

El campo político de la Educación Superior Intercultural en México

The political arena of Intercultural Higher Education in México

Erica González-Apodaca¹

1. Doutora em Antropologia (UAM), Investigadora no Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) em México. erica.glz.apodaca@gmail.com

Resumen: A más de 15 años de que la interculturalidad se oficializara en la educación pública en México, este texto analiza las políticas de educación superior intercultural desde un enfoque puesto en el campo de tensiones con el Estado, en tres ejes fundamentales: las universidades interculturales gubernamentales, las IES independientes y sus tensiones y relaciones. El análisis de casos y la revisión de la investigación sobre el tema, muestra las formas en que los actores participan en la disputa por la ESI como campo político y la reconfiguración de las políticas gubernamentales en sus expresiones regionales; a la vez, ilustra una tensión de origen asociada al desconocimiento de los derechos de autonomía como marco de significación de las políticas de ESI. El campo parece dirimirse entre: a) La vigencia de las demandas de reconocimiento, b) La retórica multicultural y las estrategias emergentes de los actores del campo, y c) La gradual precarización de las ESI ante la retirada del Estado y sus recursos.

Palabras clave: Políticas educativas. Educación superior. Interculturalidad. Pueblos indígenas. México

Abstract: More than 15 years since intercultural education became an official education policy in Mexico, this text analyzes intercultural higher education (IHE) policies from an approach set in the field of tensions with the State, along three fundamental axes: intercultural public universities, independent institutions of higher education, and their tensions and relationships. The analysis of cases and the review of the literature on the subject, shows the ways in which the actors participate in the dispute over the IHE as a political field and the reconfiguration of government policies in their regional expressions. At the same time, it illustrates a tension of origin associated with ignoring the rights of autonomy as a framework of significance of IHE policies. The field seems to be playing out between: a) The validity of demands for recognition, b) Multicultural rhetoric and the emerging strategies of the different actors, and c) The growing precariousness of IHE in the period of the withdrawal of the State and its resources.

Keywords: Educational policies. Higher education. Interculturality. Indigenous peoples. Mexico.

Introducción

A pesar de reconocer que su desarrollo involucra aspectos económicos, políticos y sociales, la política educativa se explica reiteradamente con referencia al Estado y sus proyectos de planificación educativa, lo cual es comprensible considerando el centralismo histórico en la educación pública y el rol asignado a las escuelas como vehículos del proyecto nacional. Un punto de partida necesario para la investigación estaría en retomar una perspectiva amplia de la política, no circunscrita exclusivamente a una práctica de Estado, sino situada en el ejercicio del poder. La antropología y la sociología políticas aportan conceptos de la *política* como campo social, cuyos actores se involucran en relaciones y prácticas de poder persiguiendo determinados objetivos *que influyan sobre la vida social* (referencias) y el espacio de lo público. Abarcan una gama amplia y diversa de manifestaciones políticas en disputa, al margen o en distintas formas de articulación con las instituciones oficiales y diferentes de la planificación del Estado, que se entiende también como un producto de las posiciones ocupadas en este campo político.

Ahora bien, el concepto de *interculturalidad* condensa una gama demasiado amplia de significados en tensión. En un ejercicio útil de orientación en el debate, Maya L. Pérez (2009) apunta para México que con el concepto se alude indistintamente tanto a un discurso prescriptivo que postula ciertos valores éticos de la convivencia intercultural, como “al hecho social de interacción entre poblaciones con diferencias étnicas, identitarias, culturales, jurídicas y/o religiosas” (PÉREZ-RUIZ, 2009, p. 252) que participan de estructuras históricas de desigualdad. Los significados encarnan tensiones entre proyectos políticos contrapuestos, distinguiéndose una “vertiente multicultural” fundada en la “filosofía de la tolerancia” y una “vertiente latinoamericana” asociada a movimientos indígenas y descolonizadores (ibid, p. 255-256).

Al hablar de *políticas de educación superior intercultural* (ESI) nos referimos entonces un campo político donde actores con poder diferencial ocupan posiciones, controlan recursos y participan de disputas que tienen un trasfondo de refundación social y redefinición de las relaciones interculturales. El campo es histórico, ha sido estructurado en un proceso de larga data marcado por el conflicto intercultural como su *hábitus* de significación y *praxis*.

En una revisión reciente de la investigación en México, identificamos cinco ámbitos de políticas públicas de ESI: 1) la Red de Universidades Interculturales (REDUI) adscritas a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB-SEP), de carácter oficial; 2) Las IES de carácter étnico, independientes y con base social comunitaria, que asumen una orientación intercultural, comunitaria o indígena; 3) Las IES convencionales con programas de acción afirmativa, becas o apoyos a estudiantes indígenas;¹ 4) Las universidades convencionales o centros de investigación de sostenimiento público o privado, que cuentan con programas de posgrado con enfoque intercultural, comunitario o indígena, y 5) Las escuelas Normales Indígenas, Bilingües e Interculturales (BERMÚDEZ Y GONZÁLEZ APODACA, en prensa).

1. Como el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Educación Superior (PAEIES) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Programa Diversidad Cultural e Interculturalidad de la UNAM (antes PUCM), las becas de posgrado de la Fundación Ford-CDI-CIESAS.

