

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

T E S I S

DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE JÓVENES EN EL NIVEL SUPERIOR EN CHIAPAS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

PRESENTA

SERGIO IVÁN NAVARRO MARTÍNEZ

COMITÉ TUTORIAL

DR. LEOCADIO EDGAR SULCA BÁEZ

DR. ANTONIO SALDÍVAR MORENO

DRA. FLOR MARINA BERMÚDEZ URBINA

DR. GUNTHER DIETZ

DR. SAÚL VELASCO CRUZ

2017 Sergio Iván Navarro Martínez,

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

1ª Avenida Sur Poniente núm. 1460

C.P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

www.unicach.mx

Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica

Calle Bugambilia #30, Fracc. La Buena Esperanza, manzana 17, C.P. 29243

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

www.cesmeca.unicach.mx

ISBN: **978-607-543-007-2**

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DEL CESMECA-UNICACH



Discursos y prácticas de la educación intercultural: análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas. Por Sergio Iván Navarro Martínez, se encuentra depositado en el repositorio institucional del CESMECA-UNICACH bajo una licencia Creative Commons reconocimiento-nocomercial-sinobradervada 3.0 unported license.



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

SECRETARÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
11 de agosto de 2016
Oficio No. DIP-711/16

C. Sergio Iván Navarro Martínez
Candidato al Grado de Doctor
en Ciencias Sociales y Humanísticas
Presente.

En virtud de que se me ha hecho llegar por escrito la opinión favorable de la Comisión Revisora que analizó su trabajo terminal denominado "Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas" y que dicho trabajo cumple con los criterios metodológicos y de contenido, esta Dirección a mi cargo le autoriza la impresión del documento mencionado, para la defensa oral del mismo, en el examen que usted sustentará para obtener el Grado de Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas. Se le pide observar las características normativas que debe tener el documento impreso y entregar en esta Dirección un tanto empastado del mismo.

Atentamente

"Por la Cultura de mi Raza"


Dra. María Adelina Schlie Guzmán
Directora.



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSGRADO

C.c.p. Expediente

Edificio Norte Puntaje 1150 C.P. 29039
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México
Tel: 01 (961) 61 38480 ext. 4368

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo ha sido construido a partir de distintas experiencias y conocimientos compartidos con amigos y compañeros de trabajo en donde he estado involucrado, por ello agradezco a ellos que con su forma de ver, entender y sentir la realidad abonaron a la construcción de la presente investigación.

Al Dr. Edgar Sulca Báez por brindarme su apoyo y acompañamiento en el proceso de la investigación, por realizar recomendaciones y señalamientos pertinentes para el fortalecimiento de la misma. De igual forma agradezco al Dr. Antonio Saldívar Moreno por ayudarme a orientar el desarrollo de la tesis en sus momentos decisivos y por sus relevantes aportes reflejados en la investigación.

A la Dra. Flor Marina Bermúdez Urbina por su incansable visión crítica y propositiva vertidas sobre el presente documento, sin ellas no sería el mismo. Al Dr. Gunther Dietz agradezco sus precisas observaciones al documento para entender la problemática desde una perspectiva global y al mismo tiempo impulsarme a asumir un posicionamiento crítico y metodológico sobre la realidad. Al Dr. Saúl Velasco Cruz, agradezco su tiempo y paciencia para inmiscuirse en la revisión a detalle del documento y al mismo tiempo sugerir recomendaciones trascendentales al manuscrito. A todos ellos mi sincero agradecimiento.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por brindarme apoyo económico durante los cuatro de estudios en el programa de doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

A los docentes del CESMECA por las experiencias y conocimientos compartidos durante los seminarios. Al personal administrativo de la coordinación del posgrado por las facilidades otorgadas, en especial a la Lic. Patricia Ballinas Salazar, Lic. Rigoberto Gómez Calvo, Lic. Rocío Sánchez Jasso y la Dra. Flor María Pérez Robledo.

A los estudiantes y docentes de licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural impartida en el Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil A.C. por la confianza concedida para realizar la investigación y por facilitarme el trabajo de campo en la institución.

A los estudiantes y docentes de la Universidad Intercultural de Chiapas-Sede Oxchuc por facilitarme el acceso y la confianza para conocer su experiencia educativa dentro y fuera del aula.

A El Ingenio-Centro de Aprendizaje y Desarrollo de la Creatividad por darme la confianza de participar con ellos en actividades de formación y evaluación dentro del proyecto de las Colmenas de Lectura en Chiapas, además de las facilidades para dedicarme a la redacción de la tesis. Gracias: Raúl Mendoza, Sofía López, Sophie Morin, Natalia Azzarello, Paula Nájera, Manuel Durán y César Díaz.

A mi familia por el apoyo incondicional que me ha brindado para alcanzar mis sueños: A Zury por ser mi cómplice y acompañarme cuando lo necesitaba; a las sonrisas, llantos y juegos de Natalia e Iker que eran bocanadas de inspiración cuando la tesis no fluía. A mi madre por su cariño y palabras de aliento. A la comprensión de toda mi familia por ausentarme de las reuniones.

A mis compañeros de generación del doctorado por sus reflexiones y esfuerzos compartidos para acabar la tesis. A quienes compartieron conmigo largas horas de discusión y reflexiones en torno a la interculturalidad, en especial a Felipe Galán, Raquel Rojas y José Cordero.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1. LA INTERCULTURALIDAD: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA	18
1.1 Políticas de tratamiento a la diversidad	19
1.1.1 La multiculturalidad en Estados Unidos de América y Europa	23
1.1.2 Multiculturalidad, interculturalidad y educación intercultural en Latinoamérica	32
1.2 Latinoamérica y el pensamiento decolonial	38
1.2.1 Propuestas de educación intercultural a nivel superior en Latinoamérica	45
1.2.2 La práctica de la educación intercultural	55
1.2.3 La vinculación comunitaria desde una propuesta educativa intercultural	62
CAPÍTULO 2. EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN LATINOAMÉRICA Y MÉXICO	70
2.1 La interculturalidad en el ámbito educativo: El caso mexicano	70
2.2 Chiapas y sus elementos del contexto para una educación con pertinencia cultural	78
2.3 Descripción del contexto de la licenciatura del Cesder-Moxviquil	81
2.3.1 La propuesta educativa del Cesder en San Cristóbal de Las Casas	83
2.4 Descripción del contexto de la Unich-Oxchuc	87
2.4.1 La propuesta educativa de la Unich-Oxchuc	91
CAPÍTULO 3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	95
3.1 Mi punto de partida para la investigación	95
3.2 Consideraciones desde un posicionamiento descolonial	97
3.3 El construccionismo social como propuesta metodológica	97
3.4 Métodos y técnicas de la investigación	99
3.4.1 El enfoque etnográfico	99
3.4.1.1 Observación participante	100
3.4.1.2 Entrevistas	101
3.4.2 Grupos de discusión	102
3.5 Muestreo	102
3.6 Análisis de datos	103
CAPÍTULO 4. LA FORMACIÓN DE JÓVENES EN EL NIVEL SUPERIOR DE CHIAPAS. EL CASO DEL CESDER-MOXVIQUIL	105
4.1 Características de la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural	105

4.2 Interculturalidad	115
4.2.1 Cuestionar las relaciones de poder entre las culturas	115
4.2.2 Establecer relaciones en equilibrio que permitan el enriquecimiento de la experiencia de vida	118
4.2.3 Reafirmación como sujetos ante la vida	122
4.2.4 Re-producción de elementos culturales	126
4.3 Práctica educativa desde una perspectiva intercultural	129
4.3.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje ¿cómo se enseña y cómo se aprende desde un enfoque educativo –implícitamente- intercultural? (Metodologías pedagógicas de enseñanza)	130
4.3.2 Los contenidos de enseñanza ¿Qué se enseña y para qué se enseñan en un enfoque –implícitamente- intercultural?	138
4.4 Construcción de capacidades para la vinculación comunitaria	144
4.4.1 Estrategias para el acercamiento entre la escuela-comunidad-organizaciones	149
4.4.2 Alternancia educación-producción	154
4.4.3 Estancias en organizaciones sociales de la región	158
4.4.4. Retos y obstáculos de la vinculación comunitaria	160
CAPÍTULO 5. LA FORMACIÓN DE JÓVENES EN EL NIVEL SUPERIOR DE CHIAPAS.	
EL CASO DE LA UNICH-OXCHUC	163
5.1 Características de la licenciatura en Desarrollo Sustentable	161
5.2 Interculturalidad	167
5.2.1 Cuestionar las relaciones de poder entre las culturas	167
5.2.2 Establecer relaciones en equilibrio que permitan el enriquecimiento de la experiencia de vida	173
5.2.3 Reafirmación como sujetos ante la vida	176
5.2.4 Re-producción de elementos culturales	178
5.3 Práctica educativa desde una perspectiva intercultural	183
5.3.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje ¿Cómo se enseña y cómo se aprende desde un enfoque educativo –implícitamente- intercultural? (Metodologías pedagógicas de enseñanza)	184
5.3.2 Los contenidos de enseñanza ¿Qué se enseña y para qué se enseñan en un enfoque –explícitamente- intercultural?	191
5.4 Construcción de capacidades para la vinculación comunitaria	195
5.4.1 Estrategias de acercamiento entre la Universidad-comunidad-organizaciones	196
5.4.2 Alternancia educación-producción	202
5.4.3 Estancias en organizaciones sociales de la región (servicio social)	207
5.4.4 Retos y obstáculos de la vinculación comunitaria en la Unich-Oxchuc	209

CAPÍTULO 6. ENTRE LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y LA RESIGNIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHIAPAS	213
6.1 Análisis comparativo de la interculturalidad	213
6.1.1 Reafirmación como sujetos ante la vida	214
6.1.2 Re-producción de elementos culturales	215
6.1.3 Uso de la lengua materna	216
6.1.4 Cuestionar las relaciones de poder entre las culturas	217
6.1.5 Establecer relaciones en equilibrio que permitan el enriquecimiento de la experiencia de vida	218
6.1.6 La formación de sujetos sociales	220
6.2 Análisis comparativo de las prácticas educativas	221
6.2.1 El papel de los docentes	221
6.2.2 Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿Cómo se enseña y cómo se aprende desde un enfoque educativo intercultural? (Metodologías pedagógicas de enseñanza)	224
6.2.3 Sobre los contenidos de enseñanza: ¿Qué se enseña y para qué se enseñan en un enfoque intercultural?	225
6.2.4 Espacios de aprendizaje	226
6.3 Análisis comparativo de la vinculación comunitaria	227
6.3.1 Estrategias para el acercamiento entre Universidad-comunidad-organizaciones	228
6.3.2 Alternancia educación –producción	230
6.3.3 Estancias en organizaciones sociales de la región	231
6.3.4 Retos y obstáculos de la vinculación comunitaria	232
6.4 Análisis de las experiencias de formación desde una perspectiva integrativa	233
6.4.1 Cesder-Moxviquil	233
6.4.2 Unich-Oxchuc	236
CONCLUSIONES	238
BIBLIOGRAFÍA	245
ANEXOS	264

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1. Mapa con regiones socioeconómicas de Chiapas	78
Figura 2. Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil A.C.	84
Figura 3. Mapa de Chiapas con la ubicación de las sedes de la Unich	90
Figura 4. Facilitación de dinámicas a cargo de los estudiantes	113
Figura 5. Asamblea grupal y construcción de tanque de ferrocemento	114
Figura 6. Reunión con familiares y amigos de estudiantes del Cesder-Moxviquil	144
Figura 7. Esquema de vinculación Cesder-Moxviquil	148
Figura 8. Carrera que pasa por la cabecera municipal de Oxchuc	163
Figura 9. Imagen satelital de Oxchuc,	164
Figura 10. Salones de clase e invernadero de la Unich-Oxchuc	164
Figura 11. Construcción de jardín botánico en la Unich-Oxchuc	180
Figura 12. Representación de elementos culturales en la Unich	182
Figura 13. Presentación de los proyectos integradores	189
Figura 14. Acercamiento de los estudiantes con la comunidad	199
Figura 15. Estudiantes en una escuela primaria	199

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Logros y dificultades de las IES y programas estudiados	50
Tabla 2. Estudiantes de nuevo ingreso al ciclo escolar agosto-diciembre 2013	92
Tabla 3. Muestra de la investigación	103
Tabla 4. Plan de estudios de la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural	108
Tabla 5. Estudiantes inscritos en la licenciatura del Cesder-Moxviquil, 2014-2015	110
Tabla 6. Lo propio y lo ajeno	129
Tabla 7. Estrategias de vinculación Cesder-Moxviquil	147
Tabla 8. Estudiantes de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, Unich-Oxchuc	166
Tabla 9. Convergencias de la subcategoría uso de la lengua materna	217
Tabla 10. Establecer relaciones de equilibrio	220
Tabla 11. El papel de los docentes	222

LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Revalorar mi cultura e identidad	124
Gráfico 2. Los maestros contribuyen al análisis y reflexión	137
Gráfico 3. Sentido de arraigo en la comunidad de los estudiantes	139

Gráfico 4. Proponer soluciones a los problemas de mi comunidad	153
Gráfico 5. Acompañar procesos de desarrollo local	157
Gráfico 6. Revalorar mi cultura e identidad-estudiantes Unich-Oxchuc	177
Gráfico 7. Retoman elementos del contexto	181
Gráfico 8. Los maestros contribuyen al análisis y reflexión	190
Gráfico 9. Sentido de arraigo en la comunidad de los estudiantes	192
Gráfico 10. Proponer soluciones a los problemas de mi comunidad	202
Gráfico 11. Acompañar procesos de desarrollo local	206
LISTADO DE ANEXOS	
Anexo 1. Guía de entrevista semi-estructurada	264
Anexo 2. Gráfica de evaluación	267
Anexo 3. Espiral de la interculturalidad	270

INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XX prevalecía en la sociedad mexicana –tal como en la actualidad– una desvalorización hacia los pueblos originarios, quienes han sido señalados como parte del rezago y retraso del país y, por tanto, señalados como pueblos que no tienen cabida dentro del ideal del Estado-Nación y su contraparte la modernidad. En la clase política particularmente prevalece una doble moral que, por un lado, celebra la diversidad cultural y hace constantes remembranzas de un pasado glorioso (que puede ser visto en los museos y ruinas arqueológicas), pero por el otro, niega de las culturas vivas presentes en los territorios, de sus lenguas y tradiciones al identificarlas como limitantes para entrar de lleno a la era de la globalización de las economías en el mundo.

En el ámbito de las políticas educativas aplicadas e implementadas en las comunidades indígenas es necesario reconocer que fueron diseñadas y desarrolladas en torno a los intereses de la sociedad nacional (predominantemente mestiza), razón por la cual, reproductora de la cultura occidental. Así la educación oficial se ha encargado históricamente de transmitir valores culturales ajenos a los pueblos originarios tratando a toda costa de que los indígenas dejen de ser lo que son mediante su integración paulatina a la sociedad.

Paralelamente los pueblos originarios, desde hace por lo menos cuatro décadas, se han planteado la necesidad de una educación con pertinencia cultural estas demandas han sido respaldadas por diferentes convenios internacionales¹ y encontrado cabida en los movimientos sociales de Latinoamérica. De esa manera se ha desafiado el discurso hegemónico al asumir como bandera de lucha la resistencia ante un sistema educativo con pretensiones de homogeneización; en consecuencia, poco a poco se han presentado una diversidad de propuestas educativas desde y para la interculturalidad.

Así el tratamiento de la diversidad paulatinamente comenzó a posicionarse en instituciones educativas como respuesta a demandas surgidas de movimientos sociales en Latinoamérica y México, pero también como reflejo de políticas implementadas a nivel global

¹ De forma paralela, se pueden mencionar algunos acuerdos internacionales que promueven: “una educación culturalmente adecuada” como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Declaración de Jomtien, sobre la “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, la declaración universal de la UNESCO (2001) donde la diversidad cultural se eleva a la categoría de “patrimonio común de la humanidad, tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos” (UNESCO, 2001).

(particularmente del contexto anglosajón y europeo) con importantes repercusiones en países latinoamericanos.

Para Mateos, Mendoza y Dietz (2013: 307) el enfoque intercultural, que al parecer se oficializa en los dos sexenios pasados en México, surge primero dentro de las universidades desde un debate académico-pedagógico, pero a diferencia de otros países no se aplica en primer lugar a las propias universidades y la educación superior, sino continuando la tradición indigenista, a la educación básica.

En ese contexto es a partir de la fundación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) que en 2003 se crea la primer Universidad Intercultural (UI) en el estado de México,² institución “destinada a formar jóvenes provenientes de regiones indígenas que no han tenido acceso a la educación superior y a quienes se les ofrecen carreras definidas que se imparten en sus propias regiones de origen” (Mateos y Dietz, 2013: 349). Con ello se pretende reorientar una política educativa destinada hacia sectores de la población que históricamente han enfrentado la “desigualdad que el Sistema Educativo Nacional le ha impuesto” (Casillas y Santini, 2009: 19). Desde las UI’s se busca reforzar la identidad cultural de los estudiantes y que a su vez éstos contribuyan al mejoramiento de las situaciones de vida de sus comunidades. Justamente la innovación destacada en los programas de estudio de las UI’s es asumir a la vinculación comunitaria como una actividad sustantiva.

Sin embargo, desde la creación de las universidades interculturales el debate gira en torno a ¿Si la formación que reciben los estudiantes atiende las demandas más apremiantes de su entorno inmediato o responde más a la lógica economicista de integración al mercado global? En consecuencia, Sandoval y Guerra (2007: 276) señalan que la diversidad vista desde el Estado, es una oportunidad para “exaltar el adoctrinamiento globalizador y reorientar los estudios culturales hacia el marketing folklórico (el ecoturismo y la traducción etnolingüística son extremadamente valorados).”

Hay que recordar que en México la educación intercultural promovida por el Estado se ha institucionalizado y ha dejado poco margen de acción para detonar procesos de apropiación de las propuestas educativas por las comunidades. A diferencia de algunos países

² Del año 2003 a la fecha se han creado nueve UI’s en diversos estados de la República Mexicana y tres más se han incorporado al modelo educativo intercultural de la CGEIB-SEP.

latinoamericanos, donde la educación superior para los pueblos indígenas y afrodescendientes cuenta con el respaldo de diferentes actores y organizaciones sociales quienes mantienen los proyectos orientados, algunos de ellos, hacia procesos de decolonización y transformación de su realidad (como por ejemplo, Ecuador, Colombia o Bolivia).

Mato (2009:13) propone una tipología de cuatro subtipos de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES): las IIES creadas directamente o por iniciativa de dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes (IIESIA), las IIES creadas por IES y/o fundaciones privadas (IIESP), las IIES creadas por organismos de Estado (IIESE) y las IIES creadas por organismos de cooperación internacional (IIESOI).

Por su parte Velasco (2010) señala que en México además de las propuestas “alternativas oficiales”, existen dos tipos más: las “independientes autónomas” y las “constructivistas” ubicadas entre las oficiales y las independientes. Todo ello nos habla de una amplitud de procesos educativos que actualmente están en marcha.

La presente investigación se circunscribe en el marco de análisis sobre lo que sucede con las IIES en México, por un lado, se centra en analizar la experiencia de la licenciatura en Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich), en la sede de Oxchuc, que de acuerdo con Mato (2009) se trata de una IIESE, y por el otro, se analiza la experiencia de la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder), la cual es implementada en el Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil A.C., la cual se trata de una propuesta educativa “constructivista” (Velasco, 2010), al ser gestionada desde una Organización de la Sociedad Civil (OSC).

En ambos espacios (oficiales y de la sociedad civil) la diversidad sociocultural y lingüística es vista como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo a través de la recuperación de la experiencia y relaciones establecidas a partir del diálogo. Sin embargo, es evidente que hay matices (diferencias y coincidencias fundamentales) entorno a la forma en cómo se implementa, que es justo lo que esta investigación pretende demostrar. En consecuencia se abona a la discusión que desde hace por lo menos dos décadas se comenzó a sistematizar a través del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (cfr. Bertely, Dietz y Díaz, 2013).

La investigación se posiciona bajo la perspectiva de la interculturalidad crítica planteada por Walsh (2005 y 2012) y Tubino (2005), la cual propone iniciar procesos “de abajo hacia

arriba”; es decir, se asume como un proyecto político, social, ético y epistémico que se construye desde la gente, con la necesidad de no únicamente cambiar las relaciones asimétricas, “sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y, discriminación” (Walsh, 2012: 50).

El área de investigación se localiza en dos espacios distintos geográfica e institucionalmente, pero similares en cuanto a la población estudiantil (en su mayoría de contextos rurales e indígenas), ambas son propuestas educativas bajo un enfoque intercultural y con programas de formación afines. Matizando el problema de investigación, se trata de dos IES que promueven la interculturalidad; una desde la perspectiva del Estado, como es el caso de la Unich-Sede Oxchuc (Unich-Oxchuc), y otra, que se desmarca de la propuesta educativa intercultural oficial: Cesder-Sede San Cristóbal (Cesder-Moxviquil). Dichas IES se presentan como una alternativa para la formación de jóvenes en Chiapas.

En ambas IES se enfatiza que el trabajo comunitario se desarrolle en su región, preferentemente en su comunidad de origen; es decir, buscan contribuir a la transformación de las condiciones de vida de las personas con las que interactúan. No obstante, los caminos trazados para alcanzar dicho objetivo tienen ciertas diferencias que vale la pena reparar en su análisis. Más allá de que la educación intercultural sea un tema en boga, se sistematiza su práctica educativa, con el afán de encontrar convergencias y divergencias que contribuyan a clarificar las propuestas de educación superior en Chiapas.

En ese sentido, la presente investigación se plantea el siguiente objetivo general:

- Analizar la construcción y apropiación de la interculturalidad en dos IES: la Unich-Oxchuc y el Cesder-Moxviquil

Los objetivos específicos proponen:

- Analizar las significaciones que los estudiantes y docentes tienen en torno a la interculturalidad
- Indagar sobre la práctica educativa bajo una perspectiva intercultural
- Conocer la construcción de las capacidades sociales para la vinculación comunitaria
- Contribuir al posicionamiento crítico de la interculturalidad en la educación superior en Chiapas y México

Se contribuye a entender cómo construyen las capacidades en los sujetos sociales para

intervenir en determinados contextos comunitarios. Además tanto en la Unich-Oxchuc como en el Cesder-Moxviquil se concibe una construcción en torno a la interculturalidad; el analizar cómo asumen ese discurso y cómo se traduce en la práctica educativa nos ayudará a conocer las limitantes, alcances y retos que se adquieren al trabajar bajo este enfoque.

Para ello se plantean las siguientes preguntas ¿De qué manera se presenta y trabaja la interculturalidad? ¿Cómo se retoman los fundamentos de la educación intercultural? y ¿Cómo se generan las capacidades para la vinculación comunitaria? También la presente investigación responde a la forma en cómo se retoma –o no- el contexto sociocultural de los jóvenes para la generación de aprendizajes significativos, cuáles son las repercusiones generadas a nivel comunitario y cuáles son las consecuencias sociales de estudiar en un enfoque de ese tipo.

De cualquier forma las IES con enfoque intercultural (oficiales o no) están formando jóvenes con la finalidad de contribuir al desarrollo de su región/comunidad, por ello cabe preguntarse ¿Qué tipo de desarrollo se piensa para las comunidades? Y ¿De qué manera se establecen los vínculos con la comunidad? Además, al estudiar en ellas se espera que encuentren la posibilidad de mejorar su situación de vida, aunque esto no necesariamente es una garantía.

La metodología utilizada en la presente investigación, es bajo la perspectiva del enfoque etnográfico, para ello fue necesario implicarse de forma cercana y cotidiana en las interacciones sociales de ambas áreas de estudio. Para Velasco y Díaz de Rada (1997: 24) “la mejor estrategia para el análisis de los grupos humanos es establecer y operacionalizar relaciones sociales con las personas que lo integran.” En ese sentido, investigar en las dos IES permitió involucrarse desde adentro (Cesder-Moxviquil) y desde afuera (Unich-Oxchuc); sin que eso significará la pérdida de objetividad, sino tratando siempre de comprender la forma en que las prácticas educativas se van tejiendo de manera cotidiana, en consecuencia, “el investigador no es un mero recopilador, un mero coleccionista, sino que [construye] y proporciona información elaborada” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 35). En ese sentido, se considera al construccionismo social como complementario para abordar la investigación.

Al igual que lo que propone Rockwell (2009: 30), se comparte que “la etnografía no es una práctica que transforme por sí misma las prácticas educativas, aunque puede contribuir a procesos encaminados a ello. De hecho la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos.” Así, el lograr comprender la especificidad de cada

contexto, con sus alcances y limitantes, ha permeado en que la visión sobre cada propuesta educativa no se límite a establecer lo bueno y malo de cada una, sino de entenderlas en su justa dimensión social y educativa.

Este trabajo se aborda en seis capítulos, en el primero se retoma la discusión teórica de la multiculturalidad e interculturalidad en diferentes contextos (Estados Unidos de América, Europa y Latinoamérica), para posteriormente contextualizar algunas propuestas de educación intercultural en Latinoamérica. Se toma como posicionamiento teórico al enfoque decolonial por los aportes hechos a la comprensión de la interculturalidad. El aporte de ese capítulo establece una clara diferencia teórica entre la multiculturalidad e interculturalidad, y la forma en cómo se ha posicionado en Latinoamérica; se discute también hacia dónde puede encaminarse la educación superior bajo el enfoque de la interculturalidad.

En el segundo capítulo se describen algunas experiencias de educación superior en México y Chiapas, se discute principalmente la situación política en las que emergen y la vinculación que establecen con los diferentes actores sociales para su funcionamiento. Se hace una revisión de algunos indicadores sociales, educativos y económicos a nivel nacional y estatal que nos ayuda a comprender la situación actual de los jóvenes que ingresan a la educación superior en Chiapas. Finalmente, en este apartado se detalla los rasgos generales de dos estudios de caso: el Cesder-Moxviquil y la Unich-Oxchuc.

En el tercer capítulo, se plantea el posicionamiento teórico-epistémico de la investigación así como también el enfoque metodológico del mismo. En primer lugar, se narra las circunstancias que me han llevado a investigar el presente tema, posteriormente se describe la propuesta metodológica, la cual es guiada bajo el construccionismo social y con el amparo del enfoque etnográfico, así mismo se explica el proceso de la construcción y análisis de datos.

En el cuarto y quinto capítulo se presentan los resultados de la investigación obtenidos en el Cesder-Moxviquil y Unich-Oxchuc, Los hallazgos giran en torno a tres categorías de análisis: a) Interculturalidad, b) Práctica educativa desde una perspectiva intercultural y c) Construcción de capacidades para la vinculación comunitaria.

Los hallazgos encontrados nos permiten concluir que la interculturalidad tiene significaciones similares en el sentido que ambas IES identifican el uso de las lenguas maternas, las relaciones basadas en el respeto y el intercambio de conocimientos cómo básico para generar situaciones basadas en la interculturalidad. Sin embargo, la diferencia principal entre

ambas IES radica en que en la Unich-Oxchuc se asume desde la institucionalidad (desde arriba), mientras que en el Cesder-Moxviquil, se construye desde el encuentro tanto en el aula, en la comunidad y con las organizaciones (desde abajo). Además en esta última experiencia aparece de manera más clara el cuestionamiento de las relaciones de dominio/sumisión, (Gasché, 2008) fundamentales para la comprensión de la perspectiva crítica y decolonial del enfoque intercultural.

Sobre la práctica educativa se encontró que los dos espacios educativos retoman el conocimiento previo de los estudiantes y los elementos del contexto para ponerlos en diálogo y discutirlos con la teoría. Aunque en el Cesder-Moxviquil su enfoque se basa en una perspectiva procesual, es decir, se privilegia la experiencia de los estudiantes para la construcción o resignificación de conocimientos antes que la teoría. Caso contrario es en la Unich, donde su enfoque sigue teniendo un peso importante lo cognitivo.

En relación con la generación de capacidades para la vinculación comunitaria se concluye que los estudiantes del Cesder-Moxviquil las obtienen a partir de la articulación cotidiana, intencionada y construida durante el proceso formativo entre la institución, las organizaciones, las comunidades y los grupos de trabajo, lo cual determina que se visualicen trabajando en y para su comunidad (desde adentro). Los estudiantes de la Unich-Oxchuc, se ubican como agentes externos (desde fuera) en colaboración, principalmente, con instituciones gubernamentales para sus comunidades. Ello demuestra una (nada) sutil y determinante diferencia en su quehacer como profesionistas.

En el capítulo seis, se realiza un análisis comparativo de las dos experiencias educativas, con el objetivo de encontrar convergencias y divergencias y así aportar a la sistematización de las dos IES más importantes, encargadas de la formación de jóvenes indígenas en Chiapas. El propósito estriba también en desmenuzar cada categoría de análisis tanto en el Cesder-Moxviquil como en la Unich-Oxchuc en diálogo con ellas mismas y con otras experiencias de formación superior.

Finalmente las conclusiones, se pueden sintetizar de la siguiente manera: Teóricamente, se infiere que la educación intercultural, ya sea implícita o explícitamente, conlleva a la necesidad de traspasar la mirada multiculturalista (Meer y Modood, 2011), tan presente en los contextos educativos latinoamericanos, y en consecuencia asumir desde una perspectiva crítica la manera en que históricamente han prevalecido la colonialidad del poder, del saber y del ser

(Mignolo, 2006) para proponer formas de relación horizontales entre las culturas.

En el análisis de los estudios de caso se concluye que ambas propuestas educativas realizan aportes para atender la diversidad étnica y lingüística manifiesta a través de los estudiantes. Sin embargo, en la Unich-Oxchuc obedece a una perspectiva, ya hecha, “institucionalizada” (Dietz y Mateos, 2011) que desde la CGEIB-SEP marca para las UI’s de México. El Cesder-Moxviquil por su parte atiende a un enfoque procesual, crítico y constructivo.

Uno de los aportes principales de este trabajo es entender cuáles son los alcances de la educación intercultural y las repercusiones de ésta en las comunidades que se vinculan. Es también un espacio para reflexionar sobre el compromiso que las instituciones, directivos, docentes, estudiantes, actores sociales, comunidades, familias y organizaciones sociales tienen hacia el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes del contexto donde se ubican.

CAPÍTULO 1. LA INTERCULTURALIDAD: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se encuentra, desde diferentes perspectivas de análisis, una aproximación a la discusión teórica en torno a la multiculturalidad e interculturalidad. Se describen elementos característicos de su aparición e implementación en el contexto europeo, anglosajón y latinoamericano. Cabe señalar que el tratamiento y discusión teórica de ambos conceptos tiene diferentes matices de análisis y que depende del contexto donde se sitúen para su interpretación.

El término de la interculturalidad no es homogéneo y no puede ser aplicado sin reconocer las particularidades de cada lugar, es decir, depende de diferentes factores para orientar su utilización. Coincido con Fernet-Betancourt (2002: 159) al señalar que “cualquier definición de lo intercultural debe hacerse cargo de su contextualidad, tanto cultural como disciplinar, y presentarse no como la perspectiva que demarca los límites de lo que enfoca sino, por el contrario, como una ventana que permite ver sólo una parte del espacio abierto hacia el que se orienta.”

Por ejemplo, en Latinoamérica la interculturalidad se comienza a posicionar a partir de movimientos sociales y populares que buscaban el reconocimiento étnico y político (cfr. Casillas y Santini, 2009; Dietz y Mateos, 2011; Mateos, 2011; Ávila y Cortés, 2008), y en el caso de México, el concepto se ha hecho presente en distintas instituciones (educativas, de salud y/o jurídicas) como una forma de establecer relaciones ante la diversidad. Por su parte en Europa y Estados Unidos de América las políticas para atender a la diversidad se han orientado principalmente hacia la población inmigrante, haciendo que su orientación sea diferente. Por ello vale la pena analizar las implicaciones de su aplicación teniendo como referencia un contexto global.

El interés de este capítulo estiba también en reconocer la trascendencia que el pensamiento decolonial ha tenido sobre Latinoamérica, principalmente hacia el significación que le otorgan diferentes sectores (movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, académicos, entre otros) y la manera en que genera influencia en algunas propuestas educativas a nivel superior. Así se discute también dos actividades sustantivas de cualquier IES: la práctica educativa y la vinculación comunitaria.

1.1 POLÍTICAS DE TRATAMIENTO A LA DIVERSIDAD

Este apartado aborda el contexto histórico de la multiculturalidad y cómo esta política se ha pensado para establecer relaciones con los grupos llamados “minoritarios” en sociedades como la norteamericana y europea. Se realiza una breve recapitulación (por mencionados contextos) con la finalidad de identificar distintas significaciones asignadas y la influencia que ejerce sobre otras regiones del mundo. Lo anterior establece elementos para analizar la multiculturalidad e interculturalidad en México, sobre todo a través de la educación, donde se retoma sus planteamientos generales.

En consecuencia se analiza las diferencias entre multiculturalidad e interculturalidad, porque poco se habla sobre los diferentes contextos y situaciones en los que emergen cada uno de ellos. De no considerar el contexto histórico, social y cultural de dónde proviene puede ocasionar que su aplicación quede distorsionada de la realidad.

En términos generales cuando se hace una diferenciación conceptual entre multiculturalidad e interculturalidad, se dice que la primera reconoce la coexistencia de la diversidad cultural y lingüística, sin cuestionar la forma en que se dan estas relaciones; en la segunda, se acepta a la diversidad como una posibilidad de enriquecimiento y aprendizaje mutuo en condiciones de equidad haciendo un cuestionamiento sobre las relaciones de poder. Dietz y Mateos (2011: 143) señalan que se debe entender a la interculturalidad como un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (ante la multiculturalidad, que sólo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones).

Generalmente se piensa que la interculturalidad está intrínsecamente ligada a la educación, pero no necesariamente es así, es decir, actualmente hay una tendencia a “interculturalizar”³ diversos ámbitos institucionales, sin que eso signifique obligatoriamente cuestionar las relaciones de poder y/o proponer relaciones más justas y equitativas entre los sujetos.

³ Siguiendo a Dietz (2008 y 2012) el término “interculturalizar” se refiere una versión atenuada de la gestión de la diversidad, principalmente, hacia los pueblos indígenas, con miras a una educación superior intercultural “para todos” (López, 2001; Schmelkes, 2003). Sin embargo, para Dietz (2008) es imprescindible cuestionar si en dicha interculturalización se ha considerado que los propios pueblos indígenas decidan “sobre la educación que quieren y requieren”. Conuerdo con el autor al señalar que es posible identificar dos tipos de interculturalización, una que es “desde arriba” orquestada desde el Estado, y otra que es “desde abajo” donde convergen una serie de actores sociales (ong’s, facciones disidentes del magisterio, colectivos, pueblos indígenas), que buscan construir una “educación pertinente para sus usuarios y sus realidades sociales y culturales” (Ibíd, 2008: 7).

No obstante, a pesar de que estas distinciones contribuyen a clarificar sus elementos centrales, es necesario matizarlos y contextualizarlos con la finalidad de no asumirlos de manera superficial. Hay que enfatizar que las políticas para atender a la diversidad tienen diferentes significaciones y posturas de acuerdo al contexto en donde se desarrolle e implemente.

Por ejemplo, Meer y Modood (2011), señalan que, para algunos, el multiculturalismo ha facilitado la fragmentación social y ensanchado las divisiones sociales (Malik, 2007; Policy Exchange, 2007), para otros, se ha desviado la atención de las desigualdades socio-económicas (Barry, 2001; Hansen 2006). Unos más, argumentan que ha favorecido un mayor reconocimiento de la diversidad (Modood y Meer, 2011), se enfocan hacia el descubrimiento o redescubrimiento de la identidad nacional (Orgad, 2009), o a la cohesión social o comunitaria (Dobbernack, 2010).⁴

Meer y Modood (2011) en su artículo titulado “How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism?” realizan un análisis crítico sobre algunas de las formas en que las concepciones del interculturalismo están siendo contrastadas con el multiculturalismo. Los autores se plantean si en realidad el diálogo y la reciprocidad son las cualidades distintivas del interculturalismo, o más bien si en realidad dichos conceptos también son fundamentales para el multiculturalismo. “Such issues have been discussed at length in a variety of contributions [...] yet one further ‘competitor’ term has been explored far less despite both its frequent invocation in public discourse and that it appears to retain something of what multiculturalism is concerned with. This is the concept of ‘interculturalism’ and the related idea of ‘intercultural dialogue’” (Meer y Modood, 2011: 2).

Se cuestionan si el interculturalismo es una versión actualizada del multiculturalismo, a lo cual claramente Meer y Modood (2011:18) argumentan que no. [...] “That is to say that while advocates of interculturalism wish to emphasise its positive qualities in terms of encouraging communication, recognising dynamic identities, promoting unity and challenging illiberality, each of these qualities already feature (and are on occasion foundational) to multiculturalism too”.

Sin embargo, reconocen que actualmente el multiculturalismo supera al interculturalismo como una orientación política y concluyen que “[...] that until interculturalism as a political

⁴ Autores citados en Meer y Modood (2011).

discourse is able to offer an original perspective, one that can speak to a variety of concerns emanating from complex identities and matters of equality and diversity in a more persuasive manner than at present, it cannot, intellectually at least, eclipse multiculturalism” (Meer y Modood, 2011:18).

Por su parte Kymlicka (2012:211) en un artículo denominado “Comment on Meer and Modood”, plantea que los debates académicos y públicos pasan a través de ciclos, y que una de las modas actuales es defender un (nuevo, innovador, realista) interculturalismo contra un (cansado, desacreditado e ingenuo) multiculturalismo. Coincide con Meer y Modood (2011) al señalar que “[...] there is very little intellectual substance underlying this fad. It is not based on a careful conceptual analysis of the principles or presuppositions of the two approaches, but rather rests on a crude misrepresentation, even caricature, of multiculturalist theories and approaches” (Kymlicka, 2012: 211).

Conviene subrayar que para Kymlicka (2012), en todo caso, aún es insuficiente un análisis claro para evidenciar cómo el interculturalismo difiere del multiculturalismo. De hecho retoma algunos ejemplos para tener una mejor comprensión entre ambas propuestas teóricas. Analiza la influencia del “White Paper on Intercultural Dialogue” (2008)⁵ del Comité de Ministros del Consejo de Europa, en el cual se argumenta que el interculturalismo deber ser un nuevo modelo ante la falla del multiculturalismo.⁶ En consecuencia Kymlicka (2012) argumenta que no es únicamente un fenómeno europeo, sino que también encuentra respaldo en el

⁵ En dicho documento “[...] se sostiene firmemente en nombre de los gobiernos de los 47 Estados miembros del Consejo de Europa que nuestro futuro común depende de nuestra capacidad para proteger e impulsar el respeto de los derechos humanos, tal y como están consagrados en el Convenio Europeo de Derechos Humanos, la democracia y el Estado de derecho, y para promover el entendimiento mutuo. Se defiende asimismo que el enfoque intercultural ofrece un modelo con visión de futuro para gestionar la diversidad cultural [...] El diálogo intercultural tiene una importante función que desempeñar a este respecto. Por una parte, nos permite evitar las divisiones étnicas, religiosas, lingüísticas y culturales. Por otra, nos permite avanzar juntos y reconocer nuestras diferentes identidades de manera constructiva y democrática conforme a valores universales comunes” (Consejo de Europa, 2008:3).

⁶ “[...] A pesar de las buenas intenciones que le impulsaron, muchos consideran en la actualidad que el multiculturalismo ha favorecido la segregación de las comunidades y la incompreensión mutua, y que ha contribuido al debilitamiento de los derechos de las personas –en particular, de las mujeres–dentro de las comunidades minoritarias percibidas como actores colectivos. Es preciso reconocer que la diversidad cultural de las sociedades actuales es un hecho empírico. Sin embargo, durante la consulta celebrada, los Estados interrogados señalaron en repetidas ocasiones que el multiculturalismo ya no era una política que gozaba de su beneplácito. Ninguno de estos modelos, ni la asimilación ni el multiculturalismo, se aplica íntegramente en ningún Estado. Algunos de sus elementos se combinan con el nuevo paradigma interculturalista, que integra los mejores principios de ambos modelos. De la asimilación, adopta la prioridad que se concede a la persona, y del multiculturalismo, el reconocimiento de la diversidad cultural. Añade un nuevo elemento, esencial para la integración y la cohesión social: el diálogo, sobre la base de una igual dignidad y de valores comunes” (Consejo de Europa, 2008: 23-24).

Informe Mundial sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO (2008) donde se refiere también a la necesidad de una alternativa post-multiculturalista, es decir el interculturalismo. “Both the Council of Europe and UNESCO have historically been seen as standard-bearers for multiculturalism, yet as of 2008 both had declared the need to shift from multiculturalism to interculturalism [...] the authors have concluded that it is politically useful to construct a new narrative in which interculturalism emerges in Europe from the failed extremes of assimilation and multiculturalism” (Kymlicka, 2012: 213).

Se deduce que el interculturalismo es un enfoque que contribuirá de cierta manera a deshabilitar la política xenofóbica, sobre todo para aquellos que tienen un descontento con la diversidad, desde ese punto de vista, para Kymlicka el interculturalismo tiene una posición interesante e importante, sin embargo, “[...] viewed as an objective social scientific analysis, it is intellectually weak, and often fails to meet even minimal standards of academic rigour or objectivity [...] it is highly rhetorical rather than analytical” (Kymlicka, 2012: 214).

Plantea que es un error el haber cambiado sin mucha información o insuficiente investigación al interculturalismo, se pregunta si es el remedio ante el fallido multiculturalismo, sobre todo porque no se está basando en una ciencia social objetiva, sino que está intentando ofrecer una nueva narrativa, “un nuevo mito” sobre el que aún hace falta un análisis más riguroso (Kymlicka, 2012). Algunos autores plantean que al adoptar el interculturalismo únicamente se está re-etiquetando al multiculturalismo (Meer y Modood, 2011; Kymlicka, 2012; Levey, 2012), así el reto para “[...] progressive intellectuals may decide to invest their energies, not in deflating the myth, but rather in making it work” (Kymlicka, 2012: 216).

De acuerdo con algunos autores (Meer y Modood, 2011; Kymlicka, 2012), no se aprecia una diferencia clara entre el interculturalismo y multiculturalismo, porque de cierta manera, las cualidades del multiculturalismo también se encuentran en el interculturalismo. No obstante, hay que enfatizar que dichas perspectivas pueden incluso tener discrepancias en otros países (cfr. Levey, 2012). Por ejemplo, en Latinoamérica la interculturalidad se ha construido desde una perspectiva más crítica de la realidad, si bien considera que las relaciones equitativas y diálogo son imprescindibles, su rumbo político se orienta hacia la descolonización.

Lo expuesto anteriormente contribuye reconocer la influencia de los organismos internacionales (como la UNESCO y el Consejo de Europa) para promover determinadas políticas para el tratamiento de la diversidad. Sobresale la caducidad impuesta al

multiculturalismo en el contexto europeo para, en su lugar, proponer el paradigma interculturalista. Aunque también su aplicación depende mucho de las características sociales, culturales y políticas de cada lugar e incluso del soporte que se encuentre a través de los movimientos sociales, que es justo lo que este capítulo describe.

1.1.1 LA MULTICULTURALIDAD EN ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA Y EUROPA

La diversidad cultural ha sido una constante de la historia moderna, comenzó a visibilizarse a través de movimientos sociales de reivindicación étnica, uno de los más importantes se gestó en Estados Unidos de América a través de Martín Luther King, quien de acuerdo con Baumann (2001) tenía una “visión de futuro sin discriminación étnica o cultural”. Actualmente su discurso “Hoy tengo un sueño”⁷ resuena en aquellos que aspiran una sociedad más justa.

El Movimiento por los Derechos Civiles discutía sobre la base: “igualdad de derechos basada en derechos civiles, es decir, basada en la premisa de ciudadanía igualitaria e individual” (Baumann, 2001:14). No obstante después del asesinato de King, surgió con mucha fuerza el Movimiento Black Power, pero éste no luchó por el conseguir los derechos de los norteamericanos como tales, sino los derechos afroamericanos como comunidad.⁸ De acuerdo con Baumann (2001), la lucha por conseguir los derechos afroamericanos como comunidad (agrupados por su cultura y color), fracasó en dos aspectos, “[en el aspecto] interno, porque habían personas que se negaban a desarrollar una consciencia especialmente negra; en el externo, la nación como tal tardó en aceptar el concepto de derechos comunitarios, frente a los derechos individuales” (Ibíd, 2001: 13).

Sleeter (2004) apunta que la cuestión multicultural se posicionó fuertemente a partir del Movimiento de los Derechos Civiles, y luego de otros grupos raciales minoritarios, por tener el

⁷ “Así que os digo, amigos míos, que aunque enfrentarnos a las dificultades del presente y del futuro, todavía tengo un sueño. Es un sueño enraizado profundamente en el sueño americano de que un día esta nación se levantará y vivirá bajo el verdadero significado de su credo. Mantenemos que es una verdad evidente que todos los hombres fueron creados iguales [...] sueño con que mis cinco pequeños hijos un día vivan en una nación donde no serán juzgadas por el color de su piel sino por su personalidad. ¡Hoy tengo un sueño! [...] Sueño [...] con que un día ahí, en Alabama, los niños y niñas negras podrán juntar sus manos con las de los niños y niñas blancas como si fueran hermanos y hermanas. ¡Hoy tengo un sueño!” (King [1963], 1968, págs., 16-17. Citado en Baumann, 2001:13).

⁸ Los derechos comunitarios se diferencian de los derechos civiles en los límites que marcan. El hecho de poseer una ciudadanía nacional ya no es lo que importa en la lucha por la igualdad de derechos. Por el contrario, en su argumentación, la lucha por la igualdad se basa en la identidad de un grupo particular. Esta identidad se puede basar en dos criterios fundamentales: la etnia o la religión (Baumann, 2001:22).

control sobre la educación de sus hijos, luchado en contra el racismo y otras formas de discriminación. Es importante señalar que en Estados Unidos se hace frecuentemente la distinción entre “blanco” y negro, que incluso han encontrado respaldo en la creación de categorías raciales. “Así, las personas descendientes de europeos occidentales construyen un sistema racial específico con el propósito de proteger el control y el acceso a recursos como la tierra, el trabajo, las escuelas, etc.” (Ibíd, 2004:11).

La misma autora señala que si bien se han encontrado mecanismos legales para dismantelar la discriminación legalizada (raza, origen nacional, idioma, sexo y discapacidad), aún prevalece la discriminación institucionalizada, a cual realiza una distribución desigual e injusta de poder, privilegios y bienes materiales a favor de personas blancas, lo cual permite, en el ámbito educativo, “dividir a los estudiantes por raza o clase, ofertando una educación académicamente más desafiante a estudiantes de orígenes blancos que a otros niños; enseñan un currículum que representa mejor la experiencia, cultura y el punto de vista de los ancestros europeos, masculinos y de las clases sociales altas; y construyen relaciones más estrechas con padres que son blancos, de idioma inglés fluido, que con padres que son pobres, que no hablan el idioma inglés y no son blancos” (Sleeter, 2004:12).⁹

Lo anterior ha posibilitado que la preocupación política por el multiculturalismo se amplíe en las universidades norteamericanas ante el fracaso del “modelo de integración social de las diferencias conocido como el melting pot que, como es sabido, preconizaba un solo país hecho a partir de muchos” (Velasco, 2000: 149). Esa discusión ha dado lugar a que también desde otros espacios, no precisamente académicos, se multipliquen las manifestaciones vinculadas a la reafirmación de las diferentes identidades colectivas.

Si partimos del hecho de que las identidades¹⁰ se construyen a través de un proceso de subjetivación, es sugerente pensar que son atribuidas culturalmente de acuerdo al contexto que

⁹ Hay que recordar que Estados Unidos de América ha sido históricamente un polo de atracción para las personas que buscan mejorar sus condiciones de vida y la migración ha sido masiva en determinados periodos. Sartori (2001:51) menciona que “[...] entre 1845-1925 – en ochenta años- alrededor de 50 mil millones de personas atravesaron el Atlántico; en los años 1900-1913 hubo 10 millones de inmigrantes. Pero esos recién llegados encontraban, en el nuevo mundo, un inmenso espacio vacío buscaban y deseaban una patria y eran felices de convertirse en americanos: el melting pot (el crisol de orígenes, razas y lenguas), durante más de medio siglo y para un total de 100 millones de inmigrantes, ha funcionado estupendamente”. Conuerdo que de alguna manera la migración ha reconfigurado la sociedad norteamericana, aunque no estoy tan convencido que “funcione estupendamente” para la formación de una sociedad multiétnica.

¹⁰ Para Giménez (2000:47) la identidad no sería más que el lado subjetivo de la cultura considerada bajo el ángulo de su función distintiva, en las personas la posibilidad de distinguirse tiene que ser reconocida por los demás en contextos de interacción y de comunicación.

se interactúa. Es decir, el espacio urbano constituye un aspecto fundamental de la construcción de la identidad, la adquisición de conocimientos y actuación social (McDoweell, 2000:154). McDoweell (2000) ejemplifica cómo una joven de “raza negra”, que creció en el seno de una familia acomodada, no se percató de situaciones de racismo hasta que fue a la Universidad, en ese momento se dio cuenta que el color de piel era una forma de distinguirse de “otros”. Así, las valoraciones sobre “raza” son construcciones sociales que determinan la forma en que el “otro” debe ser tratado.

Situación similar, plantea Sleeter (2004) cuando los afro-americanos y los latinos son usualmente identificados de diferente manera; algunos como “[...] Marta Cruz-Jansen, una negra puertorriqueña, no encaja en este sistema de clasificación [...] usa su identidad para enfrentar la naturaleza política de los sistemas de clasificación racial, cuestionando cómo las categorías raciales han sido construidas en un modo que permite la manipulación por una elite blanca” (Ibíd, 2004:12).

En consecuencia, la multiculturalidad es adecuada para nombrar la diversidad pero también para develar una política del tratamiento de la diversidad cultural. Baumann (2001:22) se refiere al multiculturalismo –en Estados Unidos- como un enigma, porque según él habría que “responder cómo establecer un Estado de justicia e igualdad entre tres partes: los que creen en una cultura nacional unificada, los que basan su cultura en su identidad étnica y los que ven su religión como cultura.”

Considero que la política multicultural se inserta de manera adecuada en el discurso de la democracia liberal, al no pretender transformaciones profundas en las relaciones sociales, y desde esa perspectiva, en el ámbito educativo, es asumida como una propuesta para trabajar con población migrante, sin reconocer las relaciones históricas de opresión, es decir, “sin necesariamente cuestionar sus bases” (López, 2001: 10), ni de cómo eventualmente pueden generar situaciones de transformación educativa.¹¹ Para Terry (1993; citado en Sleeter, 2004) el punto central es demostrar si mediante la educación multicultural los grupos “de arriba” aprenden a no ser controladores, dejan de ser una barrera y se transforman en potenciales

¹¹ Por ejemplo, Sleeter (2004:10) señala que en Estados Unidos, la educación multicultural muchas veces es asumida desde una cuestión técnica antes que política, de ahí que su propuesta sea “que las relaciones fundamentales de poder se substituyan por diálogo y poder-compartido”. La autora indica que “los profesores blancos a menudo ven el sistema como justo y la educación multicultural como innecesaria, o como un conjunto de prácticas diseñadas para mejorar las relaciones y la autoestima” (Ibíd, 2004:10 y 17).

aliados de los desposeídos.

En las últimas décadas la presencia de inmigrantes en varios países europeos y anglosajones (con mayor desarrollo tecnológico y económico) se ha incrementado debido a las condiciones de pobreza, marginación, desigualdad económica y social, de sus países de origen, quienes migran generalmente lo hacen con la esperanza de mejorar su situación de vida a través de su desempeño en aquellas actividades que la población autóctona pocas veces quiere realizar (cfr. Sartori, 2001: 110), significando que en ocasiones se enfrenten a situaciones de menosprecio y discriminación.

Los países receptores en un intento para tratar con la diversidad se han empeñado en hacer clasificaciones de los grupos sociales, esto generalmente se hace desde una posición de poder, con la intención de dotar un repertorio cultural que ayude a distinguir los unos de los otros, para controlar y mantener cierta homogeneidad al interior de las sociedades. Los sujetos pueden ser definidos por el color de piel, la lengua o la religión, pero también se pueden crear asociaciones por compartir una forma de pensar, sentir y estar en el mundo que los distingue de los demás. Por ejemplo, “el gobierno de los Estados Unidos clasifica a las personas hispano-hablantes como ‘Hispanos’, aun cuando esta categoría no tiene sentido fuera de sus fronteras; todavía más, al interior de este país las personas clasificadas como hispanas son muy diversas” (Sleeter, 2004:10).

Algunos autores han señalado que las nociones de multiculturalidad han sido asumidas para garantizar la separación entre grupos de distinto origen y hacen alusión a los migrantes - sobre todo en el contexto anglosajón y europeo- pero no a las poblaciones autóctonas (Sartori, 2001; Velasco, 2000; Malik, 1997), pero más allá del trasfondo de la migración hay quienes plantean que esas nociones de multiculturalidad comenzaron a vislumbrarse también a partir de los movimientos sociales (Dietz y Mateos, 2008 y 2011, Mateos, 2011), los cuales buscaban (o buscan) reivindicar su diferentes modos de ser y estar en el mundo frente a la cultura hegemónica, precisamente el auge del multiculturalismo “ha hecho saltar a la palestra la cuestión de las identidades colectivas” (Velasco, 2000:147).

Dietz y Mateos (2008:24) argumentan que la diversidad cultural es concebida convencionalmente como el producto de la presencia de minorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades migrantes en el seno de los “clásicos” Estados-naciones de cuño europeo, es estudiada en contextos escolares y extraescolares, en situaciones

de discriminación que reflejan xenofobia y racismo en las distintas esferas de las sociedades multiculturalizadas.

Para Sartori (2001: 73-75) “el multiculturalismo es hoy una palabra portadora de una ideología, de un proyecto ideológico.” Indica que para que se dé el multiculturalismo se necesita de una sociedad abierta que cree el valor de pluralismo (definido como una disposición tolerante y, estructuralmente, con asociaciones voluntarias no impuestas y afiliaciones múltiples). Por eso en lugar de promover a la multiculturalidad como un concepto que ayude a clarificar las relaciones en la diversidad, propone al pluralismo como una oferta viable, caracterizándola de la siguiente manera:

- El pluralismo está obligado a respetar una multiplicidad cultural con la que se encuentra. Pero no está obligado a fabricarla.
- Para el pluralismo es necesario asegurar la paz intercultural, no fomentar una hostilidad entre las culturas.
- El pluralismo es hijo de la tolerancia y por lo tanto está llamado a desconocer una intolerancia que es, en resumidas cuentas, un odio cultural que reivindica una superioridad cultural alternativa.
- Pluralismo es, sí un vivir juntos en la diferencia y con diferencias; pero lo es si hay contrapartida. Entrar en una comunidad pluralista es, a la vez, un adquirir y un conceder.
- El pluralismo defiende pero frena la diversidad. Para el pluralismo la integración es un mal y la asimilación es un bien, además el pluralismo, como es tolerante, no es agresivo, no es belicoso. Pero aunque sea de manera pacífica combate la desintegración.
- El pluralismo aprecia la diversidad y la considera fecunda. Pero no supone que la diversidad tenga que multiplicarse, y tampoco sostiene, por cierto, que el mejor de los mundos posibles sea un mundo diversificado en una diversificación eternamente creciente (Sartori, 2001: 33, 34, 54, 62).

Por lo antes descrito, se puede argumentar que en el pluralismo, tal y como lo plantea Sartori (2001), hay un reconocimiento, tolerancia y respeto por la diversidad, pero al mismo negación a la propagación de la diversidad cultural, por ello, desde mi perspectiva, se puede acercar más hacia un multiculturalismo pluralista. El mismo autor, enfatiza que del

multiculturalismo se pueden dar dos versiones: 1) como aquel que está sometido a los criterios del pluralismo y 2) la versión dominante actualmente, la del multiculturalismo antipluralista. Señala que este último tiene sus orígenes marxistas, “cuyo enfoque se centra en la hegemonía y dominación de una cultura sobre otras” (Idíd, 2001: 63).

Por ello, el multiculturalismo como política ha sido implementada como un concepto estático que demanda el respeto por la diversidad cultural pero prefiere mantener –desde una perspectiva liberal- las distancias entre los grupos social y culturalmente distintos, es decir, prefiere no cuestionar las relaciones de poder. Al igual que en Estados Unidos y Europa la política multicultural está dirigida a la población migrante y continua imponiéndose como una ideología que “tolera” a los grupos culturalmente “minoritarios”. De acuerdo con López (2001:10), la propuesta de multiculturalismo, en el caso europeo, busca superar la xenofobia y el racismo y promover la tolerancia frente a las diferencias culturales y lingüísticas.

Por ejemplo, en Europa, después de la segunda guerra mundial lo que más interesaba era velar por la integración de los hijos de inmigrantes que “constituían una especie de anomalía, que debía ser atendida en este horizonte de provisionalidad (de ahí la emergencia de los programas de lengua y cultura de origen, pensados sobre todo para estimular el retorno).” Los sistemas educativos ya estaban consolidados y de ninguna manera se modificaba el curriculum y el funcionamiento por pensar que sería una “distorsión pasajera” (Besalú, 2002:1). Malik (1997) precisa que el concepto de sociedad multicultural se desarrolló en el mundo de posguerra, en gran medida como respuesta al impacto de las inmigraciones hacia Europa.

Al paso de los años los inmigrantes en la Unión Europea (UE) se ha incrementado,¹² pero no sólo entre países de ese continente, sino también ahora cuenta con una mayor población de otras partes del mundo, como, Latinoamérica y Asia.¹³ Históricamente, la inmigración “deviene en uno de los factores de cambios social más visibles y más influyentes de la vida actual de los pueblos europeos” (Velasco, 2000: 150). Desde esa perspectiva, uno de

¹² Este flujo migratorio ha sido ocasionado, principalmente, por la situación socio-política de Medio Oriente y en norte de África, quienes migran a la UE se enfrentan ante el rechazo de los países “receptores”. De acuerdo con datos de la Agencia de Refugiados de Naciones Unidas (ACNUR), a nivel mundial la cifra paso de 51.2 millones en 2013 a 59.5 millones de personas desplazadas por conflictos en 2014. Así mismo en la Declaración del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2015), se indica que Europa se enfrenta a una de las mayores afluencias de refugiados en décadas, en 2015, más de 300.000 personas han arriesgado sus vidas para cruzar el Mediterráneo.

¹³ En 2013, 3.4 millones de personas inmigraron a algún Estados miembros de la UE, de ellos “se calcula que 1,4 millones eran ciudadanos de países terceros” (Eurostat Comisión Europea, 2015).

los retos actuales es repensar las diferentes formas de interacción que se tejen a partir de la aplicación de determinadas políticas públicas, y específicamente en el ámbito educativo, significa también, buscar la forma más adecuada para atender esa circunstancia particular, debido a que “[...] sólo plantea la intervención educativa cuando hay alumnos de diferentes etnias (como si los otros no necesiten intervención alguna) (Santos, 2013: 40).

Por ejemplo, Besalú (2002: 3) señala que el Consejo de Europa impulsó un importante cambio de perspectiva, promoviendo que la educación intercultural debe ser para todo el alumnado y no sólo los hijos de los inmigrantes extranjeros, “de forma que el currículo escolar debería adaptarse de forma más rigurosa a la realidad de Europa y del mundo”. Y es que para López (2013:16) “interculturalidad e inmigración son realidades que van de la mano”. Aunque eso no significa que las expresiones xenofóbicas hacia los inmigrantes se desvanezcan totalmente. El discurso multicultural en el caso educativo “se ha convertido en la principal base ideológica de la actual gestión de la diversidad entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías autóctonas, inmigradas” (Aguado, 2003, Giménez, 2003; citados en Dietz y Mateos, 2008: 32).

Lejos de pretender abordar las hibridaciones que se tejen entre la interculturalidad y los procesos de inmigración en Europa, me parece necesario considerar los esfuerzos que están haciendo para atender ambos aspectos en el ámbito educativo. Por ejemplo en España “se tiene derecho a la escolarización en las etapas básicas del alumnado hijo de familias inmigrantes” (Besalú, García-Fernández y García, 2014: 102), lo cual nos habla de cierta flexibilidad para abordar dicha problemática.

Así mismo se han hecho esfuerzos interesantes por trascender de un sistema educativo que integra a la heterogeneidad, por otro, donde se promueva y desarrolle la educación “en y para la diversidad”, es decir por una “educación inclusiva”¹⁴, en la cual se asuma las diferencias culturales, personales y/o sociales como una posibilidad de enriquecimiento (Abellán, de Haro y Frutos, 2010).

Sin embargo, Abellán et al. (2010: 153) señala que la educación inclusiva “se ha desarrollado de manera desigual y sin avances sostenidos de los mismos”. A pesar de ello en

¹⁴ Este modelo tiene antecedentes en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, de 1990 en Jomtien (Abellán et al., 2010).

los últimos años se han implementado una serie de experiencias educativas con la finalidad de recuperar e insertar la diversidad cultural dentro del aula, tanto de la población alóctona como autóctona (cfr. López Belmonte, 2013, Sánchez, 2013). Incluso hay propuestas como la de la “escuela de familia”, en el cual se busca generar lazos de cooperación y participación entre la institución educativa y las familias de los estudiantes inmigrantes con la finalidad de establecer relaciones más solidarias con la población receptora (cfr. Lara, 2013).

De acuerdo a algunos especialistas en el tema de la educación intercultural, en España (Besalú, 2002; López, 2013; Besalú, García Fernández, y García, 2014), se pretende considerar los siguientes aspectos para abordarla:

- Exigir al profesorado tomar conciencia de su propio bagaje cultural, analizarlo críticamente y reconstruirlo sobre nuevas bases.
- Incluir a la educación intercultural en el plan de formación
- Toda cultura se verá respetada y reconocida, de forma que la comunidad educativa pueda percibirla con toda su dignidad y como un factor enriquecedor.
- Mejora del autoconcepto personal, social, cultural y académico de todo el alumnado es un requisito imprescindible, que demanda aceptarlos a todos como personas, de forma incondicional, y garantizar su seguridad afectiva.
- Promover las estrategias didácticas que sirvan, a un tiempo, para aprender más y mejor lo que hay que aprender, y para mejorar el conocimiento, la relación y la convivencia con los demás.
- Cultivar actitudes y valores que ayuden y favorezcan la convivencia entre personas y grupos distintos, y hacerlo de una forma sistemática, planificada y eficaz: el respeto mutuo, la gestión pacífica y democrática de los conflictos, la simpatía y la compasión hacia los demás, el sentido crítico, etc.
- Luchar contra todas las formas de discriminación, también las de carácter racista, y no sólo contra las conductas, las actitudes, los prejuicios y los estereotipos, sino también contra sus formas cognitivas, ideológicas e institucionales, porque todas ellas impregnan la cultura occidental elaborada a lo largo de los siglos (Besalú, 2002).
- Promover una reflexión crítica en el profesorado sobre sus propias prácticas

docentes y profundizar en aquellas prácticas que se han revelado eficaces en entornos semejantes. Al igual que impulsar los cambios necesarios en las prácticas docentes, con el apoyo de programas efectivos de formación permanente (López, 2013:33).

- Las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa se basan en el reconocimiento, el respeto y el dialogo y proscriben cualquier forma de humillación y de supremacía. Las relaciones interpersonales merecen un cuidado escrupuloso porque a través de ellas se conforman percepciones, identidades y roles (Besalú, et. al. 2014: 142).
- La interculturalización del currículo no pasa por añadir más contenidos a los programas. La atención a la diversidad se incorpora mediante las aportaciones, conocimientos y experiencias vitales del alumnado y resto de comunidad (Ibíd, 2014: 142).

Puede observarse que la educación intercultural exhorta a tener conciencia sobre el bagaje cultural de los estudiantes como una posibilidad de enriquecer el proceso educativo a partir otras formas de aprender y relacionarse con los demás. Evidentemente por el contexto se busca luchar en contra de las formas de discriminación y racismo abierto y encubierto. No obstante, “la reafirmación cultural -entre otros factores- está haciendo una escuela cada vez más sensible a las diferencias” (Santos, 2013: 39).

Phillips (1999) se refiere a la política de la presencia como un sistema justo de representación, en la que se incluye como parte de “acciones reparadoras” a grupos históricamente marginados dentro de las democracias liberales. Existe cierta subrepresentación en la inclusión política, se dice que el hecho de incluir cuotas de representación en los espacios públicos (educativos, políticos, económicos, entre otros) a través de políticas de “acción afirmativa o discriminación positiva” no genera cambios de conciencia, creencia ni mucho menos valores, sin embargo, contribuye a hacer visible a los grupos que históricamente han estado bajo opresión.

1.1.2 MULTICULTURALIDAD, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LATINOAMÉRICA

Como se ha visto hablar de multiculturalidad inmediatamente nos invita a pensar en la diversidad sociocultural o en la exigencia de grupos minoritarios para participar en las decisiones políticas del Estado e inclusive para diferenciarse culturalmente del resto de la sociedad. Para Díaz-Polanco (2006: 173) “el multiculturalismo con sus múltiples rostros benévolos, se despliega por todo el mundo, incluso Latinoamérica, con el prestigio de su defensa de la diversidad y la promoción del pluralismo.”

Actualmente en la mayoría de los países de Latinoamérica existe el reconocimiento constitucional a la diversidad cultural, lingüística y étnica, que denota el carácter multicultural. Para Kymlicka (1996) una de las características de las culturas incorporadas, a las del dominio “minorías nacionales” es justamente el deseo de seguir siendo sociedades distintas respecto a la cultura mayoritaria de la que forman parte. Señala, además, que dichas minorías insisten, a pesar de haber sido incorporadas de manera involuntaria, a la autodeterminación y al autogobierno.

Abu-Laban y Stasiulus (1992: 379; citado en Kymlicka, 1996: 65) indican que se teme que el “multiculturalismo llevado a su extremo lógico” pueda justificar que cada grupo étnico tenga autoridad para imponer sus propias tradiciones legales a sus miembros, aun cuando dichas tradiciones se contradigan con los derechos humanos básicos y con los principios constitucionales.

Actualmente se encuentra una actitud más “tolerante” ante la diversidad, pero considero que todavía falta resolver cuestiones centrales que plantea la realidad latinoamericana, es decir, cuando se habla de multiculturalidad en este contexto se deja de lado las diferencias económicas y sociopolíticas (Díaz-Couder, 1996; Díaz-Polanco, 2006). Oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y participar activamente en la sociedad, dejando así intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre otros (Walsh, 2005: 6).

Se prefiere entonces hablar de ciertos derechos (diferenciados) como los lingüísticos antes de hablar de los derechos al territorio o a la autodeterminación. Malik (1997) apunta que al describir las sociedades fragmentadas –en una sociedad multiculturalista- caemos en el peligro de celebrar las diferencias impuestas por una sociedad racista, al no cuestionar las

desigualdades sociales existentes.

Diferentes sectores de la sociedad plantean necesaria la política de la diferencia, como aquella en la que se reconozca la identidad única de un individuo o grupo, sustentando “el hecho de que es distinto de los demás, esta identidad debe respetarse a todos por igual, pero al menos en el contexto intercultural surgió hace poco una exigencia más poderosa: la de acordar igual respeto a las culturas que de hecho han evolucionado” (Taylor, 1993: 66).

No hay que olvidar entonces que bajo la bandera liberal se permite la tolerancia y el respeto, se promueven y admite las diferencias, “pero sin que ello implique el derecho a ser otro” (ibíd: 181). Para Taylor (1993: 86) una sociedad liberal debe permanecer neutral ante la vida buena, y limitarse a asegurar que, véanse como se vean las cosas, los ciudadanos se traten imparcialmente y el Estado los trate por igual.

En el caso de México se reconoce oficialmente como un país pluricultural, donde se impone la ideología liberal. Stavenhagen (2013: 40) cuestiona “si el multiculturalismo no es una mera distracción que sirve a las clases dominantes para mantener una estructura altamente desigual en lo económico y social.” En consecuencia, Díaz-Couder (1998: 27) denomina multiculturalismo “liberal” a aquel que reconoce a los grupos lingüística y culturalmente diferenciados a conservar su herencia cultural como parte de sus derechos privados, se reconoce los derechos culturales, pero no políticos, de los pueblos indígenas, de ahí que existan un creciente apoyo a actividades culturales y recreativas basadas en el folklore y las tradiciones nativas (concursos de literatura en lenguas indígenas, danzas tradicionales, fiestas patronales).

La segunda manera de concebir la multiculturalidad la llama “pluralista”, y consiste en el reconocimiento del derecho de grupos o pueblos culturalmente distintos a tener un estatuto político diferenciado dentro de la nación. Representa que el mantenimiento de las culturas e idiomas nativos no es solamente una cuestión de interés público, sino que se les reconoce el estatuto de sujetos de derecho público (Ibíd, 1998: 29).

Así en México hablar de autonomía o autogobierno reconocido por el Estado está lejos aún; en su lugar se prefiere hablar del respeto y tolerancia, recurriendo constantemente a explicitar la coexistencia de varias culturas, sin cuestionar las asimetrías existentes entre ellas. Quizás ahora se entienda la trascendencia que ha tenido para el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) implementar la autonomía indígena como mecanismo que permita, entre otras cosas, “[...] tener los instrumentos legales para proteger los derechos

indígenas, la democratización de la vida política nacional y el establecimiento de un Estado de derecho basado en pluralismo legal, el derecho a la gente a defender sus intereses y controlar sus vidas y recursos, la biodiversidad de sus territorios, el ejercicio de derechos políticos, el respeto a las leyes y costumbres de sus ancestros y el reconocimiento como sujetos de derecho” (Franco, 2004).

Oficialmente, todo ello fue negado a través la aprobación en 2001 de la Ley de Derechos y Cultura Indígenas, en la cual no se reflejaron los Acuerdos de San Andrés¹⁵ firmados en 1996 entre el EZLN y el gobierno federal. Y es que de aprobarse, tal cual, dichos Acuerdos se podría “propiciar la fragmentación de la República” (Franco, 2004: 79), e incluso atentaría contra “la estabilidad e integridad del país” (Stavenhagen, 2013: 39), por ello claramente se percibió, en ese momento, “como una amenaza considerable para el poder ejecutivo” (Mattiace, 2002:240).

No obstante, a pesar de la falta de reconocimiento gubernamental, el EZLN inició la “[...] búsqueda de formas superiores de organización que permitan afianzar el proyecto de emancipación”. Lo cual se ha logrado a través de la creación de los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno, ambos organismos “[...] constituyen una forma de desobediencia civil, válida y legítima, ante la falta de reconocimiento de derechos fundamentales de los pueblos indígenas” (Díaz Polanco, 2006: 44 y 49), dicho proceso ha sido conducido además por las “propias comunidades” (Sub Comandante Marcos, 2003).

El levantamiento del EZLN contribuyó a cuestionar diversos ámbitos de las políticas públicas destinadas hacia los pueblos indígenas, siendo además un parteaguas para iniciar propuestas de educación autónomas¹⁶ (cfr. Baronnet, 2012 y 2015; Martínez, Muñoz, Gutiérrez y Ramos, 2015), e inspirar a otros sectores de la población a gestionar una educación con pertinencia social y cultural para las comunidades, algunas “desde adentro” y, otras más, “desde afuera”. Más adelante se presenta con detenimiento la apropiación de la

¹⁵ González Casanova señala que los Acuerdos de San Andrés no sólo precisan los derechos de los pueblos indios a la autonomía de sus gobiernos y a la preservación de sus culturas. Apuntan hacia la construcción de un Estado pluriétnico que fortalezca la unidad en la diversidad y la articulación de las comunidades locales, municipales, regionales y nacionales, con inclusión de lo particular y lo universal (González Casanova, 2001: 6).

¹⁶ En la educación, en tierras en las que no había ni escuelas, mucho menos maestros, los Consejos Autónomos (con el apoyo de las "sociedades civiles) construyeron escuelas, capacitaron promotores de educación y, en algunos casos, hasta crearon sus propios contenidos educativos y pedagógicos. En algunas partes las bases zapatistas han hecho acuerdos con maestros de la sección democrática del sindicato del magisterio para que no hagan labor de contrainsurgencia y respeten los contenidos recomendados por los Consejos Autónomos (Sub Comandante Marcos, 2003).

interculturalidad en la educación superior en México.

Por lo pronto, es necesario decir que al igual que propuestas educativas como la del EZLN, se ha implementado en otros países proyectos educativos basados en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); por ejemplo, en Bolivia, Ecuador y Nicaragua se llevaron a cabo importantes campañas de alfabetización de adultos en la propia lengua en los años 80, estas acciones se constituyeron en verdaderos antecedentes de lo que hoy es la EIB (López y Küper, 1999).

En consecuencia no podemos dejar de reconocer que la interculturalidad en Latinoamérica se ha ido manifestando a través de programas de EIB, con la participación de organizaciones indígenas, organizaciones no gubernamentales, académicos e instituciones gubernamentales, quienes han incorporado, en diferentes momentos, la lengua y elementos culturales del contexto en busca de una mejor educación para las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

Para López (2009) los principales países que adoptaron y redefinieron el concepto de interculturalidad fueron los andinos (Perú, Colombia, Ecuador y Bolivia), lo cuales influyeron en otras regiones del continente. En consecuencia, las iniciativas de EIB, se dieron en dos sentidos, en unos casos, situaron a la educación “en un contexto mayor de reivindicación de los derechos indígenas y vinculando la EIB a tierra, territorio y territorialidad; en otros, la motivación fue exógena, sea proveniente de centros de investigación, instancias gubernamentales o de la sociedad civil, aunque casi siempre en interacción y consulta con las informada con las poblaciones indígenas involucradas” (López, 2009: 143-144).

En cualquiera de las dos situaciones se buscó superar la visión exclusivamente lingüística para trascender hacia posicionamientos epistémicos y políticos que permitieran incorporar las relaciones de poder y conflicto entre indígenas y/o afrodescendientes con la sociedad mestiza, vislumbrado además la necesidad de su participación en la construcción de propuestas educativas acorde con su realidad (López, 2009; Castillo y Caicedo, 2015). Hay que reconocer que esas experiencias se generaron a partir del impulso de los movimientos indígenas en su búsqueda por emanciparse de la política impuesta por actores ajenos a su realidad (Baronnet, 2015), y en consecuencia promover proyectos educativos de manera auto-gestionada (Velasco, 2015).

Así cada país ha desarrollado una particular apropiación de la interculturalidad, la cual ha

se asume, en su mayoría, como un cuestionamiento a las condiciones socioeconómicas y políticas educativas que desde el Estado se promueve para los pueblos indígenas y afrodescendientes; y en otros, se mimetiza en propuestas favorables para los intereses del Estado.¹⁷ Por ejemplo, en Colombia, Castillo y Caicedo (2015: 101) señalan que las movilizaciones contra el racismo y la invisibilidad entre las décadas de los cincuenta y setenta originó la “emergencia por los derechos civiles y la afirmación cultural”, que a su vez incidieron en el “ámbito de las luchas por los derechos de Colombia”, logrando en consecuencia la reforma constitucional de 1991, donde se reconoce a las poblaciones negras, afrocolombianas y/o raciales como grupos étnicos, dos años más tarde se reglamentó la Ley 70, en la cual se promueve una etnoeducación.

En esa coyuntura, en Colombia, se decreta la implementación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), con el propósito de combatir el racismo epistémico e invisibilidad hacia los afrodescendientes, Castillo y Caicedo (2015: 109) indican que se hizo con prácticas pedagógicas y curriculares para valorar sus saberes, y así “afectar el sistema educativo oficial a través de la divulgación de los saberes históricos, culturales e intelectuales de las poblaciones afrocolombianas.”

