

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

TESIS
**RETOS PARA INTERCULTURALIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE PROFESIONALES INDÍGENAS DESDE
EL CAMPO EDUCATIVO EN MÉXICO.**

Presenta:

Juan Diego Landeta Ortega

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Gabriela Czarny K.

Comité tutorial: **Mtro. Díaz Couder Cabral Ernesto,**

Dr. Carrillo Avelar Antonio

Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana

Dr. Saúl Velasco Cruz

Ciudad de México

30 AGOSTO 2024



DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional del pasante **LANDETA ORTEGA JUAN DIEGO** con matrícula **220927016**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"RETOS PARA INTERCULTURALIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE PROFESIONALES INDÍGENAS DESDE EL CAMPO EDUCATIVO EN MÉXICO."** Para obtener el Título de la **MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

Jurado	Nombre
Presidente	DRO. ERNESTO DIAZ COUDER CABRAL
Secretario	DRA. GABRIELA VICTORIA CZARNY KRISCHKAUTZKY
Vocal	DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
Suplente 1	DR. SAUL VELASCO CRUZ
Suplente 2	DRA. CECILIA SALOME NAVIA ANTEZANA

Con fundamento al acuerdo tomado de los sinodos y del pasante, se determina la fecha de examen para:

el miércoles 11 de septiembre de 2024 a las 10:00 am
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MIGUEL ANGEL VERTIZ GALVAN

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Cadena Original:

[|201|2024-08-30 12:26:38|092|220927016|LANDETA ORTEGA JUAN DIEGO|MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO|3|M|3|1|3|RETOS PARA INTERCULTURALIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE PROFESIONALES INDÍGENAS DESDE EL CAMPO EDUCATIVO EN MÉXICO|DRO|ERNESTO DIAZ COUDER CABRAL|DRA|GABRIELA VICTORIA CZARNY KRISCHKAUTZKY|DR|ANTONIO CARRILLO AVELAR|DR|SAUL VELASCO CRUZ|DRA|CECILIA SALOME NAVIA ANTEZANA|2024-09-11|10:00|1313|0|b|Ex3n7|9|R|]

Firma Electrónica:

JuCKJOi8rprzkd4gey2Ealpv536u5FKAllw5K9emp175gDx6ruw+oYiSFRGibIX3aYm6LdyOCH4U9eeQu0yLMn7FD6L/Ix?gNsqBrluGcSkaFJ5XjYsw3sFd/dWinkBzOggUshHDx3VgDovkDeD2iaSgn8Bw3RdAPVLCNHE3+OXCPjSZMF9:07mU2BwytLsUjcGXcV91eD0D5g1GacjTw6vd9m3k4cdeMZ0zmqddgDmKHBFRokEaQgGxakSo1Ke+uAIJZuvdcHYMDmmi9788xLmSprnxAOEyn3VcHZFpZ8yRhpsl1Tw2ek9nEazs//6flh2uH4yATg//ENgVEOWfbc/um?yQBkKQJrT966y2FLefU2687UOuPlkfceu+1q8KDj6mXU4txWQNlaHd6Pw2DIUvWi64uEeGP9TFwNj53jQe7Bzf9hTtr+csBLcjHwXcswBkAaa+avoUUIc120DvDGHZGtgvnchCW2zNz2UHD9e9B4edoFV5zeRR3g60LdDcyexMEcbCufZFDIqF0HNIe4FchzG7gcHWAYfS+LJLdKq862lu8q20dXh+WonvVg&T29gBxKy+ga4u3Y3i3ZReg2Rz1ocuc0MphSCCzXV26BilfwcV3u0taRCHyeM2jHCBNCcgfPEcIxClc1MfpBw=

Fecha Sello:

2024-08-30 12:26:38



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."



Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento a las y los profesionales indígenas que participaron en este trabajo de investigación, por su amable colaboración y disposición para compartir sus experiencias y reflexiones que resultaron sumamente enriquecedoras. Sin su colaboración, la realización de este trabajo de investigación no habría sido posible.

También, no puedo dejar de agradecer a mi mentora, la Dra. Gabriela Victoria Czarny Krishkautsky, por su inquebrantable apoyo, paciencia y dedicación a lo largo de mi formación profesional. Sus observaciones y comentarios han sido fundamentales en la realización de este proyecto, además de su amistad y el tiempo compartido en diversas actividades académicas. Le estoy agradecido por sus continuas lecciones y orientación. De igual forma, quiero expresar mi profundo agradecimiento a mis comité lectores, el Dr. Ernesto Díaz Couder Cabral y el Dr. Antonio Carrillo Avelar, por su valioso acompañamiento y comentarios durante la elaboración de este trabajo. También agradecer a la Dra. Cecilia Navia Antezana y al Dr. Saúl Velasco Cruz por aceptar ser parte de mis lectores en este trabajo.

Asimismo, quiero agradecer a los académicos de la Maestría en Desarrollo Educativo, con quienes tuve el placer de estudiar. Agradezco sus valiosas enseñanzas y reflexiones, las cuales han contribuido a mi formación actual y con quienes he podido establecer un diálogo, expresando acuerdo y desacuerdos, y he retomado elementos positivos para mi desarrollo. Especial reconocimiento a las y los académicos de la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística, quienes me han guiado en mi trayecto, motivándome a cuestionar las prácticas pedagógicas e institucionales y a abrir nuevos caminos, especialmente en el ámbito de la educación superior con y desde los pueblos originarios.

De la misma manera, quiero expresar mi gratitud a las amistades y compañeros que he conocido en la MDE-UPN. En su mayoría, son excelentes colegas a quienes les agradezco por compartir sus ideas y puntos de vista, contribuyendo a hacer las clases muy interesantes.

También estoy agradecido al CONAHCYT por brindarme una beca que facilitó económicamente la finalización de este posgrado. Igualmente, deseo expresar mi gratitud por las palabras alentadoras de mis seres queridos, a pesar de su lejanía, siempre estuvieron presentes para mí. En especial, agradezco a mi padre Teodomiro Landeta, mi madre Reynalda Ortega, y mi hermano Leo y mi hermana Aurora por sus palabras alentadoras. A mis hermanos José y Joel, quienes siempre han sido mis compañeros en ideas y cuestionamientos, lo cual me ha permitido reflexionar a lo largo de este trayecto educativo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO. TEMA DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍAS	5
1.1. Presentación del tema y justificación	5
1.2. Preguntas de investigación y objetivos.....	9
1.3. Perspectiva metodológica: investigar con y para los sujetos/comunidades.....	10
1.4 Trabajo de campo	17
CAPÍTULO II. DEBATES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA PUEBLOS INDÍGENAS.	25
2.1. Antecedentes sobre el debate de educación intercultural en la región latinoamericana y su incidencia en la educación superior	25
2.2. Panorama de las ofertas que en México y en la región se han impulsado bajo la denominación educación superior intercultural (UI), educación superior indígena.	31
2.3. Desafíos para interculturalizar la educación superior en México	38
CAPÍTULO III. LOS CONTEXTOS DONDE SE DESARROLLÓ LA INVESTIGACIÓN.....	49
3.1 La Universidad Pedagógica Nacional y el programa Licenciatura en Educación Indígena (LEI)	49
3.2 La Universidad Intercultural del Estado de México y el programa Licenciatura en Lengua y Cultura (LLyC)	54
CAPÍTULO IV. PROFESIONISTAS INDÍGENAS Y EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN EL MARCO DEL DEBATE SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR E INTERCULTURALIDAD.	63
4.1 <i>“Si no hubiera estudiado la Licenciatura no le estaría dando el valor que se merece mi cultura y mi lengua en la educación”</i>	63
4.2. El papel de las lenguas originarias en la LEI-UPN y la LLyC-UIEM	71
4.3 La interculturalidad conflictiva: <i>“Un espacio donde todos estamos pero no todos nos llevamos bien”</i>	80
4.4. La interculturalización de la educación superior en México: <i>“Hay cosas que se pueden interculturalizar y hay otras cosas que no”</i>	87
4.5. Interculturalización de la educación superior: <i>“Muchas veces pensamos sobre ellos, pero pocos nos preguntamos qué piensan ellos”</i>	96
CAPÍTULO V. RECONCILIACIÓN CULTURAL Y PROFESIONISTAS INDÍGENAS COMO ACTORES CENTRALES PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO. 102	
5.1 Conciencia y autopercepción de los profesionales indígenas: revalorización-resignificación respecto de su idioma y cultura después de haber pasado por la universidad.....	103
5.2. Las lenguas originarias en la educación superior: de ser un obstáculo a ser un recurso pedagógico en la formación en la LEI-UPN y la LLyC-UIEM.	108

5.3 Sobre la educación intercultural y los posicionamientos de los profesionales indígenas.	112
5.4 Desafíos epistémicos para interculturalizar la educación superior.	115
5.5 Participación de diferentes actores indígenas y no indígenas en la propuesta de interculturalizar la educación superior.....	120
CONCLUSIONES.....	124
BIBLIOGRAFÍA.....	128
ANEXO A.....	141
ANEXO B.....	146

INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI, antropólogos, investigadores en ciencias sociales y académicos han mostrado un interés creciente en los profesionales indígenas quienes ingresan en la educación superior. Estos sectores no eran reconocidos (o mejor dicho eran invisibilizados) antes del tercer milenio porque habían sido excluidos del nivel superior, es decir no habían tenido la oportunidad de acceder a la educación superior. Actualmente, se percibe una creciente presencia de los jóvenes de pueblos originarios en la educación superior, debido a los movimientos sociales e indígenas, reformas, políticas, y constituciones reformuladas que se han dado en estas últimas tres décadas en pro de la diversidad sociocultural y lingüísticas.

En este sentido, con el objetivo de suprimir e incluso contrarrestar las demandas de los pueblos originarios, el gobierno promovió en ese tiempo una serie de medidas que incluyen políticas de educación superior intercultural. De esta manera surgen las Universidades Interculturales, que se presentan aquí, junto con los programas de Acción Afirmativa para abordar las inequidades educativas de esta población en cuestión, aunque con fines muy diversos. Además, previamente a estas acciones, ya se habían implementado programas dirigidos a los pueblos originarios, como el caso de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI-UPN) que se presenta aquí, así como las escuelas normales surgidas para formar a docentes indígenas del magisterio nacional que trabajaban en escuelas rurales e indígenas pero carecían de una formación de licenciatura en educación superior. Estos últimos programas surgieron bajo la iniciativa de actores no gubernamentales entre ellos académicos tanto indígenas como no indígenas como se presenta a lo largo de este trabajo.

En este contexto, con la creación de estas universidades y programas destinados a los miembros de los pueblos originarios, específicamente hacia los jóvenes con la ambición de cursar estudios universitarios, se ha generado un impacto positivo en cuanto al acceso, permanencia y pertenencia de estos grupos que tradicionalmente han sido marginados en el ámbito educativo de nivel superior.

Actualmente podemos apreciar que, a pesar de las críticas dirigidas hacia estas universidades, en especial las interculturales, éstas han desempeñado un papel significativo en la formación de profesionales indígenas. En este trabajo, mostramos que tanto la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional UPN-Ajusco como la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de México LLyC-UIEM están contribuyendo a la formación de profesionales indígenas críticos y reflexivos a favor de la diversidad sociocultural y lingüística. Estos profesionales están cuestionando el sistema dominante hegemónico y excluyente que los había marginado, y que aún persiste en los sistemas educativos de América Latina.

De este modo, los profesionales de comunidades originarias son actores cuya formación académica es ampliamente variada. Algunos incluso poseen doctorados, lo que indica que siguen en constante aprendizaje. Más allá de esto, su paso por diversas universidades les permite llevar a cabo un análisis más profundo, como se evidencia en el capítulo IV. En este sentido, abordan el tema de la interculturalización, tan relevante en la educación superior y en las políticas gubernamentales actuales. Pero también son profesionales con trayectorias muy diversas, provenientes de formaciones distintas, aunque coincidimos, especialmente al recordar nuestro proceso de formación en ambas universidades. Me sentí identificado con los relatos de estos profesionales, al haber experimentado yo también las tensiones y discriminaciones previas al ingreso a la universidad.

Por tanto, estas instituciones están liderando el camino hacia una educación más plural y horizontal de las diversas identidades y saberes. De este modo, podemos cambiar al menos nuestras formas de enseñanza y aprendizaje en la educación superior si tomamos en cuenta que nuestras sociedades no son homogéneas, sino sumamente diversas, ya que enfrentamos desigualdades significativas y urgentes. Es fundamental construir una sociedad justa y equitativa para promover un mundo plurilingüe y pluricultural.

De este modo, esta investigación tiene como referente, en parte, mi propia experiencia como egresado de la LEI-UPN, así como el diálogo que he sostenido con otras/os profesionistas indígenas. Ésto me ha llevado a pensar sobre los mismos

modos en que se realizan las investigaciones “sobre” los pueblos, aspecto que y bajo el debate social en investigación y descolonización, hay que revisar y reformar estos procesos.

Así es como se estructura este trabajo, dividido en cinco capítulos. En el primero, se aborda la introducción al tema de investigación y su justificación, detallando la construcción del mismo, sus objetivos, preguntas de investigación, enfoque metodológico empleado, así como el proceso de investigación y el acercamiento a los interlocutores en el campo de trabajo.

De esta manera, en el segundo capítulo se abordan diversas reflexiones teóricas acerca de la interculturalidad en la educación superior en México y América Latina. Se destaca el surgimiento de instituciones educativas superiores con enfoque intercultural y universidades indígenas en distintos países y regiones. Se analiza la propuesta de implementar la interculturalización en la educación superior, la cual se desarrollaba en ese momento durante la realización de este trabajo de investigación en la subsecretaría de educación superior de la SEP. Se identifican elementos clave para luego contrastar con las experiencias de profesionales indígenas que colaboraron en este trabajo.

En el tercero, se resaltó la importancia de situar en su contexto histórico-político a estas dos universidades en las que desarrollé mi labor investigativa. En este punto, se muestra cómo la LEI-UPN y la LLYC-UIEM surgieron como instituciones y programas con el propósito de brindar atención a los jóvenes y docentes de comunidades indígenas. Posteriormente, en el cuarto se presentaron las experiencias escolares y reflexiones de los profesionales indígenas en relación con su formación en la LEI-UPN y la LLYC-UIEM, así como el uso académico de sus lenguas originarias en dichas instituciones, así como se destacó el tema de la interculturalización en la educación superior a partir de las reflexiones compartidas por estos actores.

El quinto capítulo presenta la síntesis y el análisis de las experiencias y reflexiones de los profesionales indígenas. Destacamos diversas categorías de análisis que hemos ido identificando a medida que revisamos los testimonios, tales como la reconciliación cultural y los desafíos epistémicos para la interculturalización de la

educación superior. Para concluir, exponemos la contribución de esta investigación al ámbito de la educación superior y a las políticas educativas, en el contexto de la interculturalidad.

CAPÍTULO. TEMA DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍAS

“Una pedagogía radical implica escuchar a los grupos subordinados y trabajar con ellos para dotarlos de la capacidad de palabras y actuación que les permita subvertir las relaciones de poder opresivas”
Henry A. Giroux (2001)

1.1. Presentación del tema y justificación

El presente trabajo de investigación surge a partir de mi propia experiencia formativa en el programa de la –LEI-UPN-Ajusco– de la cual soy egresado. Soy de origen Mazateco y hablante proficiente de mi idioma originario. En este tiempo, pude darme cuenta que varios de nosotros que provenimos de distintas comunidades o pueblos, generalmente conocidos como rurales, no nos reconocemos como “indígenas” como el propio estado nos ha nombrado. No es porque no queremos ser reconocidos bajo esta categoría, sino que desde nuestras comunidades de origen tenemos nuestros propios modos de auto-nombrarnos.

No obstante, para el pueblo mazateco nos reconocemos en nuestro modo propio, usando el gentilicio de nuestros pueblos originarios a través de nuestro idioma; por ejemplo nos auto-definimos *chjuta ieena* (persona que habla como nosotros), *ieenra naxinanda nandia* (idioma del pueblo de Mazatlán), *miee niyu* (Gente de hormiga), entre otras.

Por ello, las comunidades han estado en resistencia frente al concepto externo de “indígena” porque niega la historia y la existencias de este sector el que es diverso y heterogéneo. Para nosotros, los jóvenes de distintos pueblos originarios, ha representado en parte una otredad marcada por el término de “indígena”, categoría que desde que estuve afuera de mi comunidad (así como otros compañeros) y desde que llegué a la universidad reconocí que nos identificaban/identifican bajo esta categoría.

En este contexto, desde que salí de mi comunidad y llegué a la ciudad de México a estudiar la educación superior en la UPN-Ajusco, identifiqué que las culturas y las lenguas de los pueblos originarios han sido reunidas bajo la concepción y clasificación de “indios” o “indígenas”.¹ Bajo esta construcción de sujetos y comunidades

¹ En este sentido, queremos dejar en claro que, retomamos el concepto de “indígena” como parte de las categorías impuestas por los colonizadores como señaló Bonfil Batalla (1987) sobre los pueblos originarios, categoría que sigue vigente en el debate de las políticas públicas; concepto que con toda

homogéneas y diferenciadas, el estado ha impulsado políticas educativas diseñadas exclusivamente para estos grupos considerados como vulnerables, excluyéndolos de la sociedad en lugar de integrarlos. Es decir con la creación de escuelas y universidades exclusivamente para ellos, como las escuelas bilingües interculturales o las universidades interculturales, estas últimas surgidas en los inicios del siglo XXI, ha sido considerado por muchos como otra forma de segregación y división debido a su condición de pertenencia a estos sectores indígenas, y para otros, ha resultado una propuesta de valor por diversos aspectos como lo muestro más adelante en este trabajo.

En este sentido, durante la elaboración de mi tesis de licenciatura, pude observar en los testimonios de los maestros Mazatecos, quienes fueron mis principales interlocutores en un Bachillerato Integral Comunitario afiliado al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIO), que ellos perciben que el gobierno ha fragmentado a la población originaria al establecer esa marca de alteridad y diferenciación, al buscar una clara distinción –entre la cultura no indígena denominada mestiza y la indígena–. Esto se refleja en la propuesta de una educación bilingüe e intercultural para los denominados indígenas, y una educación general para los denominados mestizos lo cual, en su opinión, profundiza aún más la fragmentación y segregación creada por el Estado mexicano (Landeta, 2020).

A pesar de estos cuestionamientos a estas políticas educativas interculturales, ha sido como una posibilidad de visibilizar de algún modo a la diversidad cultural y lingüísticas en educación básica, media superior y superior. Al mismo tiempo, como la posibilidad de acceder y continuar la educación superior para aquellos jóvenes originarios que provienen de distintas comunidades y pueblos indígenas que no tuvieran la posibilidad de acceder a diversas carreras en las universidades, puesto que éstas históricamente los han excluidos por sus prácticas pedagógicas monoculturales eurocéntricas y sus evaluaciones estandarizadas. Esta última se somete a los aspirantes a las “pruebas estandarizadas, asumiendo que todos los estudiantes recibieron los contenidos que están siendo evaluados en el nivel medio y diversificados, y que todos lo recibieron

esa carga lo utilizamos a lo largo del trabajo porque forma parte de las categorías con las que aún se disputa el campo educativo.

con la misma calidad, lo cual está totalmente alejado de la realidad” (Gordillo, 2017, p.14).

Sin embargo, la instauración de las universidades interculturales no implica que estamos respondiendo a las necesidades y aspiraciones legítimas de los jóvenes indígenas para el acceso a la educación superior, como algunos podrían suponer. Más aún, cuando estudios han revelado que los jóvenes pertenecientes a pueblos originarios no buscan universidades que se enfoquen exclusivamente en su cultura, ni solicitan “carreras específicas para sus comunidades, tampoco una universidad exclusiva para ellos, es decir, cerrada a la interacción con “otros” ajenos a su contexto. Lo que se pide es una universidad donde quepan todos y en la que puedan elegir lo que quieren estudiar” (Santana, 2015, p.113).

Así que, si los integrantes de las comunidades indígenas, en particular los jóvenes que desean ingresar a la educación superior, no están interesados en universidades o carreras vinculadas exclusivamente a su cultura y lengua, surge la interrogante sobre cómo se sienten los estudiantes indígenas que asisten a universidades interculturales o a programas en instituciones convencionales. ¿Realmente aprecian la enseñanza que están recibiendo o se ven en la situación de estudiar lo que estudian porque no les quedó otra alternativa y por eso optaron por permanecer en dichas instituciones?

Entonces, el interés principal de este trabajo fue explorar las experiencias educativas de los profesionales indígenas graduados de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM y la LEI-UPN. Específicamente, se buscaba comprender cómo valoran la importancia de su formación y de qué manera ésta ha contribuido a la reconciliación de su herencia cultural y lingüística a través del trabajo desarrollado con sus lenguas originarias y **procesos sociocomunitarios** en estas universidades, así como se reflexionó sobre la relevancia y valor de la interculturalización en la educación superior y quiénes deberían estar involucrados en la formulación de políticas educativas con enfoque intercultural.

Este último aspecto surge porque al momento que realizaba este trabajo de investigación desde las políticas educativas bajo el mandato de Andrés Manuel López Obrador, durante la llamada Cuarta Transformación (4T) en 2019, se llevaron a cabo

modificaciones a la Ley General de Educación, las cuales fueron publicadas en el Diario Oficial de la Federación DOF. Dentro de estas reformas, se destaca la integración de la interculturalidad como un eje transversal en todos los niveles del sistema educativo, abarcando desde el nivel preescolar hasta la educación superior. Por otro lado, la Ley General de Educación Superior, emitida en 2021 (DOF, 2021) subraya la importancia de reconocer a la interculturalidad como un principio rector para la diversidad lingüística y cultural de México, tal como se explorará más a fondo en los próximos capítulos de este trabajo.

También en el 2022, la Subsecretaría de Educación Superior organizó una serie de debates y propuestas con el objetivo de promover la interculturalización de la educación superior. En dichas discusiones han intervenido diversos participantes, incluyendo tanto sujetos indígenas como no indígenas, especialmente profesionales pertenecientes a pueblos originarios y afrodescendientes.

Con base en mi experiencia como egresado de la LEI-UPN, de los trabajos de investigación que he desarrollado sobre el Bachillerato en Mazatlán y mi interés por comprender la situación que enfrentan las juventudes indígenas en la educación superior y las consideraciones expuestas sobre las condiciones de una educación con pertinencia y en el marco de los derechos de los Pueblos Indígenas (PI).² Me planté en este trabajo recuperar la experiencia y reflexión de estudiantes egresados de la LEI-UPN y de la Licenciatura de Lengua y Cultura de la (LLyC-UIEM).

De ahí surge la siguiente serie de interrogantes planteadas en este trabajo de tesis.

² En este sentido se ha mantenido la idea desde el gobierno mexicano de mirarlos/mirarnos bajo la visión colonial como -otros diferentes- por la cultura y lengua con la cual nos han identificado y recuperando el trabajo de Díaz Couder (2000) como sujeto de atención por su vulnerabilidad y no como sujeto y colectivo de derechos.

1.2. Preguntas de investigación y objetivos

Los interrogantes de partida de este trabajo son los siguientes:

1. ¿De qué manera la LEI-UPN y la LLYC- UIEM contribuyen en la formación y al fortalecimiento de la identidad, lenguas y procesos culturales de los profesionales indígenas?.
2. ¿Cómo la LEI-UPN y la LLYC-UIEM incorporan el trabajo y uso de las lenguas originarias en los procesos formativos?
3. ¿Cuáles son los posicionamientos que tienen los actores de los programas en cuestión, sobre la perspectivas en el campo de la educación intercultural?
4. ¿Cómo se concibe interculturalizar la educación superior en la perspectiva de las/los profesionistas indígenas egresados de dos instituciones de educación superior?
5. ¿Cuáles son las posiciones entre los actores de este trabajo sobre el debate de quiénes deben participar en la construcción de una política educativa de carácter intercultural?

Asimismo, los objetivos son los siguientes:

General:

- Identificar los significados que otorgan las y los profesionistas indígenas egresados de la LEI-UPN y la LLYC-UIEM sobre la relevancia que ha tenido la formación en los programas e instituciones de educación superior en lo referido a fortalecimiento de procesos socioculturales vinculados a sus comunidades de procedencia, así como reflexionar de manera compartida sobre las propuestas de educación intercultural impulsadas desde las políticas públicas.

Específicos:

- ❖ Identificar algunas repercusiones que la LEI-UPN y la LLYC-UIEM ha promovido en los procesos formativos referidos a la valoración de las lenguas y procesos culturales comunitarios.
- ❖ Conocer qué uso y espacios en la formación se les asigna a las lenguas originarias en programas como la LEI-UPN y en la LLYC-UIEM.

- ❖ Identificar algunas reflexiones que los profesionales indígenas egresados de los programas en cuestión, tienen sobre la importancia o no de interculturalizar toda la educación superior y sobre quiénes deben participar en la construcción de una política educativa de carácter intercultural.

1.3. Perspectiva metodológica: investigar con y para los sujetos/comunidades

La perspectiva metodológica que orienta el presente trabajo tiene como referente a la investigación cualitativa con una perspectiva etnográfica que busca desarrollarse a través de otras formas de hacer investigación; lo anterior considera una forma de producir conocimientos *con y para* los contextos diversos, en este caso con los pueblos originarios, quienes a lo largo de los años hemos sido objeto de estudio de diversos sectores de la sociedad y las academias que generalmente no han sabido dialogar con las comunidades o los sujetos en cuestión.

Por ello, la apuesta de involucrar a los actores sociales durante el proceso de investigación, pues no se trata de que los sujetos sean informantes u objetos de estudio sino que en este trabajo se pretende, en la medida de lo posible, comprender y estar participando con los interlocutores durante el proceso, además si es posible compartir con ellas/ellos los hallazgos de la investigación.³

Así, considero relevante hacer un trabajo de investigación desde y con los sujetos involucrados en este trabajo, reconociendo que yo también formo parte de estos sectores (los pueblos originarios) para abrir la posibilidad de tejer y desentrañar las realidades complejas que se producen en la relación cotidiana entre sujetos en el campo de la educación superior, principalmente de la UPN-Ajusco y la UIEM. Sin embargo, estas instituciones tienen orígenes y formas de organización diferentes: la primera -y siguiendo el esquema de Daniel Mato (2014) para hacer referencia a diversos modelos de universidades que atienden programas y/o poblaciones que se refieren a pueblos indígenas –se denomina convencional- y la segunda institución -creada bajo la denominación intercultural-. Ambas instituciones tienen orígenes

³ La investigación cualitativa y cuantitativa por su historia y origen y en la perspectiva de Linda Tuhiwai, está asociado al colonialismo y al imperialismo europeo (Tuhiwai, 2011).

históricos diversos al mismo tiempo que responden a políticas públicas y vínculos con las comunidades diferentes, aspectos que desarrollo más adelante.

En esta perspectiva metodológica y el acto de conocer cómo desde estos escenarios escolares en el nivel superior, los sujetos dan sentido y significado a las políticas educativas implementadas por el Estado, reconociendo que los sujetos ya no son sólo los miembros de la comunidad académica, sino también los mismos pueblos que a lo largo de los años hemos sido objetos de estudio y que hoy en día nos resistimos a ser representados.

Son las comunidades y pueblos los que y desde esta perspectiva se consideran como agentes activos en la construcción de su propia historia y en la construcción y representación de su propia comunidad. Por lo tanto, en este trabajo se pretende también “producir saberes de otra forma” (Arribas, *et al*, 2020, p. 13).

Para ello, se define “la investigación indigenista como aquella llevada a cabo por investigadores indigenistas con y para las comunidades indígenas (Cram, 2001; Rigney, 1999 citado en Tuhiwai, 2011, p.197). De esta manera “los investigadores indigenistas están comprometidos con una plataforma para modificar el *statu quo* y ven su compromiso como una herramienta importante para transformar las instituciones, las comunidades y la sociedad” (Tuhiwai, 2011, p.197).

Es un tipo de investigación que a partir de sus enfoques busca transformar los modos en el que los conocimientos sobre los pueblos indígenas han sido recolectados y clasificados frente al occidente/europeo lo cual esto me permitirá trabajar junto con mis propios pares.

La investigación cualitativa tiene “el potencial para responder a desafíos y crisis epistémicos, para desentrañar y tejer, para plegar y desenmascarar los estratos de la vida y la profundidad social de la experiencia humana” (Tuhiwai, 2011, p. 221). Me parece que este tipo de investigación es importante hoy en día en una sociedad capitalista-neoliberal en su fase diversa y cambiante en donde atraviesa un giro cultural y político profundo y que esto trastoca a la educación superior y en cualquier otro nivel educativo.

A partir de la investigación cualitativa con una perspectiva etnográfica se pretende hacer una investigación con y desde los sujetos sociales, considerando la validez de los conocimientos de los sujetos en contextos históricos diversos. No obstante, hacer etnografía en el campo de la educación superior con diversos actores sociales instaurados en contextos rurales y urbanos profundamente desiguales, implica hacer una “etnografía colaborativa con igualdad gnoseológica”, propuestas por Reygadas (2014, p.103) para darle validez a los conocimientos que serán generados por los propios profesionales indígenas. Como lo menciona con exactitud Reygadas:

Todas las formas de conocimiento y los saberes producidos por todas las personas que intervienen en el proceso son reconocidos como valiosos, al mismo tiempo que todos son problemáticos, por lo que todos deben estar sujetos a la crítica y la vigilancia epistemológica, ya que ninguno tiene de antemano la garantía de ser “objetivo”, “científico” o “emancipador” (2014, p. 103).

En este sentido se pretende desarrollar un trabajo que permita otorgar validez y sentido a experiencias, identidades y realidades complejas de los sujetos sociales que se entretengan en el marco de las políticas educativas con respecto a lo intercultural y programas de acción afirmativa en el campo de la educación superior⁴.

Desde este marco lo que se pretende es trabajar conjuntamente en la construcción del presente trabajo con los sujetos involucrados en una búsqueda por mayor horizontalidad es decir, se pretende construir una relación horizontal entre el investigador y los interlocutores en el campo para posibilitar una intersubjetividad de sujeto/sujeto para poder oír y escuchar a las distintas voces silenciadas de los agentes sociales.

⁴ Los Programas de Acción Afirmativa (PAA) son políticas públicas de carácter compensatorio que surgieron en territorios anglosajones con el objetivo de asistir a los sectores menos favorecidos. Este enfoque llegó a México a inicios del siglo XXI con la intención de mitigar las desigualdades existentes en el ámbito educativo. En consecuencia, estos programas de acción afirmativa ofrecen apoyo económico a grupos marginados, especialmente a jóvenes indígenas que buscan acceder a la educación superior. Un ejemplo de esto es la Fundación Ford, (entre muchas otras) que participa en este programa compensatorio, proporcionando becas a jóvenes indígenas para facilitar su ingreso, permanencia y graduación en universidades que ofrecen estas oportunidades. Aunque el programa de AA ha sido objeto de críticas por considerarse una manera de minimizar o neutralizar los problemas de racismo y discriminación que enfrentan los estudiantes indígenas en la educación superior, también se argumenta que este enfoque genera una discriminación positiva al intentar compensar la situación de aquellos con antecedentes indígenas (Santana, 2015).

En este caso recuperamos el trabajo de Corona (2012), para ella los métodos horizontales se definen como el proceso investigativo y de producción de conocimientos como un compromiso político que genera formas de vivir mejor en el espacio público (Corona, 2012 citada en Czarny, 2022, p. 50). En una búsqueda de producir un diálogo con y desde los sectores (en este caso los profesionales indígenas) y para ello implica y como otros reiteradamente lo han planteado dentro del campo de investigación para que no haya un extractivismo de conocimientos y que a su vez exista una ética, es decir “debe haber intereses por “conocer comunes” y con relaciones de respeto mutuo en la que el valor del diálogo abona a vínculos de confianza y alianza” (Bartolomé, 2003 citado en Czarny, 2022, p.51)

En este sentido, la investigación con los profesionales indígenas entablamos un diálogo de problemas comunes que nos interpela como estudiantes y egresados provenientes de pueblos originarios como: la cuestión educativa en educación superior y las políticas educativas promovidas por el estado nacional a partir de procesos formativos de estos profesionales.

No obstante, aquí es imprescindible dejar en claro que no se trata de rescatar y darle voz a los que no la tienen porque simplemente estaríamos reproduciendo una ideología dominante vinculada a un pensamiento eurocéntrico/moderno/occidental sino que se pretende que bajo esta perspectivas podamos descolonizar y desentrañar desde lo más profundo de los pensamientos occidentales y universales (Tuhiwai, 2011) que se han instaurados en las instituciones de la educación, principalmente de la educación superior.

Dicho lo anterior, también considero relevante como algunos otros autores han mencionado que a pesar de las críticas al campo de la investigación y la etnografía en particular, éstas pueden usarse como una herramienta no solo como académicos sino también a favor o en función de los asuntos de las propias comunidades (Bartolomé, 2003; Paladino y Zapata, 2018).

La experiencia de hacer etnografía implica para mí como investigador, tomar un carácter abierto y responder a diversas cuestiones o circunstancias imprevistas que se presente a lo largo del trabajo de campo y al mismo tiempo el etnógrafo hace uso de la observación participante (OP) propuesta por Ameigeiras (2006) en donde

subraya que es “un tipo de propuesta en la cual intervienen distintas técnicas y métodos, vinculados tanto con formas de observación, modalidades de interacción, como tipos de entrevistas” (p.124).

De este modo la tarea del etnógrafo en el campo a su vez es un sujeto de aprendizajes, de relaciones sociales y de observaciones que en gran medida posibiliten la construcción de conocimientos con los sujetos sociales en cuestión . Lo interesante de hacer etnografía es que no siempre utilizas una sola técnicas o métodos para la recolección de datos, por lo tanto bajo esta perspectiva me permite hacer el uso de distintas estrategias y de técnicas en este trabajo, por ejemplo; la entrevista etnográfica, el registro y el diario de campo (Ameigeiras, 2006).

Por su parte, Almagueiras (2006) plantea que dentro de las entrevistas es importante plantear un ejercicio de “diálogo sustentado en una capacidad de «escucha» que permite estar más atento a lo que «el otro dice, expresa, sugiere», que a lo que al investigador le preocupa, lo que puede, en primera instancia, distorsionar o inducir respuestas” (p. 129).

La segunda es un elemento clave para la OP, por lo tanto es indispensable para el análisis y el desarrollo de la investigación y al mismo tiempo supone que “los registros no solo comprenden las notas de campo en sus distintas formas, sino también grabaciones, fotografías, material audiovisual en general, que pueden constituirse en un insumo clave para la investigación” (Ameigeiras, 2006, p.130)

Resulta interesante al respecto lo planteado por Ameigeiras (2006) que señala los aspectos a considerar en el registro.

Aspectos a considerar en el registro	
→ Las notas deben ser completas, precisas y detalladas → Debe registrarse todo lo observado → se debe tener en cuenta la fecha, hora y lugar → Escenario: Descripción esquemático → Los actores sociales/ los objetos → Las actividades/ los	→ Apreciaciones/ sentimientos → intuiciones/comentarios → Diálogos → Vocabularios/ frases → Asociaciones/ hipótesis de trabajo

Esquemas tomado de Ameigeiras (2006, p.132).

La última pero no menos importante, es el diario de campo, para Ameigeiras (2006) es un “registro clave de la investigación” lo cual permite “explicitar por escrito cierto tipo de observaciones a la vez que dar visibilidad a emociones, como sentimientos que se despliegan y transforman en el curso de la investigación” (p.136). De esta manera, trabajar bajo esta perspectiva etnográfica es una forma de mostrar que el hacer de la investigación implica un compromiso consigo mismo y con los sujetos sociales en el que “el etnógrafo no es simplemente un viajero o un observador desvinculado sino que, hasta cierto punto, es un participante que comparte las preocupaciones, emociones y compromisos de los sujetos de investigación” (Hine, 2004, p.62).