En los siguientes apartados analizo este campo político, en: 1) sus antecedentes históricos en las políticas indigenistas y las rutas que llevaron a su institucionalización, 2) la planificación gubernamental del sistema de universidades interculturales, 3) las IES “independientes” del campo político. Finalmente abordo sus relaciones y tensiones en casos específicos (4) y se incluye un apartado de reflexiones finales (5). Por su especificidad el ámbito de la Educación Normal queda para un trabajo posterior.

1. Antecedentes de la ESI en México

Los 68 pueblos indígenas de México representan un 10% de la población nacional; de ellos se estima que únicamente un 1% tiene acceso a la universidad (SCHMELKES, 2009). La enorme exclusión es multicausal. En cobertura educativa la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país se encuentra en zonas urbanas, lo que eleva significativamente los costos de la profesionalización para familias que no viven en las ciudades y emprenden procesos de migración por estos motivos.

A la falta de cobertura en las regiones campesinas e indígenas, se suma la baja calidad de la formación pre-universitaria en zonas rurales, donde las opciones accesibles de educación media y media-superior son modalidades altamente precarias en términos de recursos, infraestructura y personal².

Adicionalmente la exclusión de jóvenes de comunidades indígenas de la educación superior se explica por la falta de pertinencia cultural y lingüística del nivel. Las IES están concebidas con un fuerte sesgo monocultural, definición centralizada de las carreras y programas de estudio y opciones de formación orientadas hacia contextos y necesidades fundamentalmente urbanas.

Por otra parte la educación superior en México es un nivel fuertemente segmentado, que reproduce desigualdades de origen con otros grupos

2. Principalmente opciones de educación a distancia llamadas Tele-bachilleratos o Telesecundarias que imparten clases mediante programas pre-grabados, elaborados desde el centro del país, por instituciones gubernamentales y empresas privadas. Estos programas son transmitidos a grupos de estudiantes, con asesoría de un docente por grado o por grupo multigrado, con una inversión altamente precaria de recursos educativos y humanos en la formación de los jóvenes de regiones rurales.

subalternizados o “poblaciones vulnerables”, como poblaciones campesinas, afrodescendientes y sectores urbanos populares. En el Diagnóstico Nacional de Educación del año 2000 el acceso a este nivel reportó únicamente un 11% y 3% en sectores urbanos y rurales pobres respectivamente y como antes se dijo, apenas el 1% de población indígena (ALCÁNTARA Y NAVARRETE, 2014), además de serios obstáculos de permanencia de los que sí ingresan. El mismo diagnóstico propuso como medidas ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior y acercar la oferta a los sectores en desventaja, ampliando y diversificando la oferta educativa en los estados.

1.1 Las políticas indigenistas

En una perspectiva histórica, la exclusión de los pueblos indígenas de la universidad se asocia a las políticas indigenistas instrumentadas por los gobiernos criollos de la posrevolución, que desde los años veinte impulsaron programas de castellanización e integración cultural para hegemonizar el proyecto político de nación mestiza, monolingüe y moderna. La educación pública centralizada, la formación de docentes y los libros de texto fueron centrales para impulsar las distintas fórmulas institucionales de “gestión de la diversidad” (DIETZ, 2012) con énfasis en la fusión cultural, la integración, la campesinización, la proletarianización, la aculturación inducida y el uso de las lenguas indígenas en la alfabetización (BERTELY *apud* LATAPÍ, 1998).

El indigenismo institucionalizó una jerarquía social heredada por el orden colonial, que clasifica a los sujetos en posiciones fijas en la escala social, mediante procesos de etnicización y racialización. Los diversos pueblos fueron clasificados en una escala degradada y se crearon instituciones que legitimaban este orden dominante; numerosas poblaciones quedaron subsumidas en la categoría “*indígenas*” que se asoció a imágenes estereotipadas, folclorizadas y esencialistas de sus formas de vida. Lo “indígena” identificado con pobreza, atraso o ignorancia lo hizo sujeto de políticas de castellanización, blanqueamiento, paternalismo y asistencialismo. Los procesos de dominación también involucraron, aunque con otros énfasis, a poblaciones afrodescendientes y campesinas negándoseles ciudadanías de pleno derecho; estas bases cimentaron las instituciones del Estado moderno e impactaron profundamente en las subjetividades.

Como parte de la estructura que se construyó, los pueblos indígenas quedaron al margen de la educación superior hasta muy tardíamente. La excepción fue la profesión del magisterio, que respondió a una política temprana de formación de docentes y promotores culturales indígenas, por la necesidad de los gobiernos de contar con intermediarios bilingües que hicieran llegar las instituciones del Estado a las regiones de un país diverso. Esto favoreció el crecimiento numérico de un magisterio bilingüe con capital cultural y empoderado como interlocutor político.³

En los años sesenta y setenta los maestros y promotores bilingües lograron obtener espacios políticos en los organismos y programas indigenistas, dentro de la lógica corporativa del Estado. En el proceso articulan la demanda por una educación contextualizada y bilingüe para las comunidades indígenas.⁴ Esta se concretó en 1978 con el establecimiento de un sistema educativo diferencial a cargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y la institucionalización de la Educación Bilingüe Bicultural como su enfoque rector. Del magisterio bilingüe surgirían años más tarde, importantes intelectuales orgánicos que con el fin del corporativismo, harían de la comunidad su espacio de acción política (DIETZ Y MATEOS, 2011).

