fue

el nombramiento del Rector de la UNICH como Presidente de la Red de Universidades de México (REDUI).

El 9 de abril de 2008, la universidad tuvo otro momento significativo con la apertura del edificio que alberga el Centro de Investigación y Enseñanza de las Leguas y el Centro de Producción Audiovisual Pluricultural, el cual “fue inaugurado por la Secretaria de Educación, Josefina Vázquez Mota y la Primera Dama, Margarita Zavala” (Gaceta UNICH, mayo 2008, p.1).

Para el semestre de agosto-diciembre de 2008, con el ingreso de la cuarta generación de 322 alumnos, los espacios físicos de la universidad estaban completos para atender a los estudiantes, y tenían una capacidad para atender hasta 3,000, que era el cupo máximo planeado según se proyectaba en el Informe de la Administración 2005-2008. Faltaba por construir la tercera y cuarta etapa que correspondían al edificio de la Biblioteca Universitaria, la Cafetería, el Edificio Administrativo y los Estacionamientos.

Estos primeros cuatro años de la universidad dieron una proyección de la institución en el ámbito de la educación superior chiapaneca, si bien las metas de infraestructura y vinculación académica habían sido alcanzadas, la situación de la matrícula escolar aún estaba lejos de alcanzar las metas que se habían trazado en este proyecto educativo, aunque el ajuste realizado el segundo año había sido planificado por la institución, durante los dos siguientes años no se logró alcanzar el número de estudiantes que se esperaba.

Para junio de 2009 egresa la primera generación, y el Dr. Andrés Fábregas es reelecto para un segundo periodo al frente de la rectoría universitaria, con la intención de que se le diera continuidad al Plan Institucional de Desarrollo 2008-2016 que se había propuesto desde

el año anterior, esto generó opiniones encontradas, algunas de estas cuestionaban fuertemente los vínculos de la figura de Rectoría con el Gobierno Estatal a través de la prensa<sup>3</sup>.

Sin embargo, la institución marchaba hacia el cumplimiento de sus objetivos, en agosto de 2009 comenzaron a trabajar en las Unidades Académicas Multidisciplinarias ubicadas en los municipios de Las Margaritas, Yajalón y Oxchuc, lo que favoreció el incremento de la matrícula que para el semestre agosto-diciembre de 2009 obtuvo el ingreso máximo histórico hasta el momento de la institución, con la entrada de 772 alumnos.

Con la apertura de las Unidades Académicas Multidisciplinarias fuera de San Cristóbal y la mayor difusión en medios locales, la tendencia de la matrícula logró alcanzar la meta propuesta en el PIDE 2008-2012 en los siguientes dos años, teniendo un ingreso la sexta generación de 445 alumnos en el periodo agosto-diciembre 2010, alcanzando una matrícula de 1455 alumnos, superando la meta de 1400 estudiantes proyectada, y en la séptima generación se tuvo un ingreso de 548 alumnos en el periodo agosto-diciembre 2011, que permitió superar nuevamente la meta proyectada, alcanzando 1623 alumnos frente a la meta proyectada de 1600 estudiantes<sup>4</sup>.

Sin embargo la situación político-educativa chiapaneca cambiaba, para septiembre de 2011, comenzaron movimientos políticos vinculados con el grupo dirigido por la lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo Morales,

---

<sup>3</sup> Un ejemplo de esto son las afirmaciones del periodista Ángel Mario Ksheratto que publicó en su columna Fichero Político del diario digital Tribuna Chiapas lo siguiente: "con el estigma de oportunista, Andrés Fábregas Puig, ha podido convencer a dos exgobernadores para que le creen su propia "universidad" de la que termina adueñándose, pese a que no ofrece ningún resultado positivo; pasó con la UNICAH que le mandó a hacer ad hoc el efímero exgobernador Eduardo Robledo Rincón a la que dejó en pañales, desfalcada y con escasos alumnos, debido a la pésima calidad educativa que entonces se impartía. Luego y tras haber servido de brujo de cabecera del exdictador Pablo Abner Salazar, logró que éste le fundase la Universidad Intercultural que hasta hoy, no ha podido elevarse como lo que se anunció en un principio".

<sup>4</sup> Datos del Informe Institucional 2011

que culminaron con la sustitución de Javier Álvarez Ramos<sup>5</sup> como titular de la Secretaría de Educación de Chiapas por Ricardo Aguilar Gordillo, integrante del equipo de Gordillo Morales y exdelegado estatal del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), el 22 de septiembre de 2011.

No obstante, el exsecretario Javier Álvarez Ramos al ser miembro también del equipo de Gordillo Morales no quedó sin cargo, sino que fue nombrado Rector de la UNICH<sup>6</sup>. Este contexto político sería el inicio de una nueva etapa institucional como veremos en el siguiente apartado.

#### *4.1.2. La aparición de los sindicatos y la división de la comunidad universitaria de la UNICH.*

El 23 de septiembre de 2011, “alrededor de cuatrocientos de los más de mil alumnos de la Universidad Intercultural de Chiapas, tomaron sus instalaciones en protesta por la renuncia “por motivos de salud”, del rector Andrés Fábregas Puig.” (Revista AZ, 2011).

El mismo día, el propio rector se presentó ante la comunidad universitaria en las instalaciones de la sede de San Cristóbal, señalando que presentaba su renuncia porque se encontraba enfermo (Camas, 2011).

La inconformidad según relataron a distintos medios de comunicación los alumnos, surgió porque se enteraron por la noche del día 22 de septiembre de la renuncia del Rector a través de las redes sociales, y que sabían que ya se había elegido al sucesor sin haberlos

---

<sup>5</sup> Profesor normalista, líder sindical de la Sección 7 del SNTE y Secretario de Educación del Estado de Chiapas 2008-2011, actualmente es Diputado Plurinominal del Partido Nueva Alianza.

<sup>6</sup> Sus vínculos con el grupo dirigido por Elba Esther Gordillo Morales datan de años atrás y son conocidos por la sociedad chiapaneca, existen diversos reportajes sobre las actividades de Javier Álvarez Ramos dentro del SNTE, uno de ellos que hace un recuento de su participación es el escrito por Huberto Ochoa en 2013.

tomado en cuenta para esta decisión. En un ambiente desfavorable, el sábado 24 de septiembre de 2011 por la tarde, Javier Álvarez Ramos tomó posesión de la rectoría de la UNICH ante docentes y trabajadores administrativos.

Una de las primeras reacciones que provocó la llegada del nuevo rector fue que un grupo de docentes solicitará una reunión para presentarle algunas inconformidades que existían con la administración anterior. El rector aceptó reunirse con ellos.

El Dr. Raúl Pérez Verdi, solicitó en la citada reunión al rector Javier Álvarez Ramos dar un lugar a las y los docentes de asignatura, que eran más del 80% de la planta docente de la Universidad, construyendo una agenda de 14 puntos, entre los cuales destacaban los siguientes:

1. Que se retomara el eje transversal de fortalecimiento y revitalización de las lenguas indígenas (Misión y Visión de la UNICH).
2. Continuidad y mejora laboral de las y los docentes de asignatura y personal administrativo.
3. Creación de las plazas de medio tiempo.
4. Modificación de la forma de contrato y eliminación de renuncia anticipada.
5. Ver a docentes de asignatura como parte de las academias, con derechos y obligaciones.
6. Formación y capacitación continua.

Esta acción fue uno de los primeros pasos que dieron este grupo de docentes que conformarían después el SUTUNICH, en su primer comunicado lanzado en diciembre de 2012 dieron a conocer que eran “100 agremiados que conformamos el SUTUNICH, entre profesores de asignatura, personal administrativo y varios de tiempo completo, pues la



mayoría son maestros y empleados que estamos en mayor riesgo e inseguridad laboral” (López, 2012).

No obstante, este grupo no representaba todas las voces al interior de la comunidad universitaria, a la par existía otro grupo de docentes, entre los que se encontraban profesores de tiempo completo, asignatura y trabajadores manuales y administrativos, quienes también tenían interés en conformar una representación sindical y que ya existía previamente a la creación del SUTUNICH.

El 15 de noviembre de 2012, previo al primer comunicado del SUTUNICH, se creó el Sindicato de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas (STUNICH), denunciando hostigamiento y amenazas por parte del rector Javier Álvarez Ramos y sus seguidores.

En una entrevista realizada por el periódico El Orbe (2012) a José Sulvarán López, Secretario General del STUNICH, denunció que “el rector y sus seguidores han estado violando los derechos de los trabajadores al impedir la libre asociación de 56 agremiados a este nuevo organismo” y enfatizó que “ante la nueva creación sindical se han deteriorado las relaciones laborales en el centro de trabajo universitario, presentando un trato indigno por parte de las actuales autoridades a todo aquel que este inmerso en el nuevo sindicato”. En la misma entrevista dieron a conocer algunos de las peticiones que solicitaban:

1. Aumento salarial, que desde hace dos años se encontraba estancado.
2. Pago del bono sexenal aprobado en todo el país
3. Pago de tiempo extra para el personal administrativo y académico. (Bonilla Acosta, 2012)

El enfrentamiento de estos dos sindicatos fracturó la convivencia universitaria, no solo en el trabajo colegiado sino en las aulas, ya que los alumnos comenzaron a tomar partido por uno u otro grupo de profesores.

No obstante, los proyectos institucionales continuaban, la expansión de la cobertura de la UNICH no se detuvo, y para el semestre agosto-diciembre de 2012 se inicia operaciones en la Unidad Académica Multidisciplinaria Valle del Tulijá, en la cabecera municipal de Salto de Agua, donde se atiende a la demanda de la región XV Tulijá tzeltal ch'ol, en los municipios de Salto de Agua, Tumbalá y Tila<sup>7</sup>.

Sin embargo, la apertura de la unidad no comenzó con una matrícula como se hubiese esperado, abriendo la primera generación con 48 alumnos.

Al finalizar el 2012 se habían registrado las Unidades Académicas ante la Dirección General de Profesiones, y se elaboraron los programas educativos basados en competencia, en marcha en el semestre agosto de 2011. No obstante, no se había alcanzado la meta institucional en cuanto al número de Profesores de Tiempo Completo (PTC), para 2012 se había proyectado que la UNICH contaría con 46 PTC, cifra alejada en más de 30% a la realidad de 32 PTC en las 5 unidades.

La situación impactó en el ámbito de la vida académica, siendo uno de los actos más polémicos la no contratación de 10 docentes de la Unidad Académica Multidisciplinaria Yajalón (UAM-Y). El mes de marzo de 2013 fue especialmente hostil entre los dos sindicatos y la comunidad universitaria en general, a partir de dicho evento, comenzaron

---

<sup>7</sup> Datos del Informe Institucional de 2012

declaraciones a favor y en contra tanto de los sindicatos como de alumnos a través de las redes sociales.

La respuesta institucional por parte del Rector y que expresó en entrevista al periódico El Heraldo de Chiapas, fue declarar que la contratación de nuevos maestros era parte de la mejora institucional y no tenía relación alguna con el STUNICH, el cual no estaba registrado y no era reconocido por la universidad, y que “habría sanciones contra varios alumnos tras los acontecimientos que se suscitaron en la sede de Yajalón” (Gómez, 2013)<sup>8</sup>.

El primer sindicato en lograr su registro ante la Junta Local de Conciliación y Arbitraje fue el SUTUNICH, quien obtuvo su registro el 24 de abril de 2013<sup>9</sup>. El 4 de mayo de 2013, se realizó la primera reunión “que convocaron autoridades universitarias y la mesa directiva del Sindicato Único de Trabajadores de la (SUTUNICH), José Alfredo López Jiménez, Édgar Federico Pérez Martínez y agremiados al mismo, para solicitar su reconocimiento oficial al rector” (Gómez, 2013).

La respuesta del rector a este sindicato fue positiva, incluso declaró que “entre el rector y el SUTUNICH deberán buscar el fortalecimiento de la universidad mediante el compromiso con los estudiantes, con el propósito de fortalecer y contribuir al reconocimiento de la calidad y a la formación de alumnos” (Gómez, 2013).

---

<sup>8</sup> El STUNICH afirma que la rectoría cesó a 30 docentes que estaban como agremiados, lo que le permitiría una ventaja numérica al SUTUNICH y la obtención del registro.

<sup>9</sup> Registro: S/2660/13

No obstante, el otro grupo sindical continuaba trabajando para obtener su registro en la Junta Local de Conciliación y Arbitraje, logrando su objetivo en agosto de 2013<sup>10</sup>. Sin embargo, no obtuvo el reconocimiento de la parte patronal.

Se apertura el Ciclo Escolar 2013 – 2014 que inicio en agosto, ampliando la oferta educativa con dos nuevas licenciaturas: Medicina con Enfoque Intercultural que se imparte en la Unidad Central San Cristóbal y Derecho Intercultural que se imparte en las Unidades Académicas Oxchuc y Las Margaritas<sup>11</sup>.

La apertura de estos programas educativos, especialmente la carrera de Medicina Intercultural incrementó en 45% el crecimiento de la matrícula para la novena generación con el ingreso de 722 estudiantes.

En el primer trimestre del año 2014 se registraron diversos conflictos en las universidades chiapanecas. El 24 de abril de 2015 en la inauguración del IV Congreso Nacional de Ciencias Sociales, celebrado en San Cristóbal de Las Casas a cargo del Rector de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), una parte de los asistentes abuchearon al gobernador Manuel Velasco Coello, apuntaban que esta situación se había generado por rencillas entre el rector Roberto Domínguez Castellanos de la UNICACH y el rector Javier Álvarez Ramos de la UNICH, y que este último habría orquestado la rechifla<sup>12</sup>.

Esta situación política externa desfavorable aunada a la situación política interna de la UNICH, derivó en la destitución del rector Javier Álvarez Ramos. El día 4 de abril de 2014, “la Honorable Junta Directiva de Gobierno de la Universidad Intercultural de Chiapas tuvo

---

<sup>10</sup> Registro: S/2665/13

<sup>11</sup> Datos del Informe Institucional 2013

<sup>12</sup> Diferentes medios de comunicación cubrieron el evento, e hicieron referencia a este hecho. Una nota interesante es la que presenta Sarely Martínez Mendoza (28 de marzo de 2014).

a bien aceptar la propuesta enviada por el Gobernador del Estado Manuel Velasco Coello para nombrar a Oswaldo Chacón Rojas como rector de la UNICH para el periodo 2014 – 2018” (UNICH, 2015).

La llegada de un nuevo rector reajustaba los poderes de los sindicatos dentro de la institución y comenzaba una nueva etapa institucional.

#### **4.2. La reorganización de los poderes sindicales.**

A su llegada la rectoría de la UNICH, Oswaldo Chacón Rojas<sup>13</sup>, se encontró un ambiente tenso en la comunidad universitaria producto de la situación que se venía desarrollando en la administración pasada.

Uno de los primeros conflictos que tuvo que atender fue el acto de discriminación que se denunció por la comunidad universitaria de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Las Margaritas, durante la administración del exrector Javier Álvarez Ramos, a un par de días de ser destituido.

Según el comunicado emitido por la comunidad universitaria de la UAM-Las Margaritas, un grupo de cinco docentes había emitido comentarios racistas en contra de la coordinadora del plantel Janet Cruz Gómez, “al comparar a la coordinadora que usa trajes de la etnia tojolabal como “La india María”, dijo el vocero de los alumnos, Jorge Cruz Pérez”

---

<sup>13</sup> Oswaldo Chacón Rojas es egresado de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), institución donde trabajo como director de la Facultad de Derecho, es doctor en Teoría Política por la Universidad Autónoma de Madrid, especialista en Derechos Humanos por la Universidad Complutense de Madrid y en Derecho Constitucional y Ciencia Política por el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales de Madrid, España.

(Pérez, 2014), situación que se dio a conocer por haber sostenido dicha conversación en la red social de Facebook de los implicados.

El rector se comprometió a investigar los hechos, sin embargo, la pertenencia al SUTUNICH de los docentes y administrativos implicados, hizo que la situación se vinculará con el sindicato y que su resolución no se diera de inmediato.

En los próximos meses el rector hizo cambios dentro del personal, como el nombramiento del Mtro. Carlos Antonio Trejo Sirvent, nuevo Secretario Académico, además de hacer llamados a las y los docentes de tiempo completo y de asignatura y personal administrativo para presentar su proyecto académico.

Esta situación fue percibida de distintas maneras dentro de la institución, hubo docentes que consideraban favorable este cambio institucional, por ejemplo, uno de los docentes entrevistados señala:

El rector Oswaldo cuando llegó comenzó a pedir proyectos académicos, yo le presente mi proyecto y así fue como arrancó en enero de 2015, a mí me parece que es un rector que intentaba crear un proyecto académico institucional. (E-PTC-SC-1)

Por su parte, los docentes agremiados al SUTUNICH, consideraban negativo el proyecto del nuevo rector. Al inicio del próximo semestre, agosto-diciembre de 2015 se les volvió a dar la misma carga horaria a los docentes implicados en el caso de discriminación y eso provocó que la comunidad universitaria de Las Margaritas reaccionara ante lo que consideraba una respuesta negativa a su reclamo.

Eso derivó en la toma de las instalaciones en agosto de 2014 del plantel en Las Margaritas, para exigir la destitución de 6 docentes y 2 administrativos involucrados en los actos de discriminación.

Tras un largo proceso de negociación con autoridades de la UNICH, realizado en la madrugada, el rector de la universidad Oswaldo Chacón Rojas, firmó ante la comunidad educativa de la UAM-Las Margaritas, el acta de acuerdo donde se estipula el despido inmediato de tales docentes y administrativos por actos de discriminación y racismo<sup>14</sup>.

Esta decisión agudizó aún más la posición del SUTUNICH frente a la autoridad, puesto que los maestros despedidos eran miembros del sindicato y se tornó el asunto nuevamente en un conflicto entre autoridad y sindicato.

Después de una petición de reinstalación por parte de los docentes despedidos, siguió una marcha de la comunidad estudiantil de la UAM- Las Margaritas en contra de la recontractación. El conflicto complejizaba las ya deterioradas relaciones entre el SUTUNICH y la autoridad institucional.

En noviembre de 2014, personal docente y administrativo de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) agremiado del SUTUNICH tomaron las instalaciones de la Unidad de SCLC.

Según refiere Flores (26 de noviembre de 2014), el 19 de noviembre por la tarde, un grupo de docentes, técnicos y administrativos que no estaban de acuerdo con la toma de la universidad se reunieron en la tarde en el CEDUI ubicado en San Cristóbal y redactaron un

---

<sup>14</sup> Estos acuerdos se dieron a conocer en el Comunicado de la comunidad universitaria UAM-Las Margaritas que emitió 29 de agosto de 2014.

comunicado donde condenaban la toma de las instalaciones y exigían la reapertura de la universidad. Allí aparecían nombres de más de 80 personas, algunos miembros del SUTUNICH, y mayoritariamente miembros del STUNICH, así como por trabajadores de la universidad que no forman parte de ninguno de los dos sindicatos, que conformaron también parte de la Asamblea Permanente de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas.

La respuesta del STUNICH a esta acción fue enviar un comunicado donde responsabiliza de la pérdida de clases al rector y de los actos de violencia que pudieran presentarse contra miembros de dicho sindicato.

El 26 de noviembre de 2014 se instaló una mesa de trabajo con carácter resolutivo, para atender los incumplimientos del contrato colectivo de trabajo y del pliego petitorio participando las secretarías de Educación, General de Gobierno y del Trabajo, las autoridades de la UNICH y el SUTUNICH.

El conflicto parecía encaminarse a una solución con la firma del 01 de diciembre de 2014 de una minuta a partir de la mesa de negociación realizada el 26 y 27 de noviembre donde se llegó a un compromiso por parte de la Rectoría y del SUTUNICH.

En enero de 2015, la vida universitaria reiniciaba con la renuncia del Secretario Académico Mtro. Carlos Antonio Trejo Sirvent el 15 de enero de 2015, integrándose como nueva Secretaría Académica la Dra. Enriqueta Fernández Fernández al día siguiente, situación que inconformó nuevamente al SUTUNICH.

Para el día 26 de enero de 2015 que debían comenzar las clases, nuevamente el SUTUNICH presentó su inconformidad, “debido a la elaboración de plantillas de docentes



en forma autoritaria de parte de las autoridades de la universidad” (Herrera, 2015), por lo que el semestre dio inicio varios días después de la fecha.

Por su parte las autoridades presentaban sus propios argumentos justificando la elaboración de plantillas, uno de ellos era el resultado de la evaluación a los docentes realizada el semestre anterior. Finalmente se llegó a un acuerdo con la plantilla y comenzaron las labores académicas.

En febrero de 2015 se enfrentó otro problema en la institución, por la denuncia que hicieron un grupo de padres de familia cuyos hijos cursaban la carrera de medicina intercultural, quienes señalaban que el coordinador de dicha licenciatura discriminaba, refiriendo que “esta persona insulta a sus alumnos afirmándoles que ni son interculturales, se burla de las lenguas naturales de la región y exige el inglés, así también a la hora de los exámenes solo permite a sus elegidos” (Fuentes, 2015), situación que fue expuesta en distintos medios de comunicación.

Por su parte las autoridades académicas señalaban que los alumnos que denunciaban dicho trato tenían problemas de índole académico y no se trataba de discriminación.

Esta situación siguió los próximos meses, mientras tanto el conflicto con el SUTUNICH no se encontraba resuelto, el 24 de marzo emplazaron a huelga “presentando un pliego petitorio de 55 puntos al patrón y a la junta local de Conciliación y Arbitraje en el estado, pero esta negó el trámite con el oficio del 25 de marzo de 2015, reteniendo su negativa hasta el martes 7 de abril del presente año” (Fuentes, abril 2015).

Aunque no fue aprobada por la Junta local de Conciliación y Arbitraje el Secretario General del SUTUNICH, en el mes de abril, declaró que a pesar de los argumentos

continuarían en el proceso de emplazamiento por la defensa de sus derechos laborales (Fuentes, abril 2015).

Finalmente, el día 05 de mayo de 2015, miembros del SUTUNICH tomaron las instalaciones de la UNICH en San Cristóbal y de las Unidades Académicas Multidisciplinarias de Yajalón y Salto de Agua.

Esta acción termino de enfrentar a la comunidad universitaria en su conjunto, por su parte miembros del SUTUNICH y un grupo de estudiantes que estaban a favor del estallido de la huelga, y por otra parte los miembros del STUNICH y otros trabajadores docentes y administrativos sin afiliación sindical que conformaban la Asamblea Permanente de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas, así como una cantidad importante del alumnado que se vio afectado por la suspensión de labores y la posibilidad de perder el semestre.

Las autoridades de la UNICH convocaron a continuar clases extramuros para evitar el perjuicio de los alumnos por la toma de las instalaciones. Los miembros de la Asamblea Permanente de Trabajadores (que contaban con más del 50% del personal según sus declaraciones) y la mayoría de los estudiantes (la cifra presentada por los propios estudiantes era del 70%) acataron la indicación y continuaron clases en lugares rentados o escuelas que facilitaron sus espacios.

El 22 de mayo de 2015, docentes, estudiantes y trabajadores administrativos de la UNICH realizaron una manifestación para exigir a los integrantes del SUTUNICH la entrega de las instalaciones con el fin de reanudar labores.