De igual manera en Perú, la adopción del concepto de interculturalidad fue a partir de proyectos y programas escolares, a mediados de la década de los setenta, implementados por profesionales (lingüistas y antropólogos) que trabajaban con poblaciones indígenas, de ahí que le otorgarán cierta relevancia al bilingüismo (López, 2009). A pesar de que los proyectos pretendían la transformación de la realidad adversa de las poblaciones indígenas,¹⁸ fue con la Asociación Interétnica de la Selva Peruana que se comenzó a “reivindicar la nueva noción en su propuesta de formación docente [...] la noción se incrustó en el contexto de lucha permanente indígena por el territorio y por la supervivencia en general, apareciendo, cada vez más, como indesligable de un marco general de relaciones conflictivas con la sociedad hegemónica y sobre todo con el Estado” (Trapnell, 2008; citado en López, 2009: 148).

Lindenberg (1996, citado por López, 2009) señala que en Brasil la noción de

¹⁷ En México, a diferencia de otros países de Latinoamérica, la educación intercultural a nivel superior es bajo la dirección del Estado.

¹⁸ Es importante decir que la EIB en Perú, contó con el respaldo legal para reconocer que la educación debía cumplir en la superación de las condiciones de opresión histórica y de explotación de la población indígena. En 2006, con una nueva ley de educación se asume la educación intercultural para todos así como la educación comunitaria (López, 2009: 150).

interculturalidad se inscribió en un marco de educación popular indígena, bajo los principios de Paulo Freire a través de la cual se formaron maestros indígenas comunitarios en relación directa con la cotidianeidad indígena (su historia, geografía y vida en sociedad). Esa tarea fue apoyada tanto por ONGs, universidades y centros de investigación; a pesar de que se contaba con el respaldo del Estado brasileño para implementar una educación basada en su propia lengua y modos de aprendizaje, no se logró trascender debido a que “muchas instituciones de la sociedad hegemónica no lograba despojarse de la visión del indígena como un ciudadano tutelado, antes que como un ciudadano diferente que buscaba afirmarse en sus especificidades culturales y sociales” (Repetto, citado en López, 2009: 152).

Como ya se ha señalado la denominación intercultural en Ecuador fue adoptada a través de un proyecto de alfabetización con la utilización del quichua, además se involucró directamente a los indígenas en la gestión y toma de decisiones “rebasando por ello la discusión sobre contenidos curriculares para poner en discusión la cuestión del poder en la educación” (López, 2009: 161). Así mismo cuando en Bolivia los indígenas asumieron el rol de actores políticos clave, demandaron la transformación de la educación nacional para considerar la diversidad cultural y lingüística; ello se logró con el respaldo del Estado y de las organizaciones sociales (López, 2009).

Se ha visto que en Latinoamérica muchas de las innovaciones en los programas educativos fue a partir del respaldo de movimientos sociales, también con la apertura para incorporar en los planes y programas educativos oficiales propuestas de los propios indígenas y afrodescendientes y al acompañamiento de ONGs, académicos y el mismo Estado. Por ejemplo en Bolivia y Ecuador se han realizado reformas constitucionales para reconocerse como un Estado plurinacional.

A pesar de que se han presentado avances significativos sobre la interculturalidad en Latinoamérica, y en particular sobre la educación intercultural, concuerdo con López (2009) al señalar que prevalece un sesgo hacia lo indígena y el uso de las lenguas indígenas “para los indígenas”, lo cual sin duda se desarrolla una conciencia crítica, pero únicamente de un lado de la balanza; en ese sentido, el reto es que los mestizos y no indígenas comiencen también a interculturalizarse.

1.2 LATINOAMÉRICA Y EL PENSAMIENTO DECOLONIAL

Como se sabe las instituciones del Estado neoliberal promueven una globalización hegemónica que responde tan sólo a las demandas del mercado, esto ha ocasionado una serie de resistencias y movilizaciones contra-hegemónicas que rechazan la idea de que “no hay alternativas”.¹⁹ Santos y Rodríguez (2007) mencionan que las movilizaciones implican potenciar la voz de quienes viven en la pobreza y están excluidos de los beneficios sociales por cuestiones de clase, género, raza u opresión étnica. Subrayan que el reto para la creatividad institucional, por lo tanto, no puede abordarse sino privilegiando a aquellos que han sido excluidos como actores y beneficiarios de las nuevas formas de legalidad y políticas globales. Cuya estrategia sea la “globalización contrahegemónica”²⁰ y su contraparte jurídica, la legalidad cosmopolita subalterna²¹, es decir, la globalización desde abajo donde se parta de lo local a lo global.

Actualmente podemos encontrar que las formas de interacción en un espacio y un tiempo se han visto drásticamente modificadas por la lógica de acumulación de capital y explotación de la fuerza de trabajo. En los países de Latinoamérica no es extraño tener un Estado cada vez más debilitado o inexistente que deja a los grupos empresariales el control y disposición por los recursos naturales, sociales y culturales de la región. Se entiende que es parte de la flexibilidad del Estado e instituciones para atender las demandas que las nuevas dinámicas globales imponen a la población, ocasionando desajustes de los mercados locales y erosión de los tejidos sociales. Ceceña (2013) menciona que los capitales extranjeros ponen las reglas, marcan dinámicas, corrompen gobiernos y se apoderan del territorio.

¹⁹ Considero que Estado actual poco a poco ha sido suplantado por la lógica del mercado, en algún momento se constituyó como un importante espacio de lucha, no obstante en los últimos años se ha hecho transnacional y se ha convertido “en un agente de la globalización neoliberal” (Santos, 2007: 51). “El problema de fondo, a decir de Bauman, es que instituciones tales como el Estado de bienestar pensado desde sus orígenes como comunidad de destino dirigida a todos los ciudadanos y sostenidas por ellos, se ha ido convirtiendo poco a poco en una diversidad de destino, en un juego de suma cero: los beneficios que obtienen los más menesterosos se perciben crecientemente con las privaciones de otros, los contribuyentes. Ha dejado de ser ese mecanismo de solidaridad institucionalizada que alimenta una moral pública” (Bauman, citado en Vallespín, 2004: 75).

²⁰ Santos (2007) la define como un conjunto de redes, iniciativas, organizaciones y movimientos que desafía las concepciones del desarrollo mundial, luchan contra los resultados, económicos, sociales y políticos de la globalización hegemónica y a su vez propone concepciones alternativas de derecho y política a lo que llama el cosmopolitismo subalterno.

²¹ Como lo ha expresado Mignolo, el cosmopolitismo “es un conjunto de proyectos hacia la convivencia planetaria” (Mignolo, 2002: 157). Esa convivencia se basa en diálogos entre distintos sitios, mediante los cuales personas que se encuentran en lugares geográficos y culturales muy diversos comprenden y celebran sus diferencias, al tiempo que luchan por hacer realidad propósitos compartidos (Appiah, 2003; Santos, 2002: 460; citado en Santos y Rodríguez, 2007: 18).

Para ejemplificar lo anterior podemos encontrar dos visiones de desarrollo e integración regional radicalmente opuestas, una es promovida por los Estados Unidos de América -sobre todo con mayor énfasis en la seguridad, después de los ataques a las torres gemelas el 11 de septiembre de 2001-, y la otra es impulsada por países como Venezuela y Cuba en un intento de otra forma de interacción de la región de América. Sobre la primera, hay que decir que se retoma la propuesta inicial del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)²², pero ahora con una visión centrada no sólo en México, Estados Unidos y Canadá, sino también con un interés en Centroamérica y Sudamérica a través del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA). De forma paralela también se ha impulsado nuevamente el Plan Puebla-Panamá (ahora Proyecto Mesoamérica).

Por consiguiente, es entendible que frente a esa situación se generen procesos de resistencia “contrahegemónica”, como la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA), promovida principalmente por Venezuela, Cuba y Bolivia, con la cual se crean alianzas cooperativas para reducir las asimetrías entre los países de América, es considerada una visión opuesta al ALCA. Considero que en estas dos posturas actualmente se están generando reconfiguraciones del espacio en América.

La primera obedece más a un ordenamiento de tipo geoeconómico global y la segunda tiene aspiraciones de “desarrollo regional”, sobre ellas habrá que estar a la expectativa sobre cómo se va renegociando el espacio y las implicaciones que ello tiene sobre la población. Sobre todo porque se van encontrando grietas en el sistema capitalista que permiten plantearse “otros mundos posibles.”²³ Por ejemplo, la Cumbre de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) desde la cual se gestiona un tipo de integración y desarrollo económico sin la

²² Los tratados que firmó México durante la década de los 90's responden a la lógica de globalizadora del mercado, esta lógica ha llevado a la destrucción de pequeñas y medianas industrias, al empobrecimiento del campo y de los campesinos, así como a la creación de grandes contingentes de pobres e indigentes en zonas urbanas (Villafuerte, 2004: 61).

²³ El EZLN, en repetidas ocasiones ha argumentado la posibilidad de construcción de “otro mundo posible”, en interacción con las comunidades indígenas, con personas y con movimientos a nivel internacional, “un mundo donde quepan todos los mundos posibles”. En la Cuarta Declaración de la Selva Lacandona se menciona que: “[...] En el mundo del poderoso no caben más que los grandes y sus servidores. En el mundo que queremos nosotros caben todos. El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La Patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la ríen, que la amanezcan todos” (Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 1996). Las frases “otro mundo posible”, “un mundo donde quepan todos los mundos posibles o muchos mundos”, ahora también son retomadas por diversos grupos académicos, movimientos sociales, organizaciones civiles y/o personas interesadas en la construcción de una sociedad más justa.

participación de los Estados Unidos de América. “Los dominados, los subalternos, sobreviven y resisten porque encuentran o construyen sus espacios y sus dinámicas propias; porque crean sus propias formas políticas” (Ceceña, 2009:21).

Quizás en este caso otros marcos interpretativos podrían ayudarnos a entender lo que sucede en nuestras realidades latinoamericanas, como por ejemplo, el pensamiento decolonial. Con esto no quiero decir que sea el mejor parámetro para comprender determinada realidad social, simplemente considero, que contribuye a profundizar sobre las formas de relación entre sujetos las cuales generalmente se dan desde una posición dominador-dominado.

Para Mignolo (2006:15) significa desnaturalizar la matriz colonial del poder que posibilite además tener un posicionamiento crítico ante la ideología hegemónica dominante. No se trata de negar el pasado y las aportaciones del mundo occidental a la sociedad, pero el pasado se puede reactivar no en su pureza, sino como “pensamiento fronterizo”,²⁴ es decir, ya no es posible ignorar las contribuciones de occidente a la historia de la humanidad como tampoco se puede desconocer que tales contribuciones no son soluciones para toda la humanidad.

Pero ahora la pregunta es ¿Cómo lograr que eso suceda del otro lado del pensamiento fronterizo crítico, es decir en el lado occidental? Difícilmente se puede tener una respuesta cuando las sociedades se rigen bajo un sistema (siniestro) de acumulación de capital. Sin embargo, muchos países –como ya se ha señalado- a través de sus diferentes actores sociales comienzan a cuestionar su papel dentro del sistema actual, de ahí que se impulsen alianzas políticas y económicas o bien se apoyen iniciativas de educación superior que vaya acorde con sus necesidades territoriales y contexto sociocultural.

²⁴ Para Mignolo (2003) el *pensamiento fronterizo* surge para identificar el potencial de un pensamiento que surge desde la subalternidad colonial. “El pensamiento fronterizo surge del diferencial colonial de poder y contra el se erige [...] es un pensamiento desde la subalternidad colonial (como en Anzaldúa, Fanon o el zapatismo) o desde la incorporación de la subalternidad colonial desde la perspectiva hegemónica (como en Las Casas o en Marx) [...] es uno de los caminos posibles al cosmopolitismo crítico y a una utopística que nos ayuda a construir un mundo donde quepan muchos mundos [...] el pensamiento fronterizo sería precisamente el de los desheredados de la modernidad; aquellos para quienes sus experiencias y sus memorias corresponden a la otra mitad de la modernidad, esto es, a la colonialidad” (Mignolo, 2003: 27 y 58). En ese sentido, se debe profundizarse sobre un posicionamiento crítico para poder discernir entre las diferentes posibilidades que se presentan para la construcción de mundos posibles, lo que en palabras de Walsh significa identificar a un “posicionamiento crítico fronterizo”, como una posibilidad para “resaltar la agencialidad de grupos subalternizados no sólo para incidir en o a fronterizar el pensamiento hegemónico, sino también a moverse estratégicamente (incluyendo entre ellos) en una variedad de esferas [...] El propósito de este posicionamiento crítico fronterizo es el de interculturalizar críticamente a partir de la relación entre varios modos de pensar, incluyendo entre pensamientos–otros (en su pluralidad), una relación conflictiva y de lucha en, entre y alrededor de conocimientos no simplemente al nivel de teoría, sino dentro de contextos vividos de sujetos cuya agencia necesariamente está enraizada en una red compleja de relaciones del poder” (Walsh, 2005: 30, citado en Restrepo y Rojas, 2010:176-177).

De lo que se trata es de comenzar a “desprenderse” de la forma de pensar política y económicamente, que la colonialidad del saber y del ser ha impuesto en nuestras sociedades²⁵, en donde se encuentran dos bandos: los que quieren controlar la política, la economía, el saber y el ser bajo un modelo de sociedad, de epistemología, de subjetividad; y aquellos que simplemente dicen “no gracias, pero no, no me interesa ser incluido en su modelo de sociedad, de economía, de epistemología y de subjetividad” (Mignolo, 2006:12).

Los antecedentes históricos de la decolonialidad se encuentran, de acuerdo con Mignolo (2014: 25) en la Conferencia de Bandung de 1955, en la cual se reunieron 29 países de Asia y África con el objetivo de encontrar las bases y la visión común de un futuro que no fuera ni capitalista ni comunista. El camino que hallaron fue la descolonización. Más tarde en la conferencia de los países No Alineados, celebrada en Belgrado en 1961, se sumaron varios representantes latinoamericanos. Para Restrepo y Rojas (2010) los antecedentes de la “inflexión decolonial” en Latinoamérica son las obras clásicas del colonialismo desarrolladas por Aimé Césaire y Franz Fanon y Orlando Fals Borda.²⁶

En años recientes un grupo de intelectuales de Latinoamérica y el Caribe, denominado modernidad/colonialidad,²⁷ han profundizado sobre núcleos de discusión que abordan la perspectiva decolonial, sus contribuciones han tenido repercusiones en otros países y grupos de académicos y sociales. Esa “[...] colectividad de argumentación ha ido construyendo un vocabulario compartido, ha definido una serie de problemáticas y agendas de trabajo [...] ha configurado un proyecto tanto intelectual como político, que los mismos participantes de la colectividad ha llamado proyecto decolonial” (Restrepo y Rojas, 2010: 31).

En dicha “colectividad de argumentación de la inflexión decolonial” se encuentran una serie de planteamientos en los que confluyen. Restrepo y Rojas (2010) con la intención de clarificar y sobre todo para abordar de manera más pedagógica el tema han identificado seis

²⁵ La lógica de la colonialidad opera en tres dimensiones: 1) colonialidad del poder (político y económico), 2) colonialidad del saber (epistémico, filosófico, científico y en relación de las lenguas con el conocimiento) y 3) colonialidad del ser (subjetividad, control de la sexualidad y de los roles atribuidos al género) (Mignolo, 2006).

²⁶ Dichas obras en cierto sentido contribuyeron a cuestionar los procesos de colonización, las repercusiones en los sujetos colonizados y colonizadores (Césaire), el colonialismo y el racismo (Fanon) y el eurocentrismo y colonialismo intelectual (Fals Borda). En el caso de Césaire y Fanon, el énfasis está más orientado a denunciar la experiencia histórica y los efectos del colonialismo en términos de la deshumanización que produce en ambos extremos de la relación colonial. En el caso de Fals Borda, el énfasis se asocia más a la posibilidad de construcción de proyectos políticos en los que la ciencia sea factor de liberación y de subversión de las jerarquías que son parte de la herencia colonial (Restrepo y Rojas, 2010:52).

²⁷ Entre sus representantes se encuentran: Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Nelsón Maldonado, entre otros.

rasgos centrales, los cuales se presentan de manera sintética a continuación:

Distinción entre colonialismo y colonialidad: En términos analíticos, no hay que confundir el colonialismo (una forma de dominación político-administrativa a la que corresponden un conjunto de instituciones, metrópolis/colonias) con la colonialidad (que refiere a un patrón de poder global más comprehensivo y profundo). Una vez concluye el proceso de colonización, la colonialidad permanece vigente como esquema de pensamiento y marco de acción que legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos. Se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación (Restrepo y Rojas, 2010: 15-17).

La colonialidad es el ‘lado oscuro’ de la modernidad: A diferencia de muchos teóricos de la modernidad, que sólo ven en ella un proyecto emancipador, la inflexión decolonial llama la atención sobre su cara menos visible (incluso oculta), que es la colonialidad. Si aquellos teóricos de la modernidad consideran al colonialismo como una ‘desviación’ o un ‘momento’ superado de la modernidad, para la inflexión decolonial la modernidad se encuentra indisolublemente asociada a la historia del colonialismo y a la colonialidad (Restrepo y Rojas, 2010: 17). La colonialidad no es equivalente al colonialismo. No se deriva de la modernidad ni antecede a ella. La colonialidad y la modernidad constituyen dos lados de una misma moneda (Grosfoguel 2006: 27, citado en Restrepo y Rojas, 2010)

Problematización de los discursos euro-centrados e intra-modernos de la modernidad: Desde a la inflexión decolonial se puede argumentar que hay que entender a Europa desde una perspectiva de sistema-mundo, en la que Europa misma es también resultante de este sistema geo-político, incluyendo las tecnologías de gobierno y las formaciones discursivas que la producen como tal. Cuestiona tanto la supuesta vocación de poder universalizante de la modernidad como el imaginario de su etiología exclusivamente intra-europea y eurocentrada (Restrepo y Rojas, 2010: 18).

Pensar en términos de sistema mundializado de poder: La inflexión decolonial no se queda en el análisis de países, estados o regiones aisladas, sino que intenta comprender lo que sucede en un país o región, en relación con un sistema mundializado de poder [...] Este énfasis analítico en el sistema mundializado de poder es lo que constituye la perspectiva geopolítica de la inflexión decolonial pues, dado que no existe modernidad sin colonialidad, es necesario

pensar en términos de sistema mundo moderno/colonial (Ibíd., 2010: 19).

Antes que un nuevo paradigma la inflexión decolonial se considera a sí misma como un paradigma otro: Lo que estos autores buscan no es consolidarse como un nuevo paradigma teórico dentro de la academia [...] sino cuestionar los criterios epistémicos de producción del conocimiento académico articulados al eurocentrismo y a la modernidad. De ahí que pretenda consolidar un conocimiento no eurocéntrico y desde la herida colonial, es decir, un paradigma otro emergente desde la diferencia colonial (Restrepo y Rojas, 2010: 20).

La inflexión decolonial aspira a consolidar un proyecto decolonial: La crítica epistémica que supone la inflexión decolonial como paradigma otro no sólo busca problematizar la colonialidad del saber. También busca contribuir a hacer posible otros mundos desde intervenciones decoloniales que comprenden las diversas dimensiones de la existencia [...] la inflexión decolonial refiere una ética y una política de la pluriversalidad [la cual] constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo (Restrepo y Rojas, 2010: 20-22).

Lo presentado son algunos de los rasgos distintivos de la inflexión decolonial, nos muestra, por una lado, que a partir de ellos hay una serie de perspectivas que pueden guiar e introducir la discusión y análisis de dicho tema en nuestras realidades, y por el otro, nos ayuda a entender cómo en Latinoamérica se sostienen los proyectos contextualizados en oposición a la modernidad eurocéntrica. El caso más emblemático es la interculturalidad, cuyos significados, apropiaciones y puesta en práctica en muchas experiencias educativas (como se muestra en el siguiente apartado), son bajo “otra” lógica.

No obstante, a pesar de cada vez existe mayor interés por conocer los elementos de la inflexión decolonial, también son notorios los cuestionamientos y críticas a dicha perspectiva, el presentarlas y discutir las es una forma de dar cabida a las diferentes posturas epistémicas en torno a la consolidación y construcción continua del pensamiento decolonial.

Restrepo y Rojas (2010:198) argumentan que para la intelectual boliviana Silvia Rivera Cusicanqui lo que ha generado la colectividad de argumentación, “[...] antes que problematizar el colonialismo es una manera sutil de reproducirlo puesto que por su genealogía, sus formas de operación predominantes y sus proponentes más visibles, constituye una modalidad de colonialismo intelectual.” Y es que para Rivera Cusicanqui (2010:64-65) algunas de sus ideas eran retomadas, por Quijano principalmente, “[...] en un discurso de la alteridad

profundamente despolitizado.” Además señala que “[...] se ha creado un nuevo canon académico, [...] gracias al reconocimiento y la certificación desde los centros académicos de los Estados Unidos.”

En ese sentido, es que Rivera Cusicanqui (2010:65) propone que en lugar de llamarse “geopolítica del conocimiento”²⁸ se hable de una “economía política del conocimiento” en el entendido de que en la primera no se lleva a la práctica e incluso “[...] más bien se contradice a través de gestos de recolonización de los imaginarios y las mentes de la intelectualidad del sur.” La propuesta de Rivera Cusicanqui (2010) es crear otra forma de vinculación entre sur-sur que posibilite desprenderse de la academia del norte. En ese sentido, las exigencias para la “colectividad de argumentación” es que se encuentren ligados directamente a los grupos subalternos para evitar contradicciones, es decir, dejar de predicar cosas y hacerlas más prácticas.

Otra de las críticas que identifican Restrepo y Rojas (2010:202) a la inflexión decolonial va en el sentido de la forma en que se construye la argumentación teórica, lo cual supone a un lector con cierto bagaje intelectual y filosófico que le permite seguir los planteamiento, sin embargo, la paradoja es que los escritos se habla a nombre de los subalternos coloniales, racismo, negros e indígenas, “[...] y los silencios e invisibilizaciones históricas, epistémicas y ontológicas que introduce...pero, y ¿Quién está hablando? ¿Cómo lo está haciendo? ¿De qué está hablando? ¿Para quién habla? ¿Para qué, en últimas, habla como lo está haciendo?”

Más allá de las acertadas críticas, lo interesante a resaltar es que se está recuperando las formas de pensamiento que han sido invisibilizadas y silenciadas por la colonialidad, y en consecuencia, la decolonialidad abre “otro” modo de pensar (Restrepo y Rojas, 2010), aunque el reto, como bien lo plantea Rivera Cusicanqui, es asumir la posibilidad a que quienes promueven teóricamente la perspectiva decolonial pueda politizar su discurso a través de acciones concretas con los grupos subalternos sobre los que escriben.

Hasta el momento se ha encontrado que en Latinoamérica se está gestando ciertas formas de resistencia, pedagógicas, sociales, culturales, políticas, teóricas y/o económicas, ante un modelo hegemónico que no visibiliza otras formas de ser y estar en el mundo, por ello, considero que la reflexión que se hace sobre nuestro continente, además de ser pertinente, es

²⁸ Boaventura de Sousa Santos considera que la perspectiva de la geopolítica del conocimiento supone: “[...] quién produce el conocimiento, en qué contexto lo produce y para quién lo produce” (Santos, 2009: 340, citado por Restrepo y Rojas, 2010: 201).

necesaria para la resignificación del poder, del saber y del ser; y en consecuencia, se puedan generar situaciones que permitan enriquecer y fortalecer las capacidades de los grupos de población menos favorecida.

1.2.1 PROPUESTAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL A NIVEL SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA

Como se ha visto anteriormente, la multiculturalidad y la interculturalidad han tenido su temporalidad, concepción y aplicación tanto en Estados Unidos como Europa, lo que ha implicado que de cierta manera estas políticas del tratamiento a la diversidad se trasladen a contextos como el nuestro (como reflejo de políticas implementadas a nivel global), donde el proceso de construcción es diferente debido a diferentes factores. Por ejemplo, no se puede negar la presencia del colonialismo en la región desde la conquista europea del cual todavía prevalecen sus remanentes en la vida cotidiana: racismo, discriminación, opresión, dominación, aculturación.

Algunos autores (Godenzzi, 2005; López, 2001; Tubino, 2009; Walsh, 2012, entre otros) destacan el origen latinoamericano del concepto, e incluso subrayan que la propuesta no se limita a luchar por el reconocimiento y la reivindicación de las diferencias como el multiculturalismo (en su forma más tosca), ni a establecer medidas que contribuyan a facilitar cierta asimilación de los pueblos indígenas o comunidades afroamericanas; sino que apunta a cambiar las condiciones y modalidades en las que se dan las relaciones e intercambios sociales.

Entonces hablar de interculturalidad en Latinoamérica implica ir más allá de proponer nuevas formas de relación y comunicación entre las culturas desde un plano de equidad que permitan el aprendizaje mutuo y el respeto; lo que se exige, desde algunas propuestas, es descolonizar a la población oprimida para cambiar la interacción entre las culturas desde una relación sujeto a sujeto, erradicando así la correlación dominador-dominado. Esto tiene que hacerse cuestionando las condiciones históricas de desigualdad social y económica por las que atraviesan afrodescendientes y/o indígenas. Algunos señalan que la aplicación de una política intercultural no aspirara a transformar la realidad social y cultural de los pueblos originarios sino más bien a llamar de diferente manera la desigualdad.

Hay que enfatizar que la interculturalidad tiene muchas significaciones, usos y aplicaciones. En ese sentido, algunos autores (cfr. Walsh, 2002 y 2012; Tubino, 2005) señalan ciertas perspectivas que contribuyen a identificar y diferenciar ciertos enfoques. Una de ellas es

denominada interculturalidad desde la “perspectiva relacional”, la cual se refiere al contacto e intercambio entre culturas, que podría darse en condiciones de igualdad o desigualdad, visto de este modo, la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina debido al contacto y la relación entre los pueblos, no obstante se oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder (Walsh, 2012)

Otra es la perspectiva funcional, Walsh (2012) y Tubino (2005) señalan que se pretende un reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con la intención “hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida, [donde] –se busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia–, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente; [al] no toca[r] las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural (Walsh, 2012: 50).

La interculturalidad desde la “perspectiva crítica”, se asume como la posibilidad posicionarla como un proyecto político, social, ético y epistémico que se construya desde la gente, con la necesidad de no únicamente cambiar las relaciones asimétricas, “sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización, discriminación” (Walsh, 2012: 50). Es esta última postura desde la cual me posiciono en la presente investigación.

Walsh (2002:8) identifica dos tendencias dentro del debate sobre la interculturalidad, por un lado, aquella que intentan naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y, por el otro lado, se encuentra aquella que denomina perspectiva "crítica", y que a diferencia de la anterior inicia “desde abajo hacia arriba, desde la acción local, que buscan producir transformaciones sociales, esta posición necesariamente implica procesos de subalternización y decolonización. En la práctica, está dirigida a fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural, a ampliar el espacio de lucha y de relación con los demás sectores en condiciones de simetría, y a impulsar cambios estructurales y sistémicos.”

Guerra, Meza y Sandoval (2011) argumentan que si en el nuevo paradigma latinoamericano se trata de revertir todos los esquemas de colonización, entonces hace falta que los latinoamericanos, sin caer en estar renombrando por renombrar, recreemos y creemos conjuntamente uno o varios términos que se ajusten a nuestras realidades. Esta tarea sin duda implica ir hacia la construcción de procesos de subjetivación más acordes con la realidad social y cultural de nuestras sociedades. Y eso es justamente lo que se realiza cuando surgen

propuestas como la interculturalidad desde una perspectiva crítica, lo cual obviamente recibe la influencia del pensamiento decolonial.

Contextualizar la interculturalidad en Latinoamérica implica remontarnos a los movimientos sociales y populares que se crearon como una forma de rechazo ante el discurso hegemónico y asumieron como bandera de lucha la resistencia ante un sistema (educativo, económico, cultural) con pretensiones claramente integracionistas. Cómo ya se ha visto, una de las exigencias de estos movimientos ha sido el reconocimiento por parte del Estado de la diversidad cultural, étnica y lingüística, situación que se ha visto reforzada por varios acuerdos internacionales que promueven “el derecho a los pueblos a una educación culturalmente adecuada” (Convenio 169 de la OIT), la “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Declaración de Jomtien), o donde la diversidad cultural se eleva a la categoría de “patrimonio común de la humanidad, tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos” (Declaración Universal de la UNESCO).

En ese sentido, el proceso de construcción de la interculturalidad para América Latina tiene que partir desde lo que sentimos y pensarnos, desde lo que somos y no desde lo que nos han impuesto ser, significa un acto de liberación. Y en esta búsqueda teórica y conceptual que oriente nuestras prácticas me parece ineludible preguntarnos “¿Quiénes somos culturalmente? ¿Cuál es nuestra identidad histórica?” (Dussel, 2005: 18). La multiplicidad de respuestas seguramente implante la posibilidad de entender lo que cada grupo sociocultural puede aportar para plantear alternativas al sistema capitalista. El mismo Dussel (2005) denomina proyecto “trans-moderno” al intento liberador que significa la irrupción desde la nada, desde la exterioridad alternativa de lo siempre distinto, de culturas universales en proceso de desarrollo, que asumen los desafíos de la Modernidad y aún de la Post-modernidad europeo-norteamericana, pero que responde desde otro lugar.”

Rauber (2011) indica que una propuesta de “sociedad horizontal” con raíz intercultural supone aceptar e incorporar las diferencias en aras de construir una totalidad sociocultural compleja que en vez de anular la diversidad la presuponga y exprese. Donde además se encamine hacia la coexistencia y el derecho de todos y todas a existir, pensar y actuar (vivir) acorde con sus identidades y cosmovisiones, es decir, de un modo propio, diferente.

Entiendo que la propuesta latinoamericana –en torno a la interculturalidad– evidentemente exige nuevas formas de relación y comunicación entre los sujetos y el ambiente,

pero también se trata de luchar contra los esquemas de colonización y encontrar –insisto- estrategias políticas que se ajusten a nuestras realidades. Para Mészáros (2011) la perspectiva histórica del orden social al que debemos apuntar radica en la constitución consciente de una “sociedad horizontal”, creada sobre una base totalmente equitativa.

Se trata pues de comenzar a vislumbrar otra sociedad, tal y como lo plantea Rauber (2011: 15) para construir un nuevo modo de vida, sin jerarquías discriminatorias o excluyentes, con equidad, justicia y oportunidades para todas y todos, con el reconocimiento y respeto de todas las identidades, culturas, costumbres, con modos de producción y reproducción que protejan el medio ambiente y –sobre la base del reencuentro del ser humano con la naturaleza- aseguren el equilibrio sociedad–naturaleza.

No está de más insistir que en nuestro continente existe la íntima relación entre modernidad y colonialidad; en las últimas décadas se ha puesto en evidencia la intensiva interacción entre las diferentes culturas, lo que ha dejado ver un proceso histórico de dominación, de ahí la necesidad de establecer nuevas formas de relación en donde se valore y equilibre el conocimiento y se posibilite crear otras formas de ver y estar en el mundo. Para Hinkelammert (2011) las culturas que se han considerado siempre como atrasadas indican hoy el camino que hay que tomar, porque las culturas anteriores no eran tan suicidas como la moderno-occidental.

Entonces la interculturalidad no podría -ni puede- construirse desconectada del contexto social e ideológico de la propia diversidad cultural, desligada del análisis de las relaciones sociales, u ocultando las estructuras políticas y económicas que las condicionan. Para nuestro contexto de Latinoamérica, el estudio de la interculturalidad inquiera un análisis riguroso que reconozca los conflictos que están presentes en el día a día (aculturación, marginación social, relaciones de poder, crisis sociales, segregación, desigualdad social y económica, educación descontextualizada, entre otros) y, a la vez, analice el proceso histórico de reflexión teórica en torno al concepto y lo que ello ha propiciado en experiencias concretas.

Por ejemplo, Baronnet y Tapia (2013: 10) señalan que “la implementación de los proyectos de educación intercultural ha sido objeto de luchas políticas regionales” los cuales, en algunos casos, construyen una justificada “desobediencia civil” ante las políticas integracionistas dirigidas hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes de Latinoamérica.

Bermúdez-Urbina (2015) indica que la apertura de las universidades indígenas e

interculturales en Latinoamérica comienza la década de los noventa, muchas de esas experiencias educativas²⁹ pretenden responder a los sueños, necesidades y conocimientos de los contextos regionales donde se encuentra ubicadas. En su mayoría se han creado “con el arduo trabajo y la tenacidad de comunidades y pueblos indios que, con creces, han superado muchas de las clásicas escuelas y facultades de antropología para quienes los indios no son más que simples objetos de estudio” (Sandoval, 2002: 1).

Es importante mencionar que desde fines de la década pasada (2007) se comenzó con el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), con la intención de “realizar investigación sobre experiencias de IES de América Latina dedicadas a atender necesidades y demandas de formación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes y a formular recomendaciones de políticas en la materia” (Gazzola, 2008: 11).

De acuerdo con Mato (2010a) se han documentado 52 estudios de caso en 11 países, lo cual significa un esfuerzo importante para “observar la existencia de una amplia diversidad de formatos institucionales”, que de una u otra forma buscan crear mejores condiciones educativas para la población donde inciden dichas IES. En la siguiente tabla se encuentran los principales logros y dificultades de las experiencias documentadas bajo la coordinación de Mato (2008, 2009a y 2009b).

²⁹ Por mencionar algunas, se encuentra la experiencia de Nicaragua: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), que fue la primera Universidad Indígena en América Latina. Ecuador: Universidad de la Cuenca; Programa Académico Cotopaxi, de la Universidad Politécnica Salesiana; Pluriversidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas-Amawtay Wasi. Colombia: Escuela de Salud Indígena, Escuela de Derecho Propio Cristóbal Secué Tombé; La licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. Brasil: Universidad de los Pueblos Indígenas de la Amazonia; el Programa de Educación Superior Indígena Intercultural de la Universidad de Mato Grosso; la formación de profesores indígenas en el Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Roraima. Guatemala: Universidad Pop Wuh; EDUMAYA de la Universidad Rafael Landívar; Universidad Maya. Perú: Universidad Nacional Nativa de la Amazonia. Chile: Universidad Indígena de los Mapuches; el Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco en la Región de la Araucanía; El Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat. Costa Rica: Universidad Madre Tierra (Sandoval, 2004; Bermúdez-Urbina, 2014). Argentina: Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen. Venezuela: Universidad Indígena de Venezuela (Para mayor profundidad se sugiere revisar, Mato, 2008, 2009a y 2009b).

Tabla 1. Logros y dificultades de las IES y programas estudiados

Logros	Dificultades
<p>1) Mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de Educación Superior y culminen exitosamente sus estudios;</p> <p>2) Ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad;</p> <p>3) Desarrollan modalidades participativas de aprendizaje, frecuentemente centradas en la investigación aplicada;</p> <p>4) Integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades;</p> <p>5) Integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento;</p> <p>6) Promueven la valorización y, según los casos, incorporan las lenguas y saberes propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre dichas lenguas y saberes;</p> <p>7) Desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible;</p> <p>8) Forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional, y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades;</p> <p>9) En buena parte de las IES “convencionales” en cuyo interior se desarrollan algunos de los programas estudiados, han sido favorablemente impactadas por estas experiencias.</p>	<p>1) Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria;</p> <p>2) Actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades;</p> <p>3) Dificultades derivadas de la rigidez de los criterios aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación;</p> <p>4) Obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades;</p> <p>5) Obstáculos institucionales académicos derivados de la rigidez de criterios y procedimientos aplicados por las IES en las cuales funcionan algunos de los programas estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos académicos especiales, los cuales afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados;</p> <p>6) Dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural;</p> <p>7) Dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación;</p> <p>8) Insuficiencia de becas;</p> <p>9) Diversos tipos de dificultades derivadas de las situaciones de precariedad económica y jurídica en las que hacen sus vidas buena parte de las comunidades atendidas por estas IES.</p>

Fuente: Elaborado a partir de Mato (2010a).

Resalta entre los logros que las experiencias de formación responden a las necesidades inmediatas del contexto, no únicamente de los estudiantes sino también de las comunidades con quienes interactúan. Además se encuentra un énfasis para fortalecer la identidad (a través

del uso de las lenguas originarias). Destaca también que las IES “convencionales” se han visto permeadas por dichas experiencias, lo cual representa un avance significativo para la transversalización de la interculturalidad en la educación superior. No obstante, entre las dificultades aparece la poca flexibilidad de los organismos gubernamentales para el reconocimiento y/o acreditación de los programas educativos, problemas económicos y la falta de docentes con formación y/o sensibilidad hacia la educación intercultural e interculturalidad.

Ya se ha señalado anteriormente que existen cuatro subtipos de IIES, las cuales de acuerdo a Mato (2009a) son: 1) las IIES creadas directamente o por iniciativa de dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes (IIESIA), 2) las IIES creadas por IES y/o fundaciones privadas (IIESP), 3) las IIES creadas por organismos de Estado (IIESE) y 4) las IIES creadas por organismos de cooperación internacional (IIESOI). Como es de esperarse en cada experiencia educativa intervienen diferentes actores sociales, necesidades y el contexto mismo. Sin pretender profundizar en cada una de ellas, a continuación se mencionan algunos casos:

En Argentina se encuentra el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, tiene como propósito la formación de profesores bajo un enfoque intercultural bilingüe, la propuesta inicial surgió a partir del reclamo y preocupación de las comunidades (toba, wichí y mocoví) por una educación en la cual los niños fortalecieran su lengua indígena y el español. Desde 1987 cuentan con una escuela inclusiva que favorece la construcción de una pedagogía para la diversidad que responda a las necesidades de su contexto. Inicialmente comenzaron con la formación del auxiliar docente aborigen, lo cual incluía elaboración de material didáctico, seguimiento y animación del programa de educación bilingüe intercultural, desde el año 2000 se ha implementado la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación General Básica (Valenzuela, 2008).

Así mismo se encuentra la experiencia que desde el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen de la Universidad Nacional de Lujan (Argentina), propone generar espacios para pensar y actuar sobre los contextos educativos donde “coexisten conflictivamente la escuela tradicional y los pueblos originarios y/u otro grupo social, cultural y económicamente marginados” (Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008: 93), se trata de un programa de formación abierto a distintos destinatarios interesados en aportar y generar cambios en la educación.

Por su parte en Bolivia desde 2001 se ha impulsado el Programa de Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Universidad Mayor de San Andrés, con la finalidad de “contribuir a una relación complementaria entre la justicia comunitaria y el derecho Positivo dentro del marco de los derechos humanos” (Mallea, 2008: 108). En mencionada experiencia se ha logrado atender a las necesidades comunitarias en materia jurídica, porque la apuesta del programa es la “construcción de un nuevo modelo político económico en la que la justicia comunitaria tenderá a convertirse en el puntal de los cambios estructurales jurídico-políticos” (Ibíd, 2008: 114).

Así mismo, la Universidad Intercultural Indígena Kawsay (UNIK) de Bolivia, se gestó en 1995 y de acuerdo con Saavedra (2008) fue en a partir de un encuentro de organizaciones de países andinos: Perú, Bolivia y Ecuador (con lo que se creó la Red Intercultural Tinku) para establecer su propia Universidad, pero no entró en operación hasta 1997 con la carrera de Pedagogía Intercultural y en 1999 se abrió la carrera de Derechos Indígenas. El propósito de la UNIK es contribuir al “fortalecimiento de la organización territorial comunitaria de las naciones originarias para alcanzar el gobierno propio, teniendo el trabajo educativo como instrumento principal” (Cerruto, 2009: 125).

Desde un inicio la UNIK junto con las comunidades y organizaciones se plantearon temas educativos y productivos, de ahí que actualmente cuente con programas de formación enfocados al turismo comunitario, pedagogía intercultural, derechos indígenas y gobiernos comunitarios y eco-producción (Saavedra, 2008). Para aquellos que no cuentan con estudios previos para ingresar a una carrera, se encuentra la modalidad de educación continua (semipresencial), para que no “desarraigue a los participantes de su realidad familiar ni comunal comunitaria, al contrario, le permita consolidar su cultura territorial comunitaria” (Cerruto, 2009: 138).

En Brasil se encuentra el Centro Amazónico de Formación Indígena (CAFI) y fue creado en 2006 por la Coordinación de las Organizaciones Indígenas de la Amazonia Brasileira, “o CAFI foi criado para atender demandas específicas e históricas dos povos indígenas do Brasil, ou seja, capacitar política e tecnicamente as lideranças indígenas da Amazônia para a defesa dos seus direitos e territórios, bem como para o gerenciamento das terras indígenas nos nove estados da Amazônia legal -que representam 110 milhões de hectares e equivalem a 10% de todo o território nacional” (Flores, 2008: 139). Para Mato (2008) se trata de un espacio para

la formación de profesionales especialmente capacitados para actuar en las organizaciones indígenas.

En Colombia se encuentra la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN), la cual se creó con el respaldo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)³⁰ en 2003. Es importante señalar que el CRIC es una organización que desde 1971 ha estado fuertemente vinculada a “las luchas reivindicativas de los pueblos indígenas por el reclamo de sus derechos territoriales”, así como también su identidad, es reconocida por el Estado, lo que les permite “asumir la administración de la educación en los territorios indígenas de la región [...] en búsqueda de una educación propia”³¹ (Bolaños, Tattay y Pancho, 2008: 211), se trata de una propuesta vinculada directamente con los intereses de cada pueblo indígena, uno de los primeros programas fue el de Pedagogía Comunitaria, donde se contó (además de la participación de los maestros de las comunidades, especialistas y personas mayores), con la asesoría del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) (Saldívar, 2012).

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y los Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, de Ecuador, que se estableció en 2004, de acuerdo con Mato (2010b) y Sarango (2008) se trata de educación superior cuya creación fue respaldada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador y el Instituto Científico de Culturas Indígena, por tanto es una propuesta surgida desde el movimiento indígena. A través de sus programas educativos (Agroecología, Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural y Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral, entre otros), se busca que los egresados respondan “al mejoramiento de la calidad de vida de los sectores históricamente marginados,

³⁰ Otras experiencias educativas que se enmarcan en estrecha colaboración con el CRIC, es la Institución Educativa de Tumbichucue, ubicada en el Resguardo Indígena de Nasa de Tumbichucue (Cauca), en la cual se atiende el nivel básico y medio, ahí se asume la creación e implementación de la educación propia, “dando inicio a un proyecto educativo comunitario que lleve a cabo procesos de investigación de la historia del resguardo, fomento de la lectura y escritura nasa yuwe, formación de líderes comunitarios, al igual que un fortalecimiento de las prácticas culturales enmarcadas en la tradición y cosmovisión, pero que a su vez relacione estos saberes con otros conocimientos modernos necesarios para la pervivencia de la comunidad tumbichucueña” (López y Poveda, 2015:173), aunque se reconoce que falta materializar la propuesta educativa que impulsa el CRIC, principalmente por la usencia de metodologías y herramientas pedagógicas que orienten la educación propia, la repetición de prácticas coloniales que condiciona el actuar de los niños limitando su formación como sujeto crítico y transformador, la falta de un plan común entre los diferentes grados y la poca participación comunitaria (íbid, 2015).

³¹ La educación propia, de acuerdo con López y Poveda (2015:168): “se entiende como un proceso histórico y ancestral. Esta experiencia educativa se inscribe en el escenario de la interculturalidad, entendida como proyección política de voces subalternas en la que la escuela es uno de los tantos lugares para la afirmación de la cultural, lo que permite promover procesos de resignificación política de la lucha indígena y la concienciación de los indígenas como sujetos históricos.”

pues el ámbito de acción de la UIAW son los sectores rurales y por lo tanto sectores menos favorecidos” (Sarango, 2008: 271).

Sarango (2009b: 201) relata cómo inicialmente dentro de las necesidades prioritarias para los pueblos y nacionalidades del Ecuador, se encontraba Derecho Indígena y Salud Intercultural, pero en la etapa de peritaje realizado por otras universidades, fueron eliminadas por considerarlas que “no eran necesarias”. En 2013 la Universidad fue cerrada al no aprobar los estándares de evaluación establecidos por el Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, no obstante, eso no ha limitado que siga con la operación de sus programas educativos, ahora bajo el nombre de Pluriversidad Amawtay Wasi, mediante acuerdo del Consejo de Desarrollo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador.

En las propuestas educativas antes mencionadas se puede observar la existencia de experiencias previas de organización (a nivel local o regional), o bien que responden a movimientos sociales en busca de reivindicación cultural. También se distingue que han sido construidas a partir de las necesidades y demanda de las comunidades, pueblos indígenas o afrodescendientes para mejorar no sólo la calidad educativa, sino contribuir a generar otras condiciones de vida dentro de su territorio.

A pesar de esto, como ya se ha documentado en diferentes trabajos (Lehmann, 2015; Berlanga, 2014; Gasché, 2010), estos avances se han visto limitados, ya que no están posibilitando los cambios esperados en la construcción de relaciones más horizontales entre el resto de la sociedad. La mayoría de las experiencias educativas, aparecen como “burbujas” donde se promueven ciertas prácticas de reivindicación y reafirmación cultural que pocas veces trascienden más allá del espacio educativo y que en sí mismas muestran las profundas contradicciones de un concepto que poco ha logrado consolidarse en términos metodológicos y pedagógicos (cfr. Navarro y Saldívar, 2011).

Zemelman (1990) señala que la viabilidad de la propuesta interculturalidad se refiere, a la capacidad de los sujetos sociales para elaborar, impulsar y sostener proyectos de sociedad; estos últimos, resultado de su construcción como fuerzas sociales, como expresión de opciones ideológicas y políticas enraizadas en su cultura. Esta capacidad se expresa como la posibilidad de impulsar iniciativas que se oponen a las elaboradas desde el poder legitimador de las desigualdades, e insertar sus intereses en el contexto de las demandas sociales y políticas

estructurales. Esta idea de viabilidad contiene y se define en función de la utopía, en cuanto proyecto que expresa la visión de futuro de sus portadores.

En ese sentido, dichas IIES proponen la visualización de conocimientos propios (que regularmente habían sido omitidos dentro del sistema educativo convencional), y a partir de ahí construir programas educativos enmarcados en su cosmovisión pero también vinculado con los saberes universales. Para Mato (2009b) las experiencias de educación superior impulsadas por el movimiento indígena, más allá de formar cuadros técnicos, profesionales y políticos, se crea la capacidad para hacer una reflexión crítica y posibilidades futuras de las sociedades contemporáneas; y al mismo tiempo genera en los egresados un potencial para contribuir en su contexto comunitario. Dichos proyectos, al posicionarse desde un lugar propio, establecen los términos de la discusión y desafían la hegemonía del conocimiento eurocéntrico de pretensiones universalistas (Restrepo y Rojas, 2010: 172).

Podemos comprender entonces que el concepto de interculturalidad tiene una significación en Latinoamérica, ligada a geopolíticas de lugar y espacio, desde la histórica y actual resistencia de los indígenas y de afrodescendientes, hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación (Walsh, 2007:47). Desde esta perspectiva, considero imprescindible recuperar las múltiples subjetividades inmiscuidas en el discurso de la interculturalidad, que posibilite involucrar a los actores sociales como sujetos en la construcción de diferentes formas de vida y no como meros objetos receptores de formas de vida impuestas.

Gasché (2008: 6) plantea que “no podemos pensar la interculturalidad sin la dominación/sumisión. “Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales.” Con ello se refiere a que dadas las condiciones históricas de desigualdad y negación de las culturas originarias en Latinoamérica y el peso que el discurso del desarrollo y la modernidad está teniendo en la construcción del imaginario de vida de los pueblos en el mundo es difícil imaginar la interculturalidad como algo ya establecido. De ahí que las propuestas educativas antes mencionadas abonen a la construcción y consolidación de la educación intercultural en Latinoamérica.

1.2.2 LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Como se ha visto anteriormente, difícilmente se puede hablar de una práctica de la educación intercultural homogénea, más bien se apuesta hacia una diversidad de prácticas

educativas, las cuales se encuentran en estrecha relación con su contexto y la teoría a la que se adscriben. Desde esa perspectiva, la práctica educativa desde y para la interculturalidad es también orientada por los sujetos involucrados en el proceso educativo (estudiantes, padres de familia, actores sociales) con la participación del Estado, organizaciones sociales y/o movimientos indígenas o afrodescendientes.

Asumo que en la práctica educativa, desde una perspectiva intercultural, la transmisión de conocimientos no es suficiente cuando no se asume un compromiso por transformar las situaciones de vida, no únicamente de los estudiantes sino también de las comunidades con quienes se interactúa. En ese sentido, se trata de generar condiciones de aprendizaje cargadas intencionalidad que coadyuven a la acción y transformación.

Por práctica educativa podemos entender “[...] cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma” (Mcintyre, 1987: 233, citado por Bárcena, 2005). Debe entenderse que una práctica es más que un conjunto de habilidades técnicas, si bien puede ser un proceso de iniciación, es también un lugar para la búsqueda, al menos en la educación, “[...] del personaje que se aspira y al autoconocimiento. Esta búsqueda, a la vez individual y social, a la vez privada y pública, tiene una connotación política, en un sentido primario y fundamental del término” (Bárcena, 2005: 128).

Generalmente en la educación tradicional se privilegia la transmisión de conocimientos a través de una enseñanza memorística y guiada por expertos en el tema, donde regularmente predominan una visión economicista de la realidad. Para Quintar (2005: 125) se puede denominar como “la pedagogía del bonsái”, la cual ha sido instalada para subordinar y para oprimir. “[...] para hacer un bonsái hay que ir manipulando, con mucho cuidado, con mucho cariño y con mucha suavidad la raíz central de lo que podría llegar a ser un gran árbol. En el ámbito educativo esta raíz es el pensamiento [así] se va cortando también el pensar y la potencialidad del sujeto.” Conuerdo con Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), al señalar que la educación actual se enfoca más en el saber-hacer, antes que en la experiencia del saber-expresar, predomina un interés por la destreza, la habilidad y la competencia.

Debe considerarse la construcción de una educación que nos permita reencontrarnos con nosotros mismos y nos permita generar conciencia histórica para reconstruirnos como sujetos. Pensar a la educación como una experiencia reflexiva, “[...] implica tener presente al

menos tres cualidades: la presencia del otro, su diferencia, la equivalencia de su discurso: porque sólo puedo hablar y cuidar del otro si escucho lo que me dice; porque los individuos están en una historia singular, y porque si repitiésemos el mismo discurso en eco no seríamos capaces de comunicarnos; y porque si no concedo al discurso del otro una importancia equivalente al del mío, seré incapaz de entender y dialogar con él” (Bárcena, 2005: 136).

El hecho de retomar la experiencia educativa es relevante para los procesos de enseñanza-aprendizaje porque, en la mayoría de ellos, el programa metodológico se basa en la simple transmisión de contenidos irrelevantes, donde el estudiante se percibe como un objeto de recepción de información, evaluada a través de la cuantificación del conocimiento, cuyo aprendizaje no alcanza a ser significativo, sino memorístico y repetitivo (Suarez, 2007: 181).

Desde esa postura la educación que se transmite crea realmente “analfabetos contextuales, gente que sabrá mucho, que tendrá mucha información, pero que no sabe leer su mundo” (Fornet-Betancourt, 2009: 14). Persiste en términos de Freire (2005) una educación bancaria en la cual “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire, 1970: 72).

Por ello cada vez hay más sectores de la sociedad (principalmente desde los movimientos sociales y de organizaciones no gubernamentales) que reclaman una educación con mayor pertinencia sociocultural, que favorezca la creación aprendizajes significativos, y donde además, se retome lo cotidiano, lo lúdico, lo afectivo y lo experiencial³² como parte esencial del proceso educativo. Para Mateos (2011) estas propuestas se verán retroalimentados de acuerdo a las inclusiones heterogéneas de actores académicos, extra-académicos, gubernamentales, no gubernamentales, locales, nacionales e incluso globales.

Entre las propuestas más innovadoras –a mi parecer- en el ámbito de la educación intercultural destaca el planteamiento de Dietz y Mateos (2011: 57) de “educar para

³² Para Larrosa (2002) la experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega. En consecuencia, el sujeto de experiencia es un sujeto ex-puesto. Desde el punto de vista de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la o-posición (nuestra manera de oponernos), ni la imposición (nuestra manera de imponernos), ni la pro-posición, sino la ex-posición, nuestra manera de ex-ponernos, con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo. Por eso es incapaz de experiencia el que se pone, o se opone, o se impone, o se propone, pero no se ex-pone. Es incapaz de experiencia aquél a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere. El sujeto de la experiencia tiene algo de ese ser fascinante que se expone atravesando un espacio indeterminado y peligroso, poniéndose en él a prueba y buscando en él su oportunidad, su ocasión (Larrosa, 2002: 175-176). Retomando el argumento anterior, es imprescindible decir que la experiencia en todo proceso educativo debe ser primordial, ya que a través de ella se puede acceder a la ex-posición del otro.

descolonizar”, donde se reconoce el sesgo hacia lo indígena en el seno del discurso intercultural, pero también para el caso latinoamericano dos innovaciones importantes, por un lado, se constata un “giro poscolonial/decolonial”, y por otra parte, aparece la metáfora del “diálogo” como una característica central de la interculturalidad. Lo cual también tiene resonancia con lo que plantea Bárcena (2005).

Desde el pensamiento decolonial latinoamericano se busca un posicionamiento epistémico, metodológico y ontológico distinto al que hegemónicamente se ha presentado en el ámbito educativo, se continúa insistiendo en la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y se proponen otros paradigmas educativos, otras pedagogías donde lo intercultural se discute, resignifica y apropia desde otra perspectiva.

Considero que difícilmente se puede hablar de una sola propuesta metodológica para y desde la educación intercultural porque ésta debe obedecer, entre otros aspectos, al contexto donde se interactúa. No obstante, hay varios autores que problematizan sobre los retos y perspectivas para construir una pedagogía intercultural (Walsh, 2005; Zemelman, 2005a y 2005b; Quintar, 2005; Berlanga, 2005 y 2007; Saldívar, 2006; Fornet-Betancourt, 2009, Dietz y Mateos, 2011; Baronnet, 2012 y 2013, Gasché, 2008 y 2010).

Por ejemplo, para Quintar (2005) se trata de la recreación de modos de hacer con otros, donde se recupera la idea de “común-unidad”, no se trata de un discurso de grandes transformaciones sino que desde esa común-unidad, se trabaja en un diálogo para problematizar lo que cada uno piensa, no tanto como opinión, sino desde la lógica de razonamiento que está en cada discurso. Enfatiza que para lograrlo “es necesario desarrollar la escucha de lo que está detrás del discurso, por sin ella no hay posibilidad de diálogo” (Ibíd, 2005: 137). Para Quintar (2005) y Zemelman (2005b) la teoría no puede remplazar al sujeto, es el sujeto que se debe sentir afectado para que le dé sentido al discurso de otros en su realidad. A eso le denominan de “ruptura de parámetro”.³³

³³ Quintar (2005: 119) narra una experiencia que puede contribuir a ejemplificar cómo se puede generar un diálogo para problematizar la realidad desde una perspectiva crítica: “Recuerdo que ese año fui a dar allá un seminario y alguien me preguntó: Estela, eso que estás diciendo está muy bien, pero ¿cómo se hace para enseñar cuando los chicos tienen hambre o se duermen porque lo único que toman es mate cocido?, y contesté: si les quieres enseñar historia y geografía eurocéntrica, como nos marcan los textos en cualquiera de los libros que estudiamos, seguramente a ese chico que tiene hambre no le va a interesar, pero si uno puede transformar su propia situación de hambre como fenómeno social para poder interpretarlo, para poder entenderlo, pues así seguramente no sólo va a apropiarse de su realidad más compleja como aprehensión, como comprensión, sino que además va a poder pensar y actuar alternativas. De eso se trata la crítica.”

En ese sentido el papel del maestro es fundamental no sólo para recuperar la memoria histórica a nivel local y los elementos socioculturales del contexto, sino también para contrastarlos con otros saberes, conocimientos que se generan en otras latitudes. Walsh (2004) señala que el camino hacia la descolonización no debe partir simplemente de relacionar conocimientos (ancestrales, occidentales, orientales) entendidos como bloques claramente identificados y encerrados, sino en contribuciones críticas a nuevos procesos de intervención intelectual, en la creación de conocimientos y de modos de pensar que cruzan fronteras. Señala también que generalmente hay una relación desigual al momento de entablar el diálogo, porque el conocimiento indígena se asume como algo siempre local y temporal -asociado con el pasado, con lo tradicional- al frente del no-lugar y la no-temporalidad del conocimiento occidental.

Bárcena (2005) identifica la diferencia entre un maestro y un profesor, desde su punto de vista son dos actores claves para determinar el qué, para qué y cómo se enseña. Así pues, el maestro no se muestra intencionalmente como el maestro ni el discípulo como el discípulo, ambos eligen y devienen a esa condición. El maestro más que explicar o dar una clase teórica, lo que hace es mostrar lo que sabe haciéndolo. Muestra su saber práctico. El discípulo aprende junto a él porque aquí aprender no es imitar lo que el maestro hace, sino ejercitarse junto al él. El maestro no es un experto que sepa explicar y, por tanto hace comprender al discípulo. En cambio, el profesor es quien explica las reglas, los principios y las técnicas de una práctica que, muy posiblemente, el mismo no domine (Ibíd, 2005: 136).

Para Walsh (2005: 26) el tratamiento de la interculturalidad en la educación debe tomar tres referentes centrales: “(1) el contexto sociocultural del centro escolar; (2) la realidad sociocultural de los alumnos y su familias; y (3) el perfil de los docentes y su relación con la comunidad de los alumnos y sus familias.” Sin lugar a dudas, al retomar los tres criterios se puede tener una diversidad de experiencias educativas y comunitarias.

Algunos aspectos a considerar en toda práctica educativa, de acuerdo con Berlanga (2005) son las siguientes:

- La intencionalidad: Se refiere a que la práctica educativa tiene que ver con la idea de transformar, con la idea de construir mundo justo y plantearse cómo hacer una apuesta de la transformación para la construcción de un mundo mejor.
- La cotidianeidad: Es el asunto de cómo hacer el proceso educativo siempre de un

aquí y un ahora, es decir desde la cotidianidad de las personas con las que se trabaja.

- La relación pedagógica: Cómo poder construir una relación pedagógica que considere al otro como persona o como personas y no como categorías o abstracciones, no como formalizaciones en los cuales se genera el proyecto educativo.
- El poder: El cual está presente en la relación educativa, entonces, cómo hacemos seres educados en esa relación
- La interculturalidad: Se trata de reconocer que los procesos educativos en los que estamos o los contextos en los que estamos siempre se nos plantea en términos de Interculturalidad. Entonces cómo lograr que la práctica de esta Interculturalidad sea realidad. Es decir cómo "interculturactuamos" y no solamente lo planteamos como una cuestión teórica (Ibíd, 2005).

Considerar los aspectos de los autores antes mencionados (Walsh, 2005 y 2004; Berlanga, 2005; Bárcena, 2005; Dietz y Mateos, 2011, Quintar, 2005) en una propuesta educativa intercultural nos habla de un cambio de paradigma educativo. Desde mi perspectiva el incorporar la “cotidianeidad”, “intencionalidad”, la “presencia del otro”, “su diferencia”, la “equivalencia de su discurso” implica una transformación no únicamente del proceso educativo sino que también abre la posibilidad de cuestionar las relaciones de poder e inequidad presentes en distintos ámbitos de la sociedad.

Para Zemelman (2005a) la cuestión de la intencionalidad nos obliga a manejar distintos niveles de la realidad y así “generar en el sujeto la necesidad de hacer algo” al contrario de lo que sucede en el sistema económico de este momento que busca la “minimidad y por lo tanto se crean sujetos necesidad, sujetos mínimos.” Contrario a lo anterior, Zemelman (2005b) plantea también la idea del “sujeto erguido”, es decir un sujeto que sea capaz de construir una realidad, para la “potencialización del sujeto” desde su propia subjetividad, lo cual significa entender la realidad como espacios de posibilidades, eso implica que los sujetos tengan la capacidad de enfrentar las incertidumbres de la sociedad actual.

De ahí que, desde y para la interculturalidad, se trate educar desde la memoria, desde la experiencia y desde la utopía, no es educar haciendo a ratos historia para que recuerden, no es redactar para que escriban sus sueños, no es capacitación técnica, sino es educar

reconociéndose como sujetos, capaces de narrar su identidad desde la memoria como sujeto, grupo, comunidad, patria, para entender y narrarse de manera completa: por qué hoy es así, por qué estamos jodidos, por qué otros tienen y nosotros no. Es educar en la articulación de memoria, experiencia y utopía. ¿Cómo? Eso es lo que hay que construir. (Berlangua, 2007:22).

Es justamente, que la educación, independientemente de que sea intercultural o no, debe representar una posibilidad para trascender hacia otros procesos de aprendizaje en estrecha vinculación con las actividades cotidianas de los educandos, es decir, en lugar de pensar en cumplir con los estándares de calidad que los organismos multinacionales imponen a las IES, convendría preocuparse por las capacidades que se pueden generar en los estudiantes, por ejemplo: la resolución de problemas de su vida cotidiana, desarrollo de la creatividad, colaboración y trabajo en equipo, pensamiento creativo, entre otros.

La utilización de la realidad sociocultural es fundamental para la generación de situaciones socioeducativas, significa abrir la escuela a diferentes espacios (sociales, ambientales y culturales) y al mismo tiempo dinamizar la relación con los distintos actores sociales presentes en la comunidad y la región (ancianos, médicos, mujeres, productores, autoridades, etc.), lo cual propicia aprendizajes significativos (Saldívar, 2006). En la misma dirección, una categoría pedagógica, para la educación intercultural, es el “mundo de vida” como ámbito de aprendizaje y enseñanza de las comunidades, donde la familia, la escuela, las instituciones, todo es parte de ese mundo. “Se trata de tomar en cuenta que ya están siendo de otra manera y que no es, por lo tanto, una simple esperanza o utopía vacía, sino que ya están en camino los otros mundos posibles” (Fornet-Betancourt, 2009: 43).

Para la transformación de un modelo educativo que posibilite un aprendizaje situado y que refuerce la autoestima, parece ineludible operar una ruptura contundente con la marginalización política de las comunidades y organizaciones indígenas para que puedan erigirse como sujetos activos y responsables de la orientación de su propio quehacer educativo Baronnet (2013: 66). Como puede intuirse, la práctica educativa tiene una inherente la dimensión política, de ahí que preferentemente las acciones que se implementan persigan un objetivo común, aunque Bárcena (2005: 128) apunta que “[...] los fines propios de una práctica no tienen por qué coincidir con los fines de las instituciones que les dan cobijo. Toda práctica necesita instituciones ad hoc, que tienen un enclave social determinado.”

Lo presentado hasta el momento nos puede dar pauta para comprender que la

educación intercultural como práctica depende tanto de factores externos (política educativa, iniciativas gubernamentales, movimientos sociales, contextos comunitarios), como a factores internos (práctica educativa del maestro, acompañamiento para la construcción y reconocimiento del sujeto en formación, la escucha como posibilidad de diálogo, disponibilidad de los sujetos), que pueden posibilitar la apropiación y puesta en marcha de formas creativas y no convencionales de educación.

En el contexto de los Diálogos por la interculturalidad que se promovieron en el sureste de México en el 2008, se planteó como un desafío construir un instrumento que posibilitara reconocer los avances del enfoque intercultural que en los distintos ámbitos de la vida personal/cotidiana, educativa e institucional se estaban logrando en la región. Para comprender los retos metodológicos que implica consolidar estrategias que posibiliten una resignificación de las relaciones culturales, se diseñó la “espiral de la interculturalidad” (Saldívar, 2008), la cual permite visualizar las distintas situaciones que enfrentamos de manera cotidiana en distintos ámbitos de análisis identificados (ver anexo).

La espiral de la interculturalidad, nos muestra distintas situaciones para mirarnos desde dentro e identificar donde nos encontramos y cuáles podrían ser algunos pasos o acciones que podríamos realizar para acercarnos a una situación ideal donde interculturalactemos,³⁴ es decir, que incorporemos en nuestra vida cotidiana una actitud de aprendizaje permanente a partir del reconocimiento gustoso de la diversidad que posibilite la resignificación de las maneras en que nos relacionamos entre los individuos y las culturas.

1.2.3 LA VINCULACIÓN COMUNITARIA DESDE UNA PROPUESTA EDUCATIVA INTERCULTURAL

El concepto de vinculación durante las últimas décadas ha cobrado relevancia al cuestionarse el papel que podrían tener las universidades y los centros de investigación frente a los principales problemas sociales, ambientales y productivos de las regiones donde se ubican. Su marcado “academicismo” ha derivado en una tendencia clara de separación entre los procesos de formación y la atención a los problemas (violencia, deterioro ambiental, migración, pobreza, etcétera) que enfrentan la población donde se ubican.

³⁴ “Interculturalactuar” lo utilizó por primera vez Benjamín Berlanga de Ayuda en Acción en el contexto de una conferencia de Hugo Zemelman con representantes de diferentes países de América Latina, que se habían reunido para discutir sobre el enfoque de comunidades de aprendizaje. La importancia del concepto es la necesidad de no solo nombrar la interculturalidad sino de ponerla en práctica de manera cotidiana.

Por otro lado la influencia mercantilista en la educación ha centrado la atención de las interacciones de las universidades y centros de investigación prioritariamente con los sectores institucionales, empresariales e industriales (cfr. Saldívar, 2012; Moreno y Maggi, 2011; Malagón, 2006; Campos y Sánchez, 2005 y Gould, 1997; Vallaeys, 1999; Alvarado, 2009), que responden más a una intención de inserción laboral, que de formación crítica de los sujetos y de transformación de las condiciones sociales de inequidad e injusticia que prevalecen.

La vinculación junto con la docencia e investigación en las IES se ha convertido durante los últimos años en una de las actividades sustantivas del quehacer educativo ya que permite interactuar en los diferentes contextos socioculturales donde se ubican y desarrollar al mismo tiempo aprendizajes significativos.

En el Programa Nacional de Extensión de los Servicios, Vinculación y Difusión de la Cultura 2011 se entiende por vinculación a “la estrategia institucional que involucra a funcionarios, académicos y estudiantes de las IES en acciones orientadas a la transferencia y aplicación del conocimiento a los sectores público, social y productivos de bienes y servicios, para contribuir al desarrollo socioeconómico del entorno y coadyuvar a la pertinencia institucional” (Plan de Desarrollo al 2016, 2012: 11).

En el Plan de Desarrollo al 2016 (2012) se menciona la necesidad de “buscar nuevas formas de proyectar y vincular a las instituciones de educación superior y centros de investigación con su entorno para la suma de esfuerzos y capacidades en beneficio mutuo” (Ibíd, 2012: 11). Mediante la encuesta CONACYT-ANUIES, aplicada a 341 IES y centros de investigación, con el objetivo de conocer sobre el estado de la vinculación, se obtuvo que más del 80% de las IES del país realizan actividades de vinculación con los sectores público, productivo y social. Así mismo el 82.5% de las IES dan servicios de consultoría, el 84.2% se dedica a dar asesorías y el 77.2% a servicios de asistencia técnica.

En lo que se refiere a otras formas de vinculación se encontró que:

- 35.1% de las instituciones de educación superior encuestadas han realizado transferencia de tecnología.
- 26.3% han llevado a cabo la investigación básica contratada y el licenciamiento de tecnología (24.6%).
- El 20% de las IES incorporan, entre las estrategias para fortalecer la vinculación al interior de sus programas académicos, la elaboración de diagnósticos para

identificar las necesidades de su entorno.

- El 18.7% de las universidades públicas y el 10.3% de las universidades particulares ha publicado catálogos de los servicios que ofrece.
- La mayor parte de los recursos para la vinculación provienen del propio presupuesto de las IES. Un 5% de los recursos proceden de programas del sector público y otro porcentaje similar de recursos emanan de las empresas (Plan-RNV, 2012).

En el mismo Plan se señala que algunos de los problemas más significativos que enfrentan las IES para impulsar las actividades de vinculación son:

- El 63.2% de las universidades públicas y el 58.3% de las particulares señalan que hay insuficientes recursos humanos calificados, tanto del área administrativa como académica, para desarrollar proyectos de vinculación.
- El 80.7% de las universidades públicas registra la falta de estímulos y reconocimientos dirigidos a profesores y estudiantes que participan en proyectos de vinculación.
- Al interior de las instituciones de educación superior existe poca precisión en la misión de los programas de desarrollo institucional, acerca del significado e importancia de las actividades de vinculación con el entorno y en particular con el sector productivo.
- Se observa poca flexibilidad de las estructuras curriculares para la formación de recursos humanos, lo cual inhibe la vinculación.
- Al interior de las IES, falta una cultura de vinculación que estimule la comunicación, la cooperación, el interés y la identificación de la capacidad institucional para resolver los problemas del entorno (Plan de Desarrollo al 2016, 2012).

El peso que tiene el discurso mercantilista de la vinculación se muestra en el estudio de Moreno y Maggi (2011) que analiza el ámbito de la vinculación en seis universidades mexicanas que concentran el 35.6% de matrícula nacional de licenciatura. Dichos autores insisten en la necesidad de generar estrategias para articular las IES con el sector empresarial y con la sociedad en su conjunto. Se reconoce que la vinculación aporta herramientas necesarias para

atender los requerimientos de todos los actores sociales y que además ayuda a establecer puentes de comunicación e intercambio entre sectores, para facilitar a los estudiantes su inserción en los sectores social y productivo.

Esa misma idea se encuentra en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, cuando se afirma que “es importante fomentar las carreras técnicas y vocacionales que permitan la inmediata incorporación al trabajo, propiciando la especialización, así como la capacitación en el trabajo. Para lograr una educación de calidad, se requiere que los planes y programas de estudio sean apropiados, por lo que resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo” (Poder Ejecutivo Federal, 2013: 62).

Lo anterior nos da un panorama sobre el estado de la vinculación ejercida por parte de las IES afiliadas a la ANUIES, en el cual se observa una tendencia de ligar la educación superior prioritariamente con el sector empresarial. Aunque se menciona la necesidad de hacer vinculación con otros sectores sociales, no se señala con claridad cuáles son, ni qué estrategias se utilizarán para dicha tarea.

Saldívar (2012: 49) define desde una perspectiva más amplia la centralidad de la vinculación comunitaria en cualquier IES: “[...] como el conjunto de estrategias o mecanismos que se constituyen en el puente que permite dar sentido y significado (motivo) al hecho educativo.” De acuerdo con Malagón (2006) la vinculación está ligada intrínsecamente al contexto social, no obstante, el autor identifica dos ejes de discusión: por un lado, la universidad simplemente es un reflejo de la sociedad y en ese sentido se constituye en un mecanismo para la reproducción de la mano de obra calificada que las demandas sociales y económicas así lo exigen; y por otro lado, la universidad es un ente autónomo para construir interpretaciones del entorno que permita interaccionar e incidir en los procesos de cambio de la sociedad (Malagón, 2006: 82).

Otras diferencias, más bien de tipo conceptual, son las siguientes posiciones:

- Quienes consideran que la vinculación tiene un contenido básicamente económico.
- Quienes consideran que la vinculación se resuelve exclusivamente mediante un acercamiento físico con la sociedad (visión de aproximación física, que también está fuertemente asociada a una visión asistencial).

- Quienes consideran que la vinculación es una nueva función sustantiva de las universidades (Campos y Sánchez, 2005: 6).

Sobre este último aspecto, Campos y Sánchez (2005) mencionan que cuando las universidades reconocen a la vinculación como parte sustantiva de su quehacer educativo, les permite identificarse como instituciones interesadas en participar en la solución de las problemáticas que enfrentan los ciudadanos de las regiones en las cuales están localizadas.

En ese sentido, la vinculación se interpreta como aquella que busca establecer relaciones de colaboración para generar situaciones de aprendizaje y, al mismo tiempo, contribuir a mejorar la situación de vida de las comunidades a través de la atención de los problemas centrales que enfrentan de manera cotidiana.

Campos y Sánchez (2005: 4) indican que las universidades mexicanas han emprendido “acercamientos” con la planta productiva o con la sociedad, a partir de un desconocimiento, especialmente teórico de la función de la vinculación; y ese desconocimiento hace que se confunda con otras actividades como la extensión, difusión y prestación de servicios. Al igual, señalan que hay diversas formas y enfoques de entender lo que es la vinculación, no obstante, prevalece aquella que alude a “las relaciones que existen –o deben existir– entre la universidad y la sociedad.

En un esfuerzo por profundizar sobre la orientación de la vinculación comunitaria desde una perspectiva intercultural, considero que ésta debe iniciar procesos de formación que coadyuven a la transformación social. Su contexto debe ser un espacio pensado para desarrollar sus capacidades para interactuar con la diversidad sociocultural y también con situaciones de conflicto.

Desde mi perspectiva, la “interculturalización” de las IES del país –oficiales y no oficiales- abre una nueva brecha para interactuar desde una postura diferente en contextos rurales o indígenas donde las políticas públicas históricamente han tenido presencia a través de programas asistencialistas. En ese sentido, el énfasis de innovar la vinculación no es para beneficio económico, sino más bien para construir de manera consensuada horizontes de acción acorde con las necesidades sociales, culturales, políticas y ambientales; sin olvidar la responsabilidad social que le corresponde al Estado.

De allí que la utilización de metodologías participativas “para la construcción de saberes desde la interculturalidad sea una herramienta indispensable para partir desde un conocimiento

culturalmente situado y negociado; con el desafío de promover la ruptura del individualismo, fortaleciendo con ello estrategias de construcción colectiva que permitan recuperar la centralidad de los sujetos” (Navarro y Rojas, 2015: 25).

A pesar de que la vinculación en muchas IES aparece ligada al sector productivo, instituciones gubernamentales e incluso abiertas a la cooperación internacional, independientemente hacia qué sector se incline³⁵, se considera como una “región de aprendizaje”. “La región aparece como el espacio natural de pertinencia entre la universidad y la sociedad, por cuanto en la región se condensan las dinámicas de la globalización en lo internacional y lo nacional” (Malagón, 2006: 85).

Se ha mencionado hasta el momento es que las IIES tienen como misión responder a las demandas históricas de las poblaciones vulnerables, mediante el desarrollo comunitario y regional; ese desarrollo se pretende generar en la comunidad donde interactúan los sujetos. No obstante, muchas veces el término “comunidad” es retomado de manera acrítica y descontextualizada, por ello habría que partir de que en la comunidad no se dan relaciones armónicas, sin conflicto al contrario hoy en día se están presentando cambios importantes que nos obligan a detenernos en su análisis para comprender los procesos comunitarios sobre los cuales los estudiantes participan.³⁶

³⁵ Schugurensky (2002, citado por Malagón, 2006) señala una dinámica de tránsito de instituciones autónomas (control de su agenda) a instituciones heterónomas (agenda compartida y a veces impuesta desde afuera), como resultado de la presión de la “doble hélice”: Estado y sector productivo.

³⁶ A manera de paréntesis, podemos mencionar que para hablar sobre comunidad hay que retomar a Weber (1944), que al igual que Tönnies, estableció la distinción entre lo comunal y lo asociativo, en el primer caso la relación se asienta en sentimientos subjetivos, colectivos. Y en el segundo, la relación asociativa se apoya en el ajuste de intereses motivados racionalmente de manera individual y objetiva.