Así, considero relevante que el hacer del investigador se ha ido transformando con los nuevos retos y desafío que se presentan hoy en día en la sociedad mexicana por lo que ello nos exige añadir y hacer uso de otras técnicas en el campo de la investigación, de tal manera que en este trabajo se abre a la posibilidad de modificar y adecuar nuestro modo de producir conocimientos de acuerdo al contexto en la cual nos encontremos sobre todo en un contexto de crisis humanitaria derivado del virus COVID-19 que se transmutó en su fase regular denominado SARS CoV-2.⁵

De esta manera la experiencia etnográfica hoy en día no siempre se cumple con estar físicamente al campo como siempre ha ocurrido en la recolección de los datos, sino también se ha retomado la “etnografía digital” en donde los investigadores acceden al campo de manera remota a partir de distintos artefactos y plataformas, por ejemplo; videollamadas, chat, zoom, meet, entre otros (Meneses, 2020). En este trabajo, por la necesidad planteada de realizar trabajo de campo en dos universidades se utilizaron técnicas novedosas con el fin de recolectar datos de forma híbrida/remota, es decir, hacer etnografía presencial y etnografía virtual/digital desde y con los actores.

⁵ Así, al llevar a cabo esta labor, apenas habíamos salido de la pandemia por COVID19 (tras más de dos años en casa), por lo tanto, durante este tiempo consideré la posibilidad de emplear distintas técnicas de investigación.

Considerando que sería mucho más fructífero el trabajo, echar a andar distintas metodologías de la etnografía en contextos complejos e inciertos en la sociedad. Así, por lo tanto la “etnografía virtual o digital” para Hine (2004) remite a la misma como “una etnografía sobre y construida en internet (p.20). Otros plantean que “la etnografía digital no pretende poner al centro a la tecnología, sino las personas en sus formas de relacionarse y de apropiar la tecnología, en este caso con lo digital” (Meneses, 2020, p. 4-5).

Así, la presente investigación tiene lugar en dos universidades distintas de México: una ubicada en la Ciudad de México y la otra en el estado de México. En la CDMX se encuentra ubicada la Universidad Pedagógica Nacional UPN-Ajusco; ésta cuenta con distintas licenciaturas: Licenciatura en Educación Indígena, (LEI) Licenciatura en Pedagogía Educativo, Licenciatura en Psicología Educativa, Licenciatura en Sociología Educativa, Licenciatura en Administración Educativo, entre otras; y que a su vez cuenta con posgrados de distintas especialidades. Se trata de universidades públicas convencionales o generales como la UPN-Ajusco; siguiendo a Czarny (2010) “institución que no se enmarca dentro de lo que en la región se conoce como universidades interculturales y universidades indígenas” (p, 31).

Mientras que en el estado de México, específicamente en el Municipio de San Felipe del Progreso al Norte del Estado de México se encuentra ubicada la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM); fundada en 2003 como la primera institución de educación superior intercultural dirigida principalmente hacia jóvenes indígenas y, en menor medida para no indígenas. La Universidad Intercultural del Estado de México cuenta con seis licenciaturas que son las siguientes: Licenciatura en Lengua y Cultura, Licenciatura en Comunicación Intercultural, Licenciatura en Desarrollo Sustentable, Licenciatura en Salud Intercultural, Licenciatura en Enfermería y la Licenciatura en arte y diseño intercultural”. Me planté un ejercicio metodológico que buscó reconocer similitudes y diferencias en los significados otorgados a los procesos formativos dirigidos a juventudes indígenas sin que ello se planteara como una investigación de tipo comparativo en sentido estricto. Esto último implicaría mirar diversos aspectos del trabajo académico no sólo al interior de los programas educativos mencionados -en UPN y la UIEM- sino también las condiciones estructurantes que marcan a los procesos de la educación superior de las

instituciones a las que se hace referencia, situación que excede a esta propuesta de investigación.

1.4 Trabajo de campo

Se llevaron a cabo actividades de campo etnográfico para recopilar datos empíricos, incluyendo entrevistas en profundidad, con egresados de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la UPN-Ajusco y la Licenciatura en Lengua y Cultura (LLyC) de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). Los participantes, tanto hombres como mujeres, provienen de diversas comunidades denominadas desde el estado como indígenas y son hablantes -un sector de las/los interlocutores- de diferentes lenguas originarias, principalmente el Mazahua, pero también el Náhuatl, el Otomí, el Tseltal, el Tsotsil, el Triqui y el Mazateco. No obstante, son profesionales de diversas generaciones, con una edad media de entre 27 y 38 años, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla n° 1. Egresados de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN-Ajusco

EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA DE LA UPN-AJUSCO					
ENTREVISTADOS	EDAD	ESTADO/ MUNICIPIO	PERTENENCIA COMUNITARIA	GENERACIÓN	OTROS ESTUDIOS
Eladio Espinoza	29	San Juan Copala, Oaxaca	Triqui	2014-2018	Maestría en Lingüística Indoamericana en Centro de Investigación y estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)
Cecilia Díaz Gómez	31	Chiapas	Tsotsil	2014-2018	Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizajes por la Universidad Intercultural del Estado de Puebla
Hugo González Martínez	27	Huautla de Jimenez, Oaxaca	Mazateco	2014-2018	Maestría en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM

Sebastián Guzmán Luna	28	Tenejapa Chiapas	Tseltal	2014-2018	Secretaría de cultura de la CDMX
Fabiola Concepción Díaz Pérez	35	Chiapas	Tseltal	2014-2018	Docente de Educación Básica
Sixto López Guzmán	29	Chiapas	Tseltal	2014-2018	Docente de Educación Básica
Darío Benito	36	Veracruz	Náhuatl	2011-2015	Maestría en Desarrollo Educativo por la UPN-Ajusco
Yasmani Santana Colín	38	CDMX	Mazahua	2007-2011	Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

TABLA N° 2: Egresado de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM

EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN LENGUA Y CULTURA DE LA UIEM					
ENTREVISTADOS	EDAD	ESTADO/MUNICIPIO	PERTENENCIA COMUNITARIA	GENERACIÓN	OTROS ESTUDIOS
Yareli Gregorio Feliz	27	Atlacomulco, Estado de México	Mazahua	2013-2017	Maestría en Docencia y Gestión Educativa en el Colegio de estudios de Posgrado de la Ciudad de México
Horacio Anacleto Ramirez	29	Estado de México	Mazahua	2013-2017	Docente de Educación Básica
Jazmín García Hernandez	36	Estado de México	Otomí	2011-2015	Docente de Educación Básica
Antonio Victoria	31	Estado de México	Mazahua	2010-2014	Maestría en Lingüística Indoamericana en

						Centro de Investigación y estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)
Angélica López	Rangel	31	Estado de México	Mazahua	2009-2013	Docente de Educación Básica
Gloria Bernal	Vargas	39	Estado de México	Mazahua	2004-2008	Docente de Educación Básica
Griselda Roja	Reyes	36	Estado de México	Otomí	2004-2008	Docente de Educación Básica
Elizabeth Quintana		34	Estado de México	Mazahua	2004-2008	Docente de Educación Básica

Al momento de realizar la presente investigación me pregunté si era necesario hacer uso solamente de la metodología que incluye el trabajo de campo presencial, o también podría hacer uso de otras metodologías a distancia (de manera remota) que me permitiera acercarme y dialogar con mis interlocutores a distancia y/o presencial. También había una serie de dudas porque al momento de hacer esta investigación había cuestionamientos hacia esta forma a distancia vía remota de hacer investigación, pues se pensaba que no era lo mismo hacer trabajo de campo presencial, estar cara a cara que de forma virtual que había una razón en ella, aunque también pensaba que me iba a ayudar a recabar información en lugares lejanos en los que habitaban los profesionales indígenas ya que algunos al culminar sus estudios superiores se regresaron a su comunidad de origen o están en otros estados de la república mexicana.

Después de mucho pensarlo, opté por emplear tanto la metodología remota como la presencial, ya que consideré que era importante abordar ambas propuestas de trabajo. A través de la plataforma de Google Meet, pude realizar entrevistas solo a profesionales indígenas de la UIEM. La mayoría de las entrevistas a profesionales de la UPN-Ajusco las realicé de manera presencial, excepto algunos que estaban en otros estados y los entrevisté de forma virtual. Seguramente se estarán preguntando cómo se realizó el trabajo de campo, cuál fue el proceso y cuáles fueron las experiencias vividas durante la etnografía remota. Antes de responder a estas

preguntas, me gustaría mencionar que a pesar de haber entrevistado a egresados de diferentes generaciones y con diferentes afiliaciones culturales de la UIEM, no descarté la idea de visitar las instalaciones de esta universidad. Quería conocer las actividades y eventos que se estaban llevando a cabo, si los estudiantes eran de San Felipe del Progreso (un municipio con una alta presencia de la comunidad Mazahua), e incluso estaba interesado en saber si la mayoría de los estudiantes provenían de pueblos originarios. También quería saber cómo era la dinámica de trabajo de los profesores para entender mejor la interculturalidad en la UIEM, entre otras cosas.

También, y como parte del trabajo de campo desarrollado, di seguimiento de manera virtual al seminario *Desafío para transformar la educación superior: de la multiculturalidad a la interculturalidad crítica*, convocado durante el año 2022, por la Subsecretaría de Educación Superior que se llevó a cabo en la Secretaría de Educación Pública de forma presencial y que también lo estuvieron transmitiendo en el portal de la SEP <https://www.youtube.com/live/5ADbFUv-5Qw?feature=share>. Tuve la oportunidad de seguir ese seminario en el cual estuvieron participando varios académicos e investigadores. Para mi fortuna, estuvo participando una docente de la UIEM en la cual en su presentación venía su correo lo cual fue en ese entonces en el que decidí enviarle mensaje porque no conocía a nadie de esta universidad más que una egresada que realizaba su estancia doctoral en la UPN, Unidad Ajusco. De esta forma, sin demorarme, envié un correo a la profesora de esta universidad expresando mi interés en visitar la UIEM y conversar con algunos estudiantes sobre sus experiencias en ella. Decidí mencionar en mi correo que “soy estudiantes de la UPN-Ajusco y que también soy hablante de la lengua mazateca y me encuentro realizando un trabajo sobre lo que piensan de la UIEM los egresados” con el objetivo de generar confianza.

Era crucial para mí mantenerme atento a mi correo para ver si la profesora respondía, y después de una semana lo hizo, indicando que estaría encantada de ayudarme con mi investigación. Me pidió que la contactara a través del número que me dejó en el correo. Después de ponerme en contacto con ella, le expliqué sobre mi propósito para la tesis que estoy llevando a cabo. Ella recibió la noticia con entusiasmo y me aseguró que hablaría con la coordinadora de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM. También me sugirió que para formalizar el proceso, debía enviar una carta de

presentación firmada por la coordinación de posgrado de la MDE-UPN-Ajusco. Pedí el documento y se lo envié a la docente que me estaba ayudando con la vinculación. Después, me dijo que estuviera pendiente de mi móvil porque me llamarían. Esperé durante tres largas semanas, pensando que ya no sería posible. Finalmente, decidí escribirle a la docente para preguntar sobre el estado del proceso de vinculación. Después de un mes, la coordinación de la licenciatura se puso en contacto conmigo para preguntar por qué quería realizar el trabajo de campo en esa universidad. Les expliqué mi interés en conocer las experiencias de los estudiantes de la UIEM.

Fue entonces cuando la coordinadora de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM me informó que pronto me llamaría para presentarme en la institución, ya que en ese momento los estudiantes estaban ocupados en actividades de campo. Después de dos semanas, finalmente me contactó para indicarme que me dirigiera a la universidad. De esta manera, tuve la oportunidad de visitar y conocer la institución. No obstante, debo destacar que fue un proceso complicado lograr acceder a las instalaciones de la universidad.

Retomando las preguntas anteriores, ¿cómo se realizó el trabajo de campo?, ¿qué metodología o herramientas se utilizaron para llevar a cabo las entrevistas y dar sentido y significado a los testimonios de los profesionales?

En primer lugar, establecí una conexión con una estudiante egresada de la UIEM que estaba realizando una estancia doctoral en la UPN-Ajusco. Ella me ayudó a contactar a otros jóvenes indígenas egresados de la misma institución. Gracias a esta colaboración, pude contactar a egresados de otras generaciones y de distintos pueblos originarios. Es decir, los profesionales que ya había entrevistado me facilitaron el contacto con otros egresados que eran sus conocidos. Así fue como pude ponerme en contacto y conversar con los egresados de la UIEM, quienes contribuyeron a este proyecto de investigación.

Del mismo modo, ocurrió con los profesionales de la Licenciatura en Educación Indígena UPN Unidad Ajusco, Ciudad de México. Aunque pertenecen a generaciones anteriores a la que yo pertenezco, en algún momento había tenido la oportunidad de

conocerlos. Sin embargo, por diferentes razones, había perdido contacto con ellos y no tenía forma de localizarlos. Por lo tanto, opté por la estrategia de bola de nieve para poder contactarlos. Conectaba con conocidos egresados para ampliar mi red de contactos. Había entablado conversación con algunos de ellos en la universidad, lo que facilitó la colaboración con la mayoría de los actores que participaron en este proyecto, quienes también son egresados de LEI-UPN. Esto hizo que fuera más fácil acceder a ellos.

Como ya he descrito anteriormente, inicié utilizando la plataforma de Google Meet con los profesionales que eran egresados de la UIEM y que correspondían a la Licenciatura de Lengua y Cultura, entre ellos eran mujeres y hombres que algunos casos no solo tenían el pregrado sino también el posgrado, pero que la gran mayoría estaban laborando como docentes en la educación básica, en escuelas de educación primaria del subsistema de educación indígena y en el general. De igual manera, a los profesionales egresados de la UPN-Ajusco la gran mayoría se encontraban laborando como docente en educación primaria generales y otros en el subsistema de educación indígena; algunos seguían estudiando su maestría en otras universidades, incluso otros tienen hasta el nivel doctorado lo cual eso significa que estos jóvenes continúan con su formación académica, espacios donde se mantiene también su intencionalidad de aportar algo a sus comunidades.

Las entrevistas se realizaron de manera presencial y virtual, en este caso quisiera enfatizar que hacer trabajo de campo de forma virtual después de todo no era tan distinto que de la manera presencial ya que cuando realicé las entrevistas a los profesionales de la UIEM sentí una cierta similitud entre realizar entrevistas presencial y vía Meet, esto se debe tal vez a las entrevistas previas que he realizado de manera presencial en campo y porque también provengo de una comunidad lo cual compartimos un conjunto de cuestiones educativas que nos interpela como profesionales de la educación indígenas en México, es decir estos profesionales indígenas se identificaron con mi tema de investigación. De este modo dialogamos con cierta familiaridad y confianzas, pues a pesar de que las entrevistas se efectuaron de forma virtual, todos los que fueron entrevistados lo hicieron con la cámara prendida lo cual eso me permitió observar sus expresiones, en este caso gestos, actitudes durante la entrevista.

Además, podríamos decir que realizar entrevistas a través de Google Meet tiene una cierta ventaja porque la mayoría de los profesionales se sentían cómodos pues casi todos elegían el espacio donde establecer la conversación, algunos de ellos lo hacían en su centro de trabajo, es decir en las escuelas en donde trabajan; otros lo hacían en sus hogares. Por otra parte, la hora representó una ventaja de realizar la entrevista por Meet ya que por cuestiones de tiempo, algunos preferían por la noche, es decir hubo entrevistas a las ocho de la noche que terminaba hasta las nueve o diez de la noche. Lo anterior, podríamos notar algunas ventajas de realizar entrevistas a distancias a través de estas plataformas, en este caso vía google meet o zoom.

Para el caso de los profesionales de la UPN-Ajusco fue algo muy distinto porque las entrevistas se desarrollaron de forma presencial, en este caso las entrevistas se aplicaron en diversos espacios de la universidad, es decir los profesionales que en su mayoría estaban laborando o estudiando la maestría en la Ciudad de México son los que preferían las entrevistas en la universidad y como ya he descrito anteriormente, sólo uno o dos de los profesionales fueron entrevistados a través de la plataforma de google Meet.

Aunque había preparado un guión de entrevistas semiestructuradas, las conversaciones que tuve con mis interlocutores se basaron en sus experiencias. Esto significa que no fue necesario seguir de manera rígida el guion, ya que la reflexión surgía naturalmente durante el diálogo abordando los temas planteados. Posteriormente, todas las entrevistas se transcribieron y después realicé un esquema para la sistematización de la información obtenida de acuerdo a las preguntas que me orientaron en este trabajo de investigación y a los ejes problematizadores, construyendo categorías para el análisis.

Sin embargo, cabe destacar que trabajar con profesionales con una formación académica, egresados y egresadas en estas dos universidades públicas me permitió observar dos cosas: una de ellas es que podemos darnos cuenta que en su mayoría estos profesionales indígenas tienen ya un conocimiento de estos temas que nos interesa tocar y analizar en este trabajo de investigación. Es decir, por haber pasado por la universidad y que a su vez tengan ya una formación académica nos ayuda a

comprender que son actores/as que desarrollan un análisis de los temas abordados, situación que no se presenta tal vez, de la misma manera, con estudiantes de recién ingreso a la universidad quienes en muchos casos se encuentran identificando por qué estudian eso que eligieron y/o qué sentido tiene estar cuatro años en la universidad, al tiempo que no necesariamente conocen el tema y el debate de la denominada educación intercultural o la educación indígena, entre otros.

Por otra parte, nos encontramos con actores con una trayectoria cultural, política e histórica, es decir los profesionales indígenas muestran que por haber pasado por una trayectoria escolarizada y con una formación profesional académica -que en este estudio se centra en el ámbito de las denominadas ciencias humanas y sociales- dan entender que son actores que no simplemente reproducen sin cuestionamientos lo que la academia les ofrece, sino también ellos mismo están tensionando, están cuestionando hasta inclusive transformando la producción de conocimientos desde un lugar de enunciación y en algunos casos también desde la acción. En otras palabras, lo que se plantea a partir de estos posicionamientos es poner fin a esa subordinación que inferioriza a los indígenas y que de alguna manera no sólo se están apropiando de los escenarios escolares y académicos, sino también están realizando acciones dirigidas, en algunos casos, a la transformación de las instituciones.

Para finalizar este capítulo y avanzar al siguiente, es importante mencionar que todas las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento informado de los participantes. Al consultar con ellos, la mayoría prefirió que en sus testimonios se utilizaran sus iniciales en lugar de sus nombres completos. Algunos pocos casos indicaron que se podía utilizar su nombre completo, pero en general, por razones de privacidad y protección de su identidad, decidí optar por usar solo las iniciales en los testimonios, como se detalla en este trabajo.

CAPÍTULO II. DEBATES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA PUEBLOS INDÍGENAS.

“Desde la interculturalidad hay que reclamar entonces una radical reforma de la universidad actual, es más, hay que hacer críticas contextuales de la universidad para reformular su ideal, su sentido y su función” (Fornet-Betancourt, 2009)

2.1. Antecedentes sobre el debate de educación intercultural en la región latinoamericana y su incidencia en la educación superior

Dentro del contexto Latinoamericano, la interculturalidad ha sido utilizada como un pilar fundamental para fomentar políticas educativas adaptadas específicamente a las comunidades indígenas. A medida que la interculturalidad ha cobrado fuerza, no solo a nivel discursivo sino que también se ha visto reflejada en México, tanto en la Ley General de Educación (2019) como en la Ley General de Educación Superior (2021) en el Diario Oficial de la Federación. En donde en el marco de la Ley General de Educación (2019), se destaca la importancia de la interculturalidad como un –eje transversal– clave para todos los niveles educativos del Sistema Educativo Nacional, enfatizando que “será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social” (Art. 16, fracción VIII, LGE, 2019).

Mientras que en el documento oficial de la Ley General de Educación Superior (2021) se destaca en su artículo 7 la relevancia de la interculturalidad como un pilar fundamental para “la consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (Artículo 7, fracción II). Así, en su artículo 8 de esta ley se enfatiza la importancia de “la interculturalidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones de educación superior y el respeto a la pluralidad lingüística de la Nación, a los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas” (Fracción VIII)

Aunque observamos que en este documento normativo, se sigue pensando a los pueblos originarios aún bajo una perspectiva de *interculturalismo funcional* cuando se habla de una “*inclusión social*” y de “*convivencia armónica*” cuando los pueblos indígenas no necesariamente quieren ser tratados como sujetos que se “asimilan” o “aculturan” y que estos sean tratados como “otros” vulnerables, sino como sujetos de derechos al acceso a la educación superior como cualquier otro sujeto. Por ello, los involucrados en este debate, y especialmente aquellos que colaboraron en esta

investigación, en su mayoría aspiran a una interculturalidad de carácter crítico y decolonial, en contraposición a lo que se establece en esta normativa.⁶

Sin embargo, esto ha dado origen a otras corrientes de pensamientos en las cuales ponen énfasis -las múltiples formas de entender y darle sentido a lo intercultural en México y América Latina-, es decir han propiciado la construcción de un nuevo paradigma intercultural en la que no basta con reconocer a las diversidades socioculturales y lingüísticas sino que incluye desmontar todas aquellas relaciones de poder que se entretene en el discurso funcional del sistema educativo, económico, político y social del estado (Tubino, 2004).

Para entender estas dos dimensiones de la interculturalidad cabe señalar que en los últimos años en México y América Latina se han creado dos corrientes de pensamientos en torno a la perspectiva de lo intercultural. Siguiendo a Tubino plantea que el interculturalismo funcional o hegemónico “busca promover el diálogo intercultural sin tocar las causas de la injusticia cultural y social, mientras que la Interculturalidad crítica busca suprimir el no-diálogo, es decir los mecanismos de poder, de dominación, de desigualdad, injusticia, racismo y discriminación (Tubino, 2004, p.11).

⁶ Con esta perspectiva, se busca dar visibilidad y reconocimiento a los conocimientos e idiomas de los jóvenes provenientes de comunidades indígenas y afrodescendientes, quienes históricamente han sido discriminados y ha habido una negación de sus saberes en las instituciones de educación superior. Por tanto, en la actualidad, se plantea que la interculturalidad es la solución a estos problemas, al menos es lo que indican los seminarios y debates que se han hecho en torno a la reforma en curso.



Esquema N 1. Ejes centrales de la interculturalidad. Elaboración propia recuperando las perspectivas de Tubino (2004)

Bajo este esquema representamos como desde estas dos corrientes de pensamientos bajo la denominación intercultural –funcional y crítica– se ha planteado desde diferentes posiciones, políticas educativas. Una de ellas desde el discurso homogéneo del Estado <<desde arriba>> por su parte, promueve políticas interculturales que no “cuestiona las relaciones asimétricas de poder y que privilegia el conocimiento occidental sobre el conocimiento local” (Erdösová, 2013, p. 64); o que su noción de interculturalidad que manejaba/maneja es bajo los principios del multiculturalismo neoliberal como algunos otros autores lo han señalados.

Frente a las políticas educativas interculturales del estado, los movimientos sociales e indígenas <<desde abajo>> desde actores no gubernamentales en el que pretende construir otro proyecto educativo distintos al del gobierno mexicano. Sin embargo, un proyecto educativo que busca cambiar no únicamente las relaciones asimétricas sino y como dice Walsh (2010) “visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial” (pp. 91-92).

De este modo, la educación intercultural se ha convertido en un espacio de lucha y tensiones y al mismo tiempo de negociación entre el estado mexicano pues si bien los pueblos originarios proponen una intercultural crítica en la cual busca suprimir la relación de poder y de asimetría social que existe en la sociedad mexicana. Para ello, los pueblos originarios proponen una relación horizontal y no vertical como se ha venido ocurriendo entre el estado mexicano y los pueblos originarios, al exigir sus derechos individuales y colectivos referente a una educación donde quepamos todas y todos (Zúñiga, 2011).

De esta manera, se asume que no es lo mismo cuando la “interculturalidad” se plantea desde el Estado que cuando se plantea -desde abajo-, es decir cuando lo proponen las mismas organizaciones y agentes sociales desde una perspectiva crítica (Czarny y Briseño, 2022). Por ende, se ha planteado que la interculturalidad funcional que opera bajo la lógica de las políticas públicas del Estado se ha convertido como “la nueva lógica multicultural del neoliberalismo 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 (Muyolema, 1998 citado en Walsh, 2009, p.3).

Desde este planteamiento, y siguiendo el discursos de los movimientos sociales se mantiene una propuesta transformadora. Es decir, los movimientos sociales e indígenas no están pidiendo el reconocimiento y la “inclusión” en un Estado que reproduce la ideología neo-liberal y el colonialismo interno, sino que están reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Al menos a partir de este posicionamiento de enunciación en relación a la interculturalidad es muy distinto a lo que el estado ha propuesto en el marco de legitimar todo tipo de desigualdad, discriminación y racismo en los diferentes instituciones implementado por el gobierno mexicano (Walsh, 2009).

Así, “la interculturalidad que interesa a los pueblos indígenas es aquella que construye modos “otros” de poder, saber, ser, sentir y comunicar para una sociedad de convivencia, libre de la violencia y de la colonialidad” (Zúñiga, 2011, p. 96). En este sentido, la tarea de las IES es reconocer la validez de su epistemología propia y que no siempre implica que al añadir su idioma como contenido estamos reconociendo su

presencia y participación en los currículas de las universidades, sino es importante construir nuevas pedagogía y prácticas de enseñanzas en nuestra aulas de clases (Czarny *et al*, 2021).

No es extraño que la interculturalidad sea un enfoque recurrente en los sistemas escolarizados, puesto que con ello se piensa transformar la educación y construir una sociedad que respete y reconozca la diversidad cultural y lingüística, entre otras, situación que aún no se logra en la sociedad mexicana. Con lo aquí expuesto, me refiero a que la interculturalidad ha sido importante para visibilizar a los pueblos originarios pero al mismo tiempo con ello, se ha pretendido simplemente de visibilizar, reconocer y reivindicar la diferencia mientras que se pretende ir más allá de estas perspectivas, y cómo otros han dicho que sea “un proyecto de transformación social” que incluyen la “refundación de las naciones o sociedades” como certeramente lo menciona (Freire, 1985)

Si bien es cierto que la adopción del interculturalismo en América Latina se ha fortalecido, por parte de las diversas demandas de los movimientos indígenas, y propuestas desde los años 60 y 90, e incorporados en las políticas indigenistas y pos/neo-indigenistas muchos antes más en la cual con la presión de estos movimientos surgieron diversos proyectos educativos de carácter -bilingüe, bicultural e intercultural-. Con la política de la educación bilingüe intercultural después de haber pasado por un proceso de asimilación e integración de la EBB pues en este enfoque “se busca responder a las necesidades propias del proceso de aprendizaje, pero también se tenía la necesidad de acercar la escuela a las comunidades a las que pretendían servir” (Pérez, 2009, p. 258). Siguiendo la idea de la autora se señala que con lo anterior, no se encontró un avance significativo sino, por el contrario se redujo a una educación de castellanización y de homogeneización cultural.

Sin agotar el tema de la denominada educación intercultural en la región y sus antecedentes históricos y políticos, recuperó algunas de las perspectivas centrales que han marcado al campo de la investigación. Es relevante destacar que la interculturalidad sólo se ha focalizado a un sector específico de la sociedad considerados generalmente indígenas por el Estado mexicano y que esto ha implicado erróneamente -de que es y debe ser sólo para indígenas. No obstante, ha sido un verdadero problema en Latinoamérica puesto que algunos investigadores y

académicos han cuestionado esta idea en el que consideran que este programa se ha convertido en un programa más de “compensación” y al mismo tiempo “paternalista” (Czarny, 2010; Santana, 2015).

En este ámbito en el que la crítica intercultural al esencialismo y paternalismo conduce a nuevas formas de pensar la educación, en donde nos permita darle cabida a la diversidad sociocultural y lingüísticas de la población indígena y que esto implica construir otro mundo posible, considerando a lo que llama Villoro (1999) “en un mundo donde quepan muchos mundos” frente a tal utopía nos conduce tanto indígenas y no indígenas a realizar este trabajo desde la educación en todos los niveles educativos.

De este modo, y desde el discurso de una educación intercultural pensado solamente para el “otro”, generalmente a los pueblos originarios como una tarea destinada de manera específica a estos sectores en cuestión, lo que limita la construcción de una sociedad intercultural. Siguiendo a Santana (2015) “si la interculturalidad se ha entendido como sinónimo de lo indígena y solo es aplicable para ellos, si los Estados nacionales han encontrado en ella la forma idónea de justificar la “presencia y participación” de las comunidades indígenas en la política pública” (p. 100).

Es importante comprender a quiénes se dirige la noción de interculturalidad, ya que, tal como destaca Santana, si está dirigida únicamente a los sectores marginados y discriminados, entonces debemos cuestionarnos qué tipo de educación necesitan recibir los demás grupos sociales que, en su mayoría, discriminan y excluyen a los pueblos originarios. En resumen, si el objetivo es promover una educación intercultural, es relevante considerar la implementación de una educación intercultural inclusiva para todos.

Si la pretensión es sólo eso, entonces el riesgo podría ser en la que podríamos reproducir un interculturalismo funcional o compensatorio del Estado, y esto se convierte como una nueva forma de segregar y marcar una diferencia al alteridad como sujetos “Otros” vulnerables que requiere la implementación de políticas públicas como bien lo han señalados algunos autores como políticas educativas para indígenas y no indígenas que orienta una “dicotomía” y “binarismos” (Czarny y Briseño, 2022). Este fue el motivo que me llevó a reconocer la importancia de abordar y documentar estos temas.

2.2. Panorama de las ofertas que en México y en la región se han impulsado bajo la denominación educación superior intercultural (UI), educación superior indígena.

Si bien es cierto que la interculturalidad en materia de educación se ha desarrollado principalmente en la educación básica dentro de América Latina, por lo que en el caso específico de la educación superior su inclusión ha sido tardía y sobre todo bajo un ropaje de “reconocimiento a la diferencia”. Actualmente, la interculturalidad en la educación ha sido un debate potente y al mismo tiempo, ha tomado fuerza en donde se han desarrollado diversas políticas educativas con perspectivas interculturales, aunque no en todas las regiones del país. En el caso de Oaxaca, por su parte, impulsaron otras iniciativas de educación media superior y superior de bases comunitarias y recientemente han surgido algunas universidades bajo la denominación de “comunalidad” (Brito, 2020) que más adelante abordaremos.

La interculturalidad en la educación ha tenido un eco importante en varios países de latinoamérica, durante las últimas décadas. Es cierto que en estos tiempos han surgido IES con clave intercultural como resultado de una diversidad de demandas que emanan de los movimientos sociales e indígenas.

Las IES con clave intercultural han sido un proyecto educativo en el cual su interés ha sido incorporar la epistemología propia y las diversas formas de producir conocimientos y aprendizaje de estos pueblos en cuestión. A nivel regional se observa que su interés es formar profesionales indígenas, entre otras con el fin de contribuir como formadores en las escuelas primarias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de América Latina (López, 2020).

De este modo, la formación de profesionales de pueblos originarios ha sido ya una preocupación desde varias décadas en México y América Latina, puesto que a partir de los años 70s, se empezó a hablar de una formación de educadores y de hablantes de lenguas originarias (López, 2020). Así, en un primer momento se requería de un educador hablante de lenguas originarias y principalmente, vinculadas con “el manejo de la escritura y de los textos oficiales que el ministerio de educación o un programa específico le entregaban” (López, 2020, p. 8)

Desde este referente se requería mucho más que una educación bilingüe, lo cual el proyecto educativo se focalizó no únicamente a lo lingüístico, sino también a lo cultural y pedagógico. Así, con las nuevas demandas emanadas de los movimientos, intelectuales y líderes indígenas referentes para avanzar hacia una educación culturalmente pertinente para los pueblos en cuestión, se pretendió y como agrega Luis Enrique López:

México fue pionero en este campo, cuando en 1979 se crea el Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas, y en 1990, en modalidad semipresencial, la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con cobertura nacional, para atender a los profesores indígenas en servicio (López, 2020, p. 8).

De esta manera y como subraya López, en México y en Perú entre otros países han sido testigos en las últimas décadas del surgimiento y avance político indígena y de la consecuente gestación y desarrollo de diferentes iniciativas dirigidas a formar docentes de *EIB* desde distintas perspectivas; algunas menciona López (2020), en regiones y países como el Cauca, Colombia; Iquitos, Perú; y Jujuy, Argentina; (...) “en modalidades de gestión autónoma o de cogestión con el Estado”. Y otras de “acción afirmativa” y de inclusión, como en distintas universidades públicas de Brasil, Chile, Guatemala y Venezuela, en el marco de las políticas nacionales” (p.9)

A pesar de este gran esfuerzo de formar a los profesionales indígenas se ha observado que aún no se ha logrado cubrir “las necesidades de los maestros bilingües” que la *EIB* requiere para atender a los estudiantes indígenas de todos los niveles educativos; así como también que no siempre los profesionales en cuestión satisfacen “las expectativas de los programas de la EIB y a menudo responden más a los intereses del Estado que a los de los pueblos indígena” (Ibidem, 2020, p.9).

Así pues, existieron más programas de formación en educación superior en universidades convencionales para la población indígena en América Latina. Por ejemplo; “pluralismo jurídico, salud intercultural, comunicación intercultural, etnoturismo, tecnología agrícola y ganadera, etnoeducación y educación intercultural,

entre otros” (Ibidem, 2020, p.10). Lo cual no siempre van dirigidos exclusivamente para las comunidades sino también a la sociedad en general.

Siguiendo el mismo autor, destaca que en México, al inicio de 2004 se crean otras universidades cuyo nombre y pretensiones son muy distintas a las que ya se mencionaron. Se trata de las IES con clave intercultural que han surgido en México y en Perú en donde pretende cuestionar las normas o estructuras del ámbito universitario en América Latina. Incluso otras experiencias de educación superior surgieron en Bolivia, Colombia, Ecuador y Guatemala (Universidades Indígenas) y en Nicaragua una universidad comunitaria.

Las universidades interculturales en México y en Perú, por su parte, son públicas, algunas han surgido por iniciativas apoyadas por la iglesia católica, y organizaciones no gubernamentales”. Así, la educación comunitaria (Nicaragua) y las universidades indígenas en Bolivia y Colombia son también públicas. En esta última, plantea López que no son autónomas y junto con la universidad pedagógica depende del “ministerio de educación y su financiamiento proviene de los Impuestos Directos a los Hidrocarburo” (López, 2020, p. 11),

Actualmente, en México existen 11 IES con clave intercultural, pues operan en las diferentes localidades y regiones del país. En la siguiente tabla podemos observar estas universidades que generalmente se encuentran en lugares con alta presencia de pueblos originarios. Es cierto que la *Universidad Intercultural Indígena* de Michoacán es la única que mantiene el nombre de indígena pero aún así sigue teniendo las mismas características y modalidades que tienen las demás Universidades Interculturales.

TABLA N°3 : Universidades Interculturales en México

Experiencias de IES con clave intercultural en México	
Universidad Intercultural	Estado de México
Universidad Intercultural	San Luis Potosí
Universidad Intercultural	Estado de Hidalgo
Universidad Veracruzana Intercultural	Veracruz
Universidad Intercultural	Tabasco
Universidad Intercultural Maya	Quintana Roo
Universidad Intercultural	Chiapas
Universidad Intercultural	Estado de Puebla
Universidad Intercultural	Estado de Guerrero
Universidad Intercultural Indígena	Michoacán
Universidad Autónoma Intercultural	Sinaloa

Fuente. Elaboración propia retomado en (Castillo, 2022)

Sin embargo, todas estas universidades en su mayoría ofrecen licenciaturas, posgrados y diplomados en distintas especialidades, por ejemplo; lengua y cultura indígena, turismo alternativo, desarrollo sostenible (México), gestión del territorio ancestral, derecho mayor o derecho indígena, comunicación intercultural, pedagogía comunitaria, revitalización lingüística (Colombia), zootecnia, ecoturismo, ingeniería agroforestal, salud intercultural (Nicaragua) o economía comunitaria, veterinaria, ingenierías de hidrocarburos, transformación de alimentos, acuicultura, agronómica (Bolivia) (López, 2020, p.11).