En esta ocasión, el involucramiento de los estudiantes fue mayor que la huelga anterior, quienes a través de un documento firmado por más de 700 alumnos de más de mil que estudian en la Sede de SCLC (Camas, 2015), solicitaban que interviniera el Rector de manera inmediata para la pronta devolución de las instalaciones universitarias tomadas ilegalmente por el SUTUNICH.

El 3 de junio se denunció que los integrantes del SUTUNICH y del movimiento estudiantil Lekil Kuxlejal, con el asesor de la Secretaría de Gobierno Jorge Colmenares López y Luis Madrigal Frías representante de la Secretaría de Educación habían tomado acuerdos sin convocar a las otras representaciones de la universidad, situación que además validaba de facto el reconocimiento por parte de las autoridades educativas que participaron, de la representación única de la comunidad universitaria por parte del SUTUNICH.

Como respuesta a esta acción, el 05 de junio, estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), docentes y algunos padres de familia, marcharon por las calles de San Cristóbal, para luego tomar las instalaciones de la Unidad de Servicios Administrativos (USA), en exigencia a las autoridades de gobierno, sean tomadas en cuenta sus demandas en las negociaciones que han mantenido con los integrantes del Sindicato Único de Trabajadores de la UNICH (SUTUNICH). En ese evento los integrantes de la Asamblea de Trabajadores declararon que:

Al representar casi 130 profesores y trabajadores administrativos, más el estudiantado que seguía laborando en las unidades de Oxchuc, Margaritas y extramuros en San Cristóbal y en otras unidades, decidimos que teníamos que hacer valer nos como interlocutores frente al gobierno del estado, lo hicimos a través de un documento en el que se petición a la Secretaría de gobernación, de educación pública, que se considerara que no estaba de

acuerdo en la toma ilegal, ni establecer una mesa con un grupo minoritario que no nos representa.(Rodríguez, 2015)

El mismo día, la Asamblea Permanente de Trabajadores convocó a la celebración de la Primera Jornada de Reflexión Académica, que se llevaría a cabo en la unidad académica de Oxchuc, el 10 de junio “en la cual abordarían las problemáticas más urgentes derivadas de la toma ilegal de las instalaciones universitarias por el SUTUNICH” (Martínez, 2015).

Los enfrentamientos a través de declaraciones de una parte y otra continuaron, en la escalada, los señalamientos se desbordaron del ámbito académico al personal, mencionando situaciones personales de los docentes involucrados<sup>15</sup>.

La situación había rebasado los límites institucionales, y las negociaciones estaban estancadas. El 01 de julio de 2015, Oswaldo Chacón Rojas renunció a la rectoría de la UNICH, argumentando que:

Decidí presentar su renuncia, para generar condiciones que permitan dar paso a una nueva institucionalidad que ponga en perspectiva el ineludible proceso de recuperación por parte del Estado, de su competencia sobre la vida académica de la Universidad.

Mi decisión de ninguna manera busca el fortalecimiento de una dinámica de grupos que ha puesto en peligro la viabilidad de esta Casa de Estudios, sino consolidar su fortalecimiento institucional, subrayó. (Núñez, 2015)

---

<sup>15</sup> Las declaraciones a la prensa se hacían cada vez más personales, ejemplo de esto es una afirmación que realizó el SUTUNICH en una revista digital: “El docente Juan Polhenz Córdova, quien se caracteriza por llegar en múltiples ocasiones en estado de ebriedad al salón de clases y durante los viajes de estudio se embriaga con sus estudiantes dejando en mal a la universidad en diferentes lugares del estado”. (Tribuna Chiapas, 09 de junio de 2015)

El 9 de julio de 2015, fue designado como encargado de UNICH, el Dr. Daniel Samayoa Penagos, con la asistencia de Josefa López Ruiz de la Daga, delegada federal de la Secretaría de Educación Pública en Chiapas en las instalaciones de la UNICH.

Ese mismo día, integrantes de la Asamblea permanente de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y el Sindicato de Trabajadores de la UNICH (STUNICH) se manifestaron en una explanada dentro de la UNICH, señalando que era la entrega de las instalaciones, subrayando que la institución no había dejado de laborar. Asimismo, denunciaba que las consecuencias de esta toma ilegal, ha sido la disminución dramática de fichas de ingreso (Rodríguez, 09 de julio de 2015).

### **4.3. Tensiones y conflictos latentes**

La designación interina del Dr. Daniel Samayoa Penagos, duró poco más de un mes. El 24 de agosto de 2015 se dio inicio al ciclo escolar, y en la ceremonia se presentó al Dr. Miguel Ángel Yáñez Mijangos<sup>16</sup>, como rector de la UNICH.

Una de las primeras acciones que realizó fue nombrar nuevo personal para la Secretaría académica y las direcciones de procesos naturales y sociales. Las designaciones se establecieron negociaciones con el SUTUNICH, por lo cual en dichas posiciones quedaron miembros afines a este sindicato.

---

<sup>16</sup> El Dr. Miguel Ángel Yáñez, abogado de profesión, ha destacado como docente en la Facultad de Derecho, campus III de la UNACH, director de la misma facultad, Sub-procurador de Justicia Zona Altos; ha ocupado otros cargos en la administración pública como Delegado de tránsito del Estado, Juez del Ramo Penal, Juez Primero del Ramo Penal, Juez de Primera Instancia, entre otros.

No obstante, los conflictos siguieron presentes, el 10 de septiembre, estudiantes denunciaron a la prensa y a través de los medios sociales que el rector había agredido a universitarios por una manifestación a la entrada de la universidad en la unidad de SCLC<sup>17</sup>.

Los meses de octubre y noviembre fueron particularmente tensos al interior de la universidad, se percibía entre los docentes incertidumbre, incluso por los puestos de trabajo.

Aunque ambos meses fueron activos en cuanto a eventos organizados en el marco de la celebración por los 10 años de la universidad, los Congresos y Conferencias realizados encontraron poco eco en la comunidad universitaria, y se encontraban desorganizados en general. En la mayoría de estos eventos la presencia de la planta docente y alumnado era precaria, en cuanto a los docentes solo asistían algunos miembros del cuerpo colegiado que tuvieron a cargo el evento, pero no se veía una presencia significativa de los maestros de la unidad de San Cristóbal, ni de docentes de las otras cuatro unidades.

El 13 de noviembre de 2015, denunciaron “maestros de la Universidad Intercultural de Chiapas, que por parte de las autoridades se pidió la renuncia a trabajadores, algunos de ellos con más de ocho años de antigüedad porque así lo pedía el SUTUNICH como requisito para no estallar la huelga” (Mollinedo, 20 de noviembre de 2015).

La respuesta institucional a dicha declaración fue “que, debido a la visita del Órgano de Fiscalización Superior, OFS, del Congreso del Estado de Chiapas, se ha llamado a los trabajadores para supervisar la relación laboral, pero en ningún momento se les ha despedido” (Mollinedo, 23 de noviembre).

---

<sup>17</sup> Denunciaron que “Yañes Mijangos aceleró su vehículo ante la fila de estudiantes, sin importar las consecuencias; afortunadamente los alumnos al ver la acción se hicieron a un lado sin que resultara ningún lesionado”.

El 15 de noviembre el STUNICH cambio su mesa directiva, quien a través de un comunicado emitido el 23 de noviembre además de presentar a los miembros que la componían, informaba a sus agremiados:

Si alguna autoridad de la universidad les llama por alguna situación laboral, este llamado debe ser solicitado bajo oficio o circular y dentro de los horarios y días laborales. Ustedes tienen derecho a ser acompañados por su representante sindical, al que pueden llamar en cualquier momento.

El 7 de diciembre, los miembros del STUNICH se reunieron con el rector de la institución, Miguel Ángel Yáñez Mijangos para establecer fecha para una mesa de trabajo. “El secretario general del STUNICH, Adrián Flores Velázquez, insistió en definir una fecha para esta reunión, misma que el rector de la universidad solicitó que definiese para este viernes o a más tardar el lunes de la próxima semana” (STUNICH, 07 de diciembre de 2015).

Esta es la situación general que prevalecía en la institución al cierre del ciclo escolar 2015, todo apuntaba a que la rectoría otorgaría audiencia al STUNICH, y que esta acción podría iniciar que las partes involucradas en el conflicto puedan construir un futuro de trabajo conjunto con base en el diálogo, en favor de los más afectados, los alumnos.

Estos conflictos generaron inestabilidad al menos durante los dos siguientes ciclos escolares, teniendo como factor principal la disputa por parte de los docentes por el control del sindicato, y con este, la disposición de las plazas, pues existe una precarización laboral en las condiciones de trabajo de los docentes de la institución e intentan mejorar sus circunstancias a partir de conformar un sindicato fuerte,

aunque esto origino en un primer momento un quiebre dentro de la comunidad docente al empezar a conformar bloques para competir por el control de dicha representación sindical.



## **CAPÍTULO 5. LA CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS**

El espacio urbanístico-arquitectónico que ocupan los centros escolares es de suma importancia para comprender la configuración de la vida escolar, según señala Calvo Sotelo (2010) “la arquitectura es un vehículo altamente eficaz a la hora de explicar la esencia de la Educación, por cuanto ésta constituye necesariamente un hecho espacial” (p. 11).

Como se ha señalado en el capítulo previo sobre la universidad contemporánea, la institución universitaria se ha transformado y con ello también las estructuras físicas que albergan las universidades, al respecto Calvo Sotelo (2010) afirma:

La esfera de la Educación Superior, su forma construida es el reflejo material de las distintas visiones que las culturas han tenido sobre la misión de la Universidad en cada etapa histórica. A una mutación en el modelo universitario le ha acompañado una transformación de su Arquitectura. (p. 11)

Las transformaciones que enfrenta la universidad contemporánea se reflejan también en los espacios físicos de la misma, en sintonía con los cambios que desde el Estado se propone para la educación superior.

Las primeras construcciones arquitectónicas de las universidades se inspiraron en los monasterios, “se definieron como bastiones de civilización y ciudadelas ideales, su aparataje arquitectónico manifestaba una evidente vocación de aislamiento” (Calvo Sotelo, 2010, p. 17).

La pauta arquitectónica monacal persiste en la universidad moderna, Calvo Sotelo (2010) lo atribuye a una utopía de la insularidad que tiene la educación superior y que se va a constatar con la construcción del *college*, los cuales “en su configuración en planta, esencialmente cuadrada o rectangular (denominada *quadrangle*), puede contemplarse fácilmente la huella de la tipología monacal, el claustro” (p. 19).

En América las construcciones universitarias continuaron con el arquetipo de mantener una distancia entre la zona urbana y la universidad, por lo que las primeras universidades en Estados Unidos se construyeron a partir de los llamados *campus*, que para Calvo Sotelo (2010) implica que “la concepción del nuevo paradigma transoceánico, el campus, estaba orientada a la consecución de una Ciudad Ideal. De este modo, el emergente modelo de implantación universitaria cristalizaría como renovada versión de la Utopía de la insularidad” (p. 21).

Según Campesino Fernández y Salcedo Hernández (2014), estos campus universitarios ubicados en la periferia de las ciudades rompen con el equilibrio histórico que permitía las universidades ubicadas dentro de las ciudades, entre la vida universitaria y la vida ciudadana, al respecto señalan:

El modelo de Universidad tradicional entró en crisis y periclitó en las primeras décadas del XX, bajo la teoría del zoning funcionalista, con la emergencia de “campus universitarios” que rompieron el equilibrio histórico Ciudad-Universidad. La nueva “ciudad universitaria” se concibió ahora como un nicho periférico de segregación física, social, funcional y ambiental, estrangulando el único vínculo integrador entre Sociedad y Universidad. (p. 102)

La arquitectura de la UNICH abreva de la concepción del campus, incluso se le denomina Ciudad Universitaria Intercultural al grupo de edificios y espacios que conforman la UNICH en su sede de San Cristóbal de las Casas, y se encuentra ubicada en la zona periférica al sur de la Ciudad.

Con el fin de hacer visible el espacio escolar de la UNICH en su conjunto se realiza una descripción del espacio en donde se encuentra inserta la comunidad escolar, comenzando por el camino a la escuela y el sector de la ciudad donde se encuentra localizada la Ciudad Universitaria Intercultural.

Enseguida se describe la arquitectura de la institución, haciendo un recorrido por las construcciones que albergan las aulas, las salas, auditorios, cafetería etc., distinguiendo no solo su estructura sino el uso que hace del espacio la comunidad escolar.

De la misma manera se hará la descripción de los espacios físicos de la UNICH en su Unidad Académica Multidisciplinaria de Yajalón, con el fin de distinguir las similitudes con la sede y al mismo tiempo señalar los retos que enfrenta esta institución en cuanto a su infraestructura y cómo repercute en las actividades escolares de la comunidad universitaria.

### **5.1. Camino a la escuela: desafíos de la movilidad urbana para la comunidad escolar de la UNICH-Sede San Cristóbal de las Casas**

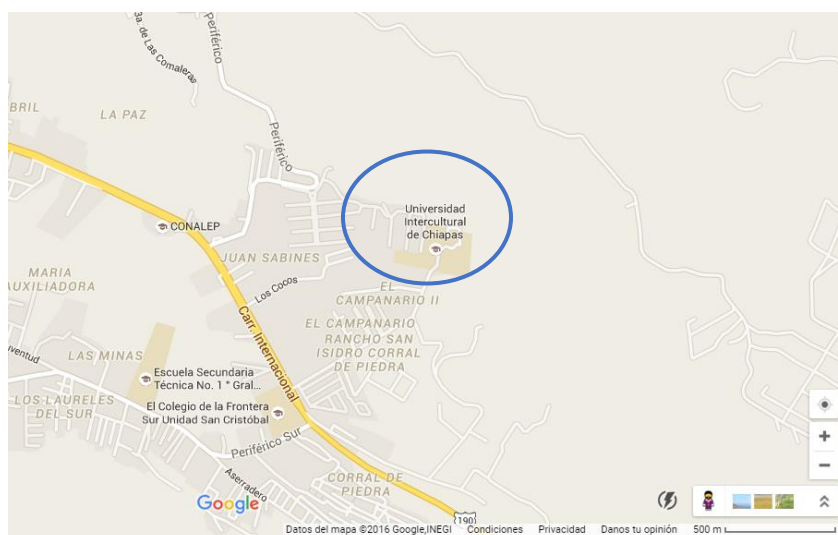
San Cristóbal de las Casas es un pueblo de arquitectura colonial, con calles estrechas y empedradas, gran parte de su territorio se conforma por áreas accidentadas con pocas áreas planas y semiplanas, éstas últimas localizadas principalmente en el centro de la ciudad.

Caminar es una de las mejores formas para desplazarse en este paisaje urbano, sobre todo en el área que corresponde al centro, pues la mayoría de las calles aledañas a la plaza principal son peatonales, con una gran actividad comercial detonada por el turismo tanto nacional como internacional que se encuentra durante todo el año, y las que no lo son no tienen espacios apropiados para estacionar vehículos.

Muchos de sus habitantes prefieren desplazarse caminando, la distancia a pie para los lugares más concurridos en el centro de la ciudad y las colonias del primer cuadro de la ciudad es poca, son aproximadamente veinte minutos caminando, si bien la ciudad actualmente se ha extendido hasta colindar con los municipios aledaños.

El transporte público que se ofrece en San Cristóbal se limita a taxi y un transporte colectivo nombrado popularmente como combis.

La UNICH se encuentra ubicada al sur poniente de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, en un lugar denominado Corral de Piedra, colindante con el Municipio de Comitán de Domínguez, lo que implica que se encuentra a las orillas de la ciudad.



*Figura 8. Ubicación de la UNICH sede San Cristóbal de las Casas*

Fuente: Imagen extraída de Google Maps (2016)

La zona donde se ubica la UNICH es parte del Rancho San Isidro Corral de Piedra<sup>18</sup>, una localidad pequeña con apenas 113 personas, de las cuales 54 son Hombres y 59 Mujeres (INEGI, 2010), donde predominan los predios rurales y son pocos los fraccionamientos que existen, como El Campanario I y El Campanario II donde se localizan viviendas de interés social, o en Corral de Piedra donde se encuentran junto a casas tradicionales algunas nuevas casas de media residencial o residenciales que se han comprado como casas de campo por personas de clase media alta o alta<sup>19</sup>.

El crecimiento de la ciudad de San Cristóbal de las Casas en la última década ha provocado que esta área se urbanice cada vez más, esto se observa no solo en la construcción de nuevos inmuebles y servicios públicos a los que la gente tiene acceso en la comunidad, sino también en el reciente aumento de población, que casi se duplicó en los últimos cinco años, pasando de contar con 63 habitantes según el censo del 2005 a 113 para el censo de 2010.

La localidad de San Isidro Corral de Piedra es primordialmente mestiza teniendo menos de una cuarta parte de población indígena, y cuenta con un grado de marginación muy

---

<sup>18</sup> San Isidro Corral de Piedra se localiza en el Municipio San Cristóbal de las Casas del Estado de Chiapas México y se encuentra en las coordenadas GPS: Longitud (dec): -92.606667-Latitud (dec): 16.701389. La localidad se encuentra a una mediana altura de 2158 metros sobre el nivel del mar.

<sup>19</sup> Según la Cámara Nacional de la Industria de Desarrollo y Promoción de Vivienda (Canadevi) para determinar esta clasificación de las viviendas se estipula principalmente de acuerdo a los metros cuadrados construidos: la de interés social va desde los 42 metros cuadrados hasta los 90 metros cuadrados, en el caso de la media va de los 90 a los 180 metros cuadrados de construcción, y en el caso de la residencial va de los 180 a los 225 metros cuadrados o más. De acuerdo a la Comisión Nacional de Vivienda (CONAVI), el Inventario de vivienda vigente por valor de la vivienda reporta 55 casas a la venta en Julio de 2016 en San Cristóbal de las Casas, de las cuales 31 corresponden a media residencial, lo que indica que esta oferta está aumentando en este municipio.

bajo según datos del INEGI (2010), los indicadores sobre el ámbito educativo en la zona reportan que no existe población analfabeta y la media de escolaridad es de trece años, por arriba del promedio del Estado de Chiapas que es de ocho años, sin embargo aún la movilidad urbana en la zona es limitada por encontrarse lejos del centro de la ciudad y predios rurales sin habitarse.

Si el traslado se realiza en transporte colectivo a la UNICH (que es una de las formas principales que utilizan los alumnos para viajar) se tiene que abordar una combi de color blanco con una franja verde, con un letrero que anuncia: CONALEP-PREPA-UNICH, con un costo de seis pesos, en cualquier punto de la calle Diego de Mazariegos partiendo del parque central de San Cristóbal.

El recorrido que sigue el transporte son aproximadamente seis kilómetros en un tiempo promedio de veinte a veinticinco minutos, la mayor parte del tiempo se utiliza en el trayecto de la Carretera Internacional 190, siendo ésta la única vía de acceso a la Av. El Campanario la cual es bidireccional a la entrada de la institución en donde realiza su última parada el colectivo en la caseta que se encuentra justo después de la reja en la entrada de la escuela.





*Figura 9. Ruta de transporte colectivo y vista de la Av. El Campanario*

Fuente: Imagen extraída de Google Maps (2016).

La avenida El Campanario que es la vía de entrada y salida de la institución se encuentra asfaltada con una ligera pendiente que va subiendo hacia la Universidad, tiene un kilómetro de distancia desde que inicia en la Carretera Internacional 190 hasta la entrada de la UNICH. Se encuentra bordeada por fraccionamientos de casas viviendas de interés social, y lotes baldíos que hacen notar que nos encontramos en la zona periférica de la ciudad.

Parte del alumnado que no se desplaza en transporte público o privado o que reside en los alrededores de la institución recorre esta avenida a pie, o algunos en bicicleta. De igual manera algunos alumnos, aunque utilizan transporte público como combi o taxi si se desplazan después de las siete de la noche que termina el servicio del transporte colectivo recorrerán este tramo caminando.

Este recorrido a pie presenta una problemática importante para la comunidad estudiantil, no solo por lo estrechas que son las banquetas en ambos lados de la avenida, sino

principalmente por la falta de alumbrado público ocasionando que en la tarde-noche haya poca visibilidad lo que incrementa los riesgos de seguridad para los transeúntes, que son principalmente estudiantes del turno vespertino.

Cabe destacar que la ubicación de la Universidad en la periferia urbana presenta desafíos para la movilidad de la comunidad estudiantil, en mayor medida para aquellos alumnos que no cuentan con los recursos para costear transporte público.

Por ejemplo, los alumnos expresan la necesidad de mayor alumbrado público en la avenida de acceso a la institución, pues las aceras no se encuentran habilitadas por completo, en algunos tramos no son transitables, por lo que en distintos momentos deben caminar en el arroyo vehicular, lo que puede ocasionar accidentes debido a la falta de visibilidad.

## **5.2. Ciudad Universitaria Intercultural-UNICH sede San Cristóbal de las Casas**

La UNICH está ubicada en un terreno de 10.5 hectáreas, de las cuales 5.5 hectáreas se corresponden a terreno boscoso protegido por la Universidad como área de reserva<sup>20</sup>. Trabaja ambos turnos, matutino y vespertino, comenzando las actividades escolares a las 8 de la mañana y terminando las mismas a las 8 de la noche.

---

<sup>20</sup> Con el decreto No. 171 de fecha 22 de junio del año 2005 y publicado en el Periódico Oficial No. 320 emitido por el Congreso del estado, el terreno se desincorporó del patrimonio del Estado, enajenado en vía de donación a favor de la Universidad Intercultural de Chiapas.





*Figura 10. Vista área de la Ciudad Universitaria Intercultural-UNICH*

Fuente: Imagen extraída de Google Maps (2016).

Desde el momento que se ingresa a la institución nos encontramos frente a una construcción distinta a la universidad urbana convencional, se muestra una arquitectura de “pastiche colonial”, entendiendo por pastiche como señala Malo de Molina (2012) “todo aquel edificio que, construido con tecnologías de esta época, se camufla mediante estilemas del pasado, a modo de tramoya”.

Para Echeverría Vázquez (2000) que prevalezcan este tipo de edificaciones en ciudades turísticas se vincula al dogma de la arquitectura seudo-colonial, que se refiere a la construcción escenográfica y caricaturesca de arquitectura moderna con una supuesta expresión colonial hecha a bases de pastiches y de elementos contradictorios.

Así, la arquitectura de la UNICH conjuga los edificios blancos y techos de tejas con pendiente de dos aguas sostenidos por vigas de madera, con pilares que sostienen arcos

flanqueando las entradas de los edificios y caminos empedrados que nos remiten al estilo colonial que guarda en general la ciudad de San Cristóbal.

A unos metros de la entrada de la institución se encuentran tres puestos de comida y una fonda que flanquean la malla previa a la caseta de la institución. Los puestos se encuentran instalados y con comensales después de las primeras horas de clase, tanto alumnos como docentes, si bien estos últimos utilizan en mayor medida la fonda que cuenta con local y ofrece mobiliario más cómodo que el comercio informal.



*Figura 11. Edificios centrales de la UNICH sede San Cristóbal de las Casas*

Fuente: Imagen extraída de Google Maps (2016).

