



CENTRO DE ESTUDIOS INTERNACIONALES

FORJANDO INTERCULTURALIDAD(ES):

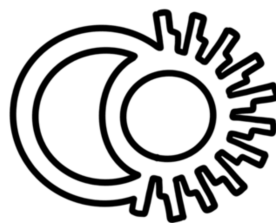
UN ESTUDIO DE CASO DE LA UNIVERSIDAD
INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO

Tesis

que, para obtener el título de
Maestra en Ciencia Política,

presenta

Ximena Domínguez Gómez



Director de tesis: Dr. Emilio Blanco

Ciudad de México, 2024

ÍNDICE

ÍNDICE	III
AGRADECIMIENTOS	V
LUGAR DE ENUNCIACIÓN	VI
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 – LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACIÓN MEXICANA	11
1.1. La educación frente a la diversidad	14
1.1.1. <i>El indigenismo clásico posrevolucionario</i>	16
1.1.2. <i>El multiculturalismo indígena</i>	19
1.2. La educación intercultural: dimensiones teóricas y relevancia actual	22
1.2.1. <i>Pluriculturalidad y multiculturalidad</i>	22
1.2.2. <i>¿Qué es la interculturalidad?</i>	24
1.2.3. <i>¿Porqué repensar el sector educativo en clave intercultural?</i>	24
1.2.4. <i>La interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica</i>	26
1.2.5. <i>La educación para la interculturalidad en México</i>	29
1.2.6. <i>La educación para la interculturalidad según la CGEIB y DGESUI</i>	31
1.3. La educación intercultural frente a la desigualdad educativa	34
1.3.1. <i>El derecho a la educación superior en México y sus características</i>	34
1.3.2. <i>Desigualdades territoriales en el nivel superior</i>	36
1.3.3. <i>Desigualdades económicas en el nivel superior</i>	37
1.3.4. <i>Desigualdades en el nivel superior por autoidentificación indígena</i>	38
1.3.5. <i>Políticas públicas para combatir las desigualdades educativas del nivel superior</i>	39
CAPÍTULO 2 – LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES DE LA CGEIB	41
2.1. Antecedentes, fundación y situación actual	43
2.1.1. <i>El diseño del subsistema de universidades interculturales</i>	44
2.1.2. <i>Características legales de las universidades interculturales</i>	45
2.1.3. <i>Características del cuerpo docente y estudiantil</i>	47
2.1.4. <i>El modelo educativo con enfoque intercultural</i>	50
2.2. Logros y retos del subsistema de universidades interculturales	53
2.2.1. <i>Retos en la docencia</i>	56
2.2.2. <i>Retos en la investigación</i>	58
2.2.3. <i>Retos en la difusión y extensión</i>	59
2.2.4. <i>Retos en la vinculación comunitaria</i>	60
2.2.5. <i>Retos administrativos</i>	60
2.2.6. <i>Logros de las universidades interculturales</i>	61
2.3. Mutabilidad de la educación intercultural	63
2.3.1. <i>La dimensión epistémica del enfoque intercultural</i>	65
2.3.2. <i>La dimensión ética del enfoque intercultural</i>	66
2.3.3. <i>La dimensión identitaria del enfoque intercultural</i>	69

CAPÍTULO 3 – LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO, PIONERA DEL SUBSISTEMA DE UNIVERSIDADES INTERCULTURALES	74
3.1. Antecedentes, fundación y situación actual	76
3.1.1. <i>Contexto socioeconómico de San Felipe del Progreso</i>	77
3.1.2. <i>Antecedentes de la UIEM</i>	78
3.1.3. <i>Fundación de la UIEM y sus objetivos</i>	79
3.1.4. <i>Características principales actuales de la UIEM</i>	81
3.2. El modelo educativo de la UIEM	83
3.2.1. <i>La enseñanza de una lengua originaria</i>	83
3.2.2. <i>La vinculación comunitaria</i>	86
3.2.3. <i>Otros elementos propios del modelo educativo de la UIEM</i>	88
3.3. Descripción general de la comunidad universitaria de la UIEM	90
3.3.1. <i>La comunidad estudiantil</i>	90
3.3.2. <i>El cuerpo docente</i>	93
3.4. Metodología de la investigación	94
3.4.1. <i>¿Porqué un estudio de caso?</i>	96
3.4.2. <i>La entrevista y la observación como herramientas metodológicas</i>	97
3.4.3. <i>El contenido de las entrevistas</i>	99
3.4.4. <i>Estudiantes y profesores entrevistados</i>	100
3.4.5. <i>Posibles sesgos y obstáculos enfrentados durante el trabajo de campo</i>	102
CAPÍTULO 4 – LA INTERCULTURALIDAD EN EL DÍA A DÍA UNIVERSITARIO	105
4.1. Dimensión epistémica	108
4.1.1. <i>La lengua materna</i>	108
4.1.2. <i>La diversidad de saberes</i>	114
4.1.3. <i>Aprender junto a la comunidad</i>	119
4.2. Dimensión ética	123
4.2.1. <i>Respeto a la pluralidad</i>	123
4.2.2. <i>Horizontalidad</i>	127
4.2.3. <i>Solidaridad</i>	130
4.3. Dimensión identitaria	135
4.3.1. <i>Identidad cultural</i>	136
4.3.2. <i>Identidad profesional</i>	144
4.4. Reflexiones finales: las tres dimensiones de la interculturalidad	151
CONCLUSIONES	156
REFERENCIAS	156
APÉNDICE	180

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi sincero agradecimiento a la comunidad de la Universidad Intercultural del Estado de México por siempre acogerme con los brazos abiertos. Respeto enormemente el espacio que han construido a lo largo de los años y me quedo con un sinfín de aprendizajes inconmensurables.

Agradezco también el apoyo, los apapachos y la solidaridad que me han brindado todos los que de alguna manera contribuyeron a este proyecto.

LUGAR DE ENUNCIACIÓN

¿Quiénes son los sujetos autorizados a hablar? En un ámbito tan excluyente como la investigación académica, hacerse esta pregunta es fundamental. Lo que sigue es una recopilación de ideas y posicionamientos que me parecen esenciales para contextualizar mi investigación y mi papel como autora. Quiero que mi trabajo se lea tomando en cuenta la posición de donde yo escribo, con todos los matices, prejuicios, limitaciones que esta implica, pero también con la honestidad y apego que le he dedicado.

Hoy día, no se puede negar la existencia de una jerarquía social que organiza nuestras colectividades según regímenes de control racistas, patriarcales y coloniales. Este ordenamiento se traduce a la investigación académica como una jerarquización de saberes, en donde los conocimientos de ciertos grupos en posiciones subalternas son relegados e invisibilizados (Ribeiro 2020, 68). Perdura un régimen de autorización discursiva que otorga legitimidad a algunos e impone silencio a otros. Por lo tanto, evidenciar nuestro lugar de enunciación busca deconstruir el discurso y tomar en cuenta los procesos históricos y sus efectos estructurales en la producción y difusión del conocimiento (Muñiz Leal 2016, 24). Todos tenemos un lugar de enunciación. La *universalidad* o *objetividad* de la investigación académica ya no es una pretensión pertinente. El lugar que ocupamos socialmente nos arroja con diferentes experiencias, perspectivas y opiniones. Por la ubicación espacio-temporal en la que habita nuestra corporalidad, somos seres situados. Definir nuestro lugar de enunicación remite al espacio epistémico que ocupamos, reconociendo la indudable subjetividad que atraviesa nuestras narraciones. En estas pocas páginas hago conciencia del lugar social desde el que escribo.

Redacto estas palabras desde la Ciudad de México, donde vivo y estudio desde hace unos años. Esta investigación es parte de mi proceso académico para graduarme de un posgrado de El

Colegio de México, una institución de educación superior comunmente calificada como “prestigiosa” por la burbuja académica. A lo largo de mi vida he tenido el privilegio de desempeñarme en distintos espacios educativos (la mayoría privados) que sin duda me han brindado distintas experiencias valiosas, pero también me han beneficiado —estructuralmente hablando— por las “opresiones que aplican a otros grupos” (Ribeiro 2020, 51). Mi condición como mujer mestiza citadina y como estudiante de maestría me ha dado de facto una legitimidad que no todos gozan. En el marco de mi investigación, resulta crucial establecer claramente mi posición, ya que he optado por sumergirme en un ámbito social que no constituye mi entorno más familiar. Reconozco que carezco de la experiencia directa como estudiante, profesora o trabajadora en una universidad intercultural. Pero entonces, *¿cuál es mi deseo al querer escribir sobre interculturalidad? ¿Por qué y para qué?*

Aunque reconozco que la finalidad última de este trabajo es obtener mi titulación, mi esperanza es también contribuir a la visibilización de la alternativa intercultural y motivar el cuestionamiento crítico de otros entornos educativos. Considero importante que personas ajenas al subsistema de universidades interculturales se acerquen y teoricen sobre las posibilidades educativas que revelan estos establecimientos, siempre y cuando esto se haga con respeto y con un ojo crítico. Mi tiempo en San Felipe del Progreso me ha dejado con aprendizajes invaluable, pero también me ha empujado a formar mis propias reflexiones, preguntas y críticas frente al espacio educativo que me es familiar. Cierro estas cortas palabras sintiendo a la vez alivio, angustia y entusiasmo al liberar un trabajo que me acompañó durante los últimos tres años de mi vida. Si algo aprendí de la comunidad intercultural en *Sanfe* es el valor que uno le agrega al trabajo académico al abrazar la subjetividad. Por ende, no busco hablar por nadie más que yo, desde mi lugar de enunciación.

INTRODUCCIÓN

La interculturalidad es, al mismo tiempo, un calificativo y un proceso social. También es una promesa para el futuro de nuestras sociedades. En ciertos contextos, desafía completamente la estructura social existente y propone un tipo ideal de organización colectiva basada en la horizontalidad, el diálogo y la diversidad. En otros, se acopla al orden común y busca transformarlo paulatinamente para dar cabida a todo tipo de diferencias. A menudo, la interculturalidad parece ser todo y, a la vez, nada. Es un concepto que, cuando pensamos entenderlo, nos revuelca y nos obliga a regresar al punto de partida. En este sentido, lo que sigue es mi intento personal de pensar y repensarlo; es parte de un proceso de cuestionamiento interno, en donde desafío lo familiar y abrazo lo ajeno.

Desde la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, la educación ha sido reconocida como derecho humano a nivel internacional, al ser considerada como principal herramienta para combatir la desigualdad social y promover una mejor calidad de vida. Los esfuerzos para garantizar el derecho a la educación han sido diversos, desarrollándose un marco jurídico tanto a escala nacional como internacional.¹ Sin embargo, la educación superior sigue siendo un nivel profundamente dividido: aunque en teoría se propone ser accesible para todos, en la práctica esto no se materializa y sigue siendo un lujo que muchos no se pueden dar. Desde los años noventa, el Estado mexicano ha buscado enfrentarse a estas desigualdades por medio de diversas propuestas de política pública. En el ámbito de la educación superior, destaca la creación del subsistema de universidades interculturales a principios de los años 2000, como parte de la

¹ La *Declaración de los Derechos Humanos* de 1948 y la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* de 1960 son los principales instrumentos normativos que buscan garantizar el derecho a la educación en el ámbito internacional.

irrupción de la educación para la interculturalidad. Estas instituciones públicas proponen ampliar la cobertura del nivel superior a zonas históricamente marginadas, y ofrecer carreras cultural y lingüísticamente adaptadas a la pluriculturalidad en México.

En 2004, la primera universidad intercultural —la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)— abre sus puertas en el municipio de San Felipe del Progreso. Casi dos décadas después, quince nuevos establecimientos de educación superior han adoptado este modelo educativo, haciendo del subsistema de universidades interculturales una propuesta prometedora. Como suele suceder con todo proyecto público, su implementación no ha estado exenta de obstáculos. De hecho, las pocas investigaciones académicas existentes pintan un panorama preocupante del modelo, cuestionando su valor educativo y sostenibilidad a largo plazo. A esta incredulidad externa se suma que las poblaciones cercanas a las universidades interculturales no siempre valoran su presencia en su municipio, sino que prefieren que sus hijos se desplacen hacia zonas urbanas y aspiren a universidades con más *renombre*. Este escepticismo externo se ve contrarrestado, desde dentro de las universidades, por su consolidación y reivindicación como una alternativa educativa viable. De hecho, para una gran parte de los que coexisten con la propuesta intercultural en su cotidianidad, no parece haber dudas: es el futuro de la educación en México.