A diferencia de Weber, en Tönnies la idea de evolución y cambio social están presentes. Idealiza a la comunidad como aquella en la que las relaciones sociales se establecen de manera armónica y sin conflicto, estática, cerrada y ahistórica. De ahí que muchas veces ese mismo concepto sea usado de manera acrítica para el análisis de las relaciones sociales en un contexto determinado, homogeneizando a los grupos que viven en una comunidad, sin cuestionar los conflictos y lucha por el poder. Actualmente, pensar en la dicotomía de sociedades tradicionales y sociedades modernas es engañoso porque las dos dibujan tipos ideales extremos e imposibles de llevar a cabo en la práctica. Considero que la intención de Weber (1944) es evidenciar las situaciones de interés que privan en las relaciones sociales. Para él, esto que podría interpretarse como participación común en determinada situación no implica necesariamente una comunidad. Por ejemplo, señala que los grupos “raciales” no implica que sean una comunidad, sino más bien son las situaciones del entorno o limitaciones de participación económica con el mundo circundante (dominante) las que determinan a grupos homogéneos. Otro ejemplo señalado es el lenguaje, que en determinado momento puede facilitar la comprensión recíproca, pero no es comunidad en estricto sentido, sino solamente formas de socialización movida por la simple situación de intereses en relaciones sociales tanto abiertas como cerradas.

Weber desmitifica la idea de comunidad armónica, del anhelo por lo antiguo, con cohesión social y relaciones basadas en el parentesco. Sin embargo, en muchos trabajos antropológicos se resalta con frecuencia la superioridad que tiene lo social ante lo individual, convirtiéndola en criterio de análisis de las relaciones sociales.

El concepto de vinculación se plantea en este trabajo como una forma de construir conocimientos, habilidades y actitudes al articular el aprendizaje de los sujetos que participan en procesos educativos y de formación con las actividades cotidianas que realizan y con los contextos socioculturales donde viven. De igual forma, la vinculación implica la valoración por el conjunto de la sociedad de que existen diferentes formas de conocimientos y saberes culturales, sociales, científicos, populares, y que todos son fundamentales para la construcción de caminos que permitan enfrentar los complejos problemas que vive la sociedad.

La importancia radica en que estos cuerpos de conocimiento, o pensamiento distribuido como lo menciona Moll (1997) son motores vitales para la innovación y transformación de la sociedad. En este sentido, la vinculación se presenta también como una manera de promover y facilitar la innovación social y el mejoramiento de las condiciones de vida, no sólo de los estudiantes, sino también de sus familias y comunidades donde viven.

En las IES las áreas de vinculación han sustituido poco a poco a los departamentos de extensión universitaria, convirtiéndose en propuestas más dinámicas de interacción y articulación con los distintos actores sociales e institucionales, y espacios o territorios más allá de las instalaciones educativas.

A pesar de ello también debemos resaltar –como le señalamos anteriormente- que el peso de la visión productivista ha ganado terreno y, en muchos casos, la vinculación ha quedado reducida a contratos con empresas o industrias para la realización de diferentes actividades de investigación, asesoría y formación, ignorando por tanto, la diversidad de actores sociales que existen en las comunidades (organizaciones sociales, cooperativas, consejos vecinales, organizaciones indígenas, grupos de mujeres, jóvenes, adultos mayores, etcétera), y que están cotidianamente enfrentando distintos problemas que la mayoría de las veces no son tomados en cuenta.

Por otra parte, el término original de “extensión” fue duramente criticado por Freire (1973) al develar su sentido semántico implícito de transmisión, entrega, donación, invasión cultural y manipulación frente a lo que proponía debería ser el hecho educativo: un acto de comunicación y dialogicidad. La vinculación presupone entonces no sólo un acto de transmisión o de mejoras en el campo de la financiación de la investigación y desarrollo

En contraparte habría que fijarse en los cambios constantes que hay al interior de la misma, que son generados como parte de las relaciones sociales entre grupos colectivos o individuales. De lo contrario se continuará esencializando a la comunidad y en consecuencia a las identidades de quienes la conforman.

tecnológico, sino, y sobre todo, una oportunidad de construir situaciones de aprendizaje, comunicación y diálogo durante los procesos de formación de los estudiantes a lo largo de su carrera profesional en sus contextos socioculturales y territorios. Lo presentado hasta ahora da elementos para analizar los resultados obtenidos en los dos estudios de caso a nivel superior en Chiapas (Cesder-Moxviquil y Unich-Oxhuc).

CAPÍTULO 2. EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO

En éste capítulo se reflexiona de manera particular sobre la implementación de la educación intercultural en México, haciendo un breve recorrido histórico sobre las políticas indigenistas en el país, con la finalidad de identificar aquellos proyectos que han sido creados bajo el respaldo de la CGEIB-SEP y los que se han desmarcado de la política oficial. El objetivo es comprender las diferentes dinámicas que contribuyen a la consolidación de las propuestas educativas que surgen desde la sociedad civil organizada de aquellas que cuentan con el respaldo y presupuesto para su funcionamiento.

Así mismo se realiza una descripción sobre algunos indicadores socioeconómicos de Chiapas (contrastándolos con otros estados del país) para contribuir a la discusión sobre la educación con pertinencia cultural, sobre todo porque Chiapas sobresale del resto del país como uno de los estados con mayores índices de pobreza, de analfabetismo y, en consecuencia, rezago educativo. Finalmente, se encuentran dos apartados destinados a describir de manera general las IES analizadas en ésta investigación, se detalla el contexto donde están ubicadas, su génesis y características generales de su propuesta educativa

2.1 LA INTERCULTURALIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: EL CASO MEXICANO

Para Bertely (1998: 93) el resultado de las políticas educativas hacia los indígenas del siglo XX es paradójico. Por un lado, se avanza en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana y también sobre el estado de inequidad económica, política y social que padecen los indígenas de nuestro país. Por otra parte, se institucionaliza una identidad homogénea y un modelo de educación indígena precario y segregador, que borra las diferencias entre los pueblos e ignora su diversidad de expectativas en torno a la escuela, con lo cual se agudiza la inequidad.

Un hecho significativo en la historia de educación en México es que en el artículo 3º de la Constitución Mexicana de 1917³⁷ se establece que el tipo de educación a impartir será: laica,

³⁷ Todo individuo tiene el derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados y Municipios- impartirán educación preescolar, primaria y secundaria (...)La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y la justicia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 2002: 12).

gratuita, democrática y nacional. Ello ha propiciado la inclusión a un sistema educativo de sectores de la población, que por su condición social, habían sido ignorados, es en ese momento se comienza a hablar de la unidad nacional.

De acuerdo con Robles (1996) a partir de 1920 México confrontaba la difícil tarea de integrar un modelo de gobierno capaz de homogenizar las políticas de desarrollo nacional para satisfacer las demandas de una población restringida por su alto grado desigualdad cultural, económica y social. Fue en 1921 cuando se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la cual José Vasconcelos asume la titularidad de la misma promoviendo una educación que contribuyera al desarrollo económico y tecnológico que el país en ese entonces necesitaba, todo ello a través de la integración de la población indígena a la sociedad.

Para Vásquez (1970, citada en Ocampo, 2005: 147) Vasconcelos veía con gran claridad los múltiples aspectos del problema mexicano: “la educación indígena para asimilar la población marginal, educación rural para mejorar el nivel de vida del campo mexicano y la educación técnica para elevar el de las ciudades”. Dentro de la SEP estaba el Departamento Indígena, que de acuerdo con Vasconcelos ([1937] 2011: 72) no tenía otro propósito “que preparar al indio para el ingreso a las escuelas comunes, dándole antes nociones de idioma español”. En ese sentido, la propuesta de desarrollo nacional era a través del mestizaje.

Con la SEP, se crearon algunos proyectos que tuvieron repercusiones sobre la población indígena, entre ellos se puede mencionar a las Misiones Culturales, que se dedicaron a enseñar artes y oficios en todo el país (Gamboa, 2007). El misionero fue un tipo de maestro cuya primera labor era visitar los centros rurales y en forma especial las comunidades indígenas, de estas visitas rendían informes a las autoridades educativas y trataba de reclutar maestros rurales para destinarlos a las poblaciones más necesitadas (Tinajero, 1993: 111). Así mismo, se estableció la Casa del Estudiante Indígena, en la capital de la República, con la finalidad de demostrar que los indios, no obstante sus diferencias raciales con los europeos, pueden superar la distancia cultural evolutiva que los separa de la civilización occidental (Bertely, 1998: 77).

Muchos proyectos en países de América obedecieron a ese propósito, por ejemplo: el reclutamiento de jóvenes en las comunidades y aldeas indias, para entrenarlos en tareas de educación, con el fin de que regresaran después a sus comunidades indias y con la mente blanca, introdujeran e impulsaran las ideas del progreso, la modernización y el desarrollo que proclaman las élites dominantes (González, 1965).

En ese mismo esfuerzo de promover el desarrollo económico y lograr la integración a la vida económica, política y cultural para los pueblos indios, se creó en 1948 el Instituto Nacional Indigenista (INI), a partir del Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro, Michoacán, en 1940 (las demandas en dicho congreso era crear un organismo que se encargara de los asuntos de la población indígena). Con ello se dio continuidad al proyecto de integrar al indígena a la sociedad nacional. Para Stavenhagen (2013:32) el indigenismo, fue desde el principio una política del Estado mexicano diseñada y llevada a cabo por intelectuales mestizos en beneficio de los indígenas, pero sin la participación de éstos.

El INI y sus centros regionales (uno de los primeros se estableció en San Cristóbal de Las Casas) desarrollaron un discurso que moldeó a las minorías étnicas a imagen y semejanza de la sociedad mestiza: si se deseaba formar parte de una “sociedad moderna” tendrían que dejar de hablar la lengua indígena, olvidar sus usos y costumbres e inmiscuirse dentro del sistema político nacional homogeneizante. Bonfil (1982) señala que las décadas del desarrollo modernizador fueron un tiempo de negación, el proyecto propuesto de país implicaba la adopción de una cultura nueva, extraña y moderna y en él las culturas populares sólo tenían cabida como obstáculos los cuales había que superar.

En los años cincuenta, se debatió acerca de la castellanización directa y de la alfabetización en lengua indígena como paso preliminar a la castellanización. Unos afirmaban que era más eficaz proceder directamente a la enseñanza del español y que no debía perderse el tiempo en enseñar las lenguas indígenas que al final no tendrían ninguna utilidad para los indígenas; otros sostenían que el niño responde mejor a la enseñanza en su propia lengua materna, por lo que había que alfabetizar en lengua indígena (Chiodi, 1990). En 1951 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recomendó el uso del idioma vernáculo para la alfabetización de los pueblos indios, no obstante, era considerada sólo un instrumento para la castellanización.

A finales de los años setenta se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, en donde de acuerdo con Bertely (1998) se vislumbra una planeación idiomática; lo que se pretendía era fortalecer la integración sociocultural étnica por medio de la revitalización de la lengua nativa, favoreciendo la integración geopolítica con el dominio del castellano.

Así el INI y la DGEI son una muestra del indigenismo integracionista, no es de

extrañarse entonces que desde diferentes sectores se criticara esa ideología y práctica promovida por el Estado. Se planteó así la necesidad de reconocer la diversidad de grupos culturales en el país, se comenzó a gestionar una educación bilingüe bicultural como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización. Para Bonfil (1983) el término bicultural es suplantado por el calificativo de intercultural, esta reforma corresponde al convenio 169 de la OIT; ratificado en 1990.

Para Stavenhagen (2013: 39) la educación pública llegó a ser uno de los espacios esenciales donde se aplicaron los postulados del indigenismo y se dirimieron numerosas controversias teóricas y metodológicas sobre el tema de la educación indígena. Esos debates comenzaron desde los años veinte en torno a la escuela rural, los programas de castellanización, la escolarización en lengua indígena, hasta llegar a finales del siglo al concepto de la educación intercultural bilingüe.

La educación indígena ha sido el punto central de diversas discusiones, ya que por un lado, se le ha considerado como una respuesta a las necesidades de reconocimiento de las comunidades étnicas, y por otro, como parte fundamental del acceso del indígena al llamado mundo moderno; de aquí se desprenden las diversas reformas que ha hecho el Estado a los planes y programas de estudio, como parte de una política integracionista para los pueblos indígenas (Navarro y Saldívar, 2011). Bertely (1998: 98) se plantea si ¿la solución es ofrecer un modelo de educación indígena especial que segregue a los alumnos a partir de su identificación étnica? o, al contrario, ¿se trata de proporcionar una educación convencional y castellanizadora que niegue su especificidad lingüística y cultural?

En consecuencia con lo anteriormente planteado, no se puede negar que en décadas pasadas el Estado-nación ha proyectado cierto tipo ideal sobre el ser mexicano; es decir el nacionalismo aparece como una invención para categorizar desde una posición política a quienes son diferentes. Para Hobsbawm (1992) desde una posición objetiva, la idea de “nación” nos hace pensar que las personas hablan la misma lengua, comparten el mismo territorio y rasgos culturales e históricos. Así es fácil pensar cómo se crean sentimientos nacionalistas a través de “un grupo de prácticas normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición” (Hobsbawm, 2002:8).

El mismo autor precisa que para efectos de análisis, “el nacionalismo antecede a las

naciones. Las naciones no constituyen estados y nacionalismos, sino que ocurre al revés” (Hobsbawn, 1992: 17-18). De ahí que el afán de las políticas culturales, como el mestizaje se oriente hacia la construcción de una identidad nacional uniforme, pretendiendo alcanzar un sentimiento de unidad a través de simbolismos socialmente compartidos.

Considero que la diversidad en México históricamente ha sido poco valorada y a pesar de que en recientes años se ha reconocido como una nación pluricultural, todavía se proyecta una imagen ideal de persona a través de los medios de comunicación, generando la imposición de valores ajenos a su realidad. Es contradictorio que se reconozca la diversidad de lenguas indígenas y que paradójicamente su uso ocasione situaciones abiertas de discriminación en contra de los hablantes, de ahí que muchas personas se nieguen a hablarlas y/o asuman otras identidades. Sin embargo, para otros es bandera de lucha, resistencia y dignidad.

En términos generales prevalece una tendencia hacia la construcción de una identidad uniforme (por ejemplo a través de la escuela) que borra la diversidad social y cultural, además de ignorar los procesos de cambios constantes en las sociedades. Por ello se sigue pensando sobre cuál es la mejor manera de establecer una educación en la que también se consideren los valores, intereses y conocimientos de los pueblos originarios.

Hoy en día se habla de la educación intercultural como la respuesta a las exigencias de una educación pertinente demandada por los movimientos sociales.³⁸ Dicha educación es promovida por el Estado, lo que puede ocasionar ciertas inconsistencias en la definición de lo intercultural, ya que regularmente se confunde o relaciona con lo indígena.

En la primera década del siglo XXI se han realizado esfuerzos institucionales para fomentar el reconocimiento de la diversidad cultural del país, quienes son encargadas de promover y preservar la diversidad lingüística y cultural, como por ejemplo, el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI)³⁹ y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP, ambas creadas en el sexenio de Vicente Fox Quezada.

La CGEIB, se instauró en el 2001; de acuerdo con Schmelkes (2008) se plantearon dos nuevos objetivos de política educativa: 1) ofrecer una educación cultural y lingüísticamente

³⁸ Por ejemplo, el “Movimiento 500 años de resistencia indígena” de 1992 (con el lema: “Nunca más un México sin nosotros”).

³⁹ Surge a partir de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicado en el Diario Oficial de la Federación en 2003.

pertinente a los indígenas en todos los niveles educativos (no solamente en preescolar y primaria, como hasta entonces), y 2) ofrecer una educación intercultural a todos los alumnos del sistema educativo. La creación de las UI's responde sobre todo al primer objetivo.

Las UI's han sido instaladas en distintos estados del país; nueve de ellas se han establecido del 2003 a la fecha. Tres más se han incorporado al modelo educativo intercultural de la SEP-CGEIB, como es el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)⁴⁰ en Sinaloa; y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí. Todas las UI's parten del principio de reconocer "la diversidad y no pretenden desarrollar un modelo único de institución. Cada una de ellas tendrá que construirse en función de las características, necesidades y potencialidades de la región en la que se encuentran" (Schmelkes, 2008: 9).

Al inicio ofertaron licenciaturas muy similares, por ejemplo: Lengua y Cultura, Desarrollo Rural/Sustentable, Turismo Alternativo, Comunicación Intercultural y Gestión Intercultural para el Desarrollo, posteriormente se ha ampliado la oferta hacia Derecho Intercultural, Enfermería y Salud Intercultural. O en algunos casos⁴¹ las siguientes Ingenierías: Forestal Comunitaria, Sistemas Computacionales, Sistemas de Calidad; y licenciaturas: en Psicología Social Comunitaria, Contaduría, Derecho, Turismo Empresarial y Sociología Rural.

Estas últimas ingenierías y licenciaturas corresponden a dos experiencias de Educación Superior con programas educativos para atender a la población indígena, los cuales operaban antes de la creación de la CGEIB. Hay que señalar que fue gracias al apoyo y reconocimiento de gobiernos e instituciones estatales que pudieron mantenerse en funcionamiento -como ya se ha mencionado anteriormente. Tal es el caso de la Uaim; y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (ahora llamada Universidad Intercultural de San Luis Potosí). Estas dos instituciones son parte de la Red de Universidades Interculturales (Redui)⁴², transformada

⁴⁰ Sus orígenes se remontan a la fundación, en 1982, del Departamento de Etnología (que derivó en el Instituto de Antropología en 1984) de una de las universidades públicas del estado de Sinaloa en México: la Universidad de Occidente (UDO). En agosto de 1999, este instituto admitió a los primeros 350 estudiantes que posteriormente fueron reincorporados a la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); en 2005 fue reconocida por la autoridades de la CGEIB con algunas condicionantes, como parte de las universidades interculturales promovidas por esta dependencia (Guerra y Meza 2009).

⁴¹ Ofertadas en la Universidad Intercultural de San Luis Potosí y en la Universidad Indígena Autónoma de México.

⁴² La Red de Universidades Interculturales (Redui) es un grupo de instituciones educativas del nivel superior que concreta voluntades y esfuerzos para trabajar de manera conjunta en la consolidación de las funciones que alimentan su misión institucional y que involucra a instituciones de educación superior afines, cuyo propósito sea

recientemente en la Asociación Nacional de Universidades Interculturales, por lo que cuentan con reconocimiento oficial de la SEP y su respectivo presupuesto para operación.

Con la aparición de las UI's se pretende cambiar una política indigenista orientada a la integración de sectores de la población históricamente subordinados por el sistema educativo; y transitar hacia una educación que contribuya a reforzar la identidad cultural de los estudiantes y, a su vez, favorezca en el mejoramiento de las condiciones de vida de sus comunidades.

La misión de las UI's es formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país, revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno (Casillas y Santini, 2006: 149).

Desde la creación de las UI's el debate gira en torno a si la formación que reciben los estudiantes atiende las demandas más apremiantes de su entorno inmediato, y genera mejores condiciones de vida para la población. Sandoval y Guerra (2007: 276) señalan en este sentido que la diversidad vista desde el Estado es una oportunidad para “exaltar el adoctrinamiento globalizador y reorientar los estudios culturales hacia el marketing folklórico (el ecoturismo y la traducción etnolingüística son extremadamente valorados).”

Además, una de las mayores críticas es que esta política educativa ha sido diseñada e implementada “desde arriba”, sin la participación de las comunidades. Habría que preguntarnos ¿Cuál es la incidencia de los habitantes de las comunidades para la instalación de las UI? Si bien es cierto, existe una necesidad por atender la demanda de la población en cuanto a educación superior en el país pero, ¿las licenciaturas que se ofertan responden a las expectativas de los pobladores? Y finalmente una vez que se instalan dentro de la comunidad, ¿participan las autoridades, los padres y madres de familia para la discusión y posible solución de sus principales problemáticas que les aquejan? Sin duda, son preguntas que no se pueden responder a la ligera; es necesario un análisis a profundidad de su accionar dentro de la

ofrecer educación superior prioritariamente a jóvenes originarios de las regiones indígenas o a aquéllos que estén comprometidos con su desarrollo. Con este propósito, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, conjuntamente con las Universidades Interculturales, ha tomado el acuerdo de establecer mecanismos de colaboración y apoyo interinstitucional (Fuente: <http://www.redui.org.mx/>. Consultado mayo de 2014).

sociedad y que es el propósito de esta tesis.

En ese sentido, la educación intercultural en México se ha “institucionalizado” (Dietz y Mateos, 2011) marcando el camino para las demás instituciones de educación superior, algunas propuestas educativas de la sociedad civil e enfrentan a diferentes situaciones: 1) no han sido reconocidas por la SEP y demás autoridades,⁴³ 2) las han adherido dentro de su estructura educativa,⁴⁴ 3) son reconocidas por la SEP,⁴⁵ o, 4) se desmarcan del oficialismo⁴⁶ y nacen como procesos de reflexión sobre el papel de la educación en la sociedad. Operan sin presupuesto y sin reconocimiento alguno por parte del Estado.

Estos planteamientos de la sociedad civil en parte se producen por la “evasión de responsabilidades sociales del Estado neoliberal” (Alvarez et. al, 2001), lo que origina que se planteen como alternativas y busquen una respuesta a las necesidades reales de las comunidades con las que interactúan. En ambos espacios (oficiales y de la sociedad civil) la diversidad sociocultural y lingüística se considera una circunstancia para establecer nuevas formas de dialógicas entre las culturas. Sin embargo, considero que hay matices en torno a las estrategias de acción para generar esas condiciones, más aún cuando sus acciones se hacen sin

⁴³ Por ejemplo, la Universidad Indígena de Chiapas en el municipio de Rayón surgió en 2005 tras acuerdo de cabildo y cerrada unos años después ante la negativa de las autoridades educativas para asignarles clave de reconocimiento. A pesar de que tenía el respaldo de varios municipios y comunidades de la región Norte del estado.

También se encuentra la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur), de Guerrero, que de acuerdo con Flores y Méndez (2012) después de un proceso de cerca de diez años de movilización, reflexión, consulta en más de 250 asambleas comunitarias y municipales, y tres Congresos sobre Educación Intercultural en el Estado de Guerrero se abrió en 2007, ofertando las siguientes licenciaturas: Cultura, lengua y memoria; Gobierno y administración de territorios, Desarrollo comunitario sustentable Justicia y derechos humanos y Salud comunitaria. Pero sin que hasta el 2013 tenga reconocimiento oficial. En lugar de aprovechar la experiencia y estructura generada por quienes impulsaron ese proyecto educativo, las autoridades gubernamentales decidieron “abrir en 2006 la Universidad Intercultural de Guerrero (Uieg), con otras carreras y otro enfoque (similar a las otras interculturales) (Warnholtz, 2013).

De igual forma, se encuentra la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (Unicem), en la cual se articula la educación comunitaria y la promoción de actividades productivas. Inician sus propios procesos de formación a través de dos licenciaturas: licenciatura en Comunicación Comunal y la licenciatura en Desarrollo Comunal, las cuales se han construido en estrecho diálogo con las comunidades. “[...] la universidad somete sus formas de trabajo a las que ha desarrollado la comunidad y no pretende imponer una forma de interacción educativa y social, como ocurre en las universidades convencionales” (Jablonska, 2015: 243). La Unicem surge como proyecto etnopolítico, que a pesar de tener negociaciones con instancias federales y estatales, se posiciona como una institución propia y autogestionada (Ibíd, 2015).

⁴⁴ Como los casos ya mencionados de la Universidad Autónoma Indígena de México, en Sinaloa y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (ahora llamada Universidad Intercultural de San Luis Potosí).

⁴⁵ La experiencia de formación media-superior como en Guaquitepec, o el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder).

⁴⁶ Para el caso de Chiapas se puede mencionar la Universidad de la Tierra, la Universidad de la Montaña o las mismas Escuelas Autónomas Zapatistas.

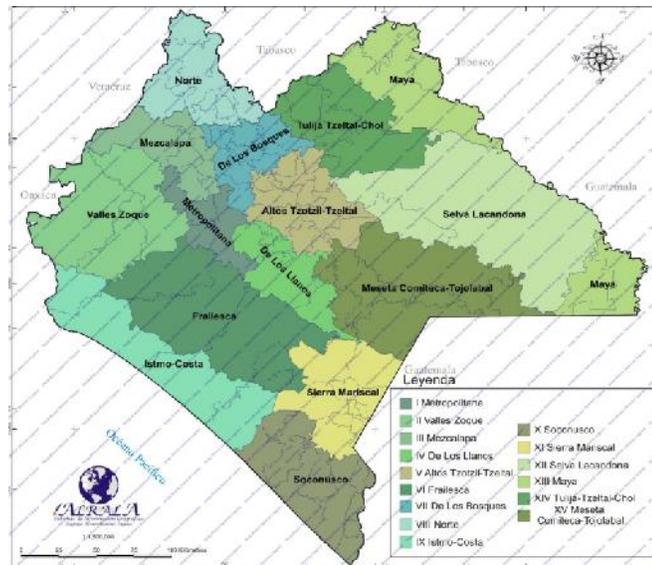
reconocimiento por parte del Estado, ni con el presupuesto necesario para sostener su proyecto educativo, no obstante, son pequeños gérmenes innovación educativa.

2.2 CHIAPAS Y SUS ELEMENTOS DEL CONTEXTO PARA UNA EDUCACIÓN CON PERTINENCIA CULTURAL

El estado de Chiapas se localiza al norte 17° 59'; al sur 14° 32' de latitud norte. Al este 90° 22'; al oeste 94° 14' de longitud oeste. Sus límites se encuentran al norte con el estado de Tabasco, al sur con el Océano Pacífico, al occidente con los estados de Oaxaca y Veracruz, y al oriente con la república de Guatemala. Su extensión superficial es de 73, 311 km² y representa el 3.7% del territorio nacional. Actualmente cuenta con 122 municipios oficiales ubicados en 15 regiones económicas (INEGI, 2010).

Con base a los datos del INEGI (2010) el 81.5% de la población indígena se concentra en tres regiones: los Altos, el Norte y la Selva. Los grupos predominantes son: Tzeltal (37.9%), Tzotzil (34.5%), Ch'ol (16%), Zoque (4.5%), Tojolabal (4.5%); las demás lenguas indígenas representan el 2.1% (INEGI, 2012).

Figura 1. Mapa con regiones socioeconómicas de Chiapas



Fuente: Geóg. Álvaro Ramírez Laguna, 2011

De acuerdo a la Encuesta Intercensal (INEGI, 2015a), la estimación de población en Chiapas es de 5, 217, 908 habitantes, significa el 4.36 % del total de habitantes en el país y representa el lugar 7 a nivel nacional. En Chiapas, el 51.38% son mujeres y el 48.61% hombres. Es la entidad con estructura de población más joven, con una edad mediana de 23 años,

mientras a nivel nacional es de 27. Así mismo en el municipio de Chanal se encuentra la estructura de población más joven, a nivel nacional, con una edad mediana de 14 años.

En Chiapas el 27.9% es hablante de lengua indígena (HLI) (en Oaxaca 32.2% y en Yucatán representa el 28.9%). El 36.1% se autoreconoce como indígena, mientras en Oaxaca el 65.7%, en Yucatán el 65.4% y en Quintana Roo el 44.5%. Del grupo de población de 3 años y más el 27.9% es HLI, de ellos el 68.8% habla la lengua española y el 29.3% no la habla. De este último grupo, Chiapas ocupa el primer lugar a nivel nacional (seguido de Guerrero, 23.2% y Durango, 18.5%), donde sobresalen tres municipios con mayor porcentaje de población HLI que no habla español: Chalchihuitán, 78%; San Juan Cancuc, 68.2% y Mitontic, 65%.

En México del grupo de población de 15 años y más que son HLI y analfabetas es 23%, mientras que a nivel nacional es 5.5%. De igual manera, la población que se reconoce como afrodescendiente es de 1.2% (de los cuales 64.9% también se considera indígena y 9.3% de ellos son HLI), en Chiapas representa el 0.1%, los tres primeros estados son Guerrero (6.5%), Oaxaca (4.9%) y Veracruz (3.3%). Esto es interesante porque es la primera vez que se incluye se pregunta si la población se considera afrodescendiente, aunque los porcentajes son significativamente bajos en comparación con los HLI o población mestiza.

Así mismo, se encuentra que en Chiapas el 48.5% es población rural y el 51.5% es urbana, es decir, menos de la mitad de los chiapanecos habitan en localidades menores a 2,500 habitantes. Mientras que en 2010 se registró que el 49% de población urbana y el 51% rural. De acuerdo con el INEGI (2015) en Chiapas se encuentra la mayor fecundidad con 3.0, mientras a nivel nacional es de 2.1 y 3.1 para HLI.

El promedio de escolaridad en Chiapas es de 7.2 años (6.7 en 2010), a nivel nacional de 9.1 y 5.7 años para HLI. La población de 15 años y más que es analfabeta representa el 14.8% (donde el 64.4% son mujeres). Dentro de ese grupo de población, el 14.5% se encuentra sin escolaridad, el 16.3% tiene educación media superior, el 11.7% educación superior (INEGI, 2015).

De cada 100 personas chiapanecas de 15 años y más 16.5 no tenían ningún grado escolar y sólo 9.8 concluyeron la educación superior (INEGI, 2010 y 2011). El Consejo Nacional de Población (2011) señala que Chiapas tiene un grado de marginación muy alto (a nivel nacional ocupa el segundo lugar), con 48 municipios en esa misma situación. De acuerdo con la encuesta Intercensal del INEGI (2015a); a nivel nacional el rezago educativo la población de

15 años y más se ubica en 35%, donde Chiapas ocupa el primer lugar con 52.2%, le siguen Oaxaca con 49.5%, Michoacán (48.1%) y Guerrero (47%).

A nivel nacional, la cobertura educativa en la última década pasó de 18% en 1999 a 33% en 2012, sin embargo, el hecho de que solamente tres de cada 10 jóvenes en edad de cursar estudios superiores estén en las aulas universitarias ubica a México por debajo de otros países (como Costa Rica, Chile, Argentina, Brasil, Colombia y Cuba). Las estadísticas oficiales reconocen que en seis estados (Chiapas, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Oaxaca y Quintana Roo) todavía no se alcanza la cobertura de 25% en educación superior (Chehaibar, et al., 2012).

En Chiapas la tasa de cobertura se encuentra en 19.8, de acuerdo con el INEGI (2010) 88 municipios no cuentan con planteles de educación superior, lo cual implica que muchos estudiantes que desean continuar sus estudios se desplacen hacia otros municipios.⁴⁷ Se continúa pensando que al concluir los estudios de educación superior se obtendrán mejores condiciones laborales y económicas y gozar de cierto prestigio social, sin embargo, no necesariamente se da esa correlación. Lo cierto es que a pesar de que existen mayor oferta de IES públicas y privadas, paradójicamente muchos jóvenes son rechazados.⁴⁸

El crecimiento de la matrícula e instituciones en Chiapas ha sido significativo, en 2001 existían 41 IES con una matrícula de 42, 717 alumnos, en el ciclo escolar 2005-2006 se duplicaron las IES, sumando un total de 84 con una matrícula de 53, 761. De acuerdo con el Instituto de Comunicación Social del estado de Chiapas, para el 2013 se registraron 113 IES con 104, 000 alumnos (Bermúdez, 2015).

Dentro de este marco de diversificación de IES se oferta también una educación intercultural con el propósito de ofrecer una formación con pertinencia cultural y lingüística a la población. Sin embargo, como bien señala Bermúdez (2015:165) “en Chiapas, se encuentra

⁴⁷ De acuerdo con datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el gasto de México en educación primaria a terciaria como porcentaje del PIB se elevó de 4.4% en 2000 a 5.2% en 2012. Entre 2005 y 2012, el gasto anual en el nivel terciario aumentó 35% durante el mismo periodo, eso generó un pequeño aumento en el gasto por estudiante (1%, en comparación con el promedio de la OCDE de 11%). Es decir, el gasto por estudiante está muy por debajo de otros países, así en 2012 se gastó USD 8 100 en instituciones terciarias (mientras el promedio de la OCDE fue de USD 15 000). En México, se espera que 38% de los jóvenes ingresen a la educación terciaria en el transcurso de su vida (el promedio de la OCDE es 67%) (OCDE, 2015)

⁴⁸ Por ejemplo, en 2014, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) rechazó a 126,683 aspirantes y sólo 11,384 lograron acceder, es decir 91.1% fueron rechazados (Igartúa, 2014). En el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) en 2015 11, 058 aspirantes presentaron su examen de admisión, de los cuales 6, 186 lograron acreditarlo, es decir el 46% fueron rechazados (Cantón, 2015).

en desarrollo una línea que explora los procesos étnicos de apropiación y resignificación cultural que se producen en los espacios de formación llamados interculturales”.

Como ya se ha señalado, podemos encontrar IES que han institucionalizado o abordan implícitamente dentro de sus programas de formación la perspectiva intercultural; en Chiapas tenemos el caso de la Unich-Oxchuc o el Cesder-Moxviquil, como una posibilidad para que los jóvenes de distintas regiones puedan encontrar una educación con pertinencia cultural y lingüística.

Es en ese sentido, a continuación se describirán los antecedentes de dos experiencias educativas que tienen como propósito lograr que la educación impartida sea retribuida en su comunidad. Este primer acercamiento al objeto de estudio permitirá ir encontrando las divergencias y similitudes para la formación de jóvenes de procedencia rural o indígena en Chiapas.

2.3 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE LA LICENCIATURA DEL CESDER-MOXVIQUIL

Antes de hablar sobre cómo se inserta la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural (LPDR) en San Cristóbal de Las Casas, considero imprescindible hacer una breve semblanza histórica de cómo surgió el Cesder, ya que esto nos permitirá analizar la trascendencia de su experiencia educativa.

El Cesder inicia sus actividades en 1982 en San Andrés Yahuitlapan, comunidad indígena náhuatl de la Sierra Norte de Puebla, a partir del interés del maestro lassallista Gabriel Salom (supervisor de zona), quien decidió comenzar en una telesecundaria un proyecto educativo alternativo vinculado a la producción agrícola con la intención de contribuir a mejorar las condiciones de vida de los habitantes de la región. La propuesta educativa inicia como un esfuerzo de vincular la formación con los elementos del contexto sociocultural y productivo de los estudiantes. Así se abrió la posibilidad para muchos jóvenes de continuar con su proceso de formación adecuado a su contexto.

De acuerdo con Díaz (2001) el proyecto de la secundaria de San Andrés Yahuitlapan estuvo marcado, en un primer momento, por la construcción de la escuela y la producción agrícola⁴⁹ (ambas acciones realizadas con el apoyo de la comunidad) en ésta fase el trabajo

⁴⁹ El hecho de que el trabajo productivo tuviera un espacio importante se debía a la experiencia previa de

escolar estaba organizado de acuerdo con el programa oficial de la SEP. Lo alternativo de la propuesta educativa fue cuando paulatinamente se fueron abandonando las emisiones televisivas para vincular los contenidos de las asignaturas con ejemplos tomados de la vida productiva de la comunidad. Se comenzó de esa manera con el modelo de las Escuelas Rurales de Formación para el Trabajo, primero con la educación secundaria bilingüe y posteriormente se estableció la educación media superior, ambas vinculadas al contexto de la rural e indígena de los estudiantes.

Posteriormente, cuando la primera generación de la secundaria egresó y se incorporaron nuevos maestros originó la necesidad de continuar con la educación de los estudiantes otorgándoles un papel más activo en su educación.⁵⁰ Así en 1984 “se crea –en Zautla, Puebla– la preparatoria con el objetivo de formar Promotores del Desarrollo Comunitario que funcionaba como sistema abierto para facilitar la participación de los jóvenes en las actividades productivas [...] Hacia 1986 se adquiere –en ese municipio– el predio denominado “La Cañada” y se logra el establecimiento del Programa de Promoción del Desarrollo Comunitario”, a través del cual se vinculan los estudiantes a las comunidades” (Saldívar, 2012:101).

Díaz (2001) señala que esta opción les permitía continuar con sus estudios de nivel medio superior y, al mismo tiempo, acceder a una formación de real incidencia en el trabajo rural comunitario y con ello arraigar a los jóvenes en sus comunidades. Para Berlanga y Márquez (1995) se trata de un modelo de alternancia educación-producción que incorpora tanto una lógica educativa como productiva, lo cual constituye una de las bases centrales de la estrategia pedagógica del modelo educativo.

Además el programa educativo se alternaba con otros programas de desarrollo comunitario, como el del Instituto de Educación para Adultos, en los cuales los estudiantes participaban como alfabetizadores y promotores sin remuneración alguna (Díaz, 2001). La importancia otorgada al estudiante durante todo ese proceso de consolidación del modelo

Gabriel Salom quien desde comienzos de los años sesentas fue promotor y partícipe de acciones enfocadas al “desarrollo rural” en diversas comunidades campesinas de extrema pobreza: en una escuela telesecundaria había construido ya una granja escolar integrada (Díaz, 2001: 77-78).

⁵⁰ Se realizó un seminario en San Andrés Yahuitlalpan con profesores de nueve estados del país sobre el tema “promoción del desarrollo de la comunidad”. El núcleo del seminario lo constituyó la discusión sobre el papel de la educación secundaria en el contexto rural. De la reflexión de los maestros no se produjo, un programa completo de educación alternativa. (Díaz, 2001: 79). Pero se tuvo una orientación para otorgar a los estudiantes un papel más activo en su educación.

educativo (secundaria y preparatoria) fue a partir de observaciones hechas por ellos mismos sobre su educación y sus actividades como promotores, lo cual permitió realizar ciertas adecuaciones curriculares incorporando de manera más intencionada la realidad que ellos experimentaban en su vida cotidiana: parcela, familia y comunidad (Pries, 1991).

A medida que egresaron las primeras generaciones de la preparatoria, las necesidades para continuar estudiando se hacían evidentes; en ese sentido, el colectivo de docentes y estudiantes decidieron dar continuidad al proceso de formación a través de la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, que inició formalmente en 1989 como respuesta a las necesidades de formación profesional para campesinos e indígenas de diferentes regiones geográficas del país (Puebla, Chiapas, Veracruz, Oaxaca, Tabasco y Estado de México principalmente).

Si bien hay diferencias geográficas por su lugar de origen, los jóvenes que ingresan tienen semejanzas en condiciones familiares (contextos marginados y empobrecidos) y por su interés en cualificarse para incidir de una manera más técnica y política en la transformación de su realidad (Huerta, Serrano y Comunidad, 2008). Esa situación enriquece su proceso de educativo al vislumbrar distintas perspectivas y enfoques que se pueden generar para el análisis de los problemas socioculturales de distintas regiones del país, por lo observado, es notorio el interés por el sector rural por parte de estudiantes.

El Cesder se estableció de manera permanente en el municipio de Zautla, Puebla a partir de la compra de un terreno para construir sus propias instalaciones. Desde un inicio se pensó en realizar concentraciones de una semana cada mes dedicadas exclusivamente para abordar los contenidos temáticos de la licenciatura, al finalizar la semana los estudiantes realizan actividades prácticas en su lugar de origen además de atender las actividades para cada asignatura del año que se encuentren cursando.

2.3.1 LA PROPUESTA EDUCATIVA DEL CESDER EN SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS

En Chiapas se comenzó a trabajar con la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, en el año 2010, ésta posibilidad se generó a partir de la colaboración entre el Cesder Puebla y el Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil, A.C. estos últimos tenían varios años formando líderes indígenas, campesinos, jóvenes y mujeres en la región.

La licenciatura opera en la Reserva Ecológica Moxviquil o también conocido como el Centro de Formación para la Sustentabilidad, Moxviquil A.C., que funciona como un centro de capacitación ambiental, social y cultural adaptado a las necesidades del contexto. Moxviquil colabora con Pronatura Sur A.C. en la conservación de flora y fauna dentro de un área de 80 hectáreas. Quienes visitan el lugar se les ofrece los servicios de senderismo, visita al orquideario y ocasionalmente al sitio arqueológico Moxviquil. Este último sitio muestra vestigios de asentamientos mayas en la zona, muchas de las piezas halladas se encuentran en el museo Na Bolom.

Figura 2. Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil A.C.



Fuente: Archivo personal

A manera de paréntesis Aubry (1991) señala que cuando los mayas del periodo clásico abandonaron Palenque algunos eligieron San Cristóbal para asentarse. “Poco antes de la llegada de los conquistadores, el tzotzil se separa del ramal lingüístico tzeltal, y viene a ser el idioma del valle y de sus cerros. Es cuando se asientan (o reviven) dos fortalezas: Moxviquil en las cumbres del norte y Ecatepec en las del sur, además de sitios en las orillas del río de San Felipe [...] Moxviquil ofrece todas las características de los centros mayas tardíos: un centro urbano y ceremonial con juego de pelota, y una ciudadela para defenderlo” (Aubry, 1991:16).

El lugar donde ahora se encuentra el Centro de Formación para la Sustentabilidad, Moxviquil A.C., cuenta con importantes vestigios históricos de la región y que ahora como reserva ecológica contribuye tanto a la conservación del sitio arqueológico como de un importante área boscosa de la ciudad. San Cristóbal de Las Casas, que históricamente ha tenido la presencia de diferentes pobladores, Aubry (1991: 27) plantea que en la época colonial la “Ciudad Real” se pobló en sus alrededores con mexicas, tlaxcaltecas, zapotecas, mixtecas,

quichés y con familias chiapanecas (tzotziles, tzeltales y zoques). “Tal como en las pequeñas ciudades universitarias de Europa, o en los centros de la diplomacia internacional de hoy, se oían en las calles idiomas de doquier: tzotzil, tzeltal, zoque, náhuatl o “mexicano”, además del español.”

Como en épocas pasadas San Cristóbal continúa siendo un punto importante en la región para realizar distintas actividades (administrativas, de servicios, culturales, sociales, económicas) donde además convive población de varias regiones del estado. “Physically surrounded by indigenous towns populated by the descendents of the ancient Maya, San Cristóbal draws members of these communities into its urban spaces to work, to pay a bill, to visit the doctor, to spend a night out, and to attend school” (Newman, 2009:3). En ese sentido, muchos jóvenes de la región encuentran en las IES de la ciudad y en el CESDER-Moxviquil, una oportunidad para continuar con sus estudios universitarios.

Antes de que Moxviquil comenzara con la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, se había realizado desde 2002 –hasta la fecha- la Escuela de Liderazgo Campesino e Indígena, la cual fue acompañada en el diseño curricular por Benjamín Berlanga, especialista en procesos de formación rural, quien además anteriormente había participado en la experiencia de construcción del plan de estudios del Cesder (Puebla) y del Bachillerato Técnico Bivalente “Bartolomé de Las Casas” en Guaquitepec (Chiapas). En 2009, se comenzó a plantear la necesidad de abrir la licenciatura e iniciar un proceso de educación formal. Entre los motivos para iniciar un proceso similar –además de las coincidencias en la metodología de trabajo- se encontraba que muchos jóvenes de Chiapas viajaban mensualmente a la Sierra Norte de Puebla para estudiar en el Cesder.

A principios de 2010 se comenzaron a tener reuniones sistemáticas con el equipo de Cesder en Zautla, Puebla para hacer la transferencia del modelo. Oficialmente se inició en septiembre de ese mismo año. Antes de la apertura, se realizó un taller con organizaciones de la región para presentar la licenciatura e invitar a líderes comunitarios a continuar con su formación educativa en el nivel superior.

La licenciatura cuenta con validez y reconocimiento por parte de la SEP, tiene la característica de ser un sistema semi-escolarizado, es decir, a lo largo del año se realizan ocho concentraciones de seis días de clase intensivas, cinco semanas de curso de verano intensivo y asesorías para el estudio de la intervención en la práctica.

La licenciatura se dirige principalmente -pero no necesariamente- a campesinos y/o indígenas de escasos recursos económicos que asumen el compromiso de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de su región. Uno de los requisitos de ingreso (al igual que en Zautla, Puebla) es que los estudiantes cuenten durante sus estudios con el respaldo moral y económico de una OSC a la cual preferentemente estén vinculados, con ello se establece el compromiso del estudiante con la comunidad y su organización; y de la organización con el estudiante.

Esta acción constituye una base central para comprender los procesos de vinculación y su importancia en la educación superior. Los jóvenes que participan en esta experiencia, no sólo aspiran a continuar formándose en una licenciatura, sino que además hacen explícito su interés por participar o acompañar a una comunidad, organización o grupo para que sus aprendizajes tengan una utilidad social. En las formas convencionales de educación superior el sentido final de la educación es que los jóvenes obtengan un grado académico que les permitirá acceder al mercado laboral, generalmente lejos de sus comunidades. Esto por supuesto que favorece la movilidad social de estudiantes de comunidades rurales e indígenas – e inclusive urbanas-, pero genera una ruptura estructural con sus comunidades y barrios.

Quienes no entran con el respaldo de una OSC se espera que en el transcurso de su formación puedan hacerlo aunque no es un requisito para concluir sus estudios universitarios. Lo que sí es imprescindible es que puedan tener distintas formas de participación (productiva, organizativa, económica, cultural y/o educativa) dentro de su comunidad en tres distintos niveles: familiar, grupal y comunitario. Aunque no necesariamente tiene que ser secuencial, es decir en algunos casos dependerá de la experiencia previa de trabajo comunitario del estudiante en comunidad.

La primera generación (2010-2015) estuvo marcada por una amplia experiencia a nivel organizativo y comunitario de los estudiantes producto de su participación vinculada a OSC. Situación que no se ve reflejada en las siguientes generaciones (2012-2017 y 2014-2019), y es que ahora además de continuar invitando a integrantes de OSC o líderes comunitarios de la región, también se realiza difusión en escuelas de nivel medio superior, e incluso los mismos estudiantes que actualmente están estudiando invitan a conocidos y familiares para inscribirse en la licenciatura, por ello ahora puede verse estudiantes recién egresados del bachillerato y sin mucha experiencia en trabajo comunitario.

En 2014 el colectivo de docentes que conforman la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural de Moxviquil, comenzó reflexionar sobre la necesidad contar con su propio diseño curricular, eso se realizó como parte del compromiso adquirido con el Cesder de Zautla para evitar la dependencia y continuar con un proceso más autónomo de formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas. Se hicieron varias reuniones para construir la nueva licenciatura, donde también se contó con el acompañamiento de Benjamín Berlanga, no obstante, en el diseño/discusión no se incorporó la participación de otras organizaciones civiles de estado, campesinos, estudiantes de la licenciatura y/o actores sociales de la región, salvo los docentes que forman parte de las organizaciones no gubernamentales.

Así en septiembre de 2016 iniciará la licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio, la cual también cuenta con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), aunque en la malla curricular no quedó explícito que alguna asignatura tenga el adjetivo intercultural, se espera que dentro de los contenidos curriculares se retome para su discusión y análisis al igual que la diversidad y género. Pero eso seguramente se podrá abordar en futuras investigaciones sobre la educación superior en Chiapas.

2.4 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE LA UNICH-OXCHUC

La Unich, fue la segunda Universidad con enfoque intercultural creada en el país; su creación fue por decreto del Congreso de Chiapas en 2004 y comenzó a funcionar en agosto de 2005 dentro de las instalaciones de la Escuela de Comercio y Administración (Eca) y la Escuela Normal “Fray Matías de Córdova” en San Cristóbal de Las Casas. En el año 2006 se inicia la construcción de las instalaciones⁵¹ de la “Ciudad Universitaria Intercultural” en un predio de “10.5 hectáreas, de las cuales 5.5 corresponden a terreno boscoso protegido como área de reserva” (Unich, 2008a: 35). Se encuentra ubicada al sur poniente de la ciudad, junto a la zona de conservación ecológica “Humedales de Montaña María Eugenia”.

Según el Informe de la administración 2005-2008, la apertura de la Unich con sus respectivas licenciaturas fue a partir de un proceso de discusión entre intelectuales, académicos y representantes de comunidades, quienes discutieron y analizaron la pertinencia del

⁵¹ Una de las críticas fuertes en torno a la construcción de las instalaciones es la UNICH, es que su diseño arquitectónico denota la influencia colonial, uno de los aspectos que precisamente la interculturalidad busca erradicar. En el informe de la administración 2005-2008, se habla de una inversión “aproximada a los 100 millones de pesos, financiadas con recursos del Estado y la Federación, concretamente de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)” (UNICH, 2008a:9).

funcionamiento de la IIESE. “Para tal efecto, la Secretaría de Educación contrató a un despacho especializado para llevar a cabo un estudio de factibilidad que guió la selección de los primeros programas académicos” (Unich, 2008a:1).

Como resultado se discutió junto con la CGEIB-SEP las recomendaciones del estudio para abrir cuatro licenciaturas: Lengua y Cultura, Turismo Alternativo, Comunicación Intercultural y Desarrollo Sustentable, las cuales fueron avaladas por la Comisión Estatal de Planeación de la Educación Superior (COEPES), bajo el argumento de que “no hay otra institución de Educación Superior, pública o privada, en Chiapas, que imparta dichas licenciaturas” (Unich, 2008a:8).

En la indagación, con algunos docentes y administrativos de la Unich, para conocer más sobre el estudio de factibilidad, se constató de que no existe tal, por lo que es sugerente pensar que las licenciaturas fueron creadas en función de los intereses de la CGEIB-SEP, debido a que similar oferta educativa se encuentra en las otras UI's del país, a excepción de la Universidad Veracruzana Intercultural (Uvi)⁵² y la Universidad Indígena Autónoma de México (Uiem)⁵³ cuya oferta educativa no necesariamente se ajusta a los criterios del modelo intercultural.

En cuanto a su forma de gobierno cada programa académico tiene un director quien es nombrado por el Rector La Universidad se administra, además del Rector, con un Secretario Académico y un Secretario Administrativo, contando con una Unidad de Planeación y una de Extensión y Difusión de la Cultura y el Abogado General. La máxima autoridad de la Unich es el Consejo Directivo, formado por un representante de la CGEIB; el Secretario de Educación del estado de Chiapas; un representante del Ayuntamiento de San Cristóbal; tres distinguidos académicos de la región; un representante de la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del Estado de Chiapas; un representante de la Secretaría de Finanzas del Gobierno del estado

⁵² De acuerdo con Mendoza (2013) la Uvi desde su creación, en 2005, contaba con dos licenciaturas: Gestión y Animación Intercultural y Desarrollo Regional Sustentable para sus cuatro sedes (Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas), pero fue a partir de la revisión constante de sus debilidades y fortalezas que en 2007 se decidió integrar ambas licenciaturas en una sola: Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo.

⁵³ Aunque la fecha de creación oficial de la Uiem es en diciembre de 2001, sus antecedentes se remontan a hacia 1982 con el “Programa de Investigación Antropológica con aplicación en la investigación y en la docencia”, de la Universidad de Occidente. La UIEM, de acuerdo con Torres (2013:599) comenzó el proceso de adhesión al Programa de Educación Intercultural de la CGEIB en 2004, obteniéndolo legalmente en 2007 ofertando para ese entonces la licenciatura en Derecho, Contaduría, Turismo Empresarial, Sociología Rural y Psicología Social Comunitaria y las ingenierías en Sistemas Computacionales, Forestal, Desarrollo Sustentable y Sistemas de Calidad.

de Chiapas; y un representante de la Delegación Especial de Educación en el Estado de Chiapas. La Unich cuenta también con dos Consejos más: el de Desarrollo Social y el de Desarrollo Institucional. Ambos son órganos colegiados de consulta (Unich, 2008a).

La iniciativa de la CGEIB-SEP de ubicar a las UI's en localidades rurales y/o con población mayoritariamente indígena, no se cumple con la Unich si consideramos que la Unidad Central se encuentra en una ciudad de más de 200 mil habitantes. El argumento a favor, de su establecimiento en San Cristóbal, es por el hecho de ser un centro regional que aglutina a un número importante de personas con diversidad étnica y lingüística. Además en décadas pasadas las expulsiones por conflictos religiosos originó asentamientos irregulares en las orillas de la ciudad,⁵⁴ lo que genera también una demanda de servicios para los descendientes de los desplazados.

Quienes ingresan la Unich son jóvenes procedentes tanto de los municipios cercanos a San Cristóbal como de la misma ciudad. De acuerdo a los registros existe una presencia considerable de estudiantes de otras regiones del estado (Fronteriza, Selva, Norte, Centro y Sierra), lo cual genera que en dicho espacio educativo se cuente con una presencia de las principales lenguas indígenas habladas en Chiapas (Unich, 2008b). Situación similar sucede con los municipios donde se encuentran ubicadas las otras sedes.

En el Plan Institucional de Desarrollo 2008-2016 se menciona que uno de los problemas de la educación superior en Chiapas es la alta demanda de carreras convencionales⁵⁵, lo que ocasiona saturación en el mercado de trabajo de los egresados; por ello justifican la creación de nuevas licenciaturas con pertinencia social y económica. Para el caso de San Cristóbal, existe más de una veintena de IES entre públicas y privadas⁵⁶. Ello también habla de la creciente

⁵⁴ Rus (2012) identifica tres olas migratorias que llegaron a San Cristóbal, la primera sucedió en la década de los setentas “conducida por jóvenes bilingües que querían cambiar de religión y querer establecerse fuera de sus comunidades de origen y la segunda se conformó principalmente de refugiados económicos atraídos por las nuevas oportunidades de vivienda y empleo abiertas por la primera ola, la tercera consistió cada vez más en refugiados a secas, presionados tanto por condiciones económicas adversas como, después de 1994, por la violencia (Rus, 2012:225).

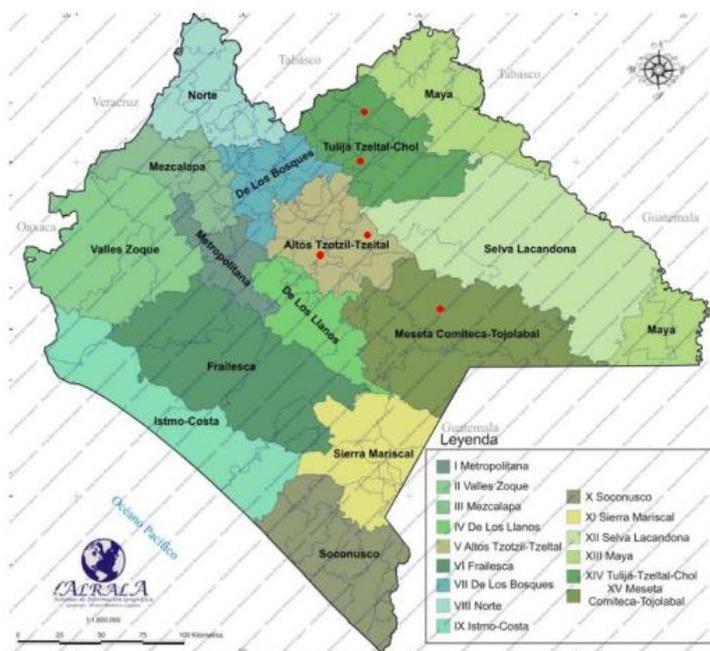
⁵⁵ Su análisis se basa en el Cuestionario Electrónico 911, 1999-2000 y 2005-2006, de la Secretaría de Educación Pública, donde de acuerdo a su registro en Chiapas se encontraban 24 escuelas Normales y 45 del Sistema Universitario y Tecnológico. Además se identificó que la cobertura de licenciaturas no se encontraba en la región selva y sierra del estado, únicamente había cobertura del nivel Técnico Superior Universitario. La cobertura de los tres subsistemas de IES se concentraba en las regiones Centro y Soconusco, con casi el 85% de la distribución de la cobertura (Unich, 2008b).

⁵⁶ Entre las IES públicas de San Cristóbal, se encuentran: La Universidad Intercultural de Chiapas, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho, Escuela de Lenguas del Campus III de la Unach, Escuela Normal Lic. Manuel Larráinzar, Escuela Normal Experimental Fray Matías de Córdova y Ordoñez. Como centros de

demanda de la educación superior para los egresados del nivel medio superior, no únicamente de San Cristóbal, sino de la región.

Con base en lo anterior, la Unich ha ampliado su proyecto educativo hacia otras regiones, creando así por un lado, mayores oportunidades para que los jóvenes puedan estudiar en su región, y por otro, para responder a las expectativas de la CGEIB, es decir: a) ampliar la cobertura de educación superior con pertinencia cultural a la población indígena; b) responder a las demandas indígenas, reconociendo los aportes indígenas, en materia cultural y lingüístico; y c) que esa formación ofertada se oriente a la solución de problemas y desarrollo integral de su región (Schmelkes, 2008). La Universidad fue proyectada “para atender las necesidades de las comunidades indígenas o marginadas del Estado y ofertar una educación superior de alta calidad y que además contribuya a construir un Chiapas igualitario y plural” (Unich, 2008a: 4).

Figura 3. Mapa de Chiapas con la ubicación de las sedes de la Unich



Fuente: UNICH, 2012

Otras cuatro sedes o Unidades Académicas Multidisciplinarias (UAM) han sido creadas

investigación y posgrado: El Colegio de la Frontera Sur, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Universidad Autónoma de Chapingo, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Las Privadas son: Instituto de Estudios Superiores José Manuel de Rojas, Universidad Vasconcelos, Centro de Estudios Universitarios de Chiapas, Centro de Estudios Superiores San Cristóbal, Universidad de los Altos de Chiapas SC, Universidad Mesoamérica, Centro Universitario Valle de Jovel, Escuela Superior de Educación Física y la Universidad Meridional. Y las IES de la sociedad civil como es el Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil A.C.

en distintos lugares, todas ellas en cabeceras municipales. Tres UAM iniciaron labores en 2009 ofertando las mismas licenciaturas de San Cristóbal; por ejemplo, en Oxchuc se ofertó en sus inicios las licenciaturas de Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura; en Las Margaritas: Turismo Alternativo y Lengua y Cultura; en Yajalón: Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable; y en Valle de Tulum (Salto de Agua), que inicia labores en agosto de 2012, se oferta Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo. Actualmente en distintas UAM se ofertan las licenciaturas de Medicina con enfoque Intercultural, Enfermería Intercultural y Derecho Intercultural. Es importante mencionar que en el Plan Institucional de Desarrollo 2008-2016, se reconoce el rezago educativo de la región Sierra; no obstante ninguna UAM se ha establecido en dicha región.

2.4.1 LA PROPUESTA EDUCATIVA DE LA UNICH-OXCHUC

En 2005 la Unich comenzó sus labores con 662 estudiantes procedentes de diferentes regiones de Chiapas, principalmente de la zona Altos. Para el 2013 la matrícula aumentó a 1729 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: 1039 en la Unidad Central, 195 en Las Margaritas, 197 en Yajalón, 210 en Oxchuc y 88 en Salto de Agua. Del total de inscritos, 664 cursaban la licenciatura en Lengua y Cultura, 445 la de Desarrollo Sustentable, 310 la de Turismo Alternativo, 176 Comunicación Intercultural, 77 en Medicina con Enfoque Intercultural y 57 la de Derecho Intercultural (Unich, 2013).

En la tabla 2 se observa la distribución de estudiantes que ingresaron en agosto de 2013, las licenciaturas con mayor demanda son Lengua y Cultura,⁵⁷ Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo, aunque la recién creada licenciatura en Medicina Intercultural ha tenido una amplia demanda estudiantil. El ingreso a cualquiera de las licenciaturas de la UNICH es anual y preferentemente deben ser cursadas en cuatro años (a excepción de Medicina Intercultural la cual tiene una duración de 6 años).

⁵⁷ La alta demanda para ingresar a la Licenciatura de Lengua y Cultura se debe a que sus egresados tienen la posibilidad de participar en la convocatoria de concurso abierto para obtener una plaza como docentes de nivel básico.

Tabla 2. Estudiantes de nuevo ingreso al ciclo escolar agosto-diciembre 2013

Programa educativo	Sedes					Total
	San Cristóbal	Las Margaritas	Yajalón	Oxchuc	Valle de Tulijá	
Lengua y Cultura	168	30	30	44		272
Comunicación Intercultural	61					61
Desarrollo Sustentable	104		34	23	34	195
Turismo Alternativo	93	16			26	135
Medicina Intercultural	131					131
Derecho Intercultural		20		37		57
Total	557	66	64	104	60	851

Fuente: UNICH, 2013

Desde el inicio la Unich ha trabajado con la propuesta curricular de la CGEIB, aunque algunos programas educativos y contenidos de las asignaturas han cambiado a partir de sugerencias del colectivo docente. Las modificaciones curriculares se han hecho tratando de responder a las especificidades sociales y culturales de la región; pero dando prioridad a las instrucciones de la CGEIB. El último rediseño curricular fue en 2011 cuando se adoptó de manera más intencionada el denominado modelo por competencias. Los programas educativos cuentan con tres ejes de formación: Básica, Profesional y Especialización; y cuatro ejes transversales: Disciplinar, Vinculación con la Comunidad, Lenguas y Sociocultural.

La misión de la Unich es formar profesionistas de calidad, con valores, compromiso social y dominio de lenguas originarias de la entidad a partir de la integración de conocimientos de los pueblos originarios y científicos para contribuir a la construcción de una sociedad con mejor calidad de vida. Con ello se pretende “mejorar las condiciones de vida de las comunidades a través de sus programas académicos y de vinculación, proveyéndoles de profesionales preparados, capaces de diseñar alternativas propias de desarrollo en los aspectos económicos, sociales y culturales” (Unich, 2008a:5).

De acuerdo con el Plan Institucional de Desarrollo 2013-2024, la visión de la Unich al 2018, es ser una institución líder en la educación intercultural del país con amplio conocimiento social. Algunos aspectos particulares de la visión, referentes al trabajo comunitario, son los siguientes:

- Sus egresados se incorporan en procesos de autogestión o al mercado laboral conforme a sus competencias desarrolladas.
- El personal académico está habilitado con el grado preferente de posgrado,

y desarrollan capacidades en lengua originarias de la entidad;

- La vinculación integra a académicos, estudiantes y población beneficiada,
- El servicio social se realiza por proyectos sociales o productivos,
- La difusión y extensión de los servicios son actividades fundamentales del quehacer universitario (Unich, 2013: 27).

La Unich ha establecido convenios de colaboración con diversas instituciones, entre ellas: la Escuela Superior de Educación de Coibra Portugal, Instituto de Capacitación y Vinculación Tecnológica, las dependencias de turismo de Chiapas, la COPARMEX San Cristóbal de Las Casas, la Universidad Autónoma Metropolitana, el Gimnasio de Arte y Cultura A.C., Universidad de Poitiers, Universidad de Limoges, Centro Latinoamericano de Gestión Ambiental A.C., Secretaría de Pueblos y Culturas Indígenas, Universidad Politécnica de Chiapas, UNAM, CDI con tres convenios específicos: Levantamiento y Captura de informe sobre 28 planes micro-regionales, Realización de diagnóstico Alimentario-Nutricional, en el marco de la Cruzada Nacional Contra el Hambre y Elaboración de Proyectos Identificados en los Planes Micro-Regionales (Unich, 2010 y 2013).

En cuanto a los ingresos, la Universidad recibió en 2010 fondos extraordinarios por un monto de \$52, 938,820.30 de los cuales \$21, 346,922.00 se emplearon para concluir la construcción del Centro Universitario de Información y Documentación y para finalizar la primera etapa de las unidades académicas Yajalón y Oxchuc. En lo referente al subsidio ordinario alcanzó \$36, 808, 712.00 y como ingresos propios obtuvo \$2, 153, 917.59, lo cual representa el 2.34% de los ingresos totales (Unich, 2010).

La Unich hasta 2015 ha contado con 4 rectores, el primero fue Andrés Fábregas Puig quien consolidó un proyecto académico y logró posicionar a dicha universidad con respecto a las otras UI's del país; en ese entonces se creó el Sindicato de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas (Stunich). Con la salida de Fábregas y la llegada de Javier Álvarez Ramos a la rectoría, se crea el Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas (Sutunich). Desde ese entonces la Universidad ha tenido diversos movimientos en busca de mejorar las condiciones laborales, estudiantiles y académicas. Los estudiantes han logrado crear un colectivo denominado "Lekil Kuxlejal", en el que participan jóvenes de las distintas sedes.

A manera de cierre de éste capítulo, se aprecia de manera puntual dos experiencias

educativas que abordan la educación intercultural a nivel superior, lo cual permite comprender las diferentes situaciones que intervienen para implementarla, por ejemplo: apoyo o no del Estado, respaldo de movimientos indígenas, organizaciones y actores sociales, el contexto histórico y social donde se ubican, la vinculación con centros de investigación y el respaldo de la comunidad. En el siguiente capítulo se aborda el enfoque metodológico de la investigación.

CAPÍTULO 3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1 MI PUNTO DE PARTIDA PARA LA INVESTIGACIÓN

Llegar a este tema de investigación ha sido a partir de una inquietud personal, pero también por los diferentes procesos y espacios en los cuales me he involucrado en los últimos años; considero que al abordar la presente investigación lo hago con ciertos referentes teóricos y prácticos que me han ayudado a ir comprendiendo cada vez más la educación intercultural en México. Algunos momentos significativos se mencionan a continuación.

Uno de los primeros encuentros que se dio con la educación intercultural fue cuando realice mi tesis de licenciatura, en ella, abordé la problemática que viven los estudiantes indígenas en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas, algunos de los hallazgos fueron: a) no existían políticas de atención dirigidas hacia ese sector de población, porque la misma institución negaba su presencia, b) la discriminación y racismo dentro de las aulas de clase, c) la negación cultural y d) los problemas para concluir su formación. Recuerdo que en esos años estaban surgiendo las propuestas de educación intercultural planteadas por la CGEIB, y desde diferentes sectores de la sociedad civil se planteaba la necesidad de transversalizar la educación intercultural en México, es decir, en lugar de crear nuevas estructuras o figuras institucionales se debería abordar el tema desde las mismas IES convencionales (ese debate es aún vigente).

En esos años también tuve la posibilidad de participar en las diferentes reflexiones que se vertían desde un grupo de análisis de la realidad, denominado: Colectivo Chiapaneco por una Educación Intercultural, con lo cual pude conocer de manera práctica la educación intercultural, principalmente con los espacios de reflexión y análisis ofertados a través del Festival de Educación para la Vida.

La investigación que hice en la maestría tuvo como propósito documentar una experiencia educativa intercultural, en la Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”, de esa experiencia pude observar que los alcances y análisis de la interculturalidad muchas de las veces no trascienden los espacios áulicos de una institución, en muchos casos se deja de lado el contexto donde los estudiantes interactúan, además de las significaciones que reducen el potencial de lo intercultural desde premisas multiculturalistas. Comprendí también

como una propuesta educativa propia, construida desde las bases y la discusión del magisterio puede ser coaptada y trasformada a partir de los intereses de la SEP (cfr. Baronnet, 2008).

Posteriormente como docente en la Universidad Intercultural del estado de Tabasco, conocí desde adentro el modelo educativo intercultural propuesto por la CGEIB, fue revelador para mí el percatarme de muchas virtudes de la propuesta; por ejemplo: involucrar a jóvenes principalmente indígena a la educación superior; ubicar a la Universidad en una región estratégica para el Norte de Chiapas y Tabasco; iniciar un proceso de formación académica con perspectiva intercultural, entre otras. No obstante, también me percaté de algunas dificultades que impedían el pleno desarrollo de una propuesta educativa bajo una perspectiva intercultural; como: la falta de participación de los pobladores en la toma de decisiones sobre los contenidos curriculares; falta de transversalidad de la interculturalidad en las licenciaturas; poca continuidad y seguimiento en los trabajos iniciados por los estudiantes en las comunidades de la región.

Actualmente como docente en la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, ofertada en el Centro de Formación para la Sustentabilidad-Moxviquil A.C., he llegado a cuestionarme sobre las diferencias pueden haber entre dos propuestas educativas con perspectiva intercultural, en particular, las oficiales y las no oficiales. Es decir, mi experiencia previa de haber laborado como docente en una UI (propuesta por la CGEIB) y ahora en Moxviquil, (gestionada por una asociación civil), ha llegado a causarme cierto extrañamiento sobre las implicaciones de un modelo educativo con enfoque intercultural. En otras palabras: ¿Cómo se aborda la educación intercultural en una IES, como la Unich? Y ¿Cómo se aborda en una IES como el Cesder-Moxviquil?

Dichas preguntas iniciales encontraron cabida en el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica al comenzar a estudiar el programa de doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas. Sin duda, dicho extrañamiento parte de un interés personal, pero que en cierta forma recoge cuestionamientos que desde distintos sectores de la sociedad (académicos, ong's, actores sociales y personas de a pie) hacen al modelo educativo intercultural, frente a otras propuestas que rechazan la institucionalización de la educación intercultural en México. En ese sentido, el presente trabajo busca contribuir a sistematizar experiencias de educación superior para la formación de jóvenes en Chiapas.

3.2 CONSIDERACIONES DESDE UN POSICIONAMIENTO DESCOLONIAL

Pienso que desde un posicionamiento decolonial hay cabida para repensar nuestro quehacer como investigadores, y orientarlo hacia “decolonización epistemológica para dar paso luego a una nueva comunicación inter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones” (Quijano, 1992:447, citado en Mignolo, 2007:30).

Bajo esta perspectiva se trata de hacer rupturas epistemológicas, sobre todo porque de acuerdo con Santos (2009) la racionalidad científica como modelo totalitario está agotada en la medida que niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se modelan a sus principios epistemológicos y sus reglas metodológicas. En ese sentido, la ciencia social siempre será subjetiva.

Así la construcción del conocimiento no se puede evitar la participación plena y consciente de los sujetos como portadores de subjetividades. La investigación desde el pensamiento decolonial implica un horizonte de descolonización, y esa descolonización empieza por la descolonización del conocimiento y de la subjetividad (Mignolo, 2006). En ese sentido, soy consciente de las subjetividades que tengo, pero también me queda clara la necesidad de entender esa realidad desde mi propia subjetividad y desde la de los sujetos, cuya representación de la realidad también está cargada de significaciones.

Situarse desde una epistemología decolonial implica, entonces, un ejercicio de auto-reflexión sobre nuestra participación en los espacios que interactuamos al momento de realizar la investigación; se trata de revisar nuestras estrategias metodológicas con las cuales nos acercamos a esa realidad. En palabras de Zemelman (2012: 183) liberar el razonar de las estructuras teóricas acumuladas es una condición para abrirse hacia lo real, para hacerse sensible a las exigencias de objetividad expresadas en el supuesto de la realidad en movimiento.

3.3 EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL COMO PROPUESTA METODOLÓGICA

Es imprescindible que en una investigación social considere un diálogo abierto y sincero que permita acercarse a las experiencias de formación de los sujetos (estudiantes, docentes, directivos) y así despojarse de los parámetros metodológicos que la ciencia hegemónica nos indica.

Considero al construccionismo social, complementario para abordar la propuesta de investigación, debido a que en las ciencias sociales se ha caracterizado como paradigma alternativo al positivismo lógico, sus planteamientos divergen radicalmente de él desde la

forma en que se concibe la naturaleza de la realidad, la relación con la realidad a conocer y la aproximación al conocimiento de la realidad. De acuerdo con Guba y Lincoln (2000) el investigador interpreta las construcciones y las discute con los informantes a través de un intercambio en que éstas se transforman; la meta de este proceso es la obtención de una síntesis, consenso o agenda para la negociación de construcciones más variadas y ricas en información que las previas.

El construccionismo social propone la relativización de la realidad en el sentido de exterioridad y plantea la existencia de múltiples realidades que se construyen de acuerdo a estructuras históricas específicas y que difieren unas de otras. Sostiene que en el conocimiento de la realidad intervienen factores tanto externos como internos del sujeto, es decir, existe un permanente intercambio entre los elementos que conforman las estructuras y procesos que conocemos y la forma en que nos organizamos para conocerlas, teniendo un importante peso la intersubjetividad y el consenso como formas estructuradas del conocer.

Metodológicamente desde la perspectiva del construccionismo social se privilegia el diálogo en el que el investigador intenta cambiar los discursos posibles a partir de las experiencias socialmente construidas de los actores sociales que no tienen acceso a las estructuras del poder dominante (Guba 1990, Guba y Lincoln, 2000). En este sentido, el criterio que priva para la construcción del conocimiento no es el del especialista, sino el de los informantes entre los que se encuentra el investigador (Wiesenfeld, 2001).

Así pues, para el desarrollo de esta investigación se asume que la realidad, es socialmente construida, que no existe una única realidad sino múltiples interpretaciones de la vida social y las complejas redes de ésta con el entorno natural de los sujetos. En ese sentido, considero que en la construcción del conocimiento no se puede dejar de lado la participación plena y consciente de los sujetos que interactúan en ella, reconociendo sus subjetividades construidas previamente a través de un proceso socio-histórico. Por ello, es imprescindible reconocer que la situación misma de investigación, es una relación dialógica entre sujeto-sujeto, lo cual posibilita un acompañamiento reflexivo y dialógico entre los participantes con el fin de repensar-nos en la práctica. En palabras de Fals Borda (1999) se trata de verlos a ambos (investigador-investigado) como seres sentipensantes, cuyos diversos puntos de vista sobre la vida en común deben tomarse en cuenta conjuntamente.

3.4 MÉTODOS Y TÉCNICAS DE LA INVESTIGACIÓN

En correspondencia con los apartados anteriores, considero que la perspectiva decolonial es una invitación para enfocar la realidad desde distintos ángulos, pero con la mirada fija en la construcción del conocimiento. Así el diálogo puede ser considerado como ese espacio para la construcción del dato entre el sujeto investigador y el sujeto investigado.

La investigación ocupó para en diferentes momentos métodos y técnicas de investigación que me permitieron ir gradualmente comprendiendo y profundizando sobre el problema de investigación; por ejemplo, en una primera etapa el método etnográfico fue útil para comenzar a observar de manera participativa en los espacios educativos y al mismo tiempo hacer las primeras entrevistas. Posteriormente, en el mismo proceso de la investigación se trabajó con grupos focales, donde además se aplicaron encuestas, cuyos resultados fueron discutidos colectivamente.

3.4.1 EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO

Para Geertz (2001) el trabajo del etnógrafo no se trata de una ciencia en busca de descripciones y generalizaciones, sino más bien se posiciona en contra del positivismo, con lo que se pretende descubrir las particularidades y los significados mediante los cuales los individuos o grupos guían su conducta. Al referirse a las estructuras de significaciones lo que se busca es interpretar los códigos establecidos, se trata de pasar de una descripción superficial a lo que llama “descripción densa” en la cual se presenta el fenómeno con sus detalles e implicaciones, “lo que se interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar lo ‘dicho’ en ese discurso de sus ocasiones precederas y fijarlos en términos susceptibles de consulta (Gertz, 2001: 32).

Investigar bajo un enfoque etnográfico es necesario implicarse en las relaciones sociales, para Velasco y Díaz de Rada (1997: 24) la mejor estrategia para el análisis de los grupos humanos es establecer y operacionalizar relaciones sociales con las personas que lo integran. En ese sentido, participar en ambas IES investigadas me permitió involucrarme, en una, más desde adentro, y en otra, más desde afuera; pero sin que eso significará en mí, la pérdida de objetividad, sino tratando de comprender la forma en que las prácticas educativas se van tejiendo de manera cotidiana, en consecuencia, “el investigador no es un mero recopilador, un mero coleccionista, sino que proporciona información elaborada” (Velasco y Díaz de Rada, 1997:35).

Comparto con Rockwell (2009: 30) que “la etnografía no es una práctica que transforme por sí misma las prácticas educativas, aunque puede contribuir a procesos encaminados a ello. De hecho la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos.” Así, el lograr comprender la especificidad de cada contexto, con sus alcances y limitantes, ha permeado en que mi visión sobre cada propuesta educativa no se límite a establecer lo bueno y malo de cada una, sino de entenderlas en su justa dimensión social.