Los alumnos prefieren sentarse a comer cuando aún hay lugar, o incluso comer parados las quesadillas de Don Mati, quien ofrece a siete pesos quesadillas de buen tamaño

de distintos guisados regionales, lo que lo ha convertido en un lugar de reunión frecuente entre el alumnado.



*Figura 12. Entrada a la UNICH sede San Cristóbal de las Casas*

Fuente: Imagen extraída de Google Maps (2016).

Pasando la malla, nos encontramos con el piso de tierra que predomina en el campus a excepción de los caminos techados que llevan a los edificios escolares, el primero de ellos es un camino principal que inicia detrás de la caseta de vigilancia y forma un semicírculo que entronca con el bloque de edificios centrales.

El entorno natural del espacio de Área Natural Protegida que tiene a su cargo la UNICH<sup>21</sup> prevalece frente a las edificaciones, con amplios espacios abiertos, y muchos de ellos sin asfalto, lo que favorece una vista al paisaje natural que rodea la institución, dejando

---

<sup>21</sup> Área Natural Protegida Zona Sujeta a Conservación Humedales de Montaña Ma. Eugenia decretada en 2008. El humedal se encuentra rodeado de zonas habitacionales que se relacionan con el humedal de forma directa. Limita al Suroeste con el barrio de Santa María Auxiliadora, al Sur con la colonia el Carmen Guadalupe, al Suroriente con la colonia artículo 115 **al oriente con la universidad intercultural**, al nororiente con el fraccionamiento Real del Monte y al Noroeste con el fraccionamiento San Juan de los Lagos.

ver como imponente fondo la vegetación y los verdes cerros que forman parte de la reserva natural de la universidad.

Partiendo de la caseta de vigilancia, a la derecha se encuentra un amplio estacionamiento con piso de tierra que generalmente tiene espacios disponibles puesto que la mayor parte del alumnado, profesores por asignatura y personal administrativo no cuenta con vehículo particular. Contiguo a este se ubica una explanada que lleva al edificio de la Rectoría, en el primer nivel se exhiben distintas colecciones de arte local en el vestíbulo, al interior encontramos el Centro Universitario de Información y Documentación y el Auditorio Principal CUID y en el segundo nivel la Rectoría y oficinas administrativas.

A la izquierda de la caseta de vigilancia nos encontramos con un segundo estacionamiento más pequeño y pavimentado, al lado de éste se ubican las áreas deportivas de la universidad que consta de dos canchas de basquetbol/futbol de cemento y una cancha de futbol siete de pasto sintético.



*Figura 13. Canchas de basquetbol y aparatos de ejercicios UNICH-SCLC*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, San Cristóbal de las Casas, Chis.



*Figura 14. Canchas de futbol soccer UNICH-SCLC*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, San Cristóbal de las Casas, Chis.

A unos metros, frente a las canchas, ésta un amplio edificio de un piso que alberga la cafetería, con espacio suficiente para absorber la demanda de la comunidad universitaria, con mesas rectangulares donde caben diez personas cómodamente sentadas y mesas circulares de cinco sillas con sombrilla al exterior del inmueble, que rara vez luce abarrotado por su amplitud.

Los alumnos hacen uso de los alrededores de la cafetería para charlar en pequeños grupos, suelen sentarse en las orillas de la barandilla que se encuentra en la entrada, o en el suelo en los bordes del piso de cemento que circula el edificio.



*Figura 15. Cafetería en la UNICH-SCLC*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, San Cristóbal de las Casas, Chis.

La presencia de los estudiantes en el inmueble se distingue fácilmente, específicamente los estudiantes de medicina se identifican entre la población estudiantil por ser los únicos que portan uniforme, el cual lo utilizan tanto hombres y mujeres, consiste en pantalón, camisa y bata blanca; además de corbata.

El resto de los alumnos utiliza ropa casual similar a la que usan los jóvenes en las universidades convencionales en el resto de la entidad, que mezcla ropa de marcas comerciales con algunas prendas que se elaboran en la región. Un porcentaje mínimo de los estudiantes utilizan ropa tradicional o propia de la comunidad de origen o de algún pueblo originario.



*Figura 16. Alumnos al interior de la cafetería de la UNICH-SCLC*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, San Cristóbal de las Casas, Chis.

Siguiendo el camino detrás de la caseta de vigilancia se llega al bloque de los seis edificios centrales de dos plantas cada uno, al llegar a la explanada, a mano izquierda se puede observar un montículo con un monumento que alberga la placa de creación de la universidad y junto a éste la asta bandera.



*Figura 17. Placa de la fundación de la UNICH-SCLC*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, San Cristóbal de las Casas, Chis.

En este bloque de edificios se localizan la secretaria académica, dos auditorios, dos salas de proyecciones, departamentos administrativos (control escolar, difusión), departamento de lenguas, un consultorio médico, cubículos de maestros y aulas.

Cada edificio se distingue por tener una letra y un nombre, el cual está escrito al frente de los edificios en un letrero, tanto en una lengua originaria de la región (Ch'ol, Mam, Tojolabal, Tzotzil, Tzeltal, Zoque) y español. Las palabras o frases escritas se refieren a valores comunitarios.

El primer edificio con el que entronca el camino recorrido desde la caseta será el Edificio “D”, Sbelal amamyula (Senderos de la Paz), enfrente se encuentra el Edificio “E”, Wanim Binchan (Vida y creación), hacia la izquierda se encuentran unas escaleras que comunican al siguiente Edificio “F”, Fraternidad, que es el único cuyo nombre está escrito solamente en castellano, enfrente se encuentra el Edificio “G”, Mujsokyuy (Sabiduría en lengua Zoque).

Si se continúa a la izquierda nuevamente se encontrarán unas escaleras que comunican con el Edificio “H”, Chi'il (Compañero en lengua Tzotzil), enfrente se localiza el Edificio “I”, Yach'il Be (Camino Nuevo en lengua Tzeltal).

Cuando uno pregunta por los edificios a miembros de la comunidad universitaria, ya sean docentes, académicos o alumnos, generalmente se refieren a ellos por sus letras o por sus nombres en castellano, no es común escuchar que alguien los nombre en la lengua originaria en que ésta escrito el letrero.





Figura 18. Letrero del Edificio “K” Yech B’ajun Slekil B’ej

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, San Cristóbal de las Casas, Chis.

Atrás del Edificio I, se encuentran los tres edificios restantes, el Edificio “J”, Pi’t Yaya, (Esperanza en lengua Ch’ol), el Edificio “K” Yech B’ajun Slekil B’ej (Raíz de un buen camino en lengua Tojolabal) y el Edificio “L” que desemboca en la cafetería.

EDIFICIO D "SENDEROS DE LA PAZ"					EDIFICIO F "FRATERNIDAD"				EDIFICIO I "CAMINO NUEVO"					
Planta alta	Aula 1 1º"A" LC	Aula 2 1º"A" CI	Aula 3 1º"A" TA	Aula 4 1º"B" DS	Planta alta	Aula 8 3º"A" LC	SALA DE RECTORIA	Aula 9 3º"A" CI	Aula 10 3º"A" TA	Planta alta	Aula 14 3º"B" TA	Aula 15 3º"B" DS	Aula 16 3º"C" LC	Aula 17 5º"A" LC
Planta baja	Aula 5 1º"A" MI	SALA DE PROTECCIONES	Aula 6 1º"B" LC	Aula 7 1º"B" MI	Planta baja	Aula 11 3º"A" DS	SALA DE PROF. ASIGNATURAS	Aula 12 3º"B" LC	Aula 13 3º"B" CI	Planta baja	Aula 18 5º"A" DS	centro de LENGUAS	Aula 19 5º"B" LC	Aula 20 5º"A" CI
EDIFICIO E "VIDA Y CREACIÓN"			EDIFICIO G "SABIDURÍA"			EDIFICIO H "COMPAÑERO"								
Planta baja	AUDITORIO 2 "JUAN GALLO"		SECRETARÍA ACADÉMICA		Planta baja	AUDITORIO 1 "DIVERSIDAD DEL MAÍZ"		RECTORIA	Planta baja	Aula 21 5º"C" LC	Aula 22 5º"A" TA	SALA DE PROTECCIONES		
Planta alta	CUBICULOS MAESTROS				Planta alta	ADMINISTRACIÓN			DIFUSIÓN	Aula 23 7º"A" LC	Aula 24 7º"A" CI	Aula 25 7º"A" TA	Aula 26 7º"A" DS	

Figura 19. Croquis de ubicación de los edificios en la UNICH-SCLC

La mayor parte de las aulas (26 aulas) se encuentran ubicadas en el bloque de edificios centrales del “D” al “H” en la planta alta. Bien iluminadas con luz natural gracias a sus amplios ventanales pueden albergar cómodamente treinta estudiantes.

El mobiliario con el que cuentan y la forma en que esta acomodado no es el que regularmente observamos en las universidades convencionales, en lugar de pupitres individuales cómo es común utilizar para ahorrar espacio dentro del salón, se cuenta con mesas para dos personas y sillas que se instalan en forma de herradura, dejando un espacio desde donde puede moverse con facilidad el docente, que se encuentra al mismo nivel de los alumnos, pues no existe la clásica tarima magistral, o los alumnos que utilizan este espacio de distintas maneras.



*Figura 20. Interior de un aula donde se realiza un ensayo de una obra de teatro*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, San Cristóbal de las Casas, Chis.

Esta distribución se aleja físicamente de la organización del espacio áulico dentro del modelo pedagógico tradicional, que se caracteriza por los pupitres individuales en el espacio central en filas, usadas indistintamente en todas las actividades; por el escritorio del docente que reproduce la función de la antigua tarima, que favorece una interacción menos diversificada, donde las relaciones sociales entre los actores generalmente quedan constreñidas a la relación maestro con el grupo-clase.

Con el mobiliario de mesas y sillas, éstas ya no ocupan el espacio central ni el más grande, por el contrario, se acomodan de acuerdo con la actividad que se realizará, privilegiando la flexibilidad del espacio, la apropiación de este espacio por los estudiantes es más sencilla y favorece la interacción de alumno a alumno, que pueden establecer contacto visual con los otros compañeros, ya no se limita a estar todo el tiempo de clase viendo solo al docente y al pizarrón.

La distribución del espacio físico en el aula que se tiene en la UNICH permite al alumno relaciones más individualizadas tanto con los compañeros como con el docente y aumenta la capacidad para tomar decisiones autónomas al permitir que como compañeros decidan cómo y dónde sentarse o utilizar los espacios libres.

A partir de estos factores podemos concluir que el espacio físico de las aulas es el adecuado en cuanto a la amplitud, iluminación y mobiliario, si bien no hay que olvidar que la forma en que se utilice será mediada por el docente, y en muchas ocasiones si el estilo de docencia que sigue es el tradicional, el espacio físico poco abonará a una pedagogía distinta.

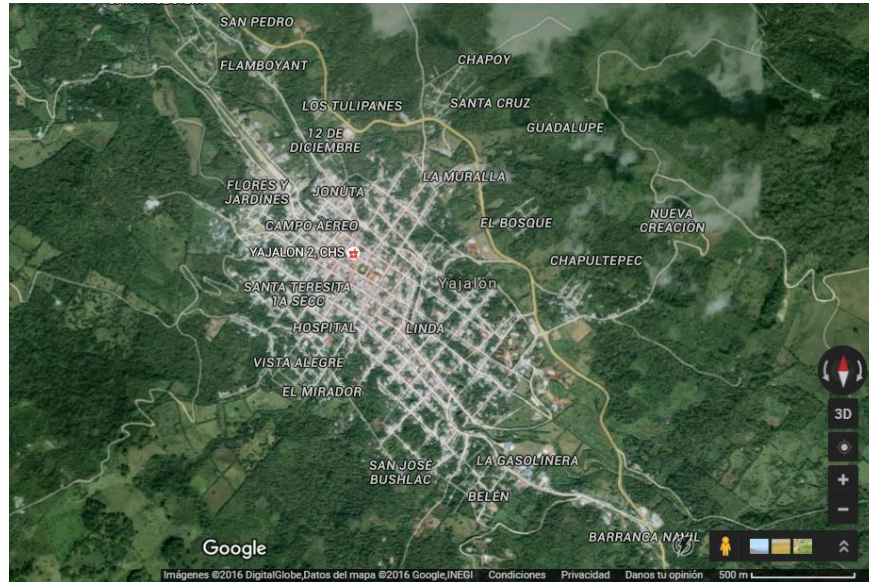
#### **5.4. Universidad Intercultural de Chiapas- Unidad Académica Multidisciplinaria Yajalón**

La UAM-Yajalón está ubicada en el municipio de Yajalón ubicado al norte Chiapas, colinda al noroeste con Tila; al norte con Tumbalá; al oeste con Simojovel; al sureste con Chilón, y al suroeste con Pantelhó. Según el INEGI (2010) tiene 34,028 habitantes, se clasifica como no urbano.

Las instalaciones se encuentran en la cabecera municipal del mismo nombre, donde reside el 48% de la población total del municipio (16,622 habitantes), como el resto del municipio, esta localidad tiene un alto grado de marginación con un porcentaje de analfabetismo entre los adultos del 12.16% (8.25% en los hombres y 15.79% en las mujeres) y el grado de escolaridad es de 7.18 años (8.07 en hombres y 6.4 en mujeres).

Según datos del INEGI (2010) en Yajalón el 35.56% de los adultos habla alguna lengua indígena. En la localidad se encuentran 3679 viviendas, de las cuales solo 72 viviendas disponen de una computadora.

Al igual que en San Cristóbal de las Casas, las instalaciones de la UAM-Yajalón están ubicadas en la zona periférica de la ciudad. No existe ruta de transporte público que comunique con la universidad por la propia ubicación de esta.



*Figura 21. Mapa vista aérea de Yajalón*

Fuente: Imagen extraída de Google Maps (2016).

La localidad tiene poca urbanización, limitada básicamente a los alrededores de la plaza principal, donde se encuentra la iglesia, el ayuntamiento y algunos servicios como hoteles y banco.

Desplazarse a la universidad es una tarea difícil en la cotidianidad de la comunidad universitaria, se cuenta con una camioneta propiedad de la institución que hace el recorrido de ida a las siete de la mañana y regresa alrededor de las 2 de la tarde, sin embargo, no tiene capacidad para trasladar a todos los estudiantes, así que menos del treinta por ciento llegan por este medio a la escuela, la mayoría lo hace caminando, algunos cuantos en bicicleta y menos aún en moto.



*Figura 22. Camino a la escuela UAM-Yajalón*

Fuente: Imagen extraída de Google Maps (2016).

Los profesores de igual manera tienen que enfrentar estas condiciones, un setenta por ciento de la planta docente no cuenta con vehículo particular por lo que se trasladan caminando o en la camioneta de la universidad cuando hay suerte.

Tanto estudiantes como maestros tienen que recorrer un trayecto largo, alrededor de tres kilómetros desde la orilla de la carretera, un camino que solo al principio se encuentra asfaltado, la mayor parte es tierra, que generalmente está mojada por la lluvia que está presente casi todo el año y forma un barro resbaladizo, rodeado de vegetación, solitario y poco habitado, lo que es un riesgo para la seguridad de la comunidad universitaria.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Según lo expresaron tanto docentes como alumnos en charlas informales que sostuve con ellos durante el trabajo de campo.



*Figura 23. Entrada de la UAM-Yajalón*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, San Cristóbal de las Casas, Chis.

Desde la entrada se puede observar una estructura arquitectónica similar a la sede de UNICH-SCLC, nos recibe un arco con techo de tejas, un pequeño estacionamiento exterior asfaltado que en general ocupan tres o cuatro automóviles, y una lona donde se anuncia que el personal que labora en esta sede es parte del Sindicato Único Trabajadores De La Universidad Intercultural De Chiapas (SUTUNICH).

En comparación con la sede de SCLC, la UAM-Yajalón tiene una infraestructura básica, que consta de un único bloque de dos edificios donde se encuentran todas las áreas desde Rectoría hasta las aulas, y de igual manera que en la sede de SCLC, los edificios tienen letreros en lengua original y español.



*Figura 24. Edificios UAM-Yajalón*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, San Cristóbal de las Casas, Chis.

El Edificio “A”, Jun Yach’íl Sakubel K’inal (Un nuevo amanecer en lengua Tzeltal) y el Edificio “B”, Kämbal Muk’Bä Imuch’iñoñla (El saber que unifica en lengua Ch’ol) son los únicos edificios existentes, y tienen la misma arquitectura que los de la sede de SCLC, paredes blancas, techos de teja, columnas y arcos de estilo colonial. La placa de fundación de la unidad académica se encuentra en un pequeño nicho empotrado en una pared que se hizo para este efecto a un costado del Edificio “B”.



*Figura 25. Placa de la fundación de la UAM-Yajalón*



Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, San Cristóbal de las Casas, Chis.

En cuanto a los espacios deportivos cuenta con una cancha de basquetbol que recibe al visitante al estar ubicada al frente de la entrada principal de la institución, que también se utiliza de plaza cívica cuando es necesario y unos recientes aparatos de ejercicios que aún no se estrenaban cuando se realizó la visita.



*Figura 26. Espacios deportivos de la UAM-Yajalón*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, San Cristóbal de las Casas, Chis.

Cuenta con dos expendios de comida al interior de la institución, ninguno podría considerarse una cafetería en forma, la primera se limita a un pequeño puesto de madera con dos mesas de plástico afuera, la segunda es un tejaban de lamina con algunas mesas de plástico, cada una a los costados de la cancha de basquetbol.

Se le permite también acceder a la institución a un vendedor ambulante que ofrece a los alumnos botana que consiste en bolsas con plátanos fritos dulces y salados, que son muy

comunes en la zona. De manera ocasional un puesto de comida ambulante se ubica a las afueras de la institución ofreciendo quesadillas y empanadas.



*Figura 27. Puestos de comida en la UAM-Yajalón*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, San Cristóbal de las Casas, Chis.

Las aulas se encuentran al igual que en la sede de SCLC bien acondicionadas, amplias, con una capacidad mayor a treinta estudiantes o más, mesas y sillas que se colocan en forma de herradura, un escritorio en medio del salón, ventiladores de techo e incluso una caja de herrería para guardar el proyector, sin embargo, en la mayoría de los salones no se encuentra el aparato.

El equipamiento de los salones es bueno en general, y al igual que en la sede de SCLC se aleja del mobiliario tradicional de pupitres individuales y la ubicación del escritorio al centro es más propicia para una dinámica flexible dentro del salón.



*Figura 28. Alumnos trabajando en equipo en un aula de la UAM-Yajalón*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, San Cristóbal de las Casas, Chis.

Existe un centro de cómputo equipado hace tres años, sin embargo, desde su instalación no se ha utilizado por la capacidad del generador de luz eléctrica que abastece a la institución, solo se cuenta con capacidad para mantener funcionando las computadoras del área administrativa y las luces de los edificios.



*Figura 29. Centro de cómputo*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, San Cristóbal de las Casas, Chis.

El encargado del centro de cómputo señala que desde que se instalaron las máquinas no se han utilizado por lo que supone que en este momento si quisieran hacer uso del equipo gran parte no funcionaría y ya habrá perdido la garantía. Para no desaprovechar este espacio se decidió colocar allí mismo provisionalmente la biblioteca, colocando dos hileras de estantería al inicio del salón.

Otro espacio relevante para las prácticas de los alumnos es el invernadero que tienen ubicado en el área de reserva natural de la institución, éste se ocupa por los alumnos y docentes de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable.



*Figura 30. Invernadero*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, San Cristóbal de las Casas, Chis.

Las condiciones de infraestructura son menos favorables que las de la sede de San Cristóbal, una de ellas que no es visible pero que repercute de manera negativa en la vida

cotidiana de la institución es la conectividad, el servicio de internet es muy limitado, solo existe conexión en el área administrativa y esta es intermitente, en las aulas y otros espacios es inexistente, lo que ocasiona que el uso de los medios tecnológicos para actividades de enseñanza-aprendizaje sea escaso.

Los retos que enfrentan en cuanto a infraestructura cada una de las sedes son dispares, la sede de San Cristóbal de las Casas continúa trabajando en el equipamiento de algunos espacios, mientras que la sede de Yajalón afronta el reto de lograr un compromiso viable entre las instancias gubernamentales correspondientes como lo es la Comisión Federal de Electricidad y el gobierno municipal para que se cumpla con los servicios básicos mínimos, específicamente con el servicio eléctrico.

## **CAPÍTULO 6. LOS DECIRES Y HACERES DE LOS ACTORES DENTRO DE LA UNICH**

### **6.1. Los docentes de las UAM- San Cristóbal de las Casas y UAM- Yajalón**

#### *6.1.1. Formación profesional*

Dentro de los docentes que conforman la plantilla en las distintas sedes encontramos dos tipos de profesores: 1) Profesores de Tiempo Completo (PTC) y 2) Profesores por Asignatura (PA)<sup>23</sup>. En 2012, la plantilla académica estaba integrada por 32 PTC, 125 PA y 30 técnicos académicos (PIDE 2013-2014).

Según el Plan Institucional de Desarrollo 2013-2024, la comunidad académica está integrada por 26 plazas para profesores de tiempo completo en la sede de San Cristóbal. Seis tiempos completos adscritos a las Unidades Académicas, con excepción de la Unidad Valle del Tulijá.

Sin embargo, los PTC registrados en la sede de San Cristóbal de las Casas, son 27 activos y uno que se encuentra en año sabático según la información institucional obtenida para el ciclo escolar 2015-2016. De los PTC de la unidad, 13 son doctores, lo que representa el 46% del personal académico de tiempo completo, y 15 son maestros representando el 54% de dicha plantilla. (Anexo 2 y 3)

---

<sup>23</sup> Artículo 7.- El personal académico de la Universidad se integra por:

I. Profesores de tiempo completo: Son aquellos dedicados a la formación de profesionales y a la generación del conocimiento. Se orientarán con mayor énfasis a la formación de profesionales mediante clase frente a grupo; a la realización de tutorías y asesorías a los estudiantes; al desarrollo de investigación, vinculación con la comunidad y a la participación en la vida colegiada. Quienes cumplirán con 40 horas a la semana;

II. Profesores de asignatura: Son aquellos que desarrollan tareas sustantivas preponderantemente de docencia, transmitiendo a los estudiantes su experiencia académica y profesional, de acuerdo a los programas académicos respectivos. Quienes impartirán como máximo 20 horas a la semana (RIPPPA, 2006)

De los PTC con formación doctoral, 8 estudiaron en instituciones dentro del Estado de Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas, El Colegio de la Frontera Sur y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas- CESMECA, 2 estudiaron en el Estado de Jalisco: Universidad de Guadalajara y en el Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social Occidente; uno en D.F en la Universidad Autónoma Metropolitana, uno en el Estado de México en la Universidad Autónoma de Chapingo y uno más en Oaxaca, en el Instituto Tecnológico de Oaxaca.