Actualmente, existe un vacío en la literatura en cuanto al análisis de las interpretaciones de la interculturalidad en la educación en México. Las investigaciones existentes suelen abordar, por un lado, críticas al diseño del modelo educativo creado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), y, por otro lado, deficiencias en su implementación. En cuanto a su diseño, algunos autores han comparado el modelo con una tendencia neoindigenista en la educación, argumentando que reproduce, de acuerdo con esta perspectiva, estrategias gubernamentales anteriores de asimilación de los pueblos originarios mediante el sistema

educativo (Mateos Cortés y Dietz 2016; Sartorello 2009; Guerra García y Meza Hernández 2012). Por ejemplo, aunque el modelo intercultural busca (re)valorar ciertos saberes de sus cosmovisiones, Tipa (2017) cuestiona la utilidad que cursar dentro de una universidad intercultural puede brindar a jóvenes indígenas. Este mismo autor llega incluso a denunciar el “esencialismo antropológico-lingüístico” presente en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), el cual no refleja una perspectiva intercultural adecuada según él, sino que se integra en el discurso oficial neoliberal indigenista.

Aunque no niego la importancia de criticar el papel del Estado en la instauración de las universidades interculturales —ya que, al fin y al cabo, este ente político es el responsable de crear las condiciones sociales que el modelo busca corregir— considero que ignorar los resultados y aportes del subsistema no es una solución. Es fundamental analizar el funcionamiento del modelo como una política pública, lo que exige suspender, aunque sea momentáneamente, las discusiones extensas sobre elementos normativos. Fuera de las críticas a su diseño, la literatura existente a extensamente subrayado los diferentes obstáculos que han caracterizado la implementación del subsistema como nuevo modelo educativo.

Diversos autores han demarcado una “insuficiente consolidación del discurso intercultural” dentro de estos establecimientos, señalando sobre todo la variación entre cómo este se interpreta según la carrera, la sede y los docentes (Tipa 2018; 2017; Sartorello 2016; Ávila Romero y Ávila Romero 2016). Entre varios ejemplos, resalta la falta de claridad en las directrices del modelo, lo cual complica la creación de planes de estudios coherentes y compatibles (Mateos Cortés y Dietz 2015). Para ilustrar, distintos autores señalan que algunas carreras no se ajustan verdaderamente al modelo intercultural y “no tienen diferencias respecto a programas convencionales de otras universidades” (Ávila Romero y Ávila Romero 2016, 211). Además, los propios estudiantes

cuestionan el valor de estas carreras debido a su falta de orientación profesional, ya que algunas de ellas se crean sin especificar las oportunidades laborales para sus graduados (Santa Colin 2017, 131; Tipa 2018, 69). En este sentido, Velasco Cruz (2010) califica el modelo intercultural como una utopía que, aunque ha conseguido ciertos logros, es demasiado idealista y no logra consolidarse como una estrategia sólida.

A primera vista, las investigaciones sobre el rendimiento del subsistema pintan un futuro incierto. No obstante, considero crucial reevaluar el estado de sus sedes dos décadas después de su establecimiento, y trascender más allá de un mero recuento de sus desafíos. Las universidades interculturales como política pública han representado un hito en la agenda educativa, reconfigurando lo que puede y debe de ser una institución de educación superior. En las últimas décadas, la creación de las dieciséis sedes que actualmente conforman el subsistema de universidades interculturales ha marcado una transición hacia una nueva concepción del ámbito educativo, un cambio que se ha consolidado incluso en la legislación nacional.

Según el artículo dieciséis de la Ley General de Educación² y el artículo ocho de la Ley General de Educación Superior,³ la interculturalidad es uno de los criterios que tiene que definir la educación impartida por el Estado en México, incluyendo en el nivel superior. Por lo tanto, investigar cómo se ha puesto en práctica es esencial para poder garantizar este criterio, el cual es fundamental para ofrecer una educación superior equitativa y de calidad para todos. Estudiar más a fondo las universidades interculturales y las interpretaciones del enfoque intercultural que nacen dentro de ellas permite mejorar su funcionamiento a futuro y asegurar que se cumplan los criterios enumerados en la Ley General de Educación. Además, las universidades interculturales

² *Ley General de Educación*, artículo 16, criterio VIII, <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>.

³ *Ley General de Educación Superior*, artículo 8, criterio VIII, <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>.

representan establecimientos clave para entender el futuro de la educación superior en México. Sus experiencias son invaluable para construir un sistema educativo público más incluyente, equitativo y diverso. Comprender mejor el modelo intercultural debe de incitar a otras instituciones universitarias a adoptar elementos de este, con el fin de transitar hacia la educación para la interculturalidad para todos.

Por estas razones, se impone indagar cómo funciona este subsistema casi dos décadas después de su fundación, no para verlo desde una mirada normativista, sino para conocer cómo se concreta en la realidad un proyecto donde coinciden lo político y la política pública. Por ende, el objetivo que guía mi trabajo es comprender cómo los actores universitarios de la UIEM conciben la educación intercultural, con el fin de poder entender mejor en qué consiste dicho modelo educativo. Por su naturaleza como concepto, la interculturalidad rechaza una definición uniforme y universal de lo que debe de ser un enfoque intercultural en el ámbito educativo, motivando a la adaptación de esta noción al contexto en el que se implementa. Debido a esto, los actores universitarios tienen un papel clave en la implementación del modelo, resignificando lo que representa la interculturalidad puesta en práctica.

Por tanto, mi pregunta de investigación es la siguiente: *¿Cómo se apropian de la propuesta intercultural los estudiantes y profesores de la Universidad Intercultural del Estado de México en su cotidianidad?* De esta manera, busco explorar y comprender cómo los agentes dentro de la comunidad universitaria de esta institución entienden el modelo educativo con enfoque intercultural. *¿Qué dimensiones del modelo rescatan estos agentes y son, por lo tanto, claves para pensar la educación para la interculturalidad?* Me inspiro del trabajo de Lebrato (2016) llamado “Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)”.

Tras meses de investigaciones antropológicas colaborativas en el ISIA, Lebrato (2016) describe los logros y retos que ha enfrentado la educación superior intercultural dentro de este establecimiento. Los resultados clave de la investigación son los siguientes: en primer lugar, la educación superior intercultural atrae a una audiencia diversa al presentar una propuesta sin un significado predefinido, lo cual enriquece a las universidades interculturales con una mayor diversidad epistemológica, según Lebrato. En segundo lugar, el autor reconoce que el ISIA incorpora elementos de la organización social del pueblo Ayuuk en el marco educativo, aunque aún queda camino por recorrer para fomentar un intercambio epistemológico más profundo. A diferencia de sus contrapartes, Lebrato revaloriza la diversidad de definiciones en cuanto a lo que caracteriza al modelo intercultural y posiciona esta pluralidad como motor o fortaleza de dicho proyecto educativo (786).

De su trabajo, retomo elementos de su enfoque metodológico participativo al igual que de su (re)valorización del enfoque intercultural para repensar espacios educativos. Sin embargo, enfoco mi análisis en una universidad intercultural pública que se basa en una definición funcional de la interculturalidad en lugar de en un proyecto independiente o privado. En consecuencia, mi enfoque se centra en la descripción de las concepciones de la interculturalidad dentro de la primera universidad intercultural bajo el mandato de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Mi objetivo es clasificar estas concepciones según ciertas dimensiones para lograr una comprensión más profunda de la educación superior intercultural pública. Al ser esta una investigación inductiva, propongo las siguientes hipótesis exploratorias basadas en la literatura existente. Las califico como “exploratorias” ya que guían la compilación de datos sin restringirla:

[H1] En términos generales, las concepciones de los estudiantes y profesores con relación al enfoque intercultural se comprenden en tres dimensiones: la epistémica, la ética y la

identitaria. Estas representan los tres componentes del modelo educativo que la comunidad universitaria de la UIEM se apropia y resignifica a su manera.

[H2] A pesar de los previos fracasos en políticas educativas, la universidad intercultural ha logrado apreciar saberes, prácticas, valores e identidades antes relegadas. Más allá del desprestigio del que sufren estas instituciones, tienen un valor local sumamente importante, por obra de —y no a pesar de— su componente intercultural.

La **H1** parte de una revisión de los documentos de la CGEIB que buscan enmarcar la visión institucional del modelo intercultural. Así, la SEP presenta una definición tripartita de la educación para la interculturalidad, destacando tres dimensiones específicas: la lingüística, la epistemológica y la ética (CGEIB 2018). Combino esta descripción institucional del modelo con testimonios recopilados en previas investigaciones⁴ para construir mis propias tres dimensiones esenciales para entender las universidades interculturales.

A su vez, esta misma revisión de la literatura existente me lleva a intuir que dichos establecimientos no cumplen únicamente con su finalidad de ser una institución de educación superior, sino que tienen un profundo efecto en su comunidad universitaria y más allá. Las investigaciones de Molina Fuentes (2012) y Lebrato (2016) describen la singularidad del entorno universitario en las instituciones interculturales a través de testimonios de los propios estudiantes. Al caracterizar la UIEM, Molina Fuentes (2012) se refiere tanto al sistema académico como al social, destacando este último por sus cuatro características específicas asociadas a lo intercultural, que, en conjunto, definen una comunidad universitaria que prioriza los lazos solidarios entre sus

⁴ Aunque estas serán mejor analizadas más adelante en el trabajo, me baso sobre todo en los trabajos de De la Cruz Hernández y Pedraza Durán (2017), Echeverría González, Ortiz Marín y Wence Partida (2019), Molina Fuentes (2012), Lebrato (2016) Sartorello y Peña Pina (2018) y Tipa (2017).

miembros (12-14). De manera similar, Lebrato (2016) consulta a estudiantes del ISIA sobre la interculturalidad, obteniendo respuestas que aluden al sentido de solidaridad presente en la institución. Además de estos aspectos, ambos autores señalan cómo estas universidades han logrado preservar costumbres y conocimientos de los pueblos originarios de la región. Así, las instituciones interculturales parecen integrar y rescatar el contexto local en sus instalaciones, llevando a cabo una labor de recuperación y colaboración inusual para una institución de educación superior. De esta manera, con mi segunda hipótesis (**H2**) subrayo el valor local que se le puede atribuir a la universidad intercultural, un valor que supera por mucho los retos a los que se pueda enfrentar.

Por la naturaleza de mi objetivo, utilizo un estudio de caso con enfoque cualitativo. La novedad de mi trabajo recae en su acercamiento con los actores que viven en su día a día la propuesta intercultural dentro de la UIEM. Así, la recopilación de datos se basa en un estudio etnográfico llevado a cabo dentro de dicha universidad, gracias a las entrevistas y a la observación⁵ como herramientas metodológicas.⁶ Me desplazé casi diariamente a San Felipe del Progreso — donde se encuentra el plantel principal de la UIEM— durante tres meses, periodo durante el cual viví en una habitación rentada en una zona cercana. Gracias a esto, pude obtener una imagen más completa de cómo es la cotidianidad dentro de dicha universidad. Estas elecciones metodológicas me permiten centrar las experiencias y opiniones de los agentes sociales esenciales para el funcionamiento de la UIEM y de su modelo educativo.

Tomé estas decisiones metodológicas buscando profundizar y complementar los hallazgos de la literatura existente sobre el subsistema. Una gran parte de los trabajos realizados hasta ahorita

⁵ A lo largo de la redacción de este trabajo, me he cuestionado sobre la raíz problemática (por su carácter extractivista y un tanto deshumanizante) de estos conceptos o expresiones. Sin embargo, sigo utilizándolos en este trabajo por razones de simplicidad, aunque esperaré que pronto se adopten otros menos cargados simbólicamente.

