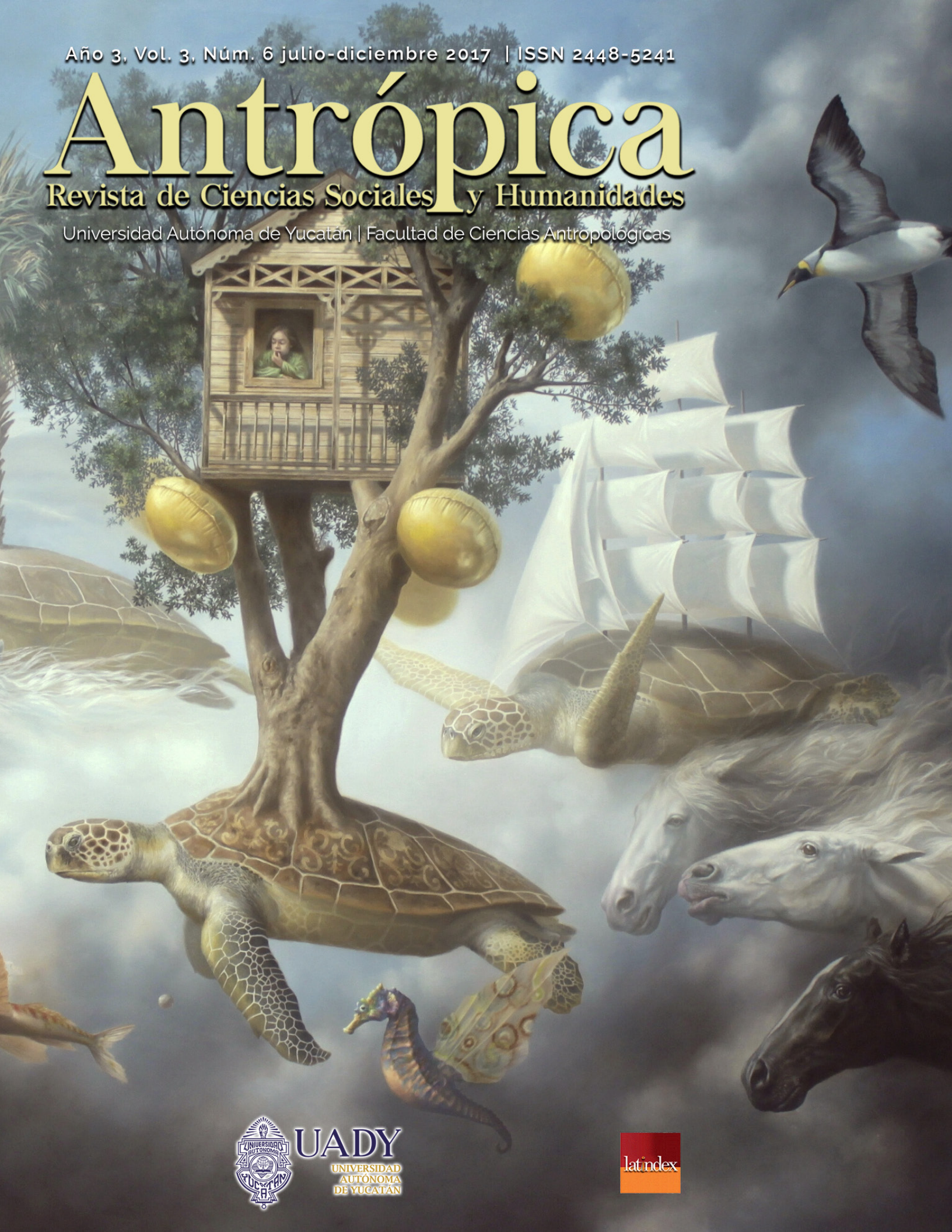


Año 3, Vol. 3, Núm. 6 julio-diciembre 2017 | ISSN 2448-5241

Antrópica

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

Universidad Autónoma de Yucatán | Facultad de Ciencias Antropológicas



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN





¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas

The “interculturality” is more than a word? Interculturality according to students of the Intercultural University of Chiapas

Juris Tipa

Escuela Nacional de Antropología e Historia

Recibido: 12 de agosto de 2016.

Aprobado: 25 de marzo de 2017.

Resumen

El modelo intercultural en la educación superior en México hasta el momento ha recibido muchas críticas desde distintos campos académicos. El objetivo del presente estudio es describir y analizar los puntos de vista de las y los alumnos de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) sobre dicho modelo de educación y la interculturalidad como tal. Utilizando metodología cualitativa en forma de entrevistas con las y los estudiantes de la UNICH se interroga qué es lo que estos jóvenes priorizan en la interculturalidad y si existe una reflexión crítica al respecto al discurso institucional sobre la interculturalidad. Se concluye que las interpretaciones sobre el modelo intercultural y la interculturalidad varían y pueden llegar a ser contradictorias. Esto lleva a cuestionar la consolidación del discurso intercultural que se ejerce en la UNICH y, posiblemente, también suceda en otras universidades interculturales en México.

Palabras clave: interculturalidad, multiculturalidad, educación superior intercultural en México

Abstract:

So far the intercultural model superior education for Mexico has received a lot of criticism from many academic fields. The goal of this research is to describe and analyze the points of view of the students from the intercultural chiapas university UNICH for its letters in Spanish about such model of education and the inculturality as such. Using qualitative methods interviewing the students from the UNICH (for its letters in Spanish), they are questioned about what do they take first in to account on interculturality. It is concluded that the interpretations about the the intercultural model and interculturality vary and can even be contradictory. This takes us to question the consolidation of the intercultural speech on the UNICH and, quite possibly, this also happens at other intercultural universities in Mexico.

Key words: interculturality, multiculturalism, intercultural higher education in Mexico.

Introducción

La introducción de la interculturalidad en las políticas públicas en el campo de la educación superior es un importante paso hacia la inclusión educativa y cultural en México que hace dos décadas aún era algo poco probable, aunque igual de necesaria como hoy. La desigualdad en acceso a la educación superior en México está muy documentada y lo que resalta en todos los estudios al respecto es la situación de exclusión que están viviendo las y los jóvenes de las etnias mexicanas (Bertely Busquets, 2011; Casillas Alvarado et al., 2012; Chávez, 2008; Gallart Nocetti y Henríquez Bremer, 2006; Schmelkes, 2003). Las razones porque existe tal exclusión son varias, pero las principales siguen siendo la marginalización económica de ese sector de población, la aguda discriminación antiétnica y la distribución geográfica de las universidades, que usualmente están ubicadas en las urbes, lejos de las numerosas comunidades rurales.