La plantilla docente de la UAM- Yajalón está compuesta por un PTC de base, un PTC interino, y 12 profesores de asignatura, encontramos los siguientes porcentajes: los dos PTC y un PA, cuentan con estudios de doctorado, conformando el 23% de la población total de la plantilla, tres PA tienen grado de maestría, conformando otro 23% y el 54% restante cuentan con estudios de licenciatura. (Anexo 4)

Los profesores que cuentan con doctorado estudiaron uno en Chiapas, en la Universidad del Sur, y de los dos restantes, una profesora en la Universidad Iberoamericana, y otro profesor en el Estado de México, en la Universidad Autónoma del Estado de México. De los profesores que cuentan con maestría uno estudio en Chiapas, y las dos profesoras restantes una en Quito, Ecuador, en FLACSO y la otra en Yucatán, en el Centro de Investigación científica de Yucatán.

#### *6.1.2. Experiencia profesional en contextos con población indígena o bajo el enfoque intercultural*

Los PTC y PA entrevistados, tanto en la sede de San Cristóbal como en Yajalón, refieren en su mayoría tener experiencia profesional en contextos con población indígena antes de su contratación en la UNICH, en dos contextos principalmente: 1) docencia y/o 2) instituciones o proyectos que trabajan con pueblos indígenas.

Algunos PTC señalan tener experiencia previa en docencia en contextos con población indígena antes de la creación de la CGEIB, participaron en actividades de docencia bajo las políticas implementadas por la DGEI y el INI, como profesores en el subsistema de educación indígena. Al respecto, dos PTC relatan su experiencia:

Mi trayectoria escolar tiene que ver con que yo hace muchísimos años, la primera experiencia de trabajo la hice en el ámbito de la educación indígena, trabajé como profesor de educación primaria en el subsistema de educación indígena, durante alrededor de unos siete u ocho años y además soy de la región chol del estado, mi identificación tiene que ver más con las cuestiones sociales, con las cuestiones étnicas, con las cuestiones de exclusión social que experimentan las comunidades pero además es parte de estas comunidades. (E-PTC-1, 2015)

Siempre, siempre, estuve allí trabajando [en contextos con población indígena] porque fui también personal de educación indígena. (E-PTC-2, 2015)

Algunos PA también trabajaron en el subsistema de educación indígena:

Si había trabajado [en contextos con población indígena], en San Juan Cancuc, en una secundaria técnica, cubrí dos interinatos, en una comunidad que se llama El Pozo, en una secundaria técnica completa, era una comunidad tzotzil. (E-PA-1, 2015)



Yo soy profesor en educación primaria, y luego hice la licenciatura en educación indígena, y trabajé como profesor en educación primaria 30 años, con la DGEI y luego con el cambio del enfoque intercultural [...] (E-PA-3, 2015)

Otro grupo de PTC y PA refirió tener experiencia en universidades que atienden también a población indígena, dentro de universidades convencionales o universidades indígenas:

Yo trabajé en la Universidad Autónoma de Chiapas aquí en Palenque, que es una región Chol y también tuve la oportunidad de trabajar en Copainalá, que es una región zoque, fue breve mi estancia allí en Copainalá, pero si tuve esa oportunidad, y varios años que trabajé en Tuxtla Gutiérrez, aunque ya es una zona más mestiza, pero tienen todavía mucho de las etnias de allí. (E-PTC-3, 2015)

Yo había trabajado en la Universidad Indígena de Bachajon, la UBACH, di clases un semestre, allí es netamente población indígena, y muy abandonada, la UBACH es una escuela que es parte de una A.C., entonces, este, en realidad es un negocio privado, se pagan sus mensualidades y todo, es una A.C. que se dedica a abrir universidades en contextos indígenas. (E-PA-2, 2015)

También algunos docentes refieren haber trabajado en instituciones vinculadas a la atención de pueblos indígenas o proyectos dirigidos a dichos pueblos:

Después pasé a trabajar al CELALI, que es el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura indígenas, estaba allí, era yo el responsable del Departamento de lenguas y traducciones, también estuve apoyando un proyecto de aquí en el PROIMMSE, hoy CIMSUR que es de la UNAM, ya de allí del CIMSUR, en

ese entonces, me pasé para acá [a la UNICH], toda mi vida ha sido sobre lenguas y sobre población indígena. (E-PTC-2, 2015)

He tenido oportunidad de trabajar desde el año 1993 en producciones de televisión con enfoque intercultural, particularmente el primer noticiero de televisión en lengua originaria de Latinoamérica, entonces he venido trabajando con gente de comunidad y si bien no lo hablo [una lengua indígena] si tengo la comprensión de las ideas y de algunas frases, que es lo que me sirve para hacer producciones con enfoque intercultural. (E-PTC-5, 2015)

Solo un PTC de los entrevistados declaró no tener experiencia previa trabajando con población indígena:

No, realmente no [había trabajado en contextos con población indígena], pero yo siempre había sido de la idea de que toda universidad es intercultural, cualquier universidad del país es intercultural, o sea, sea pública o sea privada, y al principio debatimos mucho esa idea sobre si tener el apelativo intercultural no se volvía automáticamente una universidad indígena, yo creo que aún existe ese prejuicio, ¿no?, [...] (E-PTC-4, 2015)

Algunos de los PA entrevistados de igual manera refirieron que no tenían experiencia docente previa a su ingreso a la UNICH, aunque por ser oriundos de la región (Tulijá Tzeltal Chol) conocían el contexto:

Yo no había trabajado antes de docente, recién había terminado la maestría cuando ingrese a trabajar a la UNICH, pero yo soy de aquí [de Yajalón] y conozco el contexto. (E-PA-4, 2015)

### *6.1.3. Proceso de ingreso a la UNICH*

De acuerdo con las entrevistas realizadas se puede identificar que el proceso de ingreso a la UNICH fue distinto para los PTC y los PA. Para poder distinguir estos procesos es necesario conocer según el Reglamento De Ingreso, Permanencia Y Promoción Del Personal Académico De La Universidad Intercultural De Chiapas (RIPPPA) como se selecciona al personal docente, en este se menciona que será a través de un concurso de oposición:

Artículo 32.- El concurso de oposición es el procedimiento mediante el cual se selecciona a un aspirante a ocupar plaza académica vacante o de nueva creación, en el área académica respectiva, mediante un examen de conocimientos y aptitudes en la disciplina correspondiente.

Artículo 33.- El concurso de oposición podrá realizarse a través de dos modalidades, según determine la Secretaría Académica:

- I. Por conocimientos, y
- II. Por análisis curricular. (RIPPPA, 2006)

Se puede distinguir entre los PTC a los fundadores, quienes obtuvieron su plaza por concurso de oposición bajo la modalidad por conocimientos, que según el RIPPPA incluye:

Artículo 42.- La Comisión Dictaminadora aplicará a los participantes en los concursos de oposición por conocimientos, las siguientes evaluaciones:

- I. En el caso de plazas para profesores de carrera o asignatura:
  - a) Crítica escrita del programa indicativo;
  - b) Exposición por escrito de un tema del programa indicativo, en un máximo de veinte cuartillas y un mínimo de diez;

- c) Exposición oral e interrogatorio sobre los puntos anteriores, y
- d) Prueba didáctica, consistente en la exposición de un tema, fijado con setenta y dos horas de anticipación, para ser desarrollado ante la Comisión Dictaminadora.

II. En el caso de plazas para profesores investigadores:

- a) Formulación y exposición oral de un proyecto de investigación sobre un tema determinado de acuerdo con el perfil de la Universidad;
- b) Interrogatorio sobre la materia, y
- c) Prueba didáctica, consistente en la exposición de un tema fijado con setenta y dos horas de anticipación.

Los PTC fundadores entrevistados relatan haber pasado por un proceso de selección estricto y apegado a lo estipulado en los reglamentos de la universidad:

Considero que fuimos cinco profesores que ingresamos por concurso de oposición en el 2005, creo que ha sido la única convocatoria en esta universidad que se ha manejado totalmente imparcial, a través de un examen de oposición bastante congruente con las expectativas de la institución y de allí en fuera del 2005 al 2015 la universidad ha abierto sus convocatorias de contratación para maestros y maestras, pero han habido diversas actuaciones de mediación institucional que me parece que no han sido las adecuadas ni las pertinentes para transparentar un proceso de reclutamiento de personal docente que trabaje en esta universidad [...] (E-PTC-1, 2015)

Yo fui de los seis fundadores originales, yo ingreso a la institución el 01 de julio de 2005, fue mediante un examen de oposición, una convocatoria previa, que tuvo un proceso con varios aspirantes, y fui el primero que llegó a la

licenciatura en comunicación intercultural, con otros cinco que estaban en turismo, desarrollo y lengua y cultura, al inicio éramos solamente cuatro carreras [...] (E-PTC-4, 2015)

Otro PTC de los fundadores, reconoce no haber quedado seleccionado en la primera convocatoria, pero por la necesidad de un especialista en su área obtuvo su plaza:

Como yo estaba aquí mismo en Chiapas, aquí en San Cristóbal, me informaron que había una universidad que se abrió, fui a visitarlos, si hubo una convocatoria para los PTC, si participe pero no quede favorecido en la primera convocatoria, pero como había necesidad de trabajo lingüístico entonces empecé desde la primera generación, ya al año que es cuando ya me dan mi nombramiento de tiempo completo, porque sacaron otra convocatoria para aumentar el número de personal de tiempo completo y fue en agosto de 2007 que ya me llegó mi nombramiento de tiempo completo. (E-PTC-2, 2015)

Otros PTC fueron contratados en los años posteriores, sin embargo, existen opiniones encontradas sobre dichas convocatorias, dentro del propio cuerpo docente hay quienes señalan que no se cumplieron en su totalidad los pasos descritos en el RIPPPA, no obstante, al entrevistar a algunos de estos docentes señalan haber participado en un proceso de selección también riguroso:

Yo ingreso a la UNICH en el año 2008 porque sale una convocatoria para...como aspirante a un tiempo completo y este... a través de un proceso de selección y de un examen de oposición me queda la plaza como profesor de tiempo completo enfocada al perfil de técnico instrumental dentro de la carrera de comunicación intercultural. (E-PTC-5, 2015)

Yo ingresé el día 01 de enero de 2011, ingresé a través de un examen de oposición que se convocó en diciembre de 2010 por parte de la Universidad, obviamente acudieron varios interesados y se hizo toda una... un examen para

todos y bueno yo resulté el afortunado ganador del certamen... del examen (E-PTC-3, 2015)

En cuanto a los PA entrevistados algunos señalaron haber entrado por concurso de oposición bajo la modalidad por análisis curricular, aunque no se cumplieron a cabalidad con los pasos señalados en la RIPPPA, en distintos casos no se les realizó entrevista o exposición oral, como señala la siguiente maestra: envíe mi currículum para la licenciatura de Desarrollo Sustentable y resulté favorecida por mi especialización de estudios en la maestría (E-PA-4, 2015).

De igual manera existen algunos PA que recibieron una “invitación” directa de algún superior, y que a partir de ésta presentaron su currículum y les fueron asignadas horas. Al respecto un PA de la unidad de Yajalón narra su experiencia:

Mi familia se enteró de que el Coordinador estaba necesitando un historiador, era conocido suyo, y ya me contactaron y ya yo acepté, y vine, ingresé en enero de 2012, en ese entonces solo tenía tres materias, me gusto la dinámica de la universidad y ya el siguiente semestre me dieron más horas (E-PA-1, 2015)

En el caso de los PA de la unidad académica de Yajalón, la mayoría fueron contratados a partir de la no recontractación del personal docente bajo la rectoría de Javier Álvarez Ramos, en enero de 2012 se integró la nueva planta docente que está laborando actualmente, la mayoría de ellos se seleccionaron por análisis curricular, dando prioridad a los docentes de la región, la convocatoria se difundió a través de la radio regional:

Hace tres años, si hace tres años, entre en enero de 2012, yo había venido varias veces a buscar trabajo aquí pero cuando estaba en el CBTA, había venido a dejar mi currículum, quería a empezar a trabajar y a ver que salía, pero pensaba que no tenía ni mi maestría ni nada, pero hay unos cuates allí que no

tienen tampoco dije chance y se pueda, como no queriéndome meter, pero no, no me dejaban, por el antiguo coordinador [...] entonces terminando la maestría andaba por acá haciendo mi trabajo de campo me llevo a visitar un amigo que trabajaba aquí y me dijo que había espacio y que ya no estaba el antiguo coordinador, entonces por ese tiempo hubieron un montón de cambios acá, se cambió el profesorado acá en la escuela, surgió un problema, se salieron 10 maestros, entre muchas cosas era porque muchos eran de fuera y venían dos veces a la semana, en toda la semana, y cuando preguntaban si habían maestros acá, decían, no hay, entonces el nuevo coordinador que entró lo que hizo fue poner un anuncio en la radio y donde pues que si había, la maestra Rosalva es de Tila, la otra maestra de Bachajon, su servidor de acá [de Yajalón], comenzaron a salir los profesores de la región, a través del anuncio de la radio y ya vinieron a ver que se podía hacer, entonces, a mí me dijeron te van a hacer una entrevista para ver tus capacidades, a bueno, está bien, yo acababa de salir de la maestría venía bien, con harto filo, y me encuentro al coordinador ahí sentado allá afuera sobre el suelo, hablando por teléfono, me ve, y levanta la mano, ya paso y estuve dando vueltas y la entrevista le dije, y me dijo yo creo que ya no te la van a hacer, ya vente para acá déjame te doy tu horario, y yo dije a bueno y ya fue que me quede aquí en la escuela. (E-PA-2, 2015)

Podemos observar como los pasos que siguieron los profesores para ingresar a la UNICH tanto de tiempo completo como de asignatura no están apegados totalmente a la reglamentación institucional normativa, por el contrario, los procesos de ingreso se flexibilizan de acuerdo con la lógica político-institucional que se encuentre vigente.

La estrategia para la selección del personal nos habla de una necesidad de encontrar maestros que no solo cubrieran el perfil docente si no que fueran de la región, por ello, el uso de la publicidad en la radio local tuvo éxito, se quería evitar lo que ya había ocurrido con la contratación de otros profesores para la UAM-Yajalón, dónde se cubría el perfil

docente pero al no ser de la región presentaban desconocimiento del contexto además de propiciarse ausentismo por parte de los docentes.

Estas acciones dentro de las Universidades Interculturales no son exclusivas de la UNICH, existen otras UI que han reportado situaciones similares, como el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) donde se ha denunciado poca claridad en los procesos de ingreso y la recontractación de los profesores<sup>24</sup>.

#### *6.1.4. Formación sobre interculturalidad*

La mayoría de los PTC entrevistados en la unidad académica de San Cristóbal relataron haber recibido un curso de formación sobre interculturalidad en su estancia en la UNICH, por parte de la universidad en coordinación con la CGEIB, al respecto un PTC señala: “he llevado un curso sobre el modelo educativo intercultural, impartido aquí en la universidad, como parte, para el conocimiento del modelo educativo” (E-PTC-5), sin embargo una gran parte de ellos afirman que ha sido insuficiente y que aún falta consolidar un itinerario formativo sobre la interculturalidad en la planta docente.

Algunos PTC señalan que existe una concepción de la interculturalidad distinta entre la planta docente, por los propios itinerarios formativos que han tenido los docentes le dan más o menos importancia a ciertas dimensiones de esta, al respecto un PTC del área de lengua señala:

La orientación que se le pide que se desarrolle dentro de la universidad es justamente la aceptación, el reconocimiento, de las diversas lenguas y culturas

---

<sup>24</sup> Según refieren Hernández Loeza y Gibson (2015), en 2013 se originó una nueva solicitud de cambio de autoridades universitarias en la UIEP, teniendo como uno de los motivos centrales la constante rotación de personal sin explicaciones claras respecto de la no recontractación.



que sean parte, como eje central dentro de la universidad, por eso desde un principio empezamos a discutir que las lenguas originarias pues tienen que ser uno de los ejes centrales dentro de este proceso de interculturalidad para la universidad, esto ha sido todavía un tema en discusión, en todo momento, porque, pues algunos tenemos ideas muy propias, muy particulares sobre la interculturalidad que se quiere pero hay otros que lo ven de esta forma y otros así, como que todavía es un concepto que sigue en esta discusión [...] (E-PTC-2, 2015)

Algunos otros docentes afirman haberse formado en el enfoque intercultural de manera autodidacta o asistiendo a cursos de manera externa, al respecto un PTC señala:

Yo me he dado a la tarea de autoformarme y considero que hay distintas concepciones de la interculturalidad, hay una concepción que tienen que ver propiamente con la dignidad del sujeto, la del grupo, y esta alude a los derechos humanos, al respeto y ese proceso de formación no es de la noche a la mañana [...] (E-PTC-1,2015)

En cuanto a los docentes de tiempo completo y por asignatura entrevistados en la unidad académica de Yajalón, en su totalidad afirmaron no haber recibido aún capacitación alguna por parte de la universidad sobre interculturalidad, al respecto una docente señala: “la mayor parte de los docentes en mi unidad no conocen o conocemos bien el enfoque intercultural con el que se está trabajando según los estatutos de la universidad, esto es debido a que no se nos ha proporcionado un curso o capacitación formal sobre el tema” (E-PA-4, 2015).

Del 23 al 25 de noviembre de 2015, los docentes de la unidad académica de Yajalón recibieron por primera vez un curso de capacitación programado por el área de modelo educativo desde San Cristóbal, y se les informó que tendría como tema: Interculturalidad y Vinculación comunitaria, la mayoría de los docentes de la unidad participaron, asistiendo 11

de los 14 docentes que conforman la plantilla, como se puede observar en la siguiente fotografía:



*Figura 31. Docentes que participaron en el curso de capacitación en la UAM-Yajalón*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, Yajalón, Chis.

Sin embargo, esta capacitación disto mucho de cumplir con las expectativas de los docentes. El primer día la facilitadora les informó que tendrían que reducir las horas del curso y que verían todo el material en solo dos días, después de la dinámica de presentación comenzó con el material del curso, a partir de una actividad diagnóstica individual, contestando las preguntas: ¿Qué es lo que hace a tu Universidad Intercultural? ¿Cómo contribuyes a la interculturalidad a través de tu asignatura?

Al terminar la actividad diagnóstica individual, la socialización de esta fue muy reducida, solo tres profesores que la facilitadora designó leyeron sus respuestas y no hubo una reflexión crítica sobre las mismas en forma plenaria.

La sesión continuó con el tema: Subjetividad, cultura y diferencia, el cual se abordó desde un enfoque de interculturalidad europeo propiamente, con conceptos de autores europeos, por ejemplo, en una de las diapositivas que utilizó la facilitadora hacía referencia a Martina Tuts (2007), académica española que trabaja las lenguas como elementos de cohesión social para el alumnado inmigrante en España.

Este fue el tema que más se relacionó con la interculturalidad sin embargo el material que se presentó no estaba contextualizado a América Latina, ni se vinculaba con los contextos específicos de las universidades interculturales, además los conceptos eran leídos sin abrir un espacio a la reflexión de estos, el taller estaba centrado en la elaboración de actividades que servirían como productos de evaluación de dicho taller.

El tema de vinculación comunitaria no se abordó, y en realidad la parte central del taller se dedicó a implicaciones y desafíos de las TIC en las universidades, centrando la atención en la inclusión de las TIC como recursos didácticos, siendo la actividad final del taller y la que mayor puntaje de evaluación concentraba, la realización de un recurso didáctico utilizando las TIC para un tema de la clase que el docente impartiera. De igual manera la mayor parte de las actividades del taller se realizaron de forma individual, de 7 actividades solo una se realizó en equipo, y se utilizó por parte de la facilitadora una técnica expositiva:



*Figura 32. Realización del taller en la UAM-Yajalón*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, Yajalón, Chis.

Esta situación disgustó en general a los docentes, que aunque trabajaron y cumplieron con lo que se les solicitó en el taller, estaban inconformes con el material del curso, ya que esperaban que la capacitación en realidad les brindará más recursos teóricos y prácticos sobre el enfoque intercultural y la vinculación comunitaria, y sin embargo la capacitación abordaba el uso de las TIC, siendo poco funcional para el contexto de la unidad, al respecto una docente señaló a la facilitadora: “esto de las TIC no sirve en nuestro contexto porque no tenemos infraestructura, el aula de medios no está habilitada y no tenemos recepción de internet en la universidad” (E-PA-4,2015).

### *6.1.5. Concepciones sobre el rol del docente y del alumno bajo el enfoque intercultural*

Una de las dimensiones más relevantes para las teorías implícitas<sup>25</sup> que guían la conducta del profesor en su práctica pedagógica es su concepción educativa<sup>26</sup>, específicamente el papel de los profesores y los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

De los docentes entrevistados, tanto de tiempo completo como por asignatura, ninguno acoto su rol al tradicional, donde el profesor se limita transmitir solo conocimientos.

Algunos de los PTC entrevistados concibieron su rol de docente<sup>27</sup> como facilitadores en el proceso de enseñanza aprendizaje, asumiendo que tal facilitación implica la idea de un guía o conductor del aprendizaje, para lo cual se requieren determinadas estrategias específicas de intervención didáctica. Ejemplo de esta concepción las encontramos en los siguientes dos relatos:

El rol del profesor pues ha pasado por muchos procesos desde el enfoque escolástico pasando por una educación tradicional o con nuevos enfoques pedagógicos como el uso de las nuevas tecnologías, en las famosas TIC, yo creo que el docente más que un tipo que transmite conocimientos de manera unilateral más bien es una especie de facilitador que se encarga de vincular a los estudiantes con diferentes saberes, conocimientos y experiencias pero que provienen de un montón de contextos, entonces, yo la verdad me considero

---

<sup>25</sup> El término teoría implícita siguiendo a Gómez López (2008) se define como el conocimiento práctico, procedimental, situacional y particularista, organizado en esquemas que contienen un repertorio de guiones que permiten representar las rutinas de enseñanza.