Con todo, sin negar la relevancia de conquistar espacios políticos y articular demandas étnicas en educación, la constitución de un sistema diferencial como resultado de las políticas magisteriales no resolvió por sí mismo los profundos problemas de desigualdad y sus causas estructurales, ancladas en la

3. Los maestros bilingües fueron agentes de la modernidad del Estado a la vez que impulsaron sus propios intereses como gremio. Gestores activos de servicios e infraestructura en las regiones, introdujeron escuelas del nivel básico, que vehicularon la ideología nacional y a la vez defendieron intereses de la comunidad y participaron de sus lógicas de legitimidad y de organización.

4. En 1963 se aprobó el uso de métodos y personal bilingüe en la enseñanza a la población indígena, creándose el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües. Ello canceló las políticas de castellanización directa que habían venido implementándose en décadas anteriores. Los sucesivos Congresos Indigenistas mantuvieron la articulación de las demandas por una educación bilingüe, y en 1977 se formó la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), actor clave en esta reivindicación.

pervivencia de una lógica colonial y la “culturalización” de las desigualdades sociales. Antes bien las escuelas y docentes bilingües ocuparon desde su creación una posición marginal frente a la modalidad no indígena y las escuelas urbanas; además el subsistema abarcó únicamente la educación básica, acumulándose un rezago histórico en el acceso a la formación superior.

1.2 La institucionalización de la ESI oficial

En la última década del siglo pasado, la reemergencia étnica (GROS, 2000) y el auge del movimiento indígena con el levantamiento zapatista de 1994, posicionaron las demandas educativas de los pueblos indígenas en los debates políticos por una nueva relación con el Estado, regida por principios de pluralismo, libre determinación, sustentabilidad, consulta y acuerdo y descentralización democrática, contenidos en los Acuerdos de San Andrés de 1996. En este contexto reivindicativo, como sabemos, el gobierno federal provocó la ruptura del diálogo al desconocer el reclamo principal, la autonomía de los pueblos y comunidades indígenas,⁵ empero ciertas demandas políticas fueron retomadas selectivamente por el gobierno federal, para ofrecer un reconocimiento parcial. Voces críticas expresadas en medio del descontento social por el incumplimiento de los compromisos gubernamentales en materia de derechos indígenas, han subrayado la intención desmovilizadora y de cooptación de las demandas indígenas que esto significó. Genner Llanes, entre otros, señala un desplazamiento intencionado (LLANES, 2008, p. 53):

[...] un desplazamiento intencional de la atención a lo que los actores indígenas constantemente tratan de afirmar (a saber, su derecho a la autonomía, al autogobierno, al control de sus territorios) y lo que las instituciones y actores neoindigenistas están dispuestos a otorgar (de nuevo, a saber, fondos y subsidios, servicios públicos y medidas paliativas) (DÍAZ POLANCO, 2004).

5. Los Acuerdos de San Andrés de 1996 fueron desconocidos por el entonces presidente del partido de estado, Ernesto Zedillo. En diciembre de 2000 Vicente Fox, primer presidente de alternancia, presentó la iniciativa de Ley Cocopa, que no incluía una estructura jurídica que contemplara la autonomía y la libre determinación de los pueblos indígenas, a pesar de que México había ratificado el Convenio 169 de la OIT.

La Educación Intercultural Bilingüe fue una demanda incorporada a las reformas jurídico-políticas de estos años, extraída del marco de autonomía de los pueblos. En 2001, en medio del fuerte descontento de la sociedad civil, se formalizó la constitución de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) como instancia federal responsable de la planificación de la EIB en el país y su instrumentación sobre dos ejes principales: *educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos*. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 introdujo –nominalmente– la modalidad intercultural en todos los niveles; mientras que por su parte, la CGEIB implementó la nueva figura de las Universidades Interculturales (UI) para las regiones multiculturales y plurilingües⁶, con el objetivo de “formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus comunidades, pueblos y regiones” (CASILLAS, 2005).

Esta ruta condujo a la institucionalización de la Educación Superior Intercultural, y le imprimió significados específicos y contrapuestos a los acuñados por el movimiento social e indígena y su *hábitus* reivindicativo. La estrategia etnofágica (DÍAZ POLANCO, 2007) permitió al gobierno panista⁷ responder a los reclamos democráticos del movimiento social y administrar las demandas étnicas, así como mostrar su compromiso pluralista ante las presiones del contexto político internacional por medidas a favor de la diversidad ante la hegemonía del multiculturalismo neoliberal (HALE, 2007). Al despolitizarla y extraerla del cuerpo de reivindicaciones etnopolíticas que tenían sentido en

6. La figura fue pensada desde los planificadores oficiales como una parte de una estrategia de atención integral a poblaciones con rezago educativo. Las acciones del Programa Nacional de Educación (2001-2006) planteaban ampliar la cobertura de la Educación Superior hacia las regiones indígenas del país mediante la implementación de programas compensatorios y de acción afirmativa dirigidos a mejorar el acceso y la atención de los jóvenes indígenas al nivel educativo superior. Además de las UI otras acciones orientadas a estos objetivos fueron el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes) y el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas (PAEIIES) de la ANUIES.