Como lo indica Daniel Mato (2014), para hablar de la creación de la educación intercultural es indispensable recurrir al proceso de la colonización de las Américas. Los pueblos originarios del continente y los grupos de personas de origen africano, traídas a las Américas en condiciones de esclavitud, sufrieron de varias circunstancias que atentaron contra los elementos constitutivos de sus visiones de mundo. Sus religiones fueron prohibidas y fueron forzados a adoptar el catolicismo, al igual que sus conocimientos ancestrales en diferentes campos. También, sus lenguas fueron prohibidas, sobre todo, en los espacios públicos y en la escuela -si podían acceder a ella-. Este proceso de exterminio sociocultural continuó posteriormente y continúa hasta la actualidad, cambiando de forma, pero poco del contenido¹. Sin embargo, en las dos últimas décadas, los grupos étnicos y la población afrodescendiente de América Latina han logrado avances significativos en el campo de educación, aunque estos aún son insuficientes debido a los efectos de siglos de discriminación.

El modelo de educación intercultural implica una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, con la meta de causar enriquecimiento mutuo, el reconocimiento y la valoración positiva de cada una de ellas dentro del marco de igualdad (Hidalgo Hernández, 2005: 78; Pérez Ruíz, 2009). En México, al igual que en algunos otros países latinoamericanos, este modelo de interacción ha sido implementado de forma institucional en las Universidades Interculturales (UI) que son multiétnicas, y en sus contenidos educativos intentan integrar tanto los saberes “modernos-científicos”, como los “tradicionales”, propios de las etnias. De ahí proviene el permanente debate si este modelo es funcional en el sentido de estar cumpliendo con sus metas, y sí lo es, ¿De qué forma?

El proceso de aprendizaje siempre involucra un intercambio de conocimientos e ideas entre los maestros y los alumnos en el aula, así como entre los estudiantes. Considerando que la interculturalidad es un concepto polisémico y, simultáneamente, una práctica en constante construcción, es indispensable interrogar cómo está percibida, entendida y practicada por los estudiantes de las UI, porque estos jóvenes están siendo preparados profesionalmente dentro de un modelo educativo donde la interculturalidad es la meta y el tema principal al nivel cotidiano en términos prácticos y concretos.

¹ Por ejemplo, la invisibilización de la población afrodescendiente en el Proyecto de nación mexicana o el reconocimiento formal de México como un país pluricultural, aunque de *facto* los cambios constitucionales no están siendo respetados (Bermúdez Urbina, 2016; Espinosa, 2014; Velasco Cruz, 2016).



El análisis para el presente estudio está basado en los discursos de los alumnos activos de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) acerca de la interculturalidad, la existencia de la interculturalidad y las formas de cómo tal debe ser practicada. En total, fueron entrevistados veintiocho alumnos activos de la UNICH, mujeres y hombres, jóvenes cuya lengua materna es castellana y los que son hablantes nativos de algún idioma regional de las etnias de Chiapas.

Multiculturalidad e interculturalidad: ¿Conceptos nuevos para procesos viejos?

Como paradigmas explicativos, tanto la multiculturalidad como la interculturalidad son utilizados para entender, explicar y manejar la diversidad y el pluralismo cultural. Ambos conceptos surgen en las sociedades del occidente de Europa -principalmente en el Reino Unido- y los Estados Unidos, logrando tener un gran desarrollo analítico con la aparición de la migración como un fenómeno social de larga escala y el consecuente debate acerca de inclusión de las minorías étnicas en los territorios nacionales.

El multiculturalismo nace en Estados Unidos en los años setenta del siglo XX como: 1) respuesta al fracaso del modelo integrador *melting pot* y su intención de la homogeneización cultural (asimilación) reproducida por las instituciones estatales en forma de una estrategia política de “seguridad nacional” y 2) como discusión académica “multicultural” acerca de relaciones culturales e inclusión cultural (Pérez Ruiz, 2014). Como institucionalización de la diversidad cultural, el multiculturalismo hace referencia a la existencia de varias culturas diferentes en forma de yuxtaposición en el mismo espacio geográfico, pero no abarca la relación entre ellas. Es decir, sin referencia a la relación, cambio e intercambio y al enriquecimiento mutuo entre culturas, que es el fundamento principal de la interculturalidad como un “deber ser” de una política (Hidalgo Hernández, 2005).

El concepto clave en el multiculturalismo es la tolerancia como una virtud ética de lo público: la capacidad y disposición de respetar las diferencias sin colocar las creencias propias como condición absoluta en la convivencia con el otro. Sin embargo, aquí se puede distinguir dos modalidades de tolerancia: la negativa y la positiva. La primera, se refiere a la capacidad de soportar la diferencia de modo que se tolera aunque no se comparte. La tolerancia positiva, en cambio, consiste de intentar situarse en el lugar del otro para compartir sus creencias y valoraciones “desde dentro”. Consecuentemente, la incapacidad del multiculturalismo anglosajón para hacer operativas ambas dimensiones de la tolerancia en las políticas públicas fue lo que llevó a la interculturalidad, que enfatiza la tolerancia y la valorización positiva (Pérez Ruiz, 2014).

A diferencia de la multiculturalidad, la interculturalidad aparece como un término analítico y multidimensional para entender las relaciones interétnicas y/o entreculturales². Según Graciela Malgesini y Carlos Giménez (2000), la aparición de los términos interculturalidad e interculturalismo parece estar motivada por las carencias de los conceptos de multiculturalidad y multiculturalismo para reflejar la dinámica de las síntesis socioculturales. En lugar del manejo de una “foto fija” cultural como el hecho de que en una determinada formación social o país coexistan distintas culturas,

² “Relaciones entreculturales” etimológicamente es el sinónimo de “relaciones interculturales”. Como bien se sabe, la palabra latina “inter” literalmente significa “entre”. Así, por ejemplo, “las relaciones internacionales” serían “las relaciones entre naciones”.



el interculturalismo se centra en la relación entre culturas desde la diferencia entre ellas y, al mismo tiempo, partiendo del principio de igualdad de culturas para una interacción positiva en la convivencia dentro de la diversidad.

Durante la década de los años noventa, los discursos transnacionales de la multiculturalidad e interculturalidad migraron no solamente entre los países anglosajones y los europeos del continente, sino entre estos y la América Latina, que vivía un postindigenismo y postcolonialismo, resultando en una versión propia de dicho concepto. El interculturalismo latinoamericano no buscó establecer medidas que facilitaran la asimilación de las minorías étnicas, sino que enfatizó la importancia de cambiar las condiciones y las modalidades en las que se dan las relaciones e intercambios asimétricos. Como lo indica Maya Lorena Pérez Ruiz (2014), esto también involucra un cuestionamiento epistemológico entre los “conocimientos indígenas” -o “tradicionales”- y el estatus legítimo de la racionalidad científica y la dimensión política de las relaciones entre las minorías nacionales dentro de los Estados nacionales.

La Educación Superior Intercultural y su surgimiento en México

Actualmente, la interculturalidad está abordada al menos desde cuatro campos del pensamiento social: la educación, la comunicación, la mediación intercultural y como un proyecto sociopolítico e ideal societario. La interculturalidad como una utopía social, el tipo ideal de comunicación y, al mismo tiempo, un programa político institucionalizado se muestra con mayor claridad en el campo de la educación superior estatal.