⁶ Más información sobre la metodología en el **Capítulo 3**.

utilizan un enfoque cuantitativo, prevaleciendo la encuesta como herramienta predilecta (Tipa 2018). Sin embargo, en los últimos años han surgido investigaciones que priorizan retratar las opiniones y vivencias de los estudiantes a través de la realización de entrevistas personales o grupales (Tipa 2017; Molina Fuentes 2012). Recientemente, se han llevado a cabo trabajos según un enfoque de metodología participativa que favorece la colaboración entre estudiantes e investigadores, buscando ir en contra del extractivismo etnográfico (Dietz y Mateos Cortés 2018; Lebrato 2016; Santana Colin 2017; Sartorello 2016). De sus trabajos retomo la idea de la colaboración, la preeminencia del diálogo y de la empatía dentro del proceso de investigación. Entiendo que tanto yo como la persona con la que comparto “[participamos] con [nuestra] historia de subjetivación, con [nuestro] cuerpo, en definitiva, con [nuestro] ser situado y concreto” durante nuestras interacciones (Santana Colin 2017, 6).

Partiendo de estas decisiones metodológicas y con el fin de responder a mi pregunta de investigación, estructuro el presente trabajo de la siguiente manera. En un primer capítulo, contextualizo históricamente la llegada al debate público de la educación para la interculturalidad como posible futuro del ámbito educativo. Igualmente, defino el concepto central al análisis, la interculturalidad, y su relevancia para una sociedad multicultural como México. El segundo capítulo busca describir más detalladamente el subsistema de universidades interculturales públicas como proyecto público pionero del modelo educativo con enfoque intercultural en el nivel superior. Es en esta sección que incluyo una revisión extensa de la literatura existente sobre dicho programa, incluyendo sus logros, retos y los elementos que parecen distinguir estas instituciones de sus contrapartes más convencionales. Después, mi tercer capítulo tiene como objetivo presentar el estudio de caso de esta investigación, la Universidad Intercultural del Estado de México. Asimismo, ofrece una detenida descripción de la metodología empleada y de la comunidad

universitaria. Finalmente, concluyo con un cuarto capítulo en el que presento los resultados del trabajo de campo, de acuerdo con mi análisis tridimensional del enfoque intercultural.

¿La interculturalidad será el futuro de la educación? Comencé esta investigación prácticamente persuadida de que así era. Sin embargo, dieciocho meses después de haber planteado esa pregunta por primera vez, estoy cada vez menos convencida de tener una respuesta definitiva. Si algo me ha enseñado la propuesta intercultural es a siempre dudar de lo que uno cree saber. Hoy presento una investigación que, si bien no es suficiente para asegurar que la interculturalidad sea el futuro de la educación en México, aporta elementos que considero cruciales para el debate en curso. Con mi trabajo, espero retratar a la UIEM como una institución que, a pesar de sus diversos desafíos, revela un valor local fundamental gracias a su componente intercultural y proporciona pistas esenciales para reflexionar sobre nuestras formas de enseñar, aprender, pensar, comunicar y, sobre todo, ser.

CAPÍTULO 1:

La interculturalidad y la educación mexicana



*La interculturalidad reconoce al otro como diferente. No lo borra ni lo aparta sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo.*⁷

En los últimos siglos, hemos sido testigos de poderosas olas de globalización en todo el mundo, lo que ha llevado a un intercambio de diversas culturas en nuevos horizontes. México no es la excepción. La llegada de los españoles y su visión colonizadora en 1519 marca el comienzo de un enfrentamiento que persiste hasta hoy en día entre las cosmovisiones de los pueblos originarios y la cosmovisión europeo-occidental. Aunque en teoría el colonialismo europeo fue superado por la guerra de independencia y la consiguiente consolidación del Estado moderno mexicano, su legado sigue vigente en el México de hoy.

La diversidad cultural que actualmente define a nuestro país es, en parte, herencia de la época colonial. El segundo artículo constitucional reconoce la “composición pluricultural”⁸ de la nación mexicana en virtud de la presencia de los 68 pueblos originarios oficialmente reconocidos por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y de las comunidades afrodescendientes dentro del territorio nacional. Estos grupos representan una parte considerable de la población mexicana: 2.5 millones (2% de la población total) y 23.2 millones (18% de la población total) de personas que se autoidentifican como afrodescendientes e indígenas respectivamente (INEGI 2020). Este carácter pluricultural del país no se puede entender sin mencionar las fuertes desigualdades que lo acompañan. La discriminación que enfrentan los pueblos originarios y afrodescendientes representa la otra cara de la moneda de la diversidad. Instaurada durante la

⁷ Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. *Políticas y fundamentos de la educación intercultural y bilingüe en México*, 40-41. Ciudad de México: CGEIB, 2007.

⁸ *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, artículo 2, segundo párrafo, <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>.

conquista española, la matriz colonial del poder⁹ opera para mantener a estos pueblos en un constante estado de subordinación con relación a la población mestiza.¹⁰ En un mundo cada vez más globalizado, cómo erradicar estas jerarquías se ha convertido en un debate de la mayor relevancia para México.

La educación ha sido reconocida como una herramienta para matizar desigualdades, así como para fomentar la movilidad social y la inserción al sistema capitalista de producción. Sin embargo, la realidad no siempre ha sido esta: la educación también es reproductora de desigualdades socioeconómicas. Consecuentemente, el sistema educativo mexicano (SEM) ha pasado por constantes reformas en búsqueda de una mayor equidad y calidad para todos los estudiantes, sin dejar de lado a los pueblos originarios. Desde finales del siglo veinte, la educación *para* la interculturalidad se ha consolidado como la principal estrategia para combatir la desigualdad en el ámbito educativo, al buscar proporcionar una pedagogía pertinente y adaptada a la diversidad.

A continuación, esbozo cómo se ha transitado hacia este nuevo enfoque. En un primer apartado, describo la evolución del SEM en cuanto a su relación con la diversidad cultural del país desde la época colonial hasta la actualidad. Sigo esta sección con una descripción del concepto de “interculturalidad” y su relevancia en el contexto pluricultural mexicano. Cierro el capítulo con un panorama general de las desigualdades en el ámbito escolar —específicamente en el nivel superior— que persisten hoy en día, justificando de esta forma la necesidad de repensar el actual sistema educativo.

⁹ Concepto que se refiere a la regulación de las sociedades europeas y no europeas a través del control de la economía, de la autoridad, del género o de la sexualidad y del conocimiento o subjetividad (Mignolo 2014, 9).

¹⁰ Al hablar de población mestiza, hago referencia a los mexicanos que no se autoidentifican como pertenecientes a un pueblo indígena o afrodescendiente.

1.1. La educación frente a la diversidad

La educación ha fungido como un instrumento político central para enfrentarse a la diversidad cultural del México poscolonización. Es a través de la escuela que las élites políticas han buscado hacer realidad sus sueños de establecer una gran nación, unida e indivisible. En tanto espacio de aprendizaje y enseñanza, el salón de clases ha cumplido el papel de transmitir distintos discursos nacionales característicos del pensamiento de cada época. En el caso específico de México, la educación fue central durante el siglo veinte en el proceso de construcción y consolidación de la identidad nacional frente al carácter pluricultural del territorio. Este primer apartado busca describir la evolución del enfoque adoptado por la educación pública mexicana frente a la diversidad cultural del país.

La educación jugó un papel central en la colonización y consolidación de la llamada Nueva España. Al llegar a dicho territorio, los conquistadores españoles buscaron establecer un nuevo asentamiento europeo del otro lado del Atlántico que adoptara el modelo civilizatorio occidental y rechazara toda alusión a las comunidades originarias de la región. La escuela funcionó como instrumento de propagación de este nuevo *statu quo* al cimentar exitosamente una organización social de orden colonial. En esta época, la Iglesia tenía un fuerte control de la educación ya que llevaba a cabo la evangelización y la castellanización de las comunidades originarias, las cuales eran obligadas a formar parte de la nueva sociedad colonial (Bastida Muñoz, García y Patrick Encina 2013, 764). Las autoridades españolas buscaban la integración de estas poblaciones a su nuevo modelo social, el cual no dejaba espacio para la diversidad cultural. De este modo, la colonia marca un periodo en el que el salón de clases funcionaba como difusor del orden social colonial, marcado por fuertes jerarquías entre los habitantes españoles de la Nueva España y los pueblos

indígenas descendientes de los antiguos imperios prehispánicos. Sin embargo, la escuela seguía siendo un espacio cuasi-exclusivo al que muy pocos fuera de la élite española y criolla podían acceder.

Al declararse la independencia de México, el discurso de las élites políticas frente a la diversidad cultural no cambió sustancialmente. De hecho, los constantes conflictos políticos que amenazaron el nuevo país causaron un abandono del sector educativo, el cual no era una prioridad en el marco de la búsqueda de la estabilidad política. En la segunda mitad del siglo diecinueve, como parte del proyecto liberal se promovió la creación de escuelas laicas, rompiendo con el estrecho vínculo colonial entre la Iglesia y la escuela (Bastida Muñoz, García y Patrick Encina 2013, 764).

Con la llegada de Porfirio Díaz como presidente de México, la diversidad cultural fue de nuevo explícitamente combatida. En este marco, la educación representaba una herramienta “civilizadora” que buscaba industrializar al país siguiendo los modelos europeos de la época (Martínez Buenabad 2015, 104). Sin embargo, la precariedad de la infraestructura educativa existente impidió que se llevara a cabo este mandato y en realidad solo agudizó las brechas educativas entre poblaciones criollas e indígenas. Es a partir de la Revolución Mexicana de 1910 que se distingue un evidente discurso en cuanto al papel de la educación nacional frente a la pluriculturalidad del país. A continuación, describo la evolución del enfoque educativo frente a la diversidad cultural según la clasificación de Gunther Dietz (2014) en tres etapas distintas: 1) el periodo posrevolucionario del “indigenismo clásico”, 2) el periodo de “movilización étnica y multiculturalismo indígena” y 3) el periodo del “interculturalismo oficial” (ver **Gráfico 1**).

Gráfico 1. Los tres periodos principales de la educación frente a la diversidad cultural en México según Gunther Dietz



Fuente: Elaboración propia basada en la clasificación de Dietz (2014)

1.1.1. El indigenismo clásico posrevolucionario

Es junto a la culminación de la Revolución que el discurso desarrollista criollo del siglo anterior es reemplazado por un enfoque nacionalista e integracionista basado en el “mestizaje”. Este último representa una nueva aspiración para la época posrevolucionaria —personificada en la “raza cósmica” de José Vasconcelos— que integra específicamente a los pueblos indígenas al desarrollo y consolidación del México moderno. El SEM se torna entonces en principal herramienta de promoción del nuevo nacionalismo, buscando el fortalecimiento de la unidad nacional a través de la asimilación de toda la población al tipo ideal del “ciudadano mexicano”. De esta forma, la diversidad se ve como un problema y obstáculo en el camino hacia la consolidación del Estado-nación.¹¹

¹¹ Cabe mencionar que, a diferencia de los esfuerzos asimilacionistas coloniales, este periodo en la educación no buscaba borrar por completo la diversidad cultural, sino los elementos de esta que las élites intelectuales y políticas consideraban perjudiciales a la consolidación del Estado-nación y contrarias al proyecto de modernización o industrialización (Castillo Rosas 2016, 692).

En 1921, Álvaro Obregón promueve la fundación de la SEP a cargo de Vasconcelos. Dicha institución se convierte en la promotora central de la ideología del mestizaje, apoyando a través del SEM la integración de todos al nuevo orden posrevolucionario. Casi dos décadas después, la Dirección de Educación Indígena (DEI) en la SEP es creada bajo órdenes de Lázaro Cárdenas. En 1940, el Primer Congreso Indigenista Interamericano se lleva a cabo en Pátzcuaro y propicia una discusión sobre el mandato de asimilación de la cultura indígena¹² a la identidad mestiza (Castillo Rosas 2016, 692).

Comienza entonces el auge del llamado periodo de “indigenismo posrevolucionario” en la educación que persigue dos objetivos principales, uno social y otro económico (Dietz 2014, 165). En un primer tiempo, se busca la asimilación de los pueblos originarios a la sociedad mexicana-mestiza a través de un etnocidio¹³ que suprima toda diversidad que no sirva, precisamente, para perpetuar el mito del mestizaje. En segundo lugar, se promueve la integración de las comunidades indígenas al sistema capitalista de producción, desprestigiando todo comportamiento económico que no funcione bajo la lógica del libre mercado. La escuela se convierte, para el indigenismo mexicano, en el instrumento impulsor de la integración nacional (Dietz y Mateos Cortés 2013, 63). En 1948, el Instituto Nacional Indigenista (INI) —actualmente el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas— es fundado con el objetivo de coordinar este doble mandato de la educación pública.