7. Que pertenece al Partido de la Acción Nacional (PAN).

una perspectiva de autonomía de los pueblos y de refundación del Estado, se estableció una tensión de origen que marca la agenda de la ESI.

2. Universidades interculturales

A una década de su planificación, las UI⁸ suman actualmente doce⁹ sedes con distinta composición y matrícula¹⁰. La mayoría fueron IES de nueva creación, bajo acuerdos de co-financiamiento federal con gobiernos estatales; otras son iniciativas preexistentes que se incorporaron al sistema como una forma de acceso a recursos y derechos educativos¹¹. Destaca también el caso excepcional de la Universidad Veracruzana Intercultural, que se abre como un programa en el seno de una universidad convencional.

Aunque con distintos énfasis y posiciones de poder relativo, estas instituciones reflejan la tensión de origen del campo político, donde hacen parte de significados y prácticas que recrean construcciones ideológicas del indigenismo y concepciones despolitizadas de las relaciones interculturales. Estudios señalan continuidades y sesgos neo-indigenistas presentes en la planificación oficial; al construir una condición de *población vulnerable* sujeta a políticas compensatorias diferenciales más que a derechos plenos (LLANES, 2004), promover el

8. cfr. <http://eib.sep.gob.mx>

9. Universidad Intercultural del Estado de México (la primera, creada en el año 2003), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Intercultural del Estado de Nayarit, Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán y Universidad Veracruzana Intercultural, que se inserta en la Universidad Veracruzana. Además, la Universidad Intercultural del Estado de San Luis Potosí y la Universidad Autónoma Indígena de México, de origen independiente y posteriormente insertas en esta estructura.

10. En el ciclo escolar 2015-2016 la matrícula total de las UI fue de 14,007 estudiantes (cfr. <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/wp-content/uploads/2016/06/Matricula-total-15-16-October-2015.pdf>, fecha de consulta 28 julio 2017)

11. Como la Universidad Autónoma Indígena de México, fundada desde 1982 en la región yaqui-mayo de México, y que en 2005 se adscribió a este sistema.

desarrollismo (2008), la construcción de intermediarios con perfil universitario, funcionales a las políticas neoliberales (HERNÁNDEZ, PAZ Y SIERRA, 2004) y egresados competentes en gestión de fondos y formas de autoempleo como figuras emergentes del “indio permitido” (HALE, 2007).

Un ámbito ilustrativo de estas tensiones es la participación de los actores regionales en la configuración de la oferta educativa universitaria pertinente. El modelo curricular flexible del sistema UI ha llevado a diversificar las carreras y programas de estudio, considerando las necesidades regionales. A la fecha se imparten carreras en Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Arte y Diseño, Gestión Comunitaria, Salud Intercultural y Derecho Intercultural, lo que es reconocido por ciertos autores como un logro por trascender la formación pedagógica y agronómica como salidas profesionales convencionales para estas poblaciones (DIETZ, 2014).

Asimismo por cuanto la selección no pasa por un examen estandarizado convencional y la condición étnica no está establecida formalmente como criterio de ingreso a las IES, una parte de la matrícula estaría dando cobertura a población no indígena, lo que Mateos y Dietz (2016) aplauden como esfuerzos de descolonización del sistema universitario al “diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos; descentralizarlo y regionalizarlo” y abrir posibilidades de atender educativamente la diversidad. Esto frente a posiciones críticas que señalan la funcionalidad de las planificaciones multiculturales que “incluyen” selectivamente a poblaciones específicas con cierto capital cultural enajenable, mas no así con otros sujetos de exclusión como poblaciones campesinas, afrodescendientes o indígenas urbanos (CZARNY, 2010).

La vinculación comunitaria en las UI se plantea en términos de “establecer estrechos vínculos con la comunidad o región a la que pretende beneficiar, desde la construcción del proyecto educativo hasta la prestación de servicios de relevancia para impulsar su desarrollo” (CASILLAS Y SANTINI, 2009). Sin embargo, los estudios empíricos han mostrado que este es un ámbito en tensión. La “construcción participativa” del currículo se suele reducir a fórmulas de consulta estandarizadas –como encuestas– verticales en su definición y limitadas en sus alcances, mientras que la intención de desarrollar planes de estudio que equilibren la formación teórica con actividades de vinculación comunitaria

e investigación, ha mostrado en las práctica cotidiana, incompatibilidades entre tiempos y lógicas comunitarias y académicas (BARONNET Y BERMÚDEZ, en prensa). En lo que concierne a la vinculación de egresadas y egresados con las comunidades, estudios sobre la UVI reportan los nuevos roles de mediación que desarrollan los jóvenes gestores interculturales entre las dependencias gubernamentales y sus “beneficiarios” así como entre los gobiernos municipales y “redes asociativas” organizadas por ellos mismos (MATEOS, DIETZ Y MENDOZA, 2017).