Dependiendo de la región³, la educación intercultural se ha manifestado como una medida de educación para minorías étnicas e inmigrantes, según premisas nacionalistas y/o de acuerdo con premisas ideológicas multiculturalistas (Tirzo Gómez y Hernández, 2010). El debate anglosajón presume la necesidad de “multiculturalizar” los sistemas educativos mediante mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” con la meta de “empoderar” a ciertas minorías étnicas y migrantes en sus procesos de identificación y “emancipación”. Este modelo de educación sigue victimizando a los grupos minoritarios e ignora los elementos importantes de las relaciones sociales asimétricas.

A diferencia del anterior, el modelo latinoamericano de educación intercultural surge de un proceso/proyecto político, ético y epistémico, iniciado por los movimientos étnicos de la región andina durante la segunda mitad del siglo XX. El propósito central de este modelo es transformar las actuales estructuras sociopolíticas, al través de un proceso permanente de relación, articulación y negociación “entre diferentes”, con la meta de establecer relaciones horizontales entre las culturas. Llegar a este tipo de relación y articulación es imposible sin las condiciones de respeto, legitimidad, simetría e igualdad incorporadas en un proyecto educativo que asuma la descolonización como estrategia y acción. De esta forma, lo intercultural en Latinoamérica se discute, resignifica y se apropia con una mirada “descolonial”, problematizando los procesos históricos de las relaciones entre colonizadores y colonizados, así como a los efectos que han producido siglos de discriminación (Mato, 2014; Tirzo Gómez y Hernández, 2010).

3 Estados Unidos, Europa occidental y América Latina.



En México, el debate sobre la diversidad cultural ha recorrido un proceso en el cual ha pasado de ser percibida como un “problema”, a un “reto”, un “recurso” y, finalmente, un “derecho” (Dietz, 2008; Bello Domínguez, 2009; Tirzo Gómez y Hernández, 2010). La educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase postindigenista de redefinición de relaciones entre el estado y los grupos étnicos. Esta nueva “educación intercultural y bilingüe” intenta superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior Educación Indígena Bilingüe y Bicultural, pero, al mismo tiempo, mantiene un fuerte sesgo hacia el “tratamiento preferencial” de la población étnica-minoritaria. De tal manera que, el antiguo “problema del indio” al través de los programas educativos interculturales, desde sus inicios y hasta el presente, sigue constituyendo el núcleo de la “preocupación”⁴ sobre la identidad nacional del estado-nación mexicano (Dietz y Cortés, 2011; Schmelkes, 2003).

Después de más de medio siglo de luchas entre las políticas públicas indigenistas, la década de los años noventa marcó el inicio del proceso de ciudadanización de la población étnicamente minoritaria y su ingreso en el ámbito nacional como ciudadanos con una mayor participación política e iniciativas para la reivindicación del “derecho a la diferencia étnica”, que resultó en el reconocimiento de “la composición pluricultural” de México y “los derechos y costumbres tradicionales”, resultando en la modificación del Artículo Cuarto de la Constitución Mexicana (Dietz y Cortés, 2011). Así, por primera vez, se reconoció constitucionalmente la existencia y la vigencia de derechos colectivos y la “diferencia étnica” como una fuente de derechos.

Estos cambios no hubieran sido posibles sin la participación de varios movimientos y organizaciones nacionales e internacionales de diversa índole. Con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, las cuestiones de los “derechos indígenas” y los “derechos culturales” saltaron a la política nacional de una forma sin precedentes para simbolizar la culminación del proceso de emancipación étnica en México. Como uno de los resultados de este conflicto, aparecieron nuevos “movimientos indígenas”⁵ que, entre otras demandas y reclamaciones, convirtieron la educación intercultural en uno de los focos privilegiados del reconocimiento de la diversidad como un derecho colectivo y exigieron al estado mexicano la expansión de “la autonomía educativa” (Dietz y Cortés, 2011; Fábregas, 2009). En la oficialización estatal de estos procesos fue muy importante la participación de varias organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas, la UNESCO, la OIT y la OEA, entre otras. Dentro de estas, resalta el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes que fue aprobado en México a inicios de los años noventa. Entre otros puntos, este Convenio contempla que los gobiernos deben garantizar a los “pueblos indígenas” el derecho de conservar todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas. Además, los gobiernos deben asegurar la igualdad de oportunidades dentro de sus poblaciones

4 Esta “preocupación” no solo se refleja en las políticas gubernamentales, sino también en la nación mexicana propiamente. La segunda Encuesta Nacional sobre Discriminación en México mostró que la diversidad aún es percibida como una amenaza a la “identidad nacional”, pues 38% de la población mexicana considera que se puede construir una gran nación mexicana únicamente si tenemos una cultura, basada en valores semejantes (CONAPRED, 2012).

5 Mono o pluriétnicas, dependiendo de la región.



por medio de la adaptación de medidas especiales, las cuales siempre deben ser consultadas con los propios pueblos, por ejemplo, en la participación en la formulación y ejecución de los programas de educación (Mato, 2008 y 2014).

Consecuentemente, para cumplir con las metas planteadas en el Programa Nacional de Educación 2001 - 2006, en el año 2001 dentro de la SEP, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el objetivo de implementar la interculturalidad como un modelo educativo accesible para toda la población y no solamente para los provenientes de las etnias (Corona Berkin y Pérez Daniel, 2010).

Las UI aparecen como una forma estatal de “universidades alternativas”, un proyecto educativo que sea diferente de los programas centralizados de las “universidades convencionales” donde, supuestamente, no cabe un verdadero pluralismo lingüístico, identitario y religioso. La interculturalidad según los estatutos de las UI se refiere a relaciones mutuas entre distintas culturas y la participación mutua equilibrada. El intercambio cultural, según sus estatutos, suele tener un rasgo “controlado” porque procura evitar relaciones de dominación-imposición cultural para favorecer una comunicación e intercambio equilibrado. Sin embargo, la manera en cómo la premisa intercultural institucionalizada como un ideal social y, a la vez, una política concreta está llevada a cabo y ejecutada en la vida real, es otro tema y, desafortunadamente, está lleno de problemas y contradicciones internas.

Los logros y las contradicciones de la Educación Superior Intercultural

Unos de los objetivos principales de las UI es crear alumnos comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones. En el centro de la institución se encuentra la investigación sobre las culturas y las lenguas de los pueblos a los que sirve. Igual la docencia, la investigación y la vinculación con las comunidades debe respetarse y todos los docentes y alumnos deben participar en las tres áreas. Para evitar segregaciones, estas universidades están abiertas a todos, sin embargo, acentúan la presencia de alumnos de los varios grupos étnicos de acuerdo con la región donde están ubicadas (Schmelkes, 2003). Así, el enfoque intercultural está considerado como privilegiado para permitir trabajar con los “saberes locales”, recuperar tradiciones y valores y, además, posibilitar el desarrollo profesional de los jóvenes provenientes de “zonas marginadas o indígenas”, aportando al reconocimiento y desarrollo de sus pueblos (Dietz y Cortés, 2011). De ahí provienen varios logros de las UI como: 1) mejoramiento de las posibilidades de que jóvenes de las etnias accedan a la educación superior; 2) mejor distribución geográfica de las universidades; 3) la integración de diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, valorización y reivindicación de los idiomas y conocimientos de las etnias; 4) el desarrollo de docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural; 5) generación de proyectos concretos de “desarrollo local” y 6) formación de egresados provenientes de las comunidades a las que se proponen servir, entre otros (Casillas Muñoz, 2012; Mato, 2014).