<sup>26</sup> . De Vries (1999) definió la concepción educativa como los puntos de vista del profesor sobre: a) los objetivos educativos, b) los contenidos del currículum o conocimiento, y c) la enseñanza y el aprendizaje o el papel de los profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

<sup>27</sup> Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles según Castillo (2007): a) transmisor de conocimientos; b) asesor; c) animador; d) supervisor; e) guía del proceso de aprendizaje; f) acompañante; g) co-aprendiz; h) investigador educativo; i) evaluador educativo. Otros roles que también aparecen son el de facilitador y el de mediador.

ese jovencito malvado que cuando en la secundaria dos chavos se van a pelear y no se pelean, es el que empuja para la confrontación, yo soy ese provocador, yo soy el que los empuja a que asuman riesgos, que se atrevan a hacer las cosas [...] (E-PTC-4, 2015)

De igual manera otro profesor señala al docente como facilitador-conductor de los procesos de enseñanza aprendizaje:

Como decía por allí, Juan José Arreola, los profesores somos como un hilo de transmisión de luz decía él, lo que tenemos que hacer es facilitar que esa luz llegue nítida a donde queremos que llegue, yo siento que ese es el principal rol de un profesor, el de ser un medio, un vehículo, un transporte en el cual el conocimiento fluya de un lugar hacia otro, facilitando que el conocimiento fluya de un lugar a otro. (E-PTC-3, 2015)

Para otros PTC el rol del docente es el de mediador, concibiendo como señala Tébar Belmonte (2003), la mediación como la acción de servir de intermediario entre las personas y la realidad:

Ser un mediador, de entrada, nosotros como docentes, somos mediadores, porque al final de cuentas la intención es formar técnica y metodológicamente al estudiante, pero la idea de las materias principalmente de las de vinculación es que puedan adentrarse a las necesidades de la comunidad [...] el docente es entonces el mediador entre el conocimiento, la técnica, la asesoría para poder coadyuvar en ese proceso [...] (E-PTC-5, 2015)

Este rol de mediador, para algunos docentes debe ir acompañado del papel del docente como co-aprendiz:

Yo creo que en mi trabajo como profesor durante todos estos años ha sido de mediación, de impulso, de inducir, que se promuevan aprendizajes significativos pero que primero estén situados culturalmente de acuerdo a las trayectorias individuales, yo creo que son una norma básica y considero que

debe trabajarse más, debe haber una metodología que implique como evidenciamos el conocimiento intercultural, como lo formulamos, como se llega a concretar y para eso necesitamos que los maestros y los alumnos construyamos el enfoque intercultural. (E-PTC-1, 2015)

De igual manera, otro docente destacaba la importancia del rol de acompañamiento del profesor:

El profesor tiene un papel muy importante en la interculturalidad en el que, a través de las clases, a través de su actuar, de convivir con los alumnos, debe todo el tiempo tenerlo presente, el uso de la lengua, y cosas así. (E-PA-1, 2015)

Algunos docentes entrevistados, en su mayoría profesores por asignatura, concibieron el rol del docente como animador, es decir, como aquella persona que motiva al estudiante a interesarse en el proceso de enseñanza aprendizaje, al respecto un profesor de la sede de Yajalón señalaba: “también están los otros [alumnos] que no lo intentan y uno los tiene que empujar, se siente mal uno en reprobar a alguien, entonces, pero también es complicado buscar las herramientas para convencer a la otra persona para que trabaje” (E-PA-2, 2015). Bajo este mismo enfoque se expresa un PTC al señalar que el rol del docente incluye “hacer ese trabajo de concientización, sensibilizarlos” (E-PTC-2, 2015).

En cuanto al rol del alumno, encontramos que los docentes entrevistados señalaron una concepción no tradicional del mismo, no se concibe al estudiante como un ente pasivo, se le enuncia como un actor fundamental dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, un PTC refiere al respecto:

[el rol] ahorita como estudiantes es ser parte activa de su propia formación, no ser pasivos, no ser el receptor única y exclusivamente, sino ser parte activa de su propia formación que para mí significa, no solo el escuchar clase, no

solo el aprender de lo que diga el profesor, sino también tener la capacidad suficiente de ellos ser críticos, de formarse una mentalidad crítica, constructiva, propositiva, creativa, para mi es fundamental que el alumno no sea pasivo, que no se le promueve a que todo lo que diga el profesor es cierto, sin que él tenga esa capacidad de crítica, y de ser propositivo, ser un alumno proactivo. (E-PTC-3, 2015)

Otro PTC le otorga un papel activo al alumno como investigador, no obstante, señala que eso sería lo ideal, y declara que la mayoría de sus estudiantes aún no juegan este rol, y que hay pocos alumnos verdaderamente reflexivos:

Me gusta mucho pensar en la figura del alumno o del estudiante investigador, el estudiante que lee, que problematiza, que analiza, que delimita acciones para sus trabajos, que obtiene experiencias de diferentes contextos y que no se queda en una visión monocultural, sino que al contrario, que sea la diversidad cultural la que propicie que la interculturalidad se constituya como un puente entre culturas diversas a construir en este caso conocimientos que le sean significativos para el ejercicio de la carrera que están cursando. (E-PTC-4)

Bajo el mismo enfoque, otro PTC habla de la responsabilidad del alumno dentro de su propio proceso de aprendizaje, como colaborador activo con el docente, concibe que el rol del alumno es “de co-construir, si es que lo queremos ver de una posición social, que transforma las relaciones sociales, pero para eso va a pasar muchos años” (E-PTC-1), sin embargo esto lo menciona como un sujeto utópico, declarando que sus alumnos no juegan esté rol aún y que piensa que falta mucho tiempo para que los estudiantes puedan desempeñar ese papel.

Un PTC más distingue el rol del alumno en la UNICH dentro de las actividades de vinculación que hace en la comunidad:



El rol del alumno es ser este gestor social que tenga la oportunidad de hacer la detección de las necesidades y por qué no, también constituirse en este transformador, es cambiar el modelo, no es estar a la espera de que el gobierno o alguien más gestione, la sociedad junto con su gestor, que puede ser el estudiante, el que viva el proceso de vinculación, entre ambos generar las necesidades y hacer los procesos de transformación. (E-PTC-5, 2015)

En su mayoría los docentes entrevistados describían el rol del alumno de forma prescriptiva, señalando que en la práctica a los estudiantes aún les costaba trabajo alejarse del rol pasivo.

#### *6.1.6. Uso de lenguas originarias en el ámbito escolar*

En su totalidad los docentes entrevistados en ambas unidades académicas, San Cristóbal y Yajalón, afirmaron utilizar el castellano durante las clases y en los eventos académicos. Incluso los docentes del área de lengua dijeron utilizar el castellano de manera predominante dentro del aula. Al respecto, un PTC relata:

Se sigue utilizando el castellano, y la lengua indígena en las clases de lengua indígena junto con el castellano, yo creo que también allí hace falta trabajar una metodología, ¿Cómo vamos a lograr avanzar con ese analfabetismo funcional que priva?, ese es otro problema que tenemos. (E-PTC-1, 2015)

La mayoría de los docentes entrevistados señalan que el uso del castellano se vincula también a la falta de materiales didácticos para las distintas materias en lenguas originarias:

El español es la lengua que se utiliza, también en los materiales didácticos. En las asignaturas no tenemos materiales en lenguas originarias, solo para las materias de lengua. (E-PA-1, 2015)

Otros docentes consideran que el castellano es la lengua que debe utilizarse por ser la que conocen los docentes y alumnos:

Castellano, como el medio, como el idioma, o la lengua de tránsito general, porque puede haber tzotziles, tsetsales, choles, pero algo que es lo que todo el mundo habla es el castellano, entonces, es el lenguaje común (E-PTC-5.2015)

En la práctica el uso de la lengua indígena en el ámbito académico dentro de la UNICH se limita por lo general a las clases de lengua, por lo que se asemeja a una universidad convencional, algunos docentes explican que la actitud lingüística<sup>28</sup> del alumno tampoco permite usar de manera pertinente las lenguas originarias, al respecto un PTC del área de lenguas señala:

En la parte lingüística el rol del alumno es titubeante, como que no tenemos todavía dos lenguas a la par, porque [los alumnos] el español lo siguen viendo como una lengua de mucho prestigio y todo, y su lengua materna lo ven hasta abajo, entonces el rol aquí es que siendo indígena tienen más participación todo su conocimiento lo construyen desde el castellano y su lengua materna no la ocupa para construir conocimiento y si la ocupa es la mínima parte [...] (E-PTC-2, 2015)

Asimismo, algunos docentes coinciden en que los alumnos se expresan en su lengua materna en contextos informales, pero desconocen el vocabulario académico en su propia lengua:

---

<sup>28</sup> Richards, Platt & Platt (1997, citados en Janés Carulla, 2006) definen las actitudes lingüísticas como actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua.

Algunos dicen, no pues cuando les pregunto [a los alumnos] por su lengua materna se desatan hablando, pues sí, pero no del texto que uno quiera, porque si yo estoy escogiendo un texto académico obviamente va a haber ideas muy especializadas que difícilmente se pueden reconstruir en la lengua originaria, ¿por qué?, por problemas de equivalencias terminológicas, problemas disciplinarios, problemas de desprestigio y todo eso, y de especialización, porque aquí se manejan, hay campos de conocimientos bien definidos, como leyes, minería, medicina, agronomía, hay gente especializada que se ha dedicado de por vida en ese campo, aquí [en la lengua originaria] quizá haya algo sobre derecho pero no es tan especializado como acá [en el castellano], por lo tanto no tiene las terminologías, conceptos, tecnicismos como se da acá, ya con ese problema, tenemos un problema de comunicación allí [...] (E-PTC-2, 2015)

En resumen, el uso de las lenguas originarias es aún un proyecto que no se materializa en los salones de clase ni en los materiales educativos dentro de la institución.

#### *6.1.7. Limitantes y deficiencias que identifican para realizar sus funciones*

La mayor parte de los docentes entrevistados identifican deficiencias académicas en los alumnos, y enuncian que éstas se convierten en limitantes para la práctica docente, al respecto un PTC señala:

En el aula hacemos el esfuerzo por conceptualizar la realidad y yo encuentro que vamos lento el proceso de formación es deficiente, por cada grupo de alumnos yo he encontrado que hay como tres o cuatro que en realidad tienen un coeficiente intelectual alto para seguir estudiando y eso me parece importante, pero también frente a veintitantos muchachos que no están en esa lógica, desde allí tenemos un problema fuerte. (E-PTC-1, 2015)

En el mismo tenor un profesor por asignatura señala:

Lo primero que tiene que enseñar un profesor es mucha paciencia, porque no es fácil enseñar en estos contextos, hay muchos que no le captan a la primera, o tardan un poco más, hace rato lo vimos con la presentación [de los proyectos de titulación], los chavos que felicitamos son chavos que empezaron con una tesis y le dieron vueltas, y no salía, y no salía, tardan más pues, pero ahorita vi su trabajo y había cierta pulcritud en la redacción y cierta estructura en las ideas, pues que se sigan así como van, cuesta mucho, porque a pesar de que ellos lo intentan y lo intentan, se les dificulta, pero lo intentan [...] (E-PA-2, 2015)

Algunos de los docentes conciben como una limitante la propia lengua originaria de los alumnos, que ésta genera una deficiencia en el uso del español, que es la lengua con la que se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de la UNICH, al respecto un PTC reitera:

Tenemos problemas de escritura, problemas de comprensión, si no se superan esos analfabetismos funcionales en el aula considero que el avance va a ser poco significativo, desde ahí, creo que una de las metas del enfoque intercultural es derrumbar estas barreras culturales que se instituyen como procesos inconscientes en las practicas escolares. (E-PTC-1, 2015)

En cuanto al contexto institucional, la mayoría de los profesores entrevistados coinciden en que una de las deficiencias de la UNICH es la situación laboral de los docentes, al respecto un PTC señala: “tenemos pocos maestros de tiempo completo, con condiciones salariales y de organización no adecuadas para hacer el trabajo que nos corresponde” (E-PTC-1,2015).

En general los PTC relatan tener una carga de trabajo entre docencia, asesorías y tutorías que les deja poco tiempo para la investigación o el trabajo colegiado, lo que afecta en su desempeño tanto en el aula como en lo profesional en general, esto se debe a que se requieren al menos un 30% más de profesores de tiempo completo para cubrir la matrícula de alumnos existentes.

En cuanto a los salarios, tanto los PTC como los PA cuentan con ingresos por debajo de lo que reciben por las mismas funciones los profesores de tiempo completo y por asignatura en las universidades convencionales públicas, hasta 50% menos que otras universidades, al respecto una docente por asignatura señala:

El profesor por asignatura recibe un salario por hora por debajo incluso de un profesor de educación básica, como el profesor de secundaria, por ejemplo, ya que después de los descuentos el PA en la UNICH recibe menos de \$90 pesos por hora, situación que genera condiciones económicas no muy benéficas [...] (E-PA-4,2015)

Esta situación aunada al número de horas máximas que puede trabajar un PA genera que todos los docentes por asignatura entrevistados tengan otra fuente de ingreso, ya sea en un segundo trabajo o en un negocio propio, varios de los docentes entrevistados trabajan incluso los sábados y domingos para alcanzar a cubrir sus necesidades de ingreso. Una docente por asignatura señaló al respecto que “esto se traduce en poco compromiso institucional por parte del PA, que no se involucra más allá de su hora clase en las actividades de la universidad, en muchas ocasiones por falta de tiempo” (E-PA-4, 2015).

Otra deficiencia que señalan la mayoría de los docentes entrevistados es el insuficiente trabajo colegiado que se hace en la universidad, al respecto un PTC relata: “no ha habido un trabajo colegiado permanente, se han generado ideas muy aisladas, y el panorama es como

incierto [...]” (E-PTC-1, 2015), además otro PTC expresaba que “la institución no promueve el trabajo colectivo” (C-PTC-6,2015).

## **6.2. Los alumnos de las UAM- San Cristóbal de las Casas y UAM- Yajalón**

### *6.2.1. Algunos referentes básicos de los alumnos universitarios de la UNICH*

La mayor parte de los alumnos que conforman la matrícula de la UNICH de la UAM- San Cristóbal y de la UAM-Yajalón, cursaron su educación básica en escuelas públicas de dos tipos, las que ofrecen educación intercultural bilingüe (EIB) o escuelas urbanas del sistema educativo regular.

No obstante, los alumnos que provienen de comunidades que asistían a las escuelas con educación intercultural bilingüe describen que en muchas ocasiones por diversos motivos el sistema no se llevaba a cabo dentro del aula como se debería y terminaban operando como escuelas regulares.

En su mayoría los estudiantes que tienen como lengua materna alguna lengua indígena, tuvieron que enfrentar mayores retos para concluir su educación básica, entre los retos que describen podemos destacar la falta de recursos económicos, los procesos de aculturación dentro de las escuelas regulares y el uso exclusivo del español dentro de la escuela, como en el caso de Xitla:

Mis papás me mandaron con mi madrina a San Cristóbal, no me hallaba, yo lloraba, me ubicaron en cuarto de primaria, yo sabía sumar, restar y multiplicar, pero no sabía hablar nada de español, para nada, me costó mucho, no entendía ni papa [*sic*], tuve una compañera que me ayudó mucho,

cada vez que salíamos a receso jugábamos pero como no entendía nada solo me echaba a correr, pero poco a poco me fui integrando a ellos, como un mes o dos meses yo escuchando, escuchando, pero no hablaba, estuve muda casi como tres meses. (Xitla, comunicación personal, 22 de junio de 2017)

Algunos estudiantes de pueblos originarios tardaron en comenzar su educación básica, y pasaron por procesos de escolarización discontinuos, cómo en el caso de Agus:

Yo comencé la primaria aquí en San Cristóbal a los once años, primero entré en una primaria pública así normal, pero después vi que ya estaba muy grande, terminé el segundo grado de primaria, y luego ya me cambié a la abierta, no enseguida, a los catorce y terminé a los quince en un año, y luego continué la secundaria y terminé a los 17 años. (Agus, comunicación personal, 22 de junio de 2017)

Por su parte, los alumnos mestizos tienen procesos de escolarización más continuos y en su lengua materna, el español, todos los alumnos mestizos entrevistados refirieron no haber tenido problemas escolares graves o dificultades académicas que les ocasionaran perder años de estudio hasta la preparatoria, así lo narra por ejemplo Ana, alumna mestiza de la carrera de medicina, originaria de Tuxtla Gutiérrez:

La primaria la estudié en la Esc. Prim. Camilo Pintado, la secundaria la hice en la Técnica No. 2, y la prepa, en la Prepa No. 1 de acá de Tuxtla Gutiérrez, [todas son escuelas públicas urbanas] en cuanto a primaria hasta preparatoria no hubo ningún problema, el problema empezó para entrar a la universidad [...] (Ana, comunicación personal, 2 de julio de 2017)

Los estudiantes que provienen de comunidad en su mayoría proceden de familias que se dedican a la agricultura de subsistencia, y los que provienen del medio urbano, específicamente de San Cristóbal de las Casas o Tuxtla, proceden de familias que se

dedican al comercio o son empleados, otros más tienen pequeños negocios como en el caso de Beto estudiante mestizo originario de San Cristóbal: “mi papá tiene un taller de hojalatería y pintura y mi mamá tiene un pequeño negocio en la casa, de abarrotes” (Beto, comunicación personal, 19 de junio de 2017).

Si bien dentro de las seis carreras existen estudiantes que provienen de comunidades indígenas y mestizos, estos se encuentran en mayor proporción dependiendo de la carrera, por ejemplo, en la carrera de Lengua y cultura hay un porcentaje más alto de estudiantes indígenas mientras que en la carrera de Médico Cirujano el porcentaje más alto se concentra en estudiantes mestizos, esto dentro de la UAM-San Cristóbal que ofrece las seis carreras.

En la UAM-Yajalón solo se ofertan dos licenciaturas, Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable por lo que el porcentaje de alumnos originarios de pueblos indígenas es más alto.

### *6.2.2. Proceso de ingreso a la UNICH*

Los alumnos entrevistados refieren como sencillo el proceso de ingreso a la UNICH, que incluye un examen de conocimientos y una entrevista, sí bien, algunos refieren haber tenido dudas con respecto al perfil que buscaban en los alumnos, por ejemplo, Beto señalaba:

Decía yo, será que me van a dejar a entrar en la universidad, porque no hablo ninguna lengua y soy de aquí de San Cristóbal, y tenía la idea de que era intercultural, de un movimiento indigenista, y creí que era muy necesario hablar una lengua, pero no fue algo que al final nos pidieran como requisito. (Beto, comunicación personal, 19 de junio de 2017)



Una diferencia dentro del proceso de ingreso de la UNICH frente a las universidades públicas convencionales es la entrevista individual que les realizan los coordinadores de las carreras y/o docentes a los alumnos en el caso de la sede en San Cristóbal, en la UAM-Yajalón la entrevista la realiza el coordinador del plantel, los alumnos refieren esta experiencia como una parte importante dentro del proceso, aunque algunos de ellos mencionaron sentirse nerviosos e inseguros porque no sabían sobre que iba a tratar la entrevista, así lo refiere un alumno mestizo, de la licenciatura en Desarrollo Sustentable:

Primero saqué la ficha, posteriormente me hicieron una entrevista, me preguntaron sí era de comunidad, sí hablaba alguna lengua, a que me dedicaba y otras cosas más, me entrevistaron unos docentes de la carrera [...] decía yo, será que estoy contestando bien [...] (Beto, comunicación personal, 16 de junio de 2017)

Es preciso destacar que todos los alumnos encuestados eligieron la UNICH como segunda o tercera opción para continuar sus estudios universitarios, en charlas informales con distintos alumnos señalaban lo mismo, que la UNICH no había sido su primera opción, muchos de ellos llegaron a la institución después de ser rechazados en otras universidades o por falta de recursos económicos para ingresar al plantel de su preferencia. Esta experiencia la comparten tanto alumnos originarios de comunidades indígenas como mestizos, en el caso de Paty y Agus, alumnos de comunidades indígenas refieren:

Casi la mayoría de los que estamos aquí, de los que pertenecían a nuestro grupo fue nuestra segunda opción, en mi caso presenté examen en la Normal Experimental y no pasé, y como vi que no pasé el examen, un director de mi comunidad me recomendó la UNICH, la carrera de Lengua y cultura,

como soy originaria y hablante de una lengua, me recomendó entrar a estudiar ahí. (Paty, comunicación personal, 16 de junio de 2017)

Mi primera opción era ser profesor, intenté dos años en las Normales de acá de San Cristóbal, para hacer Licenciatura en docencia, dos años seguidos hice examen en la Normal Experimental y en la otra, pero no pasé, al mismo tiempo que intentaba en las Normales como también me gustaba mucho el campo intenté en la Chapingo, para ser Ing. Agrónomo, ahí intenté tres años, pero tampoco pasé, y viendo entonces que no pasé en ninguna, pensé cual es la universidad que me queda más cerca y ya presenté en la UNICH y ahí a la primera pasé. (Agus, comunicación personal, 22 de junio de 2017)

En el caso de los alumnos mestizos refieren experiencias similares, por ejemplo, los casos de Leila y Beto, ambos originarios de San Cristóbal de las Casas:

Mi primera opción era la Licenciatura en inglés en la Universidad Autónoma de Chiapas en Tuxtla, pero también tenía la idea del turismo, quería estudiar turismo en Ocosingo, en la Universidad Tecnológica de la Selva, pero era más dinero, ya vi después la opción de la UNICH de turismo alternativo y mejor me quedé. (Leila, comunicación personal, 21 de junio de 2017)

Mi primera opción era estudiar música en la UNACH de Tuxtla, tocó muchos instrumentos, pero debido a los recursos y el tiempo que es tardada la carrera de música pues opte mejor irme por la fácil que era Desarrollo Sustentable en la UNICH. (Beto, comunicación personal, 15 de junio de 2017)

Esta situación es aún más notaria para los alumnos que ingresan a la carrera de Médico Cirujano, todos los alumnos mestizos entrevistados de esta carrera habían cursado al menos un curso propedéutico para ingresar a la Universidad Autónoma de Chiapas

(UNACH) y vieron en la UNICH su única posibilidad para estudiar la carrera de medicina, al no poder pagar una universidad privada y no obtener lugar en la UNACH.

Salgo de la preparatoria y mi idea siempre ha sido desde chiquitita estudiar medicina, intenté entrar a la universidad en Tuxtla, estuve dos preu [así les llama a los cursos propedéuticos que duran un semestre y son previos a la admisión a la carrera] seguidos, pero no quedé, entonces me preparé, fui con médicos a tomar cursos para el tercer preu, quedé en el lugar 185 y aceptaron solo 180 [...] en total perdí dos años en tres preuniversitarios de acá de la UNACH, emocionalmente fue pésimo para mí [...] las tres universidades privadas que ofrecen medicina [en Tuxtla] son bastante costosas, pero luego una amiga que tuve en un preu me dijo que había una universidad en San Cris [sic], yo no sabía de la UNICH y la verdad desconfiaba, pero voy a presentar examen, quedé en el propedéutico y me sentía muy cómoda, para mí por todas las experiencias se me hizo muy fácil [...] (Ana, comunicación personal, 2 de julio de 2017)

Por el contrario, los alumnos de pueblos indígenas de la carrera de medicina en su mayoría no tienen experiencia previa en cursos propedéuticos, lo que supone una desventaja dentro del proceso de ingreso, así lo describe Xitla, alumna de la carrera de medicina de origen tzotzil:

En el propedéutico éramos 50 creo o 45, por salón, tenías que pelear tu lugar, me sentí en desventaja, yo era la primera vez que cursaba un propedéutico y muchos compañeros [mestizos] ya habían cursado uno o varios preu en la UNACH, ya tenían más conocimiento, o venían ya muy preparados, entonces pues digo...mmm... a mí me falta mucho por estudiar [...] (Xitla, comunicación personal, 1 de julio de 2017)

Es común que los alumnos de la carrera de médico cirujano desconocieran la UNICH, y tuvieran dudas sobre la validez de la carrera o la institución:

En San Cristóbal se rumoraba que había una escuela de medicina, pero en ese entonces se creía que por el término intercultural no era medicina, había mucha controversia de si era un tipo de medicina alternativa o herbolaria y toda la información la confundieron y no quedaba clara la idea, entonces tampoco tuvo mucha difusión al inicio [de la carrera] y ya tiempo después me enteré que sí era medicina [...] presenté en la UNACH y quede en el preu, pero al final no pase, y entre a estudiar enfermería a una escuela privada, pero después al enterarme bien que sí era medicina [en la UNICH] fue que decidí cambiarme, y ya saque ficha, quedé en el propedéutico, y pasé [...] (Dani, comunicación personal, 4 de julio de 2017)

Otra situación que influye dentro de la decisión para ingresar a la UNICH es el desconocimiento de los alumnos sobre el campo laboral donde podrán desempeñarse, por ejemplo, todos los alumnos de pueblos indígenas entrevistados señalaron como primera opción la carrera de maestro en una Normal, pues tienen la idea de que será sencillo conseguir trabajo al terminar, mientras que en la UNICH no tienen dicha certeza, así lo refiere Paty, alumna de origen tzeltal: “me habían dicho que en la UNICH no hay bolsa de trabajo por eso dudaba si volver a intentar en la Normal, allá en la Normal dicen que sí, que saliendo tienes pase directo al trabajo, dicen [...]” (Paty, comunicación personal, 15 de junio de 2017).