En términos de políticas educativas específicas, el enfoque del indigenismo posrevolucionario se concreta directamente en el “Proyecto Tarasco” que busca la castellanización indirecta de los estudiantes indígenas a través de la alfabetización inicial en la lengua materna

¹² El discurso que el presidente Cárdenas dio el 14 de abril de 1940 durante este congreso incluyó la siguiente afirmación: “Nuestro problema indígena no está en conservar ‘indio’ al indio, ni en indigenizar a México, sino en *mexicanizar* al indio.”

¹³ Según la *Declaración de San José sobre Etnocidio y Etnodesarrollo en América Latina* (1981) el etnocidio significa que a “un grupo étnico, colectiva o individualmente, se le niega su derecho de disfrutar, desarrollar y transmitir su propia cultura y su propia lengua” (1).

(Martínez Buenabad 2015, 106). En esta iniciativa y otras inspiradas en el mestizaje,¹⁴ la lengua indígena es empleada como una “herramienta temporal y mecánica” para lograr la transición hacia una educación monolingüe a través de [su] sustitución gradual por el castellano a lo largo de la educación primaria (Dietz 2014, 165). El objetivo de incorporar la lengua materna al programa escolar no es para dotarla de un reconocimiento epistémico en el aula, sino para usarla como mecanismo clave en la asimilación de las juventudes al mexicano mestizo e hispano. Esto es aún más evidente cuando se considera la centralización en el diseño de estos programas educativos. En efecto, la mayoría fue plenamente elaborados en la Ciudad de México, sin considerar los contextos locales y la diversidad de las regiones indígenas en las que serían implementados más tarde (165).

Estos proyectos demuestran la instrumentalización de la educación pública como parte del plan de consolidación de la identidad mestiza. Aunque ya no se vivía un rechazo absoluto a las cosmovisiones originarias como en la época colonial, solo se rescataban los elementos de estas que podían ser reappropriados por la identidad mestiza y reconsiderados como mexicanos, ante todo. Esta ideología se cristaliza claramente en la crítica de Luis Villoro (1950) al discurso de Manuel Gamio, padre de la antropología mexicana:

Gamio se enfrenta a la cultura [indígena] y esta, le presenta una exigencia contradictoria: por un lado hay que conservar lo propio y original del [indígena], por el otro es indispensable acercarlo a nosotros, hacerlo progresar para que abandone su nocivo alejamiento. (238)

¹⁴ Otro ejemplo es la fundación de internados indigenistas, como en el caso del Internado Indígena de Paracho dedicado a la formación del futuro magisterio indígena en la región purépecha. Dietz y Mateos Cortés (2013) lo describen de la siguiente manera: “el objetivo explícito tanto de este internado como de sus antecesores urbanos consistía en generar cuadros de jóvenes indígenas, temporalmente extraídos de sus comunidades de origen para recibir una formación escolar y/o académica de tipo occidental-mestizo. Al regreso a sus comunidades, se esperaba que esta nueva ‘élite’ de jóvenes sirviera de intermediario cultural y ‘agente aculturador’ para impulsar cambios que permitirían integrar la comunidad en el conjunto económico y político de la sociedad nacional” (73). De esta manera, estas nuevas instituciones cumplían el papel de occidentalizar a una cierta parte de los jóvenes indígenas, buscando una asimilación al modelo del mexicano-mestizo ejemplar.

Tal como lo afirma Villoro, la política educativa de la SEP en esos años reconocía la diversidad cultural dentro del país, pero aspiraba a una unidad nacional basada en una concepción occidental del progreso para alcanzar la modernidad. Así, el indigenismo posrevolucionario busca la homogeneidad nacional, pero sin desafiar las relaciones de poder que caracterizan la sociedad mexicana, herencias del colonialismo europeo.

En los años setenta, los mismos miembros de los pueblos originarios que habían estudiado en el marco de la educación bilingüe comenzaron a reivindicar su derecho a una educación igualitaria que no buscara erradicar su identidad indígena. Es así como en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para atender institucionalmente estas demandas e impulsar el nuevo modelo de “educación bilingüe-bicultural” (Martínez Buenabad 2015, 108; Bastida Muñoz, García y Patrick Encina 2013, 767).

1.1.2. El multiculturalismo indígena

La llegada de los años ochenta marca un cambio en el enfoque educativo frente a la diversidad del país. Tras presiones nacionales e internacionales, el Estado mexicano adopta un nuevo discurso —llamado “multiculturalismo indígena”— a través del cual se busca revalorar el carácter pluricultural de México. Durante este periodo, las estrategias asimilacionistas son superadas y reemplazadas por proyectos que enfatizan la diversidad cultural como derecho de los pueblos originarios.¹⁵

¹⁵ En gran parte, este cambio se debe a la diversificación de las voces indígenas en el debate público en torno a la educación. A estas alturas, muchos de los beneficiarios de la ola de alfabetización de los pueblos originarios de las décadas pasadas comenzaron a opinar sobre la trayectoria de la educación indígena. Por ejemplo, a finales de los años setenta la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) convocó a varias reuniones con el objetivo de analizarla, concluyendo los ideales asimilacionistas, coloniales y racistas de esta misma (Castillo Rosas 2012, 703).

La educación bilingüe-bicultural puesta en práctica por la DGEI rechaza las estrategias anteriores y deja atrás la instrumentalización de las lenguas indígenas dentro del proceso de castellanización de los pueblos originarios. Por lo tanto, la nueva educación bilingüe-bicultural sugiere reconsiderar el currículo y el material didáctico utilizado en la escolaridad de los estudiantes indígenas a fin de incluir elementos que hagan alusión a su cultura originaria (Dietz y Mateos Cortés 2013, 77). La biculturalización de los programas escolares conlleva una participación activa y consistente de personas identificadas como “biculturales”, lo que conduce a una mejora en la descentralización de la educación bilingüe. En los años ochenta, se considera esencial la colaboración entre la SEP y sujetos locales a los contextos en los que se desarrolla la educación bilingüe-bicultural.

El periodo de multiculturalismo indígena acepta y revalora en teoría los aportes de las comunidades originarias, buscando conservar estas diferencias en lugar de erradicarlas. Por limitaciones de recursos económicos y humanos, el biculturalismo en la educación no siguió adelante como se había planteado originalmente (Martínez Buenabad 2015, 108; Bastida Muñoz, García y Patrick Encina 2013, 768; Dietz y Mateos Cortés 2013, 67-68). En efecto, el enfoque educativo basado en el multiculturalismo y la revaloración de la diversidad en la educación se desarrolla en el discurso, mas no se logra implementar de manera concreta durante los años ochenta.

A lo largo de la década de los noventa, el entendimiento de la diversidad cultural como un derecho de los pueblos originarios continúa siendo parte del debate nacional. Durante el gobierno de Salinas de Gortari, se lleva a cabo una estrategia pública que busca la descentralización educativa como parte de una política económica neoliberal (Castillo Rosas 2012, 704).¹⁶ Poco

¹⁶ Para este fin, se promueven cambios en el tercero artículo Constitucional así como en la Ley General de Educación. En esa misma época, se desarrollan el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (PNDPI) y el

después, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 se inscribe dentro de una ola de demandas populares provenientes en su mayoría de los pueblos originarios —u organizaciones no gubernamentales en apoyo a estos mismos— defendiendo su derecho a vivir su diferencia étnica y cultural (Dietz 2014, 168). Estos nuevos actores buscan reivindicar —entre otros— el derecho a la educación de las comunidades indígenas, en especial el derecho a una educación equitativa y de calidad, que respete las diferentes cosmovisiones presentes en el territorio nacional sin perpetuar jerarquías coloniales.¹⁷

Sin embargo, es hasta el cambio de siglo y la elección de un nuevo partido a la presidencia mexicana que aparece la posibilidad de una futura materialización de estas demandas. Dadas las presiones nacionales y las crecientes recomendaciones internacionales,¹⁸ el presidente Vicente Fox entiende la necesidad de orientar la política educativa hacia un nuevo camino. Los discursos asimilacionistas del siglo veinte no hicieron más que profundizar las desigualdades del ámbito educativo entre poblaciones indígenas y no indígenas, lo cual tenía que ser atendido públicamente lo más rápido posible a fin de comenzar a matizar las múltiples brechas educativas. Entra entonces a la agenda pública el concepto de “interculturalidad”, el cual había sido promovido desde finales

Programa de la Modernización de la Educación Indígena (PMEI). Aunque parecen pintar un futuro esperanzador, estos últimos buscaban remediar los retos de la educación pública en torno a la diversidad cultural con un enfoque neoliberal, preocupado por su función dentro del sistema capitalista de producción (Castillo Rosas 2012, 704).

¹⁷ El derecho a la educación para todos es recordado en las demandas del EZLN publicadas el primero de marzo de 1994 dentro del documento *Al pueblo de México: Las demandas del EZLN*. El punto 12 declara: “Queremos que se acabe con el analfabetismo en los pueblos indígenas. Para esto necesitamos mejores escuelas de primaria y secundaria en nuestras comunidades, que cuenten con material didáctico gratuito, y maestros con preparación universitaria, que estén al servicio del pueblo, no solo para defender los intereses de los ricos. [...] La educación debe ser totalmente gratuita, desde el preescolar hasta la universidad, y se debe otorgar a todos los mexicanos sin importar raza, credo, edad, sexo o filiación política.” El punto 13 afirma “que las lenguas de todas las etnias sean oficiales y que sea obligatoria su enseñanza en las escuelas primaria, secundaria, preparatoria y universidad.” Finalmente, el punto 15 empuja a que “se respeten nuestros derechos y dignidad como pueblos indígenas, tomando en cuenta nuestra cultura y tradición” (EZLN 1994).

¹⁸ Ejemplos de esta presión internacional son los siguientes documentos, todos firmados y ratificados por México: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDC) de 1966, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de 1966, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo referente a los pueblos indígenas y tribales de los países independientes de 1989, y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas de 2007 (Maldonado Ledezma 2010, 300).

de los setenta por actores sociales vinculados a los pueblos originarios y académicos aliados a sus reivindicaciones.

1.2. La educación intercultural: dimensiones teóricas y relevancia actual

Al llegar el siglo veintiuno, la diversidad cultural de México ya no era cuestión de debate. En 1992, el segundo artículo constitucional fue reformado para enfatizar la “composición pluricultural” del país, lo cual constituyó una ruptura con la convicción centenaria de asimilación cultural en búsqueda de la unidad nacional. Esta transformación en la postura estatal implicó grandes cambios a la organización social en general, incluyendo en el ámbito educativo. A principios de siglo, se promulga la Ley de Derechos Lingüísticos y se modifica la Ley General de Educación para enfatizar el reconocimiento de la pluralidad lingüística del país y el derecho de recibir educación en su propia lengua. Como parte de este horizonte de cambios en el debate público, conceptos como “multiculturalidad” e “interculturalidad” comienzan a ser mucho más utilizados.

1.2.1. Pluriculturalidad y multiculturalidad

Antes de adentrarse a lo que podemos entender por “interculturalidad”, es importante detenerse en dos conceptos inevitablemente vinculados a este último. A lo largo de este trabajo de investigación, he utilizado el término “pluriculturalidad” para hacer referencia al hecho de que existen diferentes

culturas¹⁹ en un mismo territorio, como en el caso de México.²⁰ Dicho concepto se puede considerar como descriptivo, en tanto relata un aspecto de la realidad social de un país. La “multiculturalidad” es a menudo utilizada como sinónimo de pluriculturalidad ya que también se refiere a la presencia de una diversidad cultural. Aunque se pueden argumentar diferencias entre ambos términos, los considero sinónimos en el marco de este trabajo.