En el siguiente mapa podemos observar las universidades que han surgido en los diferentes países de América Latina, en su mayoría derivadas de las demandas de los movimientos indígenas. Resulta interesante poner el acento que estas universidades tienen diferentes características y matices propias en el cual podemos observar que algunos tienen tintes más autónomos, en el caso de las universidades indígenas y sobre todo la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) es un proyecto educativo muy reciente surgido desde la perspectiva denominada *comunalidad*, a partir de las participaciones de los profesionales indígenas y de los pueblos originarios del Estado de Oaxaca.

Instituciones de Educación Superior (IES) con enfoque Intercultural en México y América Latina



Esquema N 2: Elaboración propia (Retomado del trabajo de Santana, 2015; López, 2020).

La Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) que no admite explícitamente un carácter intercultural sino comunal; sin embargo, la universidad se fundamenta en la “comunalidad” y en una educación que permite “educar desde la comunidad y para la comunidad” que dentro de la comunalidad se busca fortalecer las epistemología propias de los pueblos en cuestión. Así, Elena Nava Morales durante un trabajo de

campo que realizó en Guelatao de Juárez, en abril de 2019, invitado por Jaime Luna Martínez a una de las reuniones en la que se discutió la propuesta de la UACO, en donde pudo entrevistar a Arturo Guerrero, uno de los participantes e impulsores de los proyectos educativos comunitarios y comunales. Dijo al respecto;

La relación entre la UACO y la *comunalidad* es obvia. Es fortalecer el saber y la construcción del conocimiento de los pueblos desde una situación no colonial, pensar cómo le damos la vuelta a la modernidad. Ya tenemos muchos conocimientos pero estamos totalmente perdidos, necesitamos reconocerlos para usarlos de manera adecuada. La idea es dar una formación que no te haga migrar, sino que te arraigue y que se centre en lo importante. Lo importante es dejar la abstracción y volver a lo concreto. Se busca que los contenidos de las licenciaturas tengan una orientación comunitaria pero al mismo tiempo se busca que la universidad misma y lo que ella promueva también tenga sentido comunal. La idea es inspirarse o poder recrear la organización comunal en la universidad. Crear un espacio donde estos saberes sean legítimos y poder moverte en ese espacio de legitimidad desde tus propios conceptos (Entrevista Arturo Guerrero, 19 de junio de 2020).

De este modo y como señala Flores (2020), el proyecto educativo (UACO) que se deriva de las comunidades, (de su pensar, de su sentir, de sus cosmovisiones) tiene como objetivo ofrecer una educación a partir de los conocimientos propios de los pueblos del estado de Oaxaca, la idea de estos proyecto es seguir los principios de la comunalidad a través del tequio, del trabajo comunitario y de la investigación comunitaria (Flores R., Oaxaca Media, 2019). Asimismo, la comunalidad es el “eje rector y filosófico” para esta universidad, busca además fortalecer “el saber y los conocimientos de los pueblos indígenas, pero sobre todo busca formar estudiantes que desarrollen propuestas y proyectos dentro de sus comunidades, considerando las necesidades y problemáticas que ahí se presenten” (Martínez, citado en Nava, 2020).⁷

⁷ Los antropólogos indígenas Jaime Martínez Luna y Floriberto Díaz fueron unos de los principales precursores de la *comunalidad* en el estado de Oaxaca. Actualmente, han creado la UACO como la primera universidad fundada desde la comunalidad del Estado de Oaxaca.

Sin embargo, cabe subrayar que la investigación que realicé en la LEI-UPN-Ajusco en torno a los Bachilleratos Integrales Comunitarios conocidos como los BIC'S en el Estado de Oaxaca, son otras experiencias de proyectos educativos comunitarios desde una educación propia con una propuesta cultural y pedagógica propia con pertinencia culturales y lingüísticas de las comunidades rurales e indígenas, como respuestas a las demandas de los pueblos indígenas de Oaxaca; aunque en su mayoría operan dentro del sistema educativo nacional.

Si bien es cierto, que las Universidades Interculturales (UI) en México y las diversas denominaciones que se pueden encontrar para hacer referencia a estos modelos que en América Latina han sido un espacio para generar accesos a estudiantes indígenas de diferentes localidades y regiones del país. Pero a su vez el riesgo que corren estas universidades es que se puedan convertir en un justificante o impedimentos para aquellos jóvenes indígenas que quieran estudiar otra carrera y en otra universidad no intercultural, sino que por la perspectiva de la marcación étnica se les oriente a este tipo de IES y no a universidades convencionales, pues por el hecho de que se le han creado universidades específicas como las UI para nosotros los pueblos originarios.

Además, otras de las preocupaciones es que a pesar de la creación de estas universidades interculturales no siempre implica que estamos superando al racismo y la discriminación que repercute en la vida de los sujetos, por supuesto de los pueblos originarios y afrodescendientes. Es decir, que esto es un avance significativo para estos pueblos en cuestión, pero también habría que pensar en no solo interculturalizar a estos sectores sino falta hablar de una interculturalidad para la sociedad en general. Lo anterior es un debate que desde el gobierno y política de la denominada Cuarta Transformación (4T) en México se pretende transformar la educación superior desde un supuesto de la interculturalidad crítica y que se dirige para todos, aunque de una forma que aún no se observa cómo ello sucedería, al tiempo que se mantienen las estructuras universitarias desiguales -en condiciones de infraestructura, plazas docentes, apoyos para estudiantes y para investigadores, entre otras- que se advierten en este panorama.

Resulta relevante resaltar que la transformación de la educación no podrá ocurrir sólo porque se enuncie en el discurso de las políticas de gobierno, aún denominadas interculturales críticas, sin que en ello participen verdaderamente las comunidades y

los pueblos originarios junto con sus profesionales indígenas, con base en sus propias dinámicas y luchas. El reto de negociar y crear su propia educación que parte desde las necesidades de sus comunidades y que hoy podemos observar en varias experiencias educativas en diferentes niveles de distintas perspectivas al tiempo de ampliar las condiciones para mayores acceso a la educación con equidad en diferentes niveles.

2.3. Desafíos para interculturalizar la educación superior en México

En las últimas décadas han surgido algunos cuestionamientos sobre el tema de las políticas educativas interculturales en la educación superior dirigidos a los pueblos originarios. Las críticas frecuentes que hemos identificados en el debate de la educación superior y pueblos indígenas en el contexto de América Latina y México por parte de docentes y profesionales indígenas y no indígenas, referente a las políticas interculturales mencionan que éstas han funcionado como un programas más de “compensación” tal como lo menciona (Czarny, 2010).

Las críticas a las perspectivas interculturales en la región (...) se ubican en que han funcionado, en un nivel, con una concepción de base “compensatoria”, esto es, con el afán de “compensar”, lo que se ha entendido como problema que no permite la integración de los pueblos indígenas a la sociedad nacional denominada mestiza. Esto ha significado, en términos pedagógicos, acciones de tipo técnico que han buscado “atender” y “compensar” las diferencias, al acentuar para ello las lingüísticas, culturales y étnicas (Czarny, 2010, p. 215).

Siguiendo a la autora, frente a la forma en la cual ha funcionado estas políticas interculturales se ha generado una noción de alteridad y segregacionista a través del cual se evidencia que lo que se pretende con las políticas interculturales del estado nacional es implementar programas específicas para los jóvenes indígenas por su características lingüísticas y culturales. De esta manera desde la sociedad hegemónica se sitúa al indígena como un “otro” no científico o peor aún como sujeto de atención por su vulnerabilidad y no como sujetos de derechos (Díaz Couder, 2000).

Lo que se pretende decir es que el propio gobierno mexicano ha establecido esa marca de alteridad al implementar políticas educativas a los pueblos originarios pasando por alto a las complejas relaciones asimétricas y desiguales en las cuales enfrentan los pueblos originarios dentro de la sociedad mexicana.

De este modo el reclamo ha sido más que nada por la búsqueda de generar otra forma de enseñar y aprender en la educación superior con mira a la diversidad lingüística y cultural siendo esto en instituciones convencionales o las así denominadas “educación indígenas”, “universidades interculturales” entre otras, transformando las herencias coloniales que permea en estos espacios y que muchas veces lo podemos ver en las prácticas institucionales y organizacionales de la educación superior expresadas en parte en las prácticas racistas y discriminación y las profundas desigualdades sociales (Mato, 2014).

En México como en otros países de América Latina se ha venido promoviendo la fundación de universidades y programas con apellido intercultural, educación indígenas, entre otras, destinado en gran parte a los jóvenes provenientes de pueblos indígenas. No obstante, las IES con apellido intercultural no están exentos de críticas puesto que la forma en la cual han funcionado estas instituciones en los últimos años se le ha señalados como escenarios que reproduce una política funcional, neoliberal del estado y que de alguna manera se convierte en un aparato reproductor del estado, tal como lo menciona (Sandoval y Guerra, 2007).

La mayoría de estas universidades no fueron planteadas desde los pueblos indígenas, no atienden su problemática, no existe un trabajo serio para y con la comunidad y más que generar bienestar provocan efectos negativos ayudando a la dinámica de aculturación y al exterminio en muchos sentidos (2007, p.281)

Es cierto que las universidades interculturales tienen la premisa de ser una educación diseñada desde el Estado mexicano, a través de lo que fue la CGEIB (2002) dirigidos para los pueblos indígenas puesto que el estado determinó las bases de su funcionamiento lo cual el gobierno mexicano considera como tiene que ser la

educación de este sector en cuestión. Aunque cabe destacar que no en todas las instituciones interculturales funciona de esta manera pues si bien encontramos experiencias como la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) que, es de mi interés en este trabajo de investigación en donde con el esfuerzo de profesores y los propios profesionales indígenas han desarrollado otra forma de enseñar y aprender en la educación superior (Molina, 2012).

Lo anterior, tiene que ver con la relación del estado hacia los pueblos indígenas, es decir las políticas impulsadas por el estado han sido en gran medida homogeneizadoras. Lo que pretendo decir es que aunque se haya avanzado en impulsar la educación nombrada intercultural en la educación superior, sin embargo, la educación de los pueblos originarios aún hoy es considerada en función de superar la diferencia porque somos vistos aún como piedra en el camino para la homogeneización y la unidad nacional.

Asimismo, también existe una parte del debate sobre la apertura en todas las universidades a los jóvenes indígenas y no únicamente en las universidades que se han considerado “especiales para indígenas” como las interculturales, sino el reclamo y las demandas de los pueblos y comunidades indígenas es abrir acceso en todas las universidades a los miembros de estos pueblos en cuestión, considerando sus conocimientos y saberes que todavía siguen siendo negados y excluidos en las políticas educativas de las universidades (Santana, 2015).

No obstante, en el contexto latinoamericano de manera específica en México sabemos que la perspectiva intercultural fue incorporada al sistema educativo nacional como un nuevo modelo que en su momento buscaba incluir y dar acceso a los estudiantes indígenas a la educación sobre todo a la educación básica. Sin embargo, con la aparición de la CGEIB, se crearon en 2004 las *IES* con enfoque intercultural lo cual estaban destinadas a atender las inequidades educativas que enfrentan los jóvenes indígenas para acceder al nivel superior (Schmelkes, 2007).

No es reciente el tema de la educación intercultural en el ámbito de la educación superior en México, pues ya hace mucho tiempo que se viene discutiendo y reflexionando en este campo de la educación superior pero actualmente ha tomado

mayor fuerza en el que nos damos cuenta que hoy en día con el actual gobierno mexicano y con la política pública de la 4T, se ha visto la presencia y la participación activa en distintos niveles, posiciones de actores pertenecientes a pueblos indígenas y afrodescendientes lo cual permite afirmar que efectivamente, la educación superior con perspectiva intercultural en México es un campo de emergencia tanto en lo educativo como en lo político.

Dicho debate alcanzó, en fechas recientes en México, un espacio de discusión y reflexión, en lo referido a lo que se denomina educación superior en el marco de la diversidad sociocultural y lingüística, y lo que se pretende o hacia dónde reconfigurar este ámbito. Lo anterior tiene como referencia como parte del análisis de este trabajo, el Seminario, *Desafíos para Transformar la Educación Superior: De la Multiculturalidad a la Interculturalidad crítica*, impulsado por la Subsecretaría de Educación Superior en el año 2022 a través del portal SEP <https://www.youtube.com/live/5ADbFUv-5Qw?feature=share>, del cual he recuperado algunas notas que tratan sobre las demandas y propuestas de los distintos actores que participaron en el seminario que plantean la interculturalización de todos los niveles del sistema educativo, particularmente de la educación superior. Este seminario inició el 28 de junio y finalizó el 18 de octubre del 2022 y contó con diversas voces de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Sin embargo, es necesario reconocer que desde hace tiempo vienen promoviendo dirigentes y organizaciones indígenas y afrodescendientes de varios países de Latinoamérica de manera incipiente la propuesta de interculturalizar la educación superior.

Algunos autores como Daniel Mato (2014) plantean que hasta hace poco tiempo se han registrado algunos avances al respecto y que actualmente se han dado variadas experiencias que demuestran diversas prácticas de que es posible avanzar en la interculturalización de la educación superior. Mato, sostiene que se han consensuado algunos acuerdos internacionales de alcance regional.

Siguiendo el mismo autor señala que en junio de 2008 se celebró en Cartagena de Indias, Colombia la Conferencia Regional de educación superior en América Latina y

el Caribe (CRES-2008), en la que participaron más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional -directivos, profesores, investigadores, estudiantes, funcionarios administrativos, representantes de gobiernos y de organismos nacionales, regionales e internacionales, de asociaciones y redes y otros interesados en educación superior” en la que se recomendaba por unanimidad “interculturalizar” toda la educación superior (Mato, 2014, p.262).

En este debate se pretendía incluir los conocimientos y modos de producción de conocimientos, forma de aprendizaje, lengua, cultura, historia, visiones de mundo y proyectos futuros de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio según sea pertinente en la formación de profesionales indígenas (Di Caudo, 2016).

Aunque cabe aclarar que la idea de interculturalizar la educación superior pasó a segundo plano por el hecho de que las reformas educativas sobre todo en los años 2014 en México se impulsaron políticas educativas con perspectivas “inclusivas” sustituyendo a la educación interculturalidad bilingüe. Retomando la primera sesión del seminario *Desafío para transformar la educación superior: de la multiculturalidad a la interculturalidad crítica*, que se llevó a cabo el 28 de junio del 2022, sesión que fue inaugurada por Luciano Concheiro Bórquez, Subsecretario de Educación Superior y participaron diferentes actores entre indígenas y no indígenas como ponentes.

En dicha conversación, se rescataron ciertas peticiones que fueron incluidas en la discusión. Dionisio Toledo Hernández, quien es hablante del idioma Tzeltal y representante estatal del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) en Chiapas, subrayó la importancia de desarrollar políticas educativas que partan desde el sujeto mismo y las demandas de las comunidades. Como él menciona:

Dejemos ya de construirlo (hace referencia al currículum) desde el escritorio, hagámoslo desde la sociedad para buscar ese desarrollo justo y equitativo a partir de una educación popular desde y para la comunidad. Los pueblos indígenas deben ser los propios sujetos quienes construyan su modelo educativo. Nosotros debemos ser partícipes como pueblos indígenas en la construcción de un nuevo caminar en la construcción de

una nueva educación para México (Dionisio Toledo H., representante estatal del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, Seminario, 28 de junio del 2022)

Esta expresión “desarrollo”, “justo” y “equitativo” denuncia que el diseño de los *currículum* a las que están destinados a la población indígena efectivamente no están adaptados a las necesidades e intereses de los pueblos en cuestión hacia una educación culturalmente propia y lingüísticamente propia, debido a que los especialistas que diseñan las políticas educativas no consideran esta cuestión de la diversidad ni mucho menos las profundas desigualdades en la cual adolecen esta población. De ahí la tarea y siguiendo las demandas de los pueblos indígenas y la necesidad de que ellos sean los propios sujetos que participen en el desarrollo del diseño de los planes y programas de estudio.

Cabe mencionar que pareciera que la deuda está saldada con los pueblos indígenas con la implementación de programas y universidades denominadas de muchas maneras educación indígena, educación intercultural, educación comunitaria, educación comunal, incluso en otros países se habla de la etnoeducación. Hoy en día con el discurso de lo que le han llamado “interculturalizar la educación superior” desde la 4T, en este debate se exige tomar en cuenta, en todo su dimensión la diversidad, la diversidad lingüística y cultural que caracteriza el país, y sobre todo su epistemología indígena que ha sido objeto de crítica por aquellos que defienden y consideran que solo existe un conocimiento verdadero, único, universal que es la de la ciencia científica eurocentrista.

En este debate una mujer afrodescendiente planteaba que la ciencia no es lo contrario al saber local, que ambos se complementan. Asimismo, plantea que lo profundamente racista es asumir que el único saber válido es producido por el método científico positivistas que se sigue enseñando en muchas escuelas y universidades. También sustenta que es importante comprender que la academia no es la única instancia generadora de conocimiento válido (Angelas Yesenia Olaya Requene, Coordinadora académica del certificado en estudios afrolatinoamericanos del afro-Latin American Research Institute de la universidad de Harvard, (Seminario, 23 de agosto del 2022).

Esta situación está también fuertemente relacionada por un –desprecio epistémico hacia los pueblos indígenas– el cual ha sido también asumido por las instituciones educativas llegando a una institución reproductora de un acto de racismo y de discriminación hacia sus portadores de esos otros saberes y conocimientos.

En este sentido no solo en el debate ha sido un espacio de reflexión sino también se han planteado propuestas como la que proponen Sonia Comboni Salinas (Seminario,19/julio/2022) quien estuvo participando en este debate en el que planteó que es necesario hablar de una –**genealogía del conocimiento**– en donde implica fomentar una pedagogía del reconocimiento del otro, esto significa que debemos hacer entrar en juego los saberes locales (discontinuo, descalificado, no legitimados) constituyendo un proceso de descolonización (del saber, del ser y del poder) que la colonización arrebató en manos de los pueblos para imponer su dominio cultural y lingüístico con el fin de contrarrestar el pensamiento único universal.

Al respecto, también se plantea en el seminario lo que se ha venido discutiendo hasta hace tiempo en diversos debates sobre el –**diálogo de saberes**– en donde se discute la importancia de realizar un diálogo de saberes con los conocimientos de las comunidades indígenas y con los conocimientos científicos, universales lo cual eso no implica una pelea con la ciencia sino más bien es una apropiación de la ciencia para la transformación de las necesidades y de las problemáticas que tienen las comunidades. Cabe aclarar que cuando se habla de diálogos de saberes usualmente se tienen en mente como la imposición de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas hacia los conocimientos universales/científico de la academia, el cual no es así, sino que se busca hacer posible el diálogo entre diversas formas de conocimiento, reconociendo el valor de cada conocimiento sin imponer uno sobre otros, aunque no estemos igualmente seguros de cómo se alcanza.

Desde este seminario, plantea además que es necesario implementar lo que han denominado –**pedagogía dialógica**– desde la interculturalidad lo cual implicaría universalizar la interculturalidad para que se pueda lograr un diálogo en igualdad de condiciones de reconocimientos y sustenta que la pedagogía dialógica es precisamente el aprendizaje social donde el docente platica con el estudiante y expone sus conocimientos pero también da lugar que los jóvenes puedan expresar

esos conocimientos que ellos tienen y que muchas de las veces no se toman en cuenta y no se le da esos derechos que ellos tienen (Sonia Comboni, Seminario 19/julio/ 2022).

De igual manera desde los planteamientos de las mujeres intelectuales afrodescendientes quienes participaron en el debate del seminario plantean lo siguiente;

Es necesario desaprender una serie de sistemas de conocimientos, de sistema de opresión, de forma de entender el mundo. Así como desaprender muchas mentiras fundacionales en nuestros países que frecuentemente han sido genocidas y excluyentes. Es necesario repensar América Latina en clave afrodescendientes desde y a través de las contribuciones de los y las africanas descendientes en la región (Angelas Yesenia Olaya Requene, Coordinadora académica del certificado en estudios afrolatinoamericanos del afro-Latin American Research Institute de la universidad de Harvard, Seminario, 23/agosto/2022).

En ese contexto también se plantea que es importante tener en cuenta la historia de los afrodocendientes en los planes de estudio así como tambien incorporar la desigualdades raciales, el racismo y la discriminación racial como temáticas centrales que permitan profundizar de todas estas estructuras de segregación racial y territorial con las mujeres y pueblos afrodescendientes y crear nuevos mecanismo de dialogos con los gobierno para resarcir estas deudas historicas con los pueblos.

Asimismo, se señala que es necesario incluir la historia y los aportes de los pueblos afromexicanos en los planes de estudio del sistema educativo. Debido a la falta de estar en los libros de textos de los afrodescendientes sigue siendo una deuda histórica del estado mexicano.

De este modo las intelectuales afrodescendientes plantearon que es importante que desde la SEP se diseñe y se transversalice una agenda antirracista con una perspectiva de igualdad, diversidad, sin discriminación e incluyente en los programas educativos. Con el objetivo de combatir el racismo estructural y la discriminación racial a través de una educación incluyente y antirracista y esto atravesaría a todo el

personal administrativo y docente de las instituciones porque el racismo y la discriminación la observamos desde las prácticas institucionales.

De igual manera se puede constatar en varios escenarios en la que se han puesto en evidencia estos estereotipos hacia las mujeres afros en los espacios educativos. Por lo que se plantea que es de suma importancia que, la historia de las mujeres afro sea expuesta y enseñada con dignidad libre de estereotipos y dejando de lado el yugo exclavista. También se plantea que es relevante incorporar en los libros de textos la historia, efemérides de afros y personajes importantes de la historia de los afrodescendientes como son: Vicente Guerrero, José María Morelos, etc.

Así resaltamos que en este contexto se propuso la relevancia de formar a los profesores para que puedan identificar y brindar apoyo a la diversidad en las aulas. Además, se hizo hincapié en la necesidad de fomentar la unión entre los distintos niveles de igualdad, equidad y respeto, a través del diálogo y la interacción tanto dentro como fuera del salón de clases.

También dentro del debate se planteó que es necesario replantear el concepto de interculturalidad, y entre las notas que de ello recuperó son las siguientes:

1. No existe la interculturalidad en nuestras comunidades en ninguna parte de América Latina. Nos hemos confundido con esa palabra de la interculturalidad con la multiculturalidad, necesitamos replantear muchos conceptos y enfoques.
2. Cuando hablamos de multiculturalismo, interculturalidad seguimos planteando como europeos, cómo no hemos sacado a ese ser europeo (ser racistas, ser capitalista, colonial y consumistas) y sobre todo un ser que habla de religión y que habla de un ser racional, que habla de lo urbano y que me habla de una educación patriarcal y de un pensamiento lineal que está en nuestro sistema educativo. Todo esto está presente en nuestras comunidades aunque planteamos otro modelo educativo.
3. Todos los sistemas educativos que hay en América Latina son copias fieles, son modelos de franceses, son modelos de ingleses, ahora son modelos

Norteamericanos o son modelos de Canadá y no hemos construido nuestro propio modelo educativo.

4. ¿La educación que llega a nuestras comunidades está cuidando, protegiendo, amando el territorio, amando a la madre?, pues no, al contrario la educación que recibimos en la primaria hasta la universidad todo está en contra de la tierra todo está en contra del territorio.
5. Sacar ese ser positivista y poner la madre tierra como centro de la educación esa sería la educación que queremos (Abadio Green Stocel Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia, Seminario, 18/octubre/2022).

La situación descrita no es sino resultado de la herencia colonial que sigue consolidando las instituciones educativas lo que algunos autores han denominado -colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y del eurocentrismo—, incluso la racialización de los pueblos (Quijano, 2007). De esta manera, nuestra perspectiva sobre la educación, nuestro enfoque pedagógico y las lecturas que solemos leer suelen ser marcadamente eurocéntricas. Esto señala que nuestra percepción de la educación, según lo expresado por el participante del seminario Abadio, tiende a ser positivista y eurocéntrica, lo cual limita nuestra capacidad de abordar la enseñanza de manera diferente, favoreciendo un enfoque pedagógico más diverso y colaborativo en nuestras aulas.

Por lo tanto, es necesario adoptar una actitud intercultural crítica que nos impulse a cuestionar y dismantelar las estructuras de poder presentes en las instituciones educativas y universidades. Adoptar esta postura no implica excluir el conocimiento eurocéntrico, sino más bien enriquecerlo a través de diálogos y colaboraciones horizontales con otras formas de saber.

Dentro de todo este debate considero que es necesario repensar las instituciones de educación superior con miras a las demandas y propuestas de los distintos actores que participaron en este debate del seminario en el que implicaría refundar las estructuras y las organizaciones de todas las universidades del país, empezando desde la práctica del docente para poder pensar una pedagogía en clave intercultural

y poder dar cabida a todas la heterogeneidad de demandas que se han puesto en este debate.

CAPÍTULO III. LOS CONTEXTOS DONDE SE DESARROLLÓ LA INVESTIGACIÓN

3.1 La Universidad Pedagógica Nacional y el programa Licenciatura en Educación Indígena (LEI)

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco es una institución de educación superior que se encuentra ubicada en la CDMX. La UPN-Ajusco se crea por Decreto presidencial en 1978 con el único fin de responder a las demandas de superar la profesionalización del magisterio nacional, así como también potenciar la calidad de la educación en México a partir de la profesionalización de los maestros en servicios.

De esta manera había otras demandas y propuestas de formación de profesionales en los años 80 en México, entre otros países que se tenía de alguna manera resolver y que esto implicaría la movilización de actores que no eran indígenas pero que tenían el compromiso y la preocupación de desarrollar un programa de profesionalización destinados principalmente a las poblaciones indígenas, quienes habían sido y aún siguen siendo poblaciones cuyo acceso a la educación superior es muy limitado, incluso han sido invisibilizados y excluidos históricamente del Sistema Educativo Nacional. En este caso me refiero a la *Licenciatura en Educación Indígena (LEI)* como una carrera de formación de profesionalización indígenas que se ofrece en la *Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco*.

Así, la lucha política y social de crear un programa diferente y peculiar como lo señala Nicanor Rebolledo, inicia en 1982, pues es cuando se crea la *Licenciatura en Educación Indígena (LEI)* de la UPN-Ajusco. Aquí hablo de lucha política y social porque de acuerdo a la revisión de los antecedentes del programa en sus inicios fue un escenario de constante lucha y negociación con las autoridades educativas, debido a múltiples situaciones internas y externas que se presentaba en ese momento. Siguiendo a Nicanor Rebolledo al señalar que había muchas restricciones impuestas a la licenciatura durante sus primeros años, hacía referencia al momento histórico que pasaba el país México en el siglo XX, principalmente en los años ochenta en torno a

la cuestión indígena y sobre todo a la formación de profesionales indígenas en particular (Rebolledo, 2014).⁸

Entendemos que la formación de profesionales indígenas en los años 70 y 80 del siglo pasado; hasta nuestros días ha sido un tema de gran envergadura en el cual eso ha marcado la historia de los pueblos indígenas y la educación superior en México y América Latina. Ello, da entender también que en estos años se iniciaba las primeras propuestas de profesionalización y formación de docentes como respuestas a las diversas demandas de organizaciones indígenas que orientaba una educación propia y sobre todo a una educación descolonizadora como algunos autores ya han mencionado.

Asimismo, el mismo autor señala;

La LEI se establece a solicitud de la Dirección General de Educación indígena (DGEI) con el fin de formar a los profesores indígenas bilingües que venían ocupando plazas dentro del sistema de educación indígena, como cuadros medios con la capacidad de planear, proponer metodologías de enseñanza bilingüe para el manejo de los elementos de la política de educación bilingüe bicultural (Rebolledo, 2014, p. 26).

Desde este referente la LEI pretendía formar a estudiantes indígenas que eran maestros frente a grupos de las precarias escuelas rurales del sistema de educación indígena. Es decir con la creación de la licenciatura pretendía cubrir las necesidades y demandas de las comunidades indígenas, quienes no tenían acceso a la educación por distintos factores, principalmente la falta de profesores con formación de nivel superior o bien preparados para ofrecer una educación de acuerdo a los contextos rurales. En este caso, hablamos de promotores bilingües y maestros quienes solo tenían el nivel de estudio como secundaria, media superior o en el mejor de los casos de educación normal (Czarny y Salinas, 2021)

⁸ Cuando se creó la LEI como programa de licenciatura en la UPN, en 1982, no era admisible para las altas autoridades ni para sus críticos marxistas que los indígenas entraran a la universidad y que se formaran en las comunidades una nueva intelectualidad capaz de mirar de otra manera a estas mismas (Rebolledo, 2014, p. 8)

No obstante, se trataba de maestros indígenas que ingresaban al programa de la LEI-UPN-Ajusco con una beca-comisión otorgado por la Dirección General Educación Indígena de la SEP, por lo que era importante ese apoyo para profesionalizarse y radicar fuera de su comunidad (Czarny y Salinas, 2021). Siguiendo a la misma autora al explicar que estos apoyos poco a poco se fueron desapareciendo debido a los procesos de afectación neoliberal a la educación pública. Es decir y como señala Nicanor que “con la entrada en vigor de la reforma de descentralización del gobierno de Zedillo, la demanda de la firma de convenios poco a poco fue perdiendo fuerza, hasta desaparecer de la agenda estudiantil” (Rebolledo, 2014, p. 11).

Algunos autores como Czarny y Salinas (2021) plantean que también en 1990 se impulsa un segundo programa de profesionalización como respuesta a las demandas de los docentes indígenas bajo la denominación de Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI). Se crea años después de que la SEP determinara que todos los docentes de educación básica, deberían contar con estudios de licenciatura para aquellos maestros que se encontraban desempeñando como maestros sin estudio de este nivel superior.

Asimismo, explica que con ella, las LEPEPMI se han ofrecidos en 23 entidades federativas, 37 unidades y 84 en Subsede de la UPN y que acercaron la educación superior a pueblos originarios y que en este programa han egresado más de 45 mil docentes indígenas (Czarny y Salinas, 2021). Las mismas autoras comentan que tanto la LEI como las LEPEPMI han tenido impacto diversos, además de la docencia como formadores en educación básica, entre los egresados de estos programas, algunos participan como formadores, en las academias de las lenguas originarias y otros son figuras claves en proyectos institucionales y en organizaciones indígenas (Czarny y Salinas, 2021). Habría que añadir que otros estudiantes indígenas principalmente de la LEI continúan con su formación de posgrado y doctorado en las distintas universidades de México como lo podemos apreciar en este trabajo.

A poco más de 40 años de haberse establecido la LEI-UPN-Ajusco es importante mencionar que se ha ido replanteando el currículum conforme ha ido cambiando los perfiles de los que han ingresado. Recordemos que en sus inicios estaban destinados a maestros indígenas en servicio, hoy en día ha ido modificándose, entre los perfiles de ingreso de este programa son sobre todo egresados de Bachillerato. De esta

manera ser hablante de una lengua indígena ya no es un requisito indispensable como se requería en los primeros años de esta licenciatura.

De acuerdo con el plan 2011, el perfil de ingreso está destinado a “egresado de bachillerato o de educación normal perteneciente a algún pueblo indígena del país o interesado en la educación indígena, hablante de una lengua indígena o interesado y comprometido en aprender alguna” (p.36). Esto significa que ya no está destinado únicamente a estudiantes de afiliación originarias, sino también a jóvenes no indígenas interesadas en cuestiones indígenas.

Aunque me parece que estas modificaciones han generado algunos cambios dentro de la licenciatura. En el diálogo con algunos compañeros que son estudiantes en la LEI, han comentado que ahora las nuevas generaciones no quieren participar en la asamblea estudiantil debido a que tienen poco interés en participar en estas organizaciones lo cual habría que analizar porque los estudiantes no quieren participar en estas actividades. Otros estudiantes mencionan que con los nuevos perfiles (estudiantes que son de la CDMX o del Estado de México tienen poco interés al sistema de organización de las comunidades y pueblos originarios, _es decir a las asambleas que se realizan dentro del programa de la LEI esto es un asunto que probablemente valdría la pena discutir y analizar.

A pesar del cambio en el perfil de ingreso a la LEI, hoy en día podemos observar que la gran mayoría son jóvenes hablantes de idiomas originarios y provenientes de comunidades indígenas. Entre las culturas y las lenguas que se destacan son: Mixe, Náhuatl, Mazateco, Zapoteco, Ch’ol, Zoque, Tzeltal, Tsotsil, Triqui, entre otras. Entre ellos, algunos son de la Ciudad de México nacidos y no hablan la lengua originaria.

Se cree que la LEI-UPN-Ajusco fue una de las primeras profesiones creadas en México en 1982, para profesionalizar a maestros indígenas en el ámbito educativo, aquellos docentes que se encontraban en el servicio docente pero no contaban con el nivel superior. Se trata de un programa escolarizado que se cursa en cuatro años en la Ciudad de México. Asimismo esta licenciatura ha permitido no solo la presencia de estudiantes indígenas, sino también ha logrado impulsar la visibilización de esas otras formas de organización y visiones del mundo de los pueblos indígenas a través de desarrollo de trabajos con los estudiantes indígenas, situación que en otras

carreras y universidades no ocurre lo cual sigue siendo un asunto pendiente sobre todo para las universidades convencionales hacia los pueblos originarios (Czarny y Salinas, 2021).

Asimismo, podemos apreciar la foto de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco que se encuentra ubicada en la Carretera Ajusco, Ciudad de México.



FOTO 1: UPN-Ajusco. ⁹

Entre los trabajos de investigación en el tema que buscó indagar, desarrollados durante las últimas décadas, algunos abordan sobre los movimientos migratorios de distintos jóvenes indígenas a la Ciudad de México, los procesos de profesionalización que se da al interior de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) y los cambios identitarios que surgen a partir de la experiencia de ser estudiantes universitarios en contexto urbanos (Santana, 2011). Asimismo, existen otras investigaciones

⁹ Recuperado en <https://upn.mx/index.php/ajusco>

vinculadas al tema que se centran en la migración y formación de profesionales Mazatecos de la LEI-UPN, y a los significados que le asignan los propios estudiantes y las comunidades en torno a la educación superior y, las expectativas sobre la formación de profesionales indígenas (refiere a mejores condiciones de vida a partir del acceso a la educación superior) y lo que se espera de ellos hacia las comunidades (Santana, 2014).

Otros estudios importantes que aportan significativamente al tema es sobre la docencia universitaria con estudiantes indígenas, expectativas de estudiantes indígenas en educación superior en el que participan las propias académicas de la LEI-UPN, autoras de los materiales, plantean principalmente sobre las demandas, expectativas formativas, tensiones, aprendizajes y retos que surgen en la formación de estudiantes indígenas en el campo de la educación superior, a partir de las narraciones e interpelaciones de los propios profesionales indígenas (Czarny, *et al*, 2020; Czarny, *et al*, 2018).

3.2 La Universidad Intercultural del Estado de México y el programa Licenciatura en Lengua y Cultura (LLyC)

Las universidades interculturales que están operando en las diversas regiones indígenas de México son creadas a partir del año 2003, destinadas específicamente a la población indígena. Algunos autores como Gunther Dietz señalan que a pesar de que “actores no-gubernamentales han participado desde sus inicios, muchos de estas universidades han sido patrocinadas por los gobiernos estatales a través de un programa federal de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)” (Dietz, 2014, p.320). Ello, se debe en gran parte, a que estas IES con clave intercultural son creados desde arriba y no desde abajo, es decir desde el gobierno mexicano para responder a las heterogéneas demandas de los pueblos en cuestión, aunque es una de las críticas que se le ha hecho a estas nuevas instituciones por ser universidades creados por el propio estado-nación y que no parten desde la autonomía de los pueblos indígenas, sino de una interculturalidad de relación dialógica y armónicas entre indígenas y no indígenas (Mato, 2014).