De esa manera la exigencia es lograr un cierto sentido de la diferencia, cuando se estudia la propia sociedad de pertenencia, “[...] y más aún cuando se toma por objeto el propio medio en que el investigador convive [de ahí que sea necesario], el extrañamiento adoptado como actitud” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 28-29).

Ya es sabido que no hay recetas metodológicas desde un posicionamiento decolonial, pero si hay distintas perspectivas de análisis para acercársele, por ello considero que el retomar métodos y técnicas de las ciencias sociales puede contribuir a complementar al análisis y comprensión de cualquier espacio educativo.

De acuerdo con Velasco y Díaz de Rada (1997: 33) “todo trabajo de campo es un ejercicio de observación y de entrevista.” De ahí que en esta investigación, se consideró dichos aspectos para un primer acercamiento con las IES antes mencionadas.

3.4.1.1 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Observación participante, me permitió describir las distintas interacciones en los espacios que son formados los jóvenes universitarios, con la finalidad de encontrar similitudes y diferencias en las experiencias educativas. Inicialmente se había considerado realizar la investigación, únicamente, en torno a las capacidades que se generan para la vinculación comunitaria; sin embargo, a partir de esa aproximación, “[...] del cuestionario a la charla íntima, de la pregunta a la respuesta” (Velasco y Díaz de Rada, 1997:24), me permitió percatarme que la interculturalidad y las prácticas educativas eran también elementos con sentido y significado para las IES.

Así, con la observación participante se buscó tener una mirada desde dentro de la problemática, para describir las prácticas educativas, la apropiación de la interculturalidad y la generación de capacidades para la vinculación comunitaria. Para Velasco y Díaz de Rada (1997:24) la observación participante exige la presencia en escena del observador, pero de tal modo que éste no perturbe su desarrollo; es decir, como si no sólo por el hábito de la presencia

del investigador, sino por las relaciones sociales establecidas, la escena contará con un nuevo papel, accesorio a la propia acción, pero incrustada en ella naturalmente [...] su presencia es ya, de algún modo, acción social.

Dentro del aula de clase se observó de manera particular: la actitud del maestro, uso del espacio en el aula de clases, materiales utilizados, técnicas y dinámicas para la reflexión de la realidad y la relación docentes estudiantes. Fuera del aula, el interés se guió por observar las interrelaciones de los estudiantes dentro de la IES y en las comunidades donde hacían vinculación comunitaria, de manera particular, estuve atento a sus actitudes, sus expresiones y a la aplicación de sus conocimientos con grupos de trabajo. De acuerdo con Velasco y Díaz de Rada (1997: 33) en la observación, “la información es obtenida desde la sensibilidad, desde la agudeza de percepción del investigador ante la acción de los sujetos de estudio.”

3.4.1.2 ENTREVISTAS

A partir de la observación participante dentro y fuera del aula, en ambas experiencias, me permitió, posteriormente, generar mayor profundidad de sus acciones (de estudiantes y docentes) a través de las entrevistas. En otras palabras, la selección de informantes fue de tipo teórico (Glaser y Strauss 1967) o intencional (Lincoln y Guba, 1985), es decir, los actores o informantes se escogieron con algún propósito definido, según la concepción que se tenga del problema o de su fundamentación. En este caso, se consideró el interés demostrado por participar activamente en distintas actividades. Las entrevistas fueron aplicadas con el objetivo implícito de generar situaciones de diálogo con los sujetos investigados, y en más de una ocasión el guion de entrevista no se siguió como tal.

Velasco y Díaz de Rada (1997: 34) menciona que contrariamente a lo que se piensa, la entrevista no proporciona sentido a las acciones que se observan, o corrige las inferencias precipitadas que se obtienen de la observación, sino que “la entrevista, tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio.”

En las entrevistas recupere las experiencias de los estudiantes en su proceso de formación, haciendo énfasis en las categorías antes mencionadas: interculturalidad, prácticas educativas y la generación de capacidades para la vinculación comunitaria. Fueron aplicadas tanto a directivos como a docentes, y en el caso del Cesder-Moxviquil a familiares y amigos de los estudiantes. Con ello, se profundizó sobre las implicaciones sociales que se tiene al formarse en una u otra experiencia educativa.

3.4.2 GRUPOS DE DISCUSIÓN

Los grupos de discusión, son pensados para promover la construcción colectiva del conocimiento y como espacio para la socialización de las experiencias en un entorno más amplio que involucre a todos los participantes de la investigación. Es importante mencionar que los grupos de discusión se promovieron a partir de la aplicación de una encuesta (gráfica de evaluación), tanto para obtener datos cuantitativos como cualitativos; los datos cualitativos se construyeron al momento de discutir grupalmente los resultados o tendencias generales de cada respuesta de la encuesta. Ello contribuyó a establecer puntos en común o discordantes entre ambas experiencias educativas.

La meta de dicho grupo de discusión fue obtener una síntesis o consenso para la negociación de construcciones más variadas y ricas en información que las previas (Wiesenfeld, 2001). Se facilita un cambio, al formarse las reconstrucciones y al sentirse los individuos estimulados a actuar sobre ellas (Guba y Lincoln, 2000).

Las temáticas abordadas en los grupos de discusión fueron retomadas a partir de la revisión de los programas de estudio, las entrevistas, las observaciones; pero también se tomó en cuenta el análisis de la “espiral de la interculturalidad” (Saldívar, 2008), para evidenciar de manera más clara cómo se vive la interculturalidad en diferentes ámbitos de la vida cotidiana: personal, institucional, el contexto y las prácticas educativas. En ese sentido, tanto la gráfica de evaluación (encuesta) y espiral de la interculturalidad contribuyeron a abrir espacios de discusión y análisis, logrando también despertar cierto interés en los estudiantes por conocer su papel en cada proceso educativo.

3.5 MUESTREO

En el entendido que difícilmente se puede abarcar la totalidad de la realidad social, se hizo la selección de la muestra de esa realidad. Utilizando un muestreo no probabilístico. Como señala Hernández (2006) la muestra caso-tipo, tiene como objetivo encontrar la riqueza, profundidad y calidad de información, no la cantidad ni estandarización. También en algún momento utilice el muestreo por “bola de nieve”, el cual de acuerdo a Corbetta (2003), consiste en identificar a los sujetos que se incluirían en la muestra a partir de los propios entrevistados. Es importante mencionar, que en el caso de la Unich-Oxchuc me pidieron guardar el anonimato de sus respuestas. Situación que se cumplió. En tabla se puede observar algunas características de la muestra.

Tabla 3. Muestra de la investigación

Muestra		
Unich-Oxchuc		
Sujetos de investigación	Tipo de técnica	Cantidad
Estudiantes	Entrevista semi-estructuradas	19
Estudiantes	Entrevistas a profundidad	2
Estudiantes	Grupos de discusión	4
Docentes	Entrevistas semi-estructuradas	9
Directivos	Entrevistas semi-estructuradas	2
Cesder-Moxviquil		
Sujetos de investigación	Tipo de técnica	Cantidad
Estudiantes	Entrevista semi-estructuradas	21
Estudiantes	Entrevistas a profundidad	4
Estudiantes	Grupos de discusión	2
Docentes	Entrevistas semi-estructuradas	8
Directivos	Entrevistas semi-estructuradas	1
Familiares de estudiantes	Entrevistas semi-estructuradas	3

Fuente: elaboración propia

Dichas técnicas de investigación se aplicaron durante el trabajo de campo realizado en los meses de agosto-diciembre de 2013, enero-diciembre de 2014 y enero- junio 2015. En dichos periodos se realizaron visitas periódicas a las dos experiencias de formación.

3.6 ANÁLISIS DE DATOS

En lo referente a la integración y análisis de datos, básicamente se siguió la propuesta de Strauss y Corbin (2002) para la investigación cualitativa. Los autores señalan que, como primer paso, está la obtención de los datos, que en este estudio provinieron de diferentes fuentes como: observaciones, entrevistas, y trabajo con grupos focales. Una vez realizado, el segundo paso, es el procedimiento a través del cual se interpreta y organiza. De lo que se trata es de conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías y relacionarlas por medio de una serie de oraciones y proposiciones. Al hecho de conceptualizar, reducir elaborar y relacionar los datos suele llamarse codificar (Ibíd, 2002).

Fortino (2001) señala que en lo referente al análisis de las entrevistas, se utiliza un enfoque inductivo, en el cual el investigador trata de dar sentido al tema que estudia sin imponer expectativas preexistentes o teorías preformuladas, sino dejando que sean los propios investigadores los que puedan orientar la búsqueda de explicaciones. Este enfoque de análisis da lugar a que sea el propio investigador quien formule preposiciones teóricas, lo que se conoce como teoría fundamentada.

Sin embargo, Wiesenfeld (2001) señala que a pesar de que no se parte de variables previamente definidas, tal y como procede en el “análisis hipotético-deductivo” de los datos, tampoco sentimos que las categorías “emergen” o son descubiertas por el investigador, tal y como se sustenta en la teoría fundamentada. Es así que las categorías son construcciones que elabora el investigador y no algo que lo pre-existe, que ésta fuera de él y que lo aprende por un proceso de iluminación intelectual (Ibíd; 2001: 160). Dichas construcciones se van elaborando en un proceso hermenéutico-dialéctico en el que se busca entender, desde un mundo social respectivo, comparando y contrastando dichas comprensiones en un intento de lograr una síntesis de las construcciones (Guba y Lincoln; 2000). En lo referente a los datos cuantitativos obtenidos a través de la gráfica de evaluación, se analizaron con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 22.

Las categorías y subcategorías de análisis que han guiado la discusión de la presente investigación han sido, para el caso de la interculturalidad: a) cuestionar las relaciones de poder entre las culturas, b) establecer relaciones en equilibrio que permitan el enriquecimiento de la experiencia de vida, c) reafirmación como sujetos ante la vida y d) reproducción de elementos culturales.

La categoría de práctica educativa, el interés está centrado en develar: a) sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿Cómo se enseña y cómo se aprende desde un enfoque educativo – implícitamente- intercultural? (Metodologías pedagógicas de enseñanza), y b) sobre los contenidos de enseñanza: ¿Qué se enseña y para qué se enseñan en un enfoque - implícitamente- intercultural?

Finalmente en la categoría de construcción de capacidades para la vinculación comunitaria, se analiza lo siguiente: a) estrategias para el acercamiento entre la escuela-comunidad-organizaciones, b) alternancia educación-producción, c) estancias en organizaciones sociales de la región y d) retos y obstáculos de la vinculación comunitaria.

Dichas categorías, como ya se ha señalado, la categoría de generación de capacidades para la vinculación se construyó a partir revisión documental de los planes de estudio de ambas licenciaturas, y las otras dos (prácticas educativas e interculturalidad) emergieron a partir de la observación participante, pláticas informales y entrevistas iniciales con los sujetos de investigación.

CAPÍTULO 4. LA FORMACIÓN DE JÓVENES EN EL NIVEL SUPERIOR DE CHIAPAS. EL CASO DEL CESDER-MOXVIQUIL

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la investigación. Este apartado se centra en la discusión de la experiencia educativa del Cesder-Moxviquil con la licenciatura en Planeación del Desarrollo Sustentable. Para ello se retoman tres categorías de análisis: interculturalidad, práctica educativa y construcción de capacidades para la vinculación comunitaria, con sus respectivas subcategorías.

Para el caso de interculturalidad se analiza cuatro subcategorías de análisis: a) cuestionar las relaciones de poder entre las culturas, b) establecer relaciones en equilibrio que permitan el enriquecimiento de la experiencia de vida, c) reafirmación como sujetos ante la vida y, d) reproducción cultural.

La categoría de práctica educativa, el interés está centrado en profundizar sobre dos cuestionamientos: 1) sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿Cómo se enseña y cómo se aprende desde un enfoque educativo –implícitamente- intercultural? (Metodologías pedagógicas de enseñanza) y, 2) sobre los contenidos de enseñanza: ¿Qué se enseña y para qué se enseñan en un enfoque -implícitamente- intercultural?

Finalmente en la categoría de construcción de capacidades para la vinculación comunitaria, se analiza lo siguiente: a) estrategias para el acercamiento entre la escuela-comunidad-organizaciones, b) alternancia educación-producción, c) estancias en organizaciones sociales de la región y, d) retos y obstáculos de la vinculación comunitaria.

Dichas categorías de análisis serán abordadas en el capítulo 5, con la experiencia educativa de la Unich-Oxchuc. Con ello se tendrá elementos para realizar el análisis comparativo en el capítulo 6.

4.1 CARACTERÍSTICAS DE LA LICENCIATURA EN PLANEACIÓN DEL DESARROLLO RURAL

Dentro del Plan de estudios de la licenciatura en Planeación para el Desarrollo Rural, se menciona que los estudiantes deben formarse para responder a las demandas y transformaciones generadas en el sector rural a través de competencias que promuevan la construcción de relaciones equitativas, interculturales y con autonomía a partir de la reflexión sobre el papel de cada persona, resignificando sus roles en la transformación del mundo de

vida (Documento base de la licenciatura, 2008).

Así los objetivos de la licenciatura son: 1) formar personas capaces de impulsar procesos de desarrollo en el medio rural, 2) promover la articulación entre organizaciones y grupos sociales de diversas regiones del país, propiciando la producción y gestión de conocimientos para el desarrollo local y 3) basar el proceso formativo en la metodología de Comunidad de Aprendizaje que toma como punto de partida a la persona y su mundo de vida y aumenta la posibilidad de construir y consolidar colectivos capaces de realizar proyectos de vida buena (Convocatoria de la Licenciatura).

El plan de estudios cuenta con cuatro líneas de formación: a) gestión del conocimiento sobre la realidad, b) intervención comunitaria y sujetos sociales, c) gestión ambiental y d) apoyo al desarrollo personal y el desempleo profesional.

La línea de formación: Gestión del conocimiento sobre la realidad; propone tener conciencia de las posibilidades de conocer la realidad de otro modo y aprender a hacerlo. Se trata de re-conocer la realidad en la que se vive, en la que se está siendo, pero con un conocimiento que para ser sistema y método tenga como punto de partida antes que el saber acerca de la realidad, el sentir-se en la realidad. Se busca que el estudiante no objetive la realidad, sino que la subjetivise y la ordene a partir de la persona y el colectivo como sujetos “sintientes” “anhelantes”: ordenarla desde el reconocimiento de los dolores, las alegrías y las esperanzas; un conocimiento que antes que la explicación proponga la narración, el sueño (Documento base de la licenciatura, 2008).

En la segunda línea de formación: Intervención Comunitaria y Sujetos Sociales; se encuentra el núcleo del proceso de formación, porque vincula la vida cotidiana de los estudiantes con los conceptos y metodologías construidos en la licenciatura. Tal y como lo señala el documento base de la licenciatura “[...] la apuesta central aquí es doble: por un lado, el propio grupo aprende se constituye, a lo largo del proceso, en comunidad de aprendizaje (en torno al proyecto compartido) y por tanto en sujeto social. Al mismo tiempo se espera que los estudiantes impulsen un proceso de relato–lectura–ordenamiento–resignificación del mundo de vida en esos grupos y organizaciones, buscando también la constitución y consolidación, en ellos, de sujetos sociales colectivos en torno a sus propios proyectos” (Documento base de la licenciatura 2008:10,11).

La tercera línea de formación: Gestión Ambiental; abarca el espacio natural (paisaje), las

modificaciones introducidas desde los agroecosistemas presentes en él, las condiciones de preservación o conservación, la necesidad de restauración de las áreas afectadas por la erosión, la tecnología implementada y las nuevas tecnologías adecuadas a esta realidad, los saberes que los pobladores tienen de esta realidad natural y del manejo de su agricultura, la potencialidad agropecuaria y forestal de la región, los niveles de suficiencia alimentaria, de salud, educación, vivienda y bienestar que derivan del aprovechamiento de los recursos naturales existentes en la región, las propuestas que desde la investigación participativa de sus saberes se conviertan en alternativas para optimizar los recursos naturales existentes y los beneficios para el desarrollo de una vida digna. Con ello se busca que exista un sentido de arraigo y compromiso con lo rural (Documento base de la licenciatura 2008:10,14).

La cuarta línea es co-curricular: Apoyo al desarrollo personal y el desempeño profesional; se plantea de manera paralela al proceso formativo, espacios de integración de experiencias, el desarrollo de habilidades específicas y la estructuración del proceso educativo con un enfoque de comunidad educativa que evidencie la posibilidad efectiva de otras formas de participación en grupos sociales, y exija la puesta en juego de habilidades para ello. Por ejemplo, en el documento base de la licenciatura (2008) se indica que se trabaja en herramientas para comunicarse, se hace énfasis en el aprendizaje y visualiza al asesor o asesora como mediador o mediadora en ese proceso, se respeta y considera los ritmos y diferentes contextos donde están inmiscuidos los estudiantes, se atiende necesidades individuales y al mismo tiempo se fortalece el trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo (Documento base de la licenciatura 2008).

A pesar de que algunos de los estudiantes de recién ingreso no cuentan con experiencia en trabajo comunitario, se pretende que gradualmente puedan ir estableciendo vínculos con su comunidad. Además forma parte de su perfil de egreso. Es decir, el egresado se describe con la capacidad para:

- Arraigarse, comprometerse con lo rural, con elementos para facilitar la comprensión de la realidad e impulsar y participar en la construcción colectiva de soluciones y alternativas.
- Vivir y promover relaciones interpersonales y sociales de equidad, en los diferentes aspectos de su vida personal y profesional.
- Ser persona, con identidad propia, que asume su ciudadanía y está comprometido/a en la construcción y fortalecimiento de instancias de

transformación social y política concretadas localmente y articuladas globalmente.

- Interactuar sensible y respetuosamente con el medio ambiente, proponiendo y participando en acciones que promuevan el desarrollo sustentable (Documento base de la licenciatura, 2008: 4).

El plan de estudios se desarrolla en cinco años y tiene 34 asignaturas. En la tabla 4 se encuentran las líneas de formación y las asignaturas de cada año de formación.

Tabla 4. Plan de estudios de la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural

Esquema general del plan de estudios					
Línea de formación	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5
Gestión del conocimiento sobre la realidad	Gestión del conocimiento sobre la realidad social I	Gestión del conocimiento sobre la realidad social II	Estructura y dinámica económica y social: La comunidad rural y su entorno	Problemas económicos y sociales: Acumulación de capital y espacio rural en México	Seminario de grado: Problemas del desarrollo (estudios de caso)
Intervención comunitaria y sujetos sociales	Comunidad de aprendizaje I	Comunidad de aprendizaje II	Relacionalidad: Alteridad, intersubjetividad e interculturalidad	Nuevas ruralidades y movimientos sociales	
Gestión ambiental	Producción agroecológica I	Producción agroecológica II	Planificación para el desarrollo I: el diagnóstico	Planificación para el desarrollo II: Instrumentos para a gestión del desarrollo	Planificación para el desarrollo III: Problemas de gestión del desarrollo
	Gestión ambiental I	Gestión ambiental II	Vinculación con la comunidad I	Vinculación con la comunidad II	Vinculación con la comunidad III
	Habilidades de expresión y comunicación I	Habilidades de expresión y comunicación II	Producción agroecológica III: Manejo de sistemas productivos	Producción agroecológica IV: Investigación agroecológica	La Comunidad sustentable
	Habilidades del pensamiento I	Habilidades del pensamiento II	Seminario de sustentabilidad	Unidad familiar sustentable	Sustentabilidad en los procesos de desarrollo
Apoyo al desarrollo personal y el desempeño profesional	Tecnología de información y comunicación I	Tecnología de información y comunicación II	Acompañamiento tutorial	Acompañamiento tutorial	Acompañamiento tutorial

Fuente: Convocatoria de la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural

Con las asignaturas de cada línea de formación se busca que los estudiantes establezcan una relación de compromiso con su comunidad. En la línea de formación “gestión ambiental”⁵⁸ se genera mayor énfasis para el trabajo comunitario; desde que ingresan hay una insistencia por parte de los asesores para que los estudiantes profundicen sobre el lugar donde viven re-conociendo-se en su comunidad y procurando en todo momento que sea un aprendizaje que pase por su experiencia de vida. Mucho de lo que se reflexiona durante la semana de clases es puesto en práctica por los estudiantes con su familia, grupo de trabajo o comunidad; la intención es aplicar lo aprendido. Para comprobar que los estudiantes realizan réplicas en sus comunidades hay un equipo de docentes que se encarga de programar visitas en común acuerdo con estudiantes para hacer acompañamiento. Sobre este aspecto se profundizará más adelante.

La transferencia del modelo curricular del Cesder (Puebla) a Moxviquil (Chiapas) se ha realizado de manera satisfactoria cumpliendo con la impartición de las asignaturas propuestas dentro del plan de estudios. Sin embargo, a partir de la identificación de necesidades cognitivas, afectivas y sociales en los estudiantes se han implementado una serie de cursos-talleres que contribuyen a mejorar su aprendizaje. Por ejemplo, se abrió de manera extra-curricular: taller de lectura y redacción, sesiones individuales de terapias psicológicas, meditación, clases de ajedrez y estancias profesionales en OSC.

Además de tener asignaturas extra-curriculares, en Moxviquil hay libertad de cátedra y cierta autonomía para ejecutar el plan de estudios de acuerdo a las necesidades y exigencias del contexto y estudiantes. Así, en el quinto año de la primera generación los docentes se enfocaron a ofrecer acompañamiento tutorial (individual) para apoyar el proceso de titulación de los estudiantes, dejando de atender las asignaturas propuestas en el mapa curricular de la licenciatura del Cesder.

La licenciatura tiene la característica de no ser un sistema escolarizado sino semi-escolarizado, las asignaturas son cursadas en diez concentraciones presenciales de 7 días. Además se destinan cinco semanas para cursos de verano y/o para realizar estancias en OSC (a partir del tercer año). Las clases se desarrollan con un horario de 9 a 1 de la tarde y de 3 a 7 de la noche.

⁵⁸ Las otras líneas de formación (gestión del conocimiento de la realidad e intervención comunitaria y sujetos sociales) se enlazan con la línea de gestión ambiental con contenidos teóricos y prácticos que abonan a la reflexión de su entorno inmediato.

Por cada concentración los estudiantes pagan \$600.00, que sirve para comprar parte de los alimentos que utilizarán en la semana de concentración (verduras, tortillas, agua, fruta, pan, café, etc.), otra parte, se utiliza para pagar a los docentes (\$600.00 por sesión de cuatro horas). A continuación se presentan los estudiantes inscritos en cada año y su lengua materna.

Tabla 5. Estudiantes inscritos en la licenciatura del Cesder-Moxviquil, 2014-2015

Año	Hombres	Mujeres	Total	HLI ⁵⁹	Tzotzil	Tzeltal	% HLI
Primero	10	6	16	8	4	4	50%
Tercero	14	5	19	10	3	7	52.6%
Quinto	11	7	18	12 ⁶⁰	9	2	66.6%

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de la licenciatura

La licenciatura se implementa con apoyo de varias asociaciones civiles como por ejemplo: Pronatura Sur, Educreando, Pequeño Sol, Jlumantik, Foro para el Desarrollo Sustentable, Voces Mesoamericanas, UCI-Red y centros de investigación como El Colegio de la Frontera Sur y el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, entre otros. Esta situación posibilita que la mayoría de los docentes⁶¹ trabajen en una asociación civil o institución de gobierno.

Moxviquil cuenta con un auditorio y dos salones (“Tzun-Ukum” y “Tzururuk”) donde se llevan a cabo las sesiones de trabajo; los espacios cuentan con un pizarrón blanco para rotafolios y pantalla para proyecciones además de las sillas y mesas siempre acondicionadas en forma de “herradura” para facilitar el desarrollo de actividades grupales. También se encuentra el área de dormitorios tanto para hombres como para mujeres. En Moxviquil se hacen responsables de su alimentación y hospedaje durante la semana que dura la concentración e incluso tienen servicio médico en caso de que algún estudiante llegara a presentar algún problema.

Tanto en Puebla como en Chiapas, la licenciatura no depende del presupuesto de la federación, sino principalmente del financiamiento que brindan organizaciones internacionales

⁵⁹ HLI: Hablantes de Lengua Indígena

⁶⁰ Se registró un estudiante hablante de la lengua Mixe

⁶¹ Administrativamente se considera “facilitador” a quien desempeña una labor docente, es considerado un facilitador del aprendizaje ya que a través de técnicas y dinámicas vivenciales se busca que los estudiantes se apropien de los aprendizajes. Aunque dentro del aula los estudiantes se dirigen a los facilitadores como “profe”, “maestro” y ocasionalmente por su nombre. Una base fundamental en el proceso de aprendizaje es el diálogo horizontal, buscando eliminar las jerarquías entre docente y estudiantes, posicionarse como facilitador es reconocer el conocimiento y capacidades que los estudiantes llevan consigo al aula.

como Ayuda en Acción y la Fundación Kellogg. Para el caso de Chiapas además se cuenta con el apoyo del Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL) que a través del proyecto “programa de fortalecimiento de capacidades de jóvenes para su profesionalización, autoempleo y participación social en Chiapas”, se cubre parte de la alimentación y hospedaje durante la semana que los estudiantes asisten a clases.

La toma de decisiones es a través de reuniones periódicas con el colectivo docente, aunque rara vez logran coincidir todos debido a otras actividades laborales en las que están involucrados. Generalmente en las reuniones se discuten asuntos que previamente han sido seleccionados por el equipo coordinador de la licenciatura⁶² o por alguna inquietud puntual de algún docente.

Aunque no existe un organigrama, se intuye que al mando está el director del Centro de Formación para la Sustentabilidad, Moxviquil A.C., quien toma la mayoría de las decisiones apoyado por una coordinación general de la cual se derivan tres coordinaciones (una para cada generación), ellos forman el denominado equipo coordinador de la licenciatura⁶³ quienes además de hacer labor docente atienden otros proyectos o programas⁶⁴ desarrollados desde Moxviquil A.C. Hasta el momento hay dos tipos de reuniones para los docentes de la licenciatura, una, que es para aquellos que están asesorando estudiantes para su titulación,⁶⁵ y otra, para todos los miembros del colectivo docente.

La organización de los estudiantes es a través de actividades solidarias que realizan durante la semana de clases, para ello se distribuyen en distintos equipos para efectuarlas.

⁶² El equipo coordinador se encarga de dar seguimiento puntual a las demandas y necesidades de cada grupo de estudiantes.

⁶³ Su contrato laboral es a través de PRONATURA A.C.

⁶⁴ Entre los programas de formación se encuentran: Especialidad en Género y Equidad en la Diversidad; Especialidad para el Desarrollo Humano Sustentable, Escuela de Liderazgo Campesino e Indígena para Mujeres; Profesionalización de las Organizaciones de la Sociedad Civil; Educación e Interpretación Ambiental Participativas; Comunidad de Formación de Formadores; Comunicación Ambiental para Jóvenes. Licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio; Maestría en Sexología Humanística y Acompañamiento de Grupo; Maestría en Gobernanza Forestal; Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa; Maestría en Educación y Comunicación Ambiental Participativa; Doctorado en Psicoterapias Humanistas y Sexología.

⁶⁵ En una reunión de trabajo del colectivo docente se planteó que se dedicaría únicamente el quinto año de formación para que los estudiantes puedan titularse en agosto de 2015 y lograr tener una eficiencia terminal aceptable. Es importante señalar que los estudiantes que ahora se encuentran inscritos en la licenciatura de Moxviquil, oficialmente ante la SEP se encuentran inscritos en el CESDER-Puebla, por lo que su título saldrá emitido en Puebla y no en Chiapas. Hasta ahora solamente tienen la opción de titulación por tesis y el examen de titulación lo deberán presentar en las instalaciones del CESDER-Puebla. El CESDER ofrece el apoyo económico (para el traslado) para que los estudiantes presenten su examen en agosto de 2015, después de esa fecha los estudiantes tendrán que cubrir sus gastos por su cuenta.

Principalmente son cuatro actividades: 1) aseo y cocina, 2) relatoría y fotos durante las clases, 3) facilitación de dinámica y 4) facilitación de asamblea grupal.

Para “aseo y cocina” se forman equipos compuestos por hombres y mujeres de los diferentes años en curso para preparar y servir dos alimentos durante la semana de concentración. Por cada grupo hay un equipo que se encarga de hacer el aseo en salones y cocina al terminar el día.

Otra de la actividad implica documentar lo acontecido en durante cada asignatura; aunque parecería una tarea insignificante ayuda a recordar los temas abordados en clases anteriores. Si bien éste sistema semi-escolarizado ayuda a: tener una mejor planeación, considerar con tiempo el material bibliográfico, establecer dinámicas para cada clase y revisar las tareas; lo cierto es que puede llegar a ser contraproducente al romper con la continuidad de trabajo, además si un estudiante no asiste a la concentración mensual tiene mayor desventaja de quienes asisten regularmente.

No obstante, sigue siendo la mejor opción ante la falta de presupuesto y personal dedicado exclusivamente a licenciatura y sobre todo porque su orientación tiene énfasis en el trabajo comunitario y en las actividades que los estudiantes puedan realizar para mejorar la situación de vida de sus comunidades.

Una tercera actividad es la “facilitación de dinámica”, donde los estudiantes ejecutan una actividad grupal con la finalidad de promover mayor interacción y reflexionar sobre algún tema en particular (autoestima, identidad, comunicación, género, etc.), cada grupo la realiza después de comer y sin la participación de los docentes. Implementarlas tiene el propósito, además de generar un ambiente de confianza entre ellos, de entrenarse en la facilitación y manejo de grupo, sobre todo porque después pueden utilizarla como una herramienta en su comunidad.

Figura 4. Facilitación de dinámicas a cargo de los estudiantes



Fuente: Archivo personal

Otra actividad es la “coordinación de asamblea”, en ella los estudiantes se encargan dirigir la reunión grupal cada concentración, ahí se tratan problemas relacionados con su estancia en Moxviquil; también se discuten las actividades a realizar en la siguiente concentración. Así mismo se realiza una asamblea general con la participación de los otros grupos de estudiantes (y en ocasiones docentes). Las asambleas se hacen en la noche una vez que terminaron con las clases.

Las actividades anteriores las realizan con plena libertad y sin acompañamiento docente. Desde que ingresan a la licenciatura se les da a conocer los roles que jugaran dentro de Moxviquil, evidentemente hay fricciones al interior de los grupos que las resuelven a través de las asambleas grupales y si fuera necesario con la intervención del equipo de coordinador de la licenciatura.

La mayoría de los estudiantes llega en el transcurso del domingo para comenzar el lunes con sus clases. Entre las actividades extra-curriculares se encuentra: clases de meditación (opcional dos veces durante semana); clases de ajedrez (1 hora dos veces por semana) y sesiones de lectura. También utilizan un día de la semana para prestar su servicio a la reserva ecológica de Moxviquil y, por lo general, el día sábado lo destinan para ver una película sugerida por algún docente.⁶⁶

⁶⁶ Durante la observación de una reunión (fiesta) de ambos grupos de la licenciatura, solicitaron a la administración de Moxviquil su apoyo en alimentos y bebidas para poder llevarla a cabo, así se contó con botanas: salchicha picada, cacahuates, quesillo, pan con mermelada, palomitas y ponche. Antes de comenzar la reunión los estudiantes acomodaron las sillas y mesas dos largas en filas y en ambas había una porción de las diferentes botanas, se escuchaba música salsa de fondo como si eso predijera un gran baile. Sin embargo, alguien sugirió ver una película mientras se comía, mi sorpresa fue ver que proyectaron una película de acción y violencia explícita,

Lo que sucede en la concentración es como la vida en comunidad: la organización que ellos tienen, las asambleas que realizan, las actividades que se distribuyen [...] es lo que viven en su comunidad [...] en el transcurso de las sesiones se reflexionaba la distribución de roles porque en un principio las mujeres sólo estaban en la cocina, las primeras mesas directivas sólo habían hombres, eso poco a poco ha ido cambiando (Roberto Hernández, director de Moxviquil).

Figura 5. Asamblea grupal y construcción de tanque de ferrocemento



Fuente: Archivo personal

Los estudiantes de la primera generación promovieron el comercio e intercambio de productos de su región, la mayoría eran vendidos con trabajadores de Moxviquil (docentes, administrativos o visitantes). Se ofrecían en una mesa dentro del salón de clase, ahí se podía encontrar: verduras, té, café, queso, frutas, plantas medicinales, mermeladas, entre otros; el dinero de las ventas muchas veces les servía para completar el pago de su colegiatura o su transporte. Esa práctica ha desaparecido con las siguientes generaciones.

Los principales problemas encontrados en relación a la experiencia del Cesder-Moxviquil fueron los siguientes: a) falta de continuidad y respaldo institucional a las iniciativas de los estudiantes (caja de ahorro, intercambio comercial); b) poca participación del colectivo docente para la articulación de contenidos curriculares con otras asignaturas; c) relaciones con familiares y amigos de los estudiantes de manera esporádica; d) poco interés de algunos docentes por conocer las comunidades de los estudiantes.

Hasta el momento se ha presentado la descripción general del Cesder-Moxviquil y las distintas actividades que realizan los estudiantes cuando están en su semana de concentración.

“The Mechanic”, una película estadounidense. Ninguno se resistió ante tal situación, al contrario se reconfortaron al verla y es que curiosamente no es el tipo de películas sugeridas por los facilitadores o que incluso se ven en el desarrollo de las sesiones.

En el siguiente apartado se presentan los resultados de la investigación, como ya se ha señalado, la discusión girará en torno a tres dimensiones: interculturalidad, práctica educativa y construcción de capacidades para la vinculación comunitaria.

4.2 INTERCULTURALIDAD

En este apartado se muestran algunas percepciones que tanto de docentes y estudiantes tienen sobre la interculturalidad. Para el análisis partiremos de cómo asumen los estudiantes la interculturalidad en su vida universitaria y comunitaria. Se retomarán las cuatro subcategorías planteadas anteriormente, a) cuestionar las relaciones de poder entre las culturas, b) establecer relaciones en equilibrio que permitan el enriquecimiento de la experiencia de vida, c) reafirmación como sujetos ante la vida y, d) re-producción de elementos culturales. La intención es reflexionar sobre las formas en que se modifican las situaciones a nivel personal, del contexto y de las prácticas educativas.

4.2.1 CUESTIONAR LAS RELACIONES DE PODER ENTRE LAS CULTURAS

Cuando se trata de hacer una definición de interculturalidad, muchas veces se evidencia la falta de comprensión teórica del concepto; generalmente se acercan más a la multiculturalidad (Meer y Modood, 2011; Kymlicka, 2012). Como ya se ha mencionado, uno de los requisitos para traspasar la visión folclórica y esencialista de la interculturalidad es reconocer que las relaciones entre las culturas están mediadas por el poder. En otros espacios educativos el binomio “dominación/sumisión” (Gasché, 2008) no se retoma como parte de la reflexión y análisis lo que desde mi perspectiva limita la consolidación de la “interculturalidad para todos” (López, 2001; Schmelkes, 2003).

En consecuencia, por los resultados obtenidos se encuentra que la experiencia educativa del Cesder-Moxviquil asume de manera implícita la interculturalidad, con la finalidad de que los estudiantes desarrollen una mayor consciencia sobre quiénes son y de su papel como sujetos para el desarrollo en su región. Al respecto uno de los estudiantes apunta lo siguiente:

[...] por ejemplo, lo que se reflexiona es para darnos cuenta cómo nos relacionamos allá afuera, aquí hemos trabajado las relaciones entre las diferentes culturas hacemos dinámicas [dentro del salón de clases], con eso nos damos cuenta las formas en que nos relacionamos con una y otra cultura y cómo hay limitaciones para relacionarnos con ellas (Entrevista a Martín, estudiante de la primera generación, originario de Ocozocoautla).

Otro estudiante señala:

Lo hemos vivido más en la práctica más que en la teoría [...] la discusión de la interculturalidad se da en las relaciones sobre las culturas, se dan relaciones de dominación, de poder, esas cosas no las había escuchado hasta ahora, es importante sentarnos y reflexionar sobre la cuestión esa forma repercute de una u otra forma sobre nuestra cultura (Entrevista a Israel, estudiantes de la primera generación, originario de Santa María Genagati, Oaxaca).

Las situaciones de “dominación/sumisión” no se hacen conscientes en la vida cotidiana y particularmente en el proceso de educación (en general) poco se reflexiona y discute sobre el asunto. Posicionar la discusión de la alteridad en los espacios de formación a nivel superior es imprescindible para comprender de mejor manera el mosaico cultural con el que interaccionamos, pero sobre todo posicionar el asunto del poder dentro de esas relaciones y traspasar así el discurso de la multiculturalidad (cfr. Dietz y Mateos, 2011; López, 2001).

A pesar de que los estudiantes del Cesder-Moxviquil no cursan más que una asignatura para abordar teóricamente la interculturalidad, se encontró que hay acercamientos a su comprensión. En el marco de la clase “Relacionalidad, alteridad e interculturalidad” se preguntó cuáles son los aspectos necesarios para establecer un modo de vida basado en los principios de la interculturalidad, a lo cual un estudiante respondió:

[...] yo creo que hay dos cosas muy importantes que nos ha estado haciendo falta, yo creo que una es el empoderamiento que pues realmente a veces hace falta como fomentarlo y desde uno mismo por las diferentes culturas que hay y comenzar a cambiar los estereotipos y el dominio que hay en nuestra sociedad (Entrevista a Obed, estudiante segunda generación, originario de San Cristóbal de Las Casas).

Sobresale la idea de empoderamiento, que de acuerdo con Dietz y Materos (2013:161-162), los educadores que promueven proyectos educativos alternativos y/o autónomos demuestran la cercanía al discurso intercultural de origen latinoamericano, además se ven más enfocados hacia el empoderamiento de los sujetos subalternos. “Esa situación lanza el desafío para no reproducir esquemas asimétricos y neindigenistas de tipo monológico y monolingüe” (Dietz, 2009: 56), sino más bien enfocarse hacia la construcción de sujetos no homogéneos con consciencia de su realidad histórica y social (Zemelman, 2007).

Sin duda, el planteamiento de la interculturalidad no tiene que ser guiado únicamente por la revalorización del pasado, sino –como ya se ha dicho- por evidenciar que las relaciones de poder obstaculizan la creación de otras formas de relación entre las culturas y a partir de ahí lograr situaciones que permitan la transformación de sus condiciones de vida. Para Saldívar

(2006) la revisión crítica de las relaciones entre las culturas y el análisis explícito de las formas en que se dan, es una condición fundamental para la educación intercultural.

[...] siempre discutimos la importancia de la cultura que han dejado los abuelos y de cómo ahora los jóvenes por ejemplo, ya no quieren hablar tzotzil y se va perdiendo porque también los mismos maestros [en otros espacios educativos] dicen que no hablen esa lengua esa situación la vemos crítica [...] por ejemplo en nuestro salón de clases hay tzotziles, tzeltales, mixes y nos comparten su cultura (Entrevista a Horacio, estudiante de la primera generación, originario de Benito Juárez, Jiquipilas).

Lo anterior nos muestra cómo el discurso es construido con base a la noción de multiculturalidad pero, al mismo tiempo cómo los estudiantes aprovechan esos espacios de interacción con otras culturas para darse cuenta de lo valioso y enriquecedor que puede ser el uso de la lengua en un espacio educativo a nivel superior. Por otro lado, bien podría acercarse hacia el “interculturalismo”, el cual es: “una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables”, (frente al multiculturalismo que sólo promueve el reconocimiento de diferencias, no de intercambios o hibridaciones) (Dietz y Mateos, 2011: 143).

Durante la observación participante, se constató que existe un respeto por las diferencias culturales dentro y fuera del aula, lo cual, al interior, favorece la creación de un sentimiento de solidaridad y cohesión social, y al exterior, les facilita cuestionar las situaciones de discriminación y menosprecio que han vivido. En suma, les permite plantearse la posibilidad de proponer nuevas formas de interacción en su contexto comunitario.

Como Walsh (2005) plantea, lo anterior puede identificarse con un claro sentido y conocimiento de quien es uno y cómo se identifica personal y colectivamente. O en palabras de Mignolo (2006), es un camino que significa desnaturalizar la matriz colonial del poder y gradualmente tener un posicionamiento crítico ante la ideología hegemónica dominante.

Con la finalidad de conocer las perspectivas que los estudiantes tienen sobre la interculturalidad, en la encuesta, se preguntó qué entienden por interculturalidad, las respuestas más recurrentes fueron las siguientes:

- Es la manera de vida en las comunidades rurales y la vida mestiza con el intercambio de conocimientos y saberes para mejorar la vida y la relación de nuestro alrededor
- Que cada cultura tiene diferentes formas de vivir, diferentes lenguas y

vestimentas

- Es buscar el equilibrio con alguna otra cultura en donde existe la competencia por el poder o el acuerdo
- Es la relación que se da entre las culturas que incluye tanto a los indígenas como a los mestizos. Además de que se pretende entablar una relación equitativa entre las culturas

Se observa como parte fundamental de la interculturalidad: establecer relaciones basadas en equilibrio, respeto por las demás culturas, propiciar condiciones para el aprendizaje mutuo; percepciones que podrían acercarse a las características del multiculturalismo señaladas por Meer y Modood (2011); aunque aparece también la idea de eliminar las relaciones de poder entre las culturas, lo cual nos habla de ir más allá al cuestionar la forma en que se dan dichas relaciones (Walsh, 2012 y 2005; Mignolo, 2006; Restrepo y Rojas, 2010).

Durante algunas clases, muchos profesores hacen énfasis en cuestionar las condiciones históricas de desigualdad social y económica que padecen principalmente los grupos vulnerables (indígenas, campesinos, migrantes, niños en situación de calle, etc.) en diferentes contextos (urbanos/rurales), no solamente la comunidad de origen de los estudiantes, sino en otra(s) región(es) y/o país(es). Lo anterior propiciar un “posicionamiento crítico fronterizo”, que ayuda no solamente a cuestionar el pensamiento hegemónico, sino a darse cuenta que cuya agencia está enraizada en una red compleja de relaciones de poder (Walsh, 2005).

4.2.2 ESTABLECER RELACIONES EN EQUILIBRIO QUE PERMITAN EL ENRIQUECIMIENTO DE LA EXPERIENCIA DE VIDA

Como ya se ha mencionado, la interculturalidad no puede estar desligada del análisis de las relaciones sociales u ocultando las estructuras políticas y económicas que las condicionan. En un sentido por superar las incomprendiones del concepto, se debe ir más allá de proponer nuevas formas de relación y comunicación entre las culturas, de reconocer las identidades dinámicas y del respeto por la diferencia porque como bien señala Meer y Modood (2011) las características anteriores también son parte fundamental del multiculturalismo. En ese sentido, Kymlicka (2012) en la crítica que hace al interculturalismo, señala que no se trata de desestimar el “mito”, sino más bien hacer que funcione.

Así para nuestro contexto latinoamericano, de acuerdo con Dietz (2011:57), en la

“educación para descolonizar” aparecen “dos innovaciones importantes, el giro poscolonial y/o decolonial y el diálogo intercultural” como algo imprescindible para profundizar las condiciones socio-históricas de colonialidad que prevalece tanto en el discurso, como en las prácticas educativas, ya que al plantearse la interculturalidad de “arriba hacia abajo” (institucionalizada) no existe a posibilidad de generar transformaciones profundadas en las relaciones sociales y por lo tanto se reproduce la desigualdad, sub-alteridad y dominación.

Anteriormente se ha dicho que la aplicación de la “espiral de la interculturalidad” (Saldívar, 2008) nos permite abordar la cuestión intercultural desde diferentes planos (personal, contexto, práctica educativa, e institución), en ese sentido, cuando se aplicó se hizo con la finalidad de conocer en qué situación se ubican y hacia dónde hay mayores inclinaciones⁶⁷, como era de esperarse existen diferencias de acuerdo al plano donde interactúan.

Se les pidió que identificaran en qué punto de la espiral de la interculturalidad se encuentran, la mayoría se ubicó en el plano personal, en “adopta prácticas ajenas que valora positivas y que enriquecen su vida”. Reconocen que este proceso se ha dado a partir del ingreso a la licenciatura, generando un ligero cambio en su vida personal y familiar. Señalaron que han adquirido conocimientos y habilidades que, generalmente, replican en su comunidad, como por ejemplo las prácticas agroecológicas.⁶⁸ En el ejercicio ninguno de ellos se ubicó en la situación de “desconocer y negar la riqueza cultural propia y la ajena”, lo cual refuerza lo que se ha venido reflexionando hasta el momento, es decir, que existe una recuperación gradual de su identidad.

En contraste con lo anterior, cuando se analizó el plano del contexto los resultados fueron diferentes, debido a que es ahí donde predominan situaciones de “desconocimiento y negación de la riqueza cultural propia y la ajena” o al igual se “asumen elementos de culturas ajenas sin hacer análisis”, lo cual limita iniciar procesos de reflexión y análisis sobre las

⁶⁷ Recordemos que la espiral comienza con las siguientes situaciones: 1) desconoce y niega la riqueza cultural propia y la ajena 2) asume elementos de culturas ajenas sin hacer análisis, 3) reflexiona y valora su lengua, su cultura y sus orígenes, 4) adopta prácticas ajenas que valora positivas y que enriquecen su vida, 5) valora y comparte la cultura propia y las culturas ajenas, 6) resignifica y enriquece su cultura a partir del encuentro intercultural y la reflexión, 7) ayuda a conocer, valorar y dinamizar (Mediación) las culturas de otras personas. Es importante señalar que la “espiral de la interculturalidad” no es lineal y que se puede estar al mismo tiempo en diferentes situaciones, eso dependerá del plano (personal, contexto, práctica educativa e institucional) en donde se interactúe.

⁶⁸ Lo cual puede ser un indicador para posicionarse en la siguiente situación. “valora y comparte la cultura propia y las culturas ajenas.”

condiciones históricas de desigualdad. Los estudiantes hacían referencia a cómo en su contexto comunitario existen dificultades para cuestionar las relaciones de dominación/sumisión, y que más bien se adoptan elementos culturales ajenos sin hacer el más mínimo cuestionamiento.

Por ejemplo muchos de los jóvenes desvalorizan la lengua y adoptan más lo que es el español y pues muchos que salen a la ciudad ya cuando regresan [a la comunidad], llegan como si no saben la lengua (Reflexión grupal con estudiantes del Cesder-Moxviquil).

En el contexto es donde difícilmente se pueden hacer propuestas de cambio ante las formas de vida impuestas; los estudiantes se enfrentan ante el reto de generar la transformación de su entorno de vida. Situación que se facilita un poco al regresar a su comunidad u organización para aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas en la licenciatura (en el apartado de sobre vinculación comunitaria se abordará más detalladamente), lo cual se ve reflejado en una valoración positiva al enriquecer su vida.

[...] me identifico con adoptar prácticas ajenas que valoro como positivas y que enriquecen mi vida porque todo lo que aprendo en cualquier materia me ha ayudado bastante en cuanto a la situación social o ambiental; social me refiero a los conflictos sobre la tenencia de la tierra, hay que utilizar nuevas cosas o prácticas para la resolución del problema. En cuanto a lo ambiental me refiero a los cambios que ha habido en las comunidades como en la utilización o cuidado del suelo, porque la mayoría de las personas utilizan agroquímicos, y lo que hay que hacer son prácticas nuevas para evitar la infertilidad del suelo. Sobre esto sólo estoy tomando las prácticas importantes que ayudan a sacar adelante a mi comunidad, porque en la interculturalidad [se] dice que hay que relacionarse con otras culturas y tratar de entenderlas cada uno y compartir lo que cada uno sabe (Reflexión grupal con estudiantes del Cesder-Moxviquil).

En el relato anterior, traspasa el plano personal y se ubica en su contexto comunitario que contribuye de alguna manera –como ya se ha dicho- a mejorar las condiciones de vida. Son pequeñas situaciones de transformación personal que tienen repercusiones a nivel familiar y comunitario. Se trata de empezar a construirse como sujetos, donde los sueños y a utopía son asuntos por construir (Berlangu, 2007).

Es algo nuevo para mí de cómo llevarnos como personas, de alguna manera lo he llevado en mi trabajo, nos apoyamos entre nosotros en lo que podemos, se trabaja más como personas, siento que eso ayuda muchísimo porque nos damos cuenta como personas que podemos corregir (Entrevista a Rosalinda, estudiante de la primera generación, originaria de San Andrés Larráinzar).

También perciben que su vida ha cambiado a nivel familiar,

[...] yo tenía una bronca con el alcohol, gracias a que aquí recibimos terapia, yo recibí terapia durante un año, y ahora gracias a eso llevo dos años y medio sin tomar...y otra parte cómo empezar a convivir con la familia, cómo empezar a tomar importancia a la familia cómo nosotros no podemos ser dueños de nuestra esposa de nuestros hijos, no podemos ser dueños de los grupos, no podemos decir éste es mi grupo sino decir acompaño éste grupo que es diferente...ahora empiezo a hacer dinámicas con mis hijos, en vez de “pum” prenderles la tele, empiezo a jugar con ellos con una dinámica y comenzamos a reflexionar sobre la dinámica, creo que eso es lo rico (Entrevista a Martín, estudiante de la primera generación, originario de Ocozocoautla).

La propuesta de interculturalidad (abordada de manera implícita en el Ceder-Moxviquil) aspirara a transformar la realidad social y cultural de los estudiantes a través de la incidencia que ellos puedan realizar en su contexto. No significa que se desmarquen totalmente del sistema económico predominante, más bien proponen alternativas dentro del mismo sistema buscando establecer relaciones más justas a través de decisiones colectivas. Para Gasché (2008:10) “debemos capacitarnos y capacitar a la juventud, a las nuevas generaciones, para que logren controlar el uso egoísta del poder, es decir la dominación.”

Es comenzar a vislumbrar otra sociedad, tal y como lo plantea Rauber (2011:15) para construir un nuevo modo de vida, sin jerarquías discriminatorias o excluyentes, con equidad, justicia y oportunidades para todas y todos, con el reconocimiento y respeto de todas las identidades, culturas, costumbres, con modos de producción y reproducción que protejan el medio ambiente y –sobre la base del reencuentro del ser humano con la naturaleza- aseguren el equilibrio sociedad–naturaleza.

Desde que me integre en la licenciatura me di cuenta que habían muchas cosas que estaba perdiendo, y creo que aquí me ayudó a despertar más, por ejemplo las compañeras de quinto año me decían que cuando ellas van a su comunidad no van así vestidas con pantalón, me di cuenta de que igual ya estaba perdiendo esa parte [...] siento que estoy dándole ese valor ahora y ahora pienso que a lo mejor se ve mal cuando voy así vestida [con pantalón de mezclilla], yo siento que ahora tengo muchas cosas que me ayudan a resignificarme (Entrevista a Verónica, estudiante de la segunda generación, originaria de San Andrés Larráinzar).

También los estudiantes reconocen que cuando realizan estancias en organizaciones sociales, prácticas de campo en comunidades diferentes a la suya o intercambian experiencias con la licenciatura en Zautla, les ha permitido valorar las diferencias. Es importante señalar, que aunque cada estudiante representa un proceso de formación diferente, comparten similares

aspiraciones de vida con el resto de sus compañeros. Sobre este aspecto se regresará más tarde.

El proceso de formación en el Cesder-Moxviquil les ha permitido un reencuentro gradual consigo mismos, con su lengua, con su cultura, con su historia que les posibilita ver su realidad desde otra posición. Su visión de la interculturalidad es desde una “perspectiva crítica” (Walsh, 2012) al sumir un posicionamiento político y social que se construye desde la gente. Aunque difícilmente podrán cambiar las estructuras políticas, sociales y económicas que predominan actualmente, si están buscando entablar relaciones más justas con quienes interactúan en su cotidianidad y a través de ellas enriquecen su experiencia de vida.

4.2.3 REAFIRMACIÓN COMO SUJETOS ANTE LA VIDA

En términos generales, los estudiantes -principalmente de origen indígena y/o campesino- que ingresan a estudiar en el nivel superior, se enfrentan con situaciones abiertas de racismo y discriminación, lo que ocasiona en un futuro la negación cultural. Por ello las propuestas tanto alternativas como oficiales encuentran en el enfoque de la interculturalidad una posibilidad para generar procesos de reivindicación en sus estudiantes en un intento para propiciar un reencuentro entre ellos y sus comunidades.

Al pasar el tiempo fui aprendiendo palabras de mis compañeros en lengua tzeltal y tzotzil, le preguntaba a mi abuela si lograba reconocer alguna de ellas, ¡vaya sorpresa que me llevé cuando me dijo que si podía acordarse de algunas palabras!, en ese momento identifiqué que mis raíces eran la de la cultura indígena de los tzeltales, en verdad, en ese momento reflexioné y me acordé de todas las veces que yo había discriminado sin motivos, sin razones, sentí una gran vergüenza por mis actos sobre las culturas indígenas, le di un abrazo a mi abuela y le dije que estaba interesado en conocer más acerca de su cultura (Narración de experiencia de vida, Atain, estudiante de la segunda generación, originario de Puerto Madero).

Si hacemos una lectura más detenida podremos percatarnos que la lengua puede llegar a ser un mecanismo de reivindicación en jóvenes campesinos y/o indígenas ante una sociedad que abiertamente discrimina al diferente. Retomando el ejercicio de la espiral de la interculturalidad, encontramos nuevamente que es en el plano personal donde se encuentra que los estudiantes comienzan a tener procesos de recuperación de su identidad o incluso de hibridaciones culturales:

[...] mis abuelos me enseñaban la lengua de la comunidad, pero mi madre se opuso a que yo hablara el tzeltal [...] después de esto mis abuelos empezaron a quitarse su traje que disque para que no me dieran una mala influencia [...] desde entonces he ido tomando un poco de todo sin saber de dónde los trajeron o para

qué están aquí o el por qué, yo la empecé a utilizar [la lengua materna] para formar mi personalidad (Narración de experiencia de vida, Agustín, estudiante segunda generación).

Las reflexiones realizadas dentro del aula tienen implicaciones en su forma de ver las relaciones entre culturas, y como frecuentemente ocurre en otros espacios que trabajan con la perspectiva intercultural, un primer paso es la revaloración de elementos culturales propios. Para Baronnet (2013:67) tener presentes las características culturales de los alumnos y de los saberes comunitarios permite contrarrestar los efectos del racismo que subsisten en la sociedad. En la experiencia del Cesder-Moxviquil hay un énfasis en resignificar la lengua materna, por la misma procedencia de los estudiantes que ingresan a estudiar que en su gran mayoría son jóvenes que provienen de contextos indígenas y campesinos.

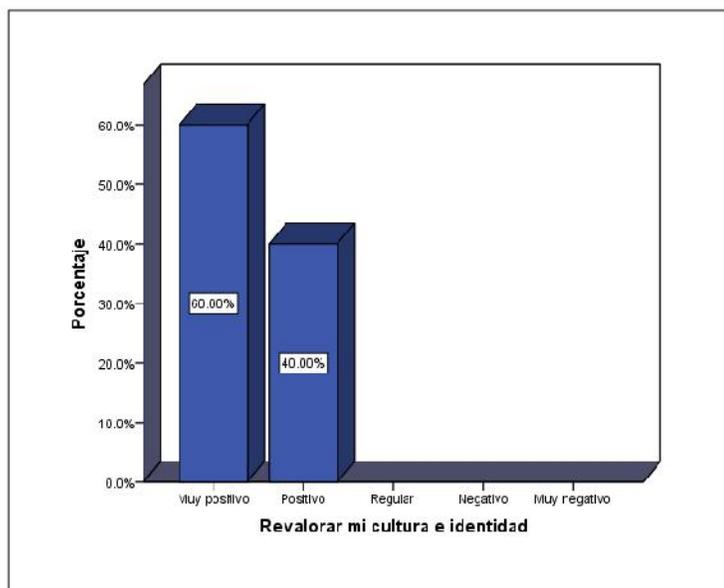
En un principio no tenía el interés de valorar y reflexionar sobre mis orígenes, al iniciar éste proceso en la licenciatura mi visión fue cambiando poco a poco orientándome más a concientizarme [...] siento interés en rescatar primeramente lo local, y las personas con quien he acudido me han dado palabras de ánimo para seguir aprendiendo, valoran y reconocen el hecho de que jóvenes de la misma comunidad tengan ese interés por conocer a historia de la comunidad. Hasta ahora son pocos jóvenes a quienes les preocupa esta situación, se vive una vida donde se adopta culturas ajenas sin hacer análisis de ellas, tenemos todavía la idea de que hay una cultura que es superior a la nuestra y que es el ejemplo a seguir (Narración de experiencia de vida, Verónica, estudiante segunda generación).

Los estudiantes muestra interés por revalorar sus orígenes y al mismo tiempo reconocen que hay situaciones de dominación/sumisión de una cultura sobre otra, lo que genera pérdida de elementos culturales propios. No obstante, se enfrentan ante el reto de iniciar procesos de concienciación en sus comunidades, situación que se ve complicada cuando existe apatía y resistencia entre la población (sobre éste aspecto se profundizará más adelante),

[...] yo creo que hay que reconocer que existe sometimiento de lo exterior porque de alguna manera las personas no lo visualizan que están sometidas [...] y lo difícil es primero hacer esa reflexión y aceptar que no debe ser así y que estamos en un sistema de dominación [...] es obligatorio transformar ésta relación porque si no vamos a replicar lo mismo que hace el Estado por medio de programas y proyectos, sin embargo si partimos de que la gente se dé cuenta y ver en qué situación está y a partir de ahí comiencen a proponer en este rollo de autonomía (Entrevista a Israel, primera generación, originario de Santa María Genagati, Oaxaca).

En la aplicación de la encuesta se les preguntó en qué medida la formación que han recibido les ha permitido revalorar su cultura e identidad. Como se observa en el siguiente gráfico, hay una tendencia general hacia lo positivo, lo cual refuerza lo que se ha argumentado anteriormente.

Gráfico 1. Revalorar mi cultura e identidad



En la discusión grupal señalan que antes de entrar a estudiar en la licenciatura no se detenían a reflexionar sobre lo que sucedía en su vida cotidiana y asumían como normales algunas situaciones, como la discriminación, incluso hay quienes estudiaban en otra universidad donde vivían situaciones de racismo de manera abierta. Una vez que ingresaron al Cesder-Moxviquil iniciaron un proceso de resignificación y revaloración como sujetos. Walsh (2005: 28) plantea que la interculturalidad parte de una base segura sobre uno mismo, es decir, de un claro sentido y conocimiento de quien es uno y cómo se identifica personal y colectivamente.

Lo anterior no significa que ahora tendrán la capacidad para transformar las relaciones de dominación/sumisión, porque como ya se ha dicho, el contexto influye de manera determinante. En este momento únicamente tienen las capacidades para analizar dichas situaciones e iniciar cambios en el ámbito individual y familiar. Sin duda es una contribución a pensar cómo “interculturalactuar”, es decir, cómo en las prácticas cotidianas se redefinen las formas de relación entre los sujetos y culturas (Berlanga, 2005).

[...] he aprendido a moverme de mi espacio, ir a hacer entrevistas, platicar con las personas ancianas de la comunidad para saber un poco más de la historia de la

comunidad. He mostrado interés en rescatar primeramente lo local [...] las personas con quien he acudido me han dado palabras de ánimo para seguir aprendiendo, valoran y reconocen el hecho de que jóvenes de la misma comunidad tengan ese interés por conocer a historia de la comunidad. Hasta ahora son pocos jóvenes a quienes les preocupa esta situación, se vive una vida donde se adopta culturas ajenas sin hacer análisis de ellas, tenemos todavía la idea de que hay una cultura que es superior a la nuestra y que es el ejemplo a seguir (Reflexión grupal con estudiantes del Cesder-Moxviquil).

En la licenciatura se reflexiona de manera intencionada sobre la diversidad que existe en contextos locales y regionales (a pesar de contar con una sola asignatura para abordar esos temas). Sin duda esa labor es encaminada de manera implícita e intencionada por los docentes. Cuando se preguntó sobre la forma en que está presente la interculturalidad en la propuesta educativa del Cesder-Moxviquil se mencionó que:

[...] la razón misma de la licenciatura [...] más que de la interculturalidad me parece que es la diversidad y evidentemente está presente la diversidad cultural, varios maestros son extranjeros y les hablan desde su experiencia y su contexto, por ejemplo, un maestro trajo la otra vez un grupo de estudiantes de Colorado y los sentó a hablar con ellos y les dijo que sólo les hablaran en inglés y ahí los veías hechos bolas porque unos hablaban en tzotzil, otros en tzeltal, en español [...] y les gustó tanto que decían “si nos enseñaran desde niños que cada quien es diferente no habría tanta discriminación” (Entrevista a Luna, docente de la licenciatura).

Es importante decir que la mayoría de los estudiantes tienen claridad en torno a las relaciones de dominación/sumisión que viven actualmente, lo cual contribuye a posicionarse políticamente ante esa situación. En palabras de Berlanga (2014) se trata de una interculturalidad basada en el reconocimiento de pertenencia a una comunidad política que implica una pluralidad de formas de vida, es, necesariamente, un proyecto de lucha y resistencia en el marco de procesos sociales y culturales que van en sentido contrario.

Así, los estuantes gradualmente se van convenciendo de su historia, de sus formas de vida, de sus formas de producción y reproducción cultural que contribuye a reafirmarse como sujetos y lograr una “potencialización del sujeto” (Zemelman, 2005b). Es difícil asegurar que logran transformaciones inmediatas en su entorno comunitario, sin duda es parte de un proceso que se irá enriqueciendo con la participación desinteresada de los miembros de su localidad, organizaciones, instituciones y sobre todo con la incidencia gradual de los estudiantes en sus comunidades.

4.2.4 RE-PRODUCCIÓN DE ELEMENTOS CULTURALES

Propuestas educativas, como la del Cesder-Moxviquil, tienen el reto de no asumir elementos culturales⁶⁹ sin previo análisis, con lo presentado hasta el momento se observa una tendencia a recuperar elementos culturales “simbólicos” para fortalecer su identidad a través de su lengua materna, eso les ayuda a saber quiénes son, de dónde vienen y hacia dónde van. No obstante, también se visualizan elementos culturales de “organización”, de “conocimientos” y “emotivos.”

Entre los elementos culturales de organización destaca que los estudiantes reproducen formas de organización comunitarias a través de la realización de asambleas grupales y generales. Las cuales son organizadas y dirigidas por ellos mismos y sin la intervención directa de algún profesor, generalmente tratan asuntos sobre su estancia en Moxviquil, la reunión la dirige y organiza un comité con base a una agenda de trabajo previamente avalada por sus compañeros.

En las asambleas se discute en colectivo las situaciones que dificultan o entorpecen su formación educativa en el Cesder-Moxviquil, algunos temas no se agotan en una reunión y se retoman en la siguiente concentración. Entre los temas abordados se encuentran: las normas de convivencia dentro de Moxviquil, la asignación de tareas de los tres grupos durante su estancia (aseo, preparación de alimentos), cuestiones de operativas para mejorar el desarrollo de las clases (fotocopias, materiales, transporte), salidas a prácticas de campo, proyectos de autogestión (caja de ahorro, dotación de semillas criollas, aves de traspatio), entre otros.

[...] en la asamblea se acordó que en la hora de clases no tienen que llevar tazas, ni celulares y cerrar los laptops, no llevar comida chatarra, eso es un reglamento interno. Porque muchos compañeros a la hora de las clases estaban chateando y llevaban sus tazas y ahí las dejaban por eso ya no permitimos eso, eso es un reglamento interno [...] Surge de la caja de ahorro porque habían compañeros que llegaban a la asamblea, entonces dijimos que vamos a hacer con los que no llegan porque algunos no les importaba ir o llegaban tarde y se tuvo que poner una cuota [...] cada año se cambia la mesa directiva, tenemos nuestra tarjeta de ahorro y

⁶⁹ Por elementos culturales se entienden los recursos de una cultura que resulta necesario poner en juego para formular y realizar un propósito social. Pueden distinguirse, al menos, las siguientes clases de elementos culturales: a) materiales, tanto los naturales como los que han sido transformados por el trabajo humano; b) de organización, que son las relaciones sociales sistematizadas a través de las cuales se realiza la participación; se incluyen la magnitud y las condiciones demográficas; c) de conocimiento, es decir, las experiencias asimiladas y sistematizadas y las capacidades creativas; d) simbólicos: códigos de comunicación y representación, signos y símbolos; e) emotivos: sentimientos, valores y motivaciones compartidos; la subjetividad como recurso (Bonfil, 1991:50).

manejamos intereses bajos y la asamblea decide si se da el préstamo o no. Hacemos rifas para obtener dinero para nuestra caja y de esa manera capitalizarnos (Entrevista a Rosalinda, estudiante de la primera generación, originaria de San Andrés Larráinzar).

Sin duda participar en las asambleas estudiantiles desarrollan sus capacidades para intervenir en reuniones dentro de su comunidad, aunque evidentemente tienen diferentes matices y niveles de participación. Quienes conforman la primera generación han participado más de ésta experiencia debido a las relaciones previas con su comunidad a través de su organización o grupos de trabajo (se profundizará en el apartado de vinculación comunitaria). Además al realizar asambleas estudiantiles se reproducen formas de participación del sistema comunitario.

Sobresale también los conocimientos que los estudiantes han adquirido en su proceso de educación formal e informal que se articulan con otros saberes y formas de pensamiento, para Saldívar (2006) la interculturalidad no se limita al rescate de saberes y conocimientos culturales locales, sino que parte de los mismos e incorpora nuevos para generar aprendizajes significativos. Por ejemplo, tienen conocimiento sobre botánica de su localidad (uso medicinal, alimenticias, de construcción), sobre los ciclos de siembra y cosecha, sobre actividades que desempeñan sus padres y los conocimientos asociados a ellas. Dichos conocimientos se retoman dentro del salón de clases para reflexionar y complementarlos con aspectos teórico-metodológicos o experienciales.

Antes de venir en la licenciatura no me gustaba el trabajo de campo y mis papás no me daban el permiso de realizar trabajos de campo, durante estos años me he enfocado más al trabajo de campo realizando abonos, compostas, biofertilizantes y he sembrado arbolitos frutales [...] ahora mis papás ya me apoyan y ya valoro más los conocimientos (Entrevista a Alma, estudiante de la segunda generación).

No obstante, de manera inconsciente se asumen conocimientos ajenos, desvalorando los conocimientos locales, lo anterior quedó en evidencia cuando se leyó el cuento de Augusto Monterroso “el eclipse”⁷⁰, la actividad consistió en leer una sola parte de la historia con el

⁷⁰ Cuento “El Eclipse” de Augusto Monterroso:

“Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apesado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

objetivo de que ellos la completaran con un posible final. La mayoría de los estudiantes privilegiaron el conocimiento del “fray Bartolomé Arrazola” argumentando que él se salvaría y que los nativos quedarían sorprendidos de sus conocimientos astronómicos. Algunos posibles finales decía que: “los indígenas dejaron en paz a Bartolomé y le perdonaron la vida”, “desde ese entonces los nativos de esa región lo comenzaron a tratar como un ser sabio”, “le desataron los pies y manos y lo dejaron en libertad”.

Con el cuento de “el eclipse”, quedó demostrada la valoración hacia los elementos culturales externos, menospreciando el conocimiento propio. Muchos tienen claro que los elementos culturales tienen sentido y significado dentro de cada cultura, pero ejercicios como el cuento de “el eclipse”, demuestran lo contrario. El docente reflexionó sobre la necesidad de darse cuenta de la enajenación cultural que se vive a veces de manera inconsciente.

Como se ha expuesto hasta el momento dentro del proceso de formación de los estudiantes del Cesder-Moxviquil hay incorporación de elementos culturales propios (formas de organización y participación, uso de la lengua materna, conocimiento herbolario de su localidad, mecanismos de intercambio de productos de su región). Lo cual nos hace recordar el modelo propuesto por Bonfil (1991) para analizar la aplicación del control cultural⁷¹. “Se trata de procesos de apropiación, imposición, enajenación y autonomización que necesariamente genera divergencias tanto dentro de la comunidad y como entre ésta y la institución escolar” (Dietz y Mateos, 2011: 149).

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén. [Aquí se detuvo la lectura y se les pidió a los estudiantes hacer un posible final]

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.”

⁷¹ Se entiende la capacidad de decisión sobre los elementos culturales el control cultural no sólo implica la capacidad social de usar un determinado elemento cultural, sino lo que es aún más importante la de producirlo y reproducirlo (Bonfil, 1991: 49).

Tabla 6. Lo propio y lo ajeno

Elementos culturales	Decisiones	
	Propias	Ajenas
Propios	Cultura autónoma	Cultura enajenada
Ajenos	Cultura apropiada	Cultura Impuesta

Fuente: Bonfil, 1991: 50.

Experiencias educativas que se posicionan como “alternativas”, como es el caso del Cesder-Moxviquil, se enfrentan ante el reto de generar procesos de reivindicación cultural promoviendo en todo momento su autonomía, pero también, se encuentran en la necesidad de abrirse a elementos culturales ajenos, siempre, realizando un análisis detallado de las implicaciones que determinados elementos culturales tienen en su vida cotidiana.

Desde mi punto de vista una cultura apropiada necesita no únicamente decidir sobre qué elementos culturales ajenos utilizar o no, sino también continuar con la producción de los elementos culturales propios para aproximarse a la interculturalidad, ejerciendo de esta manera determinado control cultural. “La identificación étnica con esta ‘cultura propia’, sin embargo, su instrumentalización reivindicativa, presupone un acto de distanciamiento frente a esta cultura, lo cual desencadena necesariamente un proceso de interculturalidad” (Dietz y Mateos, 2011: 148). Lo cual debe ser acompañado de prácticas educativas que integren la intencionalidad esos aspectos dentro y fuera del aula.

4.3. PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

El presente apartado hace un análisis sobre qué tanto hemos avanzado en configurar elementos metodológicos para una pedagogía intercultural y también revisa los avances en la construcción de posibilidades reales para el diálogo intercultural y de una pedagogía desde un posicionamiento decolonial. Específicamente, se retomará en las prácticas educativas y en la vida institucional, a partir de la experiencia de formación de estudiantes a nivel superior en el Cesder-Moxviquil.

Es importante recordar que la investigación plantea profundizar la manera en que se aborda la interculturalidad, en éste apartado se retoman las siguientes preguntas ¿Cómo se retoma el contexto sociocultural de los jóvenes para la generación de aprendizajes significativos? y ¿Cuáles son las consecuencias sociales de estudiar en un enfoque de ese tipo?

Como ya se ha presentado en un apartado anterior, los estudiantes tienen aspectos para

la comprensión de la interculturalidad a pesar de que la institución no considere explícitamente el enfoque. No obstante, en las prácticas educativas se llevan a cabo una serie de acciones que facilitan el proceso de aprendizaje acercándose hacia una práctica educativa intercultural. A continuación se profundizará con base a dos preguntas generadoras, a) sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿Cómo se enseña y cómo se aprende desde un enfoque educativo – implícitamente- intercultural? (Metodologías pedagógicas de enseñanza), y b) sobre los contenidos de enseñanza: ¿Qué se enseña y para qué se enseñan en un enfoque - implícitamente- intercultural?

4.3.1 EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: ¿CÓMO SE ENSEÑA Y CÓMO SE APRENDE DESDE UN ENFOQUE EDUCATIVO –IMPLÍCITAMENTE-INTERCULTURAL? (METODOLOGÍAS PEDAGÓGICAS DE ENSEÑANZA)

La propuesta educativa del Cesder-Moxviquil se ha construido y organizado a partir de la realidad del contexto, junto con la incorporación activa de OSC de la región y diferentes actores sociales. El propósito es contribuir al desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas y emocionales de los estudiantes.

Por lo observado el aprendizaje no es centrado únicamente en la razón o en lo cognitivo sino también en su “sentipensar”; se incentiva la estimulación para investigar sobre su comunidad, complementado con contenidos temáticos basados en la realidad local, regional, nacional y mundial. Hay en énfasis en la utilización de técnicas participativas de aprendizaje, acompañadas del desarrollo de actividades artísticas y lúdicas, se promueve la interacción constante con su comunidad, organización y familia.

Las dificultades del proceso de educativo en el Cesder-Moxviquil es la falta de continuidad para incorporar actividades articuladas entre las materias de los ciclos en curso, la inasistencia de algunos docentes de manera constante a las reuniones de trabajo y la falta de institucionalizar la práctica educativa desde y para la interculturalidad.

El desarrollo de las clases -que se prefiere llamarlo taller o sesión de trabajo- se lleva a cabo de manera dinámica y en ocasiones lúdica, tratando en todo momento de mantener una actitud de escucha activa y la atención de los estudiantes. Durante las reflexiones teóricas que se realizan durante las sesiones de trabajo los docentes retoman elementos del contexto de los estudiantes, ejemplificando en la medida de lo posible con experiencias vividas de los propios

estudiantes. Esto despierta el interés de algunos estudiantes por encontrar similitud con su comunidad; aunque no todos comparten su experiencia se mantienen atentos a lo que puedan opinar sus compañeros:

En cuanto a la metodología, la mayoría en las primeras concentraciones dicen de entrada que es un modelo nuevo, les rompe el esquema de la típica clase tradicional, el trabajo corporal que se hace con ellos y la distribución del espacio [...] quienes tienen algún referente comparativo lo tienen más claro [...] se sienten escuchados, muy valorados como sujetos de su propio aprendizaje [...] desde acá [CESDER-Moxviquil] nosotros le llamamos el ciclo experiencial que es el mismo principio de recuperar no sólo de la narrativa oral, sino también corporal, afectiva, teatral, gráfica [...] después nos vamos a la confrontación con propuestas teóricas, con otras experiencias en video, con experiencias que salen a otros lados y luego vamos a la parte de la reconfiguración o resignificación de la práctica (Entrevista a Roberto Hernández, director del Centro de Formación para la Sustentabilidad, Moxviquil A.C.).

Así, el aprendizaje se construye desde la experiencia de los estudiantes, lo cual para Bárcena, et. al (2006: 18) es recuperar lo que nos pasa desde la pasión “Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición.” Significa en palabras de Saldívar (2006) aceptar que la cotidianidad es un recurso y que el alumno trae la suya a la clase donde no puede dejar de expresarla porque es plataforma de su identidad. Desde lo cotidiano se construye al sujeto, tomar conciencia de esa cotidianidad permite empezar a entender su mundo de vida.

En ese sentido, el incorporar los elementos culturales, la cotidianidad y la experiencia en los procesos educativos genera un aprendizaje distinto al que convencionalmente se realiza, ya que permite constituirse como sujetos con consciencia histórica y social, al reconocer que sus conocimientos adquiridos a través de la experiencia también son válidos. Quintar (2005) y Zemelman (2005b), plantean que se trata de una educación donde no se construyen como sujetos “bonsái” sino como sujetos erguidos.

Como se ha mencionado, en el desarrollo de las clases se aplican técnicas participativas para involucrar a los estudiantes en un aprendizaje colaborativo. Por lo observado se hacen dinámicas grupales sobre determinados temas, lecturas en equipos, discusiones grupales, pequeñas representaciones teatrales, dibujos o canciones. Generalmente la discusión sobre alguna lectura no simplemente se expone, sino que se trata de hacer una discusión relacionada directamente con lo que sucede en su contexto, con su realidad, ahí es cuando nuevamente se

recupera la experiencia. Se trata de “[...] entender la práctica educativa más allá de un conjunto de habilidades técnicas, y apostar a la búsqueda del personaje que se aspira y al autoconocimiento” (Bárcena, 2005:128).

Aquí me sorprendió la forma de enseñar, aquí no te forman en que aprendas y aprendas de los libros, sino más bien que aprendes lo que está pasando en las comunidades, no solamente se van a lo teórico (Entrevista a Ausencio, estudiante de la primera generación, originario de Tierra Morena, Villa Corzo).