Sin embargo, la pluri o multiculturalidad de un país no implica que las diferentes culturas presentes establezcan interacciones basadas en relaciones igualitarias. De hecho, lo contrario es frecuentemente la realidad. Aunque México se describa constitucionalmente como un país pluricultural, es incuestionable que existen asimetrías de poder en cuanto a los pueblos originarios.²¹ Además, cabe resaltar que la diversidad cultural está estrechamente vinculada a la situación socioeconómica de estas poblaciones, por lo cual una reivindicación de sus derechos culturales implica también una reivindicación de sus derechos políticos, económicos y sociales (Maldonado Ledezma 2010, 299). Para ir más allá de la coexistencia entre culturas, es fundamental trascender la realidad pluricultural, no solo hacia un reconocimiento de la diversidad del país, sino también hacia una estrategia para dismantelar las relaciones de poder existentes dentro de nuestra sociedad. Es en este contexto que se introduce el concepto de “interculturalidad” al debate público

¹⁹ Entiendo a una “cultura” como “una construcción colectiva, en perpetua transformación, definida en gran medida por el entorno y las condiciones materiales y simbólicas” (CGEIB 2007, 34). En el caso de México, destacan las culturas afrodescendientes, la cultura blanco-mestiza y las culturas de los pueblos originarios, principalmente.

²⁰ Es importante destacar que, en ciertas ocasiones, se ha considerado a la interculturalidad en los términos aquí definidos como pluri o multiculturalidad. Aunque no es común, esta definición simplista es llamada por Catherine Walsh como “interculturalidad relacional” y hace referencia a la “forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. De acuerdo con esta definición, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco-mestiza criolla” (Walsh 2010, 77-78).

²¹ Sylvia Schmelkes (2003), ex-coordinadora general de la CGEIB, lo describe de la siguiente manera: “el concepto de multiculturalidad no implica el respeto que debe entenderse entre las diversas culturas que comparten el territorio. De hecho, como sabemos, en las realidades multiculturales existen profundas asimetrías, es decir, relaciones de poder que discriminan a unas culturas en relación con otras. Se pueden generar relaciones de segregación y de discriminación cuando simplemente existe una realidad multicultural” (26).

para enfrentarse a la diversidad cultural en México a través de un marco de respeto, tolerancia y equidad (Maldonado Ledezma 2010, 300).

1.2.2. ¿Qué es la interculturalidad?

La noción de interculturalidad tiene sus inicios en los años setenta en América Latina y Europa, durante una época de demandas políticas por parte de las minorías étnicas y de los pueblos originarios. Como su etimología lo indica, busca calificar la convivencia entre distintas culturas en un mismo territorio, aspirando a que las interacciones entre ellas estén basadas en el diálogo horizontal. Desde luego, una definición única de lo que representa la interculturalidad es inexistente —como se verá en el presente trabajo de investigación— dado el carácter polisémico del concepto. Sin embargo, a continuación presento una descripción tentativa de este término.

Al ser una aspiración de los países multiculturales, la interculturalidad describe un mundo ideal en el que “[se acepte] la diversidad de culturas” y en el que “cada una de estas manifieste abiertamente el respeto a las expresiones culturales de las otras” (Mendoza Orellana 2010, 2438). El objetivo de esta visión del mundo es superar las desigualdades vinculadas con las realidades multiculturales y propiciar una convivencia respetuosa entre culturas. La interculturalidad presupone un largo proceso social que pretende establecer el respeto como base de la convivencia multicultural. Entonces, más que una simple descripción, la interculturalidad se presenta como “un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida” (CGEIB 2007, 40-41).

1.2.3. ¿Porqué repensar el sector educativo en clave intercultural?

Desde su origen, el funcionamiento y contenido del SEM ha sido diseñado bajo una lógica europeo-occidental de producción y transmisión de conocimientos, marginando activamente otras cosmovisiones existentes en México. En otras palabras, el sistema educativo “al mismo tiempo que coordina el saber, opera como un filtro y una espiral de exclusión de otros saberes” (Consortio intercultural 2007, 22). Bajo esta lógica, el eurocentrismo se establece como la única perspectiva de conocimiento y se “[descarta] por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y consecuentemente su capacidad intelectual” (Restrepo y Rojas 2010, 136). Saberes no occidentales son inferiorizados e invalidados al no tener la supuesta legitimidad necesaria para formar parte del currículo educativo.²²

El ámbito educativo otorga lugar a una sola manera de aprender, enseñar, ser, estar, pensar, comunicar, etc. y no es incluyente de la diversidad de formas de vivir la educación (Ortiz Ocaña, Arias y Pedrozo Conedo 2018). Sabiendo esto, se puede considerar que todos los niveles educativos²³ trabajan juntos para mantener el programa modernidad/colonialidad²⁴ en el cual se reproduce una jerarquía de saberes según la matriz colonial del poder (Díaz 2010). Se habla de “pedagogía colonizante” ya que “su intención formativa es homogeneizar y estandarizar” al

²² La represión epistémica de otras formas de conocimiento no occidentales es llamada “colonialidad del saber” por el sociólogo venezolano Edgardo Lander y entiende una “pretensión de universalidad, objetividad y neutralidad del conocimiento occidental” que conlleva a una jerarquización de saberes (Restrepo y Rojas 2010, 138). La colonialidad del saber acompaña el proceso colonizador europeo en el “Nuevo Mundo”, la subsecuente construcción de “América” como nuevo continente y su integración al imaginario europeo. Como dicen Restrepo y Rojas (2010): “la idea de América supone una proyección de la imaginación colonial en la cual Europa define la historia, nombra y organiza los espacios y poblaciones” (151).

²³ Hablo de la totalidad del sistema educativo ya que, aunque muchos aprendizajes dentro de él no son por sí solos colonizantes, el hecho de que se enseñen únicamente estos y se invisibilicen otros, le da su propósito colonizador al sistema educativo. En otras palabras, no son elementos específicos del sistema que son coloniales, sino el todo.

²⁴ Estos dos conceptos son dos caras de una misma moneda. El proyecto colonizador europeo busca imponer una visión lineal del desarrollo hacia su propia concepción de la “modernidad”, la cual debe de ser el objetivo lógico de todos los países (suposición eurocéntrica y universalizadora). Esto implica un enraizamiento de la colonialidad dentro de las sociedades no europeas. Usar el concepto de modernidad/colonialidad ayuda a entender que ambos procesos funcionan juntos y se alimentan el uno al otro.

alumnado sin repensar el “eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico que está impregnado en el sistema educativo” (Ortiz Ocaña, Arias y Pedrozo Conedo 2018, 79). De esta manera, el SEM no es colonial en sí, sino que es heredero de siglos de colonialismo europeo que han dejado una persistente colonialidad²⁵ en todos los ámbitos de la sociedad mexicana.

Aunque autores evidencian cada vez más la necesidad de repensar la educación en clave decolonial, pocas alternativas a corto o mediano plazo se han propuesto. Parece haber un consenso alrededor del hecho de que no puede existir un sistema educativo libre de colonialidad dentro del sistema-mundo capitalista en el que vivimos. Por ende, autores decoloniales suelen llamar a una reconfiguración total de las relaciones sociales existentes. Frente a la imposibilidad inmediata de repensar en su totalidad la sociedad mexicana, existe la posibilidad de adoptar un enfoque intercultural en la educación para enfrentar las crecientes desigualdades en el ámbito educativo.

1.2.4. La interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica

Al ser una idea fuertemente debatida, dos concepciones o maneras de entender la interculturalidad destacan: una de “abajo hacia arriba” y otra de “arriba hacia abajo” (Matus Pineda 2010, 24). Catherine Walsh hace una distinción entre la interculturalidad “crítica” y la “funcional” (ver **Gráfico 2**).

²⁵ Basándose en el concepto inicialmente descrito por Aníbal Quijano, los autores Ortiz Ocaña, Arias y Pedrozo Conedo (2018) distinguen el “colonialismo” de la “colonialidad” de la siguiente manera: “el colonialismo constituye una configuración de poder, explotación y dominación en la cual una nación controla los recursos naturales y de producción, el trabajo y la identidad de otra población que habita en un territorio diferente, estableciendo un control de la autoridad política [...] En cambio, la colonialidad es una imposición sutil a la intersubjetividad humana, más prolongada y arraigada, enraizada y penetrante. El colonialismo es más antiguo que la colonialidad, pero esta es más profunda y duradera, se forja dentro de éste y no puede emerger sin él, aunque ya existe de manera autónoma e independiente. Es decir, la colonialidad surge del colonialismo como pero adquiere una madurez, autonomía e independencia propia que le permite existir sin él” (19).

Gráfico 2. Las tres perspectivas de la interculturalidad según Catherine Walsh (2010)



Fuente: Elaboración propia basada en la clasificación de Walsh (2010)

La primera se refiere a la visión de la interculturalidad particularmente promovida por los pueblos originarios y actores cerca de ellos que inscriben la lógica intercultural como parte de proyectos comunitarios antiimperialistas y decoloniales en Abya Yala.²⁶ Bajo esta visión, la interculturalidad incluye la necesidad de combatir la colonialidad inherente en nuestras sociedades modernas. No es un hecho, sino una herramienta, proceso y proyecto en constante construcción desde abajo.²⁷ Así, la interculturalidad crítica contempla el cuestionamiento y la abolición —

²⁶ Abya Yala es una apelación proveniente del pueblo Kuna para referirse a lo que hoy conocemos comúnmente como América. En los años recientes, se ha utilizado como símbolo de respeto hacia las raíces y la identidad indígena del territorio en el que vivimos. Su uso se ha popularizado dentro del pensamiento decolonial al ser una manera de cuestionar el discurso colonial generalizado en nuestra cotidianidad.

²⁷ Dentro de esta visión más crítica del concepto, la decolonialidad y la interculturalidad son inseparables y representan “apuestas, procesos y proyectos políticos y pedagógicos, encaminadas a dismantelar, agrietar y crear fisuras en el sistema moderno/colonial, pero también orientadas a configurar nuevas y diversas formas de amar, sentir, pensar, andar, escribir, ser y actuar” (Ortiz Ocaña, Arias y Pedrozo Conedo 2018, 62). No solo presupone un relacionamiento en condiciones de “simetría, equidad e igualdad,” sino que “aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico —de saberes y conocimientos—, que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.” (Walsh 2010, 79).

seguida por la fundación de un nuevo orden— de actuales estructuras sociales, epistémicas, políticas y económicas que organizan nuestras sociedades modernas basándose en jerarquías de carácter colonial. Es un proceso que involucra todas las poblaciones y sectores sociales hacia la construcción de una sociedad radicalmente distinta (Walsh 2010, 79).

Por otro lado, las élites políticas latinoamericanas se han reapropiado del concepto en el debate público y han ofrecido su propia visión del proyecto intercultural alejado de su carácter antisistema, transformativo y crítico. De esta forma, esta visión de “arriba hacia abajo” no pone en cuestión la matriz colonial del poder presente en nuestro país como lo había originalmente planteado la visión crítica, sino que prioriza el diálogo de saberes entre las diferentes cosmovisiones sin insistir en una reconsideración crítica del sistema-mundo moderno. Según Walsh (2010), se puede hablar de una interculturalidad *funcional* al *statu quo*: no busca cambiar las causas de las desigualdades estructurales ni cuestionar el modelo neoliberal en funcionamiento (78).²⁸ Por estas características, parece ser más digerible y *ad hoc* para la política pública —lo cual de alguna forma se convierte en un beneficio.

En México, la interculturalidad funcional es promovida por distintas instituciones de gobierno —por ejemplo, la CGEIB— que la califican de la siguiente manera:

[La interculturalidad es] una perspectiva que parte del reconocimiento de las diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento que existen en el mundo. Transita hacia la convicción de que la convivencia pacífica y respetuosa en esta multiculturalidad, solo puede lograrse mediante un ejercicio de negociación y evaluación crítica de lo que implican estas

²⁸ Como lo indica la autora, se puede argumentar que esta aproximación al concepto de la interculturalidad lleva a que “el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior” (Walsh 2010, 78).

diferencias culturales y lingüísticas, bajo principios de equidad. (Becerra López y García Rojas 2018, 2).

Es a partir de esta visión institucional de la interculturalidad que se concibe y promueve la educación para la interculturalidad²⁹ en México.

1.2.5. La educación para la interculturalidad en México

Durante la última década, gobierno tras gobierno han impulsado políticas públicas que buscan transitar hacia una educación en clave intercultural. Es importante recalcar que, aunque este enfoque educativo se presenta como una respuesta a la diversidad cultural, no es únicamente una estrategia dirigida a los pueblos originarios sino para *todo* el sistema educativo. En teoría, no se puede hablar de una educación realmente intercultural hasta que todo el SEM funcione bajo los principios de la interculturalidad.³⁰ Al mismo tiempo de que existen distintas concepciones de lo que significa la “interculturalidad”, también subsisten debates sobre lo que realmente es la educación en clave intercultural.