La “comunidad”, la “valorización cultural” y la “sustentabilidad” sostienen el enfoque principal en las metas prácticas que se pretenden lograr las UI. Además, las UI enfatizan la presencia de jóvenes que provienen de las comunidades y la educación adecuada para que los nuevos conoci-



mientos obtenidos en la universidad sean aplicables en sus comunidades. En los casos cuando estudiantes no provienen de las comunidades, su formación debe tener la misma trayectoria y aportar al desarrollo propio local o regional. Últimamente, también se ha discutido si la educación intercultural puede aportar directamente a la creación del “capital intercultural” como una forma particular del capital cultural de la persona (Pöllmann, 2014). Si las formas del capital cultural existen “en relación con” y “por medio de” diferentes culturas, entonces en un mundo cada vez más “conectado” e interdependiente el “capital intercultural” está emergiendo como una cualidad humana con gran importancia sociocultural⁶, sobre todo en países culturalmente diversos como México.

A pesar de ciertos logros y el enorme potencial de la educación intercultural en el mejoramiento del “diálogo cultural”, el intercambio cultural y la convivencia entre distintos grupos, en el presente estado de la implementación de este modelo, ha causado fuertes críticas administrativas y prácticas, teóricas y epistemológicas. Uno de los defensores y promotores del interculturalismo en la educación, Daniel Mato (2014), coincidiendo con Paola Vargas Moreno (2014), menciona los problemas económicos y administrativos de las UI en forma de acreditaciones que derivan de la premisa intercultural de juntar “saberes modernos” y “saberes tradicionales” en un contexto institucional, estatal y burocrático. La evaluación de la calidad de la educación no puede disociarse de consideraciones de pertinencia y relevancia o, en otras palabras, tiene que ser contextualizada. En las UI no sería pertinente aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente “universales” (no existe “saber universal”), sino sistemas “flexibles”. Desafortunadamente, esta “flexibilidad” muchas veces suele malinterpretarse como “de baja calidad”. Algo que tiene futuras consecuencias como la valoración del título obtenido en la UV dentro el mercado laboral. En este sentido, aún son escasos los estudios sobre las trayectorias labores de los egresados de las UI que podrían mostrar el funcionamiento práctico/mercantil de estar estudiando según el modelo intercultural. A fin de cuentas, una de las razones principales de estudiar es facilitar la inserción en el mercado laboral.

Como ya se mencionó, las UI, para evitar segregaciones, no se plantean como exclusivas para los provenientes de los grupos étnicos, sino que están abiertas a estudiantes de cualquier grupo social y pertenencia étnica.⁷ Al mismo tiempo, está enfatizada la presencia de jóvenes de las etnias, al igual que “la comunidad” y “ruralidad” como los temas principales de los proyectos de investigación en las carreras. Este punto aún sigue siendo algo confuso, ya que en el imaginario común se convierte las UI en “universidades (para) indígenas”. Tomando en cuenta el bagaje político indigenista y la discriminación histórica de las etnias mexicanas, no es difícil imaginar que la estigmatización de estas universidades como de y/o para “indígenas” puede seguir reproduciendo los patrones anteriores de exclusión. Aunque a primera vista este problema puede ser percibido como abstracto, solo basta con observar cuántas UI en México y América Latina llevan en su nombre la palabra “indígena” o de alguna etnia en particular. Por lo tanto, esta

6 Por ejemplo, la “competencia intercultural”, las “habilidades de comunicación intercultural” o la “sensibilidad intercultural” que pueden realizarse en toma de conciencia, la adquisición y la aplicación práctica de dichas virtudes en distintas esferas laborales y sociales (Pöllmann, 2014).

7 Las universidades segregadoras son las privadas, a las cuales pueden acceder solamente los sectores sociales económicamente favorecidos o “dominantes” (Mato, 2014).



demostración del “empoderamiento étnico” resulta ser contradictorio con la premisa de evitar separaciones étnicas y estar abiertos a todos los sectores de la población.

Continuando con el punto anterior, son varios autores que indican el hilo neoindigenista en el funcionamiento y las premisas de las UI (Corona Berkin y Pérez Daniel, 2010; Dietz y Cortés, 2011; Kaltmeier, 2010; Llanes Ortiz, 2008; Mato, 2014). Si el marco de las políticas educativas estatales son construidas sin la participación de las etnias, entonces nada más se convierten en “nuevas imposiciones simuladas” con un discurso de respeto a la diversidad cultural (Gómez Lara, 2011). La educación intercultural en gran medida parte de la visión estatal “desde arriba” que no suele valorar la importancia de las diferencias culturales y, con el intento de “forjar la nación”, presupone que las “otras culturas” son obstáculos al desarrollo y deben ser “modernas”. Así, únicamente existe una afirmación formal de las diferencias y las necesidades de las sociedades pluriculturales, y el modelo intercultural en este contexto está utilizado para crear una educación paralela y compensatoria con la finalidad de integrar a los pueblos étnicos al proyecto nacional.

Sarah Corona Berkin y Rebeca Pérez Daniel (2010) indican que el modelo actual de educación intercultural aborda la etnicidad genéricamente, “como en los libros oficiales de educación intercultural, donde todos los indígenas son idénticos salvo a la variable lingüística” (p. 22-23). La identificación semántica de lo bilingüe con lo intercultural demuestra una continuidad con la anterior educación bilingüe-bicultural del corte indigenista, solo que ahora lo bilingüe y lo intercultural viene a sustituir a lo indígena, continuando con el esencialismo antropológico-lingüístico. Además, el supuesto “diálogo de saberes” no logra ocultar ni el carácter asimétrico, ni la conflictividad inherente de tal diálogo. Los saberes pueden ser complementarios en la práctica campesina, cotidiana, pero a menudo no son fácilmente subsumibles o incorporables al saber canónico, al conocimiento científico. Por otro lado, promover un diálogo entre saberes y culturas implica dicotomizar nuevamente determinados saberes y culturas (indígenas-mestizos, rurales-urbanos, etcétera) y, de nuevo, enfrentarse contra obstáculos para lograr un diálogo entre conocimientos heterogéneos (Dietz y Cortés, 2011). De esta manera, el actual papel de la interculturalidad educativa como una forma de “descolonizar el saber”, resulta ser sobrevaluada (Cuji Llugna, 2012). Además de estos problemas epistemológicos, existen otras problemáticas internas, propias de las UI que tienen relación con los contenidos de la oferta intercultural y con la comunicación dentro de las instituciones.