Sin embargo y reconociendo los alcances y límites mostrados, resulta evidente que la vinculación de la universidad con los actores regionales forma parte de una agenda política, y que al menos en casos donde la UI se inserta en contextos de etnicidad política - la demanda de espacios de autonomía y autogobierno de sus instituciones es un reclamo de fondo en el campo de las políticas de ESI. Por otra parte en todos los casos las culturas universitarias reflejan las configuraciones sociales regionales y sus correlaciones de fuerza, y esto no únicamente en una dimensión intercultural sino también interétnica¹² y de diversidad en general, lo cual nuevamente evidencia la naturaleza política en que este se construye.

3. Actores diversos del campo político

Más allá de la planificación gubernamental – explorada en el sistema de las UI – aunque en interacción con ella, se posicionan actores diversos involucrados en IES mexicanas con auto denominación comunitaria, campesina o indígena, que operan *de facto* en la política intercultural - algunas desde la década de los ochenta y otros de surgimiento más reciente.

Entre estas destacan la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) con los pueblos yaquis de Sinaloa (CABRERA 2002; JIMÉNEZ, 2001); el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural A.C. de Zautla, Puebla del que se desprendió la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCI-Red) con

12. Por ejemplo el caso de la UNICH en el contexto multiétnico de San Cristóbal de las Casas (SARTORELLO, 2016), donde se aprecia que la institución es correlato del conflicto intercultural y racista de la sociedad regional, pero más aún, que las políticas de discriminación positiva de la UNICH hacen parte del conflicto e incluso lo exacerban.

los pueblos mayas de Yucatán (LLANES, 2010); la Universidad de los Pueblos del Sur en el contexto multiétnico de la costa-montaña de Guerrero (UNISUR) (LÓPEZ, 2009); la Universidad Comunal Cempoaltépetl (UNICEM) (VÁSQUEZ, 2015), la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) (MALDONADO ALVARADO, 2017) y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), en la región mixe de Oaxaca (LEBRATO, 2016; ESTRADA, 2008).

Trabajos diversos han estudiado sobre todo sus aspectos prescriptivos y prácticas escolares y en menor medida, la configuración de sus culturas universitarias situadas en entramados sociales y políticos de sus regiones. Ofertan carreras relacionadas a las características y necesidades de sus regiones, pero además sus planes de estudio ponen importante énfasis en la vinculación comunitaria en distintos niveles según el caso, la investigación cultural, las lenguas nacionales, las prácticas campesinas y comunitarias, los saberes y epistemologías locales, la afirmación de las identidades y la soberanía territorial¹³.

Para efectos de su posición en el campo, la mayoría de las IES independientes se crean en regiones indígenas y multiétnicas donde existen procesos de organización social de los cuales las IES hacen parte o se vinculan. Esta es una característica distintiva, que comparten una génesis que políticamente se ha denominado de abajo-arriba, en abierta oposición a las UI.

En notoria también su articulación en redes de distinta conformación y morfología, cuyos nodos enlazan de formas diversas a autoridades comunitarias, organizaciones étnicas y sociales, colectivos magisteriales y profesionistas indígenas, actores académicos, ONG's, asociaciones religiosas e instituciones de gobiernos estatales y federal¹⁴; algunas han desarrollado intercambios con

13. Los objetivos etno-políticos y formas de articulación con los dispositivos institucionales y las políticas educativas oficiales de algunas de estas IES, han sido objeto de investigaciones multidisciplinarias que tienen por objeto la educación intercultural comunitaria, autónoma o "desde abajo" en México (GONZÁLEZ APODACA y ROJAS, 2013; BARONNET y MEDINA, 2013).

14. En la literatura existente sobre diferentes niveles educativos, B. Maldonado (2002) estudió los proyectos educativos generados por organizaciones etnopolíticas oaxaqueñas en la perspectiva de la resistencia étnica. González Apodaca (2008) analizó el campo de la educación intercultural en la región Mixe de Oaxaca. Se desarrollaron estudios monográficos sobre las propuestas y políticas

proyectos hermanos en países latinoamericanos, compartiendo experiencias de diálogo hacia el sur. Un *hábitus* étnico y comunitario es predominante en la mayoría; sin embargo, en la UCI-Red predomina la influencia de las ONG's en estrecha colaboración con pueblos indígenas mayas y en el ISIA la vinculación entre actores mixtes con el Sistema Universitario Jesuita, llevó a su institucionalización como parte de la red de universidades jesuitas, en una articulación novedosa en un campo donde el principal interlocutor hasta ahora ha seguido siendo las instituciones del estado.

El conjunto conforma una vertiente de la ESI en la cual, aunque tiene una composición heterogénea, la definición etnopolítica es predominante o se vuelve diacrítica en ciertas etapas de su devenir. Destaco que más que proyectos aislados, hacen parte de entramados interculturales históricos, culturas políticas y tradiciones organizativas y de lucha a escala regional¹⁵ y desde ahí, en perspectiva procesual, sus actores han empujado proyectos políticos en la formación universitaria, con objetivos de pertinencia cultural, política y territorial. Por consiguiente hacen parte de *políticas educativas* que compiten por influencia y recursos en un espacio dado, buscando construir hegemonía.