También habría que señalar que la creación de estas universidades ha sido importante para el acceso a la educación superior de los jóvenes indígenas, incluso algunos autores sostienen que para algunos actores indígenas y afrodescendientes ha sido una estrategia de empoderamiento en estos espacios educativos de la educación superior. Son muchas las tareas que en esa década y hoy se le demanda al gobierno mexicano, desde el acceso a la educación superior de los estudiantes indígenas y la permanencia en ello, y sobre todo una pedagogía centrada en sus idiomas originarios, saberes y conocimientos de los pueblos originarios puesto que evidentemente el acceso a la educación superior a estos sectores en cuestión ha sido difícil. Es cierto que no hay una cifra exacta de los jóvenes que ingresan a la educación superior, pero para el 2008 se estimaba que en México solo el 2 % de la población de jóvenes indígenas se incorporaban en algunas universidades (Schmelkes, 2008).

Sin embargo, desde finales de los años 70 surgen varias experiencias de programas educativos destinadas a los pueblos indígenas para la educación básica bajo la denominada educación bilingüe y bicultural, con una perspectiva asimilacionista y de transición que concibe a la diversidad como problema y sobre todo pretende la homogeneización lingüística y cultural en donde la lengua indígena se utilizó como puente para la adquisición de la segunda lengua oficial del sistema educativo (López, 2019).

Podemos decir entonces que la interculturalidad que hoy en día ha tomado lugar es el resultado de varias décadas de luchas en las que las demandas de las organizaciones indígenas fueron el punto para su impulso. Mencionamos en un capítulo de este texto que la interculturalidad se incluye de manera tardía en la educación media superior y superior y lo que conocemos hoy en día como la — Educación Intercultural y Bilingüe— solo formaba parte de la educación preescolar, primaria y algunos casos secundarias. Es a finales del siglo XX que comienza a plantearse en México el tema de la educación intercultural bilingüe en el nivel de la educación superior (Czarny, Navia y Salinas, 2020).

Cuando miramos la historia de los pueblos originarios se vuelve evidente que, la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas en el año

1994 desencadenó una nueva relación entre el Estado-nación mexicano y los pueblos indígenas. Algunos autores como Dietz sostiene que este movimiento facilitó y aceleró la “inclusión en la agenda política de la propuesta de crear nuevas instituciones educativas, pertinentes cultural y lingüísticamente para los pueblos originarios –todo ello como parte de demandas más amplias del reconocimiento de la autonomía indígena a nivel local y regional” (Dietz, 2014, p.322). No obstante, en ese debate está presente también que los movimientos indígenas y pueblos originarios en México no buscaban un modelo de interculturalismo, sino que demandaban autonomía, sin embargo, el estado les concedió interculturalidad.

En líneas generales, puede señalarse también que después de las elecciones presidenciales del año 2000 es cuando el gobierno federal de Vicente Fox de orientación conservadora retoma y reconoce oficialmente la educación intercultural y bilingüe en la agenda política, aun cuando no accede a reconocer el derecho a la autonomía indígena (Dietz, 2014). Estas instituciones de educación superior se crean a través del convenio entre la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Ibidem, 2014). Esto se refiere a que las universidades interculturales en México fueron creadas y diseñadas, tanto en su currículo como en su funcionamiento, desde el momento en que el Estado las concibió y estableció un formato para ellas.

En este sentido, estas universidades interculturales están distribuidas en los diferentes estados de la república mexicana con mayor presencia de poblaciones indígenas. Por ejemplo; Sinaloa, Estado de México, Tabasco, Puebla, Chiapas, Veracruz, Quintana Roo, Michoacán, San Luis Potosí, Guerrero, Hidalgo y Nayarit. Se afirma que este modelo de educación superior tiene como objetivo ampliar la cobertura educativa y ofertar programas novedosos a los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas del país (Casillas y Santini, 2006). Sin embargo, González (2017) señala que estas universidades interculturales no cierran la posibilidad de ingreso a estudiantes no indígenas.

Siguiendo a Casillas y Santini (2006) sustenta que las universidades interculturales tienen como finalidad formar profesionales solidarios y comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural de sus comunidades y por supuesto del país,

así como revalorar lo saberes y los valores de sus pueblos originarios y por consiguiente realizar investigación, difundir y preservar su cultura, la extensión de los servicios y vincularlo con la sociedad.

De esta manera queda claro que las tareas centrales de las universidades interculturales sería la formación de profesionales indígenas e investigadores que desarrollen proyectos integrales para sus comunidades con el objetivo de desarrollar actividades que establezcan un estrecho vínculo con el desarrollo económico, social y cultural de las comunidades y pueblos originarios. Asimismo, existe un planteamiento que con estas nuevas experiencias educativas es también un llamado de atención para aquellas universidades tradicionales o convencionales que regresen a su filosofía de universidades y destierren todo tipo de discriminación en sus aulas (Fábregas, 2009).

Como habíamos mencionado anteriormente, estas universidades nacieron en 2003, pero principalmente la Universidad Intercultural del Estado de México UIEM que fue la primera, aunque González (2017) señala lo contrario que afirmar esto estaríamos cayendo en la arrogancia de dar por hecho como la primera ya que él afirma que ya habían surgido otras experiencias interculturales implementadas en diferentes regiones de la república como Chiapas, Michoacán, Puebla y Veracruz, aunque no sean de educación superior, pero plantea la necesidad de fomentar el conocimiento local para las nuevas generaciones. Incluso él plantea que se debe reconocer como la primera IES la Universidad Indígenas de Mochicahui, en Sinaloa.

De acuerdo a González (2017) sustenta que esta universidad forma parte de un ente público descentralizado perteneciente al gobierno del Estado de México, lo cual supone una limitación en cuanto a su autonomía, dado que su estructura parece seguir los cánones de un sistema burocrático. Asimismo la UIEM forma parte de las once universidades interculturales del país, y se destaca por ser considerada como la primera universidad en México en aperturarse a pesar de lo ya mencionado. Sin embargo, esta IES se encuentra ubicada en el Municipio de San Felipe del Progreso que es identificado, de manera local, como el corazón del pueblo Mazahua, porque la mayoría de su población pertenece a esta etnia (González, 2018, p.97). Aunque también existen otros grupos culturales como los Matlatzincas, Otomíes, y Tlahuicas.

También vale la pena mencionar que durante mi visita a la UIEM (2023), pude percatarme de que sus edificios ostentan una arquitectura circular, y en cada uno de ellos se encuentran nombres de deidades como Edificios Quetzalcóatl y Edificios Tláloc, entre otros. Además, me llamó la atención el hecho de que la mayoría de las aulas llevan nombres en lenguas originarias, como el aula Pibaani 11 (Matlatzinca), Nguu nxadi ret'ä ma yahoo aula 12 (Otomí) y Kampa mo maxtiya Kastoli Uan ome aula 17 (Náhuatl), por mencionar solo algunos ejemplos (Ver imagen 2).

A pesar de que Felipe González hace mención en su trabajo de que la idea central de que el edificio de la Universidad Intercultural debería ser redondo se origina por la influencia de Julio Garduño, un artista que se desempeñaba como pintor y poeta, y era líder de aquel movimiento indígena que se desarrolló a finales de los años setenta en el Estado de México. En este sentido, se destaca que el diseño del edificio se basó en la pirámide **Matlatzinca de Calixtlahuaca**, un auténtico monumento dedicado a la deidad del viento, “pero también los adorno de flores y maíz hecho palomitas que los pueblos construyen en ocasiones de un ceremonial” (2017, p.45).

Además de lo mencionado previamente, presentamos algunas fotografías que capturamos mientras visitábamos la UIEM, excepto la imagen de la pirámide que fue descargada de internet.



Foto 2. Pirámide de Calixtlahuaca y edificio de la Universidad Intercultural del Estado de México. Destaca su diseño circular. (Archivo personal 25 de mayo del 2023)



Foto 3. Nombres de deidades en cada edificio y aulas con nombres en lenguas originarias. (Archivo personal 25 de mayo del 2023)

De igual manera, es importante destacar que en la UIEM se ofrece una variedad de programas educativos que incluyen seis carreras y dos posgrados: La Licenciatura en Desarrollo Sustentable, la Licenciatura en Comunicación Intercultural, la Licenciatura en Salud Intercultural, la Licenciatura en Arte y Diseño Intercultural, la Licenciatura en Enfermería y una Maestría en Gestión de la Innovación Rural Sustentables y la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares.¹⁰ Hay que mencionar también que entre estas opciones se encuentra la Licenciatura en Lengua y Cultura, que es de mi interés en este trabajo de investigación.

En este sentido, la Licenciatura en Lengua y Cultura tiene como objetivo formar profesionales bien preparados para afrontar procesos de revitalización, fortalecimiento y difusión de las lenguas y culturas originarias de los pueblos originarios; y busca que el egresado trabaje por la recuperación de espacio para desarrollar trabajo con la episteme de los pueblos originarios, así como para promover su filosofía y percepción del mundo. Además, pueden fungir como gestores y mediadores culturales en la traducción e interpretaciones de las lenguas originarias (UIEM, 2023).

De esta manera, la Licenciatura en Lengua y Cultura se coloca como una de las primeras opciones académicas que la UIEM decidió ofrecer desde sus primeros años.

¹⁰ Recuperado en la página de la UIEM en <http://uiem.edomex.gob.mx/planteles>

En la actualidad, la UIEM celebra su vigésimo aniversario desde su establecimiento. Es importante mencionar que en el año 2015, la UIEM inauguró una nueva sede en el Municipio de Tepetlixpa.

En algunos trabajos se menciona que en sus inicios, la UIEM tenía una matrícula de 272 estudiantes. De acuerdo al Informe Anual 2018 se estima que en el ciclo escolar –agosto del 2017 a julio del 2018- la Universidad Intercultural del Estado de México registró una matrícula de 1379 estudiantes (67% mujeres y 33% hombres) de los cuales 1148 están inscrito en el plantel de San Felipe del Progreso y 231 en el sede Tepetlixpa, procedente 51 municipios del Estado de México y de 10 Estado de la República (Informe Anual, 2018).

Se encontraron algunos trabajos que indagan en las experiencias formativas de los estudiantes indígenas que realizaron su nivel superior en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). La mayoría de ellos se realizaron desde una perspectiva cualitativa con una orientación etnográfica. Lo anterior permite contar con un panorama concreto acerca de los procesos formativos, experiencias, expectativas educativas y laborales de los estudiantes indígenas de la UIEM. Ellos, se mencionan sobre los retos que enfrentan los estudiantes al incorporarse al campo laboral por porvenir de esa universidad con apellido “intercultural” que pareciera que su perfil obstaculiza su integración al mercado laboral. En este siguiente apartado mencionaremos algunos autores que han venido trabajando sobre este tema de la educación interculturalidad en la educación superior, particularmente en la Universidad Intercultural del Estado de México.

Por su parte, García y Sandoval (2019), realizaron una investigación cuyo objetivo fue conocer la formación de los estudiantes indígenas en el nivel superior en la UIEM, el papel que tenían los egresados indígenas en sus comunidades y dimensionar el modelos educativo intercultural y las relaciones con el mercado laboral capitalista. En ese texto da cuenta de una deficiente vinculación y permanencia con sus comunidades de origen, también una desventaja competitiva para la inserción en el sistema capitalista de producción, comercial, de servicio y comunicacional por porvenir de esa universidad con carácter “intercultural”. Lo anterior, se considera como una violencia estructural hacia los jóvenes indígenas de la UIEM.

Por su parte, Molina (2012), investigó sobre las prácticas educativas de los estudiantes indígenas en su paso por la Universidad Intercultural del Estado México, intentó ir más allá de la educación intercultural. Además, pretendió dar respuesta a las siguientes preguntas desde los testimonios de los estudiantes indígenas que realizaban sus estudios en esta universidad; ¿cuál de las diferentes interpretaciones teóricas de educación intercultural es retomada para la creación de las UI? ¿Qué aspectos hace intercultural a la UIEM y cómo influyen ello en su integración al sistema universitario? En este texto se encontró desde los testimonios de los jóvenes indígenas que el aspecto que hace intercultural a la UIEM es: a) el origen común de los estudiantes (ser de comunidad y hablar un idioma originario) b) el espacio universitario c) el respeto cultural.

En general, el texto da cuenta de que los estudiantes se identifican con la universidad porque por una parte la mayoría son provenientes de lugares comunes o culturalmente similares y que hablan o entienden algún idioma originario lo cual significa que lo hace sentirse cómodos e identificados. Lo anterior, los estudiantes lo hacen sentir cómoda e identificada, tal como señala Molina (2012).

En los alumnos de la UIEM, la identidad está estrechamente relacionada con la institución como tal, ya que se trata de una universidad intercultural, pero también con su entorno cultural y de origen, mismo que la UIEM como institución intercultural permite difundir y revalorar (2012, p. 12).

A pesar de que las universidades interculturales han sido criticadas por su carácter "neoindigenista", es decir, que se establecieron dentro del marco de las políticas neoliberales, conservadoras y se promovió formar a los estudiantes bajo la lógica del mercado. No obstante, es posible apreciar en el capítulo IV y V de este trabajo de investigación los testimonios de los/as egresados/as que estudiaron en las Universidades Interculturales, principalmente en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), una experiencia que revalora a esta institución. En este sentido, se puede apreciar que la UIEM ha generado en las y los egresados un cambio positivo en la manera de percibir y reflexionar sobre el conocimiento, la cultura, la lengua de los pueblos originarios. Y también se percibe una importante resignificación

identitaria por parte de los profesionales egresados de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM).

A medida que avanzamos y nos dirigimos al siguiente apartado, podemos concluir que estas licenciaturas y universidades surgieron en distintos contextos históricos y políticos con diversos propósitos. Por ejemplo, la LEI se creó con la intención de profesionalizar a docentes rurales e indígenas que carecían de una licenciatura, teniendo en el mejor de los casos solo la preparatoria. Por otro lado, la LLYC-UIEM fue establecida para atender a jóvenes indígenas interesados en cursar educación superior. Aunque en la actualidad ambos programas y universidades acogen a jóvenes indígenas y no indígenas, lo cual se puede observar en el siguiente capítulo de este trabajo al identificar algunos de los impactos de estas instituciones en la formación de profesionales indígenas, en algunos casos reivindicando su proceso socioculturales y comunitarios bajo un enfoque interculturales, como se detalla más adelante.

CAPÍTULO IV. PROFESIONISTAS INDÍGENAS Y EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN EL MARCO DEL DEBATE SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR E INTERCULTURALIDAD.

Introducción

En este capítulo vamos a abordar el significado que ha tenido la educación de los profesionales indígenas en dos universidades, concretamente la LEI-UPN y la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM. En este sentido, mostramos cómo durante su paso por estas universidades, estos profesionales fortalecen su identidad, cultura y lengua mediante algunos trabajos llevado a cabo con sus idiomas nativos en dichas instituciones a través de lo que se conoce como "Proyectos integradores", especialmente en la LLYC-UIEM y la LEI-UPN, donde se trabaja con las lenguas indígenas mediante la creación de publicaciones y materiales didácticos para profundizar en la reflexión sobre su propia cultura, lengua e identidad. Asimismo, analizaremos cómo esta formación les ha permitido posicionarse frente a la propuesta de interculturalización en la educación superior, tema relevante en aquel momento en el que se desarrolló esta investigación. Mostramos también que implica para los profesionales indígenas interculturalizar la educación superior y quiénes deberían involucrarse en esta propuesta.

4.1 “Si no hubiera estudiado la Licenciatura no le estaría dando el valor que se merece mi cultura y mi lengua en la educación”.

Al ser actores profesionales “indígenas” que atravesaron por educación básica y media superior en sus comunidades de origen o en áreas urbanas donde se legitimaba un “capital cultural (utilizando el término de Bourdieu)¹¹ de un determinado sector lo que hoy en el debate académico sobre descolonización se conoce como – conocimiento hegemónico y eurocéntrico—. A pesar de que estas instituciones tenían el nombre de bilingüe intercultural o comunitaria, no han logrado fortalecer la identidad comunitaria de los estudiantes. En lugar de ello, se enfocaron únicamente en la – asimilación y la castellanización– de ese grupo en particular, descuidando así la

¹¹ BOURDIEU, P. Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003c.

dimensión cultural y lingüística de los estudiantes que cumplía el cometido de lo que Bonfil Batalla (1987) ha llamado “desindianización”¹² y una supuesta integración a la nación que se busca conformar bajo la categoría del mestizaje.

Por tanto, al llegar a una universidad y programa dirigido a la población indígena y no indígena, en este caso como –la Licenciatura en Lengua y Cultura en la Universidad Intercultural del Estado de México (LLyC-UIEM) y la Licenciatura en Educación Indígena LEI-UPN-Ajusco– se puede percibir como un ámbito diferenciado de la educación superior convencional- en este caso públicas- es decir, una modalidad distinta de enseñar y aprender en el ámbito educativo, desde la perspectiva de la diversidad sociocultural y lingüística e intercultural, en contraste con otras universidades cuya forma de operar se ha basado únicamente en un enfoque de conocimiento universal eurocéntrico que ha suprimido, discriminado y excluido las lenguas y los saberes distintos y sus portadores (Mato, 2015).

En este contexto muchas de las universidades públicas en México no han sido creadas para atender a la población originarias, ni mucho menos para trabajar con la cuestión lingüística y cultural que poseen estos sectores en cuestión, por tanto estas universidades son creadas con el único propósito de atender a un sector específica, considerada la mestiza. Por esta razón, en varios países, regiones han surgido movimientos sociales, liderados tanto por personas indígenas como no indígenas, académicos indígenas y no indígenas que buscan garantizar el acceso de la juventud indígena a la educación superior y asegurar que la educación brindada en estas instituciones sea pertinente para ellos. Un caso representativo se puede observar en estas dos instituciones educativas: la UIEM y la LEI-UPN-Ajusco, donde cursaron sus estudios escolarizados los profesionales con quienes hemos dialogado en esta investigación. Aunque estas instituciones presentan historias distintas desde su fundación hasta su misión de formar a los estudiantes (Ver Cap. III). Sin embargo, ambas surgieron para atender a la población indígena, la cual ha sido históricamente excluida del sistema educativo, principalmente en la educación superior.

¹² La desindianización es un proceso histórico en el que la población, con una identidad y cultura propias, se ve obligada a renunciar a su identidad, con todos los cambios consecuentes en su organización social y cultural (Bonfil, 1987).

A partir del diálogo con los profesionales, identificamos el profundo impacto que han tenido estas dos universidades públicas ya mencionadas en el proceso formativo de los estudiantes provenientes de pueblos originarios. Más allá de la obtención de un título académico, y como se muestra en este apartado y otros del trabajo, estas instituciones están contribuyendo al fortalecimiento de las conciencias identitarias y la autopercepción que las y los profesionales de diferentes pueblos originarios de México tienen de sí mismo y de sus comunidades. Dicho de otra forma, estas universidades han generado un cambio positivo en los estudiantes en la manera en que perciben y reflexionan en torno a su identidad cultural, lengua y cultura como miembros de un pueblo originario.

Por eso, ingresar a la LEI-UPN-Ajusco y la UIEM representa para muchos de nosotros estudiantes pertenecientes a pueblos originarios un espacio de retorno hacia sí mismos, como sujetos individuales y colectivos que les permite revalorizar y resignificar su identidad cultural, incluso a nivel educativo empiezas a verlo con otros ojos, ahora desde la interculturalidad o bien desde la diversidad sociocultural y lingüística, tal como lo expresa el egresado de la LEI-UPN-Ajusco, hablante de la lengua Náhuatl.

Antes de la Licenciatura no reflexionaba respeto a mi cultura a mi identidad, a voltear a ver a mi cultura de una forma distinta y mirar la educación desde la diversidad, y desde un enfoque intercultural no me hubiera dado en otra universidad si hubiera estudiado en otra, por eso es lo que le hace diferente a otras carreras de educación. Si no hubiera estudiado la Licenciatura no le estaría dando el valor que se merece mi cultura y mi lengua en la educación (D, B, LEI, 2023).

Así, cuando en la escuela previa a la universidad se destaca la importancia de la cultura occidental y del idioma español, se corre el riesgo de ignorar la propia cultura y, por ende, rechazarla. Este es un camino que muchos de nosotros profesionales recorreremos durante nuestra etapa escolar previas a las de su incorporación a la universidad. De este modo, gracias a la Licenciatura en Educación Indígena, comenzamos a percibir nuestra identidad, lengua y cultura de una manera distinta,

otorgándoles una mayor importancia y reconociéndonos como miembros de un país pluricultural. Por esa razón, el egresado resalta la relevancia de esta formación al expresar: *“Si no hubiera estudiado la Licenciatura no le estaría dando el valor que se merece mi cultura y mi lengua en la educación”*. Este reconocimiento es crucial no solo para la institución académica, sino especialmente para la LEI-UPN, ya que implica que están logrando la formación de estudiantes pluriculturales o bien “hombres plurales” según la terminología acuñada por Lahire (1998), sensibles a la diversidad lingüística y cultural, lo cual esto no ocurre en todas las universidades. En cambio, estas a menudo han silenciado, negado, excluido, discriminado y racializado a las personas en sus espacios educativos.

De esta manera, la LEI-UPN es percibida por muchos de nosotros como un lugar crucial para fortalecer nuestras identidades socioculturales. En este sentido un egresado de la LEI-UPN señala que su experiencia en esta licenciatura les ayudó a revalorizar su cultura como miembro de un pueblo originario, como lo enfatiza el graduado que hablaba el idioma Triqui.

Una cosa positiva que me dio la LEI es la de valorizar mi lengua y mi cultura sobre todo decir que mi lengua y cultura también tiene importancia y que lo valoro mucho y me siento orgulloso de pertenecer a un pueblo indígena y no solo en el sentido folklórico, romántico sino en el sentido de que nos puede aportar estas culturas porque cada lengua y cultura tiene su forma de interactuar con el mundo (E, E, LEI, 2023).

Encontrarnos con este tipo de experiencia formativa entre profesionales de pueblos originarios nos lleva a comprender que la universidad no es homogénea cuando se dedica a servir a los sectores marginados, como en este caso a los pueblos originarios. Sin embargo, cuando este egresado expresa *“me siento orgulloso de pertenecer a un pueblo indígena”*, se evidencia que la universidad y la LEI-UPN desempeñan un papel esencial en fortalecer las identidades de los estudiantes, especialmente desde una perspectiva crítica, es decir podemos apreciar cómo estos profesionales se alejan de los discursos “folklóricos” en torno a las culturas de los pueblos originarios.

Así, la identidad cultural de los profesionistas, muy vinculada con su formación escolarizada profesional en la LEI-UPN los conduce de cierta forma un ejercicio de reflexión sobre sí mismo, es decir como sujetos comunitarios, tal y como lo refleja en el testimonio de esta egresada que hablaba la lengua Tseltal.

El haber estudiado en la LEI me ha dado la oportunidad de reflexionar sobre mi identidad. Me ha llevado a cuestionarme ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos? y ¿cómo nos comunicamos?, y ¿en qué idioma lo hacemos? También me ha hecho entender sobre las diferentes culturas que existen en Latinoamérica. (S,M, LEI 2023).

La incidencia de la LEI-UPN en el pensamiento de los profesionales indígenas se evidencia a lo largo de nuestra formación en esta licenciatura. Cuando los estudiantes se cuestionan a sí mismos, también se percatan de la existencia de otras culturas y lenguas, desafiando la creencia anterior a la universidad de que solo existía una única cultura y lengua (la propia), al descubrir la diversidad cultural y lingüística que engloba nuestro país, México.

De esta manera, resulta interesante observar cómo a lo largo de nuestro proceso de formación en la universidad y la LEI-UPN, los estudiantes no solo abrazan de manera positiva su identidad cultural, sino que también hay otros jóvenes no hablantes cuyas familias migraron a la Ciudad de México terminan asumiendo como pertenecientes a un pueblo originario y buscan reencontrarse con sus raíces culturales perdidas. Este es el caso de un egresado (y de muchos otros que ingresan a la LEI-UPN) de ascendencia mazahua del Estado de México, quienes vivían en este lugar pero emigraron a la Ciudad de México con sus familias a la edad de ocho años y experimentaron una pérdida de identidad cultural debido a la discriminación y racismo que enfrentaron al llegar a esta ciudad. Pero al realizar sus estudios universitarios en la LEI-UPN terminó asumiendo su identidad cultural, tal cual como lo plantea en su testimonio:

Unas de las grandes fortalezas del programa de la LEI es que siempre terminas reconociendo tu adscripción identitaria y más allá de que yo no soy hablante y llegar a la universidad y específicamente de educación

indígena me ayudó a repensar en mis orígenes ¿no?. O sea quién soy yo, si todos mis compañeros vienen de comunidades y yo se que vengo de comunidades, ¿qué lengua se habla en mi comunidad?, ¿cuáles son las costumbres, los usos y costumbres de mi comunidad?, ¿cuáles son la participación que se dan en la comunidad?, ¿cuáles son las fiestas religiosas? ¿por qué se hace esto?, ¿cuáles son los lugares importantes en la comunidad?. Entonces yo empecé a ser un rastreo de eso, y eso me ayudó a configurar mi adscripción identitaria de decir: “Yo soy más allá de si hablo o no la lengua, yo pertenezco esta comunidad” y por eso ahora justo como tu dices no solamente en la Licenciatura, sino en la Maestría, el Doctorado, ahora en mi trabajo siempre yo digo yo soy Mazahua (Y, S, C, LEI-UPN, 2023).

Nosotros, quienes nos hemos formado profesionalmente en la LEI-UPN, resignificamos nuestras identidades más allá de si somos hablante o no como dice el egresado terminas reconociendo tu adscripción identitaria y la afirmas en cualquier esfera de la sociedad. Un ejemplo de ellos, es este egresado que ha pasado por diferentes niveles educativos (pregrado, posgrado, doctorado y postdoctorado) en diferentes universidades. A pesar de ello, reconoce que lo que más ha influenciado en su proceso formativo es la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN-Ajusco, permitiéndole conectar con su identidad comunitaria.

Algo semejante a lo que planteamos al inicio de este apartado lo expresa con algo de cuestionamiento una egresada de la UIEM, hablante de la lengua Mazahua.

Después de que uno es formado en una escuela en la parte de lo que es la castellanización en donde los contenidos vistos desde Europa son los mejores y que la cultura dominante es la mejor y que nuestros conocimientos ancestrales no son los más apropiados para retomarlos en el currículum oficial. Ahora una institución como la UIEM trae en escena lo que es la revitalización, la enseñanza de las lenguas originarias y que esto se oficialice dentro de las aulas pienso que esto es muy bueno (G,,H, UIEM, 2023).

Según lo expuesto por la egresada, se resalta la relevancia de la LLyC-UIEM. Este se transforma en un espacio escolar donde pueden revitalizar su cultura y lengua originaria aquellos que habían sido desplazados, excluidos y privados de su idioma y cultura durante su trayectoria escolar (educación básica y media superior) previa a la universidad; al momento de este trabajo, esta institución les brinda la oportunidad de recuperarlos.

De este modo, una graduada más de la LLyC-UIEM comparte también la importancia de la educación que adquirió en dicha universidad al resaltar su orgullo por haber estudiado allí. Es decir y como ella expresa *“Nos dio mucha identidad o a mí en lo personal me hizo valorar mucho mi cultura que tuviéramos identidad propia”*. Bajo esta perspectiva, destaca la relevancia que ha tenido para ella estudiar en esta institución, gracias a la educación recibida desde una perspectiva intercultural, tal como lo refleja en su experiencia como hablante profesional de la lengua Otomí.

Yo me siento muy orgullosa, si a mí me preguntan si me arrepiento de haber estudiado ahí y no me arrepiento me siento muy orgullosa. Mi perspectiva que tenía sobre la lengua y cultura cambió radicalmente dentro de la universidad por la formación que yo llegaba. Nos dio mucha identidad o a mí en lo personal me hizo valorar mucho mi cultura que tuviéramos identidad propia que no nos avergonzáramos de decir: “vengo de una comunidad, tengo raíces originarias” y que no me diera pena hablar la lengua que no me diera pena decir de dónde vengo, que mi comunidad se habla la lengua, usar la lengua, la vestimenta. Entonces muchos de los que entrábamos en la universidad hablábamos la lengua, pero solamente en su círculo familiar, no era algo que utilizamos, porque nos daba pena, pues no hacían creer que no servía y era mal visto por los términos despectivos que a veces utilizan ¿no?. Entonces al entrar ahí nos da mucha identidad, nos hacen creer que no está mal al contrario que debemos sentirnos muy orgullosos de lo que somos y de hablar una lengua de ser parte de una cultura de tener raíces costumbres, cosmovisiones. Entonces es un espacio que nos permite desenvolvernos mucho, dar a conocer lo que nosotros conocemos, formarnos esa identidad (J, M, UIEM, 2023).

Asimismo, es importante resaltar que su experiencia de estudio y reflexión en la universidad le permitió entender que la identidad, la lengua y la vestimenta no deben ser motivo de vergüenza, sino todo lo contrario: son motivo de orgullo por tener una identidad propia y comunitaria. En este sentido, los jóvenes que se han formado profesionalmente en la UIEM resignifican su identidad cultural, las fortalecen y les adhieren significados valiosos vinculados al autoreconocimientos positivo de su identidad cultural.

Con base en las experiencias mencionadas anteriormente, es común que los profesionales egresados de la UIEM destaquen algo que llama la atención: cuando afirman que la universidad le ayudó significativamente a –forjar su identidad–, están señalando que gran parte de su educación universitaria se centra en su entorno comunitario, es decir, en su lengua y cultura indígenas. En este sentido el proceso de formación está dando lugar a lo que algunos autores han denominado como una *resignificación cultural* (Martínez, 2007)¹³ como sujetos que muchas veces han rechazado y se han avergonzado de su cultura e idioma previo a su vida universitaria.

De este modo, realizar estudios superiores en programas como la LEI-UPN y la UIEM representa para muchos de los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios un espacio de retorno así mismo como sujetos individuales y colectivos, reafirmando su identidad y dándole un nuevo significado, reforzándolos con un sentido positivo de reconocimiento y valoración de sí mismos y de su herencia cultural, aunque no sin tensiones, marcada muchas veces de discriminación y racismo institucional previo a la universidad. Sin embargo, admiten que, de no haber pasado por esas instituciones, no valorarían tanto su lengua, cultura e identidad. Algunos se sienten muy ligados a estas universidades, resaltando con orgullo haber sido parte de ellas.

¹³En el libro de Regina Martínez Costa, "*Vivir invisibles: La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*", se aborda la categoría de **resignificación cultural** como el resultado de la negociación entre dos modelos culturales (utilizando los términos de la autora) que conviven, en este caso el indígena y el de la sociedad moderna. Este proceso se refleja en la interacción comunicativa y la migración de la cultura Otomíes, determinando la negociación de los significados de cada grupo social.

Incluso algo interesante que están haciendo estas universidades es que están configurando su adscripción identitaria de los jóvenes que, aunque ya no hablan un idioma originario, tienen padres o abuelos que son indígenas o descendientes de pueblos originarios. Al cursar estudios superiores en estas instituciones, logran o terminan asumiendo su pertenencia a un pueblo originario y buscan reencontrarse con sus raíces culturales, en muchos casos pérdidas.

4.2. El papel de las lenguas originarias en la LEI-UPN y la LLYC-UIEM

En la sección previa, nos centramos en la autopercepción de los profesionales como un proceso de revalorización-resignificación respecto a su identidad, idioma y cultura después de haber pasado por las universidades mencionadas: la UIEM y la LEI-UPN-Ajusco. Aunque algunos profesionales no siempre hacen hincapié en esta categoría de forma individual, observamos que en el apartado anterior sus respuestas reflejan la importancia de las lenguas, las culturas y las identidades como parte de los procesos formativos. En esta sección el objetivo es analizar el tema de las lenguas originarias y su uso dentro del entorno universitario. Por consiguiente, nos interesa conocer, a través de las experiencias de los profesionales, si en estas dos universidades públicas se promueven las lenguas originarias y de qué forma se integran en las aulas universitarias.

Se puede notar que ambas instituciones fomentan e incorporan los idiomas nativos de los estudiantes en su práctica pedagógica de diversas maneras. A pesar de que estas dos universidades públicas apenas disponen de profesores hablantes de lenguas originarias, de acuerdo al diálogo sostenidos con los/as egresados/as la mayoría de ellos no hablan estas lenguas nativas. Sin embargo, siguen trabajando en el desarrollo de las lenguas originarias de los estudiantes que ingresan a estas carreras a partir de las asignaturas que se imparten en estas universidades: en la LEI-UPN a través de la línea de educación bilingüe y la reflexión sobre la presencia en la educación básica; y en la LLYC-UIEM y principalmente en los cursos específicos sobre lengua originaria y a partir de proyectores integradores como una propuesta didáctica que desarrolla.

Encontramos que a lo largo de su formación de los estudiantes de la LEI-UPN se evidencia que se enfoca exclusivamente en el análisis de las lenguas originarias,

resaltando la importancia de estas lenguas originarias en el contexto escolar, así como para promover su revitalización en los diferentes esferas de la sociedad. Aunque también esta universidad cuenta con un programa que se denomina Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (CEAL) en donde desde hace una década se imparten talleres de lenguas originarias, principalmente la lengua Náhuatl, Maya, Mixe, Triqui, entre otras, abierta a toda la comunidad universitaria.

Mientras la carrera de Lengua y Cultura en la UIEM, los egresados comparten que se enfocan en proyectos integradores que promueven el trabajo con las lenguas originarias de los estudiantes de diversas comunidades del Estado de México. A través de propuestas didácticas y asignaturas específicas, se fomenta el desarrollo de las lenguas originarias en esta universidad intercultural.

A continuación comparto el testimonio sobre el uso de las lenguas en la UPN, a partir de un egresado de la Licenciatura en Educación Indígena LEI-UPN, poseedor del idioma mazateco, quien comparte lo siguiente:

No se trabaja con la lengua, pero si se trabaja con la reflexión, la forma de adquisición de la lengua, ¿cómo se pierde las lenguas?, y ¿cómo se transforma la lengua?, ¿por qué es importante preservarla?, ¿por qué es importante tomar en cuenta la lengua materna de las y los alumnos en las aulas?, ¿cómo se puede revitalizar las lenguas? creo que se trabaja esta parte, pero no desde cómo se escribe el mazatecos variante Chilchotla esa parte como que no se trabaja mucho. Depende de los contenidos que se abordan en las aulas de clase en relación a las culturas de México (H,G, O, 2023, LEI-UPN).

De acuerdo a la experiencia de este profesional, esta carrera se enfoca únicamente en la reflexión y la relevancia de las lenguas originarias de los estudiantes, pero se asume que no se trabaja con la enseñanza de la escritura. De esta manera, podríamos pensar que el objetivo de la LEI-UPN-Ajusco no es proporcionar una formación en la lengua materna de los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, ya que esto sería complicado debido a la diversidad cultural y lingüística

presentes en esta carrera.¹⁴ Es decir, ingresan jóvenes con diferentes identidades culturales y lingüísticas, como Tsotsiles, Mazatecos, Nahuas, Mazahuas, Tseltales, entre otros, lo cual dificulta trabajar con la escritura de los idiomas de cada estudiante. Aunque aclaró que esto no es imposible, simplemente no es parte de la tarea de la licenciatura. Hasta ahora, el enfoque se ha centrado únicamente en avanzar con ellos en la reflexión sobre su propia cultura, lengua e identidad que ha sido la fortaleza de la LEI-UPN .