Las UI están sujetas a cambios políticos en los estados donde se instalan dichas instituciones educativas y, por lo tanto, carecen de estabilidad. También, debido a recurrentes cambios en las administraciones institucionales, se rompe la continuidad de la formación de docentes e investigadores al no estar el mismo personal académico desde el inicio por su constante movilidad hacia otros espacios profesionales. Dentro del personal académico, por su lado, suelen existir tensiones entre las visiones esencializadas de “los prácticos” y “los teóricos”. Los primeros, en general, no creen que leer y discutir conceptos en clase sea bueno porque esto aporta a la “occidentalización” de dichas universidades. Se prioriza “el campo” como la única posibilidad de acceder al conocimiento “puro” de “los campesinos e indígenas” y, por tanto, plantean que los docentes deben ser “campesinos e indígenas”. “Los teóricos”, generalmente, priorizan la discusión de las teorías y largas



reuniones de debate en lugar de trabajo de campo (Tipa y Zebadúa, 2014). En este tenor también ha sido cuestionada la utilidad de los proyectos, porque, al contrario de como lo postulan las UI, estos no le suelen corresponder a las necesidades de las comunidades y los conocimientos adquiridos en las UI tampoco resultan útiles para muchos estudiantes a la hora de su implicación en la vida cotidiana (Cruz Salazar y Moreno, 2013).

Otro problema que comparten las UI es la interpretación del “enfoque intercultural” que varía entre los docentes. El análisis de los discursos de las UI sobre la interculturalidad revela que este es un concepto polisémico, pues, tiene múltiples significados, interpretaciones y definiciones. Incluso su conceptualización puede variar de periodo en periodo y de acuerdo con los diferentes contextos e intereses que se pretendan lograr. En general, se puede distinguir diversas dimensiones o contextos donde la interculturalidad es utilizada y problematizada en términos ontológicos, epistemológicos, educativos, sociales, intraculturales y político-institucionales (Sandoval *et al.*, 2010).

Al parecer, los logros de las UI y el modelo actual de la educación superior intercultural aún no son suficientes para poder disminuir y ensombrecer los problemas y las críticas sustanciales. Aunque la existencia de estas universidades ya de por sí podría ser considerada como un gran logro, en este balance entre los logros y las críticas podemos observar una tendencia muy peligrosa: mientras los logros suelen tener cualidades más teóricas y abstractas, casi del nivel especulativo,⁸ las críticas son concretas y de nivel cotidiano.

Estas paradojas, incompatibilidades y la pluralidad de interpretaciones de nuevo vislumbran la interculturalidad como una práctica basada en un tipo ideal por alcanzar, lo que implica un proceso y no el hecho de poder alcanzarlo. Es indispensable subrayar lo importante, que es en un país como México la implementación de los aspectos de la interculturalidad en todos los niveles de la educación pública. Aunque no se pueda llegar a una sociedad verdaderamente intercultural, debido a las distintas desigualdades, asimetrías y fragmentaciones societales, esta implementación sería un aporte fundamental para el camino hacia una sociedad más inclusiva y menos discriminatoria.

Educación Superior Intercultural en Chiapas y la Universidad Intercultural de Chiapas

Es probable que debido a la aguda diversidad y la presencia étnica en los Altos de Chiapas, el primer Centro Coordinador Indigenista (CCI) del INI fue instalado justamente en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas en el año 1951, con la intención de fomentar “el desarrollo cultural” para los pueblos étnicos. Así fue que el estado de Chiapas fue el campo experimental del indigenismo mexicano, convencido de que “el mestizo” es el protagonista de la historia del país (Cruz Salazar y Moreno, 2013; Fábregas, 2009).

Décadas después, la llegada de las telesecundarias a las comunidades en Chiapas en 1981 continuó con la implementación de enseñanza generalizada estatal-nacional en lugar de la “enseñanza colectiva de la comunidad”. Representando en ese sentido, un quiebre fundamental en las

⁸ Por ejemplo, el supuesto hecho de que se mejora la calidad de vida en las comunidades a partir de los proyectos desarrollados en las UI. No cabe duda de que los proyectos están orientados hacia el mejoramiento, pero ¿En cuántos casos han sido verdaderamente eficaces y productivos?



dinámicas del aprendizaje en muchos sectores poblacionales chiapanecos. Este panorama se modificó debido a la propuesta del movimiento zapatista de las escuelas autónomas y su reivindicación de lo tradicional, aunque el modelo de educación bilingüe intercultural siguió a los lineamientos la política educativa estatal-mexicana. Solamente a partir de 2002, cuando México constitucionalmente reconoció su carácter multiétnico y la educación intercultural se convirtió en una reforma nacional, se inició el proyecto de las UI en varios estados de la república (Cruz Salazar y Moreno, 2013).

Así, la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), como la segunda institución de educación superior intercultural creada en México, fue fundada en diciembre de 2004 y abierta a los estudiantes desde agosto de 2005. Actualmente, en esta universidad pueden ser cursadas seis carreras de licenciatura,⁹ distribuidas entre cinco unidades académicas. La sede principal (San Cristóbal de Las Casas) ofrece cinco carreras de las seis y es la más numerosa en términos de alumnos, siempre contando con más de la mitad de todos los alumnos inscritos en la UNICH. Los colaboradores del presente estudio precisamente son de esta sede.

El “Plan Institucional de Desarrollo 2008 – 2016” de la UNICH nos muestra que la intención ideológica de esta institución es sumamente intercultural según las definiciones anteriormente expuestas. La UNICH:

Es una Institución de Educación Superior Pública y Descentralizada del Gobierno del Estado, orientada a la formación de profesionistas con una sólida formación interdisciplinaria, conocimiento de las lenguas originarias y capacidad para el diálogo intercultural y de saberes, éticamente responsables de su compromiso social y representantes de la sociedad pluricultural mexicana, a través de programas educativos basados en el Modelo Educativo Intercultural que promueve procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento donde confluyan el saber científico y saberes tradicionales, donde el reconocimiento y revitalización de la lengua y la cultura se orienta a la construcción de una sociedad abierta a la diversidad encaminada a mejorar la calidad de vida, comprometida con el desarrollo social y económico sostenible local, regional y nacional (UNICH, 2008: 18).

Actualmente, en la página oficial de internet de la UNICH¹⁰ está mencionado que su modelo educativo está basado en el Modelo Educativo Intercultural con las metas de: 1) formar profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; 2) revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; 3) fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades; 4) 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 y 5) favorecer un diálogo permanente de las comunidades con el desarrollo científico y cultural contemporáneo. Comparando estas dos descripciones (del año 2008 y del 2017) se puede observar que, por lo general, está siendo manejada la misma premisa, basada en la revalorización, difusión y revitalización de las culturas y los saberes étnicos en un *diálogo (sic.)* con el desarrollo científico y cultural contemporáneo.

9 Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Comunicación Intercultural, Medicina con Enfoque Intercultural y Derecho Intercultural.

10 <http://www.unich.edu.mx/departamento-de-modelo-educativo/>, “Modelo educativo”, página oficial de la Universidad Intercultural de Chiapas (30.08.2017).