Si bien para los alumnos entrevistados la UNICH no fue su primera opción para continuar sus estudios universitarios podemos observar que la mayoría de ellos expresan estar conformes con su decisión de ingresar y han ido valorando las fortalezas que tiene la institución:

Para muchos, es nuestra segunda opción, muchos teníamos la ilusión de estar en otra escuela, pero estando ya en la UNICH fuimos adquiriendo más gusto, porque se trata de conservar más nuestra lengua, durante el transcurso de los semestres fuimos viendo poco a poco mucha importancia por hablar nuestra lengua, ir recuperando nuestra lengua. (Rosy, comunicación personal, 16 de junio de 2017)

Estas experiencias del proceso de ingreso de los alumnos hacen referencia a lo señalado por Gayol (2015) quien señala que “a pesar de los ropajes discursivos, la universidad intercultural funcionó en realidad como un paliativo para los jóvenes indígenas ante las pocas posibilidades de cursar una educación universitaria, por lo que es necesario repensar dichas instituciones como verdaderas formadoras de agentes interculturales” (p. 7).

### *6.2.3. Experiencias sobre el proceso de vinculación comunitaria*

Los alumnos entrevistados mencionan distintos retos a los que se enfrentan durante el proceso de vinculación comunitaria, según el mapa curricular esta se lleva a cabo dentro del eje de formación: Vinculación con la comunidad, el cual incluye materias que se cursan durante toda la carrera, en el caso de la licenciaturas de Lengua y Cultura, Turismo Alternativo, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural y Derecho intercultural desde el primero hasta el octavo semestre, y en la carrera de Médico Cirujano seis semestres, los cuatro semestres restantes se cursa Práctica hospitalaria, que se propone como parte de la vinculación comunitaria para esta carrera.

La primera dificultad con la que se enfrentan es la conformación de los equipos de trabajo, ya que se les solicita integrarse en equipos desde las primeras semanas de clase,

aún no se conocen bien los compañeros, de igual manera deben seleccionar la comunidad lo cual también es una dificultad para los alumnos mestizos principalmente, quienes no hablan alguna lengua indígena, así lo refieren los alumnos mestizos, Beto de la licenciatura en Desarrollo Sustentable y Leila de la licenciatura de Turismo Alternativo:

Te piden que hagas tu trabajo en equipo, te piden que elijas una comunidad y no sabes con que gente vas a trabajar, las primeras dos semanas de clase ya te piden un equipo, es difícil escoger tu equipo no sabes, mi primer equipo lo conforme con dos compañeros que ya conocía e incluimos a otra compañera que no conocíamos, pero que integramos porque vivía en una comunidad, Nuevo Corral Chen el Ángel, que se encuentra aquí en San Cristóbal por el basurero municipal, allí hablan tzotzil y ella hablaba la lengua [...] (Beto, comunicación personal, 19 de junio de 2017)

Al principio del semestre mi equipo era de seis, hombres y mujeres, pero tuvimos problemas, unos se dieron de baja y con otros ya no nos entendimos, terminamos siendo dos mujeres al final, la comunidad que trabajamos fue San Felipe Ecatepec, está aquí mismo en San Cristóbal, elegimos ahí por un compañero, él vivía ahí y conocía los recursos que había, además es una de las comunidades más antiguas [de San Cristóbal de las Casas], antes hablaban tzotzil, pero ahora ya no lo hablan así que era más sencillo para nosotros [alumnos mestizos] (Leila, comunicación personal, 21 de junio de 2017)

Asimismo esto ocasiona que por la premura de elegir la comunidad, o por otros factores como la deserción escolar o la falta de integración en los equipos no se cumpla con el objetivo de vincularse con una comunidad durante toda la carrera, un porcentaje alto de los equipos cambian de comunidad en el transcurso de los semestres, lo que genera un proceso poco sistemático de vinculación, lo que limita la continuidad del trabajo con la

comunidad impactando de manera negativa en la percepción de la comunidad frente a los estudiantes de la UNICH, encontrando un trabajo poco formal y dudando del interés de los alumnos en la propia comunidad.

Asimismo, los alumnos refieren tener problemas para integrarse como equipo, lo que ocasiona que haya muchos cambios de miembros en los equipos durante el transcurso de la carrera, son pocos los equipos que logran mantenerse a través de los distintos semestres lo que impacta de forma negativa con la vinculación que realizan con la comunidad y en los proyectos de vinculación:

Con los cambios de integrantes, nuestro proyecto tuvo varios nombres, fue cambiando conforme íbamos conociendo la comunidad fuimos modificando, fue difícil continuar con el proyecto como queríamos, al final quedo un producto que estoy trabajando actualmente sobre esa comunidad, habla sobre el rescate del patrimonio con los habitantes de San Felipe Ecatepec, su cultura, sus tradiciones [...] (Leila, comunicación personal, 21 de junio de 2017)

Una ventaja de la conformación de los equipos es que prioriza que se integren alumnos mestizos y alumnos de pueblos indígenas por la necesidad de contar con al menos un integrante hablante de una lengua indígena o que pertenezca a una comunidad, no obstante, en la práctica también se da el fenómeno contrario, y los alumnos integran los equipos de acuerdo con su lugar de origen, o sí hablan la misma lengua indígena. Esto también cambia de acuerdo con las carreras, por ejemplo, en la carrera de Lengua y Cultura que predominan los alumnos de pueblos indígenas encontramos equipos conformados en su mayoría por hablantes de alguna lengua, lo contrario a la carrera de Médico Cirujano, que

predominan los alumnos mestizos. Agus, alumno de la carrera de Desarrollo Sustentable relata así su experiencia:

Yo nunca tuve la idea de que en esta universidad se tenía que vincular, que se tenía que buscar una comunidad, ya fue entonces que estuvimos buscando y yo propuse una comunidad que se llama Bochilte cerca de Chilil y estuvimos allí los primeros dos semestres, yo prácticamente era el que, hacia la vinculación, porque mis compañeros de equipo no hablaban tzotzil [...]. (Agus, comunicación personal, 22 de junio de 2017)

Durante el primer año la vinculación se limita a la caracterización de la comunidad y a su historia, si bien es el primer acercamiento a la comunidad y el proceso de pedir permiso y darse a conocer es un reto para los alumnos, lo que también es cierto, es que la mayor parte de los alumnos entrevistados refieren que los primeros dos primeros semestres de vinculación les parecieron más sencillos que los subsecuentes.

En el primer semestre de vinculación te piden una caracterización de la comunidad, caracterizar fauna, flora, cultura, vestimenta y eso es el trabajo que se lleva, por eso nos fue bien a la hora de presentar los trabajos, los maestros toleraban algunas cosas, cómo éramos de nuevo ingreso no nos exigían mucho [...] (Beto, comunicación personal, 19 de junio de 2017)

A partir del tercer semestre la exigencia en la vinculación con la comunidad aumenta y se solicita se vaya perfilando la priorización de las problemáticas de la comunidad para en los semestres posteriores conformar un proyecto, en esta etapa los alumnos refieren tener dificultades para integrarse con las autoridades de la comunidad y/o con los miembros de la comunidad, las experiencias de algunos alumnos describen estos conflictos:



Nos estuvimos relacionando más con las personas, nos platicaron sus problemáticas, entonces nos fuimos relacionando y nos dimos cuenta de que realmente los muchachos [de la comunidad] si quisieran que hubiera algo de turismo, pero por lo mismo de sus problemas hacen que la comunidad no avance, es como suele pasar en muchas comunidades, las autoridades tradicionales están interfiriendo. (Leila, comunicación personal, 21 de junio de 2017)

Al igual Agus, alumno de la carrera de Desarrollo Sustentable señala:

Cuando llegamos a hablar con las autoridades nos recibieron bien y nos dijeron que sí podíamos trabajar en esa comunidad, pero si nos advirtieron que dependía de nosotros, porque había señores que no disponían del tiempo o pudieran trabajar con nosotros, porque en la comunidad todo el tiempo ellos están trabajando. (Agus, comunicación personal, 22 de junio de 2017)

Por otra parte, se encuentra la dificultad de no contar con recursos materiales para llevar a cabo la vinculación, aunque se les señala por parte de los docentes que en la elección de la comunidad se tome en cuenta la distancia y otros factores que podrían reducir costos para los alumnos, en la práctica muchos equipos carecen del dinero para solventar los gastos que conlleva la vinculación. Cabe señalar que también existe una práctica común dentro de las comunidades de solicitar apoyos o recursos a quienes los visitan, y la desconexión que existe entre la universidad y organizaciones gubernamentales o no gubernamentales que pudieran apoyar con recursos económicos a dichas comunidades para arrancar los proyectos es otro factor que limita la acción de los alumnos:

Teníamos que hacer la visita y a veces no teníamos los recursos, supóngase que para que vinieran teníamos que dar refresco o algo así, solo así venían a la entrevista, sino decían no tengo tiempo, por eso yo pienso que no

vinculamos muy bien, se nos complicó en esa parte [...] pienso que porque les aclaramos desde un principio que nosotros estamos allí para aprender, y contribuir quizás en algo pero no en dinero, ni otros recursos, y las personas de la comunidad esperan que les des apoyo en dinero, y por esa parte nosotros no les podemos apoyar, y ellos sienten que les quitamos solamente su tiempo, por ejemplo, los señores se salen a trabajar temprano al monte regresan tarde, cansados y pues ya no quieren colaborar, íbamos a buscarlos y nos decían no está el señor, está trabajando [...] (Agus, comunicación personal, 22 de junio de 2017)

Se puede observar en este tipo de prácticas el asistencialismo, si bien, la universidad alienta a los alumnos a vincularse con las comunidades a través de proyectos que brinden beneficios tangibles a la comunidad, los alumnos tienen que encontrar caminos para ganarse la confianza de los pobladores, en la experiencia de los alumnos encontramos muchos testimonios que refieren brindar algún insumo pequeño para abrirse espacio dentro de las comunidades y fomentar la participación de los habitantes de las mismas, si bien hay que señalar que el Estado promueve este tipo de actitudes con el fin de incrementar la participación de la población de las comunidades en beneficio de los grupos políticos de la región, lo que ocasiona que los habitantes estén acostumbrados a condicionar su colaboración a los beneficios que puedan recibir.

No obstante, aunque se les brindara algún refrigerio u otro insumo, en algunas ocasiones no lograban despertar el interés de la comunidad en participar dentro de los proyectos, lo que destaca una frágil estrategia de vinculación. Beto, alumno de Desarrollo sustentable nos relata su experiencia:

Para identificar las problemáticas, en nuestra carta descriptiva pusimos que íbamos a hacer un taller de dos horas, con la participación de las

autoridades, de la gente de la comunidad y nosotros como estudiantes, llegamos en el primer intento de taller un domingo, de hecho, íbamos preparados, hasta llevamos café y pan para dar un refrigerio después de la sesión, pero solo llegó una persona, para nuestra segunda sesión nos apoyamos con el agente comunal, y el agente los invitó, la hicimos otra vez en el mismo lugar, en fin de semana y llegó la grandísima cantidad de nadie, esta vez nadie, ahora sí ni el agente [...] (Beto, comunicación personal, 19 de junio de 2017)

La falta de asesoría y apoyo para vincularse de manera efectiva con la comunidad es evidente en muchos proyectos, en la mayoría de los casos se relaciona con las pocas visitas a la comunidad que realizan los equipos durante el semestre, la mayor parte de los alumnos entrevistados refirieron haber ido un máximo de 2 a 3 veces a la comunidad, sí no logran recabar la información a través del taller como en el caso anterior o en grupos focales, trabajan entonces con entrevistas y principalmente con un grupo de familias con las que pueden establecer contacto, lo que tiene como resultado una vinculación superficial e incluso en algunos casos ficticia:

La verdad inventamos algunas cosas y otras nos basamos en entrevistas, fuimos cubriendo familias preguntando que problemáticas identificaban, no pudimos hacer un grupo focal ni un taller, entonces hicimos las entrevistas semiestructuradas para obtener algo de información y sacar adelante el proyecto, no nos quedaba de otra. (Beto, comunicación personal, 19 de junio de 2017)

Si bien, según los programas de las diferentes carreras existe un apoyo económico para realizar el acompañamiento por parte de los docentes a los estudiantes en su trabajo de vinculación, en charlas informales con los docentes expresan que los recursos son escasos y las visitas en su mayoría son fuera de los días laborales, es decir en general se

realizan en fin de semana, por lo cual no se les paga el tiempo que brindan fuera del horario escolar, pese a ello muchos docentes comprometidos utilizan sus propios recursos para realizar el acompañamiento de sus alumnos.



*Figura 33. Maestro y alumnos en trabajo de campo de vinculación comunitaria*

Fuente: Fotografía tomada por Agustín Vázquez, Huixtán, Chis.

En muchos casos solamente tienen una visita a la comunidad con asesoría de los docentes, incluso en algunos casos, no tienen ninguna visita de acompañamiento durante el semestre, esto ocasionado por fondos insuficientes para los viajes a las comunidades, además de otros factores institucionales, los alumnos en distintos momentos expresaban que faltaba asesoría y acompañamiento por parte de los docentes para realizar una buena vinculación comunitaria:

Llegas a pensar en tus docentes, será que ellos realmente saben lo que es vincular con las personas, porque te lo exigen de tal manera que pareciera

que fuera muy fácil, y te piden cosas muy difíciles para nosotros, esa es la duda que te queda [...] (Beto, comunicación personal, 19 de junio de 2017)

Otro reto para los alumnos es vincularse con todos los actores sociales dentro de la comunidad, en algunos casos se establece comunicación solamente con las autoridades o los hombres dentro de la comunidad, situación que promueven los propios habitantes por las costumbres:

Las mujeres nos decían, es que yo no sé de eso, de lo que me vas a preguntar y pues es que en la comunidad los señores son lo que se encargan, los que llevan las reuniones son los señores y así prácticamente [...] (Agus, comunicación personal, 22 de junio de 2017)



*Figura 34 Entrevista con una madre de familia de la comunidad*

Fuente: Fotografía tomada por Agustín Vázquez, Huixtán, Chis.

Los proyectos que consiguen involucrar a las mujeres y a los niños tienen una mejor recepción y aumenta la participación de la comunidad, y la asistencia a los talleres, en las siguientes fotografías se puede observar las prácticas de los talleres con mujeres y niños:



*Figura 35. Taller con mujeres de la comunidad*

Fuente: Fotografía tomada por Agustín Vázquez, Huixtán, Chis.

Los resultados favorables se incrementan cuando se trabaja con las comunidades de origen de los propios estudiantes, quienes pueden integrar al trabajo dentro del proyecto a sus familiares y/o amigos, siendo más sencilla la colaboración por parte de los habitantes al reconocer al menos un integrante del equipo como miembro de la comunidad, como se muestra en la Figura 36.

El eje de vinculación comunitaria ha desaprovechado su potencial de generar una zona de contacto a través de dos acciones que se llevan a cabo en este proceso: el viajar y el traducir. En primer lugar, el tener que desplazarse a las comunidades implica la experiencia de viajar, la cual como señala Díaz Crovetto y Samaniego (2015) “puede suponer salir de nosotros y no retornar a lo mismo, o no retornar del mismo modo” (p. 97)

o como dice Vidal (2012) al viajar pueden reconocerse distintos de sí mismos al saberse situados en el afuera de lo familiar, tomando conciencia de que no se está en lo propio.



*Figura 36. Alumnos con sus familiares en su comunidad*

Fuente: Fotografía tomada por Agustín Vázquez, Huixtán, Chis.

En segundo lugar, la traducción que deberían realizar los alumnos en las comunidades con población indígena no se lleva a cabo de manera adecuada, sí entendemos siguiendo a Vidal (2012) que “traducir es un palimpsesto que ha implicado un viaje previo, presente y futuro, un recorrido donde todo se ha ido mezclando, en el sentido en que las señas, las trazas, las huellas de una lengua permanecen en la otra. Las palabras, como los seres humanos, pasan por filtros al viajar” (p. 117).

Las experiencias de los estudiantes dentro del eje de vinculación comunitaria aportan poco a fortalecer interacciones que puedan favorecer la creación de una zona de contacto cosmopolita a partir de los lazos que se crean entre docentes, estudiantes y la comunidad, de manera general los alumnos alcanzan a identificar aspectos básicos como la caracterización e historia de la comunidad, superficialmente pueden dar cuenta de los procesos de organización al interior de las comunidades, sin embargo la falta de integración con la dinámica de la comunidad les impide en muchas ocasiones llevar a cabo proyectos con factor de impacto.

### **6.3. Praxis de la interculturalidad en las actividades académicas**

#### *6.3.1. Expresiones de autorepresentación y transculturación en los eventos académicos de la UNICH*

##### *a) 1er Foro Universitario Intercultural UAM-Yajalón*

Una de las actividades más importantes realizadas dentro del ciclo escolar 2015-2016 en la Universidad Intercultural de Chiapas en su sede de Yajalón fue el 1er Foro Universitario Intercultural que tuvo lugar el 26 de noviembre de 2015.

Este evento cobra relevancia por ser el primero dónde se invitaba al público en general del municipio de Yajalón a observar los trabajos realizados dentro de la UAM-Yajalón, como una forma de visibilizar las actividades que se realizan en esta sede, siendo una institución reciente en la zona con solo seis años en la región,



buscando con ello vincularse con los habitantes de la comunidad y poder captar un mayor número de estudiantes.

Para ello se organizó un programa de actividades que incluía actividades académicas como la presentación de los proyectos de investigación de los alumnos, una conferencia y la presentación de un libro, actividades culturales como teatro, danza, música y una muestra gastronómica.

Dentro de las actividades académicas se integraron las siguientes: a) presentación del libro del Dr. Jorge Antonio Velázquez Avendaño, b) presentación de proyectos de los alumnos de las licenciaturas, c) conferencia: Productividad en las sociedades cooperativas rurales, d) presentación del libro de la poeta ch'ol. Lic. Juana Peñate Montejo y e) Platica: Una perspectiva de la educación intercultural a cargo de la Mtra. Arodí Monserrat Díaz Rocha.

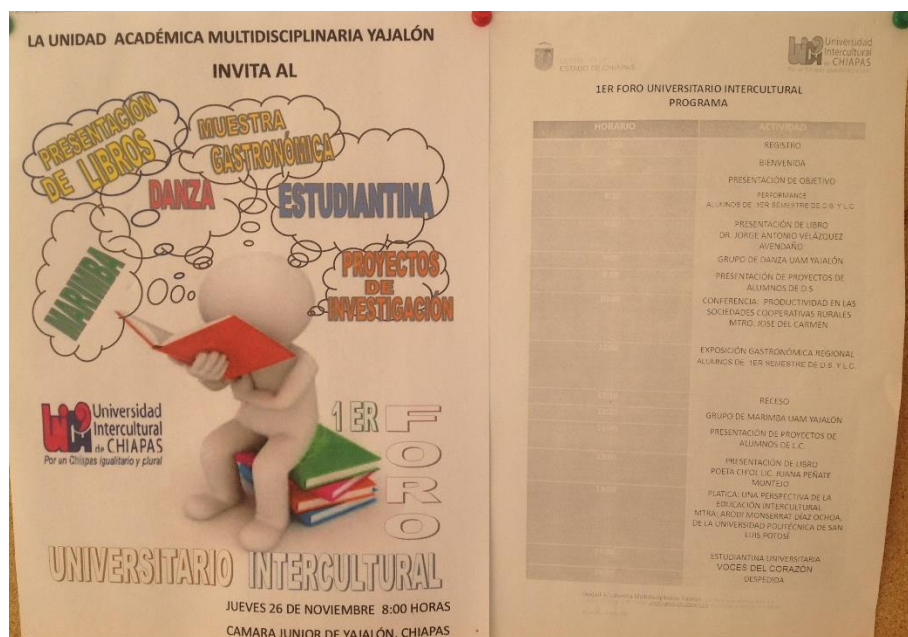


Figura 37. Cartel del 1er Foro Universitario Intercultural UAM-Yajalón

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, Yajalón, Chis.

Las actividades culturales quedaron integradas por: a) performance realizado por los alumnos de 1er semestre, b) presentación del grupo de danza, c) exposición gastronómica regional, d) grupo de marimba y e) estudiantina universitaria.

De estas actividades se eligieron tres para su análisis, aquellas que permitían expresiones de autorepresentación y/o transculturación más tangible por parte de los alumnos: a) performance realizado por los alumnos de primer semestre, b) presentación del grupo de danza, c) exposición gastronómica regional.

El evento tuvo un buen número de asistentes, sin embargo, la mayoría estaba conformado por alumnos, maestros y familiares de los alumnos, pocos asistentes eran personas de la comunidad externas a la institución.

Fue significativo que la primera actividad del programa fuera el performance realizado por los alumnos de primer semestre, el tema de este era la historia de los cambios de las culturas indígenas en México a partir de la conquista. Esto permitió poner énfasis en los pueblos indígenas y en el enfoque intercultural de la institución, para distinguirse de otras ofertas académicas de la región.

Cabe aclarar que para el análisis de esta actividad se trabajó la subcategoría de autorepresentaciones si bien Pratt (2010) la utiliza en las representaciones literarias, aquí se recupera dentro de las representaciones escénicas, el performance, para visibilizar las formas en que los alumnos representan su propia historia usando tanto recursos lingüísticos y conceptos propios como los del otro, del mestizo, como responden o dialogan con las representaciones que hacen los conquistadores sobre ellos.

Asimismo, hay que señalar que el componente de la autorepresentación dentro de las experiencias autoetnográficas no se recuperan solo en la literatura, ya que la autoetnografía “tiene una metodología interdisciplinar, a caballo entre los campos de la antropología y la literatura” (Valdez, 2007, p. 80).

En el campo de la antropología, el concepto de autoetnografía según Narayan (2006 como se citó en Valdez, 2007) “se cree que Karl Heider fue el primero en acuñar el término en 1975 para caracterizar las definiciones sobre aquello que hacían los Dani, los propios niños Dani escolarizados” (p. 77). Heider (1975 como se citó en Valdez, 2007) en su artículo afirma que su trabajo:

“es un informe de lo que puede ser llamado una autoetnografía Dani: “auto” por autóctono, en la medida en que son las propias definiciones Dani sobre “lo que hace la gente ; y “auto” por automático, en tanto que es la técnica imaginable más simple de obtener información de manera rutinaria.” (p. 77)

Bajo esta mirada, se realizó la interpretación del performance, que inicia cuándo aparece una alumna representando a la madre tierra y comienza a explicar el origen de los pueblos indígenas y los simbolismos del juego de pelota, a continuación, llega un explorador de la actualidad y la madre tierra lo hace dormir para que viaje con ella al mundo indígena prehispánico, dónde podrá conocer elementos como el juego de pelota, la danza, la caza y hasta al guerrero jaguar.