Otro estudiante narra su experiencia educativa,

[...] hay libertad para decir las cosas sin importar si es correcto o no lo que estoy diciendo a diferencia de la prepa que ahí te llevan el tema y se expone y ya [...] lo que vemos acá se relaciona con lo que está pasando afuera, y con las reflexiones que hacen los compañeros de su comunidad nos damos cuenta que también sucede en otra comunidad (Entrevista a Martín, estudiante de la primera generación, originario de Ocozocoautla).

Por ejemplo, en la asignatura de Vinculación con la comunidad II se abordó el tema de la “contraloría comunitaria” y el docente hacía hincapié en la necesidad de ejercer el derecho a estar informados sobre los recursos que se asignan a los municipios tanto del ramo 33 cómo del ramo 28, ya que esto permitirá saber si en realidad el presupuesto asignado se invierte en las comunidades.

Algunos de los estudiantes relataron experiencias, que por lo visto no es un proceso fácil de ahí que el docente haga énfasis en “preparar el terreno”, “dar abono a la comunidad”. Eso significa que los estudiantes tienen que conocer su comunidad, a los líderes naturales y políticos antes de emprender una labor de contraloría comunitaria, de lo contrario difícilmente podrá tener éxito la “rendición de cuentas” y “la transparencia”, el docente insiste en que ese es precisamente el papel de los estudiantes de la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural.

[...] he empezado a poner los primeros pasos en mi comunidad, he hablado más con los líderes de la comunidad y me escuchan todo lo que vemos en la materia lo construimos no es como que te van dictando es diferente porque lo vamos reflexionando y analizando es lo más rico de esta licenciatura (Entrevista a Martín, estudiante de la primera generación, originario de Ocozocoautla).

Al igual indican que:

[...] me he involucrado dando talleres en la comunidad y hasta ahorita ellos les

gusta ésta nueva perspectiva de dar los talleres, desde que entre a la licenciatura la confianza se ha incrementado con mi comunidad ya hay gente que me busca y me pide mi opinión para algunos temas (Entrevista a Horacio, estudiante de la primera generación, originario de Benito Juárez, Jiquipilas).

Los docentes involucrados en la licenciatura provienen –en su mayoría- de OSC, y debido a esa experiencia de trabajo tienen un acercamiento con distintos grupos y en diferentes ámbitos sociales donde utilizan generalmente metodologías participativas. Ese mismo enfoque participativo se traslada al desarrollo de clases en la licenciatura, aunque también se realizan actividades a nivel personal con los estudiantes:

Siempre habíamos trabajado en grupo, con la retroalimentación de los demás, pero esa vez les dije, ¡órale! vamos a trabajar la representación autobiográfica, con objetos y diversos materiales [...] lograron cosas increíbles al representar sus miedos, sus intereses, momentos significativos de su pasado y yo me asombré, porque pensaba que tenían dificultades para la abstracción, hicieron sus autoretratos sólo tocándose sin verse y no juzgaron si era bonito o feo, entonces muchos de ellos evitaron hacer juicios, yo creo eso es un paso significativo que a veces nosotros mismo nos cuesta trabajo evitar. Creo que es bueno trabajar, de manera individual, en parejas o en equipo siempre y cuando se persiga un objetivo, un por qué de la actividad (Testimonio de Lorena, en reunión del colectivo docente).

Walsh (2005) indica que un aspecto importante de la interculturalidad es la exploración de lo desconocido para poder interrelacionar, comparar, contrastar, combinar, asociar e integrar en una forma concreta, diversos conocimientos, prácticas y formas de pensar y actuar. A este criterio lo denomina “conocimientos y prácticas de otros”. Implica entonces, desarrollar un reconocimiento de la diversidad, el intercambio de conocimiento y prácticas de otras regiones o culturas del país o el mundo. Desde una perspectiva decolonial, se refiere a lanzarse desde una ética y una política de la pluriversalidad, para visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo (Restrepo y Rojas, 2010).

En ese sentido, para Saldívar (2006) se trata un criterio que permite establecer “formas de articulación entre los saberes locales y los conocimientos universales”, el cual debe basarse desde la construcción de formas de diálogo entre las diferentes formas de saber, ser, conocer, hacer convivir, pensar y sentir que existen, pero no desde una perspectiva folklorista o de dominación de unos conocimientos sobre otros. Se trata en palabras de Quijano (1992:447,

citado en Mignolo, 2007: 30) de una “decolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación inter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones.”

La mayoría de los estudiantes provenientes de contextos rurales e indígenas que ingresan a alguna IES, lo hacen con carencias (académicas) y/o dificultades (económicas y sociales), lo que puede llegar a obstaculizar la conclusión de sus estudios. Dicha situación no es ajena al Cesder-Moxviquil, los estudiantes que ingresan también han tenido que sortear una serie de complicaciones para acceder a la educación superior.

Por ejemplo, una minoría ingresa sin el pleno dominio del español (que se supone que en un sistema de educación bilingüe debieron haber obtenido la coordinación adecuada de dos idiomas, es decir, hablar, leer, escribir y entender), no obstante en el desarrollo de las clases generalmente los profesores (monolingües) preguntan, sobre todo en los dos primeros años de la licenciatura, si es necesaria hacer la traducción en lengua materna al estudiante que lo requiera, cuando alguien lo solicita, la realiza algún compañero de clase haciendo una síntesis de lo discutido y reflexionado hasta el momento.

A diferencia de otras IES donde la lengua materna de los estudiantes es vista como un problema que dificulta el desarrollo de las actividades escolares, en el Cesder-Moxviquil se presenta como una oportunidad para aprender y debatir. Con el paso del tiempo el estudiante desarrolla más habilidades para el bilingüismo, mejora la redacción y su forma de hablar en español.

En una de las reuniones del colectivo docente se preguntó “¿Qué sentido tiene estar “jalando” gente a la licenciatura si después tiene un mal desempeño académico? Esa pregunta surgió porque uno de los estudiantes había reprobado un examen estandarizado (con preguntas y respuestas por escrito, en español). Otra docente relató que cuando hizo un examen similar a los que se aplican convencionalmente en otras universidades, el estudiante referido (hablante de la lengua tzeltal), también lo reprobó sin obtener siquiera una buena respuesta. Cuando habló personalmente con él supo que no entendía las preguntas, ante esa situación la docente solicitó el apoyo de un compañero de su clase para que le apoyara en la traducción del tzeltal al español y así aplicar un examen oral; ella hacía las preguntas en español y se las traducían al momento.

En el examen [oral] me disculpe con él y le dije a ver yo te estoy aplicando un examen sin que tú tengas la habilidad, entonces, primero disculpa porque esa es mi burrada porque eso es algo que yo no estoy contemplando y que tendría la

responsabilidad de hacer porque yo soy tu acompañante [...] “N” presentó un examen oral de 10, le hice exactamente las preguntas del examen, le pedía que “M” tradujera el examen, y “M” decía pérate “N” y de repente “M” se lo quedaba viendo y le decía “güey cuanto sabes” [...] Es como algo constante el estarles recordando que quien no tienen la habilidad somos nosotros, que ellos están aprendiendo español y que eso es mi burrada no saber hablar tzeltal, entonces terminan dándose cuenta que hablar su lengua no está mal (Entrevista a Luna, docente del Cesder-Moxviquil).

Sin duda, las reflexiones a partir de las experiencias de los docentes ayudan a comprender que la lengua materna de los estudiantes es vital dentro del proceso educativo. Pero además –en casos muy particulares, como el arriba mencionado- se busca analizar el problema de una manera multidimensional, se indaga de qué manera el estudiante está participando en su comunidad, la relación con sus compañeros de grupo y profesores e incluso su historia familiar. “Me tocó verlo en campo con chavos que están en la secundaria, en la prepa, con su familia, con un grupo de mujeres es bien entrón, eso no le quita que tenga dificultades en las clases” (Testimonio de César, en reunión del colectivo docente).

Situaciones como estas requieren acompañamiento psicológico o estrategias de atención personalizada porque seguramente se presentaran más casos similares. Actualmente la institución no cuenta con un sistema de tutorías, sin embargo, se comienzan a considerar seriamente para atender el proceso de formación de los estudiantes de otra manera, más allá de sesiones psicológicas.⁷²

Casos como el anterior ponen sobre la mesa de debate el tema de la interculturalidad, es decir, cómo acompañamos a un chico como “N”, donde por un lado yo sí creo que debería seguir fortaleciendo sus habilidades para el español y al mismo tiempo cómo no lo “caxlanizamos” en ese proceso [...] yo creo que se tendría que pensar en un esquema de tutoría mixto, donde alguien tendría que acompañarlo para seguir fortaleciendo sus capacidades del español y al mismo tiempo alguien que lo siga fortaleciendo desde su ser indígena (Testimonio de Roberto Hernández, en reunión del colectivo docente).

El sistema de tutorías mixto se puede reforzar por los múltiples vínculos que el Cesder-Moxviquil tiene con los actores sociales y OSC de la región; quienes de alguna manera participan en el proceso educativo de los estudiantes de la licenciatura, lo cual puede contribuir

⁷² Lo interesante de la propuesta educativa, es la innovación constante de otras formas de evaluar a los estudiantes, por ejemplo, recientemente en el ciclo escolar 2015-2016, se consideró llevar un proceso individual para cada estudiante, con la finalidad de tener una valoración más justa, eso consiste en tomar en cuenta al menos tres dimensiones: la académica, la comunitaria y la actitudinal.

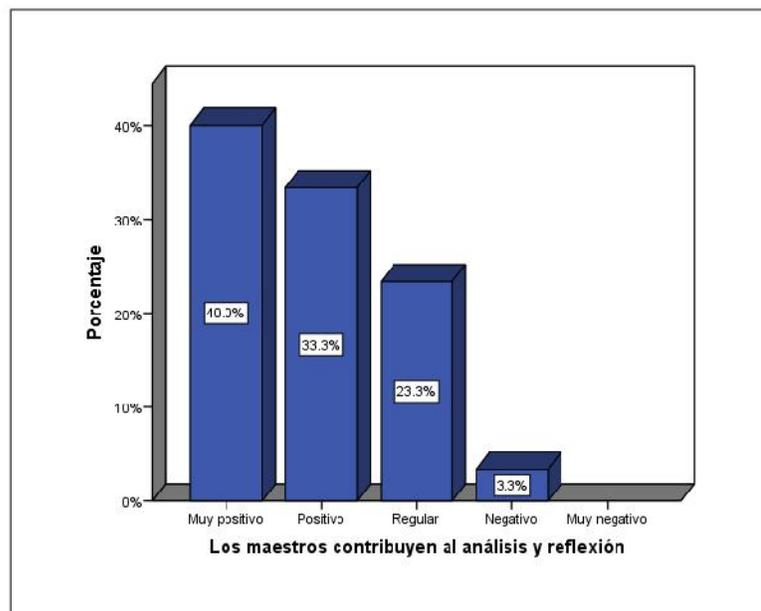
al fortalecimiento de la identidad. En ese sentido, para Walsh (2005) la interculturalidad parte de una base segura sobre uno mismo incentivando el autoestima especialmente de estudiantes de grupos culturales subordinados, esto da un claro sentido y conocimiento de quien es uno, cómo se identifica personal y colectivamente, es tener en cuenta “la autoestima y el reconocimiento de lo propio.” En la misma sintonía Baronnet (2013) argumenta sobre la necesidad propiciar un aprendizaje situado del cual puedan erigirse sujetos y responsables de su propio quehacer educativo.

Por otra parte, como ya se ha señalado, una de las limitantes de trabajar con sesiones mensuales es la falta de continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que, por diversas razones, pueden perder una sesión de trabajo. Ante esa situación observé que los facilitadores se muestran un tanto flexibles a tolerar su ausencia; aunque finalmente el proceso se ve reflejado en una calificación; pero si el énfasis está más en el proceso que en el resultado, ¿Para qué evaluar? ¿Qué evaluar en un proceso educativo de este tipo? Los docentes argumentan que la evaluación no está en función de los resultados como en otras IES, sino en función de lo que puedan construir. Se asume la formación como un proceso vinculado no únicamente a lo académico sino a su participación en su comunidad, con su familia y con su organización.

Los docentes han hecho propuestas con la intención de enriquecer y fortalecer la práctica educativa y al mismo tiempo contribuir a mejorar el proceso de formación de los estudiantes. Así han surgido las idea de compartir estrategias metodológicas, la mayor articulación de los contenidos curriculares de las asignaturas, la vinculación de los estudiantes con las OSC, el intercambiar experiencias con expertos en temas determinados, mayor acompañamiento a los estudiantes en comunidad y compartir material bibliográfico sobre temáticas relacionadas con la educación. A pesar de ser buenas intenciones hay pocas reuniones programadas para la abordar los temas antes señalados. Hasta ahora pocas propuestas se han llevado a cabo.

En la aplicación de la encuesta, se abordó qué tanto el papel de los maestros contribuyen al análisis, reflexión de problemas del contexto. En la siguiente gráfica se observan los resultados.

Gráfico 2. Los maestros contribuyen al análisis y reflexión



Como puede observarse, hay una tendencia clara hacia la valoración positiva (73.3%) del papel que desempeñan los maestros en el análisis de la realidad del contexto y de otros contextos. En la discusión grupal los estudiantes señalaron que: “el profesor siempre parte de la experiencia que nosotros traemos de nuestra comunidad y siempre hay un espacio de reflexión y análisis de los temas que vemos aquí en clases (Reflexión grupal con estudiantes del Cesder-Moxviquil).

Ya se ha señalado anteriormente que retomar las experiencias sirve para contrastar lo que sucede en otras realidades y así poder asumir una postura crítica de su realidad (cfr. Bárcena, et al. 2006, Bárcena, 2005, Saldívar, 2006). Recordemos que Quintar (2005) y Zemelman (2005b) denominan “ruptura de parámetro” cuando el discurso de otros (teórico o experiencial) afecta al sujeto para que le dé sentido en su realidad.

De igual manera en la espiral de la interculturalidad, se les pidió que identificaran dónde ubican la práctica educativa implementada por los docentes de la licenciatura, se obtuvo una valoración hacia lo positivo⁷³ debido a que consideran que les ha permitido, en primer lugar, revalorar su identidad, porque la discriminación ya no es una acción constante como lo era en otras instituciones educativas; en segundo lugar, consideran que han enriquecido su vida al

⁷³ Es decir, entre los siguientes niveles: 5. “Valora y comparte la cultura propia y las culturas ajenas”, 6. “Resignifica y enriquece su cultura a partir del encuentro intercultural y la reflexión” y 7. “Ayuda a conocer, valorar y dinamizar (Mediación) las culturas de otras personas”

tener implicaciones a nivel personal, familiar y grupal; y en tercer lugar, porque los docentes tienen una metodología que permite vincular la teoría con la realidad comunitaria. Los tres aspectos antes mencionados pueden verse como un oasis para jóvenes que provienen de un sistema educativo con muchas carencias metodológicas para el aprendizaje.

4.3.2 LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA: ¿QUÉ SE ENSEÑA Y PARA QUÉ SE ENSEÑAN EN UN ENFOQUE –IMPLÍCITAMENTE- INTERCULTURAL?

En el Cesder-Moxviquil, como ya se ha visto, se busca que el estudiante se reconozca como un actor fundamental de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y que al mismo tiempo desarrolle habilidades, conocimientos y actitudes a través de un mayor contacto con su realidad comunitaria, pero también de otros contextos socioculturales. De ahí que la “intencionalidad” (Zemelman, 2005a) sea también brindarles una visión amplia de las conexiones entre lo social, lo político y lo económico.

Yo creo que hay intencionalidad pero depende de cada docente y también de los estudiantes la intencionalidad que les damos, a qué mundo aspiramos, que si se trata nada más de proveerles conocimientos o si se trata de compartir otra visión de un mundo posible, si se trata de sacar sus propias habilidades de pensar de manera crítica, propositiva, creativa eso solito ya sería una revolución grande [...] creo que los y las docentes tenemos una intencionalidad de transformación social [...] ya no estoy haciendo acompañamiento a procesos sociales a organizaciones en este momento, pero estoy haciendo acompañamiento a jóvenes rurales (Entrevista a Gerdi, docente del Cesder-Moxviquil).

Con lo expuesto hasta el momento podemos encontrar que existe el deseo de construir una propuesta pedagógica desde y para la interculturalidad, donde los estudiantes se den cuenta que tienen el reto (más que posibilidad) de generar procesos de transformación desde su contexto y para su contexto. Es una orientación hacia la "interculturalidad crítica" (Walsh, 2002) en la cual se enfoca a iniciar procesos “desde abajo hacia arriba”. Sin embargo, difícilmente puede ser una estrategia “contrahegemónica” (Santos, 2007), porque los estudiantes no se vinculan directamente a los movimientos sociales de su región, ni luchan abiertamente contra la globalización hegemónica.

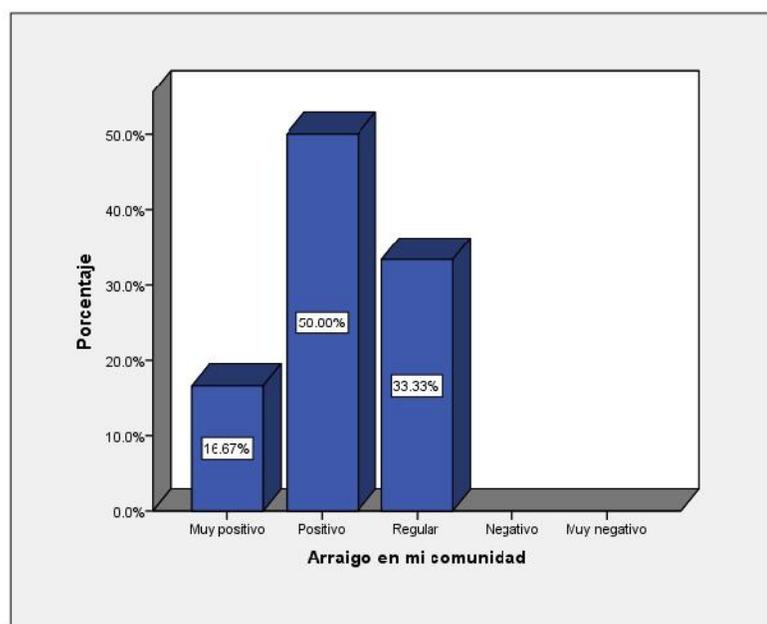
[...] en el seminario de sustentabilidad me he dado cuenta de cómo está el mundo, porque antes pensaba que sólo mi comunidad está mal [...] me he dado cuenta que mi lugar es ser campesino y desde mi lugar de ser campesino yo quiero aportar algo al mundo (Entrevista a Benjamín, estudiante de la primera generación).

Las reflexiones que se hacen dentro del salón de clases ayuda a que los estudiantes

gradualmente manifiesten un interés por problemas globales, eso les genera cierta capacidad crítica para analizar lo que sucede también en sus comunidades, para Mignolo (2006:15) se trata de “desnaturalizar la matriz colonial del poder que posibilite además tener un posicionamiento crítico ante la ideología hegemónica dominante”, de ahí que la intencionalidad de la práctica educativa sea que los estudiantes contribuyan a mejorar la situación de vida de su región, sin que esto signifique necesariamente desmarcarse del sistema económico actual.

En la gráfica que a continuación se presenta se observa las valoraciones que hacen respecto a cómo su formación está generando un sentido de arraigo.

Gráfica 3. Sentido de arraigo en la comunidad de los estudiantes



En general se encuentra una valoración muy positiva y positiva (66.6%), aunque no es una obligación que los estudiantes regresen a sus comunidades, se insiste que su formación en la licenciatura es para contribuir a mejorar la situación de vida de su entorno comunitario. En la discusión de los resultados los estudiantes coincidieron que su visión sobre su comunidad ha cambiado a partir de que ingresaron en la licenciatura y ahora ven en ella amplias posibilidades para regresar e iniciar procesos de reflexión:

[...] pues primero hay que reconocer el valor de vida que tiene una comunidad porque antes de llegar aquí la vida la veíamos de una manera muy diferente más bien lo veíamos con los ojos del capitalismo de ir con eso de tener carro, casas de lujo y que estando en el campo uno no vale y es uno pobre y jodido y ya vimos que ser campesino no es sinónimo de pobre y jodido y así nos lo hacen ver el capitalismo y con las prácticas y reflexiones ya nos dimos cuenta de eso (Reflexión

grupal con estudiantes del Cesder-Moxviquil).

En el relato anterior se encuentra reflejado la imposición de “la colonialidad del saber y del ser” (Mignolo, 2006), que a lo largo de su vida los estudiantes han tenido que enfrentar, y es justamente que al estar insertos en otra educación, que difiere de la convencional, cuando comienzan a darse cuenta de la situación en la que viven. De entrada es alentador porque: “constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo” (Restrepo y Rojas, 2010: 20-22).

Hasta el 2014 no había ninguna generación de egresados del Cesder-Moxviquil,⁷⁴ por ello difícilmente se puede saber la incidencia que puedan tener en su comunidad u organización. Con la intención de saber qué es lo que sucede con ellos se participó en la sistematización de experiencias con egresados del Cesder-Puebla.⁷⁵ Lo que se presenta a continuación es un fragmento de la narración:

[...] cuando inicié la licenciatura ya estaba colaborando en la organización de Paluch´en S.C. de R.L. de C.V., yo nací en mi pueblo donde estoy viviendo actualmente en San Antonio Bulujib, Municipio de Chilón, Chiapas, no me cambie de lugar porque está cerca mi organización [...] la huella que me dejó CESDER-Puebla, es las experiencias, los conocimientos y los aprendizajes pero lo que más nos dejó es preparación personal, me preparó como persona y las herramientas. [En el ámbito] familiar es la concientización [para el no] consumo de productos procesados e industrializados pero también las propuestas como producir nuestros propios alimentos en pequeños espacios, lo comunitario es las técnicas y las herramientas y las prácticas en comunidades porque algunas teorías las practico con los grupos comunitarios (Narración de experiencia de vida de Digno Antonio, egresado del Cesder-Puebla).

Ya se ha señalado anteriormente, que a pesar de que el plan de estudios es el mismo al de Zautla, Puebla, la aplicación tiene diferencias (que no es el objetivo de la tesis hacer esta comparación), pero implícitamente se espera que los estudiantes regresen algo de lo aprendido a su comunidad u otra comunidad y se espera que los estudiantes profesionalicen su práctica en las organizaciones de la sociedad civil en las que laboran. Pero todo ello requiere un proceso

⁷⁴ En 2014 se concluyó el trabajo de campo de la investigación, no obstante la primera generación de la licenciatura egresó en junio de 2015, quienes en su mayoría se incorporaron a laborar con la organización y/o comunidad que les brindó el respaldo durante sus estudios. Así mismo, del total (18 estudiantes) 2 se han titulado bajo la modalidad de tesis.

⁷⁵ Para ello se les pidió que hicieran una narración sobre su experiencia de formación, lo cual se complementó con un grupo focal en el Bachillerato Técnico Bivalente “Fray Bartolomé de Las Casas” en la comunidad de Guaquitepec, municipio de Chilón.

gradual de interacción con los “otros” y su contexto (familia, grupo de trabajo y/o asambleas comunitarias).

Por ejemplo, en la asignatura de “comunidad de aprendizaje” se reflexionó sobre la idea del cuerpo femenino, el cual debe estar “cuidado para los otros” y son las “mujeres quienes generalmente en las comunidades deben asumir una postura sumisa y de servicio ante los hombres y preferentemente no salir de casa, a diferencia de los hombres quienes pueden hacer prácticamente todo” (Testimonio a partir de la observación participante).

De igual manera, en las clases retoman generalmente la influencia de los medios de comunicación en las formas de vida de las comunidades, la industrialización de los alimentos, la utilización de productos químicos en el campo, la desigualdad e inequidad social y económica en distintos ámbitos de la vida cotidiana, entre otros. Esa reflexión contribuye a que los estudiantes busquen entablar relaciones más justas con las personas que interactúan cotidianamente y así posibilitar otras formas de entendernos en este mundo de manera más equitativa e igualitarias.

Walsh (2005), sostiene que la “identificación y el reconocimiento de las diferencias y la otredad” es un criterio de la interculturalidad que contribuye a la comprensión y aceptación del “otro” de forma positiva a partir de las diferencias (de género, lengua, edad, hábitos culturales, trabajo productivo, parentesco ancestral, religión, etc) presentes en varias situaciones de la vida cotidiana.

Por la formación que reciben se espera que los estudiantes tengan la posibilidad de transformar las relaciones en su comunidad al intervenir sobre su realidad comunitaria. Aun así, los estudiantes son conscientes de los retos e implicaciones de su formación educativa.

[...] me he involucrado dando talleres en la comunidad y hasta ahorita ellos [gente de la comunidad] les gusta esta nueva perspectiva de dar los talleres, desde que entre a la licenciatura la confianza se ha incrementado con mi comunidad ya hay gente que me busca y me pide mi opinión para algunos temas (Entrevista a Horacio, estudiante de la primera generación, originario de Benito Juárez, Jiquipilas).

A partir del tercer año los estudiantes cuentan con herramientas teóricas y metodológicas para realizar un diagnóstico participativo, con lo cual pueden priorizar las necesidades reales (cuarto año), para posteriormente desarrollar un proyecto comunitario (quinto año). La intención es que en su último año de formación gestionen su proyecto y de ser posible lo

implementen al someterlo a diversas convocatorias emitidas por instituciones gubernamentales.

Además con la primera generación se les pidió realizar un trabajo de investigación (tesis) como requisito de titulación. Los temas surgieron desde un interés personal ligado a su vida cotidiana, a su vida política, productiva y/o social, como por ejemplo: sistemas jurídicos tradicionales, producción de café, memorias históricas de la comunidad, vestimenta tradicional, alcoholismo y violencia de género. En pláticas informales, se evidenció que su proyecto para titularse era una temática diferente al proyecto de desarrollo comunitario. Lo cual evidencia una falta de claridad institucional (del Cesder-Moxviquil) para establecer mecanismos que permitan retomar la experiencia como parte del proceso de titulación de los estudiantes.

Quizás la dificultad se encuentre al momento de plantear un proyecto de investigación con los cánones y rigurosidad de la investigación científica. Sin duda el reto para la licenciatura será pensar otras maneras posibles de titulación. Si bien muchos de los temas surgen de la historia personal, se les pide realizar un análisis a nivel comunitario del problema, con lo cual se conjuga un tercer requisito, la devolución de resultados obtenidos a la comunidad a través de una propuesta didáctica.

Este último año que es la carrera en sí, prácticamente nos estamos dedicando a lo que es la tesis, claro que no es tan fácil para nosotros, es una etapa diferente que también nos está dificultando [...] las dificultades que he tenido es que no tenía una claridad del problema [de investigación] sentí que no había hecho nada que no había encontrado que es lo que quiero investigar...fue hasta que tuve la sesión tutorial con mi asesor en ésta semana que se me aclaró lo que quiero hacer (Entrevista a Rosalinda, estudiante de la primera generación, originaria de San Andrés Larráinzar).

Por otra parte, aunque suene extraño que a nivel superior se cite a una reunión de carácter in-formativa, a padres, madres, parejas, hijos, tíos y/o amigos, esto sucede en la licenciatura con la intención de involucrarlos en el proceso de aprendizaje. En la reunión de verano de 2014 se dieron cita en las instalaciones de Moxviquil familiares y amigos de los estudiantes. Fornet-Betancourt (2009: 43) señala que una categoría pedagógica –para la educación intercultural- es el “mundo de vida” como ámbito de aprendizaje y enseñanza de las comunidades, donde la familia, la escuela, las instituciones es parte de ese mundo. “Se trata de tomar en cuenta que [...] ya están en camino los otros mundos posibles.”

[...] yo quiero manifestar lo que he visto con mi hijo, obviamente hay un cambio de actitud, un cambio de discurso, finalmente nosotros estamos en un pueblo, en

Jaltenango, donde la vida es muy cerrada muchos muchachos ahí se quedan no tienen oportunidades, y bueno ya con la salida de mi hijo para estudiar pues él ya trae una actitud una visión más amplia del mundo [...] le ha gustado el método de aprendizaje la carrera que está llevando (Reflexión grupal con familiares).

La pareja de un estudiante señaló:

Pues en mi caso yo llevo 8 años de casada y he visto cambios positivos en mi esposo, porque tenemos una hija y a veces como papás traemos esa de idea de haz tu tarea, a, e, i, o, u, y ya con él es diferente se pone cantar, a jugar y pues eso es bonito. Y en cuestión del cuidado del medio también nos ha dicho que no debemos desperdiciar agua, no contaminar; a mí me encanta usar cloro con tal de desinfectar cosas y dice pues él que no y que hay otras cosas opcionales para limpiar la casa, tiene otra forma de ver la vida siempre ha sido así pero aquí le han ayudado a desarrollar esas habilidades [...] él no sólo ve lo superficial sino que busca la raíz (Reflexión grupal, esposa de estudiante).

Los familiares y amigos reconocen cambios significativos en los estudiantes, los han visto participar de manera activa en su comunidad, e involucrándose en la identificación de problemas que merecen atención. Indican que todo lo que aprenden lo llegan a trabajar dando talleres con sus grupos, haciendo compostas, hortalizas, reforestación, cuidado del ambiente, entre otros. Saldívar (2006) indica que la utilización de la realidad sociocultural es fundamental para la generación de situaciones socioeducativas, significa abrir la escuela a diferentes espacios (sociales, ambientales y culturales) y al mismo tiempo dinamizar la relación con los distintos actores sociales presentes en la comunidad y la región (ancianos, médicos, mujeres, productores, autoridades, etc.).

Figura 6. Reunión con familiares y amigos de estudiantes del Cesder-Moxviquil



Fuente: Archivo personal

Sin embargo, a pesar de que los familiares y amigos asistieron a la reunión en el año 2014, en el año siguiente (2015) su participación disminuyó significativamente, de ahí la necesidad de pensar en realizar otro tipo de reuniones, por ejemplo: ferias de experiencias y prácticas sociales, que permitan entrar en otras dinámicas y establecer mayores vínculos entre los actores sociales y OSC de la región. Este punto se abordará más adelante.

De manera general, se puede argumentar que existe la “intencionalidad” para que el estudiante se reconozca como un actor fundamental en su propio proceso de aprendizaje, y que al mismo tiempo, desarrolle habilidades, conocimientos y actitudes a través de un mayor contacto con su realidad comunitaria y con otros contextos socioculturales.

4.4 CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDADES PARA LA VINCULACIÓN COMUNITARIA

Es importante mencionar que el Cesder en Zautla, Puebla cuestiona desde sus inicios los “para qué de la educación” en contextos donde la misma reproduce y profundiza las condiciones de desigualdad y negación cultural, y favorece la migración hacia los centros urbanos y las regiones con mayor dinamismo económico. Por ello se plantea el reto de generar capacidades humanas para que los estudiantes reivindiquen su identidad y construyan posibilidades de reinsertarse en sus comunidades desde diferentes actividades sociales y productivas.

Como se ha indicado en apartados anteriores, la propuesta del Cesder-Moxviquil se construye como un esfuerzo de “rearticulación” del proceso educativo con su contexto, pero también de los sujetos con su historia, desde la reivindicación de sus raíces como base para la proyección de los pueblos hacia el futuro, un futuro donde tengan cabida sus formas particulares de vivir la vida.

La vinculación comunitaria se convierte por tanto en uno de los ejes centrales del proyecto educativo que ha permitido desarrollar distintos mecanismos, estrategias y prácticas sociales que superan las formas convencionales de vinculación social o de extensión universitaria establecidas en la educación superior (prácticas de campo, servicio social, prácticas profesionales, estancias técnicas en empresas, etc.), que responden más a la visión mercantilista que redefine la función de la escuela como respuesta al mercado laboral y reduce el objetivo de la misma a la formación profesional para la inserción laboral de sus egresados (Saldívar, 2012).

Desde su fundación el Cesder-Puebla ha desarrollado un planteamiento metodológico educativo, eminentemente situado y éticamente comprometido social y políticamente con los grupos sociales excluidos. Su propuesta se centra en la idea de construir “comunidades de aprendizaje”⁷⁶, que antepone, el reconocimiento de los problemas de los estudiantes y sus contextos socioculturales donde viven como base para construir las estrategias que permitan reflexionarlos y atenderlos de alguna manera. En consecuencia supera las formas tradicionales de la educación superior donde se determina a priori lo que se debe enseñar (enseñanza-aprendizaje) a sujetos que son despojados de su mundo de vida, al asignarles contenidos desde fuera de su realidad cotidiana y “empujados” a aprender para el mercado laboral más que aprender para la vida.

Los mecanismos identificados en la propuesta de vinculación del Cesder son: a) comunidades de aprendizaje b) acuerdos de colaboración con la organización y/o comunidad, c) alternancia educación-producción d) estancias en OSC de la región, y e) Relaciones con familias y f) Feria de experiencias y prácticas sociales (ver tabla 6 y figura 7).

⁷⁶ En las comunidades de aprendizaje el aprender y compartir es parte cotidiana de la forma de interactuar entre las personas y se asume la responsabilidad social de la formación de los sujetos que habitan un espacio o un territorio compartido (Saldívar, 2012).

Tabla 7. Estrategias de vinculación Cesder-Moxviquil

Estrategias de vinculación	de	Características	Retos	Dificultades
Acuerdo de colaboración estudiante-comunidad-organizaciones sociales	de –	Acuerdo entre los estudiantes/organizaciones/comunidades/grupos de trabajo y el CESDER-Moxviquil para acompañar el proceso de formación de los estudiantes.	Que las comunidades y organizaciones sociales faciliten la participación de los estudiantes dentro de su comunidad Reforzar los vínculos comunitarios Generar procesos de liderazgo Asegurar las condiciones para que los estudiantes se queden en su comunidad	Construir proyectos de vida para el mejoramiento de las comunidades Diferencias entre las dinámicas y expectativas entre estudiantes/ organizaciones/comunidades/grupos de trabajo y el CESDER-Moxviquil
Alternancia Educación-producción		Se promueve que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos en su comunidad u organización a la que pertenecen	Responder a problemas relevantes de las organizaciones y comunidades Sostenibilidad y trascendencia de las actividades Experiencias formativas significativas para los estudiantes	Condiciones adversas para mediar y participar en su comunidad Poca valoración hacia los jóvenes por parte de su comunidad
Comunidades de aprendizaje	de	Se entiende como un espacio de relaciones entre personas que comparten sentidos y significados de mundo de vida, reunidos a partir de intereses compartidos para resolver necesidades de aprendizaje que den lugar a un práctica intencionada de transformación de su realidad (Berlanga, 2005:2).	Fortalecer el planteamiento metodológico Transcender a la construcción de comunidades de vida	Comprensión teórico-metodológica de las comunidades de aprendizaje por los diferentes actores

Estancia en organizaciones sociales	Los estudiantes se involucran directamente a una experiencia comunitaria con la finalidad de interactuar en un contexto diferente al suyo para comparar y analizar lo que sucede en su contexto Conocer y aprender de innovaciones sociales exitosas	La apropiación e implementación de las experiencias y aprendizajes en su contexto	Generar interacciones positivas
Reunión con familias	Espacios de diálogo, reconocimiento y valoración de los procesos de formación de los estudiantes con las familias y el CESDER-Moxviquil	Incorporar a otros actores (organizaciones, comunidades, etc.) Retroalimentar los contenidos y las estrategias de formación	Participación de la mayoría de las familias
Feria de experiencias y prácticas sociales⁷⁷	Espacios creativos de interacción en los territorios a partir de prácticas sociales innovadoras	Articulación de los diferentes actores sociales en los territorios Apropiación e innovación social Construcción de espacios creativos articulados al proceso de formación	Construir espacios creativos y dinámicos que trasciendan Identificación de experiencias exitosas de innovación social

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo; Berlanga, 2005 y Saldívar, 2012.

⁷⁷ Propuesta planteada para fomentar la interacción entre diversos actores sociales que contribuyen a la formación de los estudiantes.

Figura 7. Esquema de vinculación Cesder-Moxviquil



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados

La vinculación para el CESDER-Moxviquil, como ya se ha argumentado anteriormente, se cristaliza en un eje central de la construcción de los aprendizajes situados que recuperan la experiencia, la sabiduría del pueblo, lo reivindica y pone en diálogo con otras formas de conocimientos entre los diferentes actores sociales.

Los estudiantes del Cesder-Moxviquil desde que ingresan a la licenciatura realizan diferentes actividades de vinculación en su propia familia y comunidad así como con las personas que cotidianamente conviven y trabajan. Al inicio se les pide que tengan un autodiagnóstico de y con su comunidad a través de actividades que les permitan ir identificando las problemáticas centrales. Se retoma la experiencia generada por cada uno de ellos en campo para después contextualizar su práctica acompañada de la teoría, es decir, se parte de la práctica y después se llega a la teoría y no al revés: “se basa en la teorización dialéctica del conocimiento (Huerta et al.; 2008: 60).

En éste apartado la discusión girará en torno a las siguientes preguntas, ¿Qué tipo de desarrollo se piensa para las comunidades? Y ¿de qué manera se establecen los vínculos con la comunidad? En otras palabras, se problematizará sobre la generación de capacidades y

estrategias de acompañamiento en campo para la vinculación comunitaria.

4.4.1 ESTRATEGIAS PARA EL ACERCAMIENTO ENTRE LA ESCUELA-COMUNIDAD-ORGANIZACIONES

Cómo ya se ha señalado anteriormente, durante los primeros tres años de la licenciatura el estudiante desarrolla capacidades, definidas “como el complejo de conocimientos (saber), habilidades y destrezas (poder hacer), y actitudes y valores (ser)” (Domínguez, s/f), aplicadas dentro de su comunidad principalmente. En ese sentido, existe una primera vinculación entre escuela-comunidad propiciada por el estudiante.

Todo es en función de su realidad [...] aquí en la primera clase que yo acompaño lo que es Comunidad de Aprendizaje, les pedimos que ellos nos platiquen cómo es su comunidad, que ellos hagan un mapa de su comunidad, que nos digan cómo es, qué lengua hablan, cuál es la historia de su comunidad, la mayoría de los chavos no sabían nada y empezar a conocer eso les comienza a dar identidad [...] por ejemplo he leído que dicen “es que no sabía que mi abuelo fue fundador de la comunidad, que fue quien la registró” [...] con eso se dan cuenta de que pertenecen a esa comunidad y les genera un cambio de identidad de arraigo (Entrevista Luna, docente del Cesder-Moxviquil).

Cuando los estudiantes acceden a la educación superior, en la mayoría de los casos se da una ruptura con su entorno comunitario imposibilitando generar lazos estrechos de colaboración. En contraste, una educación contextualizada en la que se promueve un reencuentro comunitario como una de las principales fuentes para generar situaciones de aprendizaje hace que los estudiantes comiencen a tejer vínculos con su comunidad a partir de la recuperación de su historia, de su identidad, permitiéndoles comenzar a vislumbrar y revalorar los saberes y prácticas locales.

Después de trabajar un tiempo en Tijuana regresé a mi comunidad y participé en las asambleas católicas interregionales, después de un tiempo me dijeron si quería aceptar un cargo y no lo dude, porque se dan cuenta de quienes participábamos más y de quienes hablábamos un poquito más de español, también participo con una asociación que se llama Centro de Apoyo Educativo para la Comunidad y tiene mucha relación con la iglesia católica. Hay muchas cosas diferentes que veo en mi comunidad con lo que me llevo de aquí [Moxviquil] aunque no lo pongo en práctica, entonces ya veo un ambiente diferente, veo las formas de organización cómo se organizan para los cargos cosa que antes no hacía [...] me ha permitido ver cosas más allá de cómo estaba antes (Entrevista a Gerónimo, estudiante de la segunda generación originario de Tiakil, Chilón).

En la mayoría de los estudiantes destaca su amplia experiencia en OSC de la región. De acuerdo con los datos de registro en la licenciatura del total de los estudiantes inscritos (53) el 81.11% (43) están ligados a organizaciones sociales, grupos de trabajo y/o cargos dentro de su comunidad, lo anterior les ha facilitado su labor dentro de la comunidad.

En la actualidad coordino un área de salud [en Kinal Antsetik A.C] porque cuando yo salí de la prepa era una necesidad de las mujeres que pedían eso y que ellas veían en su comunidad, bajo esa demanda creamos esa área de salud aunque es más alternativo, de herbolaria. Con algunas prácticas que hacemos en la licenciatura he empezado a hacer trabajo con mi familia y otras [familias], pero también con otra compañera hemos empezado a trabajar con un grupo de artesanas de nuestra comunidad, lo que hacemos con ellas es hacer huertos familiares [...] y ahora también nos solicitaron otro grupo de mujeres hacer lo mismo con ellas y se han involucrado dos o tres de sus maridos así hemos hecho un huerto colectivo, es mejor cuando te lo piden porque hay más compromiso de trabajo (Entrevista a Rosalinda, estudiante de la primera generación, originaria de Bayalemo, San Andrés Larráinzar).

Otra estudiante señala:

[...] éste año empecé a trabajar con las mismas mujeres que son de San Andrés y que son de la cooperativa [Kinal Antsetik A.C] y con las prácticas que estoy llevando desde la escuela hacia la comunidad. Este año estuve trabajando aves de traspatio con ellas (Entrevista a Celerina, estudiante de la primera generación, originaria de San Andrés Larráinzar).

Algunos estudiantes señalan que antes de ingresar a la licenciatura ya han colaborado en distintas actividades en su comunidad. Ese vínculo se refuerza cuando desde la licenciatura se involucran a apoyar de manera paulatina los procesos comunitarios, ya sea a través de talleres como parte de su formación o por su trabajo en alguna organización. De esa manera, sus prácticas están orientadas hacia la generación de capacidades para el aprendizaje autónomo y permanente en pleno contacto con su contexto, con su realidad comunitaria.

Siempre es importante [ir a su comunidad], a veces me visitan en la asociación que trabajo [Hagamos el Camino para una Vida Mejor A.C.], las mujeres para que les ayude a gestionar un proyecto [...] Lo más importante para mí, es que he bajado proyectos y por eso lo vínculo mucho con la licenciatura y con mi comunidad, lo que yo les digo es que ellas tienen derecho a organizarse, a ocupar un cargo sin que yo o alguien más las esté organizando (Entrevista a Blanca, estudiante de la primera generación, originaria de Cuxuljá, Ocosingo).

Los docentes buscan establecer espacios y actividades para estrechar relaciones cercanas

con las autoridades de las comunidades para saber cómo ven la participación de los estudiantes en la comunidad. En general, existe una respuesta favorable para ellos en el momento de interactuar, pero también se encuentran con obstáculos que nos les permite llevar a cabo sus actividades como ellos quisieran:

Anteriormente, no me importaba lo que pasaba en mi comunidad, con los chavos ya hay como un poco más de respeto y con los señores más grandes también, no sé cómo explicarlo pero ha cambiado, la forma de relacionarme ha sido igual sólo que con la visión que uno tiene aquí en la licenciatura que vemos los temas del medio ambiente y otros temas puedo dar puntos de vista. Como soy de la misma comunidad se puede decir que hay cuestiones sociales, se puede decir que roces familiares y hay conflictos e intereses que no me dejan trabajar bien con el grupo y si hago un trabajo siempre pido que se revise lo que yo hago para que vean que hago algo (Entrevista a Ausencio, estudiante de la primera generación, originario de Tierra Morena, Villa Corzo).

Cada estudiante vive un proceso de liderazgo y participación diferente en su comunidad, lo cual depende de las características sociales, económicas y culturales de su contexto. Compartir su experiencia y recibir retroalimentación, tanto de sus compañeros como de los docentes, favorece que gradualmente identifiquen problemas e intereses para futuras acciones en las comunidades.

Es importante agregar que la vinculación comunitaria no solamente es el proceso mediante el cual ellos pueden participar en su comunidad, sino también de interactuar con otros elementos del contexto comunitario y urbano.

La vinculación con la comunidad implica que conozcan otras formas de vida urbanas, los últimos años hemos intencionado más que puedan acceder a experiencias que sabemos que en su comunidad no van a tener esa oportunidad, nos ha tocado llevarlos a un concierto de música clásica de la sinfónica de Chiapas, muestras teatrales de la ciudad, foros de discusión o incluso una vez organizamos una ida al cine, porque muchos no lo conocían [...] eso es para que conozcan otros referentes [...] han hecho performance en el la plaza de la ciudad, en la calle, son cosas diferentes para ellos, para nosotros eso es la vinculación no sólo con su comunidad sino con el mundo [...] previamente se prepara un guion de preguntas a hacer o de observación y una vez que regresan se reflexiona sobre esa experiencia (Entrevista a Roberto Hernández, director del Centro de Formación para la Sustentabilidad, Moxviquil A.C.).

Las expectativas de los estudiantes están puestas principalmente en trabajar para en y desde su comunidad, ya sea de manera independiente o a través de su organización. De

acuerdo a la encuesta aplicada al terminar su licenciatura, los estudiantes desean lo siguiente:

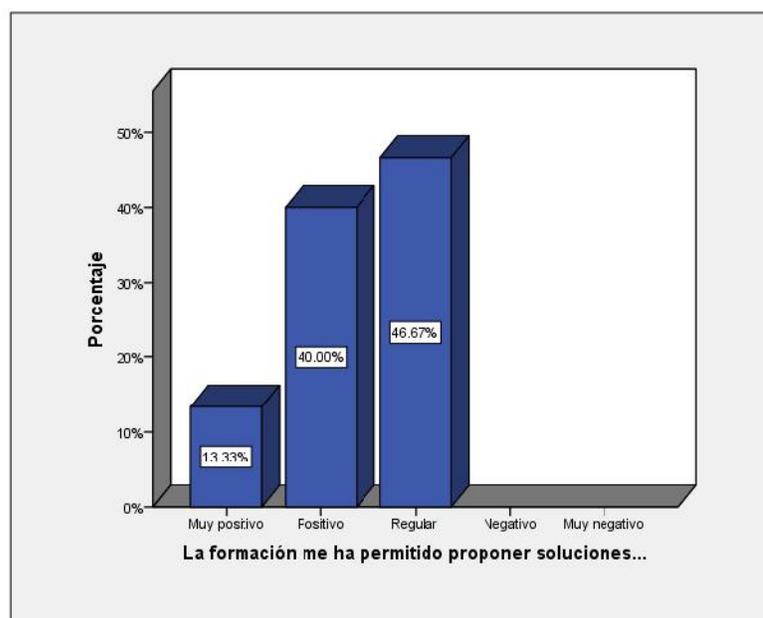
- Me gustaría participar en la formación educativa, realizar un proceso integral con alguna comunidad con visión a largo plazo. Conformar un centro educativo en cuestiones alternativas y vivir en y de ese espacio.
- Entrar a trabajar de promotor forestal en mi comunidad.
- Al terminar la licenciatura mis expectativas son crear una asociación civil y trabajar con grupos con temas del buen vivir, del capitalismo y de la autonomía.
- Poner en práctica lo aprendido y trabajar con mi comunidad y, por su puesto, vivir allí.
- Seguir implementando la soberanía alimentaria para tener poco ni mucho para satisfacer las necesidades o crear un área de agroecología de convivir con todo, pero ir construyendo mi trayectoria de vida, sé que lleva varios años para alcanzar mi sueño. Estoy en la construcción de una planeación en mi propia comunidad, pero lo básico es con mi familia como dar el primer paso.
- Es impulsar un proceso de trabajo colectivo donde se tomen en cuenta los diferentes valores sociales, culturales, espirituales, ambientales. También trabajar en el Conalep en un área de educación ambiental, pero trabajo con niños para empezar a concientizarlos.
- Trabajar con grupos en diferentes comunidades, tener mi propio rancho donde pueda producir aves de traspatio, hortalizas, etc.
- Generar empleos sin afectar el ambiente y no entrar en el sistema capitalista, generar conciencia para que las personas valoren los productos locales.
- Ser empleado de mi misma comunidad para contribuir al desarrollo social, ambiental y económico.
- Por un lado, trabajar como docente en nivel preparatoria, implementando una educación diferente, pero también, y a más largo plazo, consolidar una especie de consultoría para gestión de proyectos.
- En principio para poder llevar a cabo el plan que tengo junto con mi familia, antes de empezar la licenciatura, es que mi esposa pueda terminar sus estudios al igual que mis hijas, posterior o al mismo tiempo crear una granja agroecológica la

cual sirva como ejemplo para otras personas y cuidar que todo se haga con lo que aquí he aprendido.

Como puede observarse hay una intencionalidad clara en la formación de los estudiantes, que de una u otra manera se ha proyectado en ellos. Aunque, como ya se ha dicho, no podrán generar cambios estructurales, sí podrán hacer pequeñas modificaciones en su vida cotidiana, por ejemplo: trabajar para ser autosuficientes, establecer relaciones más justas de mercado para y con los productores locales, y contribuir de cierta manera a construir otras maneras de relacionarse con la naturaleza y la sociedad. Lo anterior cobra mayor sentido cuando ellos desean empezar (o empiezan) a nivel familiar.

Aunado a lo anterior, se aplicó la gráfica de evaluación con la finalidad de conocer si la formación que están recibiendo en la licenciatura les ha permitido proponer soluciones a los problemas de su comunidad. En el gráfico puede observarse que si bien hay una valoración muy positiva (13.3%) y positiva (40%), sobresale una valoración regular y es que de alguna manera, como ya se ha señalado anteriormente, las condiciones actuales en donde conviven no son siempre favorables, como la pobreza, la inseguridad, el analfabetismo y la desigualdad social.

Gráfico 4. Proponer soluciones a los problemas de mi comunidad



A pesar de ello, como se ha evidenciado, la mirada de los estudiantes está puesta en generar procesos de autogestión con su comunidad o servir a su comunidad a través de un

cargo comunitario y/o dedicarse a la docencia. Aunque por las condiciones actuales de desempleo, el trabajar para su comunidad es una alternativa viable no sólo por la formación que han recibido, sino también porque es necesario: establecer circuitos de comercialización y relaciones de comercio más justas, construir procesos de formación informales con campesinos e indígenas de la región y/o promover la soberanía alimentaria en su contexto. Lo interesante es que muchas de esas acciones ya están siendo implementadas, por lo menos, a nivel familiar.

4.4.2 ALTERNANCIA EDUCACIÓN-PRODUCCIÓN

Desde que ingresan en el primer año de su licenciatura pide que trabajen de manera vinculada con un grupo de su comunidad (generalmente es su propia familia). Ahí realizan prácticas de lo aprendido en las sesiones de la licenciatura, como el mantenimiento de huertos familiares, la elaboración de abono orgánico, el cuidado del ambiente, así como diversas prácticas agroecológicas.

Esa búsqueda de coherencia entre lo que se dice (en la licenciatura) y se hace (en su comunidad/familia) se ve reforzada por el seguimiento en campo de sus actividades, incentivando una participación colectiva de todos los involucrados en su proceso de formación profesional. Es en el segundo y tercer año cuando se programan visitas de docentes (por lo menos dos al año) al lugar donde los estudiantes están interactuando para conocer sus actividades, es decir, cómo comparten sus aprendizajes, conocer cómo están aplicando las técnicas agropecuarias con sus familias y ver cómo su grupo de trabajo se está apropiando del proceso.

La idea era sólo hacer una visita, pero después cambió porque necesitábamos saber si habían hecho cambios a partir de las sugerencias que les habíamos hecho, porque necesitaban foguarse para hacer talleres [...] pensamos también realizar intercambios de experiencia entre ellos para que se sumaran a lo que sus compañeros estaban haciendo en su comunidad eso fue muy enriquecedor [...] fue sorprendente ver a un estudiante haciendo un taller sobre soberanía alimentaria en su comunidad a partir de un taller que se hizo en clases [...] otros que hacen trabajos más a nivel familiar, porque la asamblea lo corrió porque se oponía a la instalación de un proyecto de una empresa extranjera (Entrevista a Paty, docente del Cesder-Moxviquil).

Otro docente indica:

[...] también la facilitación entra dentro de las visitas, tenemos que verte facilitar

con el grupo y quien ya tiene todas las herramientas pues ya síguete para delante y quien no, digo pues hay que vuelva a repetir y eso se vincula con todos los ejercicios que se tienen en la hora de dinámicas, tiene sentido entonces de que no sólo es el juego sino es dinámica para ir practicando al momento de hacer trabajo en el grupo (Entrevista a César, docente del Cesder-Moxviquil).

En el seguimiento a campo que el equipo de docentes de Cesder-Moxviquil realiza con cada uno de los estudiantes se percibe claramente el interés de la población en participar y colaborar de alguna manera en la formación profesional de los jóvenes.

Es importante señalar, que ir a la comunidad de Tierra y Libertad del municipio de Jiquilipas, Chiapas, ayudó a ejemplificar lo anterior. Al llegar al lugar un grupo de mujeres estaba esperando el inicio del taller; ese grupo ya había participado anteriormente en un proyecto de cajas de ahorro implementado por Moxviquil A.C; además dos jóvenes de la comunidad estudian en la licenciatura, esa situación permitió ver los lazos que se tejen entre la comunidad y la organización. Bajo ese ambiente, el estudiante que replicó uno de los talleres de la licenciatura. Por lo observado, él estaba arropado por su propia comunidad lo cual facilitó el desarrollo de su propuesta de trabajo. Actualmente ese grupo de mujeres trabaja un proyecto por su cuenta sobre huertos familiares, por lo que el tema de interés fue sobre la organización y manejo integral de plagas.

Al finalizar el taller los docentes hicieron una serie de sugerencias, esperando a que sean consideradas en una segunda visita. En esa ocasión, la reflexión fue en una parcela donde familiares del estudiante tiene almácigos de café y tomate. Como parte de la retroalimentación, el estudiante reconoció que hubo momentos en los cuales se le olvidó las indicaciones de las actividades que realizó. Las sugerencias fueron: modular el tono su voz, manejar un lenguaje inclusivo (no masculinizado), utilizar mejor el espacio de trabajo, hacer preguntas abiertas para generar la reflexión grupal, además utilizar imágenes de acuerdo al tema presentado (porque el grupo de mujeres se identificó como muy visual). Se le reconoció el esfuerzo de reflexionar sobre una problemática identificada por las propias mujeres para mejorar su organización y forma de trabajo. Al respecto se puntualizó:

[...] me gustó que se partiera de una necesidad del grupo, buscar que todas participaran y que no fuera siempre la misma la que estuviera hablando, pero siento que las dinámicas debes trabajarlas más, es decir, o sea la dinámica te va a servir para facilitar el desarrollo del tema, para facilitar la reflexión del tema [...] tienes que trabajar desde el inicio las expectativas que tiene el grupo con respecto

al taller, sino van a llegar a pedir semillas como sucedió en la mañana, por eso al inicio tienes que aclarar de qué se trata el taller (Testimonio de Judith, Coordinadora de la licenciatura).

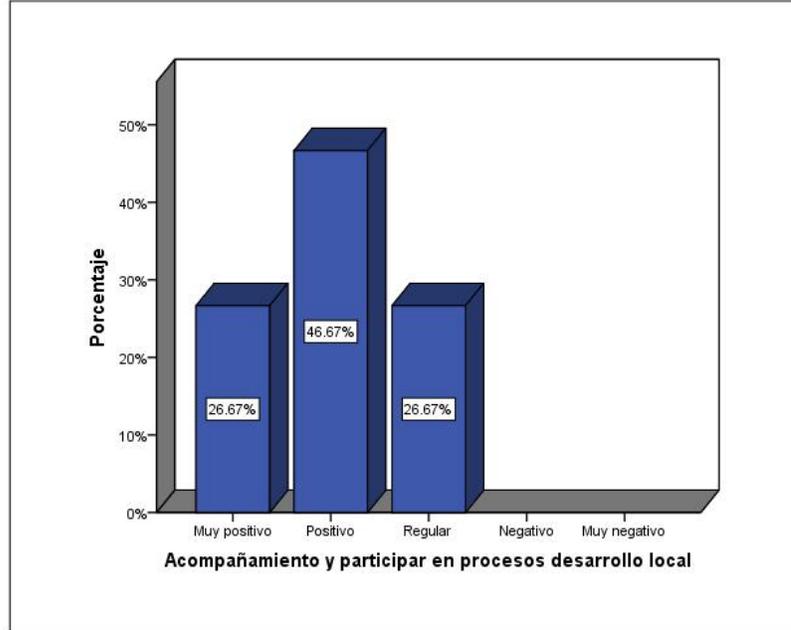
Es importante mencionar que al inicio del taller las mujeres estaban a la expectativa de recibir algo por su participación en el taller, reconocieron que quienes han llegado (otras organizaciones o instituciones) a facilitar talleres de ese tipo, generalmente, llevan semillas o fertilizantes. Sin embargo, a pesar de que no hubo nada a cambio por su participación estuvieron hasta el final.

La alternancia educación-producción se plantea como un mecanismo para establecer una comunicación directa con los diversos actores que se encuentran en la comunidad y al mismo tiempo en la organización y/o institución en donde el estudiante pone en práctica sus aprendizajes. Los estudiantes están comprometidos a desarrollar su proceso de formación en estrecha relación con sus comunidades y organizaciones sociales o pequeños grupos locales (Navarro, Enríquez, Velazco, y Estrada, 2014).

Como puede observarse el trato que los estudiantes van teniendo en su comunidad a través de prácticas específicas es también un proceso de aprendizaje tanto para ellos como para la comunidad y docentes, esa situación enriquece sin duda la práctica educativa que se realiza en el Cesder-Moxviquil, además el hecho que los estudiantes tengan un acompañamiento en campo marca también una diferencia significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se les preguntó, si consideran que su formación en la licenciatura les permite realizar un acompañamiento y participar en los procesos de desarrollo local de su comunidad o región. Se obtuvo una valoración hacia lo positivo.

Gráfico 5. Acompañar procesos de desarrollo local



En el trabajo del grupo focal, los estudiantes reconocieron que enfrentan distintas condiciones adversas para acompañar y participar en los procesos de mejoramiento de las condiciones de vida de su comunidad.

[...] Esta carrera con los trabajos que estamos haciendo aún no logramos estar totalmente en la comunidad, como por ejemplo cuando yo intento hacer otras cosas pues hay una total cerrazón completa de lo que yo pueda compartir porque soy mujer, es una situación muy difícil de que podamos incidir ahí y porque además no podemos trabajar con toda la comunidad como quisiéramos. Si no te permiten estar en la comunidad, no puedes incidir en la solución de los problemas de la comunidad (Reflexión grupal con estudiantes del Cesder-Moxviquil).

A pesar de ello, señalan que han emprendido una serie de acciones que los sitúa en “adoptar prácticas ajenas que valora positivas y que enriquecen su vida” e incluso en “valorar y compartir la cultura propia y las culturas ajenas”. No se están refiriendo al contexto en general, sino a la participación de ellos en su contexto.

Ahora le puse el aporte de hacer la fiesta en mi pueblo, antes se hacía, pero de repente la gente ya no la quería hacer cada año y bueno en algún momento en la asamblea yo dije que era importante hacerlo, yo era miembro del comité de agua cuando lo propuse y ahora se ha retomado esa festividad del 3 de mayo (Reflexión grupal con estudiantes del Cesder-Moxviquil).

Otra estudiante indicó que:

Yo creía que antes era correcto como se manejaba el ejido y ahora que he estado no de lleno en el ejido pero si estoy pendiente de lo que sucede, busco a las mesas directivas de la comunidad y platico mucho con ellos sobre todo en lo que respecta a proyectos para el ejido [...] y, bueno, a través de muchas platicas se ha logrado dejar las cosas negativas del ejido y valorar lo que tiene el ejido, por ejemplo, se estaban vendiendo muchas parcelas, pero ya como negocio de bienes raíces, ya no le estaban dando el valor a la tierra, entonces yo intervine en la asamblea, les cuestioné que a dónde nos iba a llevar y ya le pararon un poco, y ahorita estamos en otros proyectos para que metan el agua, la luz, viviendas dignas, estamos regularizando el ejido, si antes alguien me hubiera dicho que yo podía hacer eso no lo hubiera creído, me siento feliz (Reflexión grupal con estudiantes del Cesder-Moxviquil).

4.4.3 ESTANCIAS EN ORGANIZACIONES SOCIALES DE LA REGIÓN

Otra de las estrategias relevantes para establecer vinculación comunitaria bajo tres ejes (comunidad, estudiantes y organizaciones), son las estancias de colaboración que se desarrollan fuera de su comunidad de origen con el objetivo de conocer otras experiencias y comparar lo que sucede en su contexto. Éstas se realizan a partir del tercer año de la licenciatura -durante sus prácticas profesionales-, en este caso se generan procesos de vinculación diferentes a los establecidos con su comunidad.

La gestión de estancias para prácticas profesionales se realiza con varias semanas de anticipación, eligiendo diferentes organizaciones de la sociedad civil e instituciones -hasta ahora se han elegido organizaciones de diferentes regiones dentro del estado de Chiapas. La propuesta de institución se ha llevado a cabo desde la coordinación de la licenciatura, principalmente con el equipo de acompañamiento en campo. También ha sucedido que las organizaciones solicitan becarios y/o voluntarios para trabajar en las áreas de incidencia de la organización (Navarro, et al., 2014).

Los lineamientos a tomar en cuenta para elegir la organización o institución son que exista compatibilidad de las actividades de la organización con el interés del estudiante y que se programen actividades para el estudiante afines a su perfil.⁷⁸

Se ha pedido que realicen una estancia en una organización [...], hicimos un plan de trabajo para la organización de quince días para que realmente estuvieran ocupados, no sacando copias o estar sentados [...], preparamos previamente a los estudiantes con lecturas de acuerdo con los objetivos de cada organización, los

⁷⁸ Las organizaciones que han participado hasta el momento son: Fundación León XIII, GIAADEC, Voces Mesoamericanas, Palucheen, Preparatoria Bivalente Bartolomé de Las Casas, CEDIAC-Misión Bachajón, Kinal Antzetik, Enlace Comitán, CUPASIJMINU S.C. y Centro de Derechos de la Mujer.

mandamos en pareja con su despensa, la mayoría se quedaba con las familias fue un aprendizaje muy rico para ellos [...], hubo muchos que sufrieron mucho, les tocó familias muy pobres que comían hojas de rábano porque no tenían nada más, se dieron cuenta de cómo trabaja la familia y a algunos hicimos que les cayera el veinte del trabajo comunitario (Entrevista a Paty, docente Cesder-Moxviquil).

La evaluación de las estancias se realiza de manera conjunta a través una reunión entre estudiantes y el equipo de seguimiento en campo. A este proceso también pueden sumarse los docentes, coordinadores y administrativos. Es un espacio pensado para compartir su experiencia y visualizar las mejoras que se pueden hacer para dicha actividad. En la evaluación, los estudiantes señalan que su participación a través de las estancias les ha permitido poner en práctica conocimientos adquiridos en la licenciatura, generando mecanismos que permiten mayor organización y participación de las familias en donde interactúan; aunque también se reconoce la importancia de mejorar dicha estrategia. Al respecto señalaron lo siguiente:

Bueno, a mí me tocó estar con Voces Mesoamericanas... llegamos el domingo y nos recibieron bien, el lunes empezamos a hacer visitas a las comunidades para conocer los grupos con los que se están implementando proyectos en la comunidades...aunque ahorita ese grupo está en la gestión de un proyecto de apicultura...nuestra propuesta era también que nosotros pudiéramos dar un taller presentamos un video de apicultura para reflexionar un poco, porque es un grupo que no tiene experiencia en eso y el video les ayudó a ver si están en condiciones de tener ese proyecto o mejor cambiaban reflexionaron un poco, y resultó que sí, que sí tienen las condiciones para hacerlo, dimos un taller de reciclaje de basura sobre todo “pet” y más tarde un taller práctico del manejo de lombricomposta, que aunque no llevamos lombrices les enseñamos el proceso de cómo trabajar con ellas, ya ahora le quedó el compromiso de Voces Mesoamericanas de llevar lombrices californianas, por la noche presentamos la película la “jaula de oro” y después se reflexionó sobre ella. Al día siguiente partimos a otra comunidad a evaluar un proyecto de vivero y ahí si no había nada que hacer porque la coordinadora del proyecto no hizo el seguimiento, porque el año pasado hicieron injertos, pero como vieron que no pegó levantaron las mallas y todo. Visitamos muchas comunidades dimos talleres de aves de traspatio, diagnósticos comunitarios, análisis “FODA” con grupos consolidados (Entrevista a Israel, estudiante de la primera generación, originario de Santa María Guienagati, Oaxaca).

Así mismo, su experiencia de la estancia en una organización la relatan desde otra perspectiva:

Mi presentación fue en la iglesia el domingo y ese día la gente tenía otra información, yo tenía información de que iba a hacer hortalizas y me comenzaron

a preguntar si ya tenía un plan de trabajo y les dije que no, les digo que tengo que construir con ustedes tengo que ver cómo están organizados, la gente como que está acostumbrados que siempre les llevan el plan y no están acostumbrados a que hay otras forma de trabajar más conjuntamente, más participativo; y en ese momento comenzamos a planear conjuntamente con las mujeres las actividades para visitar sus huertas...con las que se involucraron en los talleres les enseñé cómo aprovechar las verduras, cómo aprovechar las frutas de otra manera, hice postres de plátano con azúcar y harina y ese taller fue el que tuvo más éxito porque llegaron 15 mujeres (Narración de Rosalinda, estudiante de la primera generación, originaria de San Andrés Larráinzar).

Con los relatos anteriores, podemos darnos cuenta que los estudiantes pueden interactuar con las comunidades dependiendo de la confianza que les otorguen. A pesar de que desde Moxviquil se busca que tengan una participación dentro de las organizaciones, esa decisión es ajena a ellos y a la misma licenciatura, es decir, depende del ritmo y del proceso que en ese momento la organización esté inserta. Las estancias son una oportunidad para evidenciar el crecimiento personal, poner en práctica los conocimientos adquiridos y también para ubicar posibles acciones a realizar a partir de su participación con la comunidad.

Si bien las estancias son para involucrarse en las actividades de las organizaciones en un contexto diferente, considero que esto no debe ser aplicado de manera indiscriminada para todos, en algunos casos se debe atender de manera puntual la formación integral del estudiante que ayude a fortalecer su identidad, sobre todo si consideramos que algunos tienen dificultades para expresarse o que están en búsqueda de su ser indígena o campesino

4.4.4. RETOS Y OBSTÁCULOS DE LA VINCULACIÓN COMUNITARIA

Independientemente del seguimiento en campo que se hace, ellos deben participar gradualmente en las actividades de su comunidad, así como también involucrar a más familias para iniciar procesos que requieren una mayor organización. Como es de esperarse, en los primeros años su participación es menor, a diferencia de los últimos años, aunque hay que recordar que cada estudiante tiene un proceso diferente y en algunos casos –como ya se ha señalado- tienen participación a través de sus organizaciones. Otros comienzan a interesarse sobre lo que sucede en su comunidad y una forma de hacerlo es asistir a las asambleas comunitarias.

Al principio no tienen participación directa en comunidad, su participación en asambleas se van dando cuenta que es algo que ellos pueden hacer porque al principio ni mencionan las asambleas de su pueblo, después a mí me tocó ver que

en sus diarios [de campo] decían: “pues es que le pedí a mi papá acompañarlo a la asamblea, y me di cuenta que se tardan mucho discutiendo y que ya están aburridos y que votan nomás por votar” así van dándose cuenta de cómo pueden participar (Entrevista a Luna, docente del Cesder-Moxviquil).

El objetivo es que tengan participación en la asamblea de su comunidad y tratar de incidir en las decisiones que se toman. Por lo expresado por los estudiantes a partir de las entrevistas, la mayoría de ellos cuentan con el respaldo de su comunidad y han llegado a participar favorablemente en las tomas de decisiones en las asambleas. Por ejemplo, señalan que han acordado hacer limpieza y reforestación de la comunidad, iniciar procesos de huertos familiares, cursos-talleres con niños y niñas con temas relacionados con el cuidado del ambiente principalmente. De igual forma, se enfrentan algunos obstáculos que limitan su participación:

No es tan fácil el decir que la gente le entre, yo creo que es un reto tan grande que nos va a llevar un proceso porque la gente está acostumbrado con lo que ha vivido, con lo que es más fácil, en cambio si dices nos sentemos acá y vamos a empezar a hacer una hortaliza sin usar químico y hacemos nuestros biocidas y hay gente que dice “está padre” pero hay quienes dicen “yo no le entro”, yo creo que ese es el reto (Entrevista a Martín, estudiante de la primera generación, originario de Ocozocoautla).

Hay quienes señalan que no cuentan con el apoyo suficiente de su comunidad, negándoles el acceso por ser arrendatarios y no ejidatarios, por considerar que son “unos chamaquitos y que no pueden enseñar nada” (Entrevista a Paty, docente del Cesder-Moxviquil), o incluso por oponerse a proyectos que afectan a la comunidad, por ejemplo, un estudiante señala que se opuso en asamblea a “la entrada de un proyecto de energía eólica porque genera muchos daños en la salud y en el ambiente” (Entrevista a Horacio, estudiante de la primera generación, originario de Benito Juárez, Jiquipilas). Relata que muy pocos lo escucharon, y la asamblea ya había tomado la decisión de aceptar el proyecto por cincuenta años a cambio de un pago mínimo anual por renta de las tierras. A partir de ese entonces, él no puede entrar a la asamblea comunitaria y el trabajo de concientización lo hace de otra manera:

Por ejemplo, en mi comunidad están discutiendo eso de lo del parque eólico y yo, como pertenezco a la parte de los pobladores, hice una intervención de cómo analizar los impactos que pueden provocar en el ambiente y en la salud... también hay actores que te quieren atacar entonces fue algo duro; porque hay varios que se me vinieron encima incluso el comisariado ejidal, y entonces yo ya no busqué otra

forma para incidir más allá [...] entonces, ahorita, la empresa acaba de hacer un pago del segundo año como renta del terreno y cada ejidatario recibió \$300.00 por año, cada terreno está vendido pues, porque es para 50 años, ese día quise llegar a dar mi punto de vista y me cerraron la puerta no me dejaron entrar [...] entonces lo que estoy haciendo es un video para compartir con los daños y así ganándome la confianza de la gente (Reflexión grupal con estudiantes del Cesder-Moxviquil).

Otro estudiante señala los factores que le han limitado su participación en la comunidad:

Allá, por ejemplo, en mi comunidad que un joven lo vean hablando dicen “éste que va a saber es un chamaco, yo ya hacia las cosas cuando él todavía estaba en pañales”, entonces eso es la cuestión, no sólo por ser mujer, sino también por ser joven y bueno yo creo que esa parte de solucionar los problemas todavía se están construyendo, yo creo que es un proceso y todavía nos falta terminar la licenciatura, porque se crea o no la cédula te abre muchas posibilidades (Reflexión grupal con estudiantes del Cesder-Moxviquil).

Cuando se han propuesto intervenir en la solución de los problemas de su comunidad tienen que enfrentarse a otros actores comunitarios que ejercen influencia sobre el resto de la población. A pesar de lo anterior, los estudiantes tienen capacidades (herramientas metodológicas, actitudes y conocimientos) para intervenir en la comunidad. Reconocen al mismo tiempo que las situaciones de conflicto y de relaciones de poder en su comunidad puede ser una oportunidad para tratar de incidir en dichas situaciones. Es importante insistir que a partir de las prácticas que están realizando en su comunidad, ellos están teniendo mayores logros a nivel familiar y grupal.

Lo presentado hasta el momento, nos da un panorama sobre el proceso de formación en el que están inmiscuidos los estudiantes del Cesder-Moxviquil, es difícil saber qué repercusiones tendrá ese proceso con el transcurso del tiempo, lo que sí se sabe ahora, es que son una semilla que está echando raíces profundas en su contexto comunitario con la aspiración de generar transformaciones en un futuro inmediato.

En el siguiente capítulo, se expone la experiencia educativa de la Unich-Oxchuc, la cual también –como ya se ha dicho antes- recibe estudiantes provenientes de contextos rurales e indígenas y, en menor medida, del área urbana, tal y como sucede también en el Cesder-Moxviquil.

CAPÍTULO 5. LA FORMACIÓN DE JÓVENES EN EL NIVEL SUPERIOR DE CHIAPAS. EL CASO DE LA UNICH-OXCHUC

5.1 CARACTERÍSTICAS DE LA LICENCIATURA EN DESARROLLO SUSTENTABLE

Antes de la creación de la Unich en Oxchuc, sus pobladores habían hecho gestiones ante diferentes instancias de gobierno para beneficiarse de una IES; en particular deseaban una sede de la Universidad Pedagógica Nacional o una Escuela Normal Superior, con la intención de que sus hijos se formaran como maestros de educación primaria. También en diferentes momentos funcionó, por un corto periodo, una IES privada pero ante la falta de condiciones para establecerse en la zona dejó de operar (principalmente por las altas colegiaturas, la falta de reconocimiento oficial de la SEP y la negativa de los pobladores a cederles un terreno para la construcción de sus instalaciones).

Cuando llegó la Unich a Oxchuc los habitantes tenían cierto recelo por las experiencias pasadas; sin embargo, al ver que era una IES con programas de estudios reconocidos por la SEP su aceptación fue mayor. Las autoridades municipales querían que se instalara en la orilla de la carretera,⁷⁹ como una muestra del logro de aquella administración.

Figura 8. Carrera que pasa por la cabecera municipal de Oxchuc.



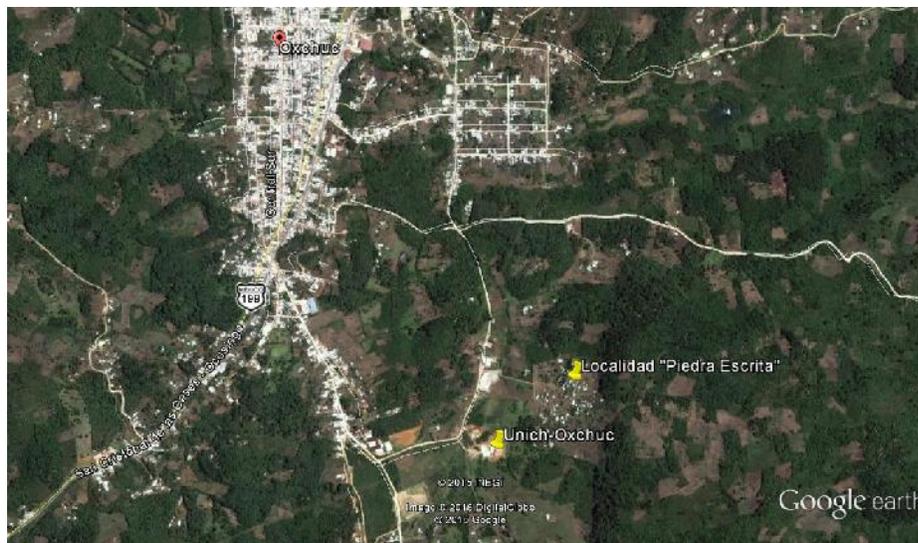
Fuente: Archivo personal

La Unich-Oxchuc comenzó sus labores en agosto de 2009 en las instalaciones del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas (CECYTECH) con dos grupos en el turno vespertino, ofertando las licenciaturas en Lengua y Cultura y, Desarrollo

⁷⁹ El pueblo de Oxchuc está dividido por la carretera, que comunica al municipio con Ocosingo y Palenque; en ambos lados de la carretera se encuentran diferentes servicios de transporte y comercios.

Sustentable. Los edificios propios de la Unich se construyeron en la localidad “Piedra Escrita” en un predio donado por las autoridades del municipio, en acuerdo con la Unich

Figura 9. Imagen satelital de Oxchuc



Fuente: Google Earth, enero de 2016.