En adelante se interrogará ¿De qué forma las y los estudiantes de la UNICH se han apropiado de esta premisa y cómo la interpretan? ¿Según ellos y ellas, es algo que existe o pueda existir? La UNICH es una institución de educación superior intercultural que presenta un discurso consolidado sobre el modelo intercultural al nivel institucional. Entonces, ¿Tal también será el caso entre sus estudiantes?

¿La Interculturalidad es más que una palabra?

Los discursos y las interpretaciones sobre la interculturalidad por parte de los alumnos son bastante diversas y hasta contradictorias, aunque estos jóvenes se encuentran en la misma institución educativa con un discurso ideológico supuestamente consolidado. En sus definiciones de la interculturalidad suelen predominar palabras claves como “contacto”, “encuentro”, “comunicación” y “convivencia” entre provenientes de distintas “personas”, “culturas”, “etnias”, “comunidades” y “personas” en general:

Para mí la interculturalidad es convivencia entre distintos grupos étnicos que conforman una comunidad estudiantil o distintas etnias. Convivencia de diferentes culturas, lenguas, diferentes formas de pensar. La Interculturalidad es completa, abarca todo. Es una comunicación entre distintas personas para conocer la posición de cada uno. Hablar y comunicarme bien en una lengua originaria.

Hombre, 28 años, hablante de tseltal¹¹ del Valle de Amatenango.

Para mí es algo como muchos encuentros de culturas, de diferentes tipos de cultura. Pues aquí en la universidad es tsotsil, tseltal, ma'm, ch'ol, zoque. Hay muchos bilingües que son de una cultura que nació de una cultura que son hablantes de una lengua. Es intercultural para mí.

Hombre, 21 años, hablante de tsotsil San Juan Chamula.

La interculturalidad más que nada es relacionarnos con otra gente de otra cultura, intercambiar ideas, conocimientos de la otra cultura, de la otra persona que ella tiene. ¿Cuál es la perspectiva de la vida en otros estados, en otros países? Más que nada para conocer las tradiciones que existen en nuestro país o nuestro estado. Así nos damos cuenta de cómo viven ellos, de cómo es su vida cotidiana. Su forma de hablar, su forma de vestir, su forma de pensar. Lo importante aquí es la relación que uno tiene con esa persona. ¿Mantener esa amistad e intercambiar conocimiento, no?

Hombre, 21 años, hablante de zoque de la Chiapa de Corzo.

Para mí es respetar las creencias, los puntos de vista, las ideas y conocimiento de otras personas. Si la persona tiene otras ideas, y no por eso la vas a juzgar o ir en contra de esa persona. Sino que vas a ver qué tiene su forma de pensar, y como tú quieres ser respetado, también vas a respetar a esa persona. Me gusta que las personas me acepten como soy. Eso es interculturalidad. Tú aceptas a las personas siendo diferentes. No solo respetar, sino también aceptar. Llevarlo a cabo, pues, ejercer tu respeto.

Mujer, 20 años, hablante de tsotsil de San Cristóbal de Las Casas.

Además, en los discursos está enfatizada la dimensión étnica de la interculturalidad, lo que indica a cierta “etnización”¹² del concepto, poniendo lo intercultural como sinónimo de lo indígena. En el mismo tono también puede ser percibida cierta “folclorización” de la interculturalidad en forma de “conocimiento acerca de costumbres y tradiciones de otras culturas”. Por otro lado, la interpretación de la interculturalidad en los discursos de estudiantes suele ser similar a multiculturalidad. Sobre

11 En las descripciones de los autores de citas utilizaré la palabra “hablante” para referirme a la lengua materna de la persona.

12 Este es un concepto antropológico utilizado por algunos autores para describir el proceso cuando se atribuye a, por ejemplo, un grupo o bien cultural calidades “étnicas”. “Etnización” en el contexto latinoamericano es sinónimo de “indianización” (García Guerrero, 2002).



todo, esto se observa en las connotaciones de “respeto”, “convivencia” y “comunicación” para conocer la posición del “otro”. En este “intercambio de ideas” y el conocimiento acerca del “otro” rara vez aparece lo fundamental y lo distinto que propone la interculturalidad: un intercambio cultural igualitario, evitando imposiciones culturales en dichos encuentros.¹³

La combinación de distintos saberes (o “ideas”) como una de las metas de la interculturalidad usualmente no aparece en los discursos de las y los estudiantes, limitándose principalmente a la “aceptación” del “otro”. Es decir, se enfatiza la tolerancia positiva que proviene de la tradición interculturalista de la Europa continental, y no la “versión” latinoamericana que busca cambios socioestructurales en las condiciones asimétricas en las que se dan las relaciones. Con esto no se intenta afirmar que todos estudiantes de la UNICH tengan la misma interpretación de la interculturalidad, sino que aquí se exponen las visiones y definiciones más comunes o frecuentes entre ellos.

Otro tema importante son sus percepciones sobre el ejercicio de la interculturalidad en la universidad. Curiosamente, aquí no hay una diversidad de opiniones, sino una ligera tonalidad de decepción porque, según ellas y ellos, la interculturalidad difícilmente se logra en la UNICH por una variedad de razones:

Unos sesenta por ciento – sí, se logra. Es que luego hay muchas cosas en medio donde no tenemos el mismo pensar. Yo pienso una, pero la otra persona piensa otra. Y para tener una buena comunicación es importante respetar lo que piensa la otra persona, llegar a una negociación y no imponer tu cultura. Por eso se da mucho el conflicto cultural y multicultural, tanto entre los estudiantes como con los maestros, claro, aún más. Muchos alumnos tienen diferentes formas de pensar. En la interculturalidad se fomenta la cultura, pero en este caso cuando se hace un evento cultural, muchos no llegan, muchos llegan, pero no les interesa realmente esa cultura. ¿A qué vino, entonces?

Hombre, 28 años, hablante de tseltal del Valle de Amatenango.

Según es intercultural, pero hasta hoy yo no veo una interculturalidad ahí porque no hay esa comunicación entre los maestros y alumnos. No sé. La comunicación es muy corta. Debería de tener más dialogo entre los maestros y los alumnos. Entre los estudiantes, pues, tampoco. En mi salón todos son distanciados, unos por acá, otros por allá. Solo cuando hay que hacer alguna tarea juntos, en equipo, ahí sí, más o menos.

Mujer, 20 años, hablante de castellano de Punta Arena de Catazajá.

Las citas anteriores revelan algunos de los retos que enfrentan las UI en general: el personal adecuado para implementar educación con enfoque intercultural, las diferencias de saberes y la discriminación positiva que resulta en una no-comunicación. Por otro lado, se nota que la interculturalidad no está percibida como un tipo ideal de relaciones y comunicación entre distintos grupos que está por alcanzar, sino como algo real que ya debe de existir. La interculturalidad aquí es interpretada como algo dado y no como una práctica que se erige y se encuentra en constante construcción.