Además, otros mencionan que la LEI-UPN realmente le otorga importancia a las lenguas nativas de los pueblos originarios y que esto influye en los procesos de formación de los estudiantes, como lo demuestra el egresado de la LEI-UPN del plan 90.

Eso siempre estuvo presente mayormente el tema de la lengua fue tratado con mucha importancia, no lo sé ahora. En aquel entonces era tratado de mucha importancia, todas y todos sí o sí teníamos que tomar lingüística y fuimos formados en esto ¿no?. Hicimos gramáticas didácticas, nos enseñaban morfologías, sintaxis, el alfabeto fonético internacional o sea era un trabajo sumamente interesante ¿no?. Por ejemplo con un amigo hicimos la gramática didácticas del zapoteco y del Nahuatl y estuvimos trabajando muchísimo y los temas culturales siempre salían presente, el tema de cultura siempre estaba presente de hecho yo tuve la materia que marco mi rumbo de mi formación y mi propio adscripción fue una materia que en el plan 90 se llamaba lengua y cultura y justo en esa materia uno de los temas fuerte pues era la identidad y fue cuando ahí empecé todo ese ejercicio de pensar ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos? ¿por qué mi familia ya no quiso hablar la lengua?, ¿Por qué ya no estamos en la comunidad?. Y repensar todas esas cosas creo que esa es la gran fortaleza de la licenciatura. Al ser la Licenciatura en educación indígena

¹⁴ En el perfil de egreso del Plan y Programa (2011) de la LEI, señala que “la formación estará centrada en la solución de problemáticas de la educación bilingüe y plurilingüe de comunidades indígenas rurales, urbanas y migratorias; la creación, gestión y evaluación de proyectos educativos institucionales o autónomos; el acompañamiento profesional a profesores y otros educadores indígenas y la intervención educativa con diferentes grupos de población y en contextos diversos” (p.36).

estaríamos perdidos si no fuera los temas centrales (Y, S, C, 2023, LEI-UPN).

Este egresado de la LEI-UPN, relata que durante su proceso formativo en esta Licenciatura, las lenguas indígenas siempre estuvieron presentes, incluso menciona que abordaron temas como “la morfología”, “sintaxis” y “el alfabeto fonético de las lenguas originarias”. Además, da un ejemplo de que se realizaron “gramáticas didácticas del Zapoteco y el Nahuatl”, y también menciona una asignatura del plan 90 en la cual señala que esta materia marcó su proceso de formación, ya que se enfatizó el tema de “la identidad”, lo cual le ayudó a “reconfigurar su propia identidad”. Es decir se cuestiona filosóficamente aspectos como “quiénes son”, “de dónde vienen”, “por qué sus familiares no quisieron hablar las lenguas” y “por qué emigraron a las zonas urbanas”. Él considera que todo esto es “la fortaleza de la licenciatura”, sin ella no sería imposible hablar de educación indígena.

Así, otro graduado expresa que dentro de las materias que se imparten en la Licenciatura en educación Indígena (LEI), se le da una notable relevancia a los idiomas nacionales al considerarlos en las clases, tal como lo indica el egresado, hablante de la lengua Tzeltal:

Respecto a los temas que se dan en las materias, sí se le da importancia a las lenguas originarias, sí se le da la voz a mi lengua de opinar, cómo pensamos, hasta incluso llega a aportar en las clases cuando nos preguntan: ¿y cómo es en tu pueblo?, ¿cómo se dice esto?, ¿cómo se dice lo otro o aquello?. Entonces al final de cuentas estoy aportando algo por parte de mi cultura y creo que esto enriquece la clase. Al final de cuentas estamos aportando los conocimientos que nosotros traemos desde nuestras comunidades. Sí se utiliza la lengua originaria para interpretar algunas palabras que nosotros desconocemos, algunos términos demasiado complejos que solamente se entiende en el español. Entonces nosotros debemos utilizar nuestras lenguas para darle un concepto y para así poder entender el tema. Este espacio que se le da a jóvenes como “nosotros” el hecho de seguir hablando nuestra lengua, el hecho de que

nos permitan a escribir o ha realizar actividades o talleres en las que podemos participar pues obviamente fortalece (S, G, N, 2023, LEI-UPN)

Desde la experiencia del egresado, podemos afirmar que este programa, particularmente la LEI-UPN, logra aprovechar la diversidad lingüística y cultural como un “recurso académico” y “pedagógico” tanto para los estudiantes como para el cuerpo docente, en lugar de considerarla un estigma que únicamente categoriza y clasifica a la población estudiantil, como ocurre en otras instituciones. De esta manera, el graduado asegura que, a partir de sus referencias lingüísticas, están aportando no solo en términos lingüísticos, sino también en conocimientos a la licenciatura, ya que, como él plantea: *“al final de cuentas estamos aportando los conocimientos que nosotros traemos desde nuestras comunidades”*. Incluso me parece interesante prestar atención a lo que esté joven profesional menciona sobre el uso de su lengua materna para interpretar algunas palabras que les resultan difíciles de comprender y que solo se entienden en español. Es decir, utilizan su repertorio lingüístico para entender dicho concepto. Aunado a ello, sostiene que esta licenciatura ha contribuido de alguna manera al enriquecimiento de las lenguas de las comunidades indígenas al fomentar la utilización de estos idiomas a través de actividades que se llevan a cabo dentro de la institución.

La contribución de este programa no se limita al fortalecimiento de lo identitario considerando las lenguas de las/los estudiantes, también promueve el empoderamiento de los hablantes. De esta manera, algunas/os de los estudiantes pertenecientes a grupos originarios se sienten seguros al graduarse, sabiendo que dominan su idioma y que son parte de una comunidad originaria. Esto significa que egresan de este programa con una gran fortaleza en términos lingüísticos y culturales, algo que en su experiencia educativa previa, ya sea en la primaria, secundaria o preparatoria, no se les había dado la importancia que merecía su lengua y cultura o incluso se les había negado la riqueza que representan. Estos aspectos son mencionados por una egresada de la LEI-UPN, quien hablaba la lengua Tsotsil.

En lo personal pienso que la LEI contribuye mucho en el fortalecimiento de las lenguas originarias de los estudiantes porque cuando sales dices: hablo Tsotsil, hablo ch’ol o sea egresas con esa seguridad de asumir que eres

hablante y miembro de una comunidad indígena. (...) Es importante el uso de las lenguas en todas las universidades, pero también es importante este bilingüismo de decir haber trabajemos el español, pero trabajemos las lenguas y yo creo que deben jugar un papel muy importante pero ahí creo que deben ser los propios hablantes quienes digan ¿cómo trabajar? y ¿cuáles son esas necesidades de enseñanza en el uso de las lenguas? (C, R, R, LEI, 2023).

Sin embargo, no podemos perder de vista lo que ella menciona acerca de la importancia del uso de estos idiomas en toda la academia. Aunque también advierte sobre la importancia de fomentar tanto el dominio del idioma materno del estudiante como del español como segunda lengua, resalta que los hablantes nativos de estos idiomas deben desempeñar un papel crucial al considerar cómo abordar y satisfacer las necesidades pedagógicas en el uso de las lenguas. Tal vez no lo expresa de forma explícita, pero cuando ella menciona *“la importancia de promover el bilingüismo”*, se refiere a la necesidad actual de una sociedad que sea tanto bilingüe como multilingüe. Esto se debe a que se requieren personas capaces de comunicarse en varios idiomas en un mundo incierto y complejo como el nuestro.

Por su parte, una egresada de la carrera de Lengua y Cultura de la UIEM destaca que en esta institución, se aborda el estudio de las lenguas originarias a través de lo que ella llama –Proyectos Integradores–. Con esto podemos inferir y resaltar que las lenguas originarias se abordan en todas “las asignaturas” que se ofrecen en esta licenciatura, incluso destaca que se trabaja las lenguas originarias dos horas al día, tal como lo destaca la egresada de la UIEM, hablante de la lengua Otomí.

Durante mi formación llevamos dos horas de lenguas todos los días y trabajamos mucho en proyectos integradores. Por ejemplo, en la lengua de Otomí nos enseñaban las estructuras, toda esa parte, pero llevamos materias para impartir clases a través de la lengua Otomí, se diseñaba una planeación para impartir la clase en Otomí. Entonces en las otras materias nos revisan lo que era ortografía que si cumplieran con los elementos de una planeación. Así, cada materia estaba vinculada para que se trabajara con la lengua y la cultura, era así cómo se vinculan las materias y hacían

que la lengua fuera un objeto de estudio, pero a la vez pedagógico y los compañeros que eran hablantes entablaban una comunicación con los compañeros y los maestros ya era como medio de comunicación. Se trataba de que cada materia se vinculara con otra materia. Manejábamos muchos los proyectos integradores que cada materia desde su campo pues permitiera que se lograra el proyecto (Y, M, C, 2023, UIEM).

Una de las particularidades del plan de estudios de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM es la implementación del Proyecto Integrador como enfoque educativo. Por ende, en cada carrera, su propósito consiste en trabajar siguiendo esta estrategia pedagógica, en la cual se busca *la interdisciplinariedad* de cada asignatura del currículum a partir de un problema social relevante para los estudiantes dentro de su entorno cercano (UIEM, 2024).¹⁵ De esta forma se podría decir y siguiendo la afirmación de la graduada, se establece una vinculación entre las lenguas originarias y todas las materias. Es decir, al mencionar que en una materia se aborda el diseño o la planificación de “cómo enseñar la lengua”, en este caso el Otomí, los profesores de otras materias ofrecen apoyo al identificar las habilidades que el estudiante debería desarrollar, en este caso “cómo hacer una planificación” o los elementos que lleva el mismo, y/o como ella sugiere, la revisión “*ortográfica*”.

Otras de las características distintivas del programa educativo, en consonancia con los diálogos sostenidos con los profesionales egresadas y egresados de la UIEM, es que la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM exige que, a lo largo de seis semestres, los estudiantes adquieran conocimientos sobre una lengua indígena, y a partir del sexto semestre se abren cuatro líneas de especialización: Línea de traducción e interpretación en Lengua originarias, Línea de docencia de lenguas originarias, Línea de gestión de proyectos culturales, Línea de lingüísticas (UIEM, 2024). Mostramos el caso de un egresado de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM, hablaba la lengua Mazahua, quien muestra lo siguiente:

Cuando uno ingresa a la Universidad Intercultural tiene que elegir una de las cinco lenguas originarias (Mazahua, Otomí, Matlatzinca, Nahual y

¹⁵ Ver página oficial de la UIEM sobre Proyectos integradores <https://uiem.edomex.gob.mx/licenciatura-lengua-cultura>

Tlahuica). Por ejemplo, si tú eres Mazahuas, tu tienes que aprender Náhuatl, si tu eres Náhuatl, tu tienes que aprender Otomí y tu ya eliges cualquier lengua que tu quieras estudiar. Todos los días tienes dos horas de lenguas originarias desde el primer semestre hasta el último semestre que es el octavo semestre. En el tiempo que estuve estudiando se estuvo trabajando mucho con la transversalidad con las materias que eran los proyectos integradores. Por ejemplo; teníamos que hacer un coloquio vas a traducir en lengua mazahua tu presentación, es decir las lenguas originarias se vinculan con todas las asignaturas y está presente en todo momento y lo mismo sucede con el inglés ya que se trabajan en ambas lenguas (H, G, M, 2023, UIEM).

Este profesional señala que, a pesar de que los estudiantes son hablantes de alguna lengua originaria, la universidad intercultural tiene como requisito aprender otro idioma originario y sumado al inglés, como menciona el graduado. También valdría la pena investigar si a los estudiantes de otras carreras de la misma universidad también se les asigna este requisito de aprender un idioma originario, o solo se aplica a aquellos que ingresan a la carrera de Lengua y Cultura. Notamos que este egresado expresa lo mismo que la otra egresada a la que mencionamos anteriormente. Es decir, enfatiza la importancia del Proyecto Integrador como una estrategia educativa en la UIEM. Además, sostiene que con esta propuesta se promueve el desarrollo de las lenguas originarias y el inglés. Incluso resalta que estos idiomas se encuentran presentes en todas las asignaturas de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM.

Asimismo, otra graduada de la UIEM agrega que las lenguas originarias han sido utilizadas para la creación de materiales educativos o de divulgación en beneficio de las comunidades originarias de los graduados, tal y como menciona la egresada de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM, quien hablaba la lengua Mazahua:

Las lenguas sí se utilizan para hacer material didáctico, material de difusión informativo para las comunidades indígenas, folletos o ya sea información del gobierno como para hacer trámites, apoyos. La lengua sirve para algunos caso de traducción e interpretación cuando son los caso penales en cierto juzgados (A, J, Y, 2023 UIEM)

En ese sentido, la egresada ya no enfatiza el uso de las lenguas originarias dentro de la UIEM. En cambio, destaca la importancia del uso de los idiomas nacionales en espacios públicos o en procesos legales.¹⁶ Así, todo lo expuesto en este apartado demuestra que las lenguas originarias han tenido un papel importante durante la formación de los estudiantes en estas universidades. Han dejado de ser un obstáculo o de transición cultural para convertirse en parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque en algunos casos sólo haya implicado una reflexión, gradualmente se ha fortalecido este aspecto a medida que los estudiantes adquieren más conocimientos sobre la importancia de su lengua materna, distinta al español.

A partir de lo expuesto, hemos observado que el uso y desarrollo de las lenguas originarias en estas dos universidades es muy diferente. En la LEI-UPN, por ejemplo, se trabaja con las lenguas originarias en algunas actividades como el diseño o la publicación de materiales, pero no se utilizan como medio de enseñanza y aprendizaje para formar a los estudiantes, tal como algunos profesionales sugieren. Sabemos que tanto la UIEM como la LEI-UPN se caracterizan por estar compuesto por estudiantes provenientes de distintas lenguas y culturas, convirtiéndolos en ambientes sumamente plurilingües. Por ende, es imprescindible una lengua vehicular que en todos los casos es el castellano ya que como decíamos al principio la mayoría de los académicos no hablan los variados idiomas de los estudiantes. Lo anterior, sí no fuera así, la mayoría de los estudiantes y cuerpo docente no serían capaces de entender de qué se habla, puede ser criticada fácilmente, pero hasta el momento resulta difícil buscar alternativas para esta situación.

En la LLYC de la UIEM se proponen diversas acciones para el uso y fortalecimiento de las lenguas originarias allí presentes que son alrededor de cinco, en comparación con más de las ocho lenguas que pueden presentarse entre los estudiantes de cada

¹⁶ Se refiere a ese espacio cuando una persona perteneciente a pueblos originarios es acusada de un delito, tiene derecho a ser asistida de forma gratuita por un **defensor o un intérprete** sino comprende el idioma del juzgado o tribunal. Este derecho está contemplado en diferentes instrumentos internacionales como por ejemplo; en el artículo 80. de la Convención Americana de Derechos Humanos. Algunos profesionales de la UIEM y la LEI-UPN han tenido la oportunidad de colaborar y participar como intérpretes y traductores en este contexto legal.

cohorte en la LEI, UPN. En este ámbito ello se impulsa a través del enfoque pedagógico implementado por esta institución, como los Proyectos Integradores. Aunque es cierto que estos trabajos con las lenguas originarias en ambas universidades no pueden lograr la revitalización o detener la desaparición de estas lenguas, pero sí pueden convertirse en espacios que potencialicen a los estudiantes para reivindicar su cultura y lengua. Es decir, generar conciencia entre los hablantes sobre la importancia de sus lenguas y desarrollar materiales es, en mi juicio, una contribución al fortalecimiento de las lenguas originarias.

4.3 La interculturalidad conflictiva: “*Un espacio donde todos estamos pero no todos nos llevamos bien*”

Como hemos analizado a lo largo de los capítulos que anteceden este trabajo de tesis, la interculturalidad se ha convertido en los últimos tres décadas un tema de interés para varios investigadores dedicados al ámbito antropológico, lingüístico, sociológico, y principalmente al ámbito educativo. En este sentido, observamos que a lo largo de estos años se ha venido discutiendo a nivel nacional e internacional su definición teórica y metodológica y sus implicaciones al contexto escolarizado.

Notamos que es importante hablar de interculturalidad hoy en día sobre todo porque este paradigma dejó de ser meramente un discurso y pasó a ser un elemento fundamental en las leyes legislativas en materias educativas de la reforma educativa del actual gobierno, aunque aún con tinte funcional. Actualmente la interculturalidad ha sido establecida como un eje transversal en todos los niveles educativos del Sistema Educativo Nacional (SEN). Pese a esto, no basta con aprobar leyes y reformas en materia educativas sobre todo cuando se piensa interculturalizar la educación y la educación superior. Lo que nos interesa aquí es conocer qué piensan los profesionales pertenecientes a pueblos originarios sobre la interculturalidad en la educación y educación superior en México.

Los diferentes testimonios derivados de las entrevistas presentadas por los profesionales de la UPN-Ajusco y la UIEM muestran distintos enfoques en relación a la educación intercultural en México. Algunas de estas posturas contradicen el discurso oficial del gobierno mexicano, el cual tiende a asumir una definición simplista que se centra únicamente en *la relación entre culturas o la visibilización de las*

mismas. Sin embargo, algunos de estos profesionales proponen una educación con perspectivas de la "intercultural conflictiva", donde reconocen que dentro de esta relación pueden existir dinámicas tanto simétricas como asimétricas. Es decir, señalan que la interculturalidad no es tan "armoniosa" como se plantea desde las políticas educativas públicas cuando se postula la noción de interculturalidad. En este escrito, presentaremos las posiciones sobre el tema, de dos graduados de la carrera de LEI-UPN Ajusco, quienes ilustran lo antes mencionado.

En la traducción más simple la interculturalidad es la relación entre cultura. Ahora nosotros sabemos que la interculturalidad es una política que surge posterior al multiculturalismo ¿no?, que ya no solamente se plantea esta visibilización que existen muchas culturas, sino también, ¿cuáles son las formas de relacionamiento de esas culturas? y, en esa relacionarse surge conflicto ¿no?, que la interculturalidad no es la interculturalidad armónica que nos han vendido, sino que es muy conflictiva es en sí misma es un conflicto. El contacto con otras culturas la cotidianidad siempre ha sido conflictiva. (Y, S, C, 2023).

La interculturalidad sigue siendo un ideal, una expectativa que se tiene hacia una sociedad donde todos vivamos bien lo cual no es así, pero en realidad la interculturalidad es un tema que está muy lejos de nosotros porque al hablar de interculturalidad nos referimos a un espacio en donde estamos todos, pero no todos nos llevamos bien. La interculturalidad suena muy bonita de como se plantea, pero para lograr alcanzarla creo que debemos trabajar mucho. Porque cuando hablamos de interculturalidad es porque podemos dialogar sin prejuicio, y de que podemos trabajar sin que haya problemas, es decir siempre debe haber diferencias, pero no debe haber conflictos. La interculturalidad a veces se entiende como asuntos de los pueblos indígenas cuando la interculturalidad es para todos tanto indígenas y no indígenas, pero sobre todo para los que no son indígenas. (E, E, 2023).

Desde esta forma, es menester considerar que la interculturalidad para los profesionales no es tan fácil de comprender y entender, ya que implica analizarlos

desde las realidades sociales existentes, de manera particular las realidades de los sectores subalternizados e históricamente discriminados, en este caso los pueblos originarios. De esta forma, cuando ellos conciben que la intercultural implica *“un espacio donde todos estamos pero no todos nos llevamos bien”*, o cuando expresan que *“el contacto con otras culturas en la cotidianidad siempre ha sido conflictivo”*, se está aludiendo a la idea de que el contacto con lo que se ha considerado *“diferente”* puede ser desigual en muchas ocasiones, debido a la presencia de una cultura dominante y otras subyugadas. En este sentido podríamos pensar que vivimos bajo la influencia de un pasado colonial. En otras palabras, nos encontramos en entornos donde se ha experimentado la realidad del colonialismo y la dominación. Por lo tanto, las relaciones son desequilibradas, en las que una cultura prevalece sobre las demás (Quijano, 2000).

Asimismo, un egresado de la UIEM, que habla Mazahua, comparte este mismo planteamiento, coincidiendo con los graduados de la UPN al expresar lo siguiente: *la interculturalidad implica confrontación y conflictos, siempre ha sido así, y deberíamos estar en una etapa de reconciliación, aunque no sabemos cuándo se dará ese cambio (A, C, C, hablante de la lengua Mazahua, UIEM, 2023)*. A partir de esta perspectiva, podemos interpretar la idea de *“reconciliación”* en el contexto de la interculturalidad crítica como esas *“formas otras de relacionarnos, donde lo que importa es el sujeto colectivo presente en el nosotros, a diferencia del individuo blanqueado y entronizado por la modernidad occidental”* (Hernández, 2016, p.189).

Para algunos, la interculturalidad ha sido entendida como una propuesta que busca eliminar *“la subordinación entre diferentes culturas, conocimientos y saberes, priorizando el diálogo para lograr la igualdad”* (S,G, LEI-UPN, 2023). Me parece relevante esta perspectiva, ya que se acerca a lo que ciertos autores han planteado en relación a *“la interculturalidad crítica”*. Bajo esta óptica, no solo se busca la *“inclusión”* o *“la asimilación de la otredad”*, sino que también se busca cuestionar y transformar la relación de poder. En otras palabras, *“la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello”* (Walsh, 2010, p.88)

Otra graduada de la LEI-UPN, aunque en ese momento durante la entrevista estaba cursando una maestría en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), sostiene que la interculturalidad se refiere a *“la relación igualitaria y respetuosa de todas las culturas existentes en el mundo, respetar todo lo que tienes, las lenguas, el conocimiento, las prácticas”* (C, R, LEI-UPN, 2023). Sin embargo, al mismo tiempo reconoce que esta idea de interculturalidad no ocurre en el contexto inmediato. Dicho de otra forma, según su perspectiva, en México la interculturalidad “no existe” debido a la constante “inferiorización de los pueblos originarios”.

Hay otros que consideran que la interculturalidad se refiere a los que varios autores han denominado “diálogos de saberes”. La egresada de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM, expone esto de la siguiente manera: *“La interculturalidad como “el diálogo de saberes”, es decir el intercambio de conocimientos entre diferentes culturas y apropiación de estos conocimientos”* (UIEM, 2023). Desde esta perspectiva intercultural, el diálogo de saberes, implica “el reconocimiento de un modo distinto y diverso de vida, y esta diversidad se manifiesta en los diferentes momentos de la cotidianidad” (Comboni y Juárez, 2013, p.20). Aunque sabemos que el “diálogo de saberes” es más una utopía deseable que una realidad existente. Con esto queremos expresar que, en la actualidad, no hemos logrado establecer lo que entendemos por diálogo de saberes, ni en el ámbito académico ni en otros espacios. En lo personal, hemos notado que resulta imposible mantener un diálogo de saberes cuando estamos convencidos de tener siempre la razón. Dicho de otra forma, esto sucede cuando no reconocemos la diversidad epistémica que existe y que, lamentablemente, consideramos como inexistente, algo utópico y deseable. Esta visión sesgada dentro de nuestra disciplina nos impide interactuar con conocimientos que no son considerados científicos. Es decir, no puede haber un auténtico diálogo de saberes en contextos marcados por la desigualdad y la asimetría.

Sin embargo, hay quienes consideran que la interculturalidad implica *“la inclusión del otro”, “entender al Otro” y “ponernos en el lugar del Otro”*. Estos planteamientos son sustentados por las profesionales de la UIEM, quienes son hablantes nativas de la lengua Mazahua (aunque una de ellas afirma haberla aprendido en esta institución), aunque hablan de los “Otros” y no de “nosotros”. Todo lo expuesto en este párrafo se sustenta de la siguiente manera:

La interculturalidad tiene que ver con una cuestión de relaciones sociales de equidad donde estigmas como racismo y clasismo pues tiene que quedar a algún lado porque limita el desarrollo o desenvolvimiento de las personas. En una directriz de respeto y de inclusión del otro. Entonces no puedo ser incluyente y equitativo si al otro no le permito un margen de acción más amplío de lo que estaba permitido. Pero si estamos hablando de interculturalidad como una relación humana, pues no solamente sería para grupo indígena, sino para una sociedad en su conjunto. Por tanto no sería exclusiva para grupos originarios, tiene que trascender a grupos de la sociedad (G, R, R, 2023).

Para mi la interculturalidad es un espacio donde se tiene que generar un diálogo de respeto en donde nosotros podemos entender al otro, ponernos en el lugar del otro siempre con el debido respeto hacia las otras personas. Es decir reconocer que mis compañeros tienen diferentes formas de pensar y percibir el mundo, las cuales deben ser respetadas. (...) Debemos dejar de lado ese pensamiento de que una cultura es superior a otra, y entender que todos somos valiosos y podemos aportar algo (G,V, B, 2023).

Desde las perspectivas de estas profesionales de la UIEM, la interculturalidad no puede existir sin el concepto de “*inclusión*” o vista como una cuestión de “*diálogo*” basado en el “*respeto*” y “*equidad*”. Sin embargo, según estas egresadas para llegar a incluir al “Otro” y llegar al “diálogo” con respeto y equidad es necesario para ellas desmontar el racismo y el clasismo para que no haya esa situación de superioridad e inferioridad sobre la otra cultura u otras. También cabe destacar este testimonio como algunos otros autores han señalado, que la interculturalidad vista como “*la relación humana*” no puede ser adscrita únicamente al ámbito “indígena”, sino que debe trascender en toda la sociedad mexicana. Aunque si bien, bajo esta lógica, también podríamos caer en esa interculturalidad como el problema del “Otro” como “otredad” o el “problema de la diferencia”, sino más bien se trata de una interculturalidad en donde se cuestione la estructura colonial a la que han sido sometidos históricamente los sectores subalternizados (Walsh, 2010).

Varios de estos profesionales de diferentes culturas y géneros, egresadas y egresados de la LEI-UPN-Ajusco y de la LLYC,-UIEM, comparten la misma postura en relación a la interculturalidad, la cual sostienen que es *“la relación e interacción entre varias culturas”, “el intercambio de saberes”, “el compartimiento mutuo” y “el respeto entre culturas”*. Sin embargo, también consideran que no debe haber jerarquización ni dominación para permitir condiciones de encuentros culturales positivos. Como ellos/ellas sustentan que *“todas estas culturas aprenden de los otros, en donde ninguno menosprecian a otras culturas, sino que lo retroalimenta mutuamente y de respeto y reconocimiento (A.L, P, egresada de la UIEM, 2023).*

De esta forma, muestro la manera en la que las experiencias de las y los profesionales de estas dos universidades, conciben la interculturalidad. Observamos cómo la interculturalidad no puede ser comprendida a través de los fundamentos teóricos y metodológicos utilizados en los discursos de las instituciones y políticas educativas públicas del estado neoliberal, sino que debe ser entendida a partir de las –realidades y las experiencias vividas de los/las actores/as, que son considerados a menudo como subalternos–. Dicho de otra forma, y retomando lo que plantea Luis Enrique López (2022) para los pueblos originarios:

La interculturalidad más que una “noción”, es una “convivencia” que marca su cotidianidad desde y en el conflicto y, a la vez, una aspiración por un mundo más justo y equitativo en el cual no sólo tengan cabida, sino y sobre todo donde puedan vivir en convivencia democrática, sin tener que renunciar a sus particularidades culturales y lingüísticas ni tampoco a sus formas de pensar, sentir, actuar y también hablar (López, 2022, p.40)

Dicho lo anterior y considerando las ideas planteadas por este autor, se trata de un fenómeno que no puede ser resuelto únicamente desde un enfoque teórico, sino que debemos salir y observar lo que sucede en nuestras sociedades mexicanas. Es decir, debemos estudiar detenidamente –las relaciones culturales– de las que tanto hablamos cuando discutimos sobre el tema de la “interculturalidad”, ya que esta no se trata solamente de una “relación recíproca”, “armoniosa” o “inclusiva”, sino que implica conflictos, como algunos de estos profesionales han planteado. Por ende, para comprender la interculturalidad adecuadamente, debemos partir de las

estructuras sociales, las relaciones de poder y la desigualdad social que legitiman el capital cultural de ciertos grupos sociales.

A pesar de que, muchos de los profesionales sostienen que la relación e interacción dentro de la sociedad mexicana suelen ser *conflictivas*, depositan en la interculturalidad una posibilidad de un mundo donde el diálogo prevalezca para crear una sociedad democrática, sin asimetrías, discriminación, racismo o desigualdades sociales. Y que esto puede ser posible cuando realmente se reconozca los derechos colectivos que demandan los pueblos originarios.

También no podemos negar, que los testimonios de los profesionales son bastante diversos, hasta contradictorios, entendiendo que vienen de diferentes procesos formativos y universidades. Algunos asumen que la interculturalidad tiene un carácter conflictivo de toda relación entre diversas culturas en contextos desiguales. De esta manera, quiero resaltar que algunos profesionales corren el riesgo de abordar la interculturalidad como "el problema del Otro". Esto implica la necesidad de "incluir" lo "diferente" en un "nosotros", respetando sus perspectivas y poniéndonos en el lugar del "Otro". Desafortunadamente, esto a menudo lleva a considerar lo intercultural como sinónimo de "indígenas", en contraposición a lo propuesto por la interculturalidad crítica mencionada anteriormente. A pesar de ello, la mayoría de estos actores tienden a expresar que la interculturalidad debe ser para todos, es decir, para toda la sociedad en su conjunto.

Así, en el siguiente apartado, nuestra atención se dirigirá hacia la propuesta de la *interculturalización del sistema educativo nacional*. Sin embargo, dado que este estudio de investigación se enfoca exclusivamente en la educación superior, he mantenido un diálogo con mis interlocutores sobre la interculturalización desde y para la educación superior pero observamos que los análisis que se hace sobre el tema no se hace de manera separada de los otros niveles educativos, es decir de los niveles educativo básica, media superior y superior. Además, como ellos/ellas definen lo intercultural es cómo le otorga significados a la propuesta de interculturalizar la educación superior.

4.4. La interculturalización de la educación superior en México: “*Hay cosas que se pueden interculturalizar y hay otras cosas que no*”.

La interculturalización de la educación superior en México sigue siendo un objetivo deseado ya que dentro de las instituciones de educación superior, han mantenido un sesgo monocultural en su “currículo”, “prácticas institucionales y pedagógicas”, y sobre todo en “su forma de funcionar y aplicar los contenidos curriculares de cada disciplina”. Esto ha dejado mucho que desear, es decir, durante muchos años, la educación escolarizada se ha utilizado como una herramienta para imponer y consolidar la cultura hegemónica y homogénea, lo que ha llevado a la consideración de otros saberes como inferiores (González, 2011). De esta forma, se han ocultado y marginado otras formas de saberes, incluso se ha reprimido, excluido y minimizado a aquellos que los poseen, frecuentemente provenientes de grupos como los pueblos originarios.

Por tanto, hasta hace poco cuando diversos actores como investigadores, académicos y líderes de comunidades indígenas están planteando y cuestionando la necesidad de democratizar e interculturalizar las universidades (Zúñiga, 2017). Dicho de otra forma, y siguiendo a la misma autora al hablar de democratizar, no se limita únicamente a la “inclusión” de estudiantes en la educación superior, sino destaca la importancia de incorporar “las visiones, prácticas culturales, sabidurías y conocimientos ancestrales, identidades y propuestas de cambio de los diferentes pueblos, principalmente indígenas y también afros, que demandan no solo su derecho a existir, sino a desarrollar sus planes de vida y proyectos de futuro” (p. 119). De ahí la importancia de la descolonización de la educación como “un descentramiento de la visión occidental y a un reposicionamiento de la visión indígena como parte de un mismo proceso educativo” (*Ibidem*, 2017, p.105).

De esta manera la autora advierte que la interculturalidad de la educación y la interculturalización de la educación superior tiene múltiples implicaciones prácticas, entre ellos se destaca que es importante que en cada institución se defina y se construya una interculturalidad de manera colectiva con el fin de que sea pertinente y realizable, dado que este enfoque es polisémico y ambiguos, con múltiples usos y

significados. Además, destaca la importancia de que la interculturalidad no se limite a ser un simple concepto aplicable, sino que se entienda como “una actitud a una visión pluralista, a nuevas formas de relación sin dominar, colonizar ni subalternizar, que permitan lidiar con las diferencias que han sido negadas históricamente y que requieren reposicionarse, reconocerse y fortalecerse” (p.122). Por último, pero no menos importante plantea que esta interculturalización de la educación no es un punto de partida sino un punto de llegada, es decir y siguiendo a ella, “un horizonte de sentido que en su proceso de construcción demanda cambios, innovaciones y esfuerzos que atraviesan no solo las estructuras, las normas, los procedimientos, sino las personas, las subjetividades, la cultura institucional” (Ibidem, 2017, p. 122). Asimismo, señala que el reto de interculturalizar la educación superior implica la inclusión equitativa de diferentes perspectivas sin relegar ni silenciar voces, historias y verdades alternativas. Esto implica reconocer el valor de otros saberes ancestrales, espiritualidades y enfoques de relación con la naturaleza, desde la visión de aquellos que han sido marginados o estigmatizados como "diferentes" (Zúñiga, 2017).

Ahora bien, entre los diálogos sostenidos con las/los profesionistas indígenas de las dos instituciones con las que he trabajado, se reconocen desafíos epistémicos a la hora del análisis sobre los procesos de interculturalización de la educación superior. Por una parte, un conjunto de posiciones que argumentaron la posibilidad de interculturalizar la educación superior en algunas áreas o campos disciplinares del conocimientos y no en todas; por otra parte, otro conjunto de posiciones señalaron que para lograr la interculturalización en este nivel, y en otros, se requiere de una fuerte transformación en las prácticas docentes y en sus concepciones sobre lo que es la educación intercultural.

Dentro del primer conjunto de posiciones, algunos testimonios han señalado:

Hay cosas que se pueden interculturalizar y hay otras cosas que no o sea que si y que no, o sea pienso que en la ingeniería puedes sensibilizar a la gente si tú tienes un proyecto en comunidades tienes que considerar estas cosas. Pero si es alguien que estudia ingeniería biomolecular le sirva un poco el tema de las interculturales seguro sí, pero en menor medida que en otras disciplinas. Tendría que ser como un tronco común en la

educación, la gente de todas las áreas debería estar tomando cursos de interculturalidad para saber ¿por qué es importante?, pero no solamente los estudiantes, sino también los profesores tiene que ver una reestructuración ¿de qué se enseña? y ¿para qué se enseña? y ¿cómo se enseña? y, los principales implicados pues son los profesores, empezar a capacitar a los profesores sobre interculturalidad y después a los estudiantes. Un buen profesor formado en la interculturalidad que tiene las herramientas seguramente será alguien que impacte dentro de la formación de los futuros profesionistas (Y, S, C, LEI-UPN, 2023)

Cuando el egresado expresa “Hay cosas que se pueden interculturalizar y hay otras cosas que no o sea que sí y que no” se refiere que debemos discernir qué campo de formación podemos interculturalizar ya que asume que no todas las áreas del conocimiento disciplinar se puede interculturalizar. Desde esta perspectiva debemos cuestionarnos, ¿por qué no es posible fomentar la interculturalización en ciertas “disciplinas”, como en este caso, la “ingeniería biomolecular”? ¿Quizás se debe a que esta disciplina estudia las propiedades de las moléculas y requiere una base científica muy rigurosa, en la que el aspecto intercultural no es estrictamente científico? o ¿por qué seguimos pensando que solamente hay una única forma de enseñar y aprender ingeniería biomolecular o cualquier otra disciplina en la educación superior?. Por eso, hoy en día pensamos que la interculturalidad se ha incorporado únicamente como un “tronco común” en el cual tanto los docentes como los estudiantes de todas las áreas del conocimiento tomen “cursos” sobre el tema de la interculturalidad.