La infraestructura consta de dos edificios idénticos desde el punto de vista arquitectónico a la Sede principal (San Cristóbal); uno de ellos, está destinado a que los estudiantes de las tres actuales licenciaturas reciban clases, y el otro, para usos administrativos y académicos, ahí se encuentra la oficina del coordinador de la sede, sala de reuniones, cubículos para maestros, departamento de servicios escolares, biblioteca, baños y auditorio. Además cuentan con un invernadero, parcelas demostrativas, campo de fútbol y cafetería particular.

Figura 10. Salones de clase e invernadero de la Unich-Oxchuc



Fuente: Archivo personal

Las licenciaturas (Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Derecho Intercultural) han

estado dirigidas a aquellos jóvenes de la región que desean continuar con sus estudios universitarios y que se sientan identificados con la misión de la Unich. En la primera generación, la difusión se hizo principalmente con los estudiantes de preparatoria pero también con quienes por alguna situación habían dejado de estudiar. De acuerdo con registros oficiales, la sede de Oxchuc, comenzó a funcionar con 68 estudiantes (Unich, 2009). El 95% eran bilingües (tzeltal y español) y el 5% restante hablantes pasivos del tzeltal, es decir lo comprendían pero no lo hablaban.⁸⁰

La primera generación (2009-2013), se caracterizó por contar con estudiantes cuyo promedio de edad no correspondía necesariamente con la media para ingresar a nivel superior, es decir, se matricularon quienes años atrás habían concluido su educación media superior y que por diversas circunstancias no continuaron con su formación. Las generaciones posteriores se constituyeron de estudiantes recién egresados y de acuerdo a testimonios de los docentes, ninguna de las generaciones ha contado con experiencia laboral ni en instituciones gubernamentales, ni en organizaciones de la sociedad civil; más bien han sido jóvenes que, en su mayoría, se han dedicado a estudiar.

El perfil de ingreso, incluye un interés demostrado por generar propuestas de solución a problemas comunitarios, deseos de conocer estrategias para el uso responsable de los recursos, aprender una lengua originaria y vincularse con proyectos comunitarios que mejoren las condiciones sociales de los pueblos y organizaciones de las distintas regiones de Chiapas (Unich, 2013).

Como perfil de egreso, se plantea que los egresados de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, sean capaces de formular, gestionar y evaluar proyectos que fortalezcan las capacidades organizativas y productivas locales bajo el enfoque del Buen Vivir. Además se espera que dirijan procesos de investigación participativa para la resolución de problemáticas comunitarias, contribuyendo así al bienestar social desde la participación social y política (Unich, 2013).

Como ya se ha señalado anteriormente, los programas educativos cuentan con tres ejes de formación: Básica, Profesional y Especialización; y cuatro ejes transversales: Disciplinar, Vinculación con la comunidad, Lenguas y Sociocultural. En el caso de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable, hay tres líneas de especialización: productiva, ambiental y buen vivir,

⁸⁰ Fuente: <http://www.Unich.edu.mx/oxchuc/> (consultado, el 10 de diciembre de 2013).

con sus respectivas asignaturas optativas.

Hasta el ciclo escolar agosto-diciembre 2014, la licenciatura en Desarrollo Sustentable contaba con 209 estudiantes inscritos, de los cuales el 93.30% se reconocen como hablantes de lengua indígena. A continuación se presenta algunas características de la población estudiantil.

Tabla 8. Estudiantes de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, Unich-Oxchuc

	Hombres	Mujeres	Total	HLI	% HLI	%NO HLI
Inscritos en la LDS	41	25	66	54	81.88%	18.18%
Hablantes de Ch'ol	2	1	3	3	5.55%	-
Hablantes de Tzeltal	31	18	49	49	90.7%	-
Hablantes de Tzotzil	2	0	2	2	3.7%	-

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por servicios escolares

Como se observa un gran porcentaje son hablantes de tzeltal, quienes regularmente son originarios del municipio de Oxchuc, aunque también se cuenta con la presencia de estudiantes de localidades aledañas como Huixtán, Chanal, Ocosingo, San Juan Cancuc e incluso de Cintalapa de Figueroa (municipio de la Región Centro de Chiapas).

Con la llegada de la Unich al municipio de Oxchuc se ha tenido vinculación de manera indirecta con los centros educativos del municipio; debido a las “prácticas de campo” realizadas por los estudiantes. De manera más lejana ha sido la relación con las autoridades de Oxchuc y habitantes de la localidad “Piedra Escrita”.

Desde que contó con instalaciones propias se estableció el horario de clases de 7:00 a 15:00 horas de lunes a viernes, bajo un sistema escolarizado. Solamente hay dos docentes de tiempo completo asignados a la Unidad de Oxchuc, uno para la Licenciatura en Desarrollo Sustentable y otro para Lengua y Cultura; los demás son contratados por hora/semana/mes; la mayoría de ellos viajan de San Cristóbal a Oxchuc los días que tienen clases para cumplir con su horario de trabajo.

Los principales problemas encontrados en relación a la experiencia de la Unich-Oxchuc, fueron los siguientes: a) burocratización de la práctica educativa; b) falta de respaldo institucional para vinculación comunitaria; c) planta docente poco consolidada por las diferencias entre los sindicatos y por la falta de reconocimiento moral y económico; d) falta de vinculación con organizaciones e instituciones regionales; e) relaciones poco sistemáticas con las comunidades lo que impide generar procesos al interior de las mismas; y f) centralidad de las lenguas maternas para la comprensión de la interculturalidad.

A continuación se presentarán los hallazgos referentes a la interculturalidad, práctica

educativa y la generación de capacidades para la vinculación comunitaria, se retoma similar forma de análisis de la experiencia del Cesder-Moxviquil. Es importante mencionar que se aplicaron las mismas técnicas de recolección de información: Espiral de la Interculturalidad, gráfica de evaluación, observación participante, entrevistas semi-estructuradas⁸¹ y grupos de discusión.

5.2 INTERCULTURALIDAD

En la Unich-Oxchuc, la interculturalidad es asumida como parte de la política oficial “desde arriba” y se pronuncia de manera explícita dentro de la institución; por ser una IIES se podría esperar mayor transversalidad de la interculturalidad en su quehacer institucional; sin embargo, los hallazgos encontrados apuntan a la necesidad de profundizar más sobre dicho enfoque para que éste contribuya a una formación más integral del estudiante.

En la revisión del programa de estudio de la licenciatura en Desarrollo Sustentable se puede observar que únicamente tres asignaturas están relacionadas directamente con la interculturalidad, una de ellas se imparte en el primer semestre dentro del eje sociocultural del Área de Formación Básica (Procesos Culturales e Interculturalidad), otra dentro del mismo eje pero en el Área de Formación Profesional (Diálogo Intercultural) y la última se oferta en el Área de Formación de Especialización bajo el nombre de “Nuevas Epistemologías para la Interculturalidad”, ésta se encuentra disponible solamente para quienes elijan la Línea de Especialización: “Autogestión y Buen Vivir”. Así mismo dentro del eje de formación “Lenguas”, se ofrece la asignatura “Lengua Originaria” de primer a sexto semestre, ello puede significar cierta orientación de la interculturalidad.

Para profundizar sobre lo anteriormente expuesto, se retomarán, las cuatro subcategorías, antes descritas en la experiencia del Cesder-Moxviquil; a) cuestionar las relaciones de poder entre las culturas, b) establecer relaciones en equilibrio que permitan el enriquecimiento de la experiencia de vida, c) reafirmación como sujetos ante la vida y d) reproducción de elementos culturales.

5.2.1 CUESTIONAR LAS RELACIONES DE PODER ENTRE LAS CULTURAS

A partir de los diferentes instrumentos aplicados se encontró los siguientes elementos de análisis: a) la interculturalidad es de “arriba hacia abajo” (institucionalizada) ubicada más en el

⁸¹ A petición de los docentes se omite los nombres reales y se sustituyen por seudónimos.

discurso que en la práctica cotidiana, b) la interculturalidad centrada en el uso de la lengua y c) la interculturalidad acotada por los elementos que se viven en la escuela y rebasada por lo que sucede afuera de ella.

Quienes ingresan a la Unich, en cualquiera de sus programas educativos, gradualmente se familiarizan con el concepto de interculturalidad; ya sea a través de las manifestaciones simbólicas presentes en su entorno institucional –que se abordará más adelante- o bien por los contenidos temáticos de las asignaturas. Así la interculturalidad tanto como discurso y práctica está presente a lo largo de su proceso de formación.

Al preguntarles qué entienden por interculturalidad, las respuestas más recurrentes fueron las siguientes:

- Es el intercambio de conocimientos entre diversas sociedades de manera respetuosa
- Es la interacción de una cultura por otras
- Los diferentes procesos de comunicación, relación en diferentes culturas
- Se trata de dar a conocer una cultura a otra muy diferente y aprender de ello
- Es la interacción de diferentes culturas (personas) en un mismo lugar basadas en el respeto y aceptación mutua sin jerarquía cultural
- Es relacionarse o dialogar con diferentes instituciones o compañeros valorando su cultura vestimenta o su identidad de cada uno
- A los grupos de personas que conforman una comunidad, respetando su forma de pensar, conocimientos y cultura que respecta a cada generación de cada persona y como estudiantes, vincularnos a las comunidades y mantener las lenguas maternas
- Una buena interacción con diferentes personas respetando las opiniones y las formas de cómo se expresan

Sobresale en la percepción de interculturalidad: establecer relaciones basadas en el respeto, diálogo e intercambio de conocimientos que propicie el aprendizaje, la cuales quizás podrían acercarse más a definiciones del multiculturalismo (Meer y Modood, 2011; Kymlicka, 2012). Una ausencia es cuestionar, eliminar u oponerse a las relaciones de poder, lo cual me parece un punto fundamental para la interculturalidad en Latinoamérica.

En la revisión de los programas de estudio y entrevistas con docentes, se encontró que la discusión sobre lo intercultural no es transversal dentro de la currícula, lo cual ocasiona una

comprensión limitada y descontextualizada de las corrientes actuales desarrolladas desde el pensamiento latinoamericano; no se trata de que deban adscribirse a dicha corriente teórica pero si puede ser un referente más de reflexión y análisis para comprender la realidad desde un marco global y local, más aún si se trata de una IIES.

Entre los docentes y administrativos la discusión sobre la interculturalidad no hay una postura que vaya más allá del modelo educativo intercultural de la CGEIB-SEP; es común escuchar en ellos la necesidad de continuar su reflexión porque aún no hay conceptos acabados. Lo anterior abre la oportunidad para que desde ahí se generen propuestas teóricas y metodológicas para la construcción de la interculturalidad apegada a su realidad social y cultural; sin embargo, se enfrentan a las dificultades institucionales que burocratiza su práctica educativa lo cual conlleva a la falta de comprensión de dicha perspectiva.

No partimos de una teoría conceptual de la interculturalidad, estamos tomando como propuestas de las teorías propuestas del mismo modelo de la Universidad [la cual] tiene una línea que busca relación interétnica de los alumnos, integración de los conocimientos, equidad de relaciones, compartir conocimientos, pero eso es lo ideal, pero en la práctica es tan complicado que dices en que momento voy a dar mi clases y cómo voy a estar atento a cómo se comporta aquel o aquel (Entrevista a Jerónimo, docente de la Unich-Oxchuc).

Este primer acercamiento permite evidenciar que el proceso educativo de la Unich-Oxchuc trata de “interculturalizar”, es decir, retomar una versión atenuada de la gestión de la diversidad, principalmente, hacia los pueblos indígenas (Dietz, 2008 y 2012). En palabras de Walsh (2012) y Tubino (2005) se trata de una “perspectiva funcional de la interculturalidad” al no tocar las asimetrías y desigualdad social y cultural.

Como ya se ha mencionado anteriormente, un aspecto fundamental para transitar hacia la “interculturalidad crítica” (Walsh, 2012), es cuestionar las relaciones de poder existentes entre las culturas, de hecho, desde la CGEIB se menciona que la educación intercultural-bilingüe: “integra una concepción que abre una nueva perspectiva de orientación y tratamiento innovador a los procesos educativos en los países latinoamericanos, ya que, por la diversidad de su composición demográfica, ha obligado a explorar estrategias de atención adecuadas a la problemática de múltiples culturas que están en riesgo de desaparecer después de ser sometidas a prejuicios de diferenciación social impuestos por los grupos de poder” (Casillas y Santini, 2009:36).

Si bien muchos estudiantes son de comunidades cercanas al municipio de Oxchuc, la reflexión en torno a las relaciones entre las culturas aparece de manera parca al centrarse esencialmente en revalorar la lengua tzeltal. Aunque los docentes reconocen que hablar tzeltal es un elemento que forja la identidad.

La lengua y cultura siempre se está cambiando, lo que valoro es que puedes hablar en tzeltal y no te critican y nos intercambiamos ideas con cierto respeto por la pluralidad, la diversidad [...] yo no muy concuerdo con algunas ideas de que hay que portar el traje tradicional incluso dicen que cuando pierdes la lengua ya no eres tzeltal, creo que hay otros elementos como los conocimientos, la forma de ver el mundo aunque no hable tzeltal (Entrevista a Abel, docente de la Unich-Oxchuc).

Asumir esa postura ha llegado a fraccionar el colectivo docente en dos grupos; por un lado, quienes argumentan que la interculturalidad debe girar en torno a la lengua y vestimenta tradicional; lo cual se acerca al “multiculturalismo liberal” propuesto por Díaz-Couder (1998) donde se reconoce a los grupos lingüística y culturalmente diferenciados a conservar su herencia cultural como parte de sus derechos privados. En ese sentido, existe el riesgo de celebrar las diferencias y no cuestionar las desigualdades sociales existentes (Malik, 1998). Por otro lado, se encuentran aquellos que señalan la necesidad de traspasar la visión folclórica y esencialista de la interculturalidad que desde la institucional se transmite. Al respecto una docente apunta lo siguiente:

[La interculturalidad en la Unich-Oxchuc] se basa en conceptos que suenan bien y no poco cuestionables, que incluso si te pones radical produce racismo a la inversa; porque no hay una propuesta de relación ni con el Estado ni con los no indígenas, hay una reiteración de eres tú, tus saberes, tus localidades y no existe nada más. Como si una cultura fuera homogénea y eso por una parte va a generar y está generando un espacio para los profesionistas indígenas con un esencialismo y una especie de uso ventajoso de la cuestión étnica (Entrevista a Tamara, docente de la Unich-Oxchuc).

Esa discusión traspasa a nivel de aula cuando los estudiantes simpatizan con alguna postura de los docentes; por ejemplo, en cierta ocasión un grupo de estudiantes tzeltales, decidió excluir de su equipo a estudiantes de Cintalapa que no hablaran dicha lengua.

En los grupos focales mencionaron que valoran como enriquecedor “rescatar la lengua”; sin embargo, en el ejercicio de la “espiral de la interculturalidad”, resaltó que consideran cierta imposición del tzeltal al interior de la misma institución, dejando de lado las diferencias lingüísticas y culturales de otros estudiantes. Por ello consideran que se pretende

homogeneizar a los estudiantes.

Normalmente tenemos compañeros de distintos lados y hay uno que sabe chol, pero no se lo sabe bien, pero le están dando tzeltal, yo digo que primero empiecen por su lengua y que después abarquen otras lenguas. Luego aquí nos meten una variante de Bachajón, varía un poco lo que es el tzeltal de aquí de Oxchuc (Reflexión grupal con estudiantes de la Unich-Oxchuc).

Si bien la lengua es ampliamente valorada por los estudiantes, es interesante ver cómo ellos mismos cuestionan la imposición del tzeltal para aquellos que no la tienen como lengua materna. Se podría llegar a pensar que por encontrarse dentro de un contexto indígena estarían ausentes algunas prácticas discriminatorias; sin embargo, éstas prevalecen en su proceso de formación hacia quienes son una minoría (mestizos),⁸² aunque también está presente la discriminación entre los mismos estudiantes tzeltales. En la discusión grupal, varios señalaron algunas contradicciones del modelo educativo, como por ejemplo: la imposición del tzeltal sin considerar otras lenguas y los conflictos étnicos. Una de las experiencias recuperadas es la siguiente:

De manera personal yo quiero compartir que acá en la institución, tanto alumnos como docentes, no hay interculturalidad porque hay algunos que discriminan y nos hacen sentir menos por el hecho de ser indígenas y hablar una lengua. A parte de eso los alumnos que son originarios de Oxchuc se creen mucho como si sabieran [supieran] todo y burlan a los que vienen de otro lugar (Reflexión grupal con estudiantes de la Unich-Oxchuc).

Lo anterior se presenta cuando algunos tienen un poder adquisitivo mayor que el resto de sus compañeros, y es que regularmente quienes viven en la cabecera municipal son los hijos de maestros, autoridades municipales y/o comerciantes. Esa condición también se presenta con los estudiantes de Cintalapa, por hecho de haber llegado a un contexto diferente al suyo, ese grupo de estudiantes se adaptó a la Universidad y también a la misma comunidad. Ellos mencionan repetidamente que cuando llegaron fue difícil relacionarse con la población, debido a su fisionomía y a su forma de hablar, por ello en más de una ocasión recibieron agresiones (físicas y verbales), situación que originó que dos estudiantes desertaran del proceso educativo. De ahí, que el reto mayor se encuentre en los contextos donde interactúan los estudiantes (cfr.

⁸² Algunos estudiantes de Cintalapa, se auto adscriben como zoques, aunque no hablen ni tengan un vínculo con dicha cultura la lengua zoque, en algunos de ellos, sus rasgos son más característicos de los afro-mexicanos. Lo que hace pensar en las implicaciones que ha tenido el modelo de educación intercultural en ellos.

Navarro y Saldívar, 2011).

Las situaciones de racismo y discriminación se hacen presentes entre los estudiantes a pesar de estar en una IES donde el enfoque educativo intercultural es explícito. Por lo observado, la discriminación se evidenció indistintamente tanto hacia quienes son ajenos a ese contexto como a quienes forman parte del mismo, e incluso se encontró inequidad en las relaciones de género (aunque no es el objetivo de la investigación, se identificó la reproducción de prácticas sexistas).

Por ejemplo, en la observación de las clases en aula, las mujeres eran quienes menos se atrevían a hablar y cuando lo hacían generalmente era por la petición del docente y no pocas veces sus compañeros se burlaban de ellas. Muchas veces la intervención del docente se limitó para pedir que escucharan la participación de su compañera. Esa situación es también la que se vive al interior de sus comunidades, donde las mujeres son quienes tienen menor participación en la toma de decisiones, pero es en la Unich-Oxchuc, donde se hacen más evidente esa condición, quizás incluso de manera inconsciente se asumen roles de género mediados por el poder.

Dicha situación se puede ilustrar cuando en una de las actividades escolares se decidió sembrar la milpa en terrenos de la Unich-Oxchuc, para ello se apegaron a las tradiciones y costumbres de la región, un docente, observó que los hombres se dedicaron a sembrar y las mujeres a preparar la comida. Cuando los hombres terminaron de sembrar entraron al salón para sentarse y esperar a que les sirvieran la comida, al terminar se levantaron y se fueron. Las mujeres levantaron los platos, acomodaron las sillas y mesas nuevamente. Se les preguntó que por qué hacían eso, su respuesta fue “es la cultura profe, porque estamos sembrando bajo las tradiciones”.

Con lo presentado en este apartado, se observa que no hay cuestionamientos profundos sobre las relaciones de poder entre las culturas, a pesar de que se presentan situaciones para resignificar las relaciones, en general, el análisis es hacia las relaciones interétnicas. Sin embargo, las discusiones y cuestionamientos no van más allá de su espacio institucional. De igual manera, se encuentra un énfasis en recuperar la lengua tzeltal, lo que puede conducir a ciertos esencialismos sobre la cultural y en determinado momento a folclorizar a las comunidades con las que interactúan. Lo anterior se acerca al multiculturalismo “que sólo promueve el reconocimiento de las diferencias, no de intercambios o hibridaciones” (Dietz y

Mateos (2011: 143).

Anteriormente (en el análisis del Cesder-Moxviquil), se mencionó que para traspasar la visión folclórica y esencialista de la interculturalidad se debe reconocer que las relaciones entre las culturas están mediadas por el poder y que al no considerar el binomio “dominación/sumisión” (Gasché, 2008), o bien no considerar a la “interculturalidad como un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e idénticamente diversos” (Dietz y Mateos, 2011: 143), puede limitar la consolidación de la interculturalidad.

Ya se ha planteado que posicionar la discusión de la alteridad en los espacios de formación a nivel superior es imprescindible para comprender de mejor manera el mosaico cultural con el que interaccionamos, pero sobre todo posicionar el asunto del poder dentro de esas relaciones y traspasar así el discurso de la multiculturalidad, el cual parece tener arraigo en determinadas concepciones sobre interculturalidad.

Hay que señalar que existe una reflexión importante del colectivo docente sobre esa situación; sin embargo, no puede ir más allá si no hay una política clara sobre la intencionalidad en un enfoque educativo intercultural. Considero que en cualquier IIES debe ser ineludible cuestionar las relaciones de poder presentes de manera cotidiana porque al hacerlo ayudará a los estudiantes a buscar formas de relación más justas con las comunidades o personas con las que interactúan. No obstante, al concebir el concepto de interculturalidad de manera acrítica limita su comprensión, y ello ocasiona privilegiar el rescate de la lengua y la cultura como un mecanismo que posibilita la interacción entre las culturas.

5.2.2 ESTABLECER RELACIONES EN EQUILIBRIO QUE PERMITAN EL ENRIQUECIMIENTO DE LA EXPERIENCIA DE VIDA

La propuesta de interculturalidad de “arriba hacia abajo” (institucionalizada) no existe posibilidad de transformar la desigualdad, sub-alteridad y dominación que se vive en el contexto o por lo menos no es tan evidente esa intención. Considero que si no hay claridad en torno a las relaciones de poder presentes en la cotidianeidad, difícilmente se podrá pensar en el enriquecimiento de la experiencia de vida; sino más bien en el fortalecimiento de la identidad de un grupo cultural determinado

En ese sentido, aquí se analizará cómo los estudiantes buscan establecer relaciones en equilibrio para enriquecer su experiencia de vida. Los hallazgos encontrados que hacen alusión

a ese aspecto, por un lado, se encamina hacia la revalorización de su lengua y su cultura como un mecanismo para fortalecer su identidad, y por el otro, la manera en que el contexto comunitario repercute en su formación universitaria.

En el ejercicio de la espiral de la interculturalidad los estudiantes se ubicaron, en la situación de “reflexiona y valora su lengua, su cultura y sus orígenes”; y en menor proporción, en “adopta prácticas ajenas que valora positivas y que enriquecen su vida”. Quienes se encuentran en la primera situación, argumentan que han tenido un mayor acercamiento a sus orígenes y que esto a su vez les ha permitido interactuar en un contexto comunitario hablando su lengua materna o aprendiendo otra lengua materna.

Hay que recordar que la mayoría de quienes ingresan a la Unich-Oxchuc, provienen del sistema educativo formal, donde la lengua materna, la vestimenta (como rasgos diacríticos de la cultura) o los conocimientos locales no juegan un papel predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por ello, existe cierto énfasis para que durante su formación puedan revalorar dichos aspectos como una posibilidad de fortalecer su identidad y evitar rupturas con su entorno comunitario. Los estudiantes entrevistados reconocen que actualmente se da una relación de reencuentro con su comunidad y su cultura.

Yo no hablo la lengua al cien como dicen, pero tengo más confianza con las personas de hablar con ellos y he checado la diferencia que ahorita he tenido cierta ventaja en lo que he estudiado porque ya he aprendido más de ellos que antes no sabía; por ejemplo, cuando estaba en la prepa no sabía cómo era su cultura, ya ahorita ya sé por dónde van y porque han perdido todo esto. Yo no porto mi traje tradicional pero yo creo que por el simple hecho de hablar mi lengua ya me hace parte de la comunidad (Reflexión grupal con estudiantes de la Unich-Oxchuc).

Lo que se pretende desde la Unich es fortalecer la lengua y la cultura de los estudiantes, dentro de sus programas educativos la lengua originaria es vital para su formación, así es comprensible que el acercamiento conceptual a la interculturalidad gire en torno a ello. Además al estar insertos en una región donde predomina la lengua tzeltal hace despertar el interés por aprenderla o reforzarla.

En mi vida personal no muy podía expresarme en lo que es la lengua tzeltal, pero entonces como aquí en la escuela es lo que nos enseñan, a cómo poder comunicarnos con la gente de la comunidad, entonces lo que nos ha servido es comunicarnos en las lenguas que hay aquí en la Universidad, entonces eso es algo positivo para poder interactuar con las personas, para expresar lo que pensamos (Reflexión grupal con estudiantes de la Unich-Oxchuc).

Los estudiantes valoran como positivo comenzar a conocer sus costumbres y tradiciones al igual que a re-valorar su lengua materna y su vestimenta; a pesar de ello, tal iniciativa puede verse limitada al no asumir de manera consciente que se promueven, tales elementos culturales, desde una perspectiva folclórica. En ocasiones, se impone como única lengua, lo cual inevitablemente reproduce los esencialismos sobre lo que debe ser una cultura o comunidad indígena a la que se imagina muchas veces de manera idílica y sin conflictos.

Otra situación identificada por los estudiantes como enriquecimiento de experiencia de vida, es a través de los “viajes de estudio” y prácticas de “prácticas de campo” al permitirles conocer otras experiencias; en algunos casos, los estudiantes señalan que han implementado lo aprendido. Por ejemplo, a raíz de la visita a una experiencia familiar relacionada con la producción de hongos, algunos comenzaron a replicar la producción de hongos en su casa, pero no es una práctica constante. Es decir, no se establece un compromiso institucional que implique retribuir lo aprendido en su entorno familiar, más bien depende de cada estudiante si lo hace o no.

[...] mi papá tiene sembradas como tres matas de aguacate, igual eso se está alimentando con los abonos que tenemos en la casa, por ejemplo hacemos la transformación del excremento de las gallinas, gallinaza eso lo hace mi hermano porque tienen un conocimiento más amplio porque también ya estudio desarrollo sustentable, igual tenemos lombrices y es lo que hemos estado haciendo en la casa, nosotros lo hacemos por nuestra cuenta ya depende de cada uno de nosotros (Reflexión grupal con estudiantes de la Unich-Oxchuc).

Al igual otra estudiante señala:

He aprendido prácticas que son locales del municipio de Oxchuc, por ejemplo, en el municipio de Cintalapa, se cultiva el maíz de diferente manera, sin hacer antes de la siembra rezos u oración o dar comida después de la siembra, pero aquí es totalmente diferente porque ellos tienen mucha significación por la naturaleza y por supuesto he adquirido muchos conocimientos y valorado esas prácticas que han enriquecido mi vida y la de mi familia porque lo he compartido (Reflexión grupal con estudiantes de la Unich-Oxchuc).

Lo presentado hasta el momento refleja lo que institucionalmente se promueve; si bien, se menciona que la relación entre las culturas permite enriquecimiento de la experiencia de vida, la reflexión se hace con cierta añoranza por el pasado. En ese aspecto, es indispensable comprender la manera en que históricamente se han establecido las relaciones de

dominación/sumisión entre las culturas, evidentemente no es responsabilidad única de los estudiantes, sino también de aquellos que directa o indirectamente intervienen en su proceso de formación. Así mismo se identifica que en su contexto familiar se promueven ciertos cambios al tratar de retribuir lo aprendido, pero son pocos quienes lo promueven.

5.2.3 REAFIRMACIÓN COMO SUJETOS ANTE LA VIDA

Lo presentado hasta ahora nos permite afirmar que en la propuesta educativa de la Unich-Oxchuc, se están facilitando procesos de reivindicación, principalmente a través de la utilización de la lengua materna. Aunque se encuentran con la limitación de un contexto no favorable (institucionalmente) por la imposición de elementos culturales, los cuales muchas veces se asumen de manera acrítica.

Para profundizar sobre el planteamiento anterior, en el ejercicio de la espiral de la interculturalidad, se encontró que es en el plano personal donde comienzan a tener procesos de recuperación de su identidad:

A nivel personal he adoptado partes de la cultura donde estoy estudiando, aprendiendo la lengua, mitos, ritos que comparto con las demás personas, cabe decir que yo vengo de Cintalapa e igual comparto mi cultura e igual me interesa saber más del lugar donde soy porque antes no tenía interés que tengo ahora por conocer que hay dentro de mi cultura (Reflexión grupal con estudiantes de la Unich-Oxchuc).

En otros espacios educativos se presta menos atención a la forma en que los estudiantes resignifican su vida, por ello, lo menos que se puede hacer en un enfoque que trabaja bajo la perspectiva intercultural es contribuir a la formación educativa acorde con el contexto donde se desenvuelven de manera cotidiana. En el caso de la Unich-Oxchuc hay prioridad para que los estudiantes se reconozcan como hablantes de alguna lengua materna (lo cual se refuerza con la enseñanza únicamente del tzeltal). Al respecto uno de los docentes expone cómo los estudiantes gradualmente se van convenciendo de la propuesta educativa intercultural:

[...] vienen alumnos de afuera, generalmente todos presentan para quedar en San Cristóbal y al no quedar ahí los mandan para acá [...] porque no quieren estar en su comunidad, al llegar aquí se comienza a revalorar los conocimientos tradicionales, el ir a comunidad, tomar pozol; hablar la lengua es importante y en el primer semestre se sorprenden de encontrar esto aquí en la Universidad (Entrevista a Jerónimo, docente de la Unich-Oxchuc).

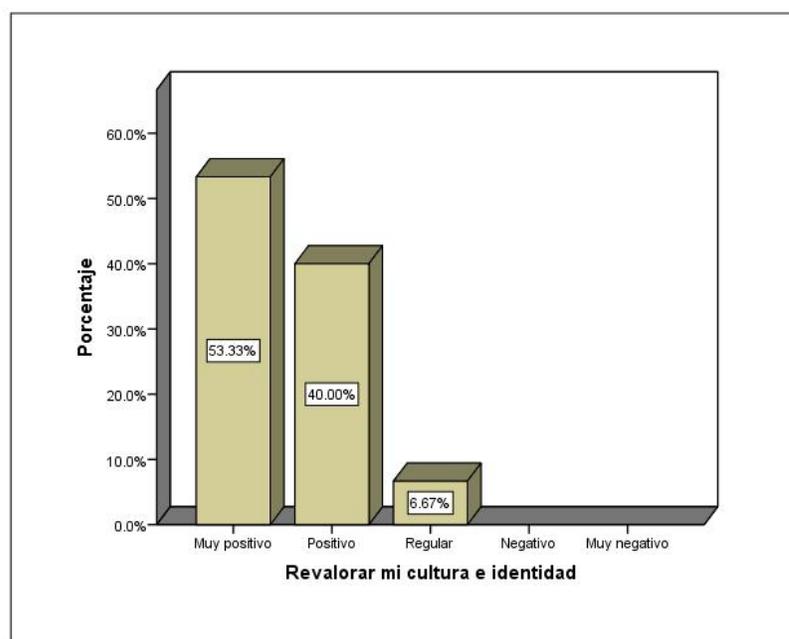
Como ya se ha señalado, los estudiantes reconocen que haber llegado a la Unich les ha

generado cierta motivación e interés por revalorar sus orígenes; no obstante por la información recabada no fue notorio el cuestionar las relaciones de poder establecidas entre las culturas.

Es una motivación para seguir [estudiando] porque quizás a nivel personal sea como algo aceptable y quizás sea por venir de una comunidad, me siento orgulloso de mi mismo. Antes de entrar acá tenía la desvalorización de la lengua y haz de cuenta que no reflexionaba sobre lo que era mi lengua y desconocía mi propia cultura, yo decía ¿qué onda con eso? pero a partir de que me fui involucrando me di cuenta de que quizás si tiene mucha relación con mi vida personal en el momento de que empiezo a ver que se está perdiendo y yo como persona puedo generar con mi experiencia de que sigan adelante y que no se olviden de nuestras raíces (Reflexión grupal con estudiantes de la Unich-Oxchuc).

En la aplicación de la encuesta se preguntó en qué medida la formación que han recibido les ha permitido revalorar su cultura e identidad. Como se observa, existe claramente una marcada tendencia hacia lo “muy positivo” y positivo”.

Gráfico 6. Revalorar mi cultura e identidad-estudiantes Unich-Oxchuc



Ya se ha señalado, que son jóvenes que tanto en su educación básica como en la media superior se han enfrentado a situaciones de negación cultural creando una pérdida gradual de su identidad. Por ello la formación que han recibido en la Unich-Oxchuc contribuye a sentirse orgullosos de su origen indígena.

Yo creo que es porque la UNICH nos ha aportado más ideas y conocimientos de las culturas de las diferentes que existen, o sea, nos ponen como la idea de la

equidad y respeto, o sea que todas las culturas deben estar por igual, un respeto en general hacia todas las culturas [...] llevamos una materia de lengua originaria desde primero hasta sexto en donde nosotros hablamos de los conocimientos tradicionales, y la Universidad promueve mucho lo de la cultura de cada quien, claro que aquí no tenemos otras lenguas que aprender como allá en San Cristóbal pero somos muy hablantes de tzeltal y todos tenemos un gran conocimientos tradicionales y ya cada quien se expresa de acuerdo a su identidad (Reflexión grupal con estudiantes de la Unich-Oxchuc).

Para el caso de quienes no hablan alguna lengua indígena, sienten el deseo de aprenderla, o por lo menos, conocer la historia del lugar donde viven; además a través de las actividades que realizan en las prácticas comunitarias contribuye a entender lo que sucede en su contexto y reafirmar su identidad.

Los docentes de la Unich-Oxchuc reconocen que en la formación de los estudiantes existe un énfasis por el aprendizaje de las lenguas maternas y que esto de alguna manera posibilita reflexionar sobre la diversidad lingüística y cultural de la región. Cuando se preguntó sobre cuáles son las consecuencias sociales de estudiar en un enfoque educativo intercultural, se respondió lo siguiente:

Por un lado, creo que estamos generando que algunos alumnos se den cuenta de la importancia de su contexto, que empiecen a valorar sus conocimientos, creencias, cultura, y por lo tanto, empiecen a generar conciencia. Por otro lado, se genera confusión con sus expectativas de vida y es tan fuerte su expectativa de vida que su realidad es diferente que lo único que se genera es conflicto, hay alumnos que salen y no cambian sus expectativas y siguen pensando que lo que estudio no sirve y piensan que lo que hay en la comunidad no sirve, pero es porque su expectativa no es regresar a la comunidad a trabajar (Entrevista a Jerónimo, docente de la Unich-Oxchuc).

Si bien durante su formación profesional tienen claridad sobre la historia de las comunidades y diferentes formas de vida, al involucrarse en “prácticas de campo”; no es una condición para que regresen a su comunidad. Considero que institucionalmente poco se está haciendo para que los estudiantes decidan permanecer en su entorno comunitario. Sobre punto se regresará más adelante.

5.2.4 RE-PRODUCCIÓN DE ELEMENTOS CULTURALES

Se ha presentado lo que se entiende por elementos culturales (Bonfil, 1991), ahora se aborda la experiencia en la Unich-Oxchuc. En párrafos anteriores, se ha expresado la

importancia de incorporarlos al proceso educativo, debido a que fortalece su identidad al encontrarse con su lengua materna. Pero también se hallaron ciertos elementos organizativos y de conocimientos que les permite la re-producción de elementos culturales.

Los estudiantes de la Unich-Oxchuc no realizan asambleas para la discusión de los programas de estudio o cualquier asunto relacionado con su proceso de formación. Cuando tienen alguna inconformidad recurren ante el coordinador de la Unich-Oxchuc; generalmente, para realizar gestiones para alguna actividad escolar y/o cultural ya sea en la comunidad o en las instalaciones de la Universidad (trabajos de campo, asistencia a foros-talleres, organización de eventos deportivos y culturales).

A pesar de que la asamblea no es una práctica institucionalizada, existen casos aislados que intentan incorporar elementos culturales dentro del aula, es el caso de la asignatura “gestión y evaluación financiera de proyectos” donde se hacen “actas de reunión” para cada clase y se asignan roles para los integrantes del grupo, con la idea de funcionar como organización⁸³ y que posteriormente puedan ponerlo en práctica una vez que egresen de la licenciatura; pero es una actividad aislada del resto de las asignaturas y sin el respaldo institucional ni docente.

Los estudiantes tienen un Consejo Estudiantil reconocido por la institución, dicho Consejo se encarga de realizar gestiones en la Unidad Central (San Cristóbal), apoyados por sus compañeros y docentes; han logrado la reparación de algunas fallas en el inmueble así como tener video-proyectores para cada salón de clases. El Consejo Estudiantil surgió en el 2013 cuando apoyaron al movimiento magisterial en contra de la reforma educativa, realizando bloqueos en la carretera principal de Oxchuc para pedir cooperación a los automovilistas que transitaban por ahí,⁸⁴ el dinero recaudado, argumentaban, sería utilizado para las necesidades de la Unich-Oxchuc (infraestructura, aulas educativas, acceso a internet, ampliación de biblioteca); al final, por decisión de quienes participaron en el movimiento, lo ocuparon para sus gastos personales.

⁸³ Con el acompañamiento de la docente se constituyó un grupo de estudiantes para participar en una de las convocatorias del Instituto Nacional de la Economía Social con el proyecto denominado: “Producción orgánica de Hongos comestibles”, el proyecto obtuvo un financiamiento de \$10,000.00, parte de ese dinero se ocupó para la creación de una caja de ahorro ofreciendo dinero a rédito con el 3% de interés.

⁸⁴ Esa situación generó conflictos con los habitantes de la comunidad “Piedra Escrita”, que es donde se encuentra asentada la Unich-Oxchuc, porque los estudiantes exigían que los pobladores de dicha comunidad pagaran la cuota para poder transitar, ello a pesar de que en el automóvil se encontraban autoridades de la comunidad. Desde esa fecha, los las autoridades de Piedra Escrita no permiten la entrada a los estudiantes a su comunidad.

El Consejo Estudiantil depende directamente de la Unich, de ahí que las demandas que ellos hacen es en correspondencia a sus necesidades de formación. En Oxchuc se limitan a cuestiones de infraestructura o gestión de eventos culturales, académicos y/o deportivos. Regularmente recuperan las necesidades de los jefes de grupo para posteriormente discutir las y presentarlas ante el coordinador.

Si bien muchos estudiantes saben lo que es participar en una asamblea comunitaria, la Unich-Oxchuc no las incorpora como parte de una práctica que fortalezca las capacidades para interactuar en un contexto comunitario. Por los resultados de la encuesta, ninguno de ellos pertenece a una OSC y el 93.3% no cuenta con ningún cargo dentro de su comunidad.

Se encontró la intención de articular los saberes locales al proceso educativo, por ejemplo, en la asignatura “Introducción al Desarrollo Sustentable”, documentaron los conocimientos sobre botánica de los lugares donde los estudiantes realizan prácticas de campo; además crearon un jardín medicinal dentro de las instalaciones de la Universidad con la finalidad de generar aprendizaje significativos en los estudiantes.

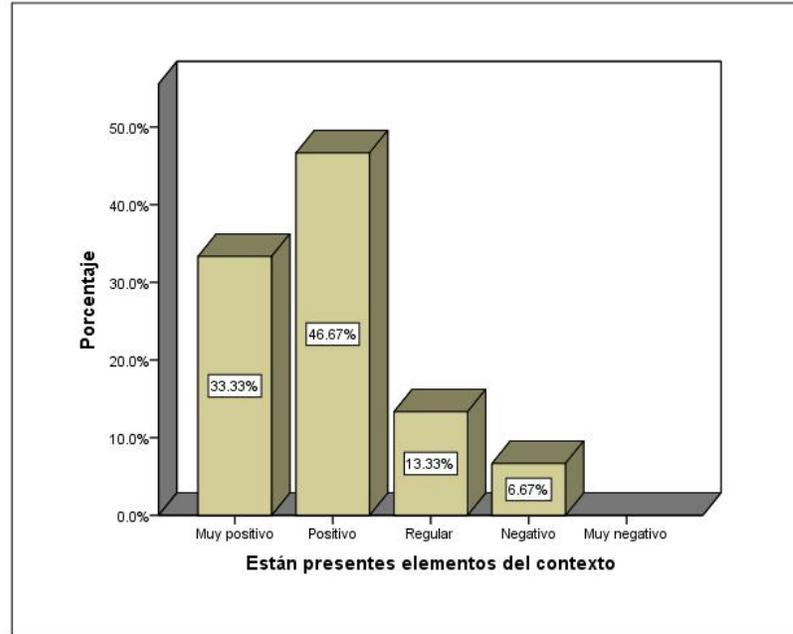
Figura 11. Construcción de jardín botánico en la Unich-Oxchuc



Fuente: archivo personal

De acuerdo a los resultados de la encuesta los estudiantes valoran que durante su proceso de educativo de la licenciatura están presentes diferentes elementos culturales y formas de aprender (muy positivo, 33.3%; positivo, 46.6%).

Gráfico 7. Retoman elementos del contexto



Si alguien visita la Unich-San Cristóbal puede encontrarse, en los pasillos o en el Centro Universitario de Documentación e Información, las vitrinas donde se exhiben maniqués con la vestimenta tradicional de las diferentes regiones de Chiapas, además de que en la mayoría de los eventos académicos (a los cuales asisten autoridades de diferentes instituciones gubernamentales), los estudiantes visten la ropa tradicional de su comunidad y hablan en su lengua originaria.

Si bien en la Unich-Oxchuc se les puede escuchar en los pasillos hablar en tzeltal, no sucede lo mismo con el uso de su vestimenta tradicional, lo cual inevitablemente nos lleva a pensar en cierta folclorización de la cultura y, por lo tanto, a limitaciones para la comprensión de la interculturalidad.

Figura 12. Representación de elementos culturales en la Unich



Fuente: Archivo personal

Retomando el mismo ejercicio del Cesder-Moxviquil sobre modelo de control cultural propuesto por Bonfil (1991), se encontró que, para el caso de la Unich-Oxchuc, el uso de la lengua, puede ser un elemento enajenado al omitir la importancia que tienen la decisión de los estudiantes en su uso o no dentro del espacio educativo, lo cual resulta una imposición para los estudiantes hablantes de tzotzil, chol o castellano. Pero quizás no sea un asunto de decisión de los estudiantes, sino más bien la verticalidad del modelo educativo de la CGEIB-SEP que en cierto sentido tiene repercusiones en la Unich-Oxchuc. Para Dietz (2008), en la interculturalización de “arriba hacia abajo”; es imprescindible cuestionar si se ha considerado a los pueblos indígenas sobre la educación que quieren y requieren.

En el análisis de la espiral de la interculturalidad, la mayoría se ubicó en la situación “asumen elementos de culturas ajenas sin hacer análisis”, se reconoció que es en sus comunidades donde, desde su perspectiva, se están adoptando elementos culturales de ajenos como la lengua y la vestimenta, lo cual refleja las contrariedades que se vive fuera de la Universidad para establecer relaciones bajo los criterios de la interculturalidad.

Hemos visto que han cambiado algunas cosas, como el día de muertos incluso en el pueblo donde estoy en Oxchuc se ve mucho el día de muertos pero ese día no se usa mucho sino el día de Halloween, eso es parte de una aculturación porque

estamos tomando parte de una cultura que no es nuestra. Las generaciones que vienen ya no van a saber mucho de lo que es el día de muertos, ¿por qué? porque ven mucho de otras culturas que ya es mucha tecnología, mucho cambio, yo creo es la parte importante de la interculturalidad con otras culturas, saber de otras culturas pero que mi cultura siga la misma sin que cambie nada, aunque sea más interesante la otra que la mía no cambie (Reflexión grupal con estudiantes de la Unich-Oxchuc).

Otro estudiante señala:

Por ejemplo ahorita en la actualidad ya no respetamos toda esta onda de la tradición de la cosmovisión de los antepasados, de los abuelitos o de los viejitos, o sea, ya no nos importa ya lo vamos dejando a cada paso, lo que yo siento es que nosotros podemos salvar un pedazo de nuestra cultura de nuestra tradición porque ya se han dejado de hacer cosas que se hacían antes (Entrevista a Avigael, originario de Oxchuc, estudiante de la Unich-Oxchuc).

Con lo presentado en este apartado se demuestra cierto interés de los estudiantes en reactivar elementos culturales propios, se encuentra también un proceso de reflexión sobre la manera en podrían consolidarse, pero sin repercusiones a nivel institucional. El reto es explicitar y fortalecer los elementos culturales desarrollados hasta ese momento en la Unich-Oxchuc (organizativos, de conocimientos, simbólicos), pero también es necesario incorporar aquellos que están ausentes (emotivos, materiales), siempre desde una perspectiva crítica y propositiva que permita cuestionar y analizar las implicaciones y la re-producción de dichos elementos culturales.

5.3 PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Hay que recordar que desde la educación intercultural se debe asumir una actitud crítica frente a la forma de enseñar y aprender del modelo tradicional, para dar cabida a otras formas de construir el conocimiento que posibilite la creación de aprendizajes significativos, y donde además, se retome lo cotidiano, lo lúdico y lo afectivo como parte esencial del proceso educativo (cfr. Walsh, 2005; Zemelman, 2005a y 2005b; Quintar, 2005; Berlanga, 2005 y 2007; Saldívar, 2006; Fornet-Betancourt, 2009, Dietz y Mateos, 2011; Baronet, 2012 y 2013, Gasché, 2008 y 2010).

A las UI's se les deposita la encomienda de construir "espacios de formación pertinente para actores sociales que promuevan la integración de grupos diversos" (Casillas y Santini, 2009:34), porque justamente dichas IIES surgen como parte de las demandas de los

movimientos sociales, de ahí que lo que hagan o dejen de hacer sea regularmente cuestionado por algunos sectores sociales. En la Unich-Oxchuc, como ya se ha señalado anteriormente, la idea de la interculturalidad se encamina hacia la revalorización de las lenguas, pero además se promueven relaciones entre las culturas, desde la CGEIB-SEP se “presupone una educación cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes, e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos con el fin de enriquecer el proceso formativo” (Ibíd, 2009:36).

Retomando lo anterior, en este apartado se abordan dos preguntas: a) ¿Cómo se enseña y cómo se aprende desde un enfoque educativo –explícitamente- intercultural? Y b) ¿Qué se enseña y para qué se enseñan en un enfoque -implícitamente- intercultural?

5.3.1 EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: ¿CÓMO SE ENSEÑA Y CÓMO SE APRENDE DESDE UN ENFOQUE EDUCATIVO –IMPLÍCITAMENTE- INTERCULTURAL? (METODOLOGÍAS PEDAGÓGICAS DE ENSEÑANZA)

En la Unich-Oxchuc, regularmente, las clases son impartidas dentro del salón de clases, en términos de Freire (1973) bajo un modelo tradicional de la educación donde existe más la preocupación por la cuantificación de los conocimientos que por la formación cualitativa del estudiante. Se observó el uso privilegiado del video-proyector, lecturas para cada clase, pocas técnicas participativas para la discusión de las temáticas y la centralidad del docente para dirigir la clase. Se hacía referencia al contexto local y regional del estudiante, pero no se involucraba el plano familiar, personal u organizacional.

En algunas materias como que hay una interacción, porque compartes tus ideas de lo que leíste y no sólo plasmarlo y entregar tu trabajo [como en otras], o sea si no entendiste tu trabajo puedes preguntar la palabra que no entendiste, pero son pocas las materias que se trabaja así (Entrevista a Moisés, estudiante de la Unich-Oxchuc).

El proceso de enseñanza aprendizaje de la Unich-Oxchuc, se enfrenta ante el reto de formar estudiantes bajo un enfoque educativo intercultural, lo cual se dificulta por lo siguiente: constantes cambios administrativos, la falta de consolidación de la plantilla docente y la falta de acciones para la formación desde y para la interculturalidad.

Algo recurrente en la observación en aula fue la poca articulación de las actividades escolares con aspectos artísticos o creativos. Para algunos de los docentes, entrar a la Unich-

Oxchuc, ha significado su primera experiencia laboral, y previamente no han sido formados bajo un enfoque de la educación intercultural. Se encontró que algunos han pagado por su cuenta cursos-talleres relacionados con temáticas de las asignaturas que imparten.

En mi caso lo poco que yo sé [de interculturalidad] es porque he pagado cursos y porque he buscado cursos para tener éste modelo educativo más colectivo, más de construir trabajo en equipo y conocimiento entre todos [...] a mí nunca me dijeron qué era el modelo intercultural, sólo ten tus clases y ya [...] Entonces yo no llego a dar la clases y hablarles una hora, generalmente siempre es hacer equipos y hago dinámicas para que haya alguien que le toque específicamente hablar o le toca hablar a todo el grupo, de esa manera vas permitiendo que la voz del grupo no solamente se centre en el chavito que sólo habla mucho [...] ahí vas viendo como le haces para romper la educación de la vieja escuela (Entrevista a Nash, docente de la Unich-Oxchuc).

Si bien desde la Unich, se construye un discurso sobre la educación intercultural, es difícil identificar a simple vista acciones institucionales que lo sustente; por ejemplo, la falta de formación constante y permanente para los docentes que ingresan a laborar ha imposibilitado reconocer a la educación intercultural como una alternativa para la formación de los estudiantes.

Cuando llegué se estaba trabajando en el plan 2011 y entonces nos traían cursos, temas y prácticamente terminabas ya empapado de todo el modelo, ahora a veces si nos llaman para darnos cursos aquí en San Cristóbal, pero los compañeros [docentes de hora/semana/mes] vienen si pueden, porque también tienen otros trabajos [...] ahorita llega un maestro, lo contratan y simplemente va a hacer lo que puede y como puede, no hay cursos de inducción (Entrevista a Carlos, docente de la Unich-Oxchuc).

En la práctica educativa sobresale cierto enfoque disciplinar bajo el cual han sido formados los docentes, de ahí que señalen la necesidad de formarse bajo los principios teóricos y metodológicos de la educación intercultural; lo cual debe ser un proceso acompañado por misma la institución (independientemente de quienes lo están haciendo por su cuenta).

En la Unich-Oxchuc, se parte del principio de la libertad de cátedra, sin embargo los programas de estudio son elaborados –en su mayoría– por quienes laboran en San Cristóbal, incluso en algunas asignaturas los docentes reciben su respectiva antología; aunque lo anterior no exige que sea acatado tal cual se establece. Dichos programas cuentan con una gran pertinencia para la formación de los jóvenes universitarios, el gran problema que sigue prevaleciendo es cómo enseñar desde un enfoque educativo implícitamente intercultural.

Por la información recabada se encontró que la intencionalidad de la práctica educativa está centrada en generar capacidades cognitivas, donde lo “memorístico” y “repetitivo” tiene repercusiones significativas en la educación (Suárez, 2007); antes que despertar el interés e incorporar a su proceso de formación lo creativo, afectivo y/o emocional.

Hay unas materias que no van, sólo nos deja lecturas, síntesis y sólo [...] al siguiente día o una semana antes, pues leemos las lecturas, y ya la siguiente clase pues ya comentamos y a veces exposiciones, por ejemplo, la semana pasada la maestra nos dejó cuatro lecturas y de esas que escogíamos dos y para hacer un mapa mental, pero tuvimos que leer las 4 para saber que decía, pues para mí como que no va la metodología de trabajo, yo creo que algunos maestros no implementan una metodología de trabajo diferente es muy parecida a la metodología de la prepa, nada más te deja tu trabajo y ya (Entrevista a José, estudiante de la Unich-Oxchuc).

Por lo anterior se percibe (en algunos casos) la continuidad de un modelo formal de enseñanza, donde la metáfora de la “pedagogía del bonsái” encuentra resonancia al limitar la potencialidad del sujeto en la educación (Quintar, 2005). Ello nos remite nuevamente a la idea de que quien labora en la Unich-Oxchuc, difícilmente ha tenido la posibilidad de formarse bajo un enfoque de educación intercultural donde se aborde mínimamente sus contenidos teóricos y metodológicos, de ahí que no exista una ruptura epistémica para la construcción de una pedagogía con pertinencia cultural.

Por ejemplo, en la asignatura “procesos culturales e interculturalidad” una de las clases comenzó con la proyección del video “ventana a mi comunidad”, el cual es material de la CGEIB para la promoción de la interculturalidad en la educación básica, cuando finalizó se reflexionó sobre la experiencia presentada por el protagonista relacionándolo con otras formas de vida, se pudo observar que los estudiantes mostraban cierto interés por conocer otro contexto, pero eran reflexiones que folclorizaban a su cultura.

Desde la institución se promueve la ruptura con la forma tradicional de aprendizaje, situación que se refleja con el modelo por competencias (propuesto por la CGEIB) el cual pretende hacer una separación frente al modelo educativo formal/tradicional. Se busca reconfigurar la práctica educativa a partir de dos actividades primordiales: el proyecto integrador⁸⁵ y la vinculación comunitaria. Para lograrlo se ha necesitado mayor trabajo

⁸⁵ El proyecto integrador consiste en la elaboración de un proyecto semestral el cual “integra” los contenidos de cada asignatura, así al finalizar el semestre los estudiantes hacen una presentación de los hallazgos encontrados. Para Peña-Cuanda, Marín y Camacho (s/f :9) es un documento que articula los conocimientos transversales y

colegiado y acompañamiento de las actividades que realizan los estudiantes en las comunidades. Sin embargo, algunos docentes demuestran desinterés por hacerlo al no contar con remuneración económica, así muchas veces, se hace de forma obligatoria.

Pienso que aquí nos falla la cuestión didáctica, no sabemos enseñar en un enfoque intercultural, porque la mayoría si sabe muchas cosas porque si son buenos académicos, son brillantes como académicos, pero no se quieren ensuciar las botas no quieren entrar a la comunidad le tienen pánico (Entrevista a Susana, docente de la Unich-Oxchuc).

Es importante mencionar que anterior al modelo por competencias de la Unich, se trabajó con “modelo 2008”, a decir de los entrevistados se basaba en una educación tradicional, en la cual existía mayor independencia en la docencia, sin la necesidad de cumplir una meta colectiva ni propiciar un trabajo colegiado. Esa situación cambió, por lo menos en un sentido reflexivo, cuando se comenzó a diseñar el nuevo modelo donde se hacía énfasis en relacionar tanto el conocimiento científico como el ancestral o tradicional de las comunidades indígenas y en desarrollar las habilidades, conocimientos y actitudes de los estudiantes, a su parecer ha sido una propuesta más apegada a un enfoque educativo intercultural que busca una formación más integral y cercana a las comunidades.

Para Walsh (2015) el camino hacia la descolonización (y en este caso, otra educación), no debe partir simplemente de relacionar los conocimientos (ancestrales, occidentales, orientales) como bloques, sino más bien en contribuciones críticas para iniciar nuevos procesos de intervención intelectual.

Cuando saltamos a ese nuevo modelo [por competencias] nos causa un poco de miedo de decir: “es que yo no he hecho eso, cómo se hace” y entonces pues muchos profesores obviamente en resistencia [decían] “y es que lo que yo digo debe ser así, y yo califico con un examen” (Entrevista a Angélica, docente de la Unich).

El modelo por competencias otorga una fuerte responsabilidad al proyecto integrador, en dicho proyecto, como ya se ha mencionado, se destina determinado tiempo para la planeación de actividades con el objetivo de identificar lo que cada asignatura puede aportar al trabajo que los estudiantes realizan en su comunidad de vinculación. La intención es fomentar

disciplinares del aula con los conocimientos locales, y en el caso de sexto y séptimo semestre representa un anteproyecto de titulación.

el trabajo colegiado, además es visto como una oportunidad para conocer lo que se imparte en otras asignaturas. Pero la operatividad se dificulta en la práctica debido a la incompatibilidad en los horarios de trabajo para reuniones del colectivo docente que participan en el proyecto integrador.

Se cerró con el último cambio de rectoría la posibilidad de poner atención de que los maestros que entraran lo hicieran conociendo el modelo, yo entré en esa ruptura y si me tocó un poquito de la explicación sobre todo lo del proyecto integrador, pero depende mucho de propio maestro de cómo se posiciona ahí, y eso si lo tienes que entender porque luego cuando nos reuníamos había cada maestro que quería meter todos los contenidos de su asignatura para ese trabajo (Entrevista a Nash, docente de la Unich-Oxchuc).

Otra docente señala lo siguiente sobre el proyecto integrador:

Se supone que cada semestre tiene un objetivo concreto, el principal eje es la vinculación comunitaria y las materias disciplinares que se ligan a él, como resultado se tiene el proyecto integrador. Sin embargo, este proceso requiere un trabajo muy fuerte por parte de los docentes, el cual es difícil de sobrellevar, sobre todo cuando entre semestres se cambia de plantilla, o bien se asignan materias diferentes a las que se llevaban en el semestre homólogo [...] depende mucho de la coordinación académica de los docentes (Entrevista a María, docente de la Unich-Oxchuc).

La propuesta del proyecto integrador, es una iniciativa encaminada a la generación de aprendizaje autónomo en los estudiantes, por lo encontrado hace falta mayor discusión, reflexión y apropiación del mismo. Por ejemplo, en una presentación de dichos proyectos, se percibió poca aceptación por parte de los estudiantes al considerarlo como una actividad obligatoria⁸⁶ (a pesar de que se muestra como una experiencia innovadora que coadyuva a generar mejores condiciones de aprendizaje).

Durante la presentación de los proyectos integradores, a cargo de un grupo de tercer semestre de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, los docentes diseñaron una actividad para que expusieran (a través de técnicas participativas) los aprendizajes adquiridos durante el semestre, se hizo un resumen de los temas abordados en cada asignatura, pero sin relacionarlos

⁸⁶ El proyecto integrador es presentado al finalizar el semestre ante sus compañeros y maestros. Cada asignatura le asigna una calificación la cual es promediada con otros criterios de evaluación (asistencia, participación, exposiciones, entrega de trabajos, etc.).

en algún momento con la vinculación comunitaria.

También hubo tenues confrontaciones entre los docentes por demostrar quién tenía mayores conocimientos sobre las asignaturas, es decir, cuando en la actividad los docentes tenían que participar dando sus puntos de vista sobre determinado tema, los estudiantes aprobaban o desaprobaban lo dicho con aplausos o con su silencio.

Las exposiciones sobre los temas presentados eran dirigidas principalmente a los docentes excluyendo al resto de sus compañeros. A pesar de ello se nota un esfuerzo interesante por acercarse a la comunidad, pero la pregunta sigue siendo: ¿Cuál es el camino adecuado para que no sea tan sólo una actividad académica para buscar mejores formas de interacción entre la comunidad, estudiantes y docentes?

Figura 13. Presentación de los proyectos integradores



Fuente: Archivo personal

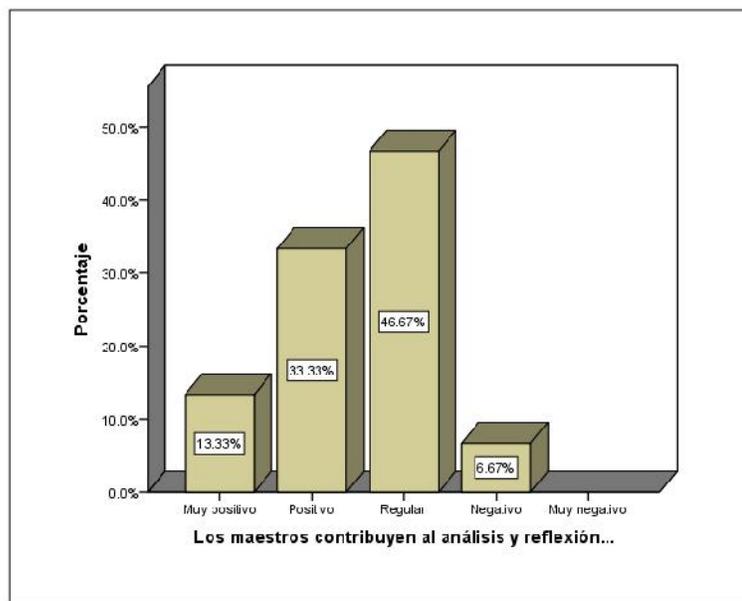
En otras presentaciones del proyecto integrador, se expuso las estrategias metodológicas implementadas para identificar problemáticas y posibles soluciones de las comunidades donde participan. En el salón de clases, las sillas estaban acomodadas de tal manera para que los docentes quedaran todos juntos y la exposición era dirigida a ellos. Además, antes de que cada equipo presentara los resultados de su experiencia de trabajo repartían (a los docentes), agua, fruta, tamales, pozol o cualquier otro producto comestible reproduciendo así las prácticas paternalistas que se busca erradicar. Considero que lo hacían como una muestra de agradecimiento, pero expresamente lleva el mensaje de dar a cambio de algo, quizás una mejor calificación.

Esta situación pasó desapercibida para los docentes, a pesar de que se hicieron escuetas y pocas reflexiones en torno a ello, los estudiantes continuaron dando algún obsequio.

Considero que se desaprovechó ese escenario (problemático) como una oportunidad para aprender.

Con la encuesta se preguntó qué tanto los docentes contribuyen al análisis y reflexión de problemas del contexto y cómo se fortalece con conceptos teóricos y metodológicos. Los resultados son los siguientes:

Gráfico 8. Los maestros contribuyen al análisis y reflexión



Se encuentra una tendencia hacia la valoración “regular” (46.67%). En la discusión grupal, señalaron que a pesar del esfuerzo por incorporar los conocimientos tradicionales de las comunidades, se ve limitado por “la falta de reconocimiento de algunos docentes y alumnos al no explorar el valor cultural de los conocimientos propios.” En ese sentido, habría que entender la práctica educativa más allá de un conjunto de habilidades técnicas, y apostar a la búsqueda del personaje que se aspira y al autoconocimiento (Bárcena, 2005:128). Se trata de educar desde la experiencia y desde la utopía para que se reconozcan como sujetos (Berlanga, 2007).

En la espiral de la interculturalidad, reconocieron que en la práctica educativa hay ciertos avances para acercarse a elementos más positivos,⁸⁷ pero también indicaron que era necesario continuar fortaleciendo el trabajo que los docentes realizan en el aula.

⁸⁷ Es decir, 5. “Valora y comparte la cultura propia y las culturas ajenas”, 6. “Resignifica y enriquece su cultura a partir del encuentro intercultural y la reflexión” y 7. “Ayuda a conocer, valorar y dinamizar (Mediación) las culturas de otras personas”

De cierta forma la Unich fomenta la práctica educativa a través de la vinculación comunitaria, sin embargo se queda muy limitada en cuanto a los profesores, porque normalmente el aprendizaje que ellos obtienen a través de la vinculación no lo ponen en práctica, porque si fuera así todo lo que se ha aprendido de vinculación se vendría implementando aquí en la UNICH, por ejemplo, prácticas agrícolas, formas de cultivo. Falta esa incorporación de los conocimientos de las comunidades para fortalecer la práctica educativa (Reflexión grupal con estudiantes de la Unich-Oxchuc).

A pesar de ello, algunos estudiantes reconocen que es a nivel personal donde pueden modificar ciertas prácticas de su entorno familiar, no obstante, no han logrado trascender hacia otros espacios o involucrar a más personas en las actividades que realizan. Por lo presentado, se hace visible la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente y el acompañamiento más integral que los estudiantes realizan a través del proyecto integrador.

5.3.2 LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA: ¿QUÉ SE ENSEÑA Y PARA QUÉ SE ENSEÑAN EN UN ENFOQUE –EXPLÍCITAMENTE- INTERCULTURAL?

Se ha identificado que los docentes muestran una dependencia hacia la institución, es decir, a pesar de que hay libertad de cátedra, tienen que cumplir con los contenidos curriculares de cada programa de estudio; esa situación genera que difícilmente los estudiantes y docentes se reconozcan como actores fundamentales de su proceso educativo. Por ello, el desarrollo de sus habilidades, conocimientos y actitudes queda supeditado al ámbito institucional; más aún cuando no se exigen la relación directa entre el estudiante y su comunidad.

Para mí la Universidad Intercultural no es una Universidad que tenga autonomía ni que tenga poder de decisión, y al estar dentro del contexto oxchuquero es otra vez la imposición de un modelo educativo, de un modelo de creencias, de un modelo político y pienso dentro de mi propio criterio que se debe romper un poquito con eso. En mis clases rompemos un poquito eso y los chavos tienen que reflexionar no es aprenderse las cosas es reflexionar sobre ellas. Yo muchas veces les digo que lo que les vengo a decir es totalmente cierto y que en cualquier momento me pueden refutar lo que digo e incluso me pueden mostrar la contrapostura pero con bases (Entrevista a Tamara, docente de la Unich-Oxchuc).

Algunos docentes, como el relato anterior, son conscientes de las limitantes y retos que se tienen en la Unich-Oxchuc, reconocen que el espacio donde pueden generar pequeñas transformaciones es en el aula y en un segundo momento en la comunidad. El reto es asumir a la interculturalidad como una propuesta viable que permita superar los esencialismos construidos y así lograr una postura crítica sobre las relaciones de poder. Para lograrlo es necesario

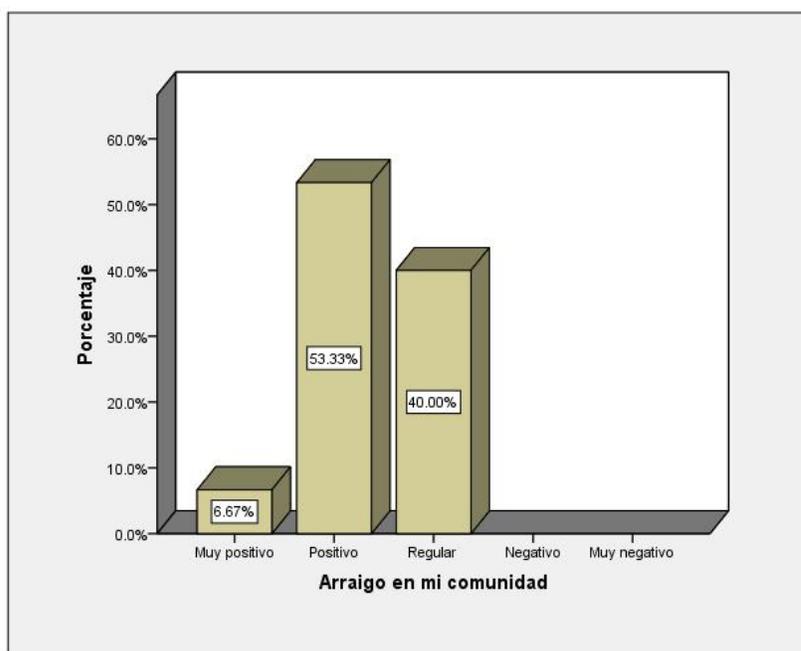
preguntarnos cómo "interculturactamos" (Berlanga, 2005) y no solamente plantear una cuestión teórica.

A través de la educación de los estudiantes se espera que tengan un aprecio por la vida comunitaria e interés por mejorar las condiciones de vida de la población. Sin embargo dicha expectativa se limita cuando no se logra generar un proceso sistemático de apropiación y acompañamiento con las comunidades.

La idea de los padres es que nosotros nos están mandando a la escuela para que después nos vea en la oficina con traje y corbata, ese es el deseo de un padre de ver sus hijos así, pero rompemos esos paradigmas de los padres de no precisamente tenemos que trabajar así en una oficina, mi propósito es terminar mi carrera y luego volver a mi comunidad para trabajar con padres de familia en proyectos de agroecología y trabajar con mi misma familia (Entrevista a Eliazer, estudiante de la Unich-Oxchuc).

En el caso de algunos estudiantes se crea cierta capacidad crítica para analizar el contexto dónde se encuentran, eso ayuda a que puedan también visualizarse, en un futuro, contribuyendo a mejorar la situación de vida de su comunidad, posicionándose como sujetos erguidos (Zemelman, 2005b). Aunque se enfrentarán ante la complejidad de iniciar un proceso participativo dentro de su propia comunidad debido a que durante su formación en la Unich-Oxchuc, generalmente, la vinculación con su comunidad ha sido nula o poco sistemática.

Gráfico 9. Sentido de arraigo en la comunidad de los estudiantes



Cuando se discutió que tanto la formación recibida les ha permitido generar un sentido de arraigo en su comunidad, se obtuvo la tendencia hacia lo positivo (53.33%), a pesar de no insistirles a por vincularse con su comunidad de origen. En la discusión grupal coincidieron que la visión sobre su comunidad ha cambiado a partir de que ingresaron a la licenciatura en Desarrollo Sustentable y ahora ven en ella amplias posibilidades para regresar.

Aunque no es una condición que regresen a sus comunidades, se insiste que su formación es para contribuir a mejorar la situación de vida de las mismas. Señalan que es una opción laboral acompañar los procesos comunitarios, pero desde afuera como “promotor de proyectos para la comunidad para tener un sustento económico que sea de beneficio para el pueblo y para mí también” (Reflexión grupal con estudiantes Unich-Oxchuc). Como ya se ha señalado, muchos estudiantes estarán ante la desventaja de iniciar dicha labor con sin experiencia de trabajo alguna en su lugar de origen por el poco seguimiento que se hace.

Aunque hay una valoración positiva sobre el arraigo a su comunidad, eso no significa que necesariamente su perspectiva sea que ellos hagan directamente trabajo comunitario, es decir, se encontró que algunos estudiantes desean colaborar más como agentes externos.

Por mi parte en mi pueblo ya estoy viendo que se está acabando la naturaleza los árboles, y en mi pueblo mayormente realizan milpas, y yo estoy viendo por mi parte hacer gestiones algún proyecto para así cuidar el medio ambiente y hacer como una reserva para que mantenga la naturaleza y porque los animales se están extinguiendo por eso hacer cosas para que se mantenga la cultura y la diversidad más que nada (Entrevista a Alonso, estudiante de la Unich-Oxchuc).

Lo que se enseña dentro de la licenciatura en Desarrollo Sustentable busca generar entre los estudiantes interés por involucrarse en su contexto comunitario, a pesar de que tienen poca interacción con organizaciones sociales de la región, no pocos estudiantes manifiestan el interés de gestionar proyectos ante instituciones gubernamentales.

[...] en cuarto semestre me visualizaba en una oficina de gobierno, pero ahora me visualizo como una persona independiente para bajar proyectos para las comunidades. A mí me gustaría ser independiente, trabajar en la comunidad con aves de corral, y ya como los maestros dicen, no dependes ya de nadie, no tienes patrón. O también me gustaría crear proyectos comunitarios pero dentro de las comunidades pero no de los que baja el gobierno, pero no tengo experiencia en ese trabajo comunitario, pero si tengo noción de cómo llevarlo en la práctica (Entrevista a Karen, estudiante de la Unich-Oxchuc).

Habría que insistir que desde los proyectos integradores se pide un acercamiento con la

comunidad para permitir la generación de aprendizajes significativos; no obstante, en dichos proyectos se prioriza la incorporación de contenidos temáticos de las asignaturas, más que la integración de los conocimientos y experiencia que los estudiantes adquieren durante su trabajo de vinculación comunitaria. Por los diferentes instrumentos aplicados se encuentra que la comunidad es percibida como el espacio propicio para que los estudiantes puedan realizar sus prácticas escolares, pero no es vista como un eje principal de la práctica educativa. En ese sentido, es necesario intencionar más la utilización de la realidad sociocultural para la generación de situaciones socioeducativas, para Saldívar (2006) el dinamizar la relación con los distintos actores sociales de la comunidad propicia aprendizajes significativos.

Puede resultar paradójico cuestionarse la transversalización de la educación intercultural en una IIES, sobre todo porque se esperaría que su discusión y análisis estuvieran presentes dentro de los planes y programas de estudio. Por lo hallado en la Unich-Oxchuc, no se explicita la interculturalidad como articulación principal de las distintas formas de aprendizaje y conocimientos.

Al preguntar a los docentes sobre si lo que ahí se enseña atiende a las necesidades más apremiantes del entorno comunitario de los estudiantes, algunos coincidieron con el siguiente argumento:

[...] se atiende a las necesidades para que el chico salga de su pueblo [...] si se quedan es para generar nuevamente relaciones de poder, ellos quieren tener dinero, un puesto político y lo que quieren es reproducir las relaciones asimétricas en las que han vivido (Entrevista a Susana, docente de la Unich-Oxchuc).

Lo anterior se puede llegar a sostener cuando en el contexto de la cabecera municipal de Oxchuc existe profesionistas que, en su mayoría, participan en la educación de nivel básico y medio superior. El testimonio anterior no se puede generalizar porque de acuerdo a datos recabados de manera informal, algunos estudiantes pretenden vincularse a organizaciones sociales con lo que se espera puedan contribuir a mejorar las condiciones de vida de la población con quien interactúan.

Desde que ingresan a la Unich-Oxchuc se les pide que gradualmente se incorporen a su comunidad de vinculación con la intención de que después puedan intervenir directamente sobre una problemática identificada o bien puedan retomar esa experiencia para diseñar un proyecto de investigación para su titulación. Cuando se hizo la presentación de proyectos de

investigación de los estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, nueve proyectos eran para titularse bajo la modalidad de “tesis”⁸⁸ y uno con “diseño de proyecto de desarrollo”. Sobre éste último, se propuso crear un centro cultural en la cabecera municipal de Oxchuc, para ofertar el servicio diferentes servicios:

[...] ayudar a la difusión, valorización y rescate de las prácticas tradicionales, con objetivo que lleguen personas de diferentes lugares, también estará vinculada con pequeños productores para apoyar a la economía local, ya se ha pensado que los proveedores sea San Juan, la comunidad de vinculación, el café-restaurant será también para rescatar los platillos tradicionales pero también los platillos gourmet, pretendemos buscar financiamiento con CDI, INALI, y otras instituciones, pero también buscar lazos con otros centros culturales como Kinoki en San Cristóbal. Queremos hacer talleres con temáticas culturales y ambientales con los jóvenes del municipio para buscar los talentos que hay en el municipio (Entrevista a José, estudiante de la Unich-Oxchuc).

Con el proyecto se pretende establecer relaciones comerciales con la comunidad en la cual estuvo realizando su vinculación comunitaria y así contribuir al mejoramiento de la economía familiar. No obstante, habría que esperar la receptibilidad de los habitantes más aún cuando el modelo a seguir se encuentra depositado en experiencias ajenas y a la folclorización de la cultura pensando en atraer más a gente de fuera que de su propia comunidad.

5.4 CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDADES PARA LA VINCULACIÓN COMUNITARIA

En este apartado se presenta los resultados obtenidos de la vinculación comunitaria, los problemas identificados fueron: la falta de continuidad de trabajo de los estudiantes en la comunidad elegida, el limitado acompañamiento sistemático de los docentes, la falta de estabilidad laboral de docentes, la falta de reflexión interna sobre la vinculación comunitaria y la falta de colaboración con las personas externas al proyecto educativo (instituciones, actores sociales, organizaciones de la sociedad civil, autoridades locales, etc.).

Se retomaran las siguientes categorías de análisis: a) estrategias para el acercamiento entre escuela-comunidad, b) alternancia educación-producción, c) estancias en organizaciones sociales de la región (servicio social) y d) retos y obstáculos de la vinculación comunitaria de la Unich-Oxchuc.

De acuerdo con datos del departamento de Vinculación de la Unich (Sede central), en

⁸⁸ Entre los temas de proyecto de tesis se encontró: huerto escolar y educación ambiental, la problemática de la falta de agua, los cambios en la forma de alimentación, el uso de agroquímicos y plantas medicinales.

2015 se tenía registrada la atención a cerca de 800 comunidades distribuidas en 47 municipios de Chiapas. Dichos datos se han divulgado con los directores de carrera (de todas las Sedes) para que los docentes encargados del eje de Vinculación Comunitaria conozcan dónde se está haciendo trabajo en comunidades y no repetir actividades en las mismas.