Se da muy poco, unos cincuenta por ciento. Algunos chavos que son de diferentes etnias como tsotsiles, tseltales y cho'í están en otra mentalidad y no se relacionan con otras culturas. Se conocen entre ellos y entienden el mismo idioma que ellos hablan, pero con diferencia en algunas frases. Por eso se relacionan mucho entre ellos. Si a un castellano le enseñan la lengua tsotsil, es por obligación y no porque quiera aprender esa lengua. No es de su interés aprender la lengua tsotsil. Es por la calificación. Y luego con sus compañeros que hablan tsotsil ellos solo dicen algunas frases cuando se les ocurre, como “cómo estás”. Pero no diariamente.

Hombre, 21 años, hablante de zoque de la Chiapa de Corzo.

13 Cabe mencionar, que este punto también está ausente en el discurso institucional de la UNICH al respecto.



Yo creo que aún no ha llegado al punto que se puede hablar de interculturalidad. Está en proceso y te enseñan muchas cosas, pero aún eso no se ve claramente porque sí la hay: como respetar a otras culturas y creencias, pero hay muchos que estamos acá y aún no podemos hacer esto porque cuando escuchas una opinión diferente a la tuya, te pones en contra. Ya no estás respetando la idea del otro. Entonces ahí se rompe la interculturalidad.
Mujer, 20 años, hablante de tsotsil de San Cristóbal de Las Casas.

El mismo problema de comunicación, junto con las frecuentes conductas de discriminación –tanto por parte de maestros como estudiantes–, aparecen como los puntos centrales en los discursos acerca de la práctica intercultural en la UNICH. En cierta medida, se debe a lo siguiente: no todas las personas responden de forma igual ante determinadas situaciones (el *habitus bourdiano*). Aunque la universidad sea intercultural, la interculturalidad no puede considerarse como un hecho dado. La comunicación resulta ser más cómoda y segura con alguien similar, que comparte los mismos códigos y símbolos culturales, por ejemplo: el idioma, la pertenencia a una etnia o el hecho de ser del mismo lugar de origen. También, las dinámicas entre los estudiantes se dan de formas distintas y es imposible eliminar las prácticas discriminatorias como las burlas. Lo anterior también nos indica un problema más profundo y concreto: aparentemente, para muchos estudiantes hay escasez de motivación e interés de estar construyendo la interculturalidad. El cumplimiento con los deberes en la universidad en estos casos no involucra un “compromiso intercultural”, sino que suele estar basado en la motivación de “pasar las materias” y obtener calificaciones.

La imposición cultural que a veces mencionan las y los colaboradores de este estudio también es un tema de doble filo. Las UI se caracterizan por estar compuestas por estudiantes que provienen de distintas etnias y, por lo tanto, son lugares plurilingüísticos. Al mismo tiempo, es necesaria una “lengua vehicular” que en todos los casos es el castellano. Si no fuera así, la mayoría de estudiantes y el personal académico no serían capaces de entender de qué se habla. Si bien, el uso de castellano de “forma dominante” puede ser criticado fácilmente, hasta el momento resulta mucho más difícil encontrar alternativas a dicha situación.

Efectivamente, la UNICH y las UI en general aún tienen mucho camino que recorrer para poder acercarse un poco más a sus metas interculturales en forma funcional que también se refleje entre sus alumnos. Por lo cual, en las UI son necesarios cambios en su funcionamiento y en sus contenidos. También, son necesarias las críticas y, sobre todo, las que no solo son constructivas, sino también propositivas.

A modo de concluir: ¿Y desde aquí hacia dónde?

Las UI no intentan presentarse como instituciones cerradas y excluyentes, sino como portadoras de un carácter intercultural: abiertas a todas las personas interesadas, pero en las cuales la interculturalidad es pensada y expresada en los planes de estudios y en las estrategias de aprendizaje a partir de las concepciones de las minorías étnicas. Al mismo tiempo, la interpretación de lo intercultural varía, se modifica de una UI a otra y, sobre todo, entre los cuerpos académicos de esas instituciones. Eso nos lleva a preguntar con qué idea acerca de la interculturalidad se quedan los futuros “agentes interculturales” y poseedores del “capital intercultural”: las y los estudiantes de las UI. Es importante conocer estas interpretaciones de la interculturalidad, porque gracias a estas es posible acercarse más a los sujetos –los estudiantes de las UI– y a sus ideas acerca de la manera en cómo debería establecerse el contacto y el intercambio cultural con el “otro”.



Entre los alumnos de la UNICH, la interpretación de este término varía y se modifica en comparación con algunos puntos del discurso institucional. Usualmente estos jóvenes enfatizan el objetivo de “conocer” a otras culturas en el sentido de costumbres y tradiciones. A menudo está enfatizada la dimensión étnica de la interculturalidad, lo que significa que la interculturalidad está siendo etnizada por los propios estudiantes, poniendo lo intercultural como sinónimo de lo indígena, y, consecuentemente, a interculturalidad como el problema del “otro”. La interpretación de la interculturalidad en los discursos de los estudiantes suele ser similar a la multiculturalidad, lo que se observa en sus connotaciones sobre “respeto”, “convivencia” y “comunicación” para conocer la posición del “otro”. De esta forma, lo fundamental y lo distinto que propone la interculturalidad –un intercambio cultural igualitario, evitando imposiciones culturales en dichos encuentros– frecuentemente queda fuera de sus visiones.

¿Qué tan eficaz y fructífero es el actual giro intercultural? Es una discusión que no podemos resolver teóricamente, sino únicamente observando y viviendo los consecuentes cambios en la sociedad, y es algo que tampoco puede ser observado a corto plazo. El reconocimiento de las diferencias en un estado de confrontación y el conflicto solo es un paso corto para generar un estado de participación equitativa y valorativa. La interculturalidad como una práctica cotidiana y modo de convivencia humana, consistiendo en respeto mutuo de los valores que tiene cada cultura, es un objetivo noble y necesario. Sin embargo, es algo que no se puede sembrar en la sociedad mexicana solamente por medio de la educación intercultural superior, sino en todos los niveles del ciclo escolar. En un sentido más amplio, la introducción de la interculturalidad y las relaciones interculturales al nivel cotidiano –lo que es el ideal y la meta principal del interculturalismo- implica “reeducar” a la sociedad acerca de cómo relacionarse. Esto depende de la calidad de la educación y de la difusión e institucionalización de la interculturalidad al nivel político estatal, lo que puede distorsionar la idea original del concepto. Tampoco habría que olvidar que habrá sectores de la sociedad quienes posiblemente no van a estar dispuestos a aprehenderla por la explícitamente asimétrica relación estructural que tienen con los demás grupos, por ejemplo, en un contexto de explotación laboral.