No obstante, hay otros quienes tienen ciertas “incertidumbres” acerca de la viabilidad de la interculturalidad en algunas “disciplinas” o “campos de formación” en la que piensan “*si el país está preparado*” para este proceso de transformación. Esto lo podemos apreciar en el testimonio del egresado de la LEI-UPN, quien sostiene lo siguiente:

No sé si el país está preparado para hacer eso, suena excelente, pero en medicina cómo darían la interculturalidad, en ingeniería cómo se daría la interculturalidad. También preguntarnos ¿qué queremos con la

interculturalidad?, ¿hacia dónde queremos seguir?, ¿para quienes las interculturales? y ¿para qué? y ¿hacia dónde quieres llegar con la intercultural?, ¿cuáles son los objetivos de la interculturalidad?, para posteriormente aterrizar la interculturalidad en la disciplina. (H, G, M, LEI-UPN, 2023).

Si tal como menciona Boaventura de Sousa Santo (2019), las “industrias farmacéuticas” están produciendo sus medicamentos a partir de la *herbolaria* o *plantas medicinales* de los pueblos originarios, ¿por qué no considerar la posibilidad de llevar a cabo una interculturalización en la medicina u otras disciplinas?. Es decir, ¿por qué seguir pensando que hay una única manera de enseñar medicina basada en el conocimiento científico, cuando se puede abordar de distintas formas, como en este caso a través de un enfoque epistémico o antológico sumamente plural?. Hoy en día, sabemos que ya no es posible hacer referencia a un “único conocimiento” y basarnos en un solo saber considerado "universal". Sin embargo, en la actualidad, podemos acercarnos al conocimiento existente desde una epistemología emergente o del Sur (Santo, 2019). En mi opinión, la ingeniería también podría abordarse hacia una posible interculturalización, sin embargo, para lograrlo, el profesor de ingeniería debe refundar o reinventar sus prácticas pedagógicas utilizando otras perspectivas, posicionamiento epistemológico y enfoque epistemológico de corte plural, en este caso los conocimientos de los sectores subalternizados.

Por otra parte, otras sustentan en su planteamiento que esta propuesta representa un desafío para la sociedad, ya que, en sus propias palabras de una egresada de la UIEM expresa, *"no todos están de acuerdo y no todos están preparados"*. Lo que quiere decir es que los actores que conforman las instituciones educativas (maestros, estudiantes y padres de familia) no están formados para trabajar con esta iniciativa de la Nueva Escuela Mexicana del actual gobierno lo que dificulta su avance en la educación superior. Tal como se menciona en su testimonio:

Siento que esta propuesta (interculturalizar la educación superior en la reforma actual) es algo complicada de llevar a cabo, ya que tanto los profesores como los estudiantes no están preparados para incorporar la interculturalización en la educación y la educación superior. (...) Sí en la

educación primaria del sistema general, los maestros e incluso los padres, no están conformes debido a que esta propuesta implica recuperar los conocimientos tradicionales, las costumbres y las lenguas de las comunidades. Además, los maestros se enfrentan al desafío de no estar capacitados para trabajar con estos conocimientos comunitarios ni de saber cómo integrarlos en los contenidos disciplinarios. Entonces qué te hace pensar que en las universidades públicas lo pueden hacer. Por eso pienso que esta propuesta representa un gran reto para la sociedad, ya que no todos están de acuerdo y no todos están preparados. (...) En cierto sentido, cae en la imposición de querer implementar algo desde las políticas educativas sin comprender cómo llevarlo a cabo en las aulas universitarias (Y, C, H, UIEM, 2023).

En este sentido, si la interculturalización es entendida únicamente como la “integración” de los “conocimientos tradicionales”, “las costumbres” y “las lenguas originarias” de los pueblos indígenas en el currículum, estamos perdidos. Sabemos que esta propuesta no se limita únicamente a la “inclusión” de otros saberes, sino que va más allá, como mencionamos al principio de esta sección, con la interculturalización se busca desafiar los cánones coloniales, patriarcales, clasistas y discriminatorios persistentes en las instituciones educativas.

No obstante, algunos sostienen que la incorporación de la interculturalización en las universidades es algo “difícil” y “complicado”. Esto es expresado por una egresada de la UIEM, quien señala que todavía se excluye el aspecto lingüístico y cultural de los pueblos originarios en las instituciones universitarias, y se favorecen otros idiomas, tal y como lo expone en su testimonio siguiente.

Es muy difícil y complicado interculturalizar la educación superior ya que tendemos a favorecer constantemente aquello que posee mayor poder, como el español, el inglés y el francés. Hoy en día estas lenguas son reconocidas y aceptadas en las universidades, pero nuestras lenguas no. A lo mejor algunas universidades como las interculturales están tratando de incluir las lenguas indígenas en esos espacios, pero si hablamos de otras universidades no, entonces la interculturalización es difícil en una

sociedad como la nuestra ¿no? (A, V, S, UIEM, 2023)

De este modo, cuando la egresada menciona que *“la interculturalización es difícil en una sociedad como la nuestra”*, tal vez se refiere a una sociedad caracterizada por un “pasado colonial” que dio lugar a la “categorización racial de colectivos”, “la clasificación de conocimientos”, “la eliminación de lenguas” y la imposición de un “modelo económico” y “educativo” (Quijano, 2000). Lo anterior ha afectado directamente a los procesos de equidad y justicia social y cultura, en este debate sobre las juventudes indígenas y sus posibilidades para acceder a la educación superior.

Para algunos, se reconoce que la propuesta es *“muy buena”*, ya que ciertos egresados sostienen que en otras áreas de conocimiento, como *“la ingeniería”* y *“la pedagogía”*, por mencionar algunas, no se aborda el tema de la interculturalidad. Por lo tanto, este egresado de la LEI-UPN opina que la idea de implementar la interculturalidad en la educación superior es altamente positiva.

Es una propuesta muy buena de poder interculturalizar todas las universidades, ya que como te decía hace rato, los que son de otras disciplinas no saben nada de interculturalidad, es decir muchas veces se da este caso que los ingenieros, incluso los pedagogos no tienen ni las más mínima idea que es una lengua indígena ¿no?. Entonces es necesario hablar de interculturalidad en todos estos espacios en la que no se abordan estos temas ¿no? (E, E, H, 2023, LEI-UPN)

Para este profesional del pueblo Triqui, expresa que, es fundamental promover la interculturalización en todas las Instituciones de Educación Superior (IES). Según él, esta interculturalidad debe estar presente en “todas las universidades”, no sólo en aquellas con enfoque intercultural o programas específicos para los pueblos originarios. También considera que la interculturalidad debe abarcar todos los campos de formación que ofrecen las universidades públicas, ya que muchas veces estas instituciones desconocen la diversidad lingüística y cultural del país, lo que conduce a la discriminación de aquellos sujetos colectivos que poseen estas culturas.

En otro sector se considera de gran importancia la interculturalización no únicamente en la educación superior, sino en todos los niveles educativos del Sistema Educativo Nacional (SEN), que incluye tanto el sistema general como el subsistema escolar para el medio indígena. Actualmente, debido a la migración del campo a la ciudad, muchos indígenas residen en ciudades y diversas áreas urbanas, participando de manera significativa en diversas esferas de la sociedad mexicana, principalmente en los contextos escolares y universitarios, donde es común encontrar niñas, niños, adolescentes y jóvenes de procedencias “indígenas”. Según la opinión que a continuación se presenta, no sólo se debería trabajar este enfoque con comunidades rurales y/o escuelas del subsistema de educación indígena, sino también con la población indígena que vive en las ciudades, para dejar de seguir segmentando, tal como él expresa en su siguiente testimonio.

Yo creo que sí, y no solo educación superior, sino también educación básica, ¿por qué? porque seguimos segmentando porque seguimos pensando solo en comunidades y se desatiende su presencia en las grandes ciudades y en las escuelas y universidades generales. Y si nos vamos a las escuelas generales ¿cuántos (estudiantes) de ascendencias indígenas nos vamos encontrar?. Muchísimos porque están en donde quiera. (...) Entonces si la interculturalidad es algo reconocido constitucionalmente ¿por qué seguir pensando que sólo las escuelas y las universidades destinados a indígenas deben trabajarlo?. Entonces la interculturalidad debe ser para todos, porque no solo la interculturalidad se refiere a culturas indígenas, sino a culturas de todo el mundo, culturas asiáticas, chinas y afros. O sea hay muchas culturas conviviendo en muchos espacios (D, L, R, 2023, LEI-UPN).

Considero relevante lo mencionado por este profesional, ya que en ocasiones se descuida la presencia de las poblaciones “indígenas” que residen en áreas urbanas. Incluso, dentro de este contexto, se ha negado reiteradamente la existencia de este sector en cuestión, especialmente en instituciones educativas, lo que ha dado lugar al racismo y a la discriminación institucional. Además, se ha concebido erróneamente que cuando se habla de “pueblos indígenas” se refiere exclusivamente a sujetos que habitan en comunidades rurales e indígenas, (aisladas de la ciudad) y se niega la

presencia de aquellos que habitan en áreas urbanas o en las metropolitanas. De esta forma, el graduado expresa su deseo de que abandonemos la práctica de *segmentar* a esta población en particular. Por lo tanto, propone que se adopte una perspectiva de *interculturalidad para todos*, que abarque todos los niveles educativos del Sistema Educativo Nacional. Esto se debe y siguiendo su reflexión, que la interculturalidad no se limita únicamente a los pueblos originarios, sino que abarca todas las culturas del mundo.

De esta manera, varios profesionales de la UIEM sostiene en sus testimonios que la propuesta de incorporar la interculturalidad en la educación universitaria implica incluir *"la visibilización y el reconocimiento de sus derechos de las comunidades originarias"* (A, B, T, UIEM, 2023), y no solo eso, sino también *"el acceso y la permanencia de estudiantes de grupos originarios en la universidad"* (O, G, M, UIEM, 2023). Incluso algunos de ellos consideran que es importante que la interculturalización implique la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios y que ello sea culturalmente pertinente de acuerdo a las particularidades de cada estudiante universitario.

Como se puede apreciar en los testimonios de los profesionales de pueblos originarios, existen diferentes posturas en relación a la propuesta de fomentar la interculturalización en la educación superior. Algunos de ellos sostienen que debemos determinar –en qué áreas de formación y campos del conocimiento es posible llevar a cabo la interculturalización–, ya que consideran que no se puede aplicar en todas las disciplinas ni campos de formación. Incluso argumentan que esta propuesta representa un desafío para la sociedad, ya que afirman en sus relatos que tanto los profesores como los estudiantes no están preparados para implementar la interculturalidad en las aulas de las instituciones educativas.

Otros plantean que la propuesta de interculturalizar la educación superior es crucial, ya que es necesario que ese enfoque esté presente en todas las disciplinas y áreas de formación. Esto se debe a que hay quienes argumentan que en ciertos campos de estudio existe un desconocimiento acerca de la interculturalidad, lo cual desemboca en actos de discriminación hacia estos sectores en particular. Incluso, esto puede llegar al punto de que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes pertenecientes a

comunidades indígenas se sientan obligados a ocultar su identidad cultural dentro del Sistema Educativo Nacional. En consecuencia, consideran importante que esta propuesta trascienda no solo a nivel superior, sino en todos los niveles educativos (incluyendo primaria, secundaria, preparatoria y bachilleratos generales e indígenas). Es decir, señalan que sea una propuesta intercultural para todos, no limitada solo a trabajar con las comunidades rurales e indígenas, sino también con las poblaciones originarias y no originarias que residen en las ciudades ya que con frecuencia se pasa por alto su presencia en las instituciones educativas.

Identifiqué coincidencias en el conjunto de varias de las interlocuciones el señalamiento que la propuesta de interculturalizar debe implicar la visibilización de estos sectores que históricamente ha sido invisibilizado por un sistema educativo que tiende a legitimar un capital cultural de un determinado sector, en este caso la cultura del occidente, excluyendo así a otros grupos culturales. Por ende, consideran necesario que con esta propuesta los estudiantes de pueblos originarios puedan tener un mayor acceso y permanencia en la educación superior libre de racismo y discriminación.

4.5. Interculturalización de la educación superior: *“Muchas veces pensamos sobre ellos, pero pocos nos preguntamos qué piensan ellos”*

En las últimas dos décadas abordar la construcción de la interculturalidad en políticas educativas a nivel superior ha sido un escenario de disputa ya que algunos plantean que estas políticas deberían originarse "desde abajo" en lugar de "desde arriba", es decir desde los actores comunitarios, académicos, investigadores y profesionales pertenecientes a pueblos originarios, superando así la perspectiva gubernamental de carácter lineal para incorporar las visiones de estos actores en particular. Dicho de otra forma y siguiendo a la autora Mendoza (2013) "las instancias gubernamentales deben dejarse de ver como las únicas involucradas en el proceso de política pública, sino como un actor más que aglutina las propuestas y elabora los documentos rectores y generales, que guían el proceso" (p.669).¹⁷

¹⁷ Para lograrlo, según la autora, es necesario que las entidades gubernamentales establezcan vías de comunicación directa con las universidades con el fin de establecer canales de comunicación eficaces y productivos (2014, p. 669-670)

En este contexto, en el que se propone la interculturalización de la educación superior en esta reforma en curso, es crucial considerar quiénes deberían de participar en esta propuesta. En la actualidad se defiende la idea de una "interculturalidad para todos", por lo que surge la interrogante sobre si todos podremos unirnos a esta propuesta o si sólo determinados sectores de la sociedad civil estarían involucrados. En el diálogo sostenidos con los profesionales señalan que es esencial considerar la opinión y la participación de los grupos tradicionalmente marginados, como niñas, niños, adolescentes y jóvenes indígenas y no indígenas ya que como uno de los profesionales señala *"muchas veces pensamos sobre ellos, pero pocos nos preguntamos qué piensan ellos"*. Dicho de otra forma asumen que –varios profesionales con diferentes campos de formación– deben involucrarse en el diseño del plan y programa de estudio, así como en los contenidos y las prácticas pedagógicas, tal como se ejemplifica en el testimonio del egresado de la LEI-UPN Ajusco.

Deben de intervenir varias personas no solamente personas especializadas en temas de interculturalidad, sino personas de pedagogía, psicología y sociología, es decir de muchos campos porque es un tema bastante complejo, y se juega lo que se debería de enseñar o ¿cómo qué tipo de contenidos podemos enseñar?. También preguntarnos ¿cuáles son las condiciones que viven las y los niños?, es decir ¿cuáles son las condiciones que vive en la ciudad un niño indígena? y contemplar ¿cuáles son los niveles de aprendizaje?, ¿cómo aprenden?, ¿cómo se tiene que graduar un contenido?, ¿cuáles son los materiales que deberíamos trabajar?. Se tiene que trabajar con muchas personas, no solamente con personas que trabajan con los pueblos y llegar a una propuesta concreta. Para el diseño de los planes de estudio, debemos tener especialistas en currículum, en las materias, en la forma en cómo graduar contenidos. Se requieren de profesionales de otros campos y no solamente indígenas porque nosotros podemos saber muchas cosas de nuestros pueblos, pero no es lo mismo que te pidan que hagas un plan de estudio y considerar también las opiniones de los niños y jóvenes porque muchas veces

pensamos sobre ellos, pero pocos nos preguntamos qué piensan ellos (E, E, LEI, 2023).

El egresado destaca en su planteamiento la importancia de involucrar a diversos actores con formaciones académicas variadas en la propuesta de interculturalizar la educación superior. No solo especialistas en interculturalidad o profesionales que trabajan con comunidades “indígenas”, sino también expertos en diseño curricular, contenidos y teorías de enseñanza y aprendizaje, entre otros, pues se entrelaza con *la autoridad cultural*, es decir lo que se debería enseñar a la sociedad civil en su conjunto. Aunque debemos entender que la interculturalización va más allá de simplemente añadir contenido; se trata de transformar la forma de enseñar y aprender de estos contenidos, adaptándola a la diversidad en términos lingüísticos y culturales.

A pesar de que sería un error pensar que los profesionales de pueblos originarios no son capaces de idear un Plan y Programa de estudio, estaríamos simplemente ignorando su potencial para desarrollar su propio modelo educativo. Esto significaría descartar –los modelos educativos comunitarios o comunales por mencionar algunos–, que han surgido desde diferentes regiones del Sur global en los niveles de educación básica, media superior y superior. Hoy en día, se observa que ya no son exclusivamente los actores gubernamentales quienes diseñan los planes de estudio, ya que los profesionales de pueblos originarios están demostrando que son capaces de crear sus propios modelos educativos.

En este sentido, otro egresado de la LEI-UPN expresa la relevancia de contar con profesionales provenientes de comunidades indígenas, afrodescendientes, grupos rurales, sectores urbanos desfavorecidos y toda la sociedad en general, a fin de que puedan colaborar y aportar en la creación de una reforma educativa con perspectiva intercultural.

Tendrían que participar gente de muy plural, (se refiere a profesionales de diferentes campos de formación), ese ha sido el gran problema de las reformas ¿no?, porque la gente quién las hace, las hace sin conocer otros contextos y por eso sigo insistiendo que es importante tener profesionistas de todas las culturas pueblos indígenas, pueblos afros, pueblos campesinos

y grupos urbanos marginados, necesitamos gentes de toda la sociedad, pero que tenga formación, porque allí ha sido un problema porque se dice tomar en cuenta la comunidad, pero la comunidad no está formada en ámbitos educativos puede sonar feo, pero es necesario, por eso yo siempre digo que necesitamos formarnos como miembros de comunidad porque en algún momento nos pueden invitar, pero si no tienes conocimientos sobre diseño curricular será una simulación, te van a invitar y ahí estarás y van a decir –“mira incluimos todas estas personas”-, te van a tomar una foto y van a decir todos participamos, pero cuántos de ese grupo que participaron fueron los que opinaron, los que al final tomaron la decisión pues la gente que está formada y que conoce de cómo se diseña esos instrumentos y conocer los códigos de la sociedad mayoritaria (Y, S, C, LEI, 2023).

Desde este punto de vista, considera crucial incorporar la participación de sujetos muy diversos, como se menciona, y a partir de ahí asegurarse de que cuenten con una sólida formación profesional, tal y como resalta el testimonio. No obstante, es necesario que también los profesionistas indígenas y las personas de las comunidades que no son profesionistas participen en el diseño de las políticas educativas. Si realmente aspiramos a una interculturalidad para todos, es esencial que los profesionales indígenas y los pueblos originarios lideren sus propios procesos educativos, integrando a otros actores no indígenas en este camino.

En este sentido, es pertinente también reflexionar sobre la afirmación de que “las comunidades no están formadas en el ámbito educativo y, por lo tanto, no pueden participar en esta política.” Es crucial cuestionarnos sobre lo que realmente implica ser una persona con formación académica en la actualidad y qué define a una persona educada. De igual forma es relevante reflexionar sobre nuestra concepción de la educación y de qué manera la estamos interpretando: ¿la abordamos únicamente desde el contexto escolarizado, o también desde los ámbitos comunitarios?. En la actualidad, caeríamos en el reduccionismo al considerar que existe solo un tipo de educación y restringir su alcance exclusivamente al ámbito educativo, ya que ello supondría ignorar otras formas de educación presentes en diversos contextos comunitarios.

Por otro lado, un graduado más de la LEI-UPN menciona que todas las personas, incluyendo comunidades indígenas, expertos en educación indígenas y profesionales de diferentes áreas de formación, deberían involucrarse en esta iniciativa para promover la interculturalización de la educación superior, como lo expresa en su testimonio a continuación.

Deberían de participar la sociedad civil, las comunidades indígenas sus representantes, si los profesionales de educación indígena y el aporte de otros intelectuales de campos de estudios para no seguir segmentando (D, B, LEI-UPN 2023).

En este sentido, al mencionar el egresado, “*para no seguir segmentando*”, expresa la idea de que todos deben sumarse a esta iniciativa de interculturalidad, ya que no está destinada únicamente a ciertos sectores, en este caso a las poblaciones originarias. Según este profesional, es fundamental que toda la sociedad participe en esta propuesta. De igual manera, otras egresadas de la UIEM destacan la importancia de que se involucren personas con conocimientos sobre el tema, no limitando la participación únicamente a los profesionales provenientes de comunidades indígenas.

Creo que cualquier persona que tenga los conocimientos y conozca del tema, entonces una persona preparada en ese aspectos lo puede hacer, no necesariamente un profesional indígena (O, H, D, UIEM, 2023).

Asimismo la otra egresada de la UIEM, plantea que los principales actores que deben participar en esta propuesta son los pueblos indígenas y afros y no solo aquellos sectores que no son de pueblos originarios.

Yo creo que todos los pueblos indígenas y afros que son pueblos minorizados, ellos deberían estar participando pues en crear y diseñar currículos y contenidos, no solo tienen que hacerlo los que no son indígenas, si es para sus comunidades si es para toda la sociedad a todos los que involucran esa sociedad (C, D, G, UIEM, 2023).

En este sentido, esta egresada manifiesta que si la interculturalización de la educación superior es para toda la sociedad, pues argumenta que tienen que participar diversos actores de la sociedad pero si solamente es para los pueblos originarios, entonces ellos serían los principales actores.

Otra egresada de la UIEM sustenta en su planteamiento que los principales actores implicados en esta propuesta deben ser como ella expresa; *“algún miembro de comunidades, los docentes que tienen todas las competencias o conocimientos, directivos, supervisor porque a veces se vuelve cierto números de personas que a mi me cae bien pues por eso lo voy a involucrar”* (G,J. F, UIEM, 2023). De esta manera la egresada advierte que dejemos de involucrar únicamente a los actores conocidos o bien como ella dice *“a los que nos cae bien”*, ya que en un país democrático como el nuestro, es fundamental invitar a todas las personas a participar en la elaboración de las políticas educativas

De igual manera otra profesional de la UIEM destaca la importancia de que los principales actores involucrados en la creación e implementación de políticas educativas interculturales tiene que ser los propios profesionales “indígenas”, como señala: *“Yo creo que los profesionistas que hablan una lengua, porque muchas veces los que están al frente no se reconocen como parte de una comunidad ni mucho menos no hablan una lengua entonces no saben las necesidades reales de las comunidades”*. En este sentido, al referirse a las "necesidades reales de las comunidades", posiblemente hace alusión a lo que algunos autores han conceptualizado como el "malestar de la cultura" en movimientos sociales, la crisis del sistema y una crítica a la racionalidad eurocéntrica, los racismos y las discriminaciones presentes en entornos escolares, entre otros aspectos (Grosfoguel, 2019). Por consiguiente, es necesario comprender y estar al tanto de las necesidades específicas de este grupo social para poder planificar y ejecutar medidas educativas que se ajusten a sus requerimientos y peticiones dentro del contexto de la diversidad cultural.

En este sentido, podemos notar que existen diferentes perspectivas entre los profesionales respecto a la tendencia de la interculturalización de la educación superior. Algunos argumentan que esta tarea no debe involucrar únicamente a

poblaciones indígenas o a profesionales de dichas comunidades, sino que toda la sociedad debe participar en este proceso interesado y reconozca el tema. Esto implica incluir personas con formación en otros campos de formación, además de actores “indígenas” con formación académica, en lugar de solo aquellas comunidades indígenas que no han tenido acceso a la educación formal. Por otro lado, hay quienes sostienen que los protagonistas deberían ser los propios pueblos originarios, ya que son quienes mejor conocen sus propias necesidades y demandas. Proponen que sean ellos quienes lideren el diseño de esta iniciativa, en lugar de ser concebida desde arriba por personas ajenas a esas comunidades.

CAPÍTULO V. RECONCILIACIÓN CULTURAL Y PROFESIONISTAS INDÍGENAS COMO ACTORES CENTRALES PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.

“Me sentí muy bien de encontrar gente (en la universidad), que tuvieran este mismo proceso de migración, que tuvieran esta misma historia, cultura y lengua que yo” (E, E, L, LEI-UPN, 2023).

Introducción

En este capítulo, a partir de los datos presentados en el capítulo anterior, analizamos cómo los profesionales indígenas han experimentado un proceso formativo en la educación superior que les ha brindado un espacio de reconciliación cultural, a pesar de enfrentar tensiones, discriminación y en algunos de los casos la imposición de la lengua española, durante su educación previa a la universidad. Esta situación se debe a que sus lenguas originarias también han adquirido presencia en instituciones de educación superior como la LEI-UPN y la LLyC-UIEM. El uso de sus lenguas originarias en contextos académicos ha fortalecido su desarrollo formativo y sociocultural en estos ámbitos educativos. También abordamos cómo a través de esta formación profesional se adopta una postura frente a la propuesta de interculturalizar la educación superior, resaltando desafíos epistémicos, aspectos clave en el análisis de este proceso. Por un lado, algunas posturas sostuvieron la viabilidad de interculturalizar la educación superior en ciertas áreas o disciplinas, pero no en todas; por otro lado, otras posturas indicaron que lograr la interculturalización en este nivel, y en otros, implica una transformación significativa en las prácticas docentes y en sus concepciones sobre la educación intercultural. Finalmente, se menciona quiénes deben involucrarse en estos procesos y acciones para integrar la interculturalización en la educación superior.

5.1 Conciencia y autopercepción de los profesionales indígenas: revalorización-resignificación respecto de su idioma y cultura después de haber pasado por la universidad.

Durante este trabajo de investigación, a medida que avanzamos en nuestras conclusiones, nos centramos en el proceso de revalorización y resignificación cultural que experimentan los profesionales indígenas después de cursar sus estudios universitarios. A pesar de que una serie de investigaciones previas planteaban que la entrada a la universidad implicaba para los integrantes de comunidades originarias una "pérdida de identidad", un "blanqueamiento" o una "aculturación" (Bello, 2009), notamos que en la LEI-UPN y la UIEM esto se ve de manera distinta ya que reconocen y recuperan la diversidad cultural y lingüística, lo que potencia el proceso formativo y diversos sentidos y significados sobre ser estudiantes indígenas en la educación superior (Czarny, 2012; Santana, 2015; Czarny, Navia y Salinas, 2018).

Dentro de estas instituciones, nos damos cuenta que durante su proceso formativo los profesionales de comunidades originarias experimentaron un proceso de revalorización y resignificación de su cultura. Así surge la interrogante: ¿cómo se desarrolla este proceso de revalorización y resignificación de su cultura? Para abordar este cuestionamiento, me gustaría destacar en primer lugar que muchos de nosotros que hemos egresado a la LEI-UPN procedemos de diversos estados, regiones y comunidades originarias, donde la educación que recibimos frecuentemente estuvo marcada por la imposición de la lengua española y, en el transcurso de este proceso educativo, lamentablemente experimentábamos –maltrato físico, discriminación y racismo– por el hecho de hablar una lengua originaria distinta al español, que era el idioma predominante en dichos procesos educativos. Esto de alguna manera hacía que menospreciáramos y rechazáramos nuestra cultura y lengua indígena.

De esta manera, muchos de nosotros ingresamos con estas experiencias a estas universidades, donde la LEI-UPN y la LLYC-UIEM han sido, a mi entender, un espacio que ha contribuido a **los procesos de reconciliación con nuestras culturas**. Estábamos distanciados de nuestras culturas porque en nuestra experiencia escolar previa nos hicieron creer que nuestra lengua y nuestra cultura eran inútiles, que sólo

obstaculizaban nuestro aprendizaje y debían ser olvidadas, ya que nos impedían prosperar en otros contextos, en este caso las ciudades o áreas metropolitanas.

La reconciliación cultural a la que aludimos en este estudio no se refiere simplemente a un acuerdo con uno mismo o con su cultura y lengua. No basta con que una persona se sienta en paz con su identidad cultural. En lugar de eso, en este trabajo entendemos la conciliación cultural como un proceso intrincado, dado que la identidad es un tema que en sí mismo es compleja. A medida que el sujeto se relaciona con su entorno inmediato, tanto dentro como fuera del ámbito académico, esta identidad se vuelve aún más compleja.

Dicho lo anterior, considero que resulta más sencillo comprender por qué la mayoría de los profesionales con los que sostuve el diálogo expresaban que su experiencia en estas universidades había sido fundamental para revalorizar y resignificar su cultura al observar en los cambios positivos que ha generado en ellos al percibir y reflexionar sobre su identidad, lengua y cultura como miembros de un pueblo originario. En otras palabras, estas instituciones y programas han fomentando, en la perspectiva de un conjunto de sus egresados algo que muchas escuelas y universidades en nuestro país no han logrado: la formación de estudiantes con pensamiento crítico en pro de la diversidad sociocultural y lingüística para un mundo justo y equitativo.

A pesar de haber pasado por estas experiencias marcadas muchas veces por la discriminación y el rechazo a su cultura, a través de la experiencia en estos programas se han convertido en profesionales donde no sólo revalorizan su identidad sociocultural, sino que también adhieren otros significados. Entre estos significados destacan expresiones como *“al entrar (a la universidad) ahí nos da mucha identidad, nos hacen creer que no está mal, al contrario que debemos sentirnos muy orgullosos de lo que somos y de hablar una lengua de ser parte de una cultura de tener raíces costumbres, cosmovisiones”* (egresada de la UIEM, 2023). De este modo, nos damos cuenta de que tanto la LEI-UPN como la UIEM, a través de la formación que brindan a sus estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, está conduciendo lo que algunos autores han denominado la emancipación y la descolonización mental de sus hablantes (López, 2020).

Esto significa que no solo están revitalizando en términos lingüísticos y culturales a sus estudiantes, sino también están revitalizando a los propios hablantes, en este caso, a nosotros, los estudiantes indígenas que hemos sido inducidos por una lógica dominante hegemónica que nos ha llevado a desvalorizar y menospreciar nuestras propias culturas y lenguas originarias. Por tanto, en ese proceso de emancipación y auto-descolonización se trata de despojarnos de las ataduras impuestas por las condiciones coloniales, que ya están naturalizadas o que damos por hecho (López, 2020).

En este sentido, dentro de estas instituciones, especialmente en la LEI-UPN en colaboración con sus académicos, se ha estado rescatando “la memoria histórica, la sanación y la renovación (López, 2020) de los profesionales de diversas maneras. Algunos académicos no solo han dado gran énfasis e importancia a las culturas, idiomas e identidades de los estudiantes en sus asignaturas y clases, sino que también han sido capaces de trabajar con *la memoria histórica* de los estudiantes indígenas al guiar un ejercicio de reconstrucción de sus autobiografías en algunos casos. Incluso, algunos profesores han estado colaborando con sus estudiantes en la publicación de libros que abordan temas relacionados con sus experiencias educativas, vivencias escolares y procesos migratorios, donde se reflejan situaciones de racismo, discriminación y exclusión que han generado sentimientos de rechazo y vergüenza hacia su propia cultura, pero que al ingresar al programa de la LEI-UPN lo anterior se transforma en una lectura crítica de la educación recibida anteriormente (Czarny, 2012).

A pesar de que algunos estudiantes indígenas han pasado por experiencias dolorosas, estas les han brindado la oportunidad de sanar y renovarse a sí mismos. Como se puede apreciar en este trabajo, gracias a las experiencias que han tenido en las dos instituciones, los profesionales que colaboraron en esta investigación están dejando atrás viejas creencias, prácticas y pensamientos impuestos, y están volviendo a reconocer y revalorar a sus comunidades y procesos culturales. De esta manera, están fortaleciendo su pensamiento crítico frente al sistema hegemónico que anteriormente los había excluido y anulado sus valores.

Es así que los profesionales indígenas salen fortalecidos, tanto en su capacidad de cuestionar su identidad filosóficamente como en su reflexión sobre la relevancia de sus creencias, costumbres, idioma y cultura. Varios de los estudiantes se dieron cuenta al entrar a la universidad de que hablar su idioma, vestir sus ropas tradicionales y ser parte de una comunidad indígena no es motivo de vergüenza ni de desprecio, sino que, al contrario, es motivo de orgullo, como mencionan algunos de ellos. Por lo tanto, las experiencias formativas en los programas a los que alude este trabajo cambió su perspectiva sobre su herencia cultural y ahora muchos están contribuyendo a la revitalización de sus propias lenguas y culturas en diferentes ámbitos de la sociedad mexicana.

Esto es algo que no habrían experimentado en otras universidades si hubieran optado por otra carrera o institución como algunos de estos profesionales mencionan, ya que estas también han contribuido a invisibilizar, discriminar y marginar a estos sectores en sus espacios académicos.

En este sentido, la resignificación cultural ocurre cuando los profesionales indígenas interactúan y conviven con sus pares que pertenecen a varias de las 68 lenguas originarias del país. También cuando estos estudiantes comparten experiencias de migración (campo a la ciudad), situación de discriminación y el proceso de castellanización durante su experiencia escolar previa a la universidad. Por lo tanto, al formarse en la LEI-UPN y la LLyC-UIEM, para muchos de nosotros representa un entorno en el cual podemos afirmar un arraigo y pertenencia cultural sin esconder la pertenencia a un pueblo originario como lo hacíamos en etapas escolares anteriores. Por tanto, y como dicen algunos de estos profesionales es lo que le hace diferente y peculiar estas IES en contraste con otras universidades públicas en México. Con esto quiere decir que los contenidos vistos en las asignaturas de estas universidades se enseñan a partir de la diversidad sociocultural y lingüística con la finalidad de promover y fomentar el pensamiento crítico con miras a realizar trabajo desde el marco del reconocimiento de los pueblos y sus derechos a una educación construida desde y con ellos.

Estas universidades y programas han tenido un significado que contribuyó con el reencuentro y reconciliación de nuestras identidades culturales. Además, han sido

fundamentales en nuestra educación, ya que a menudo se convierten en refugios donde sentimos pertenencia. Como dicen un egresado: "Al ingresar, te amarras en la LEI, donde dices este es mi lugar porque aquí están mis compas con quienes me puedo identificar y entender" (*E, E, L, LEI, 2023*).

De esta manera, estas instituciones y programas, a pesar de haber sido objeto de críticas por perspectivas que consideran que y por razones diversas, no han roto con el modelo monocultural de definición institucional, aún y cuando una se denomina intercultural y la otra tiene un programa dirigido a población indígena. En el caso específico de la UIEM, que en su momento fue duramente cuestionada por supuestamente resultar una propuesta de educación superior diseñado como un mecanismo para neutralizar las demandas de las comunidades originarias, promoviendo la formación de gerentes en el contexto de un estado neoliberal o al construir condiciones de "poblaciones vulnerables" sujetas a políticas compensatorias diferenciales más que a derecho plenos (Sandoval y Guerra, 2007; Llanes, 2008). Hoy en día vemos que la situación no es exactamente así. Es decir, y con base en los datos de esta investigación, de alguna manera, estas universidades están formando estudiantes desde la perspectiva de la diversidad lingüística, cultural y en el marco de los derechos de los pueblos, con miras a transformar la educación de los pueblos originarios.

Por lo tanto, para muchos jóvenes, estudiar en estas universidades y carreras significa recuperar y revalorar la identidad cultural. Aunque algunos ya no hablan los idiomas originarios, pues los familiares provienen de algún grupo cultural ancestral, estos espacios universitarios se convierten en lugares donde pueden reafirmar la pertenencia cultural. De este modo, logran abrazar su identidad, la cual en muchas ocasiones habían mantenido oculta ante la sociedad considerada mestiza. Incluso estas instituciones de educación superior se encargan de recuperar las historias socioculturales de las comunidades, no sólo en perspectiva del pasado sino del presente, como parte de las temáticas de la formación. El trabajo a partir de los testimonios muestra que al ingresar a estas instituciones pudieron conocer la existencia de muchos pueblos que habitan en México, tema que en su formación escolar anterior no tuvo lugar en sus experiencias.

Para concluir cabe mencionar que los profesionales indígenas valoran profundamente estas universidades y programas, que han moldeado a estos estudiantes en sujetos con perspectivas distintas, convirtiéndolos en defensores y en varios casos en agentes de cambio de su entorno sociocultural y lingüístico actual.