En la siguiente figura podemos observar a la alumna que representa a la madre tierra y que hace el papel de narrador de la historia, la representación utiliza en su mayoría el español, no obstante, hay fragmentos donde se usa la “lengua

verdadera”, batsil k'op, que hablan tanto los tzotziles como los tzeltales, en este caso la variante tzeltal que se encuentra en esta región:



*Figura 38. Alumna representando a la madre tierra*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, Yajalón, Chis.

En la siguiente figura podemos apreciar a los alumnos que participan en la representación del juego de pelota, lo presentan con el nombre que la han dado los pueblos mayas “pokolpok”, haciendo énfasis en que este es un ritual que muestra su historia sobre la creación del universo :



*Figura 39. Alumnos representando el juego de pelota*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, Yajalón, Chis.

En la representación a través de la narradora se muestra el significado del juego de pelota como parte del mito fundacional de los pueblos mayas, escenificando la creación del pueblo maya:

En el Popol Vuh, conocido como la Biblia Maya, los dioses gemelos bajaron al infierno para jugar al juego de pelota contra los demonios. Bajaron porque querían recoger los huesos de la gente y así crear una nueva raza de humanos. Los gemelos ganaron el partido y los demonios les dieron los huesos. Según la leyenda así es como los mayas fueron creados. (Tierras mayas, 2020)

En su narración sobre el juego de pelota, la alumna que representa a la madre tierra menciona: “nuestros primeros abuelos tuvieron el privilegio de jugarlo en la cancha de los señores de la muerte [haciendo referencia al juego de pelota]”, simbolismo que también refiere a la cosmovisión sobre la vida y la muerte en los pueblos mayas:

El juego de pelota es la metáfora fundamental de la vida que surge de la muerte: el sacrificio de los antepasados y su apoteosis ocurren en el contexto de juegos de pelota con los Señores de Xibalbá (dioses de la muerte). En otras palabras, la vida se le ha arrancado, se le ha ganado a la muerte. (Aguilar Moreno, 2015, p. 76)

En la siguiente figura se observa el momento en que la madre tierra le entrega la pelota a los dioses para que bajen al inframundo a librar el juego de pelota:



*Figura 40. Representación de la entrega de la pelota*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, Yajalón, Chis.

Continúa la escenificación con la representación de la llegada del otro, en forma de un explorador, el cual se ha dormido, y se ve enfrentado primero con la naturaleza y después con los pobladores indígenas:



*Figura 41. Representación de un jaguar y el explorador*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, Yajalón, Chis.

Se representa el encuentro de las poblaciones indígenas con el otro, que conflictúa tanto al que llega (el explorador) como a los pueblos que ya existían en el territorio que hoy es México, como se puede apreciar en la siguiente figura:



*Figura 42. Encuentro del explorador con el pueblo indígena*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, Yajalón, Chis.

En un primer momento de la representación del encuentro con el otro pareciera que el pueblo indígena sale victorioso, al “cazar” al explorador, como una forma de mostrar la valentía y el poderío de los pueblos indígenas frente al otro.

Sin embargo, enseguida se representa la conquista y como los pueblos indígenas fueron sometidos por los conquistadores, de una forma cruda, mostrando al pueblo indígena en una situación de indefensión frente al conquistador que sometió por la fuerza a los pueblos, ejerciendo violencia desmedida contra las poblaciones autóctonas.

Cabe mencionar que cuando llegó este punto de la representación, el público que hasta ese momento había estado apoyando la escenificación con aplausos en algunas ocasiones, hizo un silencio e incluso algunos asistentes cambiaron sus expresiones faciales de agrado por desagrado frente a los acontecimientos que se estaban narrando en esta parte del performance.



*Figura 43. Representación de un conquistador sometiendo a los pueblos indígenas*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, Yajalón, Chis.

De la misma manera, se representó que el conquistador llevó consigo la evangelización del territorio:



*Figura 44. Representación de la evangelización de los pueblos indígenas*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, Yajalón, Chis.

A continuación, nos presentan cómo los pueblos indígenas han sufrido discriminación y exclusión, en esta parte hay pocos diálogos, la música y la escenificación sirven para lograr



que el espectador genere sus propias conclusiones sobre la forma de vida que han llevado los pueblos indígenas después de la conquista y el proceso de evangelización.



*Figura 45. Representación de una mujer indígena después de la conquista*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, Yajalón, Chis.

Finalmente, el performance concluye con la representación del pueblo indígena en la modernidad, para ello usan la metáfora de una mujer “bien vestida” y “moderna” quien representa la profesión, como el futuro de los jóvenes indígenas, si bien en este momento podríamos pensar que deja de lado la cultura indígena expuesta hasta el momento al final retoma la importancia de esta, dejando un mensaje sobre la importancia de revitalizar los usos y costumbres de los pueblos indígenas en el mundo contemporáneo.

Los alumnos logran con la escenificación dar su propia visión del proceso histórico, dando cuenta de experiencias autoetnográficas, considerando que “en las autoetnografías el autor tiene que ser capaz de contar su historia, o que la historia cuente con él para ser más comprensible” (Alegre Agís y Riccó, 2017, p. 289)



*Figura 46. Representación de la población indígena contemporánea*

Fuente: Fotografía tomada por Arodí Díaz, Yajalón, Chis.

*b) Primera ceremonia de investidura de Doctor Honoris Causa en la UNICH*

La UNICH desde su creación quiso distinguirse por ser una universidad con un claustro de profesores de perfil académico destacado dentro del ámbito de la interculturalidad y/o el trabajo con pueblos indígenas, es por ello por lo que, al año siguiente de su creación, incluso sin contar aún con edificio propio, realizó la primera ceremonia de investidura de Doctor Honoris Causa, a partir de la propuesta del rector Dr. Andrés Fábregas Puig:

[...] 10 de marzo de 2006, encontrándose reunido el H. Consejo Directivo de la Universidad Intercultural de Chiapas, con motivo de llevar a cabo la 1ª. Reunión ordinaria del presente año, de conformidad con lo dispuesto por el artículo 3, fracción IX, del Decreto de Creación de la Universidad Intercultural de Chiapas; el Dr. Andrés Fábregas Puig, Rector de nuestra Universidad, presentó solicitud al H. Consejo Directivo, para su aprobación, en su caso, del otorgamiento de Doctorado Honoris Causa a Jacinto Arias Pérez, máxima distinción que otorga la Universidad, en reconocimiento a la destacadísima aportación a la ciencia, la cultura y de manera excepcional a las lenguas originarias de Chiapas, que durante la mayor parte de su vida

a dedicado el Dr. Jacinto Arias Pérez, eminente humanista. (Gaceta UNICH, abril 2006)

Es importante destacar lo que representó para la UNICH otorgar este reconocimiento al Dr. Jacinto Arias Pérez, quien es originario del municipio de Chenalho y a principios de los años 70 estudió una maestría en antropología social en la Universidad Católica de América, con sede en Washington, y de 1972 a 1974 cursó el doctorado en la Universidad de Princeton, también en Estados Unidos, convirtiéndose así en el primer indígena mexicano en alcanzar este grado en el extranjero. (Henriquez, 2006)

Si bien, los grados académicos del Dr. Arias Pérez avalaban suficientemente su destacada trayectoria, es su activa participación en la conservación de la lengua tzotzil lo que se destacaba en su candidatura para el Doctorado Honoris Causa, cabe recordar que “el proceso de apropiación de la escritura por parte de culturas ágrafas como la tzotzil y la tseltal de Los Altos de Chiapas en la década de los ochenta del siglo pasado, fue un andar no sólo lento sino sinuoso, en donde confluyeron organizaciones indígenas y las acciones estatales” (Poblete Naredo, 2018, p. 86), al respecto se puede señalar el importante papel que realizó el Dr. Arias Pérez en este tema:

Dentro de la Subsecretaría de Pueblos Indígenas, a través de la Dirección de Fortalecimiento y Fomento a las Culturas, encabezada por el doctor Jacinto Arias, promovió la alfabetización y desarrollo de la escritura en lenguas indígenas. Como parte de este proyecto se editó el primer periódico en lengua indígena llamado *Kayetic (Nuestra palabra)*, y se hicieron cartillas, manuales y material didáctico diverso para obtener mejores resultados en cuanto a la lectoescritura. También, debido a la cercanía con distintas comunidades y a la rápida transformación dentro de éstas, se inició la recolección de relatos, mitos y tradiciones, que empezaron





*Figura 46. Ceremonia Doctor Honoris causa investidura del Dr. Jacinto Pérez Arias.*

Fuente: Universidad Intercultural de Chiapas

En la serie fotográfica anterior podemos observar en la primera foto de la esquina, de izquierda a derecha, la portada de la Gaceta de la UNICH de abril de 2006, a un lado aparece la foto del Dr. Pérez Arias sosteniendo su reconocimiento dónde se le otorga el título de Doctor Honoris Causa de la UNICH, en las dos fotos de abajo observamos dos fotografías donde aparece el Dr. Jacinto Arias Pérez, con el traje regional de Chenalhó y luego de colocarse la toga, a la derecha, en la ceremonia donde recibió la distinción.

Resulta relevante destacar que la Gaceta de la UNICH se edita en español y una de las lenguas indígenas, en este caso, este número fue editado en español y tzotzil.

En el caso del recinto elegido para llevar a cabo la ceremonia, se puede observar como se pretendió llegar a la comunidad en general de San Cristóbal de las Casas, al realizarse en el Teatro de la Ciudad “ante más de mil personas, entre alumnos, catedráticos, funcionarios, amigos y familiares del galardonado, quien vistió el traje regional de Chenalhó, sobre el cual se colocó la toga” (Henriquez, 2006).

Es así, que el Dr. Arias Pérez en su trabajo presenta relatos autoetnográficos del pueblo tzotzil, componente que forma parte de las relaciones que se establecen dentro de una zona de contacto, si bien, el suyo a través de la literatura, el hecho de que la UNICH reconozca este trabajo pretendió consolidar la visión intercultural de la institución, en palabras del galardonado:

[con el establecimiento de la Universidad Intercultural de Chiapas] se irán cumpliendo los requerimientos conducentes a una educación intercultural integral, con todo lo que integralidad va implicando en su proceso generativo. En 10 o 15 años, quizás menos, las generaciones jóvenes y futuras verán un florecimiento de reivindicaciones, algo parecido a lo hecho en el campo de las vivencias culturales. (Henriquez, 2006)

De igual manera, destacó la presencia de “sus amigos y compañeros del Seminario de experiencias indígenas de 1962, los purépechas Irineo Rojas y Rocío Próspero, quien cantó tres pirecuas, así como el chinanteco Elías García. Todos manifestaron que el reconocimiento a Jacinto Arias "es meritorio por su trabajo y trayectoria en el campo cultural" (Henriquez, 2006), lo que nos refiere a la relevancia que le brindaba la UNICH a contar con la presencia de intelectuales indígenas en esta ceremonia.

Esta ceremonia se retoma dentro de la historia institucional para distinguirse de otras instituciones dentro del Estado e incluso de la República Mexicana, siendo la primera institución en otorgar reconocimiento a un intelectual indígena, con especial énfasis en su trabajo de reivindicación de la lengua.

De la misma manera, se destacó el uso de las lenguas indígenas en la ceremonia, tanto por parte del galardonado como de la institución, el Dr. Arias Pérez leyó su discurso en tzotzil y el discurso del Rector fue leído por un traductor en lengua zoque.

Si bien, este evento fue un paso importante para subrayar el interés de la universidad por incentivar el reconocimiento de la diversidad cultural, en la historia institucional es un hecho aislado, ya que no se ha vuelto a organizar un evento de igual magnitud y bajo la misma premisa.

*c) Actividad de cierre de vinculación comunitaria en el Mpio. De Lázaro Cárdenas*

Una muestra más de los procesos de autorepresentación y de transculturación se puede observar en la actividad de cierre del programa de vinculación comunitaria que realizaron en el Municipio de Lázaro Cárdenas los alumnos de 5to semestre de la UAM-Yajalón.

Para esta actividad los alumnos organizaron un evento cultural como retribución y agradecimiento a la comunidad que les permitió trabajar con ellos durante el semestre. Los estudiantes diseñaron el evento cultural, con apoyo de los profesores del área de artes, y de compañeros de los grupos de danza, teatro y canto de la universidad. Todo el evento se hizo en lengua tzeltal, traduciendo al español partes de este.

En esta actividad los alumnos hicieron dos puestas en escena dónde se visibilizan autorepresentaciones, la primera es la representación del juego de pelota y la segunda una obra de teatro en lengua tzeltal con la temática de una boda tradicional dentro de la cultura tzeltal.



*Figura 47. Representación teatral del juego de pelota. Alumnos 5to Semestre UAM-Yajalón*

En la representación del juego de pelota los asistentes, habitantes de la comunidad, se mostraron interesados tanto en el proceso ritual del inicio como durante la acción del juego, animando a los equipos que participaban. Cabe mencionar, que hubo un buen número de asistentes al evento, el patio de la escuela dónde se llevó a cabo se llenó y a mitad del evento, había incluso personas paradas, sobre todo niños, y en las azoteas de los edificios de en frente al lugar también se encontraba parte del público.



La actividad central fue la representación teatral de una boda tradicional tzeltal, mostraba el proceso desde el inicio, como le comunica el novio a sus padres que quiere casarse, como se hace la pedida de mano entre las familias, los regalos que se le presentan a la familia de la novia hasta el momento de la ceremonia. Toda la obra se hizo en lengua tzeltal.





*Figura 48. Obra de teatro sobre Boda Tradicional*

Este trabajo realizado por los propios alumnos, desde la elección de la temática de la obra, el guión, permite mostrar desde su propia autorepresentación lo que es una boda tradicional en esta región tzeltal. Este tipo de ejercicios favorece superar la llamada folclorización de las diferencias, la cual, según Aguilar Idáñez y Buraschi (2017), se trata de un culturalismo edulcorado, una visión de las culturas “de escaparate”. Se corre el riesgo de reproducir una visión reducida y estática de las culturas y encerrar a las personas en categorías estereotipadas más cercanas a las guías turísticas que a su realidad personal.

El hecho de que los alumnos hayan hecho la recreación considerando el diálogo que entablaron con miembros de la comunidad sobre los usos y costumbres del matrimonio en la comunidad permitió que los habitantes se sintieran identificados con lo que veían, en algunos momentos incluso participaban haciendo referencia a lo que hacían los personajes, e incluso hubo un momento en que los asistentes interactuaban con los actores, sobre todo los niños, participaban como un personaje más en la obra que como público.

Estas experiencias de aprendizaje por otra parte propician el diálogo intercultural entre la comunidad escolar y las comunidades con quienes se vinculan, entendiendo al diálogo como “un proceso de interacción genuina en el cual las personas se escuchan y se reconocen recíprocamente. El compromiso de reciprocidad encarna el espíritu radical del diálogo: el ofrecimiento mutuo a la palabra, a la escucha atenta de la otra persona, es aquello que hace posible una transformación basada en el reconocimiento” (Aguilar Idáñez y Buraschi, 2017, p.241).

## **Reflexiones finales**

Las Universidades Interculturales, específicamente la Universidad Intercultural de Chiapas, forma parte de la reducida oferta de espacios educativos universitarios dónde la zona de contacto puede visibilizarse; dar cuenta del campo de fuerzas y poderes en conflicto y de los procesos de subordinación en los que se desarrollan las prácticas educativas de los pueblos indígenas de la región, entendiendo que la interacción entre los actores de la comunidad educativa acontece en geografías de poder más amplias.

En el desarrollo del trabajo se logra apreciar cómo se conforma la zona de contacto que generan las Universidades Interculturales, para lo cual se analizan en principio dos componentes: la vida político-institucional y los espacios físicos institucionales.

En el aspecto de la vida político-institucional, se destaca la capacidad de negociación de espacios políticos y académicos por parte de los grupos sindicales, de creación de un autodiscurso de los distintos actores y de redefinición de este, el establecimiento de cotos de poder entre los grupos sindicales y el rol de los estudiantes que se convierten en colaboradores de la integración de los bloques de poder en el entorno escolar.

El tema de la conformación de poderes sindicales cobró más relevancia durante algunos periodos de la vida institucional en la UNICH que la implementación adecuada del modelo intercultural, situación que no ha favorecido la consolidación de su oferta académica en la región.

Esto se vincula con la percepción que se tiene de la institución dentro de los municipios donde están instaladas las sedes y la región circundante en general, por lo que se observó un posicionamiento débil como oferta educativa dentro de la región.

En cuanto a los espacios físicos institucionales estos son una fortaleza de la institución, ofrecen al alumnado infraestructura de calidad, se conjugan de manera adecuada con el entorno natural dónde se encuentran localizadas las sedes, el principal reto es la movilidad para llegar a las instalaciones, tanto en San Cristóbal de las Casas como en Yajalón, ya que se encuentran distantes del centro urbano de dichos municipios, lo que dificulta su acceso.

El tercer componente sería la vida académica institucional, que se puede visualizar a través de las entrevistas realizadas y el análisis de los eventos y ceremonias académicas, donde se manifiestan procesos de autorepresentación, transculturación, y experiencias de aprendizaje que en algunos momentos permiten prácticas reflexivas sobre la historia de los pueblos indígenas, sus relaciones, conflictos étnicos y diálogo intercultural.

De los procesos de autorepresentación y de transculturación se encuentra que tanto alumnos y maestros a través de sus prácticas logran que el espacio universitario de la UNICH propicie el contacto cultural de la diversidad social, específicamente entre mestizos y miembros de los distintos pueblos indígenas que habitan la región, y facilita la interacción intercultural, la innovación de nuevas formas de sociabilidad, de intercambio cultural, así como visibiliza el conflicto intercultural, aunque, sin entrar aún en una lógica intercultural-transformadora, más bien, estamos frente a los rasgos característicos de la interculturalidad funcional, por lo cual dentro de la interacción entre los distintos grupos culturales que allí conviven se pone el acento en las oportunidades positivas y se deja de lado o se dialoga poco sobre la desigualdad estructural entre la población indígena y mestiza que cohabita en la región.

Las prácticas interculturales descritas en las entrevistas con los distintos participantes de la comunidad universitaria y la observación realizada en la primera y segunda incursión al campo a menudo desmienten el discurso político–institucional establecido por la parte oficial sobre el uso de la lengua y la vinculación comunitaria, encontrando que aún es un tema pendiente el impulso y fortalecimiento de la enseñanza de la lengua, incluso entre los mismos docentes, ya que una cantidad importante no cuenta con cursos de capacitación en alguna de las lenguas originarias con las que trabaja la institución, y los alumnos mestizos entrevistados señalaron que son insuficientes los cursos que llevan dentro del programa.

Esto nos remite al aspecto de la vinculación comunitaria, la cual debería brindar un acercamiento con las comunidades, no obstante, no se ha logrado fortalecer en algunos de los proyectos los lazos con los representantes comunales, ya que en muchas ocasiones estos pueden percibir que el trabajo que se realiza no traerá un beneficio tangible para la comunidad. De igual manera, es necesario impulsar experiencias de aprendizaje que propicien el diálogo intercultural entre los estudiantes y las comunidades, proporcionando una escucha verdadera a las poblaciones indígenas con las que se interactúa en los trabajos de vinculación comunitaria.

En general, esto se aprecia en las dos sedes estudiadas, sin embargo, existen diferencias puntuales que es necesario destacar con respecto a la UAM- San Cristóbal y la UAM-Yajalón.

En la primera, los asuntos señalados sobre la cuestión sindical tienen una repercusión directa con los servicios educativos que se les ofrecen a los estudiantes, por ejemplo, se han tomado las instalaciones en diferentes periodos, provocando la pérdida de clases o el retraso de los proyectos de vinculación comunitaria, o el retraso en los procesos de titulación. Esto

ha ocasionado que la oferta educativa de la UNICH en la sede de San Cristóbal aún no logre posicionarse como principal opción para los estudiantes indígenas de la región.

De igual manera, en esta sede, el número de alumnos mestizos es mayor, y en los procesos de vinculación comunitaria se aprecian mayores problemas para los alumnos, por la dificultad de comunicación derivada del desconocimiento de la lengua así como el nivel de involucramiento de algunos profesores en el proceso de vinculación que dejan en manos de los alumnos, quienes en múltiples ocasiones no consiguen crear un vínculo con las comunidades seleccionadas y terminan cambiando de comunidad durante su trayecto académico.

La UNICH presenta en este rubro un importante reto, ya que como señalan Aguilar Idáñez y Buraschi (2017) una intervención socioeducativa comunitaria y el desarrollo participativo pueden reproducir dinámicas asimétricas de poder cuando la creación de nuevos espacios participativos no está acompañada de una transformación de la lógica de las relaciones, y en las prácticas de vinculación superficiales se puede caer en estos vicios.

En lo que se refiere a la existencia de un diálogo epistémico entre los saberes occidentalizados y los saberes indígenas que distinga a las UNICH de otras ofertas educativas en la región, se observa que, si bien el intercambio se propicia, no se realiza en términos paritarios frente a los saberes occidentalizados, los cuales siguen privilegiándose frente a los saberes indígenas, tanto en el currículo formal como en la praxis cotidiana dentro y fuera de las aulas.

En este momento de la vida institucional de la UNICH se puede hablar de la existencia de una zona de contacto, sin embargo aún falta para conformar una zona de contacto

cosmopolita subalterna, la cual puede construirse solo si se reconsideran las ecologías de saberes aunadas a la apertura de las brechas decoloniales, lo que servirá para establecer una interculturalidad crítica.

Para su conformación se deberá propiciar una participación dialógica de los actores de la comunidad escolar y las comunidades con las que se vincula, sin invisibilizar las relaciones asimétricas de poder y la desigualdad de derechos, y encarar nuevas posibilidades para la construcción del conocimiento por parte de las universidades interculturales y en específico, de la UNICH.



## Referencias bibliográficas

- Aguilar Bobadilla, M. R. (2011). "Universidades interculturales, adjetivo o sustantivo". Ponencia en el XI Congreso Nacional de investigación Educativa, COMIE, México.
- Aguilar Idáñez, M. J., & Buraschi, D. (2017). Claves dialógicas para una educación intercultural crítico-transformadora. *Interacções*, 13(43).
- Aguilar Moreno, M. (2015, Enero). Ulama: Pasado, presente y futuro del juego de pelota mesoamericano. In *Anales de antropología* (Vol. 49, No. 1, pp. 73-112). No longer published by Elsevier.
- Alegre Agís, E., & Riccò, I. (2017). Contribuciones literarias, biográficas y autoetnográficas a la antropología médica en España: el caso catalán. *Salud colectiva*, 13, 279-293.
- Baronnet, B. (2015). La educación zapatista como base de la autonomía en el sureste mexicano. *Educação & Realidade*, 40, 705-723.
- Baronnet, B. (2010). De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. Velasco Cruz y Jablonska Zaborowska (coords) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, Ciudad de México México: UPN.[Links].
- Bellicer, I. (2010), "La participación de los pueblos indígenas en la Organización de las Naciones Unidas: construcción de una voz indígena y producción de normas". En A. Santamaria, y R. Brett ( Ed) *Jano y las caras opuestas de los derechos humanos* . Bogota. Universidad del Rosario , pp 41-71.
- Bello Domínguez, J. (2012). Educación superior y pueblos indios en México: historia de una utopía. Casillas Muñoz, L., & Villar, L. S. (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.
- Carvajal, A. J. M., & Reyes, J. C. (2020). Resignificación de política y poder en el discurso del Movimiento Zapatista. *Estudios Políticos*, (58), 46-65.