4. Relaciones, tensiones y precarización del campo de la ESI

Las IES y actores que conformaron el campo político en las primeras dos décadas del siglo, no se configuraron como bloques estancos sino desarrollaron relaciones e intercambios dinámicos, alianzas y confrontaciones, fases de latencia y activación de los vínculos, que muestran la complejidad del mismo.

Entre los recursos que se disputaron en el ámbito del capital simbólico, la certificación de los estudios ha sido una demanda compartida por los actores de las IES independientes, enraizada en las políticas de reconocimiento y evidencia

educativas y del lenguaje entre los pueblos Wirarika por Angélica Rojas (1999), los pueblos Yaqui (LERMA, 2007), el contexto multiétnico de la Costa-Montaña de Guerrero por N.A. López (2009) y los pueblos de la región Purhépecha (MARTÍNEZ, 2000; GONZÁLEZ, 2007), entre otros. Diversos autores (BARONNET 2009; GUTIÉRREZ, 2005) han estudiado la educación autónoma zapatista.

15. En otros trabajos hemos examinado las redes interactorales de las que participan, condición fundamental en su sostenimiento (ROJAS y GONZÁLEZ APODACA, 2016).

sus deudas con las demandas de autonomía. El reconocimiento oficial de los estudios de las IES ha sido carta de ciudadanía y condición de legitimidad ante las familias y comunidades, y salvo los proyectos de educación zapatista, en la ESI es un recurso simbólico socialmente valorado.

En ese sentido estratégico se entienden las adhesiones al sistema REDUI de proyectos con génesis etno-política y organizativa cercanos al movimiento social, como fue el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México - y su incorporación a la REDUI como vía para demandar derechos y responsabilidades sociales. Lo anterior considerando que en México como en otros países, tras dos décadas de políticas neoliberales el marco de estatalidad se ha redefinido hacia el retiro del Estado de áreas sustantivas y formas de gobierno a distancia.

Una experiencia por completo distinta e ilustrativa de las Universidades Interculturales como un espacio de disputas en que convergen significados e intereses definidos por agendas políticas, estuvo en el desarrollo de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) y su confrontación con la UIEG inaugurada en 2006. En un contexto sociopolítico confrontado de la costa montaña de Guerrero, pugnas políticas llevaron a que la iniciativa se contrapunteara con la propuesta de ESI oficial, en el marco de la micropolítica regional. La apertura de la UI expresó la disputa por la ESI y las estrategias de las facciones en pugna para la hegemonización de sus propios proyectos político-pedagógicos. Sin embargo, también este marco de confrontación y conflicto se convirtió en un recurso discursivo útil para la definición misma del proyecto de la UNISUR como expresión de la lucha por el reconocimiento de los derechos educativos indígenas (LÓPEZ, 2009).

Sin embargo, en todos estos años la retórica multicultural y el acceso a las políticas del reconocimiento no han significado en la práctica, una transformación de las estructuras desiguales de distribución de recursos educativos, aunque la gama de entramados de la ESI en México es ampliamente heterogénea. En otros contextos como Oaxaca, más que una política coherente, la planificación gubernamental se decantó hacia la creación de instituciones diferenciales y aparatos burocráticos, que fueron el foco de fuertes disputas entre intereses faccionalistas, corporativistas y privados por el control de los recursos en juego. Las instituciones que se gestaron bajo este impulso, en su mayoría

han sumado a una oferta educativa precarizada que tras una retórica de celebración de la diversidad, reproduce las desigualdades y los sesgos coloniales que apuntalaron las políticas indigenistas.

En Oaxaca, por ejemplo, la planificación gubernamental en la materia se formalizó con la creación del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) en 2003, como organismo público descentralizado constituido por convenio entre la SEP y el gobierno del Estado, que tenía por objetivo constituir una estructura jurídica, administrativa y operativa que permitiera abrir la participación de los pueblos indígenas “en el diseño y operación de modelos e instituciones educativas que respondan a culturas y necesidades”, y “flexibilizar y mejorar los criterios de asignación de recursos, favoreciendo medidas educativas compensatorias.” (CFR. CSEIIO, DOCUMENTO DE TRABAJO).

La apertura de esta instancia había sido un producto de la correlación de fuerzas existente a nivel regional y de la búsqueda de impulsar demandas étnicas de representación etnopolítica. Para el gobierno estatal y los miembros de organizaciones indígenas que lo impulsaron, la constitución del CSEIIO fue una acción estratégica que establecía un espacio de negociación por la transferencia de recursos presupuestales de la federación y una respuesta a las demandas de mayor acceso y cobertura de la educación superior en el Estado. Además, su creación se inscribía en las luchas políticas del reconocimiento ya que el nuevo órgano estaba facultado para autorizar, operar y evaluar planes y programas de estudios, y otorgar, negar y/o retirar el reconocimiento de validez oficial de los mismos. Estas eran demandas políticas articuladas desde las organizaciones indígenas regionales, por el reconocimiento a las propuestas educativas y curriculares construidas con las comunidades (MALDONADO, A., 2017).