5.2. Las lenguas originarias en la educación superior: de ser un obstáculo a ser un recurso pedagógico en la formación en la LEI-UPN y la LLYC-UIEM.

A pesar de que las lenguas nativas de los pueblos originarios han sido desplazadas, minimizadas y excluidas del Sistema Educativo Nacional por el predominio del idioma español en la sociedad mexicana, hoy en día se puede observar cómo progresiva y lentamente estas lenguas están incorporándose en ámbitos educativos que antes les eran vedados, como la educación superior y otros niveles académicos. Este cambio ha sido posible gracias a la presión ejercida por los movimientos sociales indígenas y grupos de académicos, tanto indígenas como no indígenas que desde mediados del siglo pasado (Gigante y Díaz Couder, 2015), que han desafiado la homogeneidad en diversos niveles económicos, sociales y políticos del estado moderno al impulsar una agenda plurinacional que reconoce y valora la diversidad cultural y lingüística que coexisten en el país.

De este modo, las lenguas originarias de los pueblos indígenas que han sido desvalorizadas y marginadas -y en muchos contextos aun así se consideran- por indicarse que resultan un impedimento para el aprendizaje escolar por quienes hablan esas lenguas lo que forzó a la incorporación de la lengua española como única lengua de valor y los procesos de escolarización. Pero a pesar de eso, las lenguas originarias han evolucionado de ser un obstáculo desde hace siglos, a convertirse en un recurso pedagógico en las aulas universitarias, como es el caso de la LEI-UPN y la LLYC-UIEM, que han destacado la importancia de los idiomas nativos diferentes al español para los estudiantes indígenas matriculados en estas instituciones. Si bien la mayoría de los docentes en estas dos universidades (al momento de esta investigación) no eran hablantes de lenguas indígenas, continúan trabajando con el idioma de esta población en particular, tal como se describe en el capítulo anterior.

En este contexto, observamos que ambas instituciones tienen distintas maneras de trabajar con las lenguas maternas originarias de los estudiantes que pertenecen a comunidades indígenas. En cuanto a la LEI-UPN, los profesores colaboran con los estudiantes en la investigación y difusión de las lenguas originarias a través de investigaciones, publicaciones, materiales didácticos y en muchos casos, los propios trabajos de tesis de los estudiantes se desarrollan en estos idiomas o al menos están presentes. De este modo, “poder documentar una cultura a través de escritos, textos de todo tipo contrarresta la tendencia de desplazamiento y desaparición de estas lenguas” (Brumm, 2006, p.49).

Por otra parte, en algunas clases se incluyen las lenguas originarias para su uso y análisis, destacando su importancia en el contexto escolar y fomentando su preservación en distintos ámbitos de la sociedad mexicana. Además, encontramos en los testimonios de los profesionales quienes se profesionalizaron en la LEI-UPN, se constata que sus lenguas forman parte del ejercicio de reflexión en diversas materias, así como se utilizan para producir algunos trabajos en el caso de los estudiantes que las hablan y escriben. De este modo estas lenguas nacionales permiten “generar y aplicar conocimientos local y global en pro de mejores enunciados, comprensión y resolución de problemas; también son útiles para facilitar la comunicación, el entendimiento y la vinculación” (Figueroa, *et al* 2014, p. 82).

Así, se plantea que las lenguas originarias están presentes en las aulas no sólo como medio de comunicación, sino también como medios que transmiten otros saberes desde otra forma de entender y percibir el mundo. Esto permite a los estudiantes interactuar con sus compañeros y docentes sin temor a ser juzgados o reprimidos por utilizar su lengua indígena, a diferencia de lo que experimentaron en su educación anterior. En consecuencia, algunos consideran que este programa, como el de la LEI, brinda un espacio para que los jóvenes de comunidades originarias continúen utilizando su lengua y, gracias a las actividades realizadas con estas lenguas, se contribuye de alguna manera al fortalecimiento de estas lenguas indígenas, que durante muchos años han estado y siguen en riesgo de desaparecer.

Asimismo, esta formación les ha permitido a los profesionales ver de otra manera la importancia de su lengua originaria, la cual encierra una visión del mundo, una forma

de aprender desde y con la naturaleza que les rodea. Todo esto es crucial para su persistencia y revitalización. Sin el compromiso de la LEI-UPN, no podríamos abordar estos temas ni mucho menos en la educación superior; y no podemos olvidar que también en la UPN-Ajusco tiene un Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (CEAL) que varios de los estudiantes indígenas de la LEI ofrecen talleres de sus idiomas, abierto al público en general.

Por otra parte, en la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM, se aborda los idiomas de los estudiantes indígenas a través de lo que en su marco curricular se le ha denominado *proyectos integradores*, una propuesta educativa que busca trabajar con las lenguas nativas de los estudiantes desde un enfoque interdisciplinario. Estas iniciativas se enfocan en desafíos que impactan a las comunidades de procedencia, como la amenaza de desaparición de sus idiomas originarias y la necesidad de revitalizarlos en la sociedad, promoviendo su enseñanza en las escuelas.

Así, en la LLyC-UIEM se proporcionan a los estudiantes las herramientas pedagógicas para instruir en idiomas en entornos escolares, son algunas experiencias compartidas por los profesionales indígenas, egresados de esta institución. Las lenguas originarias, son una prioridad ya que como han mencionado los profesionales de esta área, a través del proyecto integrador se promueve el trabajo con las lenguas indígenas en todas las asignaturas de esta licenciatura. Por ejemplo, se enfocan en la planificación de cómo y por qué enseñarlas, mientras que en otras materias se dedican a la redacción y ortografía con los estudiantes. De esta forma, cada asignatura busca contribuir de forma significativa al fortalecimiento de las lenguas maternas de los jóvenes indígenas.

Así, en el ámbito del plan de estudios de la universidad intercultural se hace hincapié en la importancia de promover un bilingüismo equitativo, según lo expresado por Casillas y Santini. Estas instituciones fomentan el uso de idiomas originarios para facilitar la interacción entre la universidad y las comunidades, manteniendo “viva la filosofía de la cultura de origen y, por otra parte, promueve el dominio de una segunda lengua (el español), útil para entablar una comunicación amplia con el resto de la sociedad y con el mundo” (2006, p. 40). Aunque ésto fue parte del modelo pensado desde lo que en su momento fue la CGEIB, sin embargo, en la práctica y con base en

el diálogo con egresados de esta institución, no hay una expresión de que se desarrolle un bilingüismo equitativo.

A pesar de esto algunos profesionales destacan que quienes ingresan a la Licenciatura en Lengua y Cultura deben dominar una de las cinco lenguas disponibles (Mazahua, Otomí, Matlatzinca, Nahuatl y Tlahuica) a pesar de ya ser hablante de alguna lengua originaria. Asimismo, resaltan que a lo largo de los seis semestres, es necesario aprender un idioma originario para posteriormente poder elegir entre las distintas especialidades ofrecidas por la UIEM. Estas incluyen la Línea de traducción e interpretación en lengua originarias, Línea de docencia de lenguas originarias, Línea de gestión de proyectos culturales y la Línea de lingüísticas.

De esta forma el esfuerzo del cuerpo académico en las dos instituciones, la LEI-UPN y la LLyC-UIEM, y el impacto de estas acciones en los profesionales indígenas que estudiaron en estas universidades públicas es significativo como se ha mostrado. Se destaca especialmente la manera en que se expresan, al demostrar que utilizan y desarrollan el trabajo con sus lenguas originarias como parte de su proceso de formación y de la comunidad. En otras palabras, muestran que a través de estas lenguas realizan tareas y producen trabajos académicos, promoviendo su defensa, difusión y otorgándoles un espacio en estas instituciones educativas, que rompe con muchos esquemas que durante siglos estigmatizaron a las lenguas originarias y la excluyeron de la identidad nacional definida en su momento como mestiza.

De este modo, ambas universidades y sus programas se están convirtiendo en espacios de formación importantes para los sujetos indígenas, quienes se gradúan no solo con un fortalecimiento lingüístico, sino también en términos de identidad cultural. Esta realidad se evidencia en los diálogos que sostuvimos con ellos sobre diversos temas de interés en este trabajo. Aunque han transitado por distintas instituciones, reconocen que las licenciaturas como la LEI-UPN y la LLyC-UIEM han dejado una huella significativa en su proceso educativo, destacando la relevancia de sus lenguas originarias en diferentes ámbitos de la sociedad. Sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer para promover el uso de las lenguas originarias, no solo

en universidades públicas que están específicamente dirigidas a los pueblos originarios, sino también en las instituciones privadas.

5.3 Sobre la educación intercultural y los posicionamientos de los profesionales indígenas.

La educación intercultural para los profesionales con quienes hemos sostenido el diálogo en este trabajo, revela la existencia de posturas convergentes y divergentes respecto a este asunto, lo cual a menudo choca con las directrices de las políticas interculturales funcionales impulsados en contextos de un estado neoliberal y neoindigenistas, particularmente a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI en México. Se trata de “una interculturalidad de gabinete, de discurso de acción afirmativa y la discriminación solapadas” (Matamoro, 2021 p.28). Busca promover el no-diálogo, sin tocar la causa de la asimetría social, cultural, económico, educativo y política (Tubino, 2004). Así, observamos una variedad de enfoques entre los profesionales de comunidades originarias que han moldeado sus perspectivas en torno a la interculturalidad tras transitar por distintos niveles educativos y entidades académicas, incluyendo programas de pregrado, posgrado, doctorado e inclusive postdoctorado en algunos casos.

En este contexto, un grupo de profesionales mantienen en su planteamiento lo que se ha venido discutiendo en México y América Latina sobre la interculturalidad crítica, enfatizando su carácter conflictivo en una sociedad que ha estado marcada por una colonialidad del ser, del saber y del poder (Mignolo, 2007; Maldonado-Torres, 2007). De este modo cuando algunos de los profesionistas señalan cómo entienden la interculturalidad mencionaron que en ese “contacto con otras culturas en la cotidianidad siempre ha sido conflictivo”, lo cual refiere a que dentro de esta interacción entre grupos sociales, a menudo existen relaciones tanto simétricas como asimétricas y en una sociedad moderna profundamente desigual en términos económicos, sociales, culturales, políticos y educativos.

Esto indica que para los profesionales indígenas, la interculturalidad no es la “convivencia armónica” como se plantea desde las políticas públicas y en las constituciones en materia educativa que establecen las autoridades

gubernamentales. Por tanto, bajo esta perspectiva contradice la idea de interculturalidad funcional promovida por el gobierno de Vicente Fox y las autoridades educativas en turno durante su mandato (2000-2006) y hasta la fecha en las leyes en materia educativa en la que se afirmaba que la convivencia entre los distintos grupos sociales es "armoniosa e inclusiva" bajo el marco de una interculturalidad funcional, aunque en realidad no parece ser así con lo que nos plantean aquí estos profesionales.

Lo anterior se asemeja mucho a las ideas presentadas por Bourdieu (1997) en su teoría sobre la reproducción, en la cual analiza cómo el *campo simbólico* que refleja la estructura social de la sociedad se observa una lucha de poder y de clases, donde diversos agentes o grupos sociales compiten por validar su capital cultural. En otras palabras, se evidencian relaciones de poder y desigualdad social que dan legitimidad al capital cultural de ciertos grupos sociales, mientras excluyen a otros, como es el caso de los grupos subalternizados, como los pueblos originarios en la sociedad mexicana.

Otros profesionales señalaron que la educación intercultural se interpreta como "*diálogo de saberes*", un tema que ha sido discutido en el terreno epistemológico. Sin embargo, estos actores sugieren que debería existir este "intercambio y apropiación de esos saberes", es decir, de los conocimientos científicos y de las sabidurías tradicionales de las comunidades indígenas y viceversa. Pensar de esta forma es muy optimista, lo cual nos lleva a cuestionar si lo que denominamos diálogo de saberes es factible en una sociedad marcada por la desigualdad, la exclusión social o cultural, pues como plantea Zárate (2014) "para empezar, todo diálogo necesariamente se funda en una identidad y condiciones de igualdad de oportunidades" (p.99), sino es así, entonces solo sería una utopía.

Asimismo, estos actores consideran la interculturalidad como un objetivo a lograr, ya que todavía existe la exclusión y discriminación hacia las comunidades indígenas en diferentes esferas de la sociedad. Es por eso que los profesionales indígenas sugieren el diálogo intercultural como un enfoque para entablar diálogo sin subestimar ni dejar de lado las perspectivas de otros grupos, fomentando de esta manera la interacción y el entendimiento mutuo de conocimientos.

Si bien es cierto que en algunos testimonios de las/los profesionales se destaca la dimensión indígena como centro de lo intercultural, lo cual podría llevar al riesgo de caer en lo que ciertos autores llaman la "etnización" (García, 2002) del enfoque, al hacer de lo intercultural sinónimo de lo indígena.¹⁸

Asimismo, en los planteamientos de los profesionales indígenas observamos que al hablar de educación intercultural, se refieren a conceptos como "la inclusión del otro", "la comprensión del otro", "ponernos en el lugar del otro", entre otros aspectos expresados por estos profesionales que se asemejan a los discursos presentes en las políticas y programas promovidos por los gobiernos anteriores y en turno. Esta coyuntura podría derivar en una interculturalidad funcional donde se busca integrar al otro marginado en la sociedad moderna capitalista, sin embargo, sin que esa sociedad dominante se incluya en esta política de la interculturalidad, ya que son frecuentemente los pueblos indígenas los que deben integrarse al proceso de desarrollo de la sociedad. Incluso se podría interpretar desde la perspectiva de la tolerancia, en el sentido de que se toleran ciertos sectores, pero no se convive con ellos. Es decir entender de esta forma la interculturalidad corremos el riesgo de reproducir el discurso de las políticas educativas impulsados por un estado neoliberal en la que solo ha manejado "la interculturalidad como una concepción de base compensatoria, con el afán de "compensar", lo que se ha entendido como problema que no permite la integración de los pueblos indígenas a la sociedad nacional denominada mestiza" (Czarny, 2010, p. 215).

Dicho lo anterior, cuando en realidad la interculturalidad crítica de carácter decolonial no busca eso, sino busca transformar las estructuras sociales en las que se dan las condiciones asimétricas en esas relaciones.

Entonces, lo que esta investigación puede evidenciar es que la interculturalidad no puede entenderse únicamente a través del discurso retórico de las políticas educativas. Es más, muchos no parten del mismo terreno para pensar la interculturalidad, sino que parten desde distintos contextos socioculturales. En otras palabras, lo que estamos demostrando es que cada persona vive y percibe la

¹⁸ El término de etnización es utilizado en antropología para referirse a la atribución de características a ciertos grupos sociales, especialmente a aquellos considerados como "grupos étnicos". Por consiguiente, en América Latina, la etnización se puede equiparar a la indianización (García, 2002).

interculturalidad de diferentes maneras. Algunos están muy centrados en su naturaleza “conflictiva”, es decir que las relaciones interculturales son conflictivas y no armoniosas, mientras que otros enfatizan “el diálogo”, “la inclusión” y “las relaciones interculturales”. A menudo, esto lleva a algunas profesionales a equiparar la interculturalidad con los grupos indígenas y otros no. En pocas palabras, los profesionales sostienen diversas concepciones de la interculturalidad basadas en su propia realidad y formación, provenientes de diferentes formaciones académicas.

5.4 Desafíos epistémicos para interculturalizar la educación superior.

Para ir concluyendo este apartado, encontramos un conjunto de posturas entre los profesionistas indígenas que plantean la posibilidad de interculturalizar la educación superior en ciertas áreas del conocimiento disciplinar y campos formativos específicos, más que en todos los campos del conocimiento. Esto significa que debemos discernir qué ámbitos disciplinarios debemos interculturalizar ya que no se podrían en todas las disciplinas -tanto porque hay dudas de estos procedimientos como de las condiciones de las academias para ello-, como señalan algunos de estos profesionales. Por otro lado, otro grupo de profesionistas indígenas argumenta que para lograr este objetivo en la educación superior, y en otros niveles educativos, es necesario realizar cambios significativos en las prácticas de enseñanza y en la concepción que se tiene sobre la educación intercultural.

En este sentido resulta impresionante que aún en la actualidad se siga considerando complicado interculturalizar, y en la perspectiva de algunos de los/las compañeros/as interlocutores de esta investigación, disciplinas como la medicina y la ingeniería biomolecular. Sin embargo, existe ya una línea de investigación en estos debates, por ejemplo, reconociendo que áreas como las mencionadas ya están siendo explotadas económicamente por “laboratorios farmacéuticos, empresas agrícolas y otras corporaciones transnacionales, las cuales están incorporando conocimientos de las comunidades originarias y afrodescendientes en campos como la aplicación terapéutica de plantas, el cultivo de alimentos, tubérculos y semillas, así como la gestión forestal, entre otros” (Mato, 2014, p. 281). Ello significa que, la división entre disciplinas existentes en la academia y el campo científico, puede ser considerada

como complicada o dudosa para su transversalización intercultural en la práctica, pero sí se retoman por los grandes consorcios económicos con fines comerciales y de uso de los territorios.¹⁹

Dicho lo anterior es de suma importancia examinar cómo hemos desarrollado nuestra comprensión de "las ciencias" y del "conocimiento científico" a lo largo de nuestra formación. No es suficiente con conformarnos con lo que tradicionalmente se nos ha enseñado en las universidades, ni asumir que solo existe un único enfoque válido para la construcción de conocimientos. Debemos ampliar nuestro horizonte y explorar diversas maneras de abordar las distintas disciplinas, evitando así excluir otras formas de saber y las racionalidades de grupos subalternizados. En este sentido, a mi entender los conocimientos generados por la "ciencia abstracta-elitista" (Olivé, 2000) no son capaces de resolver todos los problemas que enfrenta el mundo actualmente. Entre estos desafíos se encuentran el calentamiento global, el deterioro de la agricultura y los acuíferos, las inminentes sequías, y las enfermedades a las que como especie humana somos cada vez más vulnerables, en un planeta agotado por un capitalismo desenfrenado en el que seguimos depositando nuestra confianza sin considerar las futuras consecuencias.

Esto implica que no debemos asumir como verdad absoluta lo que ya está establecido, ni limitarnos a un único enfoque, pues no se trata de descartar el conocimiento universal existente, sino más bien de enriquecerlo y complementarlo con los saberes de las culturas originarias. En otras palabras, las diversas disciplinas y campo de formación deben renovarse y ser abordadas desde "diversas formas de conocimientos y que se asuma como un rasgo constitutivo e inevitable del quehacer educativo; esto es, escuelas y aulas en donde la diversidad epistemológica sea vista como una virtud y no como un obstáculo" (Olivé, citado en Valladares, 2021, p. 50). Es decir, la forma en que se han enseñado las disciplinas no está favoreciendo el desarrollo de sujetos críticos capaces de comprender e impactar en el mundo, ya que

¹⁹ Otro ejemplo es el IMSS que desde hace más de treinta años, busca revalorar a la medicina herbolaria a través del desarrollo de proyectos como la creación del Hospital Integral con Medicina Tradicional en Sonora y otros similares en varias regiones del país (Espinosa, 2009, p. 296).

se han aferrado a conceptos obsoletos impuestos por esas disciplinas. Además, no se está satisfaciendo las demandas de una sociedad cada vez más consumista e individualista, donde lo material prevalece sobre la consideración de que estamos agotando nuestros escasos recursos naturales como especie humana.

Tal vez haya quienes se opongan a esta idea de ampliar la epistemología y cuestionar la existencia de “verdades absolutas”, lo que podría llevarnos al “relativismo”. Aunque como señala León Olivé, el pluralismo puede ser visto como una forma de relativismo, pero no al estilo de “todo se vale” (*Anything goes*), sino con características distintas y virtuosas. Dentro de este enfoque, permite comprender de una manera más apegado a “la realidad el desarrollo de la ciencia, reconociendo la diversidad de enfoques metodológicos y axiológicos que se han dado en la historia, admitiendo que muchos de ellos son igualmente legítimos, aunque difieran entre sí, por ejemplo aunque busquen fines distintos” (Olivé, 2000, p, 139).

En otro sector se considera de gran importancia la interculturalización no únicamente en la educación superior, sino en todos los niveles educativos del Sistema Educativo Nacional (SEN), que incluye tanto el sistema general como el subsistema del medio indígena. Esta perspectiva reconoce que los pueblos originarios ya no deben ser vistos como grupos sociales “aislados” o “autosuficientes” de la ciudad o de la metrópoli. Actualmente, debido a la migración del campo a la ciudad, muchos “indígenas” residen en ciudades urbanas y en áreas metropolitanas, participando de manera significativa en diversas esferas de la sociedad mexicana, principalmente en los contextos escolares y universitarios, donde es común encontrar niñas, niños, adolescentes y jóvenes de procedencias “indígenas”.

También se destaca la importancia de integrar la interculturalización en diversas disciplinas para que la interculturalidad, la diversidad lingüística y la cultura sean aspectos fundamentales y formen parte de los procesos formativos. Así, los estudiantes indígenas que cursan diversos programas en distintas universidades podrían tal vez encontrar mejores condiciones de existencia en las instituciones en una búsqueda por frenar las discriminaciones. Lo anterior podría abrir espacios de interacción entre una multiplicidad de actores bajo unas perspectivas sobre el reconocimiento y derechos.

Así, con las discusiones recientes en los seminarios mencionados y las reflexiones de los profesionales sobre la interculturalización de la educación superior, resulta evidente que existen diferencias, aunque también se encuentran demandas comunes como la de una educación pertinente para y desde los pueblos. Recuperando estos distintos planos o niveles -los profesionistas indígenas de esta investigación y algunos de los planteos desde la Subsecretaría de Educación Superior-, se advierten posiciones y acentos que marcan diversos procesos para la interculturalización. En los planteamientos de los profesionales indígenas egresados de la LEI-UPN y la LLYC-UIEM, se pone mayor énfasis en la interculturalización de –los conocimientos disciplinares y del ámbito de formación–, así como en la transformación de las prácticas docentes en las instituciones educativas y la redefinición de la noción de interculturalidad. Se plantea esto como una responsabilidad colectiva, sin excepciones.

Por otra parte, en los planteamientos de los participantes de los seminarios realizados en la Subsecretaría de Educación Superior se puso en algunas de las sesiones, un mayor énfasis en la idea de –"integrar" las creencias, lógicas y racionalidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes–. Se propone enseñar la historia desde la perspectiva de los pueblos marginados y silenciados en los libros de texto, promoviendo una pedagogía basada en el respeto hacia el otro. Además, se plantea la necesidad de implementar un proyecto antirracista desde la Secretaría de Educación Pública para reparar la deuda histórica con las comunidades indígenas y afrodescendientes.

Por ello, resulta imperativo que las instituciones educativas se reinventen completamente con el propósito de ajustarse a una sociedad diversa, en este debate centrado en pueblos originarios. Si la clave para vislumbrar un mundo más equitativo, plural, justo y democrático radica en la interculturalización de la ciencia - como lo señaló Olivé- y con ello en la educación superior, entonces es en este enfoque en el que se debe centrar la atención. Es esencial comprender que esta labor no recae únicamente en las comunidades indígenas, sino que la interculturalización debe concebirse -y recuperando lo que algunas de las reflexiones de los profesionistas indígenas señalaron- como un espacio inclusivo en el que todos y todas tengamos

cabida, para que se convierta en una tarea colaborativa de toda la sociedad, son reflexiones que los profesionales resaltan y comparten.

A pesar de que estos profesionales le otorgan diversos significados a la propuesta de “interculturalizar la educación superior en México”, todos (o al menos los que colaboraron en este trabajo) consideran que la propuesta es una iniciativa favorable para los pueblos originarios, debido a que históricamente han sido discriminados y excluidos del sistema educativo.

Ante esta situación, de interculturalizar la educación superior en México, considero importante recuperar lo que había propuesto el filósofo mexicano León Olivé citado en Valladares (2021). Éste proponía la implementación de una "educación científica intercultural" que conlleva cuatro transformaciones fundamentales para su realización. Uno de los puntos más destacados es la pluralización de la idea de ciencias que aboga por la interculturalización y descolonización de la ciencia. La segunda transformación se enfoca en la “pluralización de la idea conocimiento científicos”, conllevando un cambio epistemológico que desplaza una epistemología colonialista, donde el conocimiento científico, antes objetivista e individualista, se transforma en una práctica compartida con otras formas de saberes.

El tercer aspecto implica la “pluralización del currículum de ciencias”. En este marco, el desafío para los sistemas educativos nacionales radica en diseñar de manera colaborativa currículas interculturales, dialógicas, participativas, democráticas y culturalmente diversas. Estas currículas pueden resultar de procesos de co-teorización colectiva entre miembros de diversas comunidades educativas (Olivé en Sartorello, 2014). Por último, la pluralización de la didáctica de las ciencias apunta a transformar nuestras formas tradicionales y prácticas hegemónicas de enseñanza y aprendizaje, incluidos los procesos de formación docente, las materias y los métodos educativos (Olivé en Valladares, 2021).

Dicho lo anterior, considero fundamental reflexionar sobre lo que plantea Olivé (2000), quizás debamos abandonar nuestra perspectiva de la racionalidad construida desde Europa que ha tenido una mayor influencia en nuestra forma de pensar, en nuestras áreas del conocimiento disciplinar, en nuestras formas de concebir la vida y el mundo

y pensemos desde y con los pueblos originarios. Por consiguiente, según expresan Ávila y Ávila (2014), “el mundo tiene una diversidad epistemológica inagotable y nuestras categorías son muy reduccionistas” (2014, p. 40). En esta línea, constituye un reto no solo para instituciones educativas como la UIEM o programas como la LEI-UPN, sino para todas las universidades públicas de México.

Para concluir, la interculturalización de la educación superior que se ha debatido aquí podría representar lo que los profesionales indígenas proponen como una vía para acercarnos, al menos desde el ámbito académico, a los saberes y conocimientos de las comunidades, a las cultura, a los modo de concebir el conocimiento y de aprender desde la naturaleza tal como lo hacen los pueblos originarios. En resumen, es menester que amplíemos nuestros horizontes hacia otras formas de entender el conocimiento, puesto que vivimos en un país pluricultural y plurilingüe.

5.5 Participación de diferentes actores indígenas y no indígenas en la propuesta de interculturalizar la educación superior.

En este apartado, se podría concluir que al dialogar con los profesionales indígenas sobre quiénes deberían participar en la creación de políticas educativas interculturales o en el impulso de la interculturalización en la educación superior, encontramos distintas posturas. Algunos profesionales sostenían que es necesario que participen miembros de comunidades indígenas que tengan formación profesional, argumentando que la comunidad en sí no está preparada en cuestiones educativas. Por otro lado, hay quienes opinan que deben participar diversos actores, incluidos especialistas en curriculum y no solo aquellos versados en interculturalidad o pertenecientes a comunidades indígenas, ya que está en juego qué se enseña, como la autoridad cultural en este caso, considerando que los profesionales indígenas podrían no tener la capacidad de diseñar un plan de estudios.

Asimismo, hay quienes defienden la idea de que la participación sea muy diversa, incluyendo tanto a sujetos indígenas como no indígenas con distintas trayectorias, con el fin de romper, según argumentan, la tendencia a *seguir segmentando*. Esto significa que la política intercultural no se restrinja únicamente a los pueblos originarios, sino que abarque a toda la sociedad en su conjunto.

Asimismo, se postula la colaboración de personas con experiencia en estos asuntos, aunque otros argumentan que quienes deben tener el papel protagónico en el diseño del plan de estudios son los pueblos indígenas y afrodescendientes, ya que son los actores principales que conocen, como ellos mismos expresan, *"las necesidades reales de las comunidades"*. Quizás con esto se refieren a diversos aspectos que afectan la educación de los pueblos originarios, como la ausencia de un currículum pertinente al contexto sociocultural de las comunidades, la incorporación de lenguas originarias, el reconocimiento de los saberes ancestrales, la escasez de recursos y formación para los profesores, la discriminación y prejuicio lingüístico, la pobreza extrema, las pésimas condiciones demográficas de viviendas, alimentación, salud, entre otros aspectos.

En este contexto, se destaca la relevancia de considerar la interculturalización de la educación superior como un espacio en el cual convergen diversos actores. No solo se trata de expertos en currículum o en cuestiones de interculturalidad y educación indígena, sino también de sujetos formados en diversas áreas. Es interesante notar cómo los propios profesionales indígenas, con quienes tuve diálogos, consideran que la participación principal debe ser de profesionales indígenas con formación en educación.

Por otro lado, algunos de los profesionales indígenas señalan que las comunidades indígenas no pueden involucrarse en esta iniciativa debido a su falta de formación en estos temas. Esto nos invita a considerar diversos aspectos. Cuando se afirma que las comunidades no están educadas, nos lleva a reflexionar sobre la idea de que la educación se adquiere únicamente a través de "la escolarización", y de esta manera se forma "las personas educadas". Aunque a mi entender una persona educada va más allá de sí asistió y se formó en la escuela. En este sentido habrá que ubicar que la educación es una categoría con base sociocultural que tiene diversos significados, más allá de lo escolar, y restringiendo nuestra concepción de la misma exclusivamente a la escolarización no permite reconocer la pluralidad a la que refirió Olivé.

En mi opinión, es importante tener en cuenta este planteamiento, ya que en ocasiones se ha considerado que la educación es equiparable a la escolarización, lo que ha conducido a la exclusión de otros sectores marginados que no están matriculados en la escuela, como las comunidades indígenas. En este sentido, dentro del contexto de la interculturalización, si queremos promover ideales democráticos de justicia distributiva y curricular, es menester involucrar a los profesionales indígenas y las comunidad indígenas en dichos procesos.

A mi entender, es fundamental que las comunidades indígenas participen activamente en la creación de políticas educativas específicamente diseñadas para ellas. Esto garantizará por lo menos una educación que sea culturalmente relevante, democrática y justa, capaz de satisfacer sus necesidades y aspiraciones legítimas. De este modo, se evitará considerar a estos sectores como incapaces de desarrollar su propio modelo educativo. Es esencial dejar de lado los intereses federales y estatales que, lejos de contribuir a la transformación de las comunidades urbanas y rurales, las sumen en la marginación y borren sus identidades, culturas y lenguas, convirtiéndolas en una carga para la sociedad mexicana. Cuando sabemos que las comunidades indígenas han sabido potencializar su modelo educativo a través de sus profesionales indígenas y no indígenas.

Dentro de este marco y tal como señala Antolín Celote, es necesario eliminar por completo las concepciones coloniales y los prejuicios que mantenemos sobre nosotros mismos, específicamente sobre nuestras comunidades originarias que “son incapaces de decidir la dirección del desarrollo social y educativo de sus pueblos”. Ellos deben incorporarse a estas y otras instituciones para tomar las riendas de su propio destino, considerando que las antiguas civilizaciones mesoamericanas lograron crear grandes imperios, “entonces, cómo podría cuestionarse que ellos no sean capaces de dirigir estas instituciones públicas donde se razonan y se proponen soluciones a los problemas sociales de asimetrías, malestar social y destrucción del tejido social que les atañen” (Celote, 2013, p. 120)

Por esta razón, resulta imperativo que los pueblos indígenas, en colaboración con sus profesionales, se posicionen como los principales protagonistas en la incorporación

de la interculturalización en la educación superior. Ellos son los que tienen una visión clara acerca de la dirección que debe tomar su proyecto de sociedad y de humanidad.

CONCLUSIONES

Este trabajo hace un aporte al campo de la educación superior y a la política educativa en el marco de la interculturalidad en México. Presenta experiencias y reflexiones de profesionales indígenas en torno a la importancia que le otorga a su proceso formativo al transitar en la educación superior, principalmente la LEI-UPN-Ajusco y la LLYC-UIEM. Esto atañe particularmente al fortalecimiento de procesos socioculturales vinculados a sus comunidades de origen al que en este trabajo lo denominamos – reconciliación cultural–, así como a reflexiones compartidas sobre las propuestas de educación intercultural impulsadas por las políticas públicas.

Así, en este trabajo se ha denominado como “reconciliación cultural” a aquéllos procesos por el cual los profesionales indígenas transitan luego de haber sido influenciados por las corrientes dominantes hegemónicas durante sus experiencias previas a la universidad. Dicho de otra forma, la reconciliación cultural ocurre cuando reconocen la importancia y el valor de su lengua, cultura e identidad, comprendiendo que pueden ser herramientas educativas en el ámbito escolar y universitario para potenciar sus habilidades como hablantes de lenguas nativas. Esto implica dejar atrás ideas que sugieren que su idioma es un obstáculo para el aprendizaje, evitando así negarlo, menospreciarlo y desvalorizarlo. Por tal motivo, considero que la LEI-UPN y la LLYC-UIEM se convierten en espacios de reconciliación cultural para un sector significativo de los profesionales indígenas con quiénes dialogué en este trabajo.

Además, al observar las anteriores experiencias escolares de los estudiantes indígenas que ingresan a la universidad, los educadores tenemos la oportunidad de conocer a fondo a nuestros estudiantes: sus vivencias, conocimientos y los actos de discriminación y maltrato que han sufrido. Esto nos permite ver la necesidad de reparar y emancipar su pasado y futuro, dejando atrás la idea obsoleta de considerarlos como sujetos con limitaciones cognitivas para el aprendizaje en todos los niveles educativos, especialmente en la educación superior.

De este modo, otro aporte que hace este trabajo es la visibilización -con potencialidades y limitaciones- del uso en la educación superior de las lenguas originarias de los estudiantes que se matriculan en estas instituciones. Considero que

algunos trabajos realizados con las lenguas nativas de los estudiantes pertenecientes a comunidades originarias en estas universidades desafían de algún modo la perspectiva dominante hegemónica que se ha perpetuado en el sistema educativo en México en la que se ha asumido que los idiomas nacionales representan un obstáculo para el aprendizaje de quienes los utilizan. Sin embargo, algunas de las prácticas académicas que se documentaron como parte del trabajo en estas licenciaturas nos muestran que las lenguas originarias pueden convertirse en herramientas académicas que enriquecen el proceso de formación de los futuros profesionales.

De esta manera, este trabajo también destaca un aporte al campo de la política educativa, referido al tema de la interculturalización de la educación superior en México, principalmente en el ámbito epistémico y sobre el tema de las prácticas pedagógicas.

En primer lugar, podemos observar diferentes enfoques que presentan estos profesionales cuando se refieren a la educación intercultural. Por ejemplo, algunos profesionales discuten este tema como una relación intercultural conflictiva, un diálogo de saberes, inclusión, u otros lo definen como sinónimo de indígena, entre otros aspectos. Dicho lo anterior, la manera en cómo los profesionales indígenas le atribuye significados a la noción de educación intercultural, en algunos casos será la forma en que conciben e analicen la propuesta de interculturalizar la educación superior, puesto que a través de las reflexiones de las/los profesionales indígenas, se señalan dos desafíos importantes en términos epistémicos al abordar este proceso. Nos invita a reflexionar sobre cómo algunos de estos profesionales conciben las áreas de conocimientos disciplinar existentes en la academia que pueden presentar desafíos en términos de su interculturalización.

Sin embargo, esto nos lleva a reconsiderar y, como se aborda en este trabajo, repensar nuestro concepto de “ciencias”, y recuperando a Olivé (2000) para luego revisar nociones como las de “conocimiento universal”. Esto nos ayudará a comprender que no es imposible, por ejemplo, interculturalizar la medicina y otras áreas disciplinarias desde la academia, dado que podríamos caer en el riesgo de enfocarnos únicamente en un paradigma, lo cual resultaría en la reducción de

nuestras perspectivas epistemológicas al abordar las distintas áreas del conocimiento disciplinar y campo de formación en la academia.