La historia de la educación inter|cultural y las UI en México aún sigue, y es verdaderamente intrigante saber de qué hablaremos en diez años sobre la educación intercultural. El rumbo lógico de este tipo de enfoque educativo sería expandirse. Aquí, no me refiero a la introducción de aspectos interculturales en otras universidades estatales, sino a la implicación de este paradigma en otros niveles de educación pública, previos al superior. Si la meta utópica de la interculturalidad es cambiar la manera de cómo percibimos e interactuamos con el “otro”, entonces este tipo de enfoque debería de ser introducido desde los primeros niveles de la educación pública. ☸



Referencias

- BELLO DOMÍNGUEZ, JUAN (2009). *El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas de México*. Ponencia presentada en el “X Congreso Nacional de Investigación Educativa”, 21 al 25 de septiembre de 2009, Veracruz, México. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf
- BERMÚDEZ URBINA, FLOR MARINA (2016). “Acción afirmativa, discriminación y negación de derechos lingüísticos y culturales”. En: *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*. México: UASLP, Núm.16, Año VIII, julio-diciembre.
- BERTELY BUSQUETS, MARÍA (2011). “Educación superior intercultural en México”. En: *Perfiles Educativos*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Volumen 33.
- CASILLAS ALVARADO, MIGUEL ÁNGEL (2012). “La diversidad cultural en la universidad. Los estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior, necesidad de visibilización y reconocimiento”. En: Casillas Alvarado, Miguel Ángel et al. (coordinadores) *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*. México: Universidad Veracruzana.
- CASILLAS MUÑOZ, MARÍA DE LOURDES (2012). “Políticas públicas de atención a la diversidad cultural y lingüística en la educación superior en México”. En: Casillas Alvarado, Miguel Ángel et al. (coordinadores) *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*. México: Universidad Veracruzana.
- CHÁVEZ, MARÍA EUGENIA (2008). “Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?”. En: *Revista de la Educación Superior*. México: ANUIES, Volumen 37 (4), Núm. 148, octubre –diciembre.
- CONAPRED (2012). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. ENADIS 2010*. Resultados sobre diversidad cultural. Recuperado de <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-DC-INACCSS.pdf>
- CORONA BERKIN, SARAH Y MYRIAM REBECA PÉREZ DANIEL (2010). “Cinco desiertos de la educación intercultural y una estrategia indígena”. En: Ströbele-Gregor, Juliana et al. (compiladores) *Construyendo interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Alemania: GIZ.
- CRUZ SALAZAR, TANIA Y ALFONSO ORTIZ MORENO (2013). “Juventudes interculturales. Voces y visiones estudiantiles en la UNICH”. En: Cruz Salazar, Tania y Stefano Claudio Sartorello (coordinadores). *Voces y visiones juveniles en torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*, Fray Bartolomé de Las Casas. México.
- CUJI LLUGNA, LUIS FERNANDO (2012). “Una paradoja de la interculturalidad como descolonización de la educación superior”. En: *Diversidad*. México: UV, Núm. 0, octubre.



- DIETZ, GUNTHER (2008). “¿Interculturalizando la educación superior desde la antropología? Un estudio de caso mexicano”. En: Mercedes Jabardo, Pilar Monreal y Pablo Palenzuela (coordinadores). *Antropología de orientación pública: visibilización y compromiso de la antropología*. España: AnkulegiAntropologiaElkartea.
- DIETZ, GUNTHER Y LAURA SELENE MATEOS CORTÉS (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.
- ESPINOSA, EDUARDO LUIS (2014). *Viaje por la invisibilidad de los afromexicanos*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- FÁBREGAS PUIG, ANDRÉS (2009). “Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, México”. En: Mato, Daniel (coordinador). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- GALLART NOCETTI, MARÍA ANTONIETA Y CRISTINA HENRÍQUEZ BREMER (2006). “Indígenas y educación superior: algunas reflexiones”. En: *Universidades*. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Núm. 32, julio – diciembre.
- GARCÍA GUERRERO, ALEJANDRO (2002). “Indianización como proceso y como discurso en Chiapas, México”. En: *Revista Colombiana de Antropología*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Volumen 38, enero-diciembre.
- GÓMEZ LARA, HORACIO (2011). “La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia”. En: *Revista Pueblos y Fronteras Digital*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Volumen 6, Núm. 11, junio – noviembre.
- HIDALGO HERNÁNDEZ, VERÓNICA (2005). “Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad evolución de un término”. En: *Revista de ciències de l'educació*. España: Universidad Rovira i Virgili, Núm. 1.
- KALTMEIER, OLAF (2010). “Educación Intercultural y Políticas de identidad”. En: Ströbele-Gregor, Juliana et al. (compiladores), *Construyendo interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Alemania: GIZ.
- LLANES ORTIZ, GENNER (2008). “Interculturalización fallida: Desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México”. En: *Trace*, Volumen VI, Núm. 53.
- MALGESINI, GRACIELA Y CARLOS GIMÉNEZ (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.



- MATO, DANIEL (2008). “Diversidad cultural e intercultural en educación superior: Problemas, retos oportunidades y experiencias en América Latina”. En: Mato, Daniel (coordinador). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO – IESALC.
- MATO, DANIEL (2014). “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”. En: *ISEES: Inclusión social y Equidad en la Educación Superior*, Núm. 14, julio – diciembre.
- PÉREZ RUIZ, MAYA LORENA (2009). “¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones”. En: Valladares de la Cruz, Laura et al. (coordinadores), *Estados plurales. El reto de la diversidad y la diferencia*. México: UAM.
- PÉREZ RUIZ, MAYA LORENA (2014). “Sobre la hibridación y la interculturalidad en el postdesarrollo. Para un diálogo con Arturo Escobar”. En: *Cultura y representaciones sociales*. México: UNAM, Año 9, Núm. 17.
- PÖLLMANN, ANDREAS (2014). “Capital intercultural: hacia la conceptualización, operacionalización e investigación empírica de un marcador de distinción sociocultural en ascenso”. En: *Cultura y representaciones sociales*. México: UNAM, Año 9, Núm. 17.
- SANDOVAL, EDUARDO ANDRÉS (2010). “Las dimensiones de la interculturalidad: el discurso de los rectores de las Universidades Interculturales”. En: Sandoval, Eduardo Andrés et al., (coordinadores), *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros/2010e/830/indice.htm>
- SCHMELKES, SYLVIA (2008). *Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?* Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704_archivo.pdf
- 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”, 17 a 19 de noviembre de 2003, Universidad de Guadalajara-ANUIES, México. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDs2010/CDUniversidades/pdf/DC22.pdf>
- TIPA, JURIS Y JUAN PABLO ZEBADÚA (2014). *Juventudes, Identidades e Interculturalidad. Consumos y gustos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas*. México: CECOL-UNACH.
- TIRZO GÓMEZ, JORGE Y JUANA GUADALUPE HERNÁNDEZ (2010). “Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias”. En: *Cuicuilco*. México: ENAH, Núm. 48, enero – junio.



UNICH (2008). *Plan Institucional de Desarrollo 2008 – 2016*. Recuperado de <http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/04/pide.pdf>

VARGAS MORENO, PAOLA (2014). “Educación Superior Intercultural en disputa. Trayectorias de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi Polis”. En: *Revista de la Universidad Bolivariana*. Chile: Universidad de Los Lagos, Volumen 13, Núm. 38.

VELASCO CRUZ, SAÚL (2016). “Racismo y educación en México”. En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. México: UNAM, Volumen LXI, Núm. 226.

Contacto del colaborador:
Juris Tipa <juris.tipa@gmail.com>