5.4.1 ESTRATEGIAS DE ACERCAMIENTO ENTRE LA UNIVERSIDAD-COMUNIDAD-ORGANIZACIONES

En su proceso educativo los estudiantes comienzan a vincularse con las comunidades de la región para estrechar relaciones con los actores comunitarios. Para ello deciden reunirse con grupos ya formados, generalmente integrados a partir de la demanda de alguna institución gubernamental; por ejemplo, con las mujeres del programa Oportunidades o con alumnos de alguna escuela primaria. En ocasiones trabajan con grupos pequeños de hombres y mujeres ante la falta de interés del resto de la población.

La aprobación para iniciar el trabajo de campo está bajo responsabilidad de un docente encargado del eje de vinculación comunitaria, considerando los siguientes criterios: a) que el estudiante tenga como lengua materna la que se hable en la comunidad, para generar confianza y facilitar el trabajo, b) considerar la situación económica para hacer sus prácticas, pensando que se tendrá que ir constantemente a ellas y, c) los hallazgos que encuentren serán parte del proyecto integrador que se presenta al finalizar cada semestre.

Generalmente dichos aspectos son considerados durante el primer semestre de la licenciatura; sin embargo en el transcurso de la licenciatura algunos estudiantes deciden cambiar de comunidad, quedando a la deriva el proceso construido en meses anteriores. En esos casos se limita la continuidad del proceso iniciado produciendo descontento entre los pobladores y reticencia frente a otros estudiantes que pretenden emprender un trabajo comunitario con ellos.

La formación de los estudiantes dentro de la propuesta educativa de la Unich pretende solucionar problemáticas dentro de las comunidades,⁸⁹ no obstante, es una tarea que no parece interesar mucho al Estado; es decir, los estudiantes podrían generar cambios al interior de su

⁸⁹ Cruz-Salazar (2012) en su investigación “El joven indígena en Chiapas: el re-conocimiento de un sujeto histórico”, señala que los egresados tiene una responsabilidad mayor con su comunidad, ya que “tendrá[n] que diseñar, gestionar y promover proyectos productivos o de gestión cultural, crear trabajos en su comunidad, detectar problemáticas y organizar a la gente para que en grupo busque la forma de autoemplearse y generar los propios insumos para su vida cotidiana y la de los suyos ¡Vaya tarea les ha tocado a estos jóvenes!” (Cruz-Salazar, 2012: 157).

contexto comunitario si estuvieran más acompañados por instituciones gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y actores comunitarios; pero la realidad indica que hay acciones aisladas y desarticuladas unas de otras, eso genera intervención (tiempo, dinero y esfuerzo) constante en las comunidades desde diferentes ámbitos y distintos actores, lo cual impide generar un proceso de acompañamiento. Más aún cuando no hay vínculos claros de cooperación entre la Universidad y las comunidades de la región, al respecto un docente señala lo siguiente:

Hasta ahorita no se han establecido redes con la comunidad porque no tenemos impacto todavía, no hay ese acercamiento de la Universidad con la comunidad y de la comunidad con la Universidad, solamente es a través de los alumnos, todavía no hemos aterrizado la relación con las autoridades [...] incluso la Universidad está en ubicada en una comunidad que se llama Piedra Escrita que hasta ahorita no hemos tenido un acercamiento con ellos por el proceso administrativo que no se logra romper, lo intercultural es una etiqueta política nada más (Entrevista a Abel docente de la Unich-Oxchuc).

Los docentes insisten mucho en reflexionar sobre el papel de los estudiantes “interculturales” en las comunidades; se les invita a no promover actitudes paternalistas, es decir, a no ofrecer insumos a cambio de información, debido a que muchas personas están acostumbradas, a causa del Estado benefactor, a recibir “ayuda de los de fuera” como: láminas, tinacos, pisos firmes, proyectos productivos, etc., ocasionando que la participación de mucha gente de las comunidades esté condicionada a recibir algo a cambio. Dicho discurso contradice las prácticas de la Unich-Oxchuc, de acuerdo con el siguiente testimonio:

Se supone que con el asunto de la vinculación comunitaria debe crearse el empoderamiento pero la Unich hizo un convenio con CDI [...] la mayoría de nosotros no supimos en qué momento se hizo una consulta con las comunidades para entregarles instrumentos [musicales], nos dijeron nada más: “compañeros tal día nos vemos en Oxchuc para entregar los instrumentos a las comunidades” [...] después se enteraron otras comunidades y nos dieron la solicitud para que les entreguemos instrumentos también [...] al final la Unich está fomentando el paternalismo (Entrevista a Jerónimo, docente de la Unich-Oxchuc).

Lo anterior también se reproduce al interior de las aulas; por ejemplo, en la presentación de los “proyectos integradores” un equipo de estudiantes señaló que por su propia voluntad “nació de ir a darle algo [al entrevistado] a cambio de información”. Aunque los estudiantes demuestren las mejores intenciones por desarrollar mecanismos participativos de manera

consciente, se ven envueltos en un sistema de dar y recibir a cambio de información. En cierta forma es comprensible porque los estudiantes no se comprometen a realizar obras de infraestructura, a implementar proyectos productivos, ni mucho menos a proponer soluciones inmediatas sin antes tener un diagnóstico de las necesidades reales; el reto es generar un proceso participativo al interior de las comunidades donde se inserten los docentes, estudiantes y diferentes actores comunitarios que acompañan directa o indirectamente la formación de los estudiantes.

Por muchas décadas el Estado ha promovido programas asistenciales generando en las comunidades situaciones de apatía y desinterés por solucionar sus problemas; es decir ese tipo de programas promueven que la solución siempre venga de fuera y no se visualiza la potencialidad desde adentro para iniciar procesos para mejorar las situaciones de vida. Debido a ello muchas veces no pueden hacer trabajo comunitario, simplemente les dicen: “si no me vas a dar nada, mejor no participo contigo, además es tu tarea de la escuela” (Reflexión grupal con estudiantes de la Unich-Oxchuc).

En ese sentido, los estudiantes de la Unich-Oxchuc, han llegado a tener desencuentros con otras sedes de la Unich que realizan vinculación en las mismas comunidades. Lo cual también repercute en la práctica docente:

Un grupo que estaba en quinto semestre muy bien en una comunidad, después llegaron unos de San Cristóbal a la misma comunidad con una caja de refrescos, con eso después la comunidad ya les pedía refrescos [a los estudiantes de Oxchuc] para que pudieran seguir trabajando [...] nosotros siempre en el salón de clases tratamos de romper esos patrones del paternalismo [...] pero otros estudiantes y las mismas autoridades de la Unich lo fomentan (Entrevista a Pablo, docente de la Unich-Oxchuc).

Como ya se ha mencionado, para algunos estudiantes es complicado mantenerse en las comunidades seleccionadas; y es que generar procesos de vinculación depende de los lazos de confianza con la comunidad. Desde la institución se exige visitar dos veces al semestre la comunidad.

Así los estudiantes se involucran inicialmente con la observación y registro de las diferentes actividades que se despliegan en la comunidad.⁹⁰ En el transcurso de los primeros

⁹⁰ Antes de comenzar a trabajar en las comunidades los estudiantes se presentan en asambleas comunitarias y/o con las autoridades locales para implementar sus prácticas de vinculación sin ningún inconveniente, aunque generalmente son bien recibidos, también se enfrentan al rechazo al no ofrecer nada a cambio de la información.

semestres identifican y jerarquizan problemáticas a partir de las pláticas informales con los actores comunitarios, esa primera etapa de acercamiento es más desde la mirada de fuera hacia adentro.

Figura 14. Acercamiento de los estudiantes con la comunidad



Fuente: Archivo personal

Quienes no tienen respuesta favorable para trabajar con pobladores de la comunidad, deciden realizar la vinculación comunitaria en escuelas primarias de la región, con ello esperan iniciar a los niños en temas ambientales, y al mismo tiempo incentivar la participación de los padres de familia para la instalación de huertos escolares. Esta ha sido una de las estrategias ha tenido respuestas favorables entre los niños, padres de familia y docentes de las escuelas primarias.

Figura 15. Estudiantes en una escuela primaria



Fuente: Archivo personal

Por la información recabada en campo, se puede argumentar que la mayoría de los estudiantes tiene la idea de continuar vinculados a la comunidad, ya sea a través de proyectos

gestionados por ellos mismos o por alguna institución. Entre las expectativas destacan las siguientes:

- Trabajar como un promotor comunitario haciendo proyectos que salgan desde mi comunidad
- Promover en comunidades locales las nuevas alternativas y estrategias de producción, experimentar y aplicar lo aprendido y seguir estudiando una maestría
- Llevar a cabo mis pocos conocimientos que he obtenido durante mi formación, es decir, un trabajo que se relacione con lo que estudie
- Pues prefiero terminar una maestría como dicen hay que ponerse metas muy grandes para que alcancemos a ser alguien en la vida
- Poder gestionar, desarrollar y evaluar proyectos para las comunidades de manera independiente; no estar arraigados a una institución
- Buscar empleo por parte de una organización
- Cursar una maestría
- Trabajar con comunidades rurales en proyectos e instituciones como SAGARPA, SEMARNAT, etc.
- Lo primero: conseguir un trabajo en el cual esté sometido a desarrollar alternativas sustentables
- Ir a trabajar en las comunidades a emplear proyectos sustentables, como por ejemplo, la preparación de una parcela adecuada y con usos y técnicas agroecológicas
- Continuar mis estudios (maestría) y especializarme en fitotecnia
- Después de terminar la licenciatura he pensado seguir estudiando, ya que la licenciatura todavía no tiene mucho valor

Como se observa, las expectativas se pueden agrupar en tres grupos; el primero, desea continuar con su formación educativa ingresando a un posgrado; el segundo, obtener un empleo en alguna institución de gobierno o asociación civil; y el tercero, aplicar lo aprendido en su comunidad. Si le sumamos la complejidad de que los egresados tendrán que cumplir obligaciones familiares, encontrar trabajo buscando conciliar las distintas lógicas que desde la institución, comunidad, familia se promueven, los procesos se vuelven complejos.

No obstante, es importante mencionar que las expectativas institucionales no encuentran

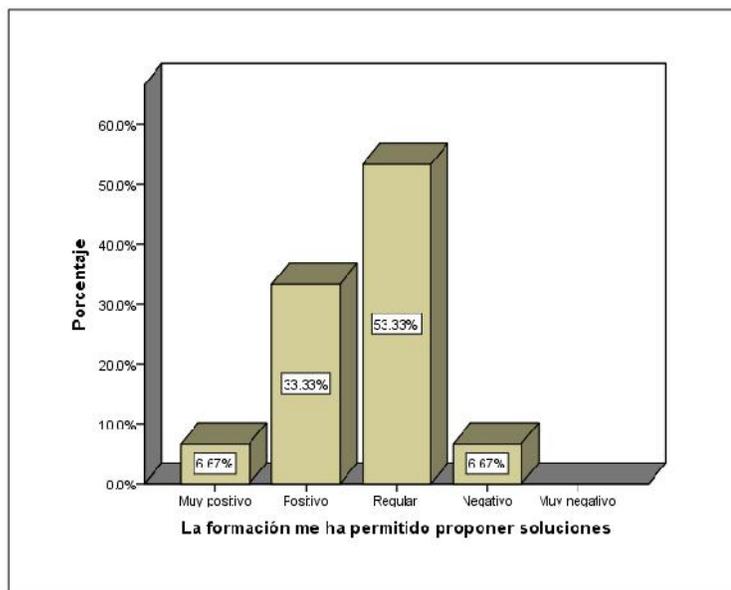
mucha correspondencia con las planteadas desde el modelo educativo intercultural, es decir, las transformaciones sociales que se espera sean promovidas por los estudiantes tendrán que esperar un poco mientras no se asuma una política institucional de vinculación con los actores regionales, autoridades comunitarias y municipales, que coadyuven a la elaborar planes a mediano plazo de colaboración entre la Unich y determinadas comunidades, y así atender de manera bipartita las necesidades reales. Habrá que insistir que no es una tarea sencilla hacer que los estudiantes asuman un rol protagónico al interior de su comunidad o región cuando ellos no han tenido la posibilidad de vincularse de manera sistemática dentro de los procesos sociales y comunitarios de donde son originarios.

A pesar de eso, a los estudiantes se les estimula para que realicen trabajo en las comunidades:

Hay una mentalidad diferente en los [estudiantes] de Oxchuc, porque están viviendo en un contexto comunitario donde la agricultura los trabajos comunitarios, y los conflictos sociales y hay todo un concepto de que el ser licenciado ya no es vivir en la comunidad, sino vivir fuera del contexto en la oficina y regresar de vez en cuando a la comunidad; si la familia tiene un hijo licenciado tiene mayor status dentro de la comunidad; hemos detectado que están estudiando para trabajar fuera de la comunidad; no están pensando para quedarse en su comunidad (Entrevista a Jerónimo, docente de la Unich-Oxchuc).

Aunado a lo anterior, en la encuesta se preguntó si la formación que están recibiendo en la licenciatura les ha permitido proponer soluciones a los problemas de su comunidad. Aunque hay una valoración positiva (33.3%), sobresale lo regular (53.3%). Un indicador puede ser la falta de trabajo constante en su comunidad, porque como ya se ha mencionado, la mayoría de los estudiantes realizan la vinculación comunitaria fuera de su localidad.

Gráfico 10. Proponer soluciones a los problemas de mi comunidad



Nuevamente podemos enfatizar sobre la necesidad de generar procesos de acompañamiento con diferentes actores sociales e instituciones. Por lo presentado hasta el momento, no se encuentra una vinculación cercana a su comunidad de origen que nos permita afirmar que ellos pueden proponer soluciones a los problemas, porque en realidad lo que se vislumbra en los estudiantes y docentes es una relación “de afuera hacia adentro”.

Habría que preguntarse cómo hacer viable el impulso y sostenimiento de los proyectos desde una perspectiva intercultural, donde se esté consciente de las marcadas desigualdades históricas y la necesidad de implementar otras formas de relación entre los sujetos. Sin duda el gran reto para los estudiantes es quebrantar la institucionalización de la educación intercultural y abonar a la consolidación de propuestas internas. La viabilidad de la propuesta interculturalidad se refiere; a la capacidad de los sujetos sociales para elaborar, impulsar y sostener proyectos de sociedad; estos últimos, resultado de su construcción como fuerzas sociales, como expresión de opciones ideológicas y políticas enraizadas en su cultura (Zemelman, 1990).

5.4.2 ALTERNANCIA EDUCACIÓN-PRODUCCIÓN

No se encontró una estrategia sistemática de acompañamiento hacia los estudiantes; se debe por un lado, a la burocratización en la institución, lo que imposibilita que algunos docentes se comprometan con el proyecto educativo; y por el otro, la falta de reconocimiento

institucional a los docentes. A pesar de ello, hay esfuerzos por establecer mecanismos que permitan una mejor interacción entre los estudiantes, docentes y comunidad.

Desde la llegada de la Unich al municipio de Oxchuc, los docentes proponían una agenda de trabajo para realizar actividades en la comunidad; sin embargo, eso generaba ausencia en horas de clase, inasistencia a reuniones de trabajo (y respectivos descuentos aunque estuvieran en comunidad con los estudiantes). Además cuando iban a comunidad entre semana no lograban los objetivos propuestos de la vinculación comunitaria, debido a que las personas estaban ocupadas en sus actividades cotidianas (principalmente en el campo). La opción muchas veces era visitarlos los fines de semana, lo que implicaba que los docentes asumieran la responsabilidad total de los estudiantes.

Las comunidades se reúnen los domingos o los lunes por la tarde y entonces pues el domingo es día libre [para los docentes], pero además si en ese transcurso de actividades de vinculación algo le pasa a los alumnos la Universidad no se hace responsable porque no se pueden plantear cosas en fin de semana. Si le pasa algo a los alumnos es responsabilidad del maestro, “para que lleva a los alumnos si tienes sus horas de vinculación en la semana” [refiriéndose a lo que dicen los directivos] (Entrevista a Jerónimo, docente de la Unich-Oxchuc).

Otro docente señala:

A veces hemos trabajado más por voluntad, porque nosotros somos maestros de asignatura, y no tenemos apoyos de la institución, lo que hemos hecho es establecer un calendario con los grupos, se juntan las horas que son de vinculación comunitaria y así nos vamos todo el grupo a la comunidad, pero eso implica ir todo el santo día y recursos económicos [...] la Universidad no considera el tiempo que tú inviertes; decían: “lo hiciste porque quisiste, porque tú quisiste ir”. Así las horas se pagan que estás frente a grupo pero no fuera de [...] pero la vinculación es práctica (Entrevista a Abel, docente de la Unich-Oxchuc).

En cierto momento se propuso desde la Sede San Cristóbal complementar las prácticas de campo con un viaje de estudios al finalizar el semestre, pero sin posibilidad a que los docentes eligieran el lugar. La planeación se hacía desde la Sede San Cristóbal para todas las demás. Con ello se demostraba la centralidad en la toma de decisiones por parte de los administradores de la educación intercultural, dificultando el quehacer docente al no tener incidencia en las decisiones de la vinculación comunitaria.

Si a lo anterior le sumamos que la mayoría de los docentes son de asignatura, lo cual implica que en su carga horaria no esté claramente contemplada para la investigación, tutorías y

vinculación comunitaria, sin embargo, en la práctica realizan -sin reconocimiento y apoyo alguno- las actividades antes mencionadas. Ello genera en alguno de ellos el desánimo por hacer las actividades encomendadas por la institución. Regularmente quienes ingresan a laborar a la Unich-Oxchuc lo hacen con un gran ánimo y compromiso por querer “hacer bien la vinculación comunitaria”, pero en el transcurso de los semestres se percibe una clara desmotivación.

Actualmente, a partir de sugerencias del colectivo docente, cuentan con mayores facilidades para realizar vinculación, manifestándose a través de la justificación de su inasistencia en la institución y de limitados recursos económicos para gastos en comunidad. No obstante, las visitas a la comunidad por parte de los docentes deben hacerse en los tiempos establecidos por la Universidad, ello impide un acompañamiento constante y sin duda ha limitado la vinculación comunitaria. Así las expectativas de trabajo comunitario tanto de docentes y estudiantes se reduce por la falta de respaldo y reconocimiento institucional; al respecto uno de los docentes señala lo siguiente:

El proceso administrativo no fortalece a los procesos de vinculación comunitaria puesto que los recursos para poder visitar a las comunidades llegan a mitad de semestre o a finales de semestre, cuando ya hiciste las dos vinculaciones comunitarias, eso es dinero para pasaje y alimentación de maestros y estudiantes, pero muchos maestros no lo usan para los estudiantes, sólo para ellos. Regularmente los jóvenes cuenta que nada más el docente dice que: “son su viáticos” y ya, eso reduce un poco la ida a comunidad porque son jóvenes que no tienen los suficientes recursos para darle la continuidad necesaria (Entrevista a Octavio, docente de la Unich-Oxchuc).

Podemos darnos cuenta que la manera en que se realiza la vinculación con la comunidad tiene algunos aspectos que limitan el mejor acompañamiento y aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, las restricciones institucionales hacia los docentes para hacer trabajo en comunidad, por ejemplo, el personal que labora en la Unich-Oxchuc cuentan con un reloj digital que registra su hora de entra y salida de la institución; a decir de algunos docentes, esa situación dificulta el acompañamiento en comunidad.

Tenemos una maquinita que tienes que registrar tu huella a la hora exacta, sino reportas esos retardos, si fuiste a la comunidad y regresaste 5 horas tarde, tienes que meter un documento escrito que tú regresaste y si no, no te pagan [...] A veces la vinculación queda en cosas teóricas, se les enseña en el salón a cómo hacer trabajo en comunidad y les decimos que vayan a la comunidad, en los inicios les vamos enseñando para que poco a poco vayan soltándose, a veces nos dicen que

van y que no encuentran personas con quienes trabajar y así van avanzando los semestres, cayendo atrapados en la estructura institucional (Entrevista a Jerónimo, docente de la Unich-Oxchuc).

Lo mencionado también tiene repercusiones en el proceso educativo de los estudiantes:

Creo que sí tenemos las herramientas que hemos adquirido durante el proceso educativo, pero al llevarlo a la práctica es muy difícil porque lo hemos visto aquí dentro del salón cuando se han identificado las problemáticas dentro de las comunidades, no hay un sistema de apropiación de cada uno de esas problemáticas [y se dice] “yo ¿por qué voy a querer cambiar esa comunidad si ni siquiera es mi pueblo?”, no hay un interés de nosotros por cambiar las cosas de las comunidades (Reflexión grupal con estudiantes Unich-Oxchuc).

Partiendo del hecho que la vinculación comunitaria es un proceso de aprendizaje que permite enlazar a los docentes-estudiantes-comunidad, se han logrado innovar a partir de los resultados obtenidos en dicha experiencia. Así, desde el semestre agosto-diciembre 2014 se han implementado, dos semanas de vinculación comunitaria (una a principios de semestre y otra hacia finales del mismo), con el objetivo de que el estudiante pueda estar más tiempo en campo. Para ello, existe un trabajo de planeación previo donde se plantean los objetivos de cada asignatura por semestre con la finalidad de orientar los resultados al proyecto integrador. Además se buscaba que los docentes se involucren de manera directa en el acompañamiento de los estudiantes en su comunidad de vinculación.

Durante la observación de la actividad antes mencionada, muchos docentes no estaban enterados de cuál sería su función en dicho acompañamiento en campo; además para algunos implicaba ir a comunidad con los estudiantes, lo que rebasaba las horas frente a grupo; esa situación generó también cierto desinterés de los estudiantes para ir a la comunidad, y muchos de ellos no salieron los primeros días. Quienes hicieron un acompañamiento más puntual fueron los docentes que recién se habían incorporado a laborar en la Unich-Oxchuc.

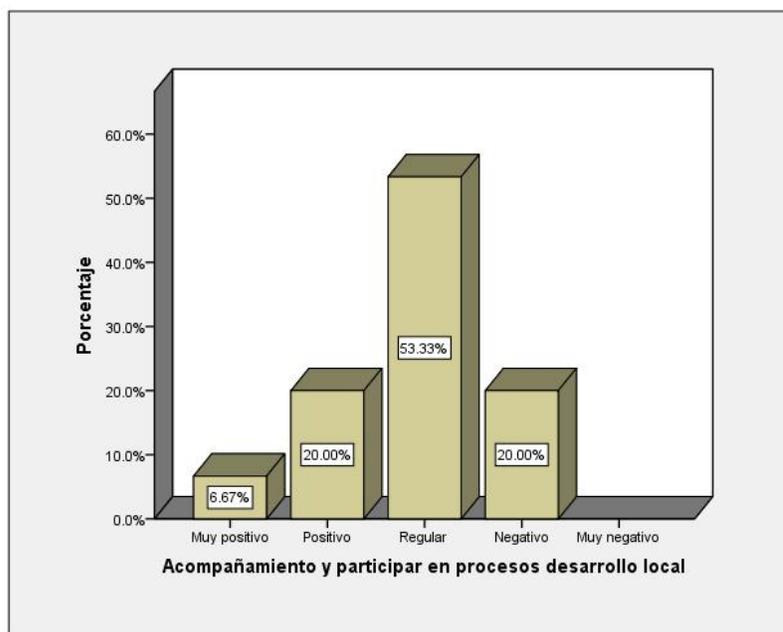
Lo anterior, nuevamente, abre la posibilidad de reflexionar sobre el compromiso asignado a los estudiantes hacia sus comunidades, depositando en ellos una gran responsabilidad para lograrlo. La vinculación y el acompañamiento de estudiantes en comunidad, muchas veces no se realiza como está establecida dentro del modelo educativo

intercultural,⁹¹ precisamente por anteponer primero la burocratización institucional antes que generar procesos de participación con los actores locales, organizaciones e instituciones de la región.

Eso repercute en el compromiso de los estudiantes hacia las comunidades, por ejemplo, en la materia “Planeación Comunitaria Participativa” un grupo de jóvenes identificó algunos obstáculos en su proyecto de educación ambiental, el cual consistía en hacer un huerto demostrativo familiar, pero ante la falta de seguimiento al proyecto y no contar con participación comprometida de la comunidad decidieron cambiarse de localidad, abandonando el proceso iniciado.

A los estudiantes se les preguntó si consideran que la formación en la licenciatura les permite realizar un acompañamiento y participar en los procesos de desarrollo local de su comunidad o región; los resultados obtenidos muestran una tendencia hacia lo “regular”.

Gráfico 11. Acompañar procesos de desarrollo local



En la discusión los estudiantes argumentaron que a pesar de que conocen la problemática de las comunidades difícilmente pueden contribuir a generar procesos de

⁹¹ Se plantea la vinculación con la comunidad como un conjunto de actividades que implica la planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades específicas. Estas actividades, que contribuyen al desarrollo de proyectos socioeducativos, culturales y productivos, las implementan sus organizaciones sociales y productivas, así como organismos e instituciones públicas y privadas (Casillas y Santini, [2006]2009:157).

desarrollo local, además de que sienten que su interacción en la comunidad es limitada al igual que el acompañamiento de los docentes.

Establecer mecanismos que permitan dar seguimiento al papel de los estudiantes y docentes en campo implica una política institucional que respalde dichas acciones, donde la comunidad universitaria se sienta acompañada e identificada con el posicionamiento político de la Unich-Oxchuc, es decir, al hacerlo se estaría respondiendo al para qué de la vinculación comunitaria en ese determinado contexto.

5.4.3 ESTANCIAS EN ORGANIZACIONES SOCIALES DE LA REGIÓN (SERVICIO SOCIAL)

La Unich-Oxchuc no cuenta con mecanismos de cooperación con organizaciones de la región que les permita a los estudiantes hacer estancias en ellas y aplicar las capacidades adquiridas en una experiencia de trabajo comunitario. Se continúa con las iniciativas de las IES, es decir, vincular a los estudiantes con instituciones gubernamentales o asociaciones civiles afines.

En la página oficial de la Unich,⁹² puede leerse que la intención del servicio social está orientado hacia tres sectores, a) el gobierno, con sus programas contra la pobreza y población marginada, b) las OSC, con las acciones como la equidad de género, la producción sustentable o el mercado justo y, c) el sector empresarial, con algunas actividades de servicio en el marco de la denominada responsabilidad social de las empresas o para promover pequeñas empresas familiares. También se encontró que los estudiantes realizan su servicio social en instituciones académicas y unos menos en su comunidad donde realizan trabajos de vinculación.⁹³

De acuerdo con Malagón (2006:82) “[L]a universidad es simplemente un reflejo de la sociedad y en ese sentido se constituye en un mecanismo para la reproducción de la mano de obra calificada y los valores, que las demandas sociales y económicas así lo exigen”, Aunque no

⁹² <http://www.UNICH.edu.mx/servicio-social/> Consultado diciembre 2015

⁹³ En el caso particular de los estudiantes de Oxchuc se tiene registros de que los estudiantes han realizado su servicio social en las escuelas primarias, el Centro de Salud, el Centro de Desarrollo Comunitario “Porfirio Encino Hernández, La Albarrada”, Centro Estatal de Lenguas, Arte Y Literatura Indígenas, Comisión Nacional Forestal, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Parque Nacional Lagunas de Montebello, Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación, Casa de la Cultura de Oxchuc, Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, Sociedad Cooperativa Productores Agropecuarios Casa Ecológica “Dos Arbolitos”, y en las localidades de: Crusilja, Ejido La Arena, y La Palma.

se refiere a las UI's bien puede aplicar también para ellas.

Para realizar el servicio social, los estudiantes cuentan con el apoyo de un docente quien es el encargado de asesorar, guiar y revisar la documentación y reportes del servicio social. Para Peña-Cuanda, et. al. (s/f: 11) el servicio social, no sólo busca contribuir a la formación académica y profesional de los jóvenes, sino fundamentalmente que sus resultados produzcan beneficios a la comunidad y a la sociedad en general. Señalan que ese trabajo se logra al integrar la participación de docentes y directivos, “a través del llenado de formatos enviados electrónicamente.”

Algunos estudiantes por el mismo proceso de participación que han tenido en cierta comunidad deciden continuar ahí en la modalidad de servicio social, donde su contribución es a partir de la identificación de una problemática concreta, de esa manera asumen el compromiso con las autoridades de la localidad, y es con ellos con quienes hacen un plan de trabajo. Sus reportes bimestrales se entregan con el sello y firma de la autoridad en turno con la finalidad de evitar algún engaño.

Nosotros motivamos a los estudiantes para que sigan en su misma comunidad haciendo el servicio social, entonces, por ejemplo, básicamente ellos identificaron que la gente necesita un abono orgánico porque tienen una plaga en su papa y como ya saben esas cuestiones lo hacen en la comunidad [...] hay una parte donde no te da tiempo mucho pero es importante hacerlo, es esto de inspección, inspección sorpresa, donde ya va alguien de servicio social a ver si está en el horario y con tal señor, es aleatoria y de manera sorpresiva, al menos con eso, de cierta manera se amortigua un poco el fraude (Entrevista a Ana, docente de la Unich).

En el caso de los estudiantes de la Unich-Oxchuc, tienen la posibilidad de hacer su servicio social en la localidad durante todo un semestre, quienes no lo desean así, pueden cumplir con sus 480 horas en temporada vacacional fuera de Oxchuc. Como sucedió con el estudiante que a continuación narra su experiencia:

Pues al empezar la verdad no sabía dónde podía hacer mi servicio social la escuela sólo nos dio una explicación de que documentación debíamos tener para hacer el servicio social y cómo hacer todos nuestros trámites para llevarlo a cabo, ya en clases una maestra nos informó que tenía contacto con algunas instituciones en donde podíamos hacer nuestro servicio social y nos comentó que había espacio en Monte Bello y en La Albarrada el contacto fue directamente con ella, ella fue nuestra asesora de servicio social (Entrevista a César, estudiante de la Unich-Oxchuc).

En ese caso, lo hicieron en temporada vacacional, ellos a petición de su asesora del servicio social llevaron una propuesta de trabajo, sin embargo por las mismas actividades internas del Parque les encomendaron otras tareas.

[...] se nos confió un proyecto que ellos tenían pendiente era un proyecto de regeneración del bosque nos explicaron que este era un proyecto grande, a nosotros nos encargaron el trabajo de ver lo que son epífitas en este caso bromelias y orquídeas, sólo el determinar el porcentaje de estas en cada uno de los puntos y también contar los árboles de cada zona determinar a qué especie pertenecía, altura y si estos estaban plagados qué tipo tenía [...] no tuvimos tanto contacto con las personas de las comunidades más estuvimos en el bosque de hecho también nos comentaron que tuviéramos cuidado porque con algunas personas de las comunidades habían tenido roces (Entrevista a César, estudiante de la Unich-Oxchuc).

No hay duda que los estudiantes desarrollan nuevas capacidades relacionadas con su licenciatura, pero no se hace una evaluación sistemática sobre los alcances, aprendizajes o capacidades desarrolladas en su servicio social; regularmente es algo que queda solamente entre el estudiante y docente. No se ha considerado que sea un proceso participativo de reflexión donde se involucre a las comunidades, organizaciones/instituciones, estudiantes y demás personas implicadas en la formación de los estudiantes.

5.4.4 RETOS Y OBSTÁCULOS DE LA VINCULACIÓN COMUNITARIA EN LA UNICH-OXCHUC

El reto es asumir el compromiso institucional para acompañar los procesos que los estudiantes realizan en las comunidades; es decir: no basta con enviarlos, se requiere buscar mecanismos que permitan develar que la vinculación comunitaria puede llegar a ser beneficiosa tanto para la comunidad receptora como para la misma institución, porque se contribuye a educar estudiantes que un futuro pueden regresar a ellas desde una situación diferente.

En mi experiencia pues que casi no íbamos a comunidad a hacer trabajo directo con las comunidades, llegábamos esporádicamente, era un trabajo para cumplir con las materias, y lo que podíamos hacer nosotros sin necesidad de ir a la comunidad, inventábamos cifras, talleres. En nuestro cuarto hacíamos los dibujos en el paleógrafo y ya le tomábamos fotos y eso lo presentábamos a los maestros, ya cuando la maestra nos decía “la próxima semana vamos a ir a la comunidad y vamos a hablar con los agentes de la comunidad para ver si lo que ustedes hicieron realmente es un problema”, y ya todos comenzamos a ir a la comunidad y hacer contactos y eso fue bueno para conectarnos con la comunidad para empezar realmente a hacer los talleres en la comunidad (Entrevista a José, estudiante de la Unich-Oxchuc).

Las experiencias narradas muestran cómo desde la Unich-Oxchuc, se piensa a la comunidad como una oportunidad de aprendizaje; no obstante algunos de los estudiantes no la visualizan como una posibilidad de laborar ahí; sino más bien se ven trabajando en instituciones gubernamentales para promover el desarrollo en sus comunidades (de afuera hacia adentro). Los estudiantes tienen otras expectativas sobre su formación profesional que no necesariamente coincide con ir a la comunidad, siguiendo a Bárcena (2005) los fines de una práctica no tienen por qué coincidir con los fines institucionales; o viceversa.

A los alumnos no les gusta hacer vinculación, o sea, eso es una de las cosas más contundentes que yo he visto; no es una práctica que les parezca de lo más adecuada porque en una lógica rural, por ejemplo, ni siquiera vamos a lo indígena, eres universitario para no llenarte de lodo los zapatos y entonces porque vas a regresar a la comunidad, eso es lo que dicen los chavos cuando les hablas; y la otra, es que tampoco hay receptibilidad de la comunidad, siempre les exigen que les den un refresco, dinero, etc. (Entrevista a Tamara, docente de la Unich-Oxchuc).

Así mismo uno de los docentes (que en su momento ocupó el cargo de Secretario Académico), menciona:

Hemos llegado a idealizar a los estudiantes, en la realidad muchos estudiantes no se están arraigando a su comunidad entonces los estudiantes ya no quieren regresar a su comunidad, quieren trabajar en una institución en una oficina y a partir de ahí hacer vinculación con su comunidad [...] nuestro ideal es que vayan los estudiantes a la comunidad, alguno que otro sí, y no se va a poder aunque estemos ahí duro y duro yo creo que es mejor cambiar el perfil porque no se va a lograr (Entrevista a Domingo, directivo de la Unich).

Considero que en lugar de preguntarse sobre la necesidad de adecuar el perfil de egreso; se debería pensar la forma en que se están educando a los estudiantes; es decir, qué sucede durante su proceso educativo para que la mayoría no sienta un fuerte arraigo por su comunidad. Una de las razones se puede encontrar en el constante cambio de la plantilla docente (lo cual muchas veces es promovido por cualquiera de los dos sindicatos), ocasionando que, en regularmente, quienes ingresan a laborar no cuentan con la experiencia y perfil profesional adecuado. Algunos señalan ese problema como una prioridad a resolver.

Con los estudiantes [de la licenciatura en Desarrollo Sustentable] se ha analizado esa situación de los perfiles y reconocen que tienen más dominio de la cuestión de la cultura, yo cuando doy clases y veo los protocolos en gran parte ellos permea la parte histórica y cultural; y yo les he dicho que mejor hubieran estudiado Lengua y Cultura, porque los perfiles de muchos maestros es más para esa carrera. Yo creo

que falta mucho la parte ecológica como también algo prioritario, además de la cultura, lo político y lo histórico; pero el perfil de estos jóvenes debe ser más hacia mitigar los cambios ambientales que se dan ahora, entonces los perfiles deben ser más en recursos naturales (Entrevista a Octavio, docente de la Unich-Oxchuc).

No se trata de entrar a la discusión de perfiles de egreso y perfiles de docentes; pero sin duda estos últimos inciden en la formación y expectativas de los estudiantes. Algunos aspectos que los estudiantes identificaron fue la limitación que tienen para participar en su ámbito comunitario, refiriéndose a la poca experiencia para hacer trabajos participativos. Reconocen como una restricción, las formas de organización interna de la comunidad; en la cual difícilmente un joven universitario puede tener incidencia en las decisiones. El siguiente testimonio narra justamente la dificultad de involucrarse en la comunidad:

Cuando fui a comunidad en primera reaccionaron que “¿para qué? si no les íbamos a dar nada”, pero ya después se dieron cuenta de que éramos alumnos y que necesitábamos formarnos, y dijeron que bueno si es que les vamos a “dar un cambio de mentalidad creo que es bueno para nosotros”; y les ofrecimos el sistema milpa, hicimos lo de las hortalizas en quinto semestre, pero ahorita ya no hemos hecho nada porque ya estamos de salida, ya van a venir los de quinto a dar lata con ellos, nosotros ya no vamos a hacer nada porque ya vamos de salida (Entrevista a Edgar, estudiante de la Unich-Oxchuc).

Otra estudiante señala:

Ya van dos veces que nos van cambiando de comunidad por problemas, lo que nos dicen es que nada más llegamos a robar información y como nosotros estábamos trabajando en un centro turístico del pueblo, decían que nada más llegábamos de paseo y que nos iba a cobrar porque no se ve el trabajo que estemos haciendo, entonces nos tuvimos que ir a la otra comunidad, pero ya sólo estamos trabajando en una familia porque igual los otros no confían, principalmente es por la forma en que nos ven cuando llegamos. Hasta ahorita no hay un tema en específico y ya lo que caiga lo investigamos, ahorita estamos viendo sobre plantas medicinales (Entrevista a Sonia, estudiante de la Unich-Oxchuc).

Si bien conocen en territorio y los procesos organizativos de la comunidad, al no existir un acompañamiento y continuidad (tanto de docentes y estudiantes) difícilmente se puede fortalecer la vinculación comunitaria. Así se enfrentan ante el reto de iniciar procesos de reflexión con miras a mejorar las condiciones de vida de las personas con quienes interactúan; pero no es algo sencillo ya que en el transcurso del mismo se enfrentan con el desinterés de la misma gente, la apatía de los mismos estudiantes generada a partir de la práctica docente y la

falta de claridad institucional sobre lo que se puede lograr con la vinculación comunitaria.

[...] al ver que no hay beneficios van restringiendo la participación, por ejemplo, hay jóvenes que están en quinto semestre y que dos años y medio estuvieron trabajando en la comunidad pero que ahora decidieron ya no seguir participando con este grupo, porque la misma comunidad no ha visto ningún beneficio, pero más allá de eso no se cumplieron los objetivos ante la asamblea y al no encontrar resultados inmediatos la comunidad decidió no continuar con la participación de los estudiantes [...] ven que para ellos es nada más sacar información, llenar los documentos, firmarlos y sellarlos, entonces llegan a ya no legitimar más el proceso (Entrevista a Osvaldo, docente de la Unich-Oxchuc).

Otro de los obstáculos que se han enfrentado en los últimos semestres ha sido la misma situación política del municipio de Oxchuc, por lo que se ha suspendido las labores académicas, la primera fue con el movimiento magisterial de 2013 donde estudiantes y gente del municipio cerró las instalaciones de la UNICH-Oxchuc. El otro acontecimiento ha sido la movilización de la población de Oxchuc para exigir la destitución de la presidente municipal del Partido Verde Ecologista de México quien resultara electa en agosto de 2015. Ambos acontecimientos políticos impidió continuar con los trabajos de vinculación que los estudiantes iniciaron a principios del semestre agosto-diciembre 2015 y principios del semestre febrero-junio 2016.

Con lo presentado hasta el momento habría que preguntarse cuál es la manera adecuada de generar participación consciente y activa de los estudiantes, comunidades e institución educativa. Una manera puede ser a través del fortalecimiento de la plantilla docente que a pesar de que se enfrentan ante una marcada “institucionalizada” educación intercultural (Dietz y Mateos, 2011), algunos han comenzado a hacer pequeños cambios al interior de la Unich-Oxchuc.

Por ejemplo, un grupo de docentes que recién ingresó en el semestre agosto-diciembre 2015, ha propuesto regresar a las comunidades los hallazgos que los estudiantes encuentran durante la vinculación comunitaria, lo novedoso de la propuesta es que los estudiantes vayan acompañados de los docentes y sean estos últimos quienes presenten los resultados y objetivos de la licenciatura en Desarrollo Sustentable; con la finalidad de involucrar más a las personas con quienes interactúa la Universidad. Sin embargo, es una idea que necesitará el respaldo institucional y compromiso de los estudiantes y docentes involucrados.

CAPÍTULO 6. ENTRE LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y LA RESIGNIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHIAPAS

Después de revisar las experiencias educativas del Cesder-Moxviquil y de la Unich-Oxchuc, nos centraremos ahora en analizar desde una perspectiva comparativa ambas IES. La comparación no se realiza con la finalidad de evidenciar lo bueno o malo de una u otra, sino más bien, para encontrar convergencias y divergencias de ambas propuestas educativas. Para ello se retoman las categorías presentadas párrafos anteriores (interculturalidad, prácticas educativas y vinculación comunitaria). En algunos casos se analizan las categorías emergentes (uso de la lengua materna, la formación de sujeto social, espacios de aprendizaje, el papel del maestro).

El análisis retoma datos significativos discutidos con anterioridad, principalmente fragmentos de entrevistas, narraciones, discusiones grupales y observación participante, este apartado se apoya también en los planteamientos teóricos discutidos párrafos arriba.

6.1 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA INTERCULTURALIDAD

En ambas propuestas educativas (Cesder-Moxviquil y Unich-Oxchuc), se encontraron puntos de convergencia en las siguientes subcategorías: “reafirmación como sujetos ante la vida”, “re-producción de elementos culturales”, y como categoría emergente aparece “el uso de la lengua materna”. Las divergencias relacionadas con la categoría de interculturalidad, entre ellas se encuentran las siguientes subcategorías son: cuestionar las relaciones de poder entre las culturas, establecer relaciones en equilibrio que permitan el enriquecimiento de la experiencia de vida y la formación de sujeto social.

Es importante mencionar que aunque se encontraron similitudes, existen diferencias trascendentales entre ambas, por ejemplo, desde el Cesder-Moxviquil, la interculturalidad se ofrece más desde una aproximación a una perspectiva experiencial (Bárcena, et al., 2006; Larrosa, 2002), a diferencia de la Unich-Oxchuc, donde prevalece una perspectiva institucionalizada, es decir “desde arriba” (Dietz, 2008; Dietz y Mateos, 2011; Zemelman, 1990), al quedar supeditada a la lógica de la estructura burocrática de la universidad.

Antes de pasar al análisis de las convergencias, es importante mencionar que ambas

propuestas educativas se construyen desde instituciones formales (Cesder-Moxviquil y Unich-Oxchuc) y por ende implementan procesos y prácticas institucionalizadas; sin embargo, la diferencia entre una y otra reside que en el Cesder-Moxviquil, se pudo identificar que el proceso de construcción de la currícula está abierto a la incorporación de las visiones críticas de los diferentes actores con quienes interactúan y confluyen en la licenciatura; en contraparte, la Unich-Oxchuc está acotada y construida desde el discurso propuesto por la CGEIB-SEP, con pocos márgenes de acción para construir y modificar una currícula y experiencia educativa alternativa.

6.1.1 REAFIRMACIÓN COMO SUJETOS ANTE LA VIDA

En ambas experiencias la “reafirmación como sujetos ante la vida” se encuentra ligada al encuentro con sus raíces culturales, de manera particular con su lengua materna, ello les permite comenzar a revalorarla y reafirmarse como sujetos indígenas. Por ejemplo, en el caso del Cesder-Moxviquil algunos estudiantes hacen alusión a que el aprendizaje de la lengua tzeltal y/o tzotzil se genera a partir del intercambio de palabras con sus compañeros de la licenciatura, lo cual ha despertado su interés para continuar aprendiendo “[...] le preguntaba a mi abuela si lograba reconocer alguna de ellas, ¡vaya sorpresa que me llevé cuando me dijo que si podía acordarse de algunas palabras!, en ese momento identifiqué que mis raíces eran la de la cultura indígena de los tzeltales” (Narración de experiencia de vida, Atain, estudiante de la segunda generación, originario de Puerto Madero).

De igual forma sucede en el caso de la Unich-Oxchuc, donde se refuerza, aprende y revalora la identidad a través de la asignatura “Lengua Originaria” (teniendo como limitante que oferta únicamente el tzeltal, dentro del eje de formación “Lenguas”), la cual es de carácter obligatorio durante seis semestres para todos los estudiantes. En pocos casos se vive como imposición (como ya se ha presentado en el apartado 5.2.1), no obstante, para muchos estudiantes ha significado en encuentro con sus orígenes, uno de los estudiantes señala que, “[...] antes de entrar acá tenía la desvalorización de la lengua [...] pero a partir de que me fui involucrando me di cuenta de que quizás si tiene mucha relación con mi vida personal” (Reflexión grupal con estudiantes de la Unich-Oxchuc).

En ambos casos la revaloración de la lengua materna se genera en el marco de un contexto donde la negación cultural es motivo para sentirse incluido o excluido en una sociedad; ya que es claro reconocer que difícilmente se pueden considerar las diferencias

culturales como enriquecedoras en la cotidianidad, principalmente por el papel que están jugando los medios de comunicación en la construcción de estereotipos y estilos de vida. No obstante, tanto en el Cesder-Moxviquil como en la Unich-Oxchuc permite a los estudiantes un reencuentro y recreación con sus orígenes que coadyuva a reafirmarse como sujetos ante la vida.

6.1.2 RE-PRODUCCIÓN DE ELEMENTOS CULTURALES

En la re-producción de elementos culturales (teniendo como referencia la matriz de elementos culturales y su relación con la toma de decisiones de Bonfil, 1991), sobresale que en ambas se encuentra: “conocimientos”, “organización” y “simbólicos”; aunque con ciertos matices.

Para el Cesder-Moxviquil se recuperan de manera sistemática los conocimientos de los estudiantes y comunidades al incorporarlas dentro de las actividades cotidianas en el aula o la institución, pero además se busca que sean compartidos, aplicados o resignificados dentro de su comunidad u organización. Los elementos culturales referidos a los procesos organizativos, se encuentran al reproducir dentro de los procesos formativos la estrategia de “vida en comunidad” (a través de asambleas o comisiones de trabajo permanentes). También se generan elementos emotivos (motivación encontrada en la mayoría de los estudiantes por mejorar las situaciones de vida de sus comunidades), y aspectos simbólicos (con el uso de la lengua dentro y fuera del aula e institución, que se retomará en el siguiente apartado).

La Unich-Oxchuc reproduce también los elementos culturales referidos a los conocimientos tanto en el aula como en la institución, sin embargo, se pudo observar que falta recuperar de manera sistemática los conocimientos de las comunidades e incorporarlos intencionadamente como parte del proceso educativo. En igual situación se encuentran los aspectos relacionados a los procesos de organización, al no observarse en el trabajo de campo elementos que dieran cuenta de la reproducción de algunas formas de organización comunitaria en el proceso formativo (a excepción del consejo estudiantil). El uso de la lengua es un elemento simbólico de la cultura, con una marcada preferencia (institucional) por el tzeltal, comprensible por ser la lengua de mayor presencia en la región (aunque con dificultades y resistencias para los estudiantes que llegan de otras regiones de Chiapas).

En síntesis, a pesar de que en ambas IES se reconocen y trabajan los elementos culturales de sus estudiantes, las estrategias son diferentes en cada una de ellas; en el Cesder-Moxviquil se retoman más en el sentido de recuperar la experiencia de los estudiantes en

relación con su comunidad y a partir de ahí enlazarla con los contenidos temáticos de determinadas asignaturas. La diferencia es que en la Unich-Oxchuc, la incorporación de los elementos culturales están mediados por la institución misma (como la enseñanza exclusiva del tzeltal), sin necesariamente responder a otros elementos culturales (como asambleas o compartir un objetivo común entre docentes y estudiantes).

La importancia de la reproducción de los elementos culturales, en los procesos educativos y en la vida cotidiana de las comunidades, es fundamental en la medida en que los pueblos originarios continúan con la capacidad para reproducirlos, de no hacerlo corren el riesgo de convertirse en meros receptores de elementos culturales ajenos y debilitar así su identidad cultural. De ahí que desde una perspectiva intercultural la (re) producción de elementos culturales propios sea lo apropiado para no desaparecer.

6.1.3 USO DE LA LENGUA MATERNA

Como ya se ha señalado en el sub-apartado 6.1.1, en los dos espacios educativos hay un reencuentro de los estudiantes con su lengua materna; no obstante en el Cesder-Moxviquil es a partir de un proceso experiencial (no intencionado curricularmente), propiciado y enriquecido por las diferentes reflexiones, discusiones, dinámicas entre docentes y estudiantes dentro y fuera del aula y las interacciones con otras comunidades y organizaciones que se genera un interés por recuperar las lenguas maternas.

Aunque también esa situación se encuentra en la Unich-Oxchuc, la diferencia reside en que aprender la lengua materna de la región -en este caso el tzeltal- es parte de un proceso normativo e institucionalizado (establecido obligatoriamente). En consecuencia se puede ubicar a las estrategias desde una perspectiva “funcional” de la interculturalidad tal como lo señala Walsh (2012), al preocuparse más en cumplir la norma, antes que generar un proceso reflexivo que permita identificar a los estudiantes la importancia de mantener, enriquecer y promover el uso de su lengua materna.

Tabla 9. Convergencias de la subcategoría uso de la lengua materna

IES	
Cesder-Moxviquil	Unich-Oxchuc
Perspectiva experiencial	Perspectiva institucionalizada
Algo constante el estarles recordando que quien no tienen la habilidad somos nosotros que ellos están aprendiendo español y que eso es mi burrada no saber hablar tzeltal, entonces terminan dándose cuenta que hablar su lengua no está mal (Entrevista a Luna, docente del Cesder-Moxviquil).	Normalmente tenemos compañeros de distintos lados y hay uno que sabe chol, pero no se lo sabe bien, pero le están dando tzeltal, yo digo que primero empiecen por su lengua y que después abarquen otras lenguas. (Grupo de discusión con estudiantes de la UNICH-Oxchuc). [...] no muy podía expresarme en lo que es la lengua tzeltal [...] nos ha servido [a] comunicarnos [...], entonces es algo positivo para interactuar con las personas, para expresar lo que pensamos (Reflexión grupal).

Fuente: elaboración propia.

Los testimonios presentados en la tabla (9), son ejemplos de cómo el uso de la lengua materna enriquece la educación y resignifica la identidad de los estudiantes. Habría que enfatizar el abordar curricularmente su enseñanza-aprendizaje (caso Cesder-Moxviquil), y también la necesidad de no restringirla a una sola lengua, sino incorporar otras lenguas de la región (caso Unich-Oxchuc).

6.1.4 CUESTIONAR LAS RELACIONES DE PODER ENTRE LAS CULTURAS

Cuestionar las relaciones de poder entre las culturas, aparece claramente expresado por los estudiantes del Cesder-Moxviquil, aproximándose a lo que Dietz y Mateos (2011:57) denominan educar para descolonizar, en donde, “lo intercultural se discute, resignifica y apropia bajo una mirada poscolonial [...] recupera la mirada histórica, de larga duración, hacia las relaciones entre colonizadores y colonizados”. Algunos, estudiantes argumentan que ese tipo de cuestionamientos no los habían realizado antes; por lo que ahora emerge como una posibilidad para proponer relaciones horizontales con quienes interactúan en su contexto comunitario. A continuación se retoma el fragmento de entrevista de uno de los estudiantes:

Lo hemos vivido más en la práctica más que en la teoría [...] la discusión de la interculturalidad se da en las relaciones sobre las culturas, se dan relaciones de dominación, de poder [...] es importante sentarnos y reflexionar sobre la cuestión (Entrevista a Israel, estudiante de la primera generación, originario de Santa María

Guienagati, Oaxaca).

En el caso de la Unich-Oxchuc, se encontró más la necesidad de establecer relaciones basadas en el respeto entre las culturas y el de compartir conocimientos; dichos aspectos se acercan más al multiculturalismo (Meer y Modood, 2011; Kymlicka, 2012). A pesar de que hay espacios y momentos educativos que ayudan a comprender la interculturalidad, se observa una “institucionalización de la educación intercultural” (Dietz y Mateos, 2011; Zemelman, 1990) al asumir como propuesta de reflexión y análisis lo que la CGEIB propone

No partimos de una teoría conceptual de la interculturalidad, estamos tomando como propuestas de las teorías propuestas del mismo Modelo de la Universidad [Intercultural] tiene una línea que busca relación interétnica de los alumnos, integración de los conocimientos, equidad de relaciones, compartir conocimientos (Entrevista a Jerónimo, docente de la Unich-Oxchuc).

Una de las críticas centrales que se han venido realizando a las estrategias educativas que incorporan la perspectiva intercultural es la falta de un cuestionamiento crítico de cómo se establecen las formas injustas de relación entre las culturas, en ese sentido no es suficiente con plantear el respeto y la tolerancia entre las culturas, cuando lo que se observa de manera cotidiana en los medios de comunicación y en las acciones institucionales es el desprecio por las culturas originarias y sus prácticas culturales que son vistas como impedimento para el acceso a la modernidad.

Al incorporar el análisis histórico y social de las formas de injustas de relación entre las culturas permite cuestionar y redimensionar la forma de interactuar con el resto de la sociedad. Tener presente las dimensiones de poder y conflicto son necesarias y urgentes en nuestro contexto latinoamericano para establecer relaciones más justas y equitativas, de ahí que cualquier IES debe fomentar ese pensamiento crítico sobre la realidad. Este es un aspecto central en la posibilidad de transitar de políticas multiculturales hacia enfoques interculturales que buscan cambios profundos en las formas de relación.

6.1.5 ESTABLECER RELACIONES EN EQUILIBRIO QUE PERMITAN EL ENRIQUECIMIENTO DE LA EXPERIENCIA DE VIDA

Quienes participan de manera consciente en un proceso de formación bajo la perspectiva intercultural, de cierta forma contribuyen a reflexionar sobre la manera en cómo nos relacionamos y actuamos en la vida cotidiana, es decir a preguntarnos cómo

“interculturalactuamos” (Berlanga, 2005), para contribuir a trascender de un plano personal a uno que toma en cuenta cómo estamos en el mundo y cómo nos relacionamos con los otros. En ese sentido, los estudiantes del Cesder-Moxviquil, reconocen que se ha generado un proceso reflexivo-experiencial (no explícitamente intercultural), a partir del cual han generado situaciones de cambio en su ámbito familiar u organizacional.

En el caso de la Unich-Oxchuc, el énfasis de lo intercultural aparece centrado en el uso de la lengua tzeltal como una posibilidad para enriquecer su experiencia de vida; esta perspectiva podría alcanzar mayor trascendencia si los estudiantes se encontraran vinculados y articulados a organizaciones o grupos de trabajo a nivel comunitario a partir de los cuales pudieran participar y “ex-ponerse” en un proceso reflexivo-experiencial (Bárcena et al., 2006).

El hecho de que prevalezca la idea de que la formación universitaria corresponde a un acto individual en la búsqueda de la superación personal, limita las posibilidades de trascender la formación como una experiencia que articula la importancia de la preparación de las personas con la necesidad de participar y colaborar con la solución de las problemáticas sociales, ambientales y productivas que estamos enfrentando en los contextos específicos donde se forman los sujetos.

En la siguiente tabla (10) se observan las diferencias que los estudiantes identifican de manera general en ambas IES, sobresale cómo se trasciende del plano personal hacia uno más colectivo en parte porque la misma práctica educativa de la institución lo establece y promueve (Cesder-Moxviquil). Por otra parte, en la Unich-Oxchuc el proceso educativo también tiene repercusiones a nivel personal (a través de hablar tzeltal por ejemplo) e incluso trasciende a nivel comunitario cuando realizan sus prácticas de vinculación comunitaria, pero, la falta de sistematización de la práctica educativa dificulta evidenciar lo que trasciende en un plano familiar u organizacional.

Tabla 10. Establecer relaciones en equilibrio

IES	
Cesder-Moxviquil	Unich-Oxchuc
<p>Yo recibí terapia durante un año, y ahora gracias a eso llevo dos años y medio, sin tomar...y otra parte cómo empezar a convivir con la familia, cómo empezar a tomar importancia a la familia cómo nosotros no podemos ser dueños de nuestra esposa de nuestros hijos, no podemos ser dueños de los grupos, no podemos decir éste es mi grupo sino decir acompaño éste grupo que es diferente...ahora empiezo a hacer dinámicas con mis hijos, en vez de “pum” prenderles la tele, empiezo a jugar con ellos con una dinámica y comenzamos a reflexionar sobre la dinámica, creo que eso es lo rico (Entrevista a Martín, estudiante del Cesder-Moxviquil).</p>	<p>En mi vida personal no muy podía expresarme en lo que es la lengua tzeltal, pero entonces como aquí en la escuela es lo que nos enseñan a cómo poder comunicarnos con la gente de la comunidad, entonces lo que nos ha servido es comunicarnos en las lenguas que hay aquí en la Universidad, entonces eso es algo positivo para poder interactuar con las personas, para expresar lo que pensamos (Reflexión grupal).</p>

Fuente: elaboración propia.

6.1.6 LA FORMACIÓN DE SUJETOS SOCIALES

La formación de sujetos sociales en la presente investigación, apareció como una categoría emergente. En el caso del Cesder-Moxviquil, se encontró que los estudiantes durante y después de su formación ven a su comunidad, organización, familia o grupo de trabajo, como una posibilidad construir “otra” realidad (a pesar de las incertidumbres que se encuentran en el contexto), donde además se puedan posicionar como “sujetos erguidos” (Zemelman, 2005b). En definitiva, es parte de un proceso intencionado que se construye desde que ingresan a la licenciatura a través del respaldo de su familia, comunidad y organización.

Me he dado cuenta de cómo está el mundo, porque antes pensaba que sólo mi comunidad está mal, me he dado cuenta que mi lugar es ser campesino y desde mi lugar de ser campesino yo quiero aportar algo al mundo (Entrevista a Benjamín, estudiante del Cesder-Moxviquil).

Esa situación no se encuentra intencionada en el proceso de formación de los estudiantes de la Unich-Oxchuc al no existir mecanismos o estrategias que los vinculen de manera sistemática con su comunidad. Los conocimientos teóricos y prácticos que adquieren

poco se articulan con procesos organizacionales, productivos, ambientales o sociales que permitan evidenciar que se están “educando como sujetos” (Berlanga, 2007) para proponer transformaciones en su contexto comunitario. El formar sujetos, implica despertar interés, en ellos y la misma universidad, de “impulsar proyectos de sociedad” (Zemelman, 1990 y 2005b).

Me visualizaba en una oficina de gobierno, pero ahora me visualizo como una persona independiente para bajar proyectos para las comunidades. A mí me gustaría ser independiente [...] o también me gustaría crear proyectos comunitarios pero dentro de las comunidades, pero no de los que baja el gobierno, pero no tengo experiencia en ese trabajo comunitario, pero si tengo noción de cómo llevarlo en la práctica (Entrevista a Karen, estudiante de la Unich-Oxchuc).

Con lo anterior se pueden identificar diferencias entre una y otra IES, mucho tiene que ver la articulación que se ha tejido con las organizaciones sociales de la región y la intencionalidad que se explicita en cada una de ellas, así como la responsabilidad y objetivo compartido, entre los docentes y directivos de cada IES, para construir una educación que contribuya a transformar el contexto donde interactúan. A pesar de que la formación de sujetos sociales implica también involucrarse en movimientos sociales a nivel local y/o regional, ninguna experiencia sobresale por ello.

6.2 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

En lo referente a los resultados obtenidos con la categoría de prácticas educativas se encontraron más diferencias que similitudes entre ambas IES, lo cual se atribuye al sentido de apropiación e intencionalidad generada en cada proceso educativo. La diferencia principal radica en que el Cesder-Moxviquil está más pendiente e interesada por promover un enfoque procesual, donde presta atención especial a lo que sucede a nivel personal y comunitario con los estudiantes, y la Unich-Oxchuc le importa desarrollar más un enfoque cognitivo antes que lo procesual.

Las divergencias y subcategorías encontradas que se revisan de las prácticas educativas son las siguientes: el papel de los docentes, sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y, sobre los contenidos de enseñanza.

6.2.1 El papel de los docentes

La subcategoría del papel de los docentes surge también como emergente, en ambas experiencias se reconoce la importancia de sus acciones para la construcción de aprendizajes significativos con los estudiantes. Como se muestra en la tabla (11), se encuentra que ambas IES tienen la intencionalidad de innovar la educación a través técnicas y dinámicas

encaminadas hacia la construcción del conocimiento de manera colectiva y participativa.

Tabla 11. El papel de los docentes

IES	
CESDER-Moxviquil	UNICH-Oxchuc
Enfoque procesual	Enfoque cognitivo
[...] esa vez les dije, ¡órale! vamos a trabajar la representación autobiográfica, con objetos y diversos materiales, lograron cosas increíbles al representar sus miedos, sus intereses, momentos significativos de su pasado y yo me asomé, porque pensaba que tenían dificultades para la abstracción, hicieron sus autoretratos sólo tocándose sin verse y no juzgaron si era bonito o feo, entonces muchos de ellos evitaron hacer juicios, yo creo eso es un paso significativo que a veces nosotros mismos nos cuesta trabajo evitar. Creo que es bueno trabajar, de manera individual, en parejas o en equipo siempre y cuando se persiga un objetivo, un por qué de la actividad (Lorena, docente del Cesder-Moxviquil).	He buscado cursos para tener este modelo educativo más colectivo, más de construir trabajo en equipo y conocimiento entre todos [...] generalmente siempre es hacer equipos y hago dinámicas para que haya alguien que le toque específicamente hablar o le toca hablar a todo el grupo, de esa manera vas permitiendo que la voz del grupo no solamente se centre en el chavito que sólo habla mucho [...] ahí vas viendo como le haces para romper la educación de la vieja escuela (Entrevista a Nash, docente de la Unich-Oxchuc).

Fuente: elaboración propia.

En el caso del Cesder-Moxviquil, el compromiso de los docentes, en general, va más allá del espacio áulico; es decir, se presta especial atención al proceso individual que los estudiantes van adquiriendo a lo largo de su formación y la manera en que sus acciones repercuten en su familia, grupo de trabajo, organización y/o comunidad, eso se logra a través de un registro personal de cada estudiante (diario de campo, asistencia a terapias individuales y su papel dentro de la comunidad). Además, la mayoría de los docentes tienen experiencias previas de acompañamiento en la formación de jóvenes y grupos indígenas; lo cual se presenta como una ventaja para los objetivos institucionales.

De igual forma desde la dirección de Moxviquil se promueven espacios para la reflexión y análisis de la práctica educativa. En general, el colectivo docente no busca que la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se realice siempre de forma lúdica o participativa, sino hacer que los estudiantes se sientan interpelados por ese conocimiento al ligarlo a su experiencia y así abrir la posibilidad de darse cuenta de cómo es su situación personal y comunitaria en relación

con otros contextos.

En la Unich-Oxchuc hay un esfuerzo por atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes al promover actividades lúdicas y participativas al interior de los grupos, sin embargo, su labor se ve confrontada por las exigencias institucionales para cumplir con los contenidos curriculares y así abonar al proyecto integrador, de ahí que lo cognitivo (durante cada semestre) sea primordial antes que ponderar como se construye un proceso formativo para cada estudiante.

Otro aspecto observado en la Unich-Oxchuc es el cambio constante de la plantilla docente desatada por conflictos sindicales, ello ha abonado a la falta de continuidad en las asignaturas impartidas, aunque pareciera insignificante, el impartir asignaturas diferentes cada semestre no permite que obtengan mayor experiencia sobre una sola. Así su papel se encuentra acotado por: las disputas sindicales (cada uno quiere imponer a sus agremiados), por las exigencias y sobre cargas para cumplir los objetivos de cada semestre (docencia, vinculación, tutoría y, en algunos casos, investigación), por los aportes que desde cada asignatura se hace al proyecto integrador y finalmente por el poco respaldo moral y económico para realizar su labor. Además, desde la institución no se promueven espacios continuos para la reflexión sobre su práctica docente.

Los docentes que participan en ambas IES divergen en algunos aspectos que vale la pena señalar, por ejemplo, quienes laboran en el Cesder-Moxviquil, en su mayoría, forman parte de OSC o de algún centro de investigación (poseen amplia experiencia de trabajo comunitario u organizacional), asisten una vez al mes a facilitar su clase (tienen tiempo suficiente para planear actividades), por parte de la institución no existe la obligación para hacer vinculación y/o investigación, así los docentes se dedican únicamente a la docencia y recientemente a las tutorías (por los estudiantes que están en proceso de titulación). Además los docentes que colaboran en el Cesder-Moxviquil, en su mayoría, no dependen económicamente de esa actividad.

En la Unich-Oxchuc, la mayor parte de los docentes son jóvenes profesionistas con interés por contribuir a la educación superior, sus ingresos principales se derivan de la actividad desempeñada como docentes, en su mayoría tiene estudios de posgrado o se encuentra en ellos, los docentes de hora/semana/mes renuevan contrato laboral cada seis meses, tienen la exigencia de cumplir con actividades de docencia, vinculación, tutorías e investigación (en

algunos casos). Los aspectos señalados de ambas IES marcan la diferencia sobre su papel frente a los procesos educativos en los que participan.

6.2.2 SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: ¿CÓMO SE ENSEÑA Y CÓMO SE APRENDE DESDE UN ENFOQUE EDUCATIVO INTERCULTURAL? (METODOLOGÍAS PEDAGÓGICAS DE ENSEÑANZA)

Las estrategias de formación en el Cesder-Moxviquil, en general, son a partir de un enfoque procesual con el objetivo centrado en cómo se generan las relaciones que pueden contribuir a construir aprendizajes. Se asume a la formación de los estudiantes de forma holística, donde lo psico-corporal, lo lúdico, lo emocional y lo afectivo es una constante, su énfasis es: práctica-reflexión-teoría.

[...] desde acá nosotros le llamamos el ciclo experiencial que es el mismo principio de recuperar no sólo de la narrativa oral, sino también corporal, afectiva, teatral, gráfica, después nos vamos a la confrontación con propuestas teóricas, y luego vamos a la parte de la reconfiguración o resignificación de la práctica (Roberto Hernández, director del Centro de Formación para la Sustentabilidad, Moxviquil A.C.).

Permanentemente se estimula a los estudiantes para que investiguen sobre la realidad, sobre su comunidad y sobre su condición de vida y existencia misma. Los contenidos curriculares son abordados en diferentes escalas (personal, local, regional, nacional y mundial), pero todas ellas teniendo como referencia a la persona que vive la experiencia y la comunidad y el contexto donde vive. Se aprende, en general, a través de técnicas participativas de aprendizaje, artísticas, psicocorporales y lúdicas, con una reflexión constante sobre la práctica. Para Walsh (2005), se trata de “otros” conocimientos y prácticas, que implica reconocer la diversidad, el intercambio de conocimientos y prácticas de otras regiones o culturas del país o el mundo.

Los docentes de la Unich-Oxchuc, algunos de ellos, participan en cursos-talleres por su cuenta para fortalecer lo que enseñan en el aula, ello posibilita que realicen actividades lúdicas y participativas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en general, su práctica educativa está basada más en lo cognitivo antes que lo procesual. Lo anterior se identifica a partir de los siguientes elementos: a) la centralidad del docente para facilitar los aprendizajes, b) el uso, casi exclusivo, del aula durante el semestre y, c) la adquisición de

aprendizajes a partir de la bibliografía del curso.

Se parte de la teoría-reflexión-práctica. En ese tipo de educación, parafraseando a Freire (1973) existe más la preocupación por la cuantificación de los conocimientos que por la formación cualitativa del estudiante. No obstante, existen esfuerzos para trascender el espacio del aula para realizar actividades prácticas:

[...] trato de que todos los alumnos participen, hacemos la clase muy práctica, por ejemplo, si estamos viendo lo de suelos vemos la teoría pero después salimos a tocar los diferentes tipos de suelos para que comprendan la teoría en la práctica (Entrevista María, docente de la Unich-Oxchuc).

Por otra parte, si bien hay momentos de interacción constante con la comunidad (como el proyecto integrador), los resultados se fijan en los aprendizajes alcanzados y no en el proceso mismo. En ese sentido, como señala Bárcena, “habría que entender la práctica educativa más allá de un conjunto de habilidades técnicas, y apostar a la búsqueda del personaje que se aspira y al autoconocimiento” (Bárcena, 2005:128).

6.2.3 SOBRE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA: ¿QUÉ SE ENSEÑA Y PARA QUÉ SE ENSEÑAN EN UN ENFOQUE INTERCULTURAL?

En correspondencia con las subcategorías presentadas anteriormente, se puede argumentar que desde el Cesder-Moxviquil lo que se enseña está intrínsecamente relacionado con su contexto social, cultural y productivo del estudiante. Para Berlanga (2005) se enseña para pensar de manera crítica la posibilidad de construir un mundo más justo y plantearse, a corto o mediano plazo, la construcción de un mundo mejor. Así, se genera en el sujeto la necesidad de hacer algo (Zemelman, 2005b), con apuesta de hacer visible y viable “la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo” (Restrepo y Rojas, 2010: 20-22). De esta forma, la apuesta es el reconocimiento del estudiante como actor fundamental de su propio proceso educativo.

Con respecto a la Unich-Oxchuc, también se han señalado anteriormente las circunstancias institucionales que limitan la práctica educativa de los docentes. Lo que se enseña dentro de la licenciatura en Desarrollo Sustentable es con la finalidad de generar en los estudiantes aprecio por la vida comunitaria e interés por transformar sus condiciones de vida; más aún cuando “la vinculación comunitaria es el eje articulador que permite conjuntar las bases teóricas, aprendidas y ejercitadas en el aula, de todas las asignaturas con una parte

práctica que posibilita un diálogo intercultural y el desarrollo de alternativas junto con las comunidades” (Ávila, Posada, Arias, y Ávila, 2016).

No obstante, al no tener un proceso continuo de participación dentro de las comunidades dificulta el acompañamiento sistemático dentro de las mismas (ver apartado 5.4). Por ello, algunos docentes reconocen que el espacio donde pueden generar pequeñas transformaciones es en el aula y de manera más esporádica en la comunidad. El reto es que los estudiantes asuman el compromiso de iniciar un proceso dentro de su propia comunidad así como también hacer que la institución asuma el compromiso de cumplir con su misión.

En este apartado se han desarrollado argumentos para responder a la pregunta ¿Qué se enseña y para qué se enseñan en un enfoque intercultural? En resumen, se halla que cada IES depende de un objetivo común, independientemente de que pretendan generar transformaciones (en lo comunitario o en lo personal), se encuentran repercusiones que se enuncian a continuación.

Por ejemplo, en el Cesder-Moxviquil se pretende que el estudiante inicie procesos participativos en su comunidad, buscando también que se arraigue dentro de la misma para que sea él quien pueda asumir un papel de liderazgo comunitario, por eso se hace énfasis en el acompañamiento que cada uno realiza con su familia, grupo de trabajo, organización y comunidad. Mientras que en la Unich-Oxchuc se insiste también en la vinculación comunitaria, pero sin que los estudiantes inicien y continúen en un proceso participativo a nivel familiar y grupal durante toda la licenciatura. Así el estudiante termina en la mayoría de los casos desarraigándose de su comunidad y al final pretender regresar (ya siendo egresado) como un agente externo para implementar proyectos.

6.2.4 ESPACIOS DE APRENDIZAJE

En las dos IES se remarca el que los estudiantes se vinculen a las comunidades y así iniciar o acompañar procesos participativos. Aunque difieren en algunos aspectos; por ejemplo, desde el Cesder-Moxviquil, se comienza con un proceso de “carácter inductivo, para que los estudiantes reconozcan su entorno, cuestionen y reflexionen críticamente sobre él, y así iniciar procesos creativos que atiendan la problemática de su comunidad” (López y Poveda, 2015: 182), familia u organización. Así pues el espacio de aprendizaje no se limita al aula, sino que se incentiva a interactuar constantemente en la comunidad durante su proceso formativo en la licenciatura (no es un agregado más, sino como un espacio permanente de aprendizaje).

Además el involucrar a las organizaciones sociales, familiares, y actores sociales contribuye a pensar su realidad de forma acompañada y desde diferentes contextos.

En la Unich-Oxchuc, se genera también un aprendizaje significativo a través del contacto constante que se establece a partir de la vinculación comunitaria (no necesariamente en su comunidad de origen). La diferencia radica en que los estudiantes no cuentan con respaldo formal de alguna organización social o grupo de trabajo a nivel comunitario que permita reflexionar sobre su papel. Dicho de otra manera, su participación en las comunidades es esporádica y no se realiza como un ejercicio de sistematización de su experiencia.

Distintos estudios han señalado la importancia de la vinculación social en los procesos de formación universitaria (Saldívar, 2012), de manera que habría que intencionar más las relaciones con las organizaciones y actores sociales de la región y así dinamizar otros espacios de aprendizaje. Un planteamiento interesante de Walsh (2005: 26) para dinamizar la educación es considerar tres aspectos: “(1) el contexto sociocultural del centro escolar; (2) la realidad sociocultural de los alumnos y su familias; y (3) el perfil de los docentes y su relación con la comunidad de los alumnos y sus familias.”

En definitiva el lugar para generar aprendizajes, desde una perspectiva intercultural no se limita al aula, sino que está abierto hacia otros espacios que propicien aprendizajes significativos. Para lograrlo se necesita establecer alianzas de cooperación con miras a contribuir desde diferentes ángulos (pero con el objetivo común), de propiciar la transformación de la realidad.

6.3 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA VINCULACIÓN COMUNITARIA

En la categoría de vinculación comunitaria es donde se encuentran mayores diferencias significativas entre ambas experiencias, a pesar de que se promueve desarrollar actividades en sus comunidades existen distintas formas para implementarlas. De manera general, en el Cesder-Moxviquil la intencionalidad está orientada a incidir en procesos comunitarios, mientras que en la Unich-Oxchuc, se encamina a desarrollar competencias en los estudiantes.

En los siguientes apartados se analizarán las siguientes subcategorías: estrategias para el acercamiento entre Universidad-comunidad-organizaciones, alternancia educación-producción, estancias en organizaciones sociales de la región y, retos y obstáculos de la vinculación comunitaria.

6.3.1 ESTRATEGIAS PARA EL ACERCAMIENTO ENTRE UNIVERSIDAD-COMUNIDAD-ORGANIZACIONES

El acercamiento entre Universidad-comunidad-organizaciones es un mecanismo que incentiva a espacios de formación abiertos a distintos contextos y actores sociales determinantes en el proceso educativo. Por ejemplo, como requisito de ingreso el Cesder-Moxviquil solicita preferentemente que los estudiantes cuenten con respaldo de una organización social o en su defecto por un grupo de trabajo ya establecido en su comunidad, lo anterior es con el objetivo de asumir un compromiso entre el estudiante, su organización y comunidad.

Así la vinculación comunitaria busca construir mecanismos que permitan interaccionar e incidir en los procesos comunitarios de los estudiantes (Malagón, 2006). Recordemos que los estudiantes que ingresan al Cesder-Moxviquil lo hacen en su mayoría (81.1%) ligados a una organización social o con un cargo dentro de su comunidad. Aunque cada estudiante tiene un proceso de liderazgo y participación diferente de acuerdo a la región sociocultural donde interactúa, en casos aislados, pocos estudiantes no tienen un proceso de participación comunitaria lo que debilita su proceso educativo tanto en aula como en comunidad.

En la actualidad coordino un área de salud [en Kinal Antsetik A.C] porque cuando yo salí de la prepa era una necesidad de las mujeres que pedían eso y que ellas veían en su comunidad, bajo esa demanda creamos esa área de salud aunque es más alternativo, de herbolaria. Con algunas prácticas que hacemos en la licenciatura he empezado a hacer trabajo con mi familia (Entrevista a Rosalinda, estudiante del Cesder-Moxviquil).