Desde ahí surgió en estos años la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec y la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (UESA-LEMSC), en la región mixe de Oaxaca, un programa de formación de cuadros jóvenes docentes con perspectiva crítica y enfoque comunitario, procedentes de distintas regiones del estado. El proyecto generó sinergias con redes académicas, favoreciendo que pese a tener fondos presupuestales limitados, académicos de Ciencias Sociales de distintas instituciones acudieran a la UESA a dar clases, seminarios o conferencias de forma gratuita. Sin embargo, en años posteriores

los conflictos y pugnas por el control del CSEHO tomaron tintes político-partidistas y las luchas de poder internas, sumadas a la intervención de sindicatos de trabajadores, devinieron en la fractura del proyecto UESA-LEMSC original.

5. Reflexiones finales

Por cuanto ha quedado esbozado que los procesos en este campo no son unidireccionales ni unívocos, interesa subrayar aquí que la planificación gubernamental y la formalización de una política oficial de ESI, impactó en la dinamización de una agenda que ya existía *de facto*, con sus propias tensiones, desarrollada por actores no oficiales, comunidades y cabildos comunitarios, organizaciones etno-políticas, ONG's, redes académicas y asociaciones religiosas. Las relaciones en este campo político se gestionan en dinámicas de negociación, resistencia y confrontación, con agencia variable y procesos de transformación de la planificación gubernamental en las geografías políticas de los estados y las regiones.

Sin embargo también ha quedado sentado que en la ESI en México permanece lo que hemos llamado la *tensión de origen*, asociada a las relaciones interculturales entre los pueblos indígenas y el Estado en un marco de conflicto y asimetría de poder, y al horizonte de autonomía de los pueblos que permanece incumplido. Este sesgo marca el devenir de la ESI en México, donde siguen siendo preponderantes los proyectos étnicos y sus relaciones múltiples con la planificación oficial, que se dirimen en geografías políticas regionales.

Al parecer, a dos décadas de ESI en México, el Estado sigue siendo la figura principal de interlocución y antagonismo de los actores del campo, tanto por factores históricos como por el incumplimiento pleno, hasta la fecha, de la agenda de derechos indígenas; sin embargo el sujeto de interlocución ha transitado de un Estado gestor a una posición crecientemente distanciada de las políticas en cuestión. Los "sujetos vulnerables" asumen la responsabilidad de buscar alternativas de sostenimiento: insertarse en los programas institucionales establecidos, establecer redes de alianzas o asumir las rutas de la autogestión y su doble filo. El mapa de la ESI ha cambiado en las últimas dos décadas, con disminución de recursos oficiales y lo que consideramos una precarización gradual de la política pública y la presunta presencia de prácticas de tercerización.

En este sentido si bien prepondera un sesgo neo-indigenista, coexiste con las demandas de reconocimiento y la retórica multicultural (BRIONES, 2015) y como contraparte, los contextos cambiantes inciden en la reconfiguración de las luchas de los movimientos sociales e indígenas, que se expresan en este campo y a la rearticulación de sus redes de apoyo.

Referencias

ALCÁNTARA, Armando y NAVARRETE, Zaira. Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [online]. 2014, vol. 19, no. 60 [citado el 27 de julio de 2017]. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100010&lng=es&tlng=es.

BARONNET, Bruno. Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. 2009.

BARONNET, Bruno y MEDINA, Patricia. Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. En: Bertely, María. (org.). *Multiculturalismo y Educación, 2002-2011*. México: COMIE, ANUIES, 2013.

BERMÚDEZ, Flor y GONZÁLEZ, Erica. Esencialización, revalorización y apropiación étnica. Representaciones del estudiantado indígena en la investigación sobre Educación Superior Intercultural en México. Ponencia en el Segundo Congreso Internacional, Los pueblos indígenas en América Latina, Siglos XIX-XXI, en Santa Rosa (La Pampa) Argentina, el 24 de septiembre de 2016.

BERMÚDEZ, Flor y GONZÁLEZ, Erica. ¿Es posible caracterizar al (los) sujeto (s) de la ESI? La investigación sobre trayectorias académicas en Universidades Interculturales y otras instituciones de Educación Superior, 2017. [En prensa]

BERTELY, María. Educación indígena del siglo XX en México. En: LATAPÍ, Pablo. (org.). *Un siglo de educación en México*. México: CONACULTA, FCE, 1998.

BRIONES, Claudia. Políticas Indigenistas en Argentina: Entre la hegemonía neoliberal de los años noventa y la “nacional y popular” de la última década. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 21, enero-abril, 2015, pp. 21-48

CABRERA, Javier. Universidad indígena: un nuevo esquema educativo. El universal, 4 de marzo 2002.

CASILLAS, María. Universidades interculturales: nuevas IES para impulsar el desarrollo de los indígenas de México. Documento de trabajo. México, 2005.

CASILLAS, María y SANTINI, Laura. Universidad Intercultural: modelo educativo. México: CGEIB, SEP, 2009.

CZARNY, Gabriela. Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En: VELASCO, Saúl. (org.). Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos. México: UPN, 2010.