Por un lado, las luchas de los pueblos originarios por su autonomía política han sido acompañadas de demandas por una educación con enfoque intercultural acorde a los supuestos de la interculturalidad crítica. En otras palabras, estas propuestas comunitarias tienen el propósito de

²⁹ Cuando se introdujo al debate público la idea de integrar un enfoque educativo basado en la interculturalidad, se prefería usar “educación *para* la interculturalidad” con el fin de enfatizar su naturaleza aspiracionista, que busca eventualmente construir una sociedad realmente intercultural. Sin embargo, recientemente se ha simplificado la expresión a “educación intercultural” únicamente. Esto causa problema ya que considera la interculturalidad menos como proceso y más como descripción. Para efectos de este trabajo, utilizo ambos conceptos de forma indistinta.

³⁰ La misma Sylvia Schmelkes, primera coordinadora general de la CGEIB y encargada de guiar el proyecto intercultural en sus primeros años, afirma que “la educación intercultural tiene que ser para toda la población. Si no es para todos, no es intercultural. En México, cometimos el error de llamar a la modalidad educativa bilingüe destinada a poblaciones indígenas ‘intercultural bilingüe’. Arrastramos la identificación, en la representación colectiva, de la educación intercultural con aquella destinada a los pueblos indígenas. Es necesario ir transformando esta percepción equivocada” (Schmelkes 2013, 7).

no solo incluir cosmovisiones no occidentales a la pedagogía, sino también desafiar el *statu quo* político y socioeconómico del país a través del ámbito educativo.³¹ Esta concepción crítica ha sido adoptada por diversos proyectos alternativos, tal como el de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México A.C. (UNEM) en Chiapas.³²

Por otro lado, la SEP ha adoptado un enfoque más parecido a la interculturalidad funcional de Walsh. Desde principios de siglo, los planes gubernamentales en materia de educación de cada sexenio han hecho mención de esta nueva perspectiva. Así, el Plan Nacional de Educación (2001) representa el primer programa público en incentivar la adopción de un enfoque intercultural en la educación en México (45).³³ Sin embargo, este documento vincula la educación para la interculturalidad al bilingüismo, aproximándose más a una concepción del término similar a la multiculturalidad en lugar de a un enfoque basado en el diálogo horizontal entre cosmovisiones. Además, la población indígena parece ser el único destinatario de este nuevo modelo educativo, dejando de lado el resto de los integrantes del SEM.

Tras la elección a la presidencia de Felipe Calderón, el Programa Sectorial de Educación (2007) asocia la necesidad de incluir un enfoque intercultural en la educación al buen desarrollo de la convivencia democrática en México. Seis años después, el nuevo programa del gobierno de Enrique Peña Nieto menciona la necesidad de “impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen

³¹ Estas posiciones contra-hegemónicas conciben al aparato educativo tradicional como reproductor de un orden colonial y opresor, por lo cual no se puede incluir realmente a los pueblos originarios dentro de él hasta que se replantee su transformación desde abajo.

³² En ella, maestros, educadores populares y colaboradores (indígenas o no), proponen un modelo educativo en base a una interculturalidad que “se define a partir de una filosofía política crítica en la que se pone énfasis en las relaciones de poder asimétricas entre estado y pueblos indígenas” (Sartorello 2009, 82).

³³ El Pronae (2001) afirma que “uno de los principales desafíos para que la educación sea un factor de afirmación de la identidad nacional, a través de la construcción de una ética pública, es el desarrollo de una educación auténticamente intercultural” (45).

lenguas originarias”, mostrando una visión más amplia de los ámbitos educativos que se tienen que transformar (PROSEDU 2013, 56).

El último programa sectorial actualmente vigente considera la interculturalidad como uno de los cuatro pilares de la educación en México al mencionar treinta veces dentro de dicho documento la necesidad de ofrecer “una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral” a toda la población (PROSEDU 2020). Por ende, cada nuevo gobierno ha dedicado un peso distinto a la educación intercultural dentro de su agenda. Sin embargo, estos programas de gobierno no ofrecen más detalles sobre esta iniciativa de política educativa.

1.2.6. La educación para la interculturalidad según la CGEIB y DGESUI

Para entender mejor la transición paulatina hacia la educación para la interculturalidad que se ha llevado a cabo a lo largo de las dos últimas décadas, es necesario prestar especial atención a la evolución de la CGEIB. Esta última es fundada en 2001 como dependencia de la SEP con el propósito de guiar la elaboración y gradual implementación del proyecto educativo intercultural, el cual define de la siguiente manera:

[Es] una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje, convivencia dentro del entorno educativo. (CGEIB 2018, 2)

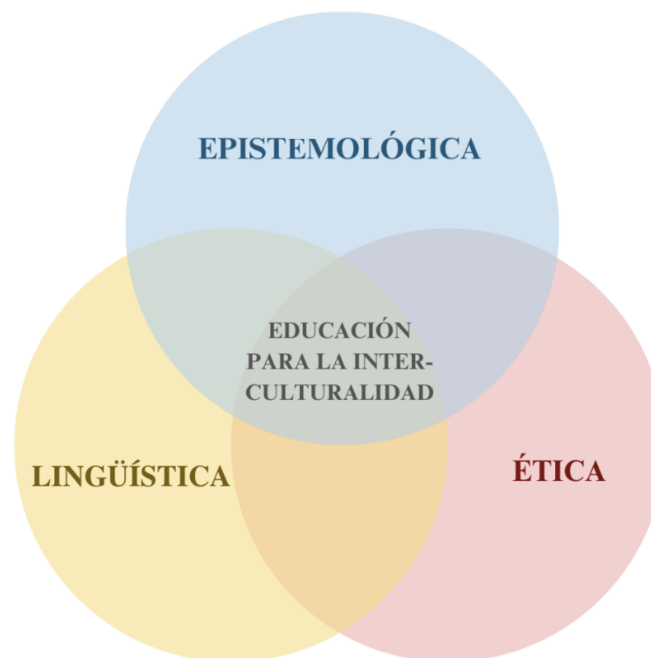
[La educación intercultural es] el conjunto de procesos pedagógicos que tienen la intención de conducir a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales e intervenir en los procesos de transformación social con respeto y plena conciencia de los beneficios que conlleva la diversidad cultural y lingüística. (CGEIB 2018, 2)

En este sentido, es una educación para todos que busca lograr la igualdad de oportunidades y la superación del racismo a través de la inculcación de valores basados en el respeto del otro (Arroyo

González 2013, 152-53). Presupone la adopción de una posición proactiva de la escuela para revalorar la diversidad cultural en México, lo cual incluye “nombrar la diferencia, reconocerla, influirla y promover la percepción de que se trata de algo que nos enriquece como país” (Velasco Cruz 2010, 66).

Un documento publicado en 2018 por la CGEIB describe el enfoque tridimensional bajo el cual se organiza la educación para la interculturalidad (Becerra López y García Rojas 2018, 15; ver **Gráfico 3**).³⁴ Las tres dimensiones buscan describir la particularidad del modelo intercultural frente a otros planteamientos. En primer lugar, la dimensión epistemológica afirma que no se pueden establecer jerarquías entre los tipos de conocimiento: prioriza la valoración de la diversidad

Gráfico 3. Las tres dimensiones de la educación para la interculturalidad promovida por la CGEIB



Fuente: Elaboración propia basada en CGEIB (2018)

³⁴ Utilizo este documento ya que se me hace de los más precisos en cuanto a ofrecer una visión esquemática de la educación para la interculturalidad. Sin embargo, las tres dimensiones que mencionan no son acompañadas de una descripción detallada sobre lo que realmente abarcan y se quedan más en lo abstracto. Por esta falta de origen en cuanto a la claridad de lo que representa cada dimensión, mi descripción no es tan extensa.

y la complementariedad de las diferentes cosmovisiones. A su vez, la dimensión lingüística centra la lengua como “vehículo fundamental en la denominación y transmisión cultural”, nombrándola como esencial para una educación fundada en el respeto al otro (15). Como desarrollaré más tarde, considero que ambas se pueden fusionar bajo una misma dimensión epistémica. En efecto, la dimensión epistemológica no puede existir sin la valoración de la lengua materna, que se aborda en la dimensión lingüística. Entonces, dentro de mi análisis identifiqué al rescate de la diversidad de saberes, usos y costumbres de los pueblos originarios como una primera particularidad del subsistema de universidades interculturales, representado bajo la dimensión epistémica.

Finalmente, la tercera dimensión del enfoque de la CGEIB es la ética. Esta última considera que el individuo es autónomo en cuanto a su propia elección de principios, fines y valores, y que no existe una sola manera de pensar, vivir o ser. De esta manera, un elemento fundamental en el entorno universitario intercultural es la diversidad ética y la libertad que cada individuo posee en relación con la adopción de valores y principios. Considero este aspecto fundamental, mas estimo importante ir más allá que una mera coexistencia entre distintos valores dentro de la universidad. Es por esto que, en el análisis propio que desarrollo más tarde, incluyo la transmisión de valores específicos —en particular el respeto hacia la diferencia— como esenciales para describir el modelo intercultural.

Como lo demuestra este enfoque tridimensional, esbozar una definición precisa de lo que constituye el enfoque educativo intercultural no es tarea simple. De hecho, la abstracción de esta descripción es en gran parte voluntaria. El enfoque intercultural no tiene una sola manera de llevarse a cabo, por lo cual no se puede llegar a una definición detallada de lo que conlleva. Empero, sí queda claro que para poder hablar de tal enfoque según la CGEIB, se tienen que tener en mente las tres dimensiones.

A lo largo de los años y dependiendo de cada administración, el enfoque gubernamental de la propuesta intercultural ha experimentado cambios graduales. En 2018, la disolución de la CGEIB colocó a la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI) a cargo de la propuesta intercultural. Sin embargo, independientemente de los cambios, esta propuesta siempre ha estado fundamentada en una concepción funcional de la interculturalidad. En términos generales, la adopción del enfoque intercultural en el ámbito educativo ha propiciado la inclusión de una mayor diversidad de cosmovisiones —incluyendo sus lenguas, usos y costumbres— como parte del SEM. La educación para la interculturalidad es un proyecto en constante construcción, que se va desarrollando conforme su contexto y que se concreta en diferentes programas públicos. Desde su origen, uno de sus objetivos principales es enfrentarse a las desigualdades educativas que persisten en el SEM.

1.3. La educación intercultural frente a la desigualdad educativa

Aunque la educación ha sido reconocida como catalizadora de movilidad social, esto no siempre se cumple. Durante las últimas dos décadas, las políticas públicas en materia de educación se han enfocado específicamente en disminuir desigualdades que aún permean el SEM en todos sus niveles. En el presente trabajo de investigación, me enfoco específicamente en el nivel superior. A continuación, ofrezco un panorama general de las desigualdades estructurales en este nivel, mostrando la necesidad inminente de repensar nuestro sistema de educación superior actual.

1.3.1. El derecho a la educación superior en México y sus características

Los esfuerzos para garantizar el derecho a la educación para todos han sido diversos, desarrollándose un marco jurídico tanto a escala nacional como internacional. En el caso más preciso de México, la Constitución Política decreta en su artículo tercero que la educación tiene que ser garantizada como derecho a todos sus ciudadanos de manera inclusiva, pública, gratuita y laica.³⁵ La reforma educativa del 2019 impulsó la inclusión de la fracción X a dicho artículo constitucional, en la cual se puntualiza el deber estatal de proveer una educación superior de carácter universal.