- Castro Gómez, S. (2007). "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 79-91.
- Castrillón Orrego, J. D. C. (2006). *Globalización y derechos indígenas: el caso de Colombia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cortés, L. S. M., & Dietz, G. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por*.
- De Sousa Santos, B. (2015). *La universidad en el siglo XXI*, México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B., Torré, A. T., Weber, M., Weber, M., Weber, M., ... & Lévy-Bruhl, H. L. B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social:[encuentros en Buenos Aires]* (No. 316.334. 4). CLACSO.
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la interculturalización de la educación superior en México:¿ empoderamiento o neoindigenismo?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 55-75.
- Dietz, G., & Cortés, L. M. (2011). 'Indigenising'or'interculturalising'universities in Mexico?: Towards an ethnography of diversity discourses and practices inside the Universidad Veracruzana Intercultural. *Learning and Teaching*, 4(1), 4-21.
- Fábregas Puig, A. (2009). *Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, México. Instituciones interculturales de educación superior en América Latina.*, 251.
- \_\_\_\_\_ (2008). *La experiencia de la universidad intercultural de Chiapas*. Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para

la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), ps, 339-349.

Fernández Carrillo, B. (2013). “Los Pueblos Indígenas y el Sistema de Naciones Unidas” en Gómez Isa F., & Berraondo M. Los derechos indígenas tras la declaración. El desafío de la implementación. Bilbao: Universidad de Deusto.

Forero, E.A. S., y García, E. G. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. *Ra Ximahi*, 2(3), 273-288.

Forero, E. A. S., García, E. G., y Soto, R. C. (2000). Experiencias microescolares de interculturalidad, proyectos e ideas. B-EUMED.

Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas ( 2015), en línea: <http://undesadspd.org/indigenouses/Portada/NosotrosMiembrosdelForo/Historia.aspx>  
Recuperado 5/06/2015

García, E. G., Hernández, M. E. M., & Angulo, M. S. (2006). Calidad, evaluación y competencias en la Universidad Autónoma Indígena de México. *Ra Ximhai*, 2(3), 751-767.

Grosfoguel, R. (2012). “Retos de los estudios étnicos en estados unidos en el sistema universitario global occidentalizado: entre el multiculturalismo liberal, las políticas identitarias, la colonización de las disciplinas académicas y las epistemologías decoloniales”. En: *Relaciones Internacionales*, (19), 13.

Guitart, M. E. (2009). La construcción de identidades colectivas en el contexto intercultural de Chiapas, México. *Cuadernos Interculturales*, 7(13), 43.

Guerra García, E., Hernández, M. E. M., & Eugenia, M. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALCUNESCO). Ps, 215-249.

- Hale, C. (2006). Mas que un indio: Racial ambivalence and neoliberal multiculturalism in Guatemala. Santa Fe, New Mexico: School of American Research.
- Halper, J. (2004). Acomodación, espacio cultural, ambientes dotados de posibilidades, zonas de contacto y administración de la diversidad: una perspectiva antropológica. En: Aubarell, G., Zapata-Barrero, R., & Allievi, S. Inmigración y procesos de cambio: Europa y el Mediterráneo en el contexto global (Vol. 199) España: Icaria Editorial.
- Halper, J. (2004). Acomodación, espacio cultural, ambientes dotados de posibilidades, zonas de contacto y administración de la diversidad: una perspectiva antropológica. In Inmigración y procesos de cambio: Europa y el Mediterráneo en el contexto global (pp. 443-460). Icaria Editorial.
- Huacuz, B. D. (2006). ¿ INTERCULTURALIDAD DE PAPEL? Apuntes sobre la idea de universidad indígena. Revista Futuros, México, 4(14), 23-29.
- Ilich, I. (1985). La sociedad desescolarizada, México: Ediciones Godot.
- Kasuhiko Kobayashi, J.M. (1996). “La conquista educativa de los Hijos de Asís”. En Hernández Chávez, Alicia y Manuel Miño Grijalva (coord.), La educación en la historia de México. Lecturas de historia mexicana, México: El Colegio de México.
- Ledesma, p. E. M., & Dietz, G. Las políticas interculturales en educación superior: continuidad o innovación en la formación de cuadros.
- Lomnitz, C. (2001). Deep Mexico, silent Mexico: an anthropology of nationalism (Vol. 9). U of Minnesota Press.
- Loyo E. (2006). “El conocimiento del indio. Nuevo camino para su asimilación (1930-1940)” en Bertely Busquets, María (coord.), Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
- Martín Criado, E. (1998). Los decires y los haceres. Papers: Revista de sociología, (56), 057-71.

- Martínez, S. I. N., & Moreno, A. S. (2011). Construcción y significado de la interculturalidad en la escuela normal indígena intercultural bilingüe «Jacinto Canek». *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 67-104.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO. IESALC.
- Mato, D. (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. UNESCO. IESALC.
- Mato, D. (Ed.). (2009). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir: experiencias en América Latina*. UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, IESALC, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Mendoza Zuany, R. G. (2009). Building hybrid knowledge at the Intercultural University of Veracruz, Mexico: an anthropological study of indigenous contexts. *Intercultural Education*, 20(3), 211-218.
- Mignolo, W. (2006). “Prólogo. ¿Es necesario ser modernos? Modernidad/colonialidad y pensamiento des-colonial”. En: Yapu, M. (comp.). *Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria Seminario Internacional*. La Paz: Fundación PIEB/Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA)
- Morgan, G. (1992). *Beyond method: strategies for social research*. Beverly Hills: Sage.
- Muehlebach, A. (2001). “Marking Place” at the United Nations: Indigenous Cultural Politics at the U.N. *Working Group on Indigenous Population en Cultural Anthropology*, Vol. 16, No. 3. August, pp. 415-448.
- Noriega, J. Á. V., & Ángel, J. (2007). Teoría y método en el diseño curricular intercultural por competencias. *Ra Ximhai*, 3(2), 397-416.
- OIT (1989) Convenio n° 169 . Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Disponible en la pına Web : [http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang-es/index.htm). Recuperado en 15 /05/2015.

- Ortiz, F. G. (2004). La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La universidad intercultural. *Ciencia Ergo Sum*, 11(3), 303-307.
- Ortiz, F. G. (2007). Cultura y desarrollo desde la interculturalidad. Breve recuento de la primera Universidad Intercultural de México. *Ra Ximhai*, 3(2), 243-272.
- Ortiz, L., & de Jesús, G. (2010). Indigenous universities and the construction of interculturality: the case of the Peasant and Indigenous University Network in Yucatan, Mexico (Doctoral dissertation, University of Sussex).
- Padilla Arias, A. (2008). Las universidades indígenas en México. Inclusión o exclusión. *Veredas*, 35-39.
- Pardo, A. Á., & Cortés Mateos, L. S. (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, (53), 64-82.
- Poblete Naredo, X.F. (2018). Identidades liminares. El caso de los escritores tsotsiles y tseltales en Chiapas. *Alteridades*, 28 (56), 85-96.
- Pratt, M. L. (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. México: FCE.
- Pratt, M. L. (1996), *Apocalipsis en los Andes: zonas de contacto y lucha por el poder interpretativo*, Washington DC : Centro Cultural del BID
- Rappaport, J. (2003). "El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca". En *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: FaCES-Universidad Central de Venezuela.
- Regeneración Radio. Entrevista sobre el CIDECI - Universidad de la Tierra. Disponible en línea: <http://regeneracionradio.org/index.php/autonomia/autonomia/item/3768-entrevista-sobre-el-cideci-universidad-de-la-tierra> (07/08/2015)
- Romero, A. Á. (2011). Universidades interculturales y colonialidad del saber. *Revista Educación y Desarrollo*, (16), 21-25.

- Sandoval Forero, E. A., Meza Hernández, M. E., & Guerra García, E. (2008). Resistencia y adaptación al modelo educativo de la Universidad Autónoma Indígena de México. *Veredas*, 61-91.
- Santamaría, A. (2008), *Redes transnacionales y emergencia de la diplomacia indígena: Un estudio a partir del caso colombiano*. Bogota Universidad del Rosario.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), ps, 329-339.
- Schmelkes, S. (2009). Intercultural universities in Mexico: progress and difficulties. *Intercultural Education*, 20(1), 5-17.
- Schmelkes, S. (2011). Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México. Didou, Sylvie y Remedi, Eduardo (coords.) *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para su reflexión*, Ciudad de México: Senado de la República.[Links].
- Segato R. L. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*: Editorial Prometeo.
- Staples, A. (1996). “Una falsa promesa: la educación indígena después de la independencia” en Gonzalbo Aizpuru, P. (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamerica*, México: El Colegio de México.
- Téllez, S., Carlos Sandoval, J., & González, O. (2006). Intercultural University of Veracruz: a holistic project promoting intercultural education. *Intercultural Education*, 17(5), 499-505.
- Ticona, E. (2006). “El colonialismo intelectual europeo, sus orígenes y consecuencias. Posibilidades de descolonización en Bolivia”. En: Yapu, M. (comp.). *Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria Seminario Internacional*. La Paz:Fundación PIEB/Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA.).

- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Van der Haar, G. (2005). El movimiento zapatista de Chiapas: dimensiones de su lucha. *International Institute of Social History*, 1-24.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- \_\_\_\_\_ (2007). “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”, en Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R, (comp.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana.
- Zaldívar, J. (2009). La universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial. In Paper addressed to the 1st International Congress of Young Researchers on Theory and History of Education, Sección Temas y perspectivas sobre educación. *La infancia ayer y hoy*, Salamanca (pp. 19-20).
- Zuany, R. M. (2009). Gestión intercultural en el ámbito de los derechos humanos en México: retos de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Cuadernos Interculturales*, 7(13), 125.

#### **LISTA DE ENTREVISTAS**

- E-PTC-1 (2015): Entrevista a un profesor de tiempo completo de la sede de San Cristóbal de las Casas, octubre 2015.
- E-PTC-2 (2015): Entrevista a un profesor de tiempo completo de la Sede de San Cristóbal de las Casas, octubre 2015.
- E-PTC-3 (2015): Entrevista a un profesor de tiempo completo de la UAM-Yajalón, noviembre 2015.
- E-PTC-4 (2015): Entrevista a un profesor de tiempo completo de la Sede de San Cristóbal de las Casas, noviembre 2015.



E-PTC-5 (2015): Entrevista a un profesor de tiempo completo de la Sede de San Cristóbal de las Casas, diciembre 2015.

E-PA-1 (2015): Entrevista a un profesor por asignatura de la UAM-Yajalón, noviembre 2015.

E-PA-2 (2015): Entrevista a un profesor por asignatura de la UAM-Yajalón, noviembre 2015.

E-PA-3 (2015): Entrevista a un profesor por asignatura de la UAM-Yajalón, noviembre 2015.

E-PA-4 (2015): Entrevista a una profesora por asignatura de la UAM-Yajalón, noviembre 2015.

C-PTC-6 (2015): Comentarios expresado por profesor de tiempo completo de la Sede de San Cristóbal de las Casas durante el Congreso de Educación Intercultural, octubre 2015.

## Anexos

### Anexo 1. Guía de entrevista docentes

#### Guía de entrevista a docentes

Fecha: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Hora de inicio: \_\_\_\_\_

Hora de finalización: \_\_\_\_\_

Gracias por brindarme esta entrevista, las preguntas que le voy a realizar tienen como fin conocer las prácticas y dinámicas interculturales que como docente realiza dentro de la Universidad Intercultural de Chiapas. La información recabada será utilizada estrictamente con fines académicos para la realización de mi documento de tesis doctoral.

1. ¿Cuál es su formación inicial? ¿cuál es su formación docente?
2. ¿Cuándo y cómo ingreso a la institución?
3. ¿Había trabajado previamente en contextos con población indígena, o interculturales?
4. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos sobre interculturalidad que sustentan su quehacer como profesional de la educación?
5. ¿Cuál es el rol del profesor para promover la interculturalidad?
6. ¿cuál es el rol del alumno?
7. ¿Cuál es el lenguaje que utiliza en el aula y en sus materiales didácticos?
8. ¿De qué manera expresa en su práctica en el aula su idea de lo que es la educación intercultural?
9. ¿Cuál es a su juicio el rol que la interculturalidad como quehacer sistemático desempeña dentro del sistema escolar?
10. ¿Qué rol desempeñan las prácticas o dinámicas interculturales en el aula?
11. ¿Cuál es la finalidad de enseñar bajo el enfoque intercultural?
12. ¿Identifica alguna barrera cultural en el aula o fuera de ella?
13. ¿Identifica algún dilema cultural en el aula o fuera de ella?
14. ¿Podría enumerar algunas características de la cultura de sus alumnos mestizos que destaquen en el aula?
15. ¿Podría enumerar algunas características de la cultura de sus alumnos indígenas que destaquen en el aula?
16. Descríbame al menos una situación que haya provocado un conflicto a causa de las diferencias culturales. ¿cómo manejo el conflicto?
17. ¿Podría describirme un ejemplo sobre la manera en que vincula la comunidad de origen de sus alumnos con su práctica docente?

## Anexo 2. Listado de profesores de tiempo completo-división de C.N.

LISTADO DE PTC - UNIDAD DE SAN CRISTÓBAL – DIVISIÓN DE PROCESOS NATURALES		
Nombre	Formación	Universidad
Dr. Agustín Ávila Romero	Doctorado en Desarrollo Rural	Universidad Autónoma Metropolitana (D.F.)
	Maestría en Desarrollo Rural	Universidad Autónoma Metropolitana (D.F.)
	Licenciatura en Economía	Universidad Nacional Autónoma de México (México, D.F.)
Dr. Domingo Gómez López	Doctorado en Ciencias para el Desarrollo Sustentable	Universidad de Guadalajara (Jalisco)
	Maestría en Administración con Formación en Organizaciones	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
	Licenciatura en Turismo	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
Dr. Joaquín Peña Piña	Doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable	El Colegio de la Frontera Sur (Chiapas)
	Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural	El Colegio de la Frontera Sur (Chiapas)
	Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia	Universidad Nacional Autónoma de México (México, D.F.)
Dr. José Antonio Santiago Lastra	Doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable	Colegio de la Frontera Sur (Chiapas)
	Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural	Colegio de la Frontera Sur (Chiapas)
	Licenciatura en Ingeniería Industrial en Producción	Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez (Chiapas)
Dr. León Enrique Ávila Romero	Doctorado en Ciencias Agrarias	Universidad Autónoma de Chapingo (Edo. De México)
	Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural	El Colegio de la Frontera Sur (Chiapas)
	Licenciatura como Ingeniero en Agroecología	Universidad Autónoma de Chapingo (Edo. De México)
Dr. Miguel Sánchez Álvarez	Doctorado en Ciencias en Planificación de Empresas y Desarrollo Regional	Instituto Tecnológico de Oaxaca. (Oaxaca)
	Maestría en Ciencias en Planificación de Empresas y Desarrollo Regional	Instituto Tecnológico de Oaxaca. (Oaxaca)
Dr. Raúl Pérez Verdi	Doctorado en Ciencias en Desarrollo Sustentable	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. CESMECA. (Chiapas)
Dr. Raúl Pérez Verdi	Doctorado en Ciencias en Desarrollo Sustentable	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. CESMECA. (Chiapas)
Mtra. Annette Elizabeth Hartmann	Maestría en Salud Internacional	
	Licenciatura en Enfermería	

<b>Mtra. Fátima Edith Oseguera Arias</b>	Maestría en Educación	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
	Licenciatura en Administración Turística	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
<b>Mtra. Luz Helena Horita Pérez</b>	Doctorante en Educación Ambiental	Universitat de Girona ( España)
	Estudios de Maestría en Ciencias Bioquímicas	Instituto de Biotecnología. U.N.A.M. (Cuernavaca, Morelos)
	Licenciatura en Ingeniería Química	Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa (D.F.)
<b>Mtro. José Luis Sulvarán López</b>	Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. CESMECA. (Chiapas)
	Maestría en Sociología	Universidad Iberoamericana (México, D.F.)
	Licenciatura en Filosofía y Ciencias Sociales	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. (Jalisco)
<b>Mtro. Juval Adrián Ventura Martínez</b>	Maestría en Ciencias con Especialidad en Medio Ambiente y Desarrollo Integrado	Instituto Politécnico Nacional (México, D.F.)
	Licenciatura en Turismo	Instituto Politécnico Nacional (México, D.F.)
<b>Mtro. Moisés García Castillo</b>	Maestría en Ciencias en Desarrollo Rural Regional	Universidad Autónoma de Chapingo (Edo. De México)
	Licenciatura en Biología	Universidad Nacional Autónoma de México (México, D.F.)
<b>Mtro. Rodolfo Plinio Escobar Sandoval</b>	Maestría en Estudios Regionales	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
	Licenciatura en Economía	Instituto Politécnico Nacional (México, D.F.)

Fuente: Elaboración propia con datos de entrevistas y base de datos de la SEP

### Anexo 3. Listado de profesores de tiempo completo-división de C.S.

LISTADO DE PTC - UNIDAD DE SAN CRISTÓBAL – DIVISIÓN DE PROCESOS SOCIALES		
Nombre	Formación	Universidad
Dr. José Bastiani Gómez	Doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable	El Colegio de la Frontera Sur (Chiapas)
	Maestría en Educación Campo: Educación Indígena	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
	Licenciatura en Sociología	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (Tabasco)
Dr. Luis Fernando Bolaños Gordillo	Doctor en Ciencias Sociales por el Centro de Estudios Superiores y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. CESMECA. (Chiapas)
	Maestría en Educación Superior	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
	Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva	Centro de Estudios Profesionales de Chiapas Fray Bartolomé de las Casas (Chiapas)
Dr. Susie Morales Moreno	Doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
	Maestría en Ciencias Sociales	
Dra. María del Carmen Peña Cuanda	Doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. CESMECA. (Chiapas)
	Maestría en Psicología de Grupos e Instituciones	
	Licenciatura en Administración	Universidad Autónoma Metropolitana (D.F.) Universidad Autónoma Metropolitana (D.F.)
Dra. María Gabriela López Suarez	Doctorado en Estudios Regionales	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
	Maestría en Educación Superior	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
Dra. Minerva Yoimy Castañeda Seijas	Doctorado en Ciencias Sociales	Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social (Jalisco)
	Maestría en Antropología Social	
	Licenciatura en Sociología	Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social (Chiapas) Universidad de la Habana (Cuba)
Mtra. Carmen Marín Levario	Maestría en Educación	Universidad Nacional Autónoma de México (México, D.F.)
	Licenciatura en Sociología	

<b>Mtra. María Antonieta Flores Ramos</b>	Maestría en Lingüística Aplicada Licenciatura en Ciencias Humanas	Universidad del Claustro de Sor Juana (D.F.)
<b>Mtro. Antonio de Jesús Nájera Castellanos</b>	Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural Licenciatura en Ciencias de la Educación con Terminal en Ciencias Sociales	El Colegio de la Frontera Sur (Chiapas) Universidad Valle del Grijalva (Chiapas)
<b>Mtro. Domingo Meneses Méndez</b>	Maestría en Ciencias en Desarrollo Rural Regional Licenciatura en Etnolingüística	Universidad Autónoma de Chapingo (Edo. De México) Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social (D.F.)
<b>Mtro. Gilberto Ruíz Cáceres</b>	Maestría en Educación Superior Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas) Centro de Estudios Profesionales de Chiapas Fray Bartolomé de las Casas (Chiapas)
<b>Mtro. Jaime Torres Burguete</b>	Maestría en Estudios Étnicos Licenciatura en Etnolingüística	El Colegio de Michoacán A.C. (Michoacán) Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social (D.F.)
<b>Mtro. José Alfredo López Jiménez</b>	Maestría en Lingüística Indoamericana Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericana	Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social (D.F.) Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
<b>Mtro. Juan Pohlenz Córdova</b>	Maestría en Antropología Social Licenciatura en Etnología	Escuela Nacional De Antropología e Historia (D.F.)

Fuente: Elaboración propia con datos de entrevistas y base de datos de la SEP

## Anexo 4. Plantilla docente Unidad Académica Multidisciplinaria de Yajalón

PLANTILLA DOCENTE DE LA UAM-YAJALON		
Nombre	Formación	Universidad
<b>Dr. Jorge Antonio Velázquez Avendaño</b>  PTC	Doctorado en Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales	Universidad Autónoma del Estado de México (Edo. De México)
	Maestría en Ciencias en Producción Animal Sustentable	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
	Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
<b>Dra. Rosalva Pérez Vázquez</b>  PTC INTERINO	Doctorado en Antropología Social	Universidad Iberoamericana (D.F.)
	Maestría en Antropología Social	Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social (D.F)
	Licenciatura en Antropología Social	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
<b>Dr. Anibal Sánchez Córdova</b>  PA	Doctorado en Educación	Universidad del Sur (Chiapas)
	Maestría en Pedagogía	Universidad del Sur (Chiapas)
	Licenciatura en Historia	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. CESMECA. (Chiapas)
<b>Mtra. María Patricia Pérez Moreno</b> PA	Maestría en Antropología	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador (FLACSO-Ecuador)
	Licenciatura en Sociología	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
<b>Mtra. Marisol García Robles</b> PA	Maestría en Ciencias (Ciencias Biológicas: Recursos Naturales)	Centro de Investigación Científica de Yucatán (Yucatán)
	Licenciatura en Biología	Universidad Autónoma de Yucatán (Yucatán)
<b>Mtro. Darinel Genaro Gutiérrez López</b> PA	Maestría en Educación	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
	Licenciatura en Antropología Social	
<b>Aleida Yumaina Mazariegos Durán</b> PA	Licenciatura	
<b>Carmelino Martínez Gutiérrez</b> PA	Licenciatura en Educación Indígena	Universidad Pedagógica Nacional U. P. N. (D.F.)
<b>Diego Sánchez Meneses</b> PA	Licenciatura	
<b>Jairo Jeremías Sánchez Damas</b> PA	Licenciatura como Ingeniero Agrónomo con Especialidad en Fitotecnia	Universidad Autónoma de Chapingo (Edo. De México)
<b>Jarinci Morán Pérez</b> PA	Licenciatura en Psicología con Terminal Industrial	Centro de Estudios Profesionales de Chiapas Fray Bartolomé de las Casas (Chiapas)
<b>José Ángel Muo Valencia</b> PA	Licenciatura	
<b>Mariano Moreno Méndez</b> PA	Licenciatura en Sociología	Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas)
<b>Nelci Natali Estrella Canul</b> PA	Licenciatura en Biología	Instituto Tecnológico de Conkal (Yucatán)

Fuente: Elaboración propia con datos de entrevistas y base de datos de la SEP