DIAZ POLANCO, Héctor. Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia. Siglo XXI, 2007.

DIETZ, Gunther. Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

DIETZ, Gunther. Universidades Interculturales en México. Revista Mexicana de Investigación Educativa [online]. 2014, n. 19 [citado el 28 de julio de 2017] Disponible en: https://www.academia.edu/17432088/Universidades_Interculturales_en_México

DIETZ, Gunther y MATEOS, Laura. Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: SEP, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2011.

ESTRADA, Guillermo. Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. Daniel Mato (coordinador), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). 2008, p. 371-380

GONZÁLEZ APODACA, Erica. Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en territorio Mixe. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Juan Pablos, 2008

GONZÁLEZ APODACA, Erica y ROJAS, Angélica. Proyectos educativos locales, autonomía y resistencia indígena. En: BERTELY, María. (org.). Multiculturalismo y educación 2002-2012. México: COMIE-SEP-ANUIES, 2013.

GONZÁLEZ, Jaime. Intelectualidad indígena y conciencia discursiva. La identidad étnica como ideología actoral. El caso de los intelectuales purhépechas. México: CIESAS, 2007 (Tesis de maestría).

GROS, Christian. Políticas de la Etnicidad: identidad, Estado y Modernidad. Bogotá: ICANH, 2000.

GUTIÉRREZ, Raúl. Escuela y zapatismo entre los tzotziles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos. México: CIESAS, 2005 (Tesis de maestría).

HALE, Charles. Más que un indio: ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala. Guatemala: AVACSO, Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala, 2007.

HERNÁNDEZ, Rosalva, PAZ, Sarela y SIERRA, Teresa. El estado de los indígenas en tiempos de PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad. México: CIESAS, Editorial Miguel Ángel Porrúa, Cámara de diputados LIX Legislatura, 2004.

JIMÉNEZ, Arturo. En México, las dos primeras universidades indígenas de América. La jornada, 10 de julio 2001.

LLANES, Genner. Interculturalización fallida. Desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México. Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre, n. 53, 2008.

LLANES, Genner. Indigenous universities and the construction of interculturality: the case of the peasant and Indigenous University Network in Yucatan, México. Falmer, Brighton: University of Sussex, 2010. (Doctoral thesis).

LERMA, Enriqueta. Venado de dos cabezas: políticas del lenguaje en las comunidades yaquis. El caso de las relaciones de poder en torno al proyecto educativo de la tribu Yaqui. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, 2007. (Tesis de maestría).

LEBRATO, Matthew J. Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación

superior intercultural en México: un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista mexicana de investigación educativa*, 2016, vol. 21, no 70, p. 785-807.

LÓPEZ, Angélica. Apuestas de educación superior intercultural en la Costa-Montaña de Guerrero. La construcción de la UNISUR desde sus actores y procesos. México: CIESAS, 2009. (Tesis de maestría).

MALDONADO A., Carlos. La configuración de la cultural escolar en el proyecto educativo de la UESA-LEMSC. Procesos de apropiación y resignificación de lo comunitario en contextos de conflicto. Oaxaca: CIESAS Pacífico Sur, 2017 (Tesis de maestría).

MALDONADO, Benjamín. Los indios en las aulas. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2002.

MARTÍNEZ, Elizabeth. Agentes de la modernidad: profesionalización y la representación de identidad étnica y comunal en San Pedro Zacán, Michoacán. Michoacán: Colegio de Michoacán, 2000 (Tesis de maestría).

MATEOS, Laura y DIETZ, Gunther. Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista mexicana de investigación educativa* [online]. 2016, vol. 21, no. 70 [citado el 29 de julio de 2017]. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300683&lng=es&tlng=es.

MATEOS, Laura, DIETZ, Gunther y MENDOZA, Guadalupe. Universidades Interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XXI, n. 70, julio- septiembre 2016.

PÉREZ RUIZ, Maya Lorena. ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. *Estados plurales. El reto de la diversidad y la diferencia*. México: UAM-Iztapalapa, 2009, p. 199-228.

ROJAS, Angélica. Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes. Guadalajara: CIESAS, 1999 (Tesis de maestría).

ROJAS, Angélica y GONZÁLEZ APODACA, Erica. El carácter interactoral en la Educación Superior con enfoque intercultural en México. *Revisión 2008-2015. LiminaR*, vol. XVI, n. 1. Enero-junio, 2016.

SCHMELKES, Sylvia. Intercultural Universities in Mexico: progress and difficulties. *Intercultural Education* [online]. 2009, vol. 20, n. 1 [citado el 27 de julio de 2017]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/14675980802700649>

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675980802700649>

SARTORELLO, Stefano. Convivencia y conflicto intercultural: jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XXI, n. 70, julio-septiembre 2016.

VÁSQUEZ, Rigoberto. Jujk ä jtën kejxp ja wëjen këjen yijk pääts yijk ijx: educación desde y para la vida. *Revista Educación y Ciudad* [online]. 2015, n. 26 [citado el 25 de julio 2017]. Disponible en: <<http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/49>> ISSN: 2357-6286.

Recibido: 30/06/2017

Aceito: 31/07/2017