Además se encontró (ver apartado 4.1) que muchos estudiantes ya han colaborado en distintas actividades productivas y sociales en su comunidad antes y durante sus estudios de licenciatura. Ese acercamiento previo forja interés en su educación al responder a las demandas de su contexto, tal y como sucede en otras experiencias descritas principalmente en el apartado 1.2, las cuales han sido creadas “desde abajo” (cfr. Jablonska, 2015; Velasco, 20015; Baronnet, 2012, 2013 y 2015; Mato, 2008, 2009a y 2009b, entre otros).

Por su parte en la Unich-Oxchuc, también la vinculación comunitaria es una actividad sustantiva del quehacer educativo; al estar ligada intrínsecamente al contexto social, como señala Ávila, et. al., la vinculación “[...] tiene una parte metodológica que permite dotar a los estudiantes de un conjunto de técnicas y herramientas de trabajo participativo que [...]

contribuyen indudablemente a generar procesos que van haciendo posible una colaboración estrecha entre la Universidad y la gente de las comunidades” (Ávila, et al., 2016: 769). Sin embargo, la diferencia fundamental, en relación con el Cesder-Moxviquil, es que los estudiantes no ingresan con el respaldo formal de su comunidad, organización o grupo de trabajo a nivel familiar; más bien se espera que en el transcurso de su formación se puedan ir generando procesos de colaboración con las comunidades.

Hasta ahorita no se han establecido redes con la comunidad porque no tenemos impacto todavía, no hay ese acercamiento de la Universidad con la comunidad y de la comunidad con la Universidad, solamente es a través de los alumnos, todavía no hemos aterrizado la relación con las autoridades (Entrevista a Abel docente de la Unich-Oxchuc).

Institucionalmente no establecen lazos de cooperación con otros actores sociales de la región de incidencia de la universidad; más bien la intención es que los estudiantes puedan gradualmente hacerlo a través de los proceso de vinculación comunitaria que se van impulsando. Como se ha dicho, no hay un lineamiento normativo desde la Unich-Oxchuc hacia las comunidades y organizaciones y tampoco de manera inversa. Algunos docentes atribuyen que se debe a dos factores: a) la burocratización de la práctica educativa y b) expresiones del paternalismo en las comunidades. Esas situaciones obstaculizan un trabajo constante de los estudiantes y docentes en comunidad.

En síntesis, el Cesder-Moxviquil parte de una actitud crítica para la transformación de la realidad, es un proceso donde las organizaciones y comunidades, en su mayoría, se involucran de manera desinteresada porque reconocen que los jóvenes se están formando profesionalmente para ser escuchados y vistos como interlocutores válidos para la resolución de los problemas comunitarios, eso no libra que los estudiantes encuentren en las comunidades resistencia para involucrarse en la discusión de sus problemáticas.

En la Unich-Oxchuc la relación es más con las comunidades e instituciones gubernamentales que con las organizaciones sociales, de igual forma las discusiones teóricas y prácticas de la vinculación contribuye a tener un acercamiento de la realidad por la que atraviesan las comunidades, pero como se ha dicho en repetidas ocasiones, es un proceso complejo al no existir mecanismos de cooperación desde la universidad hacia las comunidades.

6.3.2 ALTERNANCIA EDUCACIÓN -PRODUCCIÓN

Como ya se ha señalado, la vinculación entre escuela-comunidad-organizaciones en el Cesder-Moxviquil, se respalda institucionalmente a través de diferentes espacios de discusión y análisis de la situación; curricularmente se encuentra la asignatura de “seguimiento y reflexión sobre la práctica”, además un equipo de docentes se encarga de acompañar sistemáticamente las actividades realizadas en comunidad por los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, retroalimentar y resignificar el papel de los estudiantes en su comunidad u organización.

Campos y Sánchez (2005) señalan que en algunas IES (como el Cesder-Moxviquil) una actividad sustantiva de su quehacer educativo es la vinculación comunitaria, porque permite involucrarse en la solución de problemas y conflictos que afectan las regiones donde indican. Así un aspecto central en los estudiantes del Cesder-Moxviquil, es que continúan ligados a su comunidad, organización o familia durante sus estudios en la licenciatura, lo cual permite implementar acciones de producción agroecológica a pequeña escala, o bien construir espacios de reflexión y análisis sobre las situaciones sociales o productivas de su comunidad, aunque eso dependerá del grado de aceptación y participación que tengan. Lo que es invaluable, es la recuperación de su experiencia como insumo en la práctica educativa.

La vinculación comunitaria desde la Unich-Oxchuc, se instruye a través de los programas de estudio de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, desde ahí se pide que los contenidos temáticos se agrupen en el denominado proyecto integrador. Como bien señala Ávila, et al (2016), es un proceso donde los estudiantes desarrollan habilidades y conocimientos, tanto teóricos como metodológicos, para colaborar de manera estrecha con las comunidades y de manera gradual comienzan con la sensibilización sobre su entorno comunitario, la construcción de autodiagnósticos, planes y proyectos participativos.

Hasta llegar al séptimo semestre la “vinculación comunitaria; puede significar la diferencia entre construir procesos de transformación y empoderamiento de las comunidades en alianza con la Universidad o mantener la prevalencia de las relaciones de dependencia y subordinación que solo han traído a los pueblos indígenas mayor marginación y rompimiento del tejido social a través de las divisiones, fundamentalmente, por proyectos productivos” (Ibíd, 2016: 770).

Como ya se ha presentado algunos estudiantes logran establecer procesos de reflexión y análisis sobre aspectos productivos y sociales con los pobladores de la región, sin embargo, se

enfrentan ante la falta de participación y apropiación de sus propuestas estudiantiles (como también se encuentra en el Cesder-Moxviquil), a pesar de que son de la región y hablan tzeltal; por ello en algunos casos, se ha recurrido a hacer “prácticas de campo” en escuelas primarias, para la instalación de huertos escolares, asegurando así la participación de los niños, maestros y esporádicamente de padres de familia. El compromiso que asume la Unich-Oxchuc a través de los docentes, es hacer dos visitas por semestre, pero curricularmente no existe una asignatura que permita reflexionar sobre los retos y alcances que los estudiantes van logrando en las comunidades.

El logro de la alternancia educación-producción, es determinada a partir de la articulación entre la IES y los procesos comunitarios en curso a los que se suman los estudiantes de manera colaborativa y sin imposiciones. En cierta medida, en el Cesder-Moxviquil se obtiene con el acompañamiento sistemático de la institución y las organizaciones, esa situación difiere en la Unich-Oxchuc al no existir mecanismos que permitan la articulación con los procesos comunitarios que se desarrollan en la región y, por otra parte, al no contar con espacios de reflexión y sistematización de la experiencia de vinculación comunitaria de manera gradual, ya que ese espacio aparece hasta el octavo semestre, “para una mejora de sus prácticas” (Ávila, et al, 2016: 770). Esa situación indudablemente determina el éxito o fracaso de la vinculación comunitaria.

6.3.3 ESTANCIAS EN ORGANIZACIONES SOCIALES DE LA REGIÓN

Entre las divergencias de esta subcategoría de análisis sobresale que el Cesder-Moxviquil, como ya se ha señalado, mantiene vínculos cercanos con las organizaciones a través de sus estudiantes y con la participación directa de docentes que forman parte de ellas. En ese sentido, su política institucional se direcciona hacia el trabajo que estudiantes puedan desempeñar en las organizaciones sociales de la región. Para ello se han implementado las “estancias” de colaboración con el objetivo de conocer otras experiencias de trabajo y comparar lo que sucede en su contexto.

Se ha pedido que realicen una estancia en una organización, hicimos un plan de trabajo para la organización [...] preparamos previamente a los estudiantes con lecturas de acuerdo con los objetivos de cada organización, los mandamos en pareja [...] la mayoría se quedaba con las familias fue un aprendizaje muy rico para ellos [...] y a algunos hicimos que les cayera el veinte del trabajo comunitario (Entrevista a Paty, docente del Cesder-Moxviquil).

El requisito es realizar la estancia en una región y organización diferente a la suya y al finalizar se reflexiona con las organizaciones y estudiantes su desempeño en la comunidad y los retos y obstáculos a los cuales se enfrentaron. En pocos casos, se han repetido las estancias, eso sucede cuando el estudiante no cumple con los objetivos propuestos en su plan de trabajo.

Por su parte la Unich-Oxchuc, la modalidad de servicio social es como convencionalmente se aplica en la mayoría de las IES, es decir, los estudiantes se involucran, en actividades que se promueven desde instituciones gubernamentales u organizaciones afines. Desde esa perspectiva “[...] la universidad es simplemente un reflejo de la sociedad y en ese sentido se constituye en un mecanismo para la reproducción de la mano de obra calificada y los valores, que las demandas sociales y económicas así lo exigen (Malagón, 2006: 82).

Nosotros motivamos a los estudiantes para que sigan en su misma comunidad haciendo el servicio social, entonces, por ejemplo, básicamente ellos identificaron que la gente necesita un abono orgánico porque tienen una plaga en su papa y como ya saben esas cuestiones lo hacen en la comunidad, hay una parte donde no te da tiempo mucho pero es importante hacerlo, es esto de inspección, inspección sorpresa, donde ya va alguien de servicio social a ver si está en el horario y con tal señor, es aleatoria y de manera sorpresiva, al menos con eso, de cierta manera se amortigua un poco el fraude (Entrevista a Angélica, docente de la Unich).

Aunque existe motivación de los docentes hacia los estudiantes para que realicen el servicio social en su comunidad, son pocos quienes así lo deciden y logran. Quienes lo hacen es a través de un compromiso directo con las autoridades comunitarias para atender una problemática productiva concreta. El seguimiento es casi nulo, pues no hay docentes asignados para hacerlo antes, durante y después del servicio social.

6.3.4 RETOS Y OBSTÁCULOS DE LA VINCULACIÓN COMUNITARIA

Para el caso del Cesder-Moxviquil, aunque inician con procesos de participación a nivel familiar u organizacional, se enfrenta al reto de que los estudiantes sean reconocidos por su comunidad como actores fundamentales para incidir en el mejoramiento de su situación de vida, así como también para incidir en las decisiones que se toman en las asambleas comunitarias.

En algunos casos sucede que a pesar de darles la apertura para realizar talleres participativos, analizar planes y proyectos comunitarios o realizar prácticas agroecológicas con grupos de trabajo, los estudiantes difícilmente son reconocidos como interlocutores confiables

para la solución de problemas al considerarlos jóvenes sin o con muy poca experiencia. De manera que el reto para el Cesder-Moxviquil en relación con la vinculación comunitaria es incidir en los procesos comunitarios.

Para la Unich-Oxchuc el reto se encuentra más de “adentro hacia afuera”, es decir, en la perspectiva de asumir un compromiso institucional para involucrar a los actores comunitarios de la región de manera más estrecha con los objetivos políticos que persigue la universidad, además de generar mecanismos de acompañamiento a los procesos reflexivos y experienciales que los estudiantes desarrollan en su comunidad. En consecuencia, la vinculación comunitaria debe ser considerada como un aporte a la práctica educativa y no una actividad agregada dentro de los programas de estudio, eso puede generar que tanto los estudiantes, docentes y comunidad se apropien de la vinculación comunitaria.

En definitiva ambas experiencias educativas tienen el reto de incidir en los procesos comunitarios en curso, así como también considerar a los estudiantes como mediadores reconocidos por y para su comunidad en la identificación y solución de sus problemas. Por consiguiente el desafío es involucrar de manera participativa y desinteresada en la discusión y análisis de su realidad a los actores comunitarios, instituciones, organizaciones sociales y comunitarias y encontrar puntos de acuerdo que enriquezcan la germinación de procesos de vinculación comunitaria. No está demás señalar que ambas IES interactúan en contextos adversos donde la palpable política paternalista, el incremento de la delincuencia organizada, conflictos y divisionismo social, político y religioso, comienzan a ser una dinámica constante en Chiapas.

6.4 ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRATIVA

6.4.1 CESDER-MOXVIQUIL

La propuesta de formación del Cesder-Moxviquil se plantea como un proceso educativo que pone énfasis en la construcción de lo experiencial, es decir, donde “la experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa [...] la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición (Bárcena, et al, 2006: 256).

Es decir, se trata de una experiencia transformativa que se basa en el cuidado del proceso

y en la reflexividad implícita más que en el resultado. Por ejemplo, como ya se señaló, el uso de las lenguas se establece más como respuesta a las características de los estudiantes y la problematización de las relaciones en sus contextos socioculturales que como lineamiento normativo.

Aunque no se encuentra una asignatura para la enseñanza de las lenguas indígenas, el aprendizaje se da a partir de la interacción que ellos establecen con sus compañeros de diversas regiones de Chiapas, como ya se ha presentado anteriormente, en algunos casos, muestran interés por conocer sobre su lengua de origen u otra lengua, lo cual permite que se enfrenten a un proceso de resignificación de su identidad.

Uno de los elementos que sobresale en la experiencia del Cesder-Moxviquil es la apertura constante de espacios de reflexión sobre la práctica educativa realizada por los facilitadores. Esto evidentemente posibilita hacer ajustes o cambios a la propuesta educativa, por lo tanto no se plantea como algo acabado, sino en un proceso permanente de construcción y resignificación. Este es un aspecto fundamental ya que actualmente las universidades convencionales se enfrentan ante la dificultad de hacer que los programas educativos partan de la reflexión y análisis de las situaciones donde están inmersos los estudiantes. En consecuencia la práctica educativa no se construye desde una reflexión permanente de la realidad social y personal de los involucrados en el proceso educativo.

De igual manera es fundamental la interacción que se establece con las comunidades, organizaciones, grupos de trabajo y/o familias, para retroalimentar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y al mismo tiempo reflexionar y analizar desde su realidad las diferentes problemáticas que se presentan en su ámbito comunitario. Lo anterior se ha logrado con acompañamiento sistemático implementado por un equipo de docentes de la licenciatura, así se han fortalecido los vínculos entre estudiantes, comunidad, universidad y organizaciones, encontrando objetivos en común para una educación vinculada con su realidad. López (2009) y Castillo y Caicedo (2015) señalan, al referirse a experiencias de educación intercultural en Latinoamérica, que no solamente se trata de posicionarse epistémica y políticamente y/o incorporar las relaciones de poder y conflicto, sino también contar con la participación de los actores sociales para la construcción de propuestas educativas acorde a su realidad.

Es importante mencionar que desde el Cesder-Moxviquil, se fomenta la articulación natural con las OSC de la región, las cuales se han involucrado de manera colaborativa en dos

sentidos, el primero, al respaldar (económica o moralmente) a los estudiantes que son miembros de ellas y, el segundo, al contar con algunos docentes que forman parte ellas. De esa manera, se adquiere un compromiso entre el Cesder-Moxviquil, las comunidades de los estudiantes y las organizaciones de la región.

Las características mencionadas difícilmente se encuentran en la mayoría de las universidades convencionales, debido al privilegio otorgado al sector empresarial o gubernamental, generalmente cuando se establecen relaciones con las comunidades se hace para atender objetivos puntuales de aprendizaje, sin necesariamente garantizar la participación continua de los estudiantes ni de otros sectores sociales en el proceso de educativo, debido al poco acercamiento e incidencia con las organizaciones y actores sociales donde efectúan su trabajo universitario. En ese sentido, para Bárcena et al. (2006): “la educación no es ya una experiencia de formación, sino la capacitación para el mercado de trabajo, y quienes dictan los estándares de calidad no son otros que las propias empresas” (Ibíd, 2006: 241).

Por otra parte, a pesar de que en el Cesder-Moxviquil los estudiantes resignifican su identidad y revaloran su lengua y cultura, hace falta mayor intencionalidad institucional para colocar curricularmente dentro del plan de estudios la enseñanza de las lenguas originarias, si bien recuperarlas y hablarlas dentro del aula de clases es alentador para recuperar su identidad, eso no garantiza el adecuado aprendizaje de lectoescritura. De igual manera, la enseñanza debe acompañarse como parte de un proceso de reflexión y análisis que posibilite un posicionamiento crítico de los estudiantes en relación a sus orígenes y su responsabilidad como sujetos en su mundo de vida (Dussel, 2005; Rauber, 2011; Walsh, 2005, Baronnet, 2013).

Una debilidad manifiesta es la falta de participación de algunos docentes en las reuniones programadas de la licenciatura, eso dificulta profundizar de manera colectiva y consensuada sobre la práctica educativa. Su ausencia se justifica por otros compromisos laborales. Así mismo, en las reuniones programadas entre los docentes, directivos y padres, madres, familiares y amigos de los estudiantes, no se ha logrado despertar más interés para que estos últimos asistan y conozcan las actividades realizadas a partir de la licenciatura en comunidad.

Si bien es un ejercicio que permite la reflexión crítica sobre el proceso educativo, falta incorporar las voces sobre quienes repercute directamente la educación de los estudiantes. Aunque representa una acción aislada, es un elemento que debe tomarse en consideración para el resto de las universidades convencionales.

Como se ha visto en la experiencia educativa del Cesder-Moxviquil se ha logrado articular los contenidos temáticos con la realidad de los estudiantes, logrando además incorporar la participación desinteresada de las organizaciones y actores sociales de la región. Aunque es evidente que es una experiencia en construcción, da elementos para pensar que la práctica educativa, la vinculación comunitaria y la educación intercultural son temáticas imprescindibles para abordarse en otros espacios de educación superior; siempre teniendo presente que el reto es justamente la transformación de las universidades vinculadas a su realidad social y cultural.

6.4.2 UNICH-OXCHUC

La Unich-Oxchuc tiene como fortaleza que se trata de una experiencia educativa en la cual se aborda explícitamente la interculturalidad, esa situación genera que su práctica retome elementos del contexto para analizar y reflexionar sobre las situaciones de vida de las comunidades con quienes interactúan los estudiantes de la región. Además curricularmente se cuenta con asignaturas para aprender la lengua originaria de la región (tzeltal), lo cual contribuye a que gradualmente algunos estudiantes resignifiquen su identidad.

Como se ha señalado, quienes estudian en la Unich-Oxchuc son jóvenes que provienen de contextos rurales y familias hablantes del tzeltal, donde además pocos han tenido la posibilidad de continuar con la educación a nivel superior, de ahí que los objetivos curriculares sean encaminados para que se comprometan con su comunidad y/o región.

El aporte que hace la Unich-Oxchuc hacia las demás universidades es en el sentido de explicitar una propuesta educativa intercultural, donde además se retoman elementos del contexto de los estudiantes (como la lengua tzeltal), y se valora el ingreso a las licenciaturas de los estudiantes de la región. Sin duda, son aspectos que al abordarse en otras IES se contribuirían a “interculturalizar” la sociedad (López, 2009; Dietz, 2008 y 2012) erradicando la idea de que lo intercultural es sólo para los indígenas.

En la Unich-Oxchuc la vinculación comunitaria se considera como una actividad sustantiva, es decir, no se puede pensar el desempeño de la universidad sin estrechar relaciones de cooperación con las comunidades. En ese sentido, las actividades académicas que realizan cada semestre giran en torno a la articulación de los contenidos temáticos de cada asignatura en relación a la vinculación comunitaria, dicha actividad es conocida como proyecto integrador.

Algunos docentes están abiertos a reflexionar críticamente la institucionalidad “desde

arriba” (Dietz, 2008) de la educación propuesta por la CGEIB-SEP, en consecuencia, han implementado modificaciones curriculares, por ejemplo, las semanas de vinculación (al inicio y finales del semestre), con ello se busca subsanar la poca participación en comunidades. Como se ha señalado, la falta de continuidad de la vinculación comunitaria ha derivado en buscar que otros actores se interesen por las actividades de la Unich-Oxchuc, en algunos casos, son los docentes de las escuelas primarias de la región quienes reciben a los estudiantes para que puedan realizar actividades de su proyecto integrador.

A pesar de que la Unich-Oxchuc tiene una destacada presencia en la región, hace falta construir mecanismos institucionales para que la articulación con las comunidades u organizaciones de la región no sea de manera forzada, ello implica establecer un acompañamiento constante para contribuir a la sistematización de experiencias educativas y comunitarias. No obstante, se encuentran ante el desinterés de algunos docentes y estudiantes por realizar actividades de vinculación comunitaria, poca continuidad en una misma comunidad durante la licenciatura, una práctica educativa acotada por la burocratización institucional, una planta docente fragmentada por las disputas sindicales y en consecuencia cambios constantes del personal. No es de menor importancia mencionar que los conflictos sociales y políticos de la región han mermado la vinculación comunitaria.

Como se ha expuesto el reto para la Unich-Oxchuc es generar estrategias que permitan la participación de manera directa de los actores comunitarios en su propuesta educativa. Aunque se encontraron aspectos significativos en la categoría de interculturalidad (como el uso de la lengua y la incorporación del contexto sociocultural de los estudiantes), se hace evidente la necesidad de traspasar la identificación de lo intercultural con lo indígena e incorporar el análisis de las condiciones históricas de relación entre las culturas que permita establecer otras formas de interacción entre la Unich-Oxchuc y su contexto. Considero que la Unich-Oxchuc, en general, aporta elementos para la resignificación de la práctica educativa; sin embargo, es primordial considerar que las transformaciones más importantes deben hacerse al interior de la misma UI.

Lo presentado en este apartado (6), nos ha permitido analizar y comparar ambas experiencias de formación de manera integral, permitiendo encontrar sus principales retos y obstáculos, así como también sus principales fortalezas. A continuación se presentan las conclusiones de esta investigación.

CONCLUSIONES

La investigación tiene como punto de llegada la reflexión sobre la formación de jóvenes indígenas, o que viven en contexto rurales, en dos IES bajo el enfoque de la interculturalidad. Esta inquietud encontró respaldo teórico en el pensamiento decolonial, principalmente construido desde la perspectiva de la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2005 y 2012) y Tubio (2005).

La interculturalidad ya sea abordada de manera implícita (Cesder-Moxviquil) o explícita (Unich-Oxchuc), debe asumir un enfoque crítico sobre las relaciones de poder que históricamente han prevalecido, sobrellevado la colonialidad del poder, del saber y del ser (Mignolo, 2006). Dicho análisis debe estar ligado a la realidad del contexto o región, pero con una actitud modesta y abierta hacia las propuestas educativas sostenidas “desde abajo”, como ocurre con varias experiencias de México o del Sur del continente, porque es ahí donde actualmente se está forjando “otra” educación con perspectiva intercultural desde y para los pueblos, en donde además se ha demostrado que los proyectos educativos no pueden sostenerse sin la cooperación y acompañamiento de las organizaciones, movimientos indígenas y/o afrodescendientes.

Así la educación superior en México se enfrenta ante el reto de resignificar el hecho educativo y en consecuencia, incorporar las distintas maneras de entender y ver el mundo para alejarse cada vez más de la visión mercantilista (impuesta por organismos internacionales, universidades convencionales, instituciones gubernamentales, centros de investigación, entre otros), y responder más a las demandas de los actores y contexto social donde interaccionan (y desde donde parece definirse otra idea de destino común que no es la del horizonte capitalista predominante).

Por los hallazgos alcanzados se puede concluir que el reto es generar una pedagogía intercultural en la cual se recuperen las experiencias locales, se creen capacidades y condiciones para hacer una reflexión crítica sobre el sistema económico actual y se logre una posición frente a la “hegemonía del conocimiento eurocéntrico” (Restrepo y Rojas, 2010:172). Se trata de impulsar una pedagogía abierta al diálogo para crear situaciones de aprendizaje con intencionalidad dirigida hacia la acción y transformación. En palabras de Mato (2009b) se debe de generar en los egresados un potencial para el contribuir en su contexto comunitario, sin el

predominio del sesgo economicista.

En las dos propuestas educativas analizadas se encontró que ambas soportan en la interculturalidad una alternativa para atender las manifestaciones de la diversidad étnica y lingüística de los estudiantes; no obstante, en la Unich-Oxchuc se trata de una perspectiva ya “institucionalizada” (Dietz y Mateos, 2011), es decir ya hecha, que responde a las mismas exigencias que la CGEIB-SEP marca para las UI’s; en consecuencia la preocupación está centrada en responder y atender al marco normativo. Si bien tiene aspectos positivos como propiciar la revaloración de la cultura e identidad de los estudiantes, no se evidencia un cuestionamiento claro hacia las “relaciones de dominación/sumisión” (Gasché, 2008) que prevalecen en sus contextos comunitarios.

En ese sentido, el significado otorgado a la interculturalidad en la Unich-Oxchuc, se sostiene en las relaciones de tolerancia, respeto, intercambio de conocimientos y fundamentalmente en el uso de la lengua tzeltal, lo que remite a una “interculturalidad restringida”. Si bien son elementos necesarios para propiciar un encuentro intercultural, en el fondo corresponden a una perspectiva multiculturalista (Meer y Modood, 2011). En ese sentido, se encontró que la Unich-Oxchuc debe asumir no únicamente la transversalidad de la interculturalidad dentro de sus programas educativos, sino también una perspectiva crítica que se encamine hacia la acción y transformación.

Por su parte en el Cesder-Moxviquil, la perspectiva intercultural (que sigue) -a pesar de que no se explicita institucionalmente- retoma el uso de las lenguas originarias, las relaciones basadas en el respeto y el intercambio de conocimientos (al igual que la Unich-Oxchuc). Se pudo demostrar que en esta propuesta educativa aparece de manera sistemática un cuestionamiento hacia las relaciones de poder, principalmente en las situaciones a las que los estudiantes se enfrentan cuando interactúan en su contexto comunitario; el hecho de que aparezca dicha interrogante, permite un acercamiento a la perspectiva crítica propuesta por Walsh (2005 y 2012) y Tubino (2005). Ese aspecto contribuye a que en su vida cotidiana los estudiantes profundicen sobre las formas de relación establecidas en su familia o grupos de trabajo para proponer otra manera de “interculturalactuar” (Berlangu, 2005).

Conviene resaltar que se encontró que la interculturalidad aparece como medio y como fin en ambas IES, pero con diferencias significativas que se exponen a continuación:

En el Cesder-Moxviquil, la interculturalidad aparece como un medio cuando se

construye como parte de un proceso donde la interacción y la experiencia son materia prima para posibilitar otras formas de relación, coadyuvando así a que los estudiantes adquieran gradualmente mayor consciencia sobre su origen y su papel como futuros profesionistas. En consecuencia, esta temática se convierte en un fin cuando se asume el interés de transformar la realidad, es decir al perseguir la utopía de relaciones más justas y equitativas dentro de su comunidad, organización o familia. Así la interculturalidad trasciende al momento de trasgredir la normatividad de las discusiones reflexivas y teóricas que se dan en el aula y se enfrenta a la realidad de los estudiantes.

Por su parte en la Unich-Oxchuc, se revela que la interculturalidad es un medio cuando se recupera la consciencia crítica a través de la revaloración de la lengua materna (tzeltal) e incorporan los conocimientos previos de los estudiantes para resignificarlos con la teoría. Sin embargo, se desvanece como fin al no encontrar un objetivo claramente definido sobre su papel dentro de su comunidad o región que les permita generar sentido de arraigo y la necesidad de incidir en las problemáticas que ahí se presentan. En consecuencia, el abordaje de la interculturalidad se preocupa más por administrar la diversidad, que por contribuir a transformar o cuestionar las condiciones adversas de las comunidades de origen de los estudiantes.

En síntesis, los resultados obtenidos sobre la categoría de interculturalidad nos permiten identificar sus alcances teóricos y metodológicos. También nos permite identificar la necesidad de incentivar mayor reflexión y análisis en ambas IES para entender los remanentes de la colonialidad instaurados de manera subjetiva en las relaciones cotidianas. Conviene subrayar que a pesar de presentar avances significativos para la reivindicación cultural de los estudiantes, aún falta incidir directamente en los contextos donde están inmersos, ya que es ahí donde la idea interculturalidad no lograr superar las presentes relaciones de poder. El reto para las IES es asumir el bagaje cultural de los pueblos originarios, pero despojada de la mirada multiculturalista y así construir un encuentro intercultural que enriquezca la práctica educativa a través de la experiencia, el diálogo y la praxis en los contextos y actores comunitarios con quienes interactúan.

Sobre las prácticas educativas se concluye que para el Cesder-Moxviquil más allá de propiciar un ambiente facilitador para el proceso de enseñanza aprendizaje (a través de actividades lúdicas y participativas) y de promover la construcción de conocimientos a partir de

la experiencia, el diálogo y la reflexión como lo plantean Larrosa (2002) y Bárcena, et al. (2006), se busca generar procesos (de vinculación, de acompañamiento, de problematización de la realidad, de revaloración cultural), antes que enfocarse únicamente a los resultados.

Institucionalmente, todo esto deriva de la ventaja de que la mayoría de los docentes de esta oferta educativa están vinculados a organizaciones sociales y centros de investigación de la región. Además la práctica educativa se fortalece al articularse con padres de familia, actores sociales, mujeres, productores, campesinos, etc. como una contribución más a la formación de los estudiantes. En ese sentido, el fin de la práctica educativa es lograr que los estudiantes tengan mayor consciencia sobre su entorno con la intención clara de incidir desde y para su comunidad.

Lo anterior difiere en la Unich-Oxchuc, debido a que su práctica educativa se preocupa más en los resultados (principalmente atender los contenidos temáticos y centrarse en el proyecto integrador cada semestre), antes que generar procesos. En consecuencia, la práctica educativa es ajena a la experiencia y procesos de vinculación que los estudiantes construyen en comunidad al no promover institucionalmente espacios de reflexión, análisis o acompañamiento para ello.

Así, la práctica educativa se encuentra desarticulada de las organizaciones sociales, los actores comunitarios, los productores, los campesinos, los padres de familia, etc., al no encontrar un “para qué” o finalidad clara de sus acciones. También se demostró la evidente necesidad de fortalecer curricularmente la transversalidad de una práctica educativa con mayor apego a los criterios teóricos y metodológicos de la interculturalidad. Aún con esas limitantes se halló voluntad de los docentes y estudiantes por querer cambiar el proceso educativo, situación que debe aprovecharse para incidir, no sólo en las relaciones institucionales, sino también en la educación que se requiere para ese contexto particular.

En conclusión, la práctica educativa desde la interculturalidad debe estar cargada de intencionalidad que despierte, en el estudiante, la necesidad de hacer algo por él mismo, por su entorno familiar y comunitario, por transformar las formas injustas de relación que prevalecen entre las culturas; que convierta a éste en un sujeto partícipe de manera activa en la construcción del propio proceso educativo y no simplemente ser un sujeto pasivo o “sujeto Bonsái” (Quintar, 2005), es decir, reducido, minimizado, disminuido. Se trata de propiciar encuentros donde se reivindique la identidad, la investigación sobre su contexto social y

cultural; y de igual manera, se incorpore la experiencia y el diálogo para establecer relaciones más horizontales entre los sujetos.

Las dos categorías antes mencionadas (interculturalidad y práctica educativa) se cristalizan en la construcción de capacidades sociales para la vinculación comunitaria. Como se ha mostrado, en el caso del Cesder-Moxviquil, resalta el respaldo que los estudiantes reciben de las organizaciones sociales facilitando así procesos de reflexión y análisis al interior de sus comunidades. En consecuencia, la generación de capacidades para la vinculación comunitaria se construyen en estrecha relación entre el Cesder-Moxviquil-comunidad-organizaciones-familias, quienes influyen de manera significativa en la formación de estudiantes. Son finalmente relaciones planteadas a largo plazo.

En contraste, los estudiantes de la Unich-Oxchuc, en su mayoría, no visualizan a las comunidades como una posibilidad para regresar y vivir ahí al no fomentarse el arraigo en ellas, por lo cual, la generación de capacidades para la vinculación son a corto plazo, enfocadas más a los resultados que al proceso mismo. En este caso, se encontró que la falta de articulación con organizaciones y actores sociales de la región coloca a los estudiantes como actores secundarios con poca influencia en su comunidad o región. Aunque eso no significa que no se generen posicionamientos críticos, la diferencia es que no tienen retroalimentación con los actores sociales, organizaciones sociales, grupos de trabajo comunitarios y/o familias.

Los hallazgos encontrados, permiten concluir que los estudiantes del Cesder-Moxviquil, se visualizan trabajando en y para su comunidad (desde adentro), en colaboración, principalmente, con organizaciones sociales, asociaciones civiles o a título personal; mientras que los estudiantes de la Unich-Oxchuc, se ubican como agentes externos (desde fuera) en colaboración, principalmente, con instituciones gubernamentales. Ello demuestra una sutil, pero determinante diferencia en su quehacer como futuros profesionistas. Es imprescindible pensar la vinculación comunitaria como la generación de procesos comunitarios; a partir de ello, establece otras formas de relación con el entorno, actores y organizaciones sociales, instituciones gubernamentales, productores, campesinos, etc., para la construcción de capacidades en los estudiantes.

Es necesario reconocer la importancia de abordar la vinculación comunitaria articulada a los diferentes actores sociales que intervienen en la formación de los estudiantes, justamente para enriquecer y acompañar el proceso educativo. Por consiguiente, nos enfrentamos ante el

desafío de generar sentido y significado de formación para la vida de los estudiantes; es decir, un sentido donde se reconozca los diferentes contextos para generar aprendizaje que contribuya a formar sujetos desde una práctica reflexiva, donde además la diversidad sea vista como una oportunidad de enriquecer su vida diaria.

Como se ha presentado, el aporte de este trabajo es comprender cuáles son los alcances de la educación intercultural y las repercusiones de ésta en las comunidades que se vinculan. Abre también un espacio para reflexionar sobre el compromiso de que las instituciones, directivos, docentes, estudiantes, actores sociales, comunidades, familias y organizaciones sociales tienen sobre la formación de los estudiantes.

En síntesis, lo expuesto en ambas experiencias educativas nos da elementos para argumentar en la necesidad de resignificar la Educación Superior, en particular, para los pueblos indígenas. En ese sentido, la interculturalidad, la práctica educativa y la generación de capacidades para la vinculación comunitaria, no debe ser un asunto de las IIES, sino más bien habría que insistir en la transversalización de la educación intercultural a nivel superior.

Con la realización de esta investigación se pueden hacer las siguientes sugerencias y recomendaciones:

Es necesario considerar que la interculturalidad no solamente es un asunto de los grupos indígenas, sino también para los grupos sociales que históricamente han estado en una posición dominante. En otras palabras, las IES interculturales o no, deberían estar atentas a los procesos que surgen al interior de las mismas como una posibilidad para enriquecer la formación de los estudiantes. El reto es lograr una apropiación teórica e implementar mecanismos prácticos desde la crítica y la reflexión que ayude a tener mayor coherencia en las acciones educativas.

Por los hallazgos mostrados, se podrían llevar a cabo la revisión misma del modelo de la CGEIB-SEP para evitar, en la medida de lo posible, la homogeneización de un “modelo educativo” para las UI’s del país; en primer lugar, porque las características históricas, ambientales, productivas, sociales y culturales son diferentes en cada región o estado, en segundo lugar, porque se podría hacer pequeñas adecuaciones curriculares o flexibilizar la currícula de acuerdo a la realidad en donde se encuentra ubicada cada UI (es necesario ir más allá de incorporar la lengua originaria de la región) y, en tercer lugar, porque la discusión crítica de la interculturalidad debe ser más intencionada en la currícula enriquecida además de su propio contexto, aunque éste último aspecto no debe corresponder únicamente a las UI’s, sino

a todas las IES.

En el Cesder-Moxviquil aunque se está pendiente de los procesos a nivel individual y comunitario de los estudiantes, se debe prestar mayor atención a las necesidades de formación personal; por ejemplo, en algunos casos se enfrentan a dificultades para desarrollar las competencias para el bilingüismo, esa situación origina poca participación dentro del aula o en las estancias en OSC, de ahí que se deba prestar mayor acompañamiento, no con la finalidad de castellanizarlos sino de crear contrapesos (al vincularlos con OSC de su región o en lugares donde la identidad indígena sea primordial) que les permita empoderarse y reivindicar su identidad indígena y al mismo tiempo apropiarse de otros elementos culturales para mejorar su desempeño académico y profesional.

Si bien la interculturalidad se aborda implícitamente, es necesario hacerlo explícito en la currícula de la licenciatura. Como ya se ha expuesto la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural en Moxviquil es una réplica de la impartida Cesder-Puebla, se ha contado con tres generaciones (con un grupo de egresados, 2010-2015), no obstante, desde el inicio el compromiso era construir su propia licenciatura situación que se ha logrado con la licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio, sin embargo, en su nueva currícula no se cuenta con ninguna asignatura que aborde la interculturalidad, de ahí que el desafío sea encontrar los espacios para hacerlo, y demostrar que una IES no necesariamente debe contener el adjetivo intercultural.

Finalmente, es importante mencionar que inicialmente se había planteado hacer un seguimiento más puntual de los estudiantes dentro de su contexto comunitario; sin embargo, debido a los acontecimientos políticos y sociales que se han suscitado en los últimos años en el municipio de Oxchuc y otras regiones de Chiapas no fue posible hacerlo. Considero que investigaciones futuras tendrán que abordar más a detalle la problemática investigada.

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, Rogelio; de Haro Rodríguez, Remedios; Frutos, Andrés (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Alvarado, Aida (2009). Vinculación universidad – empresa y su contribución al desarrollo regional. *Ra Ximhai*, septiembre-diciembre, 5 (3), 407-414. Mochicahui, el Fuerte, Sinaloa: Universidad Autónoma Indígena de México. pp. 407-414
- Alvarez, Sonia; Evelina Dagnino; Arturo Escobar (2001). "Introducción: Lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos." En Arturo Escobar, Sonia E. Alvarez & Evelina Dagnino (eds.). *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá, Buenos Aires, Madrid y México: Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara e Instituto Colombiano de Antropología e Historia, pp. 17-48.
- Ávila, León; Posada, Alberto; Arias, Gabriela y Ávila, Agustín (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), pp. 759-783
- Aubry, Andrés (1991). *San Cristóbal de Las Casas. Su historia urbana, demográfica y monumental 1528-1990*. México: INAREMAC.
- Ávila, Adriana y Cortés, Laura (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural», en *Trace* [En línea], 53 | 2008. Recuperado de: <http://trace.revues.org/393>
- Bárcena, Fernando (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. España: Paidós.
- Bárcena, Fernando; Larrosa, Jorge y Mèlich, Joan (2006). *Pensar la educación desde la experiencia*. *Revista portuguesa de pedagogía*, no 40-1, p. 233-259.
- Larrosa, Jorge (2002). "Experiencia y pasión" en, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona: Laertes, pp.165-178
- Baronnet, Bruno (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, Quito: Abya-Yala.
- Baronnet, Bruno (2008). *La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto*

Canek”. Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Trace. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, (53), 100-118. Recuperado de:

- <https://trace.revues.org/405?lang=es>
- Baronnet, Bruno y Tapia, Merdano (Coords) (2013). *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. Cuernavaca, México: UNAM-CRIM.
- Baronnet, Bruno (2013). “La autonomía como condición para la educación intercultural”, en Hernández, Sergio; Ramírez, María; Manjarrez Yunuen y Flores, Aarón (coordinadores). *Educación intercultural a nivel Superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP/UCIRED/UPEL.
- Baronnet, Bruno (2015). “El movimiento zapatista y la educación para la autonomía”. En Patricia Medina Melgarejo (coord.). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas A.C., Juan Pablos Editor.
- Berlanga, Benjamín y Márquez U (1995). *Las escuelas rurales de formación para el trabajo: una opción educativa para la agricultura de pobreza*. En *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*. México: UNICEF/El Colegio Mexiquense
- Berlanga, Benjamín (2005). “Introducción a la ponencia de Hugo Zemelman”, en Zemelman, Hugo. *Hacia la construcción conceptual y metodológica de un enfoque político de comunidades de aprendizaje y trabajo en red en organizaciones de la sociedad civil (ponencia)*. Puebla: UCI-RED
- Berlanga, Benjamín (2007). *El grito como proyecto educativo (el enfoque ético-político de la propuesta pedagógica de comunidades de aprendizaje)*. A partir de la presentación realizada en el Centro de Estudios Ecuménicos. UCI-RED. Recuperado de: <http://www.ucired.org.mx/publicaciones/desde-el-pensamiento-de/hugo-zemelman/item/20-el-grito-como-proyecto-educativo>
- Berlanga, Benjamín (2014). *El Giro Intercultural: una tarea pendiente en las Universidades Interculturales en México*. México: UCIRED. Recuperado de: <http://www.ucired.org.mx/memorias/item/109-el-giro-intercultural>
- Bermúdez, Flor M. (2015). “Interculturalidad, etnicidad e intermediación cultural en la

formación de profesionales indígenas. Concepciones y prácticas en la Universidad Intercultural de Chiapas”. En Patricia Medina (coord.) Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas. Oaxaca, México; 1450 ediciones s.a. de c.v., Unach, Uabjo, Unich, 2015, Upn.

- Bertely, María (1998) “Educación Indígena del siglo XX en México” en Latapí, Pablo. (Coord.). Un siglo de educación en México. México: CONACULTA/FCE.
- Bertely, María; Dietz, Gunter; Díaz, María (coords) (2013). Multiculturalismo y educación 2002-2011. México: ANUIES, COMIE.
- Besalú, Xavier (2002). Aspectos generales de la diversidad cultural y Educación intercultural. España: Síntesis. Recuperado de: http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Xavier_Besalu_Costa_Puesta_en_practica_de_la_educacion_intercultural_en_los_centros_escolares.pdf
- Besalú, Xavier; García, José y García, Raúl (Coord.) (2014). “Estado de la cuestión y principales progresos en las políticas que regulan los derechos de los inmigrantes extranjeros: Acceso a los servicios sociales y a la educación”. En Aproximación al estado de la interculturalidad Red de escuelas interculturales. España: Liga Española de la Educación y la Cultura Popular/Wolters Kluwer España, S.A
- Bolaños, Graciela, Tattay, Libia y Pancho, Avelina (2008). “Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas”. En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1982). “De culturas populares y política cultural”. En Guillermo Bonfil Batalla, José Joaquín Blanco et al. Culturas Populares y Política Cultural. México: Museo de Culturas Populares y SEP, pp. 9-22.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1991). Pensar nuestra cultura, México: Alianza Editorial.
- Campos, Guillermo y Sánchez, Germán (2005). La vinculación universitaria: Ese oscuro objeto del deseo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-campos.html>

- Casillas, Lourdes, Santini, Laura (2006). Universidad intercultural: modelo educativo. México: CGEIB-SEP.
- Cerruto, Leonel. 2009. “La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)” En Daniel Mato (coord.) (2009a). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Chehaibar, Lourdes; Alcántara, Armando; Athié, María; Canales, Alejandro; Díaz, Ángel; Ducoing, Patricia; Inclán, Catalina; Márquez, Alejandro; Pontón, Claudia; Valle, Ángeles; Ruiz, Estela y Zorilla, Juan (2012). “Diagnóstico de la educación”, en José Narro, Jaime Martuscelli y Eduardo Barzana (Coord.). Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Consultado abril de 2016: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Corbetta, Piergiorgio (2003). Metodología y técnicas de investigación social. España: McGraw-Hill
- Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1996). Cuarta Declaración de la Selva Lacandona. Recuperado de:
- http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996_01_01_a.htm
- Consejo de Europa (2009). Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. Vivir juntos con igual dignidad. Estrasburgo: Gobierno de España-Ministerio de Cultura.
- Cruz-Salazar, Tania (2012). El joven indígena en Chiapas: el re-conocimiento de un sujeto histórico. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. X, núm. 2, julio-diciembre, pp. 145-162 Centro de Estudios Superiores de México y Centro América: San Cristóbal de las Casas, México
- CONAPO (2011). Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010
- Díaz, María (2001). Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar comunitario. México: El Colegio de Puebla y Plaza y Valdés.
- Díaz-Couder, Ernesto (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica,

Revista Iberoamericana de Educación num. 17 Mayo- Agosto 1998.

- Díaz-Polanco, Héctor (2006). Caracoles: La autonomía regional zapatista. El Cotidiano, vol. 21, núm. 137, mayo-junio, 2006, pp. 44-5, México: UAM-Azcapotzalco
- Díaz-Polanco, Héctor (2006). “Crítica del multiculturalismo”. Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnografía. México: Siglo XXI.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura (2008). “El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo”. En Santiago Bastos (comp.). Multiculturalismo y futuro en Guatemala. Guatemala: FLACSO/OXFAM, pp. 23-54.
- Dietz, Gunther (2008). “La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural”. En Daniel Mato (coord.). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.
- Dietz, Gunther (2009). Los actores indígenas ante la interculturalización de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neo indigenismo?. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(2), 55-75.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: SEP-CGEIB.
- Dietz, Gunther (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. México: Fondo de cultura económica.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura (2013). “Una década de educación intercultural en México: Debate “entre empoderamiento indígena y transversalización de la diversidad”, en Hernández, Sergio; Ramírez, María; Manjarrez Yunuen y Flores, Aarón (coordinadores). Educación intercultural a nivel Superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas. México: UIEP/UCIRED/UPEL.
- Documento base de la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural (2008). México: CESDER - PRODES, A.C.
- Domínguez, Silvia (s/f). Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, CESDER A.C: “Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural”. México: CESDER - PRODES,

A.C.

- Dussel, Enrique (2005). Transmodernidad e interculturalidad. México: Universidad Autónoma de México
- Dussel, Enrique (2010). Derechos vigentes, nuevos derechos y derechos humanos. Revista Crítica Jurídica No.29, enero/junio
- Fals Borda, Orlando (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). Análisis Político No. 38, septiembre/diciembre de 1999, pp. 71-88.
- Federal, Poder Ejecutivo (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México: Secretaría de Gobernación.
- Flores, José y Méndez, Alfredo (2002). UNISUR: Una universidad de los pueblos para los pueblos. Suplemento informativo La Jornada del campo. No. 62. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/17/cam-unisur.html>
- Flores, Lucio (2008). “Formação Indígena na Amazônia Brasileira”. En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- Fornet- Betancourt, Raúl (2002). Lo intercultural: el problema de su definición. In Y. Onghena (ed.) Intercultural. Balance y perspectivas. Barcelona, España: Fundación CIDOB.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2009). Intersubjetividad en el proceso de subjetivización. México: SEP-CGEIB
- Fortino, V. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. (coord.) Observar Escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: FLACSO.
- Franco, Jean (2004). La máquina de guerra subalterna: mujeres, guerra y derechos. Metapolítica, Numero 36, volumen 9, julio-agosto pp. 75-82.
- Freire, Paulo (2002). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Gamboa, Jonatan (2007). Las misiones culturales entre 1922 y 1927. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación

Educativa. Recuperado de:
<http://biblio.colsan.edu.mx/tesis/GamboaHerreraJonatanIgnacio.pdf>

- Gasché, Jorge (2008). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”. En: Bertely, María, Gasché, Jorge y Podestá, Rossana (coords.) Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Gasché, Jorge (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. Mundo Amazónico N° 1
- Gasché, Jorge (2013). “Fracasos y éxitos de una propuesta educativa intercultural concebida y aplicada en América Latina y basada sobre el método inductivo intercultural”, en Hernández, Sergio; Ramírez, María; Manjarrez Yunuen y Flores, Aarón (coordinadores). Educación intercultural a nivel Superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas. México: UIEP/UCIRED/UPEL.
- Godenzzi, Juan (2005). "Situación de los pueblos indígenas en América Latina", en Juan Godenzzi y Marcela Tovar: Creación de ambientes interculturales en contextos educativos multiculturales. Curso piloto dirigido a formadores de educadores indígenas. Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena (RIF-FOEI). COLAM-UPN.
- González-Casanova, Pablo (1965). La democracia en México. México: ERA
- González-Casanova, Pablo (2001). Los zapatistas del siglo XXI. Periódico La Jornada. Domingo 8 de abril de 2001. Recuperado de:
<http://www.jornada.unam.mx/2001/04/08/013a1pol.html>
- Gould, Giacomo (1997). Vinculación Universidad - Sector Productivo. Una reflexión sobre la planeación y operación de programas de vinculación. México: ANUIES/ Universidad Autónoma de Baja California.
- Gualdieri, Beatriz; Vázquez, María y Tomé, Marta (2008). “Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján”. En Daniel Mato (coord.). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América

Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.

- Guba y Lincoln (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa, en Denman y Haro (compiladores). Por los Rincones. Antología de Métodos cualitativos en la investigación social. Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Guerra, Ernesto y Meza, María (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En Daniel Mato (coord.). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América
- Guerra, Ernesto; Meza María y Sandoval, Eduardo (2011). La interculturalidad adjetivada. Ponencia presentada en el Segundo Foro Internacional de Multiculturalidad, 21, 22 y 23 de septiembre, Celaya, Guanajuato: Universidad de Guanajuato Campus Celaya-Salvatierra.
- Hinkelammert, Franz (2011). En Estela Fernández Nadal y Gustavo David Silnik “Entrevista a Franz Joseph Hinkelammert” en Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano N° 43. CLACSO, junio de 2011. Publicado en La Jornada de México, Página 12 de Argentina y Le Monde Diplomatique de Bolivia, Chile y España. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/cuadernos/43/43.Hinkelammert.pdf>
- Hobsbawm, Eric (1992). Naciones y nacionalismo desde 1780, Barcelona: Editorial Crítica.
- Hobsbawm, Eric (2002 [1983]). “Introducción: La invención de la tradición”. En Eric Hobsbawm y Terence Ranger (eds.). La invención de la tradición. Barcelona, Catalunya: Editorial Crítica.
- INEGI (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. Principales resultados por localidad.
- INEGI (2011). Panorama sociodemográfico de Chiapas.
- INEGI (2012). Perspectiva estadística. Chiapas.
- INEGI (2015a). Encuesta Intercensal 2015. Recuperado de:

<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/>

- INEGI (2015b). Catálogo de claves de entidades federativas, municipios y localidades.
- Instituto de Comunicación Social del estado de Chiapas (2013). Apoyo decidido a 133 instituciones de educación superior en Chiapas. Consultado abril de 2016: <http://www.icosochiapas.gob.mx/2013/06/14/apoyo-decenido-a-133-instituciones-de-educacion-superior-en-chiapas-2/>
- Jablonska, Aleksandra (2015). “La Universidad Comunal Intercultural de Cempoaltépetl: Un proyecto político, cultural y pedagógico”. En Patricia Medina Melgarejo (coord.). Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas A.C., Juan Pablos Editor.
- Huerta, María, Serrano, Ignacia y Comunidad, Marco (2008). Zautla de la A a la Z. Un ejemplo de autogestión del desarrollo social. México: CESDER - PRODES, A.C
- Kymlicka, Will (1996). “Cap. 2. Las políticas del multiculturalismo” y “Cap. 3. Derechos individuales y Derechos colectivos”. En Ciudadanía Multicultural. Paidós Estado y Sociedad
- Kymlicka, Will (2003 [2001]) “La evolución del debate sobre los derechos de las minorías”, en Will Kymlicka, La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía, Barcelona: Paidós, col. Estado y Sociedad 106.
- Kymlicka, Will (2012). Comment on Meer and Modood. Journal of intercultural studies, 33(2), 211-216.
- Lehmann, David (2015). Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, vol. LX, núm. 223, enero-abril, 2015, pp. 133-170. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Lara, Ana (2013). “Educación compensatoria en contextos educativos interculturales. Escuela de familia”. En López Belmonte José (coord.). Diversidad cultural y educación intercultural, España: GEEPP Ediciones
- Levey, Geoffrey (2012). Interculturalism vs. Multiculturalism: A Distinction without a

Difference? *Journal of Intercultural Studies* 33 (2), 217-224

- López Belmonte, José (coord.) (2013). *Diversidad cultural y educación intercultural*, España: GEEPP Ediciones
- López, Francisco (2013). "Interculturalidad e inmigración en el ámbito educativo". En López Belmonte, José. *Diversidad cultural y educación intercultural*, España: GEEPP Ediciones.
- López, Luis E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. UNESCO: Documento de apoyo de la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- López, Luis E. (2009). *Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal*. En Luis Enrique López (coord.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB, Plural editores.
- López, Nicols y Poveda, Damián (2015). "Poner a andar la palabra. Experiencia educativa para el fortalecimiento de la identidad política y cultural Nasa en Tierradentro (Colombia)". En Patricia Medina Melgarejo (coord.). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas A.C., Juan Pablos Editor.
- Malagón, Luis (2006). *La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social*. *Revista Educación y Educadores*, vol. 9, núm. 2, pp. 79-93 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia
- Maldonado, Nelson (2006). *Universidad, hegemonías y nuevas miradas*. *Revista Sigma. Revista de estudiantes de sociología*. II semestre de 2006
- Malik, Kenan (1997). "Los peligros del pluralismo". *Atril No. 0* (Guatemala).
- Mateos, Laura (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*, Ecuador: Abya Yala.

- Mateos, Laura y Dietz, Gunther (2013). Universidades Interculturales en México. En María Bertely, Gunther Dietz y María Díaz (Coords.), Multiculturalismo y educación 2002-2011. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Mateos, Laura, Mendoza, Rosa y Dietz, Gunther (2013). Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En M. Bertely, G. Dietz & G. Díaz (Coords.), Multiculturalismo y educación 2002-2011 (pp. 307-347). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Mallea, Julio (2008). “El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés”. En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- Mato, Daniel (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Mato, Daniel. (coord.) (2009a). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Mato, Daniel (coord.) (2009b). Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Mato, Daniel (2010a). Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Tendencias y Experiencias en América Latina. Boletín Iesalc informa de Educación Superior. Unesco-Iesalc (212), diciembre 2010. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=

2488:convocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural-e-interculturalidad-del-enlaces&catid=6&Itemid=729&lang=es

- Mato, Daniel (2010b). Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia. *Revista Nueva Sociedad* (227), mayo-junio de 2010, 102-119
- Meer, Nasar y Modood, Tariq (2011). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of intercultural studies*, 33(2), 2-23.
- McDoweell, Linda (2000). Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías. Caps. 3,4,5 y 6. pp. 111-249. *Feminismo*, Ed. Catedra. Barcelona
- Mendoza, Blanca (2013). Las competencias interculturales. Aproximaciones críticas y analíticas a la construcción de sus significados dentro de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Totonacapan. Tesis de Maestría, Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Mészáros, István (2011). “Prologo” en Isabel Rauber. *Revoluciones desde abajo* Gobiernos populares y cambio social en Latinoamérica. La Paz, Bolivia: Fundación Boliviana para la Democracia Multipartidaria.
- Mignolo, Walter (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (Vol. 18). España: Ediciones Akal.
- Mignolo, Walter (2006). Postcolonialidad y de-colonialidad. *Revista Sigma. Revista de estudiantes de sociología*. II semestre de 2006
- Mignolo, Walter (2014). “Retos decoloniales, hoy”, en María Borsani y Pablo Quintero (compiladores). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue
- Monterroso, Augusto (s/f). Cuento “El Eclipse”. Recuperado de: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/monte/eclipse.htm>
- Moreno, Maricruz y Maggi, Rolando (2011). Estrategias de vinculación de las universidades mexicanas con las empresas. México: COMIE: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa /13. Política y Gestión/Ponencia. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1236.pd

f

- Moll, Luis (1997). “Vygotski, la educación y la cultura en acción”. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 39-53.
- Navarro, Sergio y Rojas, Victoria (2015). Reflexión teórica-práctica del quehacer de la investigación en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. *Revista Ruta Antropológica*. Año 1 (2). México: Posgrado en Antropología UNAM
- Navarro, Sergio y Saldívar, Antonio (2011). Construcción y significado de la intercultural en la Escuela Normal Indígena Intercultural Biligüe “Jacinto Canek”. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6 (12). México: Proimmse-Unam.
- Navarro, Sergio; Enríquez, Judith; Velazco, Patricia y Estrada, César (2014). La vinculación comunitaria: estrategias para su fortalecimiento desde la Educación Superior: El caso del CESDER sede San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Ponencia presentada en el III Foro: Investigación Vinculada en las Universidades Interculturales de México 8 al 10 de octubre. Veracruz, México. Documento sin publicar.
- Newman, Rachel (2009). *Utopias of a Multiethnic Mexico. The Politics of Intercultural Education in Chiapas, 2000-2009*. Tesis
- Ocampo, Javier (2005). “José Vasconcelos y la educación mexicana”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* No. 7, Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA pp.137-157.
- OCDE (2015). *Panorama de la Educación 2015- México*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- Phillips, Anne (1999). “La política de la presencia: la reforma de la representación política”, en García y Lukes (comps.), *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*, Siglo XXI Editores, Madrid, pp.253-256
- *Plan de Desarrollo al 2016* (2012). *Hacia la proyección de la vinculación de las IES para la innovación orientada al desarrollo sustentable de las regiones en México*. México: Red Nacional de Vinculación-ANUIES.
- Pries, Karin (1991). *Más allá de las grandes vías: aprender en situaciones educativas*.

Hacia una didáctica de los temas generadores ejemplificado en el CESDER de Zautla. México: CESDER - PRODES, A.C. En Díaz, María. 2001. Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar comunitario. México: El Colegio de Puebla y Plaza y Valdés.

- Quintar, Estela (2005). “Pedagogía de La dignidad del estar siendo.” En Jorge Díaz Pedagogía de La dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. Michoacán: Revista interamericana de educación de adultos, 27(1).
- Rauber, Isabel (2011). Revoluciones desde abajo Gobiernos populares y cambio social en Latinoamérica. Fundación Boliviana para la Democracia Multipartidaria, La Paz.
- Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colombia: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). Ch'ixinakax utxiwa : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rockwell, Elsie (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Rus, Jan (2012). El ocaso de las fincas y la transformación de la sociedad indígena de los Altos de Chiapas 1974-2009. México: UNICACH, CESMECA.
- Saavedra, José (2008). “Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay”. En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- Saldívar, Antonio (2006). Técnicas y dinámicas para la educación intercultural. México: Ecosur, Instituto Austriaca de Cooperación Norte Sur, Casa de la Ciencia.
- Saldívar, Antonio (2006^a). Principios fundamentales de la educación intercultural. México: Revista Ecofronteras, pp. 22-26.
- Saldívar, Antonio (2008). Hacia la construcción de la interculturalidad en un mundo multicultural. A Z, Revista de Educación y Cultura. No. 15, p. 26-27
- Saldívar, Antonio (2012). Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural. Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas. Tesis

doctoral, Getafe, España: Universidad Carlos III de Madrid.

- Sánchez, Sebastián (2013). “Las manifestaciones de la diversidad cultural y su utilización educativa”. En López Belmonte, José. Diversidad cultural y educación intercultural, España: GEEPP Ediciones
- Sandoval, Eduardo. y Guerra, Ernesto (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. En revista Ra Ximhai, mayo-agosto, año/Vol.3 (2), El Fuerte, Sinaloa: Universidad Autónoma Indígena de México Mochicahui.
- Santos, Boaventura y Rodríguez Garavito, C. (editores) (2007). El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita. UAM/Anthropos, capítulos I y II, páginas 7-60
- Santos, Boaventura (2009). Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social México: Siglo XXI: CLACSO.
- Santos, Miguel (2013). “El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad”, en López Belmonte, José. Diversidad cultural y educación intercultural, España: GEEPP Ediciones
- Sarango, Luis (2008). “La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi”. En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- Schmelkes, Sylvia (2003). Educación superior intercultural: el caso de México. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular los Caminos a la Educación Superior”, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, los días 17 a 19 de noviembre de 2003. Recuperado de: <http://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke-02.pdf>Schmelkes.
- Schmelkes, Sylvia (2008). “Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?” Ponencia, First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean, San Diego, California, Universidad de California, 22-24 de mayo

- Shannan L. Mattiace (2002). “Una nueva idea de nación: autonomía indígena en México”, en Mattiace, Shannan; Hernández, Rosalva y Rus, Jan (eds.). Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: International Work Group for Indigenous Affairs.
- Sleeter, Christine (2004). El contexto político de la educación multicultural en los Estados Unidos. Cuadernos Interculturales, vol. 2, núm. 3, julio-diciembre, 2004, pp. 9-22, Chile: Universidad de Valparaíso.
- Stavenhagen, Rodolfo (2013). “La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX”, en Baronnet, Bruno y Tapia, Merdano (Coords). 2013. Educación e interculturalidad. Política y políticas. Cuernavaca, México: UNAM-CRIM.
- Suárez, Martín (2007). Cultura de la Modernidad/Posmodernidad, implicaciones en la educación venezolana. Una mirada desde el ámbito universitario para la formación docente. Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació, (1), 177-191.
- Subcomandante Insurgente Marcos (2003). Chiapas, la treceava estela (quinta parte): una historia. México DF: La Jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2003/07/28/005n1pol.php?printver=1&fly=1>
- Taylor, Charles (1993). “La política del reconocimiento”. El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México: FCE.
- Terry, R (1993) A parable: The ups and downs. En: J. Andrzejewski (ed.), Oppression and social justice: Critical frameworks , pp.61-63, Ginn Press, Needham Heights, NJ.
- Tinajero Berrueta, J. (1993). Misiones culturales mexicanas. 70 años de historia. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1993-2/historia1.pdf>
- Torres, Patricia (2013). “Diagnóstico del arranque de las Universidades Interculturales en México”, en Casillas, Lourdes y Santini, Laura (Coords). Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer Encuentro Regional, México: SEP-CGEIB

- Tubino, Fidel (2009). Los desafíos de las políticas y las culturas: ¿interculturalismo o multiculturalismo? En Memoria Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos, no. 6, Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- UNICH (2008a). Informe de la administración 2005-2008. La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas a cuatro años de su fundación. Chiapas, México: UNICH-Gobierno del estado de Chiapas. Recuperado de :
 - http://www.Unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/03/Informe_Rector_2008.pdf
- UNICH (2008b), Plan Institucional de Desarrollo 2008-2016. Chiapas México: UNICH
- UNICH (2009). Informe Institucional 2009. Chiapas, México: UNICH. Recuperado de:http://www.Unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/03/Informe_Rector_2009.pdf
- UNICH (2012). Informe Institucional 2012. Chiapas, México: Recuperado de: <http://www.Unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/03/Informe-final-2012.pdf>
- UNICH (2013a). Informe Institucional 2013. Chiapas, México: UNICH. Recuperado de: <http://www.Unich.edu.mx/wp-content/uploads/2014/02/Informe-institucional2013.pdf>
- UNICH (2013b), Programa educativo Vinculación Comunitaria, asignatura: Taller de diagnóstico comunitario participativo, Chiapas, México: UNICH. Recuperado de: <http://www.UNICH.edu.mx/wp-content/uploads/2014/01/Programa-Taller-DCP.pdf>
- Valenzuela, Estela (2008). “Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen”. En Daniel Mato (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- Vasconcelos, José (2011 [1937]). “El Desastre”. En la creación de la Secretaría de Educación Pública. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

- Vallaeys, François (1999). El desafío de enseñar ética en la universidad. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, (4).
- Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Ángel (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Velasco, Saúl (2010). “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste”, en Velasco, Saúl y Jablonska, Aleksandra (Coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Velasco, Saúl (2015). “Movimiento indígena en México y educación alternativa”. En Patricia Medina Melgarejo (coord.). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas A.C., Juan Pablos Editor.
- Walsh, Catherine (2002). “(De) construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. En Norma Fuller, *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Walsh, Catherine (2004). Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. *Boletín ICCI-ARY Rimay*, Año 6, No. 60, Marzo del 2004
- Walsh, Catherine (2005). *La interculturalidad en la educación*. Perú: Ministerio de educación de Peru-DINEBI, UNICEF.
- Walsh, Catherine (2005). “Introducción”. En: Catherine Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz colonial*. Quito: UASB-Abya Yala.
- Walsh, Catherine (2007). *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial*. En el giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comp.). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar
- Warnholz, Margarita (2013). *Universidades indígenas sin reconocimiento del Estado*. Recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/blogueros-codices->

geek/2013/04/05/ universidades-indigenas-sin-reconocimiento-del-estado-primera-
parte/#ixzz32yNWH2xg

- Weber, Max (1944). Primera parte "Teoría de las categorías sociológicas", Cap. I. "Conceptos sociológicos fundamentales", número 9 (2), pp. 40-42. México: Fondo de Cultura Económica.
- Werbner, Pnina (2012). Multiculturalism from Above and Below: Analysing a Political Discourse. *Journal of Intercultural Studies*, 33:2, 197-209.
- Wiesenfeld, E (2001). La autoconstrucción, un estudio psicosocial del significado de la vivienda. Ed. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación y Comisión de Estudios de Postgrado-CEP. Venezuela.
- Zemelman, Hugo (1990). "Introducción". En Hugo Zemelman (Ed.) *Cultura y política en América Latina*. Siglo XXI.
- Zemelman, Hugo (2005). "Hacia la construcción conceptual y metodológica de un enfoque político de comunidades de aprendizaje y trabajo en red en organizaciones de la sociedad civil" (ponencia). Puebla: UCI-RED.
- Zemelman, Hugo (2005b). "Pedagogía de La dignidad del estar siendo." En Jorge Díaz *Pedagogía de La dignidad del estar siendo*. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. Michoacán: *Revista interamericana de educación de adultos*, 27(1).
- Zemelman, Hugo (2012). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos Editorial.

ANEXOS

ANEXO 1. GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Guía de entrevista a docentes tanto del Cesder-Moxviquil como de la Unich-Oxchuc.

Nota: La pregunta se adecuaba de acuerdo a la adscripción del docente.

Datos generales

Nombre: _____ edad: _____

Lugar de origen: _____ Grado académico: _____

Habla lengua originaria: _____ Pertenece a una organización: _____

Contexto de creación de la IES

1. ¿Cuándo se creó la sede de la licenciatura del CESDER en San Cristóbal?
2. ¿Por qué se decidió abrir la licenciatura en San Cristóbal?
3. ¿Cuál es el objetivo de los planes y programas de estudio de la licenciatura?
4. ¿Cuántos estudiantes tiene actualmente?
5. ¿Por qué se enseña?
6. ¿Quiénes son los estudiantes que ingresan a estudiar a la licenciatura?
7. ¿Qué se espera de los estudiantes egresados?

Proceso de aprendizaje

8. ¿Cuáles son los principales problemas a los que se han enfrentado?
9. ¿Consideras que existe alguna diferencia entre el CESDER con respecto a otros modelos o enfoques educativos interculturales?
10. Cuando los alumnos ingresan al CESDER muestran algún tipo de inquietud (resistencia/gusto) por incorporarse a su propuesta educativa? si, no,
11. ¿Cómo se manifiesta esa resistencia?
12. ¿Cómo se retoma el contexto sociocultural de los jóvenes para la generación de aprendizajes significativos?
13. Cuando los estudiantes ingresan a estudiar tienen cierto proyecto de vida, ¿cuál es ese proyecto y cómo se articula con los deseos y anhelos de su comunidad u organización?
14. ¿Se está alimentando y construyendo la cultura del sujeto al interior de los planes y programas de estudio del CESDER?
15. ¿Cómo eligen los contenidos que se enseñan en la licenciatura?

16. ¿Para qué se enseñan esos contenidos?
17. ¿Cómo son los procesos de enseñanza en la licenciatura?
18. ¿Este proceso de enseñanza sirve para imponer, recuperar o construir conocimientos?
¿De qué manera?

Vinculación comunitaria

19. ¿Qué significa que una propuesta educativa como el CESDER se encuentre ubicada en San Cristóbal?
20. ¿De qué manera se establecen vínculos de participación y cooperación con las comunidades de origen de los estudiantes?
21. ¿Cuáles son los mecanismos para la participación de la comunidad (padres, madres, parejas, autoridades) en la vida universitaria?
22. ¿De qué manera se establecen los vínculos con la comunidad? ¿Cómo reciben los proyectos de los estudiantes?
23. ¿Cuáles han sido las prácticas (sociales, educativas, culturales) más significativas que se han realizado en conjunto con la comunidad?
24. ¿De qué manera se retoma la cultura local/originaria de los estudiantes en los programas de estudio?
25. ¿Hay incidencia de las comunidades en el diseño, aplicación y evaluación de los proyectos implementados?
26. En algún momento del proceso de aprendizaje se ha considerado la incorporación de actores comunitarios en el proceso de evaluación de los programas de estudio?
27. ¿Considera que la formación que reciben los estudiantes atiende las demandas más apremiantes de su entorno inmediato?
28. ¿De qué manera los aprendizajes que se generan contribuyen a crear mejores condiciones de vida para sus comunidades?
29. ¿Qué tipo de “desarrollo” se piensa para las comunidades?
30. ¿Qué repercusiones sociales, culturales, ambientales, económicas se generan a nivel comunitario?
31. ¿Cuáles son las consecuencias sociales de estudiar en un enfoque de ese tipo?
32. ¿Cuáles han sido los proyectos de intervención que han generado mayor repercusión en las comunidades?

Identidad e interculturalidad

33. Considerando que la mayoría de los estudiantes indígenas a lo largo de su formación viven bajo una situación de negación cultural, ¿Cómo recuperan su autoestima y valoración como base para la revaloración y resignificación de sí mismos?
34. ¿Cómo construyen los jóvenes su identidad en un contexto mediado por la diversidad?
35. ¿Cómo se dan las relaciones de género en este ámbito universitario?
36. ¿De qué manera la Universidad contribuye a consolidar la identidad de los jóvenes?
37. ¿Cuáles son las habilidades, conocimientos y actitudes con las que debe egresar un estudiante?
38. ¿Dentro de la licenciatura se aborda la interculturalidad? ¿qué se entiende por interculturalidad? ¿Cómo se aborda y construye dentro de la licenciatura?
39. En el salón de clases y en las distintas actividades que se desarrollan dentro y fuera de la licenciatura, ¿Existen criterios teórico metodológicos para una educación intercultural? si, no, cuáles
40. En su opinión, ¿Cuáles son los retos del CESDER?
41. Algo que agregar o enfatizar

Gracias por su apoyo.

ANEXOS 2. GRÁFICA DE EVALUACIÓN

La siguiente encuesta está diseñada con la finalidad de reflexionar sobre el proceso educativo en el que participas actualmente y las repercusiones que tiene en tu vida cotidiana. Es importante aclarar que la información recabada se utilizará de forma anónima y únicamente para fines académicos por lo cual te pedimos que te sientas en la libertad de expresar lo que piensas y sientes con relación a cada pregunta u oración. En la gráfica de evaluación marca con una “X” o cualquier otro símbolo la estimación que consideres correcta. Gracias por participar.

Semestre/año: _____ Lugar de nacimiento: _____ Municipio: _____ Estado: _____

Hombre () Mujer () Entiendes alguna lengua indígena () Si () No () ¿Cuál? _____

La hablas () Muy bien () Bien () Regular () Poco () Nada

¿Qué tan frecuentemente la usas y en dónde? _____

La escribes () Muy bien () Bien () Regular () Poco () Nada.

Perteneces o participas con alguna organización de tu comunidad o Asociación Civil (ong): Si () No ()
Cuál? _____

¿Cuáles son las principales actividades que realizas con tu organización? _____

¿Tienes algún cargo en tu comunidad?: Si () No () ¿Cuál? _____

	Las cosas que estoy aprendiendo en la licenciatura me han ayudado a resolver problemas de mi vida personal...	La formación que he recibido me ha permitido contribuir o proponer posibles soluciones a los diferentes problemas de mi comunidad...	Mi formación en la licenciatura me permite realizar un acompañamiento y participar en los procesos de desarrollo local de mi comunidad o región...	Desde que ingrese a estudiar, la relación con mi comunidad o con algún grupo de la misma ha sido...	La formación que he recibido me ha permitido reflexionar sobre mi cultura y mi identidad...	Los maestros(as) contribuyen al análisis y reflexión de problemas del contexto retomando mi experiencia y la fortalecen con conceptos teóricos y metodológicos...
Muy positivo ++						
Positivo +						
Regular +-						

Negativo -						
Muy negativo --						

	La formación que he recibido me ha permitido tener un sentido de arraigo en mi comunidad...	En el proceso educativo participa de manera colaborativa las organizaciones sociales, padres de familia, actores comunitarios, estudiantes y/o asesores...	Cuando realizo algún trabajo de la licenciatura en la comunidad me siento competente para intervenir en la resolución de conflictos...	Durante el proceso educativo de la licenciatura están presentes diferentes elementos culturales y formas de aprender...	La licenciatura me está dando habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para ser promotor comunitario y procurar el desarrollo (buen vivir) de los habitantes de mi comunidad o grupo con el que interactúo ...	He aprendido a interactuar de manera respetuosa con el medio ambiente, proponiendo y participando en acciones que promueven el desarrollo sustentable...
Muy positivo ++						
Positivo +						
Regular +-						
Negativo -						

Muy negativo --						
--------------------	--	--	--	--	--	--

¿Cuáles han sido los aprendizajes más significativos que he tenido de la experiencia educativa?

¿Cuáles han sido los principales problemas para mantenerme o terminar los estudios?

¿Qué es lo que me agrada y no me agrada del proceso educativo?

¿Cuáles son mis expectativas al egresar de la licenciatura?

¿Qué entiendes por interculturalidad?

ANEXO 3. ESPIRAL DE LA INTERCULTURALIDAD

Situaciones	Indicadores Actitudes que muestra una persona o grupo que está en esta situación			Estrategias para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes que requiere este escalón y seguir avanzando
	Vida cotidiana	Prácticas educativas	Instituciones	
1. Desconoce y niega la riqueza cultural propia y la ajena	-Actitudes racistas y discriminatorias hacia los demás -Transmite valores, conocimientos y formas de comportamiento ya establecidas -Resentimiento hacia los demás -Indiferencia	-Diversidad como un problema educativo -Mantiene una visión folklorista de las culturas -El aula como espacio fundamental del proceso educativo -Evaluación cuantitativa	-Uso predominante del español -Visión folclorista de las culturas	-Reconocimiento de los prejuicios -Tomar conciencia de las formas en que fuimos discriminados
2. Asume elementos de culturas ajenas sin hacer análisis	-Enajenación cultural -Ensalza los valores culturales occidentales	-No considera el análisis de las formas de relación entre las culturas	-Modernización como base para el desarrollo de la institución	-Desnaturalización y descolonización del pensamiento
3. Reflexiona y valora su lengua, su cultura y sus orígenes	-Enseña y práctica su lengua materna con su familia y comunidad -Práctica costumbres y tradiciones	-Implementa actividades de rescate cultural	-Visibiliza la diversidad lingüística en sus espacios	-Autoestima
4. Adopta prácticas ajenas que valora positivas y que enriquecen su vida	-Recupera su espiritualidad	- Promueve el encuentro y recreación cultural	- Crea espacios de reflexión y aprendizaje sobre interculturalidad	- Identifica los principios teóricos y metodológicos de la interculturalidad

5. Valora y comparte la cultura propia y las culturas ajenas	-Aceptación gustosa del otro -Escucha activa	-Diversidad como una oportunidad para aprender -Reconoce la diversidad de formas de aprender	-Sistematización de experiencias con enfoque intercultural	-Produce y desarrolla nuevos elementos culturales
6. Resignifica y enriquece su cultura a partir del encuentro intercultural y la reflexión	-Integra nuevas formas de ser, pensar, estar y convivir con su familia, comunidad y trabajo -Promueve la reflexión crítica de los valores reconocidos	-Incorpora distintas maneras de aprender -Diversifica los espacios -Dinamiza las relaciones entre los actores comunitarios -Distintas formas de organización del espacio -Enfoque constructivista sociocultural	-Creación de espacios interculturales -Promueve la creación de comunidades de aprendizaje	-Diálogo intercultural -Realiza diseños socioculturales -Mediación sociocultural
7. Ayuda a conocer, valorar y dinamizar (Mediación) las culturas de otras personas	-Construye comunidad	-Comunidades de aprendizaje	-Comunidades de aprendizaje	-Interculturalactuar

Fuente: Saldívar (2008).