Las instituciones de educación superior en México son establecimientos que brindan una continuación del trayecto educativo después del nivel medio superior y que buscan formar sus estudiantes en diversos campos. Actualmente, el nivel superior está compuesto por distintos niveles.³⁶ Según datos de la SEP (2022), 5,069,111 alumnos estuvieron inscritos en alguna institución de educación superior³⁷ durante el ciclo escolar 2021–2022 (36). Entre estos, más del 64% asistió a un establecimiento público (36). Sin incluir los programas de posgrado, la educación superior en México tiene una cobertura³⁸ bruta del 42.5% para el grupo poblacional de entre 18 y 23 años. Para poner esta cifra en perspectiva, la región de América Latina y el Caribe tenía en 2016 una cobertura bruta del 48.4%, con países como Chile, Argentina, Colombia, Uruguay y Costa Rica muy por encima de México (ANUIES 2018, 55). Si se toman en cuenta los países miembros

³⁵ El segundo y tercer párrafo del artículo 3, dice: “Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado [...] impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. [...] Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.”

³⁶ Estos son el técnico superior universitario o profesional asociado, la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, al igual que la educación normal en todas sus especialidades (SEP 2022, 8).

³⁷ Este dato incluye ambas modalidades, escolarizada y no.

³⁸ La SEP (2022) define la cobertura como la tasa bruta de escolarización. Es el número total de alumnos en un nivel educativo al inicio del ciclo escolar, por cada 100 personas del grupo de población con la edad reglamentaria para cursar ese nivel (6).

de la OCDE, México se encuentra aún más lejos del promedio, al estar 30 puntos porcentuales por debajo de su promedio de cobertura del nivel superior (ANUIES 2018, 55).

Pese a que dicho nivel educativo no sea obligatorio,³⁹ la Ley General de Educación Superior (LGES) especifica su importancia al “[coadyuvar] el bienestar y desarrollo integral de las personas”.⁴⁰ Sin embargo, la educación superior sigue siendo un nivel profundamente dividido: aunque en teoría se propone ser accesible para todos, en la práctica esto no se materializa y el derecho a la educación superior sigue siendo muy desigual. Entonces, si bien existe una cobertura del nivel superior que ha aumentado en las últimas décadas, no se ha logrado necesariamente una mayor inclusión de pertenecientes a sectores en situación desfavorecida (Worthman, Palma Cornejo y Rueda Barrios 2022).

1.3.2. Desigualdades territoriales en el nivel superior

Pese a que los últimos años han suscitado un aumento en la tasa de cobertura bruta del nivel superior, persisten disparidades entre entidades federativas y entre tamaño de localidades. La desconcentración geográfica de la educación superior ha sido un tema recurrente en la política educativa desde finales del siglo pasado.⁴¹ Si bien sigue siendo la entidad federativa con mayor cobertura, la concentración de la matrícula en la Ciudad de México ha disminuido en las últimas décadas (Mejía Pérez y Worthman 2017, 28). Sin embargo, perduran fuertes desigualdades entre

³⁹ Solo los niveles básico y medio superior son obligatorios de cursar para todo mexicano.

⁴⁰ *Ley General de Educación Superior*, artículo 3, primer párrafo.

⁴¹ Desde la década de los noventa y entrando al nuevo siglo, el Estado mexicano impulsó la creación de nuevos tipos de instituciones de educación superior con el objetivo de ampliar el acceso de las regiones históricamente marginadas a este nivel educativo (Mejía Pérez y Worthman 2017, 29). Dentro de estos nuevos establecimientos, se encuentran los institutos tecnológicos estatales, las universidades tecnológicas, las universidades politécnicas, las universidades interculturales, etc. Además, se buscó integrar el uso de nuevas modalidades como la educación superior a distancia (29).

estados: veinte entidades federativas se encuentran debajo del promedio nacional de cobertura bruta, con estados como Chiapas, Guerrero y Oaxaca que presentan índices de cobertura de menos del 25%. En cuanto a las diferentes regiones del país, el occidente y sureste presentan considerablemente menores tasas de cobertura del nivel superior que el centro y norte de México (28).

Además de esto, el tamaño de la localidad también se establece como un factor que dificulta el acceso a la educación superior. En efecto, sigue habiendo una fuerte disparidad entre la disponibilidad de universidades en zonas rurales y en zonas urbanas, o entre capitales y periferias (Ortega Guerrero y Casillas Alvarado 2013, 93; Ríos Ferruzca 2001). La mayoría de las instituciones universitarias se encuentran en zonas altamente urbanas, lo cual se convierte en una barrera a la entrada para poblaciones rurales. Existe una asociación entre nivel de desarrollo de las entidades federativas y la cobertura educativa de cada una de estas, por lo cual las posibilidades de acceso a la educación superior son limitadas en ciertos estados, regiones y localidades (ANUIES 2018, 63-67).

1.3.3. Desigualdades económicas en el nivel superior

No solo existen brechas de cobertura entre ubicaciones geográficas, sino que también se observan diferencias en el acceso al nivel superior en función de la condición socioeconómica. Históricamente, individuos provenientes de hogares de ingresos medios o altos han tenido mayores oportunidades de acceso a la universidad. Con base en datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (2022), 35.6% de la población entre 18 y 24 años asiste al nivel superior.⁴²

⁴² Emilio Blanco, intercambio por mensaje de texto, 26 de octubre, 2023.

Sin embargo, si nos enfocamos en la asistencia de acuerdo al nivel de ingresos, se pinta un panorama de desigualdad evidente. De los jóvenes provenientes del quintil más pobre, solo 20.7% acceden a dicho nivel, contra 52.6% del quintil más rico (ENIGH 2022). Por ende, sigue existiendo una evidente sobrerrepresentación en el nivel superior de jóvenes económicamente favorecidos. Considerando estos datos, la necesidad de ampliar la cobertura educativa según un enfoque que promueva la equidad es indiscutible.⁴³

1.3.4. Desigualdades en el nivel superior por autoidentificación indígena

Además de estas desigualdades estructurales, un grupo poblacional en especial desventaja son los jóvenes que se autoidentifican con un pueblo originario.⁴⁴ Históricamente, suelen enfrentar obstáculos tanto por su ubicación geográfica como por su situación socioeconómica. En 2018, el 50% de la población indígena residía en localidades con menos de 2,500 habitantes (CONEVAL 2019, 8; ver **Apéndice A**). Además, tradicionalmente han experimentado situaciones acentuadas de pobreza, marginación social y vulnerabilidad económica. En 2018, cerca del 70% de la población indígena⁴⁵ se encontraba en situación de pobreza, en contraste con el 39% de la

⁴³ Aunque he citado sobre todo indicadores de cobertura educativa es menester mencionar que también existen desigualdades en la asistencia, permanencia, desempeño, calidad y terminación de los estudios del nivel superior. En el ciclo escolar 2021–2022, la SEP (2022) estima que hubo un abandono escolar del 8.5% de los alumnos inicialmente matriculados en este nivel, mostrando que no todos los que ingresan logran continuar con sus estudios. Este indicador es únicamente el abandono escolar durante un ciclo escolar, sin embargo hay que tomar en cuenta que más alumnos se ven imposibilitados con seguir su educación superior conforme avanzan en la carrera, por lo cual es esencial ver cuántos realmente se gradúan y se titulan de su carrera.

⁴⁴ En esta tesis, al hablar de identificación indígena, me refiero al criterio de auto-identificación (también llamado auto-reconocimiento) con una comunidad o pueblo indígena (o pueblo originario). En el Censo de Población y Vivienda 2020, este criterio responde a la pregunta “De acuerdo con su cultura, ¿(NOMBRE) se considera indígena?” (INEGI 2020). Entonces, cuando mencione en este trabajo (a menos de que indique lo contrario) la identidad indígena o la identificación con un pueblo originario, estoy refiriéndome al hecho de que la población a la que me refiero se ha auto-identificado como indígena o proveniente de un pueblo originario.

⁴⁵ Es importante especificar que el CONEVAL (2019) define a la “población indígena” como “a todas las personas que forman parte de un hogar indígena, donde el jefe o jefa del hogar, su cónyuge y/o alguno de los ascendientes

población no indígena en la misma situación (13). Además, un mayor porcentaje de la población perteneciente a un pueblo originario se enfrenta a cinco de las seis carencias sociales⁴⁶ en su día a día en comparación a sus contrapartes (25).

Estos datos pintan un panorama de desigualdad evidente que enfrentan los pueblos originarios en México, lo cual consecuentemente afecta la trayectoria educativa de los jóvenes indígenas, limitando su participación en el nivel superior de educación. A pesar de que el grado promedio de escolaridad mexicano es de 9.9 años, la población indígena registra un nivel mucho menor, con un promedio que apenas supera la educación primaria (SEP 2022, 46; ANUIES 2018, 36). Ante esta situación, los pueblos originarios no perciben que su derecho a la educación, y específicamente a la educación superior, sea respetado por el Estado mexicano, el cual no cumple con su obligación de proporcionar una educación que promueva la inclusión, permanencia y continuidad de los jóvenes indígenas. Dicho esto, desde la década de los noventa se han realizado diversos esfuerzos para combatir estas desigualdades, especialmente en cuanto a la brecha de cobertura educativa de los pueblos originarios.

1.3.5. Políticas públicas para combatir las desigualdades educativas del nivel superior

En los últimos años, diversas propuestas educativas de política pública han sido avanzadas con el fin de atenuar siglos de desigualdades territoriales, socioeconómicas y culturales que afectan de manera desproporcionada a los jóvenes de pueblos originarios. Tres de estas propuestas destacan

declaró ser hablante de lengua indígena. Además, se incluye a personas que declararon hablar alguna lengua indígena y que no forman parte de estos hogares.” Esta definición es contraria a la que yo utilizo a lo largo de este trabajo.

⁴⁶ Las carencias sociales que afectan desproporcionadamente más a la población indígena son las siguientes: la carencia en el acceso a la seguridad social, la carencia en el acceso a los servicios básicos en la vivienda, la carencia por calidad y espacios de la vivienda, la carencia por acceso a la alimentación y el rezago educativo (CONEVAL 2019).

como las más desarrolladas⁴⁷: 1) el aumento del número de becas con acción afirmativa; 2) el establecimiento de universidades interculturales en zonas históricamente marginadas en términos de educación superior; y 3) la combinación de un programa de apoyo económico para poblaciones indígenas con la transformación de las instituciones de educación superior ya establecidas para una mejor inserción de los estudiantes indígenas (Schmelkes 2003; Casillas Muñoz y Santini Villar 2009; Gallart Nocetti y Henríquez Bremer 2006; Worthman, Palma Cornejo y Rueda Barrios 2022). Es importante destacar que estas propuestas no son excluyentes entre sí, sino que, más bien, se complementan.