En mi opinión, lograr la interculturalización de las diferentes áreas del conocimiento y campos de formación universitaria es urgente que las universidades reestructuren tanto sus enfoques académicos como sobre la organización del trabajo académico y de investigación más amplio, lo que incluye la gestión y administración, coincidiendo con varios autores que abogan por este cambio. Esto implica una revisión de los planes de estudio, lo que se define como el saber pedagógico, los métodos de enseñanza y aprendizajes y las formas de evaluación que en su mayoría siguen siendo tradicionales y estandarizadas, ligados a las demandas del mercado actual, adaptándose a un enfoque económico neoliberal que transforma la educación en un producto de consumo en lugar de un derecho fundamental (Gordillo, 2017; Valladares, 2021). Es necesario transformar la enseñanza, la investigación (la forma de hacer investigación) y revisar todo este proceso desde un pluralismo epistemológico, dialógico y horizontal para así poder trascender e integrar otras formas de conocimiento en la educación superior (Olivé, 2000).

Para lograr la interculturalización, es esencial asegurar varios aspectos: que los sujetos indígenas tengan acceso equitativo a la educación superior; diversificar las metodologías y didácticas en las instituciones académicas, así como establecer programas que incluyan de manera normalizada las lenguas originarias. Esto implica contratar profesionales con habilidades plurilingües e interculturales, y ofrecer una formación continua explícitamente intercultural y antidiscriminatoria que abarque tanto la enseñanza, la tutoría, la investigación y la vinculación comunitaria en las universidades, así como la gestión académica y administrativa.

De igual modo, este trabajo invita a cuestionar sobre la manera en la que concebimos la educación, si la percibimos desde un enfoque meramente escolarizado o no escolarizado. Con base en algunas perspectivas presentes en el debate educativo, debemos superar la idea de educación sólo como valor centrado en lo escolar lo cual reduce nuestra visión de aquellas personas que abandonan la escuela o los que no tuvieron acceso a ella de verlos como "no educados". Sin embargo, considerar a los pueblos originarios como sectores carentes de formación educativa o como sectores

incapaces de dirigir sus propios proyectos, sus propias políticas educativas. Nos conduce a ciertos prejuicios hacia ellos lo que refuerza las barreras de participación que han existido por décadas cuando se diseñan políticas públicas en los espacios de gobierno.

De esta manera, al mostrar estas experiencias formativas de profesionales indígenas en la educación superior, nos lleva a reflexionar sobre la factibilidad de crear un modelo educativo distinto, uno que tome en cuenta la historia, los conocimientos, la cosmovisión, los idiomas y las culturas de los estudiantes. Es decir, integrar en nuestras aulas universitarias la diversidad de perspectivas que existen, sabiendo aprovechar y potenciarlas como lo hacen los académicos de estas dos instituciones, enriqueciendo así el entorno académico.

Para finalizar este trabajo, señalaré que no se trata de un manual sobre cómo debería ser la educación superior. Más bien, es un trabajo que busca abrir senderos para reflexionar sobre una educación que reconozca la diversidad de estudiantes y profesionistas indígenas que se encuentran en la educación superior. Estos sectores tan diversos, aportan historias, conocimientos, idiomas y culturas, a veces marcados por experiencias de discriminación como se puede apreciar en este trabajo. De igual forma, este trabajo muestra que hay que descolonizar y pluralizar los procesos epistemológicos, curriculares, prácticas pedagógicas tradicionales, evaluaciones y forma de investigar en las universidades para poder educar realmente en la interculturalidad.

BIBLIOGRAFÍA

Arribas, A; Dietz, G. y Álvarez, A. (2020). Producir conocimiento de otros modos. Etnografía más allá del método. En, Álvarez, A; Arribas, A. y Dietz, G. (Editores).

Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales. (pp. 13-47). Buenos Aires: Clacso

Ávila, A. y Ávila, L. (2014). El asalto a la interculturalidad: Las universidades interculturales en México. Año 27. Núm. 76. *Argumento. UAM Xochimilco-México* (pp.37-54).

Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis, I. (Coord.). *Estrategia de investigación cualitativa* (pp. 107-149). Barcelona-España: Gedisa, S.A.

Bello, Á. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En, López, L. (Ed). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, (pp. 455-498). Bolivia: Funproeib Andes.

Bonfil Batalla, G. (1987). *México profundo. Una civilización negada*. México: Titivillus

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI

Islas, R. (16 de Enero de 2020). "No es una dádiva, es justicia histórica": Universidad Comunal se vuelve ley en Oaxaca. CIO noticias. Recuperado en <https://cioinformacion.com/no-es-una-dadiva-es-justicia-historica-universidad-comunal-se-vuelve-ley-en-oaxaca/>

Brumm, M. (2006). Enseñanzas de lengua indígenas y educación intercultural. *Ethos Educativo*. N. 36-37. *Revista cuatrimestral*. Mayo-Diciembre, (pp. 43-50).

Bartolomé, M. (2003). En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social*, (12), (pp.199-222).[fecha de Consulta 1 de Junio de 2024].Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83801210>

Casillas, L. y Villar, S. (2006). *Universidad intercultural: modelo educativo*. Ciudad de México: SEP-CGEIB.

Castro, S. & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Consultado en enero de 2024 <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogoomez.pdf>.

Celote, A. (2013). *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México: Cuando el sueño se hizo palabra*. México: SEP-CGEIB.

Comboni, S. & Juárez, J. (2013). Las interculturalidades, identidades y el diálogo de saberes. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66),(pp.10-23).[fecha de Consulta 21 de Mayo de 2024]. ISSN: 0188-168X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019002>

Czarny G., Salinas, G. & Navia, C. (Coords) (2020). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. México. UPN.

Czarny, G. (2010). Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En S. Velasco, y A. Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. (pp. 187-222). México: UPN.

Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México. Relatos de experiencias en Educación superior. *Revista ISEES* no 7, julio 2010, (pp.39-59).

Czarny, G. (2022). Notas para una relectura de las perspectivas colaborativas y horizontales en el campo de la investigación etnográfica educativa: miradas desde México. En: Bravo, R., Granda, S., & Narváez, A. M., (Coords). *Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad: V Congreso internacional de etnografía y educación*,

julio de 2020. Modalidad virtual [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2022, (pp. 45-59).
<https://doi.org/10.7476/9789978108253.0004>.

Czarny, G. (coord.). (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN-Ajusco.

Czarny, G. y Salinas, G. (2021). La Universidad Pedagógica Nacional y la profesionalización de docentes indígenas en México. *En revistas digital Nodal Noticias de AAMERICA latina y el Caribe*. Recuperado en <https://www.nodal.am/2021/07/la-universidad-pedagogica-nacional-y-la-profesionalizacion-de-docentes-indigenas-en-mexico/>

Czarny, G., & Briseño Roa, J. (2022). Dicotomías y emblematicaciones persistentes en la educación intercultural bilingüe: una lectura desde México. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 43(1), (pp.171-187).
<https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10045>

Czarny, G., Navia, C., & Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista De La Educación Superior*, 47(188), (pp.87-108). <https://doi.org/10.36857/resu.2018.188.509>

Castillo, N. (2022). *Educación para todos. Universidades interculturales para la población indígena*. Ciencia UNAM. Recuperado el 31 de julio de 2024, de <https://ciencia.unam.mx/leer/1228/educacion-para-todos-universidades-interculturales-para-la-poblacion-indigena>

Di Caudo, M. (2016). Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde. Di caudo, M; Llanos, D. & Ospina, M. (Coords). *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. (pp. 93-130). Editorial Universitaria Abya-Yala Quito-Ecuador.

Díaz Couder, E. (2000). Diversidad sociocultural y educación en México. En S. Comboni y J. Juárez (Eds.). *Globalización, educación y cultura* (pp. 105-148). México: Universidad Autónoma de México.

Dietz, G. (2014). Diversidad e interculturalidad en la Universidad: logros y desafíos desde el contexto mexicano. En Q. Ruwastin (ed.), *Viendo y haciendo. Encuentros entre sujetos del conocimiento en la Universidad* (pp. 71-94). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. En: *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156, (pp. 192-207) consultado en <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una->

Dietz, G. (2024). Interculturalidad crítica en la educación superior: hacia un análisis interseccional comparativo de experiencias estudiantiles de jóvenes indígenas. Año 35, Número 383 (mayo 2024). (pp. 1-14). <https://ichan.ciesas.edu.mx/interculturalidad-critica-en-la-educacion-superiorhacia-un-analisis-interseccional-comparativo-de-experiencias-estudiantilesde-jovenes-i...>

DOF (2019). Ley General de Educación. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. México: DOF, 30/09/2019.

DOF (2021). Ley General de Educación Superior. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021.

Erdösová, Z., (2013). La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple. Una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano. *Cuadernos Interculturales*, 11(21), (pp.59-84).[fecha de Consulta 22 de Mayo de 2024]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55229413004>

Espinosa, L. & Ysunza, A. (2009). Diálogo de saberes médicos y tradicionales en el contexto de la interculturalidad en salud. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 16(3), (pp.293-301).[fecha de Consulta 12 de Mayo de 2024]. ISSN: 1405-0269. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10412057010>

Fábregas, A. (2009). Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En: Mato, D. (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. (pp.151-278). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.

Figuerola, Saavedra, M; Alarcón, D; Bernal Lorenzo, D. & Hernández, J. (2014). La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: La experiencia de la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior* Vol. xliii (3); No.171, julio-septiembre del 2014. (pp. 67-92). <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.002>

Flores, R. (2019). «Proyectan Universidad Comunal en Oaxaca», Oaxaca Media, 9 de agosto de 2019, <http://www.oaxaca.media/cultura/proyectan-universidad-comunal-en-oaxaca/>, página consultada el 22 de febrero de 2020.

Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: CGEIB-Consorcio intercultural.

García G. (2002). Indianización como proceso y como discurso en Chiapas, México. *Revista Colombiana de Antropología*, 38 (pp.131-160). [fecha de Consulta 22 de Mayo de 2024]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105015289006>

García, A. y Sandoval A. (2019). Interculturalidad y violencia laboral en jóvenes indígenas egresados de la Universidad Intercultural del Estado de México. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, núm. 8, (pp. 239-254).

Gigante, E. y Díaz Couder, E. (2015). Educación y diversidad: Concepciones, políticas y prácticas. En, Díaz Couder, E; Gigante, E. & Ornelas, G. (Coords). *Diversidad, ciudadanía y educación: Sujetos y contextos*. (pp. 77-102). México: Horizontes educativos UPN.

Giroux, A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Gómez, D. (2019). Los desafíos de la población indígena frente a la desigualdad estructural de la educación superior pública guatemalteca. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación educativa* Vol. 4, núm. 2, enero-diciembre 2019, pp. (pp.921-930). <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.432>

González, F. (2017). Proceso sociales y educación. La Universidad Intercultural del Estado de México. En González, F; Rosado May, F, & Dietz, G. (2017). *La gestión de la educación superior intercultural en México: Retos y perspectivas de las universidades interculturales*. (pp. 33-64). México. Trinchera.

González, L. (2018). Formación transdisciplinar en los estudiantes de la universidad Intercultural del Estado de México. *Revista del instituto de investigaciones históricas-UABC*. Año 8, Núm. 16. (pp.95-109).

Grosfoguel, R. (2019). De la crítica poscolonial a la crítica decolonial: similitudes y diferencias entre las dos perspectivas. En: J. Tovar (Coord). *Diversidad Epistémica y pensamiento crítico* (pp. 65-78). Popayán Colombia: Universidad del Cauca.

González, M. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. Buenos Aires: CLACSO.

Gordillo, E. (2017). *Modelos Conceptuales: Estudios sobre el perfil socioeconómico de los estudiantes*. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala: División de Desarrollo Académico.

Hernández, S. (2016). Los diversos sentidos de lo intercultural en las experiencias de Educación Superior en Ecuador. En Di Caudo, M; Llanos, D. & Ospina, M. (Coords). *Interculturalidad y educación desde el sur: Contextos, experiencias y voces* (pp. 159-192). Quito-Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

Hine, C. (2004). *Etnografía Virtual*. Barcelona: UOC.

Lahire, B. (1998). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.

Lander E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos*, 7(pp.25-46). <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369>

Landeta, J. (2020). Logros y dificultades del Bachillerato Integral Comunitario de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca: Elementos para repensar el modelo y las prácticas escolares. Tesis de Licenciatura en Educación Indígena. México: UPN.

Llanes, G. (2008). Interculturalización fallida. Desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México. *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, (53), (pp.49-63).[fecha de Consulta 22 de Mayo de 2024]. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423839509004>

López, L. (2020a) Prólogo. Hacia la construcción de una educación superior intercultural. En, Czarny, G; Navia, C, & Salinas, G. (coords.), *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina* (pp.7-22). México: UPN.

López, L. (2020b). Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística. Reflexiones iniciales. En, Callapa, C. (Coord). *Experiencias en revitalización y fortalecimiento de lenguas indígenas en Latinoamérica* (pp.15-26). Cochabamba Funproeib, Andes: SAIH.

López, L. (2022c). ¡Kachkaniraqmi! Lenguas, territorios e interculturalidades en los Andes. En Sartorello, S; Hecht, A; García, J, & Lara, E. (Coords). *Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-sur. Territorio, participación e interculturalidad* (pp. 23-50). México: Universidad Iberoamericana.

López, L. (2019d). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal . En

López, L. (coord): *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes/Plural editores; (pp.129-220).

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En, S. Castro, y R. Grosfoguel (Coords.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Matamoros, A. (2021). ¿Interculturalidad, qué tipo de interculturalidad? Interculturality, what kind of interculturality?. *Revista científica de Educación Inicial* | (pp. 28-30).

Mato, D. (2011a). Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*, junio 1: Antropologías del Sur-Disponible en: <http://dx.doi.org/10.12795/RAA.2011.i01.04>

Mato, D. (2014b). “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 14: (pp.17-45).

Mato, D. (2014c). Democratizar la educación superior demanda interculturalizar toda la educación superior. En: Miranda, E. (coord). *Democratización de la Educación Superior, una mirada desde el MERCOSUR: A cuatrocientos años de la universidad en la región*. (pp. 261-286). Córdoba Argentina: Narvaja Editor.

Mato, D. (2015d). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contextos y desafíos*. Buenos Aires: EDUNTREF.

Mendoza, R. (2013). Construcción de políticas públicas para la interculturalización de la educación superior en México: Propuestas de los estudiantes, profesores y comunidades en Veracruz. En, Casillas, M, & Santini, L. (Coords.) *Reflexiones y*

Experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe (pp. 665-674). México: CGEIB- SEP.

Meneses, J. (2020). Etnografía digital multisituada: Jóvenes universitarios y universitarias estudiando desde casa en tiempos de Covid-19. *Cuadernos de Campo* (São Paulo, online) Vol. 29, N.2 (p.1-19) USP.
<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/175177/167439>

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro, y R. Grosfoguel (Coords.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar

Martínez, R. (2007). *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los Otomíes urbanos de Guadalajara*. México: Centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología Social (CIESAS).

Molina Fuentes , N., (2012). Los jóvenes en las universidades interculturales: la experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM. *Universidades*, (54) (pp.4-19).[fecha de Consulta 22 de Mayo de 2024]. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331243002>

Nava, E. (2020). Ecos de la Comunalidad en Oaxaca a inicios del siglo XXI. *IdeAs* (pp. 1-19). Consultado en junio del 2024 <https://doi.org/10.4000/ideas.9121>

Olivé, L. (2000). *El bien, el mal y la razón: Facetas de la ciencia y la tecnología*. México: Paidós/UNAM

Pérez, M. (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En Valladares de la Cruz, L; Pérez, M. & Zárate, M. (Coords). *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. (pp. 251-288). México: UAM-I.

Paladino, M. y Zapata L. (2018). Imaginación y coraje. Producción académica y militancia etnopolíticas de intelectuales indígenas en América, Brasil, Guatemalas y México. Avá. *Revista de antropología*, 33, (pp. 9-34)

Plan de estudio (2011). *Licenciatura en Educación indígena. Área Académica 2: Diversidad e interculturalidad*. México UPN-Ajusco.

Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder; eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (PP. 778-832). Buenos Aires: CLACSO.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro, S. y Grosfoguel, R. (Coords). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad Epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá. Colombia Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos IESCO-UC, y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Rebolledo, N. (2014). La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización. En Rebolledo, N. (Coord). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN.

Reygadas, L. (2014). Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. En Oehmichen, C. (editora). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 91-118). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Sandoval-Forero, E. A., & Guerra-García, E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. *Ra Ximhai*, 3(2), (pp.273-288) .[fecha de Consulta 22 de Mayo de 2024]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130203>

Santana, Y., (2015). Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Revista Colombiana de*

Educación, (69), (pp. 97-119). [fecha de Consulta 22 de Mayo de 2024]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413642323007>

Santana, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Revista Nuestra América*, 5(9), (pp. 58-76) .[fecha de Consulta 22 de Mayo de 2024]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551957462005>

Santana Y. (2011). Migración, jóvenes indígenas y educación superior: experiencias identitarias y formativas en la Licenciatura en Educación Indígena- UPN. Tesis de licenciatura en Educación Indígena. México. UPN.

Santana Y. (2014). Escolaridad, poder, comunidad y migración: Transformaciones sociales de comunidades Mazatecas a partir de la profesionalización. Tesis de maestría. México. UPN.

Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC.

Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (60) (pp. 73-101).

Schmelkes, S. (2007) Universidades innovadoras, nuevas demandas. Artículo I_Foro 2, (pp. 11-28).

Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos". En Mato, D. (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 329-338). Caracas: IESALC/UNESCO.

SEP, (2022). Seminario Desafío para transformar la educación superior: De la multiculturalidad a la interculturalidad crítica. Subsecretaría de Educación Superior. Consultado en el portal de la SEP <https://youtu.be/5ADbFUv-5Qw>

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Lima: Red PUCP.

Tuhiwai, L. (2012). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I (pp. 190-230). Barcelona-España: Gedisa, S.A.

Universidad intercultural del Estado de México. Informe anual 2018.
<https://uiem.edomex.gob.mx/informes-actividad>

Valladares, L. (2021). Cuatro tesis para interculturalizar la enseñanza de las ciencias: Homenajes a León Olivé. *Revista Argentina de Investigación Educativa* vol. I . nro. 2 . noviembre de 2021. (pp. 43-56).

Villoro, L. (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós-UNAM.

Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo, Polis, *Revista de la Universidad Bolivariana*. [en línea]. [Consulta: 11 de enero de 2011].

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (09), (pp.131-152). Recuperado a partir de <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1498>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, (pp.9-11) de marzo de 2009.
https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz- Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Zárate, A., (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, (20), (pp.91-107).[fecha de Consulta 23 de Mayo de 2024]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39631557005>

Zúñiga, X. (2017). Interculturalizar la educación superior: reflexiones, aprendizajes y desafíos. *Revistas UNED*, (pp.93-126). <https://www.uned.ac.cr/sites/default/files/inline-files/Interculturalizar%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.%20Z%C3%BA%C3%B1iga%20%282017%29.pdf>

Zúñiga, X. (2011). La interculturalidad como relación imaginada y práctica social: experiencias con y desde los pueblos indígenas en América Latina. *Cuadernos Intercambio*, Año 8, n. 9, (pp. 85-103).

ANEXO A.

1. Guión de entrevistas a estudiantes y egresados de la LEI-UPN-Ajusco

1.1 Ficha de referencia

1. ¿Qué licenciatura estudias o estudiaste y qué edad tienes?
2. ¿En qué semestre vas?

3. ¿Hablas alguna lengua originaria?
4. ¿Por qué elegiste esta carrera?
5. ¿Por qué decidiste estudiar en la Licenciatura en Educación Indígena y no en otra?
6. ¿Cómo te sientes o te has sentido al estudiar en la UPN y en la LEI?
7. ¿La universidad y la carrera que estudiaste, responden a tus expectativas?
8. ¿Qué opinión tienen tu familia/comunidad al saber que estudias (o estudiaste) en la licenciatura en Educación Indígena?
9. ¿Vives en la comunidad o si no vives en la comunidad por qué?

1.2. Experiencias formativas de estudiantes y egresados

1. ¿Qué expectativas tenías al ingresar a la universidad y a la carrera?
2. ¿Cómo fue su experiencia en la universidad? ¿Qué tareas/habilidades fueron más difíciles? ¿Qué tareas/habilidades fueron menos complicadas?
3. ¿El hecho de ser considerados como indígenas representó un problema para relacionarse con los demás estudiantes?
4. Hay quienes consideran que la categoría indígena es un concepto despectivo y que marca una otredad y diferenciación. ¿Qué opinas respecto al concepto de indígena?
5. ¿Qué me puedes decir respecto a tu cultura y lengua originaria como parte de tu (o después) de tu experiencia formativa en la universidad?
6. ¿Cómo se trabaja con la lengua originaria y los saberes y conocimientos (epistemologías) indígenas en las aulas de clase?
7. ¿Las lenguas originarias se utilizan durante la formación en las aulas de la universidad?. ¿Cómo y para que se utiliza?
8. ¿Qué papel deben jugar las lenguas indígenas y el español en la formación de profesionales indígenas y en la construcción de programas nombrados de muchas maneras: educación indígena, comunitaria y universidades interculturales?
9. ¿Qué tanto la universidad y el programa de la LEI está fortaleciendo la cultura y el idioma de las comunidades originarias?
10. ¿Piensas que es importante repensar las prácticas pedagógicas y repensar el trabajo académico y el currículum en las aulas universitarias para construir nuevas formas de enseñar y aprender en la educación superior?

11. ¿Cómo podemos articular los conocimientos de los pueblos indígenas con los conocimientos de la academia sin que haya una relación de dominación entre unos y otros, así como entre sus portadores?

1.3. Expectativas sobre el trabajo profesional

1. ¿Crees que la LEI ayude a mejorar las condiciones desiguales de los jóvenes indígenas respecto al acceso a la educación?
2. ¿Expectativas a futuro, después de egresar de la universidad?
3. ¿La formación que has recibido te ha permitido insertarse al mercado laboral?
4. si son egresados ¿cómo han experimentado su integración al campo laboral?
¿Qué problemas han enfrentado?

1.4. Sobre el significado de la interculturalidad en la experiencia formativa de los estudiantes y egresados de la LEI-UPN

1. ¿Qué entiendes por el concepto de interculturalidad?
2. ¿Desde tu experiencia cómo se trabaja la interculturalidad en las aulas/clases de la universidad?
3. ¿Qué opinión tienes frente a la crítica que algunos discursos tienen al señalar que las universidades son creadas principalmente para las comunidades indígenas?
4. Hay quienes consideran que por ser estudiantes indígenas debemos estudiar solo cierto tipo de carreras específicas en las universidades llamadas interculturales e indígenas ¿Crees que eso sea correcto y qué opina al respecto?
5. ¿Crees que es importante interculturalizar toda la educación superior como se pretende hoy en día con la 4T del gobierno Mexicano?
6. ¿Desde tu perspectiva quiénes deberían participar en el debate de crear una política educativa de carácter intercultural para toda la educación en México como lo plantea la 4T del gobierno actual?
7. ¿Consideras que solo los pueblos deben ser los sujetos activos en la construcción de las políticas educativas para sus comunidades?.
8. ¿Le cambiarías tú el nombre de indígenas al programa si fuera posible? ¿Por qué razón?
9. ¿Crees que las/los egresados/as de la LEI-UPN fortalecen la vida de las

comunidades así como los proyectos que pueden contribuir con los saberes comunitarios, lenguas originarias y vida comunitaria?. ¿De qué manera esto sucede?

10. ¿Cuál crees que sea el reto de la LEI-UPN hoy en día?

11. ¿Cómo concebir la interculturalidad o qué concepción de interculturalidad impulsar en los procesos formativos de los estudiantes indígenas y no indígenas universitarios para poder hablar de una sociedad democrática, justa y equitativa?

1. Guión de entrevistas a estudiantes y egresados de la UIEM

1.1 Ficha de referencia.

1. ¿Qué licenciatura estudias o estudiaste y qué edad tienes?

2. ¿En qué semestre vas?

3. ¿Hablas alguna lengua originaria?

4. ¿Por qué elegiste esta carrera?

5. ¿Por qué decidiste estudiar en una universidad intercultural y no en otra?

6. ¿Cómo te sientes o te has sentido al estudiar en la universidad intercultural?

7. ¿Qué opinión tienen tu familia/comunidad al saber que estudias (o estudiaste) en la universidad intercultural?

8. ¿Vives en la comunidad o si no vives en la comunidad porqué?

1.2. Experiencias formativas de estudiantes y egresados

1. ¿Qué expectativas tenías al ingresar a la universidad y a la carrera?

2. ¿Cómo fue su experiencia en la universidad? ¿Qué tareas/habilidades fueron más difíciles? ¿Qué tareas/habilidades fueron menos complicadas?

3. ¿Cómo son las interacciones entre estudiantes y docentes indígenas y no indígenas en la universidad?

4. Hay quienes consideran que la categoría indígena es un concepto despectivo y que marca una otredad y diferenciación. ¿Qué opinas respecto al concepto de indígena?

5. ¿Qué me puedes decir respecto de la valoración sobre tu cultura y lengua originaria

como parte de (o después) tu experiencia formativa en la universidad?

6. ¿Las lenguas originarias se utilizan durante la formación en las aulas de la universidad?. ¿Cómo y para qué se utilizan?

7. ¿Qué papel deben jugar las lenguas indígenas y el español en la formación de profesionales indígenas y en la construcción de universidades interculturales?

8. ¿Cómo podemos articular los conocimientos de los pueblos indígenas con los conocimientos denominados científicos de la academia, sin que haya una relación de dominación entre unos y otros, así como entre sus portadores?

1.3. Expectativas sobre el trabajo profesional

1. Crees que esta universidad ayude a mejorar las condiciones desiguales de los jóvenes indígenas respecto del acceso a la educación?

2. ¿Expectativas a futuro, después de egresar de la universidad?

3. ¿La formación que has recibido te ha permitido insertarse al mercado laboral?

4. si son egresados ¿cómo han experimentado su integración al campo laboral?

¿Qué problemas han enfrentado?

1.4. Sobre el significado de la interculturalidad en la experiencia formativa de los estudiantes y egresados de la UIEM

1. ¿Qué entiendes por el concepto de interculturalidad?

2. ¿Desde tu experiencia cómo se trabaja la interculturalidad en las aulas/clases de la universidad?

3. ¿Crees importante que se continúen abriendo universidades interculturales específicamente para comunidades y pueblos indígenas?

4. Hay quienes consideran que por ser estudiantes indígenas debemos estudiar solo cierto tipo de carreras específicas en las universidades llamadas interculturales e indígenas ¿Crees que eso sea correcto y qué opina al respecto?

5. ¿Crees que es importante interculturalizar toda la educación superior como se pretende hoy en día con la 4T del gobierno Mexicano?

6. ¿Desde tu perspectiva quiénes deberían diseñar las políticas y los programas educativos para los pueblos indígenas lo que incluye al diseño de las propuestas en las universidades interculturales?
7. ¿Le cambiarías tú el nombre de interculturalidad a la universidad si fuera posible?, ¿sí, no? ¿Por qué razón?
8. ¿Crees que las/los egresados/as de la universidad intercultural fortalecen la vida de las comunidades así como los proyectos que pueden contribuir con los saberes comunitarios, lenguas originarias y vida comunitaria?. ¿De qué manera esto sucede?
9. ¿Cuál cree que es el reto de la universidad intercultural hoy en día?
10. 10. Cómo concebir la interculturalidad o qué concepción de interculturalidad impulsar en los procesos formativos de los estudiantes indígenas y no indígenas universitarios para poder hablar de una sociedad democrática, justa y equitativa?

ANEXO B.

LEI-UPN PLAN 2011 (MAPA CURRICULAR)

3.9 Mapa curricular

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA.
Reestructuración 2011
MAPA CURRICULAR**

FORMACIÓN BÁSICA						
Ejes transversales de formación	Semestre	Línea Lenguajes y herramientas para la profesión	Línea Educación comunitaria	Línea Procesos educativos institucionalizados en contextos de diversidad sociocultural	Línea Pueblos Indígenas, diversidad y Ciudadanía	Línea Educación Bilingüe
Derechos humanos y derechos de los pueblos indígenas Equidad, pertinencia cultural y diálogo de saberes Prácticas bilingües y revitalización de las lenguas y culturas indígenas	1º	Uso y reflexión sobre las lenguas indígenas I (4h./8 créditos)	Procesos educativos comunitarios (4h./8 créditos)	Aprender y enseñar en la escuela (4h./8 créditos)	Los movimientos sociales indígenas en el desarrollo histórico de México I (4h./8 créditos)	Dinámica social de las lenguas indígenas (4h./8 créditos)
	2º	Lengua y práctica del discurso académico (4h./8 créditos)	Epistemologías indígenas (4h./8 créditos)	Proyectos educativos en contextos de diversidad (4h./8 créditos)	Los movimientos sociales indígenas en el desarrollo histórico de México II (4h./8 créditos)	Educación bilingüe en América Latina (4h./8 créditos)
	3º	Procesamiento de la información numérica (4h./8 créditos)	Experiencias de educación desde la comunidad (4h./8 créditos)	Currículo culturalmente pertinente (4h./8 créditos)	Debate contemporáneo en torno a la relación Estado-Pueblos Indígenas (4h./8 créditos)	Lenguaje, cognición y cultura (4h./8 créditos)
	4º	Medios tecnológicos para la profesión (4h./8 créditos)	Pedagogías propias e interculturalidad (4h./8 créditos)	Didácticas en contextos de diversidad sociocultural (4h./8 créditos)	Ciudadanía, diversidad y escuela (4h./8 créditos)	Bilingüismo y multilingüismo (4h./8 créditos)
	5º	La interpretación en la construcción de conocimiento (4h./8 créditos)	Educación intercultural y diálogo de saberes (4h./8 créditos)	La escuela en acción: gestión pedagógica y curricular (4h./8 créditos)	Políticas educativas con pertinencia cultural y enfoque de derechos (4h./8 créditos)	Política del lenguaje y planificación lingüística (4h./8 créditos)
	CAMPOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL²¹					
	6º	Por Campo (4h./8 créditos)	Por Campo (4h./8 créditos)	Por Campo (4h./8 créditos)	Optativa (4h./8 créditos)	Optativa (4h./8 créditos)
	7º	Por Campo (4h./8 créditos)	Por Campo (4h./8 créditos)	Por Campo (4h./8 créditos)	Optativa (4h./8 créditos)	Optativa (4h./8 créditos)
	8º	Seminario-taller de elaboración de trabajo de titulación por Campo (16h./32 créditos)				

²¹ Los Campos de Formación Profesional son los siguientes: **Educación Comunitaria en contextos multiculturales, Escuela y Formación docente en contextos de diversidad y Educación Bilingüe.**

LLyC-UIEM. (MAPA CURRICULAR)

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN LENGUA Y CULTURA



ESTUDIOS	FORMACIÓN BÁSICA				FORMACIÓN PROFESIONAL				FORMACIÓN DE ESPECIALIZACIÓN			
	PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE				
EE DE LENGUA	LyC00101 TALLER DE COMUNICACIÓN EN LENGUA ORIGINARIA	LyC02098 LENGUA ORIGINARIA EN EL ENTORNO	LyC03035 LENGUA ORIGINARIA EN LA COTIDIANIDAD	LyC04022 LENGUA ORIGINARIA EN LA SALUD	LyC05029 LENGUA ORIGINARIA EN LAS FIESTAS Y RITUALES	LyC06036 LENGUA ORIGINARIA EN EL CICLO AGRÍCOLA Y LA NATURALEZA	LyC07042 LENGUA ORIGINARIA EN LA TRADICIÓN ORAL Y ESCRITA	LyC08047 PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESPECIALIZADOS EN LENGUA ORIGINARIA				
	64 300 60 9	64 300 60 9	64 300 60 9	64 100 60 9	64 100 60 9	64 100 60 9	64 300 60 9	64 300 60 9				
	LyC00102 COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA	LyC02099 PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS	LyC03036 DISCURSO PÚBLICO									
	64 50 0 5	64 50 0 5	64 50 0 5									
EE DE VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD	LyC00103 ESTRATEGIAS DE VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD	LyC02110 ANÁLISIS Y MÉTODOS PARA LA VINCULACIÓN COMUNITARIA	LyC03037 DIAGNÓSTICO SOCIOCULTURAL COMUNITARIO PARTICIPATIVO	LyC04023 INTEGRACIÓN DE CONDOMINIOS COMUNITARIOS	LyC05030 PLANEACIÓN PARTICIPATIVA COMUNITARIA	LyC06037 ELABORACIÓN DE PROPUESTAS COMUNITARIAS SOBRE LA LENGUA Y LA CULTURA	LyC07043 SEMINARIO DE AUTOGESTIÓN Y ACCIÓN COMUNITARIA	LyC08048 EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LOS PROYECTOS DE VINCULACIÓN COMUNITARIA				
	64 300 0 8	64 300 0 8	64 300 0 8	64 100 0 8	64 300 0 8	64 300 0 8	64 300 0 8	64 300 0 8				
	LyC00104 TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN				LyC06038 HERRAMIENTAS PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL							
	64 50 0 5				64 50 0 5							
EE DE ENSEÑANZA	LyC00105 HISTORIA DE LOS PUEBLOS MESOAMERICANOS	LyC02111 COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS	LyC03038 TECNOLOGÍA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS	LyC04024 HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS								
	64 100 0 6	64 300 0 6	64 100 0 6	64 300 0 6								
	LyC00106 INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA	LyC02112 FONÉTICA Y FONOLOGÍA	LyC03039 MORFOLOGÍA	LyC04025 SINTAXIS								
	64 50 0 5	64 300 0 6	64 100 0 6	64 300 0 6								
					LyC00107 TEORÍAS Y MÉTODOS DE TRADUCCIÓN	LyC02113 OPTATIVA ASIGNATURA DE ÉNFASIS	LyC03040 OPTATIVA ASIGNATURA DE ÉNFASIS	LyC04026 OPTATIVA ASIGNATURA DE ÉNFASIS				
					64 100 0 6	64 100 0 6	64 300 0 6	64 300 0 6				
					LyC00108 EDUCACIÓN INTERCULTURAL	LyC02114 ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAS ORIGINARIAS	LyC03041 MÉTODOLÓGIA DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS	LyC04027 OPTATIVA ASIGNATURA DE ÉNFASIS				
					64 50 0 5	64 300 0 6	64 100 0 6	64 100 0 6				
					LyC00109 INTRODUCCIÓN A LA GESTIÓN CULTURAL							
					64 100 40 8							
					LyC00110 FUNDAMENTOS PARA ANÁLISIS CULTURAL	LyC02115 TEORÍA DE LA CULTURA	LyC03042 TALLER DE ESTUDIOS DE LA LENGUA Y LA CULTURA	LyC04028 TALLER DE INTEGRACIÓN DE RESULTADOS DE ESTUDIOS DE LA LENGUA Y LA CULTURA				
					64 50 0 5	32 50 40 5	32 50 40 5	32 50 40 5				
EE DE SOCIOCULTURAL	LyC00107 PRINCIPIOS DEL ENFOQUE INTERCULTURAL	LyC02116 EQUIDAD Y GÉNERO	LyC03043 DERECHO DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS	LyC04029 DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL	LyC05031 SEMINARIO DE DERECHOS INDÍGENAS Y PLURALISMO LINGÜÍSTICO	LyC06039 POLÍTICAS PÚBLICAS Y CULTURALES						
	64 50 0 5	64 50 0 5	48 100 0 5	48 100 0 5	48 100 0 5	48 100 0 5						
STIMA	Nivel A1 Principiante	Nivel A2 Elemental	Nivel A2+ elemental Alto	Nivel B1.1 Pre-intermedio	Nivel B 1.2 Intermedio	Nivel B 2.1 Intermedio Alto	Nivel B 2.2 Intermedio Avanzado	Certificación				
NUMERO	43	44	44	45	47	51	46	44				



TOTAL, DE CREDITOS **362**