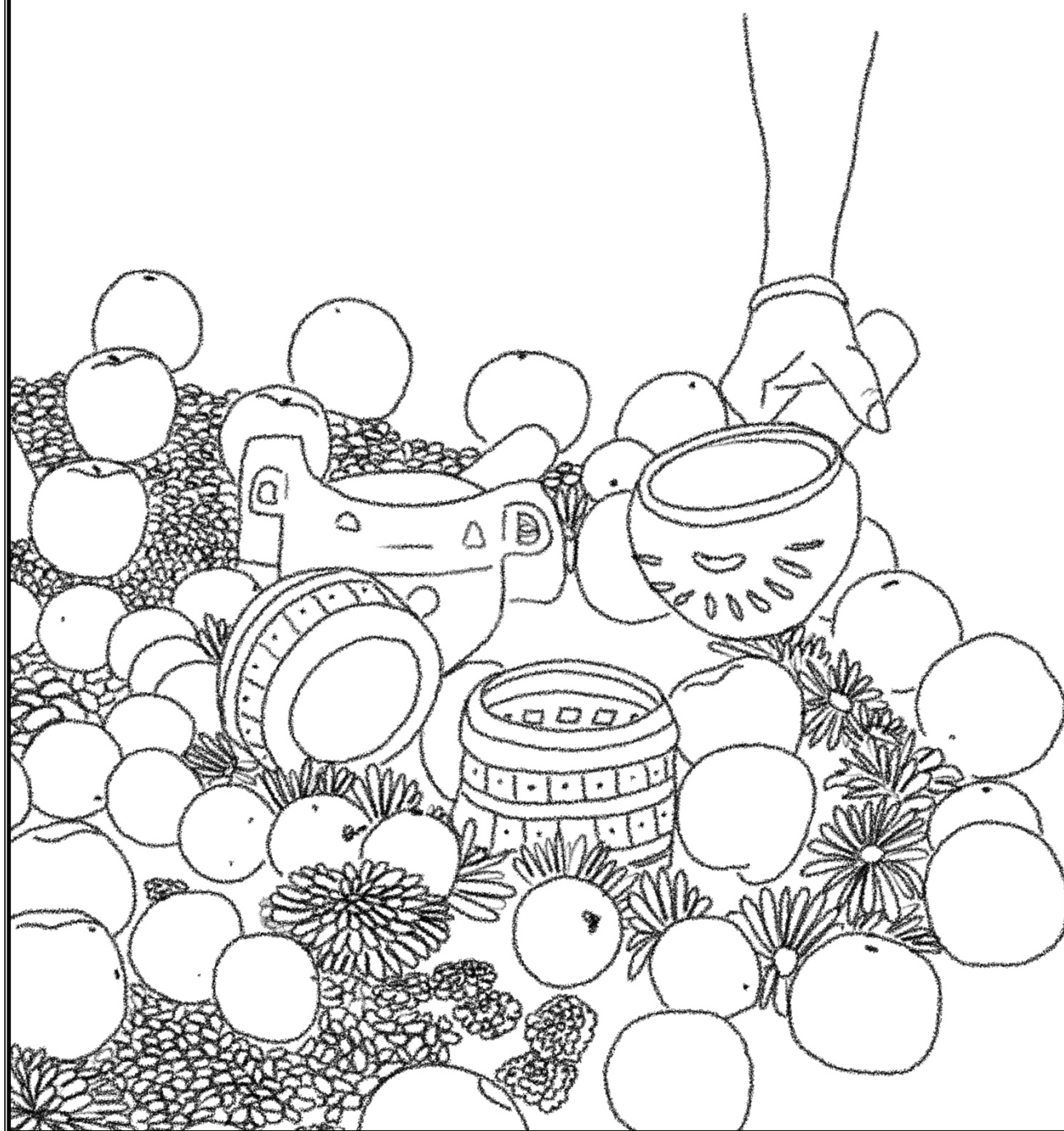
La segunda iniciativa nace como un proyecto público comprometido en integrar el enfoque intercultural en la educación superior y en proponer una alternativa a la universidad convencional.⁴⁸ Ambiciosa e innovadora, la fundación de las universidades interculturales prometió dar el primer paso concreto para México hacia una educación centrada en la interculturalidad. A veinte años de su creación, estos establecimientos continúan creciendo y desafiando las formas tradicionales de concebir la enseñanza superior. Para explorar en mayor detalle cómo se lleva a cabo y se comprende este enfoque, el próximo capítulo introduce el subsistema de universidades interculturales y su propuesta educativa.

⁴⁷ Otras estrategias que han sido impulsadas por actores no gubernamentales son: el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) por la colaboración ANUIES-Ford, el Programa Universitario México Nación Multicultural por la UNAM y el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas por la Fundación Ford-CIESAS.

⁴⁸ Por universidades “convencionales” me refiero a instituciones de educación superior que no dicen seguir un modelo educativo con enfoque intercultural u otros enfoques similares.

CAPÍTULO 2:

El subsistema de universidades interculturales



*A pesar de su creciente uso discursivo,
la interculturalidad no es un concepto ni homogéneo ni unidireccional,
sino que es en sí misma una idea debatida, en constante negociación y definición.*⁴⁹

Como se mostró previamente, la educación superior no es accesible para todos. Aunque la oferta educativa ha crecido exponencialmente en las últimas décadas, partes importantes de la población siguen considerando el nivel superior como un lujo. Ante la necesidad inminente de repensar su modelo educativo, tanto el Estado mexicano como organizaciones privadas han puesto en marcha diversas iniciativas y apoyos para combatir las desigualdades presentes en todos los niveles. Como parte de estos cambios, se produjo la transición hacia el periodo de interculturalidad institucional (ver **Capítulo 1**), en el que se buscó “revertir el proceso educativo que llevó a excluir las diferencias” (Casillas Muñoz 2012, 25). De esta manera, la educación superior con enfoque intercultural busca repensar la universidad convencional para enfrentar las desigualdades en el ámbito educativo y la diversidad cultural presente en el país. Este enfoque reconoce la pluralidad cultural en México y su exclusión histórica de los establecimientos de educación superior.

La educación con pertinencia cultural no es una demanda reciente,⁵⁰ pero es hasta principios del siglo veintiuno que se crean una variedad de establecimientos de educación superior que adoptan un enfoque basado en la interculturalidad. Por un lado, existen instituciones independientes tal como el *Instituto Tecnológico Superior Purépecha* de Cherán, Michoacán; el *Instituto Superior Intercultural Ayuuk* en San Juan Cotzocón, Oaxaca; la *Universidad de la Tierra*

⁴⁹ Sartorello, Stefano. “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas.” *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3, no. 2 (2009): 78. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>.

⁵⁰ Por ejemplo, como antecedentes de la universidad intercultural se pueden nombrar la licenciatura en Etnolingüística y la maestría en Lingüística indoeuropea del hoy llamado Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS); las licenciaturas en Educación Indígena, Educación preescolar y Educación primaria para el medio indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); y las normales indígenas (Salmerón Castro 2019, 43-44).

en Oaxaca; entre otros.⁵¹ Paralelamente a su fundación, la SEP inaugura sus propias universidades bajo la supervisión de la CGEIB, siguiendo una concepción funcional de la interculturalidad (ver **Capítulo 1**). Estas son las universidades interculturales públicas a las que me referiré a lo largo de mi trabajo.

Con el propósito de familiarizarse con estas instituciones, este segundo capítulo ofrece una presentación detallada del subsistema de universidades interculturales de la SEP, incluyendo sus antecedentes, su fundación y su funcionamiento actual. Como todo programa estatal, estos innovadores establecimientos de educación superior han enfrentado diversos desafíos a lo largo de sus casi veinte años de existencia, algunos de los cuales incluyo, junto con sus logros, en el segundo apartado del capítulo. A modo de conclusión, presento una descripción de la tres dimensiones del modelo educativo de las universidades interculturales que las distinguen de otras instituciones.

2.1. Antecedentes, fundación y situación actual

La CGEIB es fundada en enero de 2001 con dos objetivos: 1) coordinar los esfuerzos públicos hacia una educación cultural y lingüísticamente pertinente para los estudiantes indígenas del país; e 2) impulsar la adopción del enfoque intercultural para toda la población en todos los niveles educativos. Como parte de su mandato, esta nueva dependencia de la SEP inicia la creación del subsistema de universidades interculturales.

⁵¹ En cuanto a las instituciones interculturales independientes, estas son universidades generalmente fundadas u organizadas en colaboración con miembros de pueblos originarios que desean instaurar un modelo educativo fuera de la visión pre-establecida por el Estado-nación. Estas instituciones adoptan su propia concepción de lo que implica la interculturalidad, basándose en el contexto específico de las comunidades en las que se encuentran y buscando crear un espacio educativo crítico de la colonialidad que caracteriza al sector educativo público. Algunos de estos establecimientos no se describen directamente como interculturales, pero adoptan perspectivas educativas que se asemejan a lo que el Estado caracteriza como una educación intercultural al centrarse en la diversidad de conocimientos y el rechazo a la organización occidentalizada de la educación.

2.1.1. El diseño del subsistema de universidades interculturales

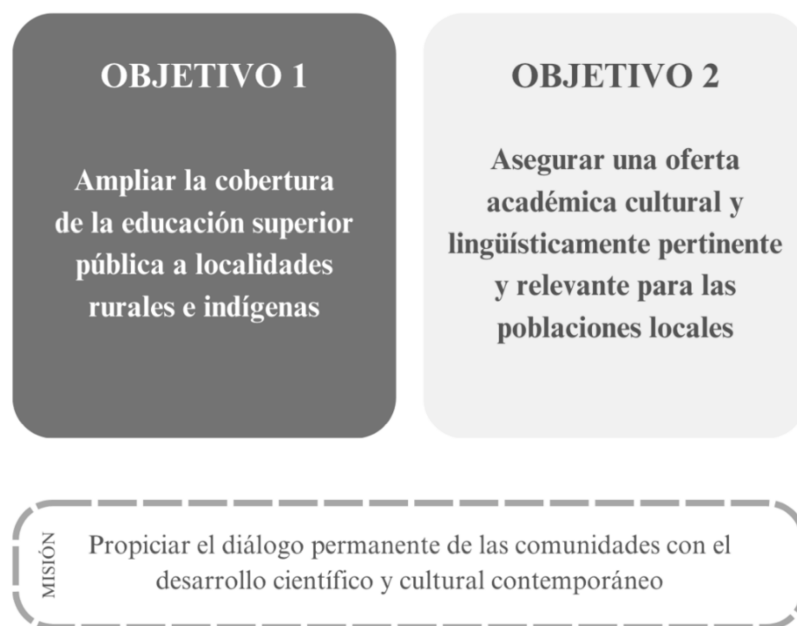
La participación activa de los pueblos originarios en la fase de formulación de este proyecto público fue fundamental. Durante su campaña y tras su elección, el presidente Fox prometió tomar en cuenta las reivindicaciones de activistas indígenas en cuanto a la necesaria reconfiguración del ámbito educativo según un enfoque sensible a la diversidad cultural y lingüística del país. Considerando esto, en el marco de la creación del nuevo esquema intercultural, se llevaron a cabo dos reuniones con “especialistas, agentes educativos y representantes de diversos programas de educación rural e indígena” a fin de discutir las posibles vías del proyecto (Salmerón Castro 2019, 47). Para garantizar la consulta directa de los pueblos originarios, se organizaron distintos foros que buscaban oír y capturar las opiniones alrededor de cómo se tendría que concretar la educación superior intercultural.⁵²

La propuesta final buscó responder a los cambios constitucionales y las demandas populares que propiciaban una reconsideración en clave intercultural del nivel superior. Así, se establecen dos objetivos fundacionales de las universidades interculturales: 1) ampliar la cobertura de la educación superior pública a localidades rurales e indígenas; y 2) asegurar una oferta académica cultural y lingüísticamente pertinente y relevante para las zonas en las que se anclen estas nuevas instituciones (Dietz y Mateos Cortés 2019, 167-68; ver **Gráfico 4**). Además de estos objetivos, la misión de las nuevas universidades interculturales es, en términos generales, lograr el “diálogo permanente de las comunidades con el desarrollo científico y cultural contemporáneo”⁵³ (Casillas Muñoz y Santini Villar 2009, 149).

⁵² Para más información, ver Casillas Muñoz y Santini Villar, *Universidad Intercultural: Modelo Educativo*.

⁵³ Además, la misión de las universidades interculturales también consiste en “promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del

Gráfico 4. Los objetivos y misión fundacionales de las universidades interculturales de la CGEIB



Fuente: Elaboración propia

Estos elementos descriptivos son bastante generales con el fin de permitir que cada universidad intercultural desarrolle individualmente su personalidad institucional de acuerdo con la zona en la que está localizada. Dado que cada universidad intercultural tiene sus características específicas, el próximo capítulo se centrará en una descripción detallada de la Universidad Intercultural del Estado de México. A continuación, proporcionaré algunas características generales de estas instituciones. Es importante destacar que esta descripción será breve, con el propósito de brindar una introducción general al subsistema.

2.1.2. Características legales de las universidades interculturales

conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades coma así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno” (Santini Villar y Casillas Muñoz 2009, 149).

Siguiendo este “doble encargo” del nuevo subsistema universitario, instituciones federales y estatales⁵⁴ cooperaron para promover la creación de establecimientos en distintas entidades del país bajo el régimen de organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales (Salmerón Castro 2019, 48). Son consideradas instituciones descentralizadas y estatales ya que son inicialmente promovidas por el gobierno federal, pero su fundación nace de una solicitud del gobierno estatal, en acuerdo con la autoridad municipal y alguna localidad o comunidad indígena (49-50). Al tener el carácter de universidad estatal, las universidades interculturales dependen principalmente de la autoridad de la entidad en donde se encuentran para la administración del establecimiento. Por ejemplo, el nombramiento del rector de cada institución es una prerrogativa del gobernador del estado (Schmelkes 2008, 331).

A la fecha, existen dieciséis establecimientos que forman parte del subsistema de universidades interculturales (ver **Gráfico 5**). En su gran mayoría, se encuentran en localidades rurales y con altas proporciones de población indígena.⁵⁵ Aunque solo puede existir una universidad intercultural de la SEP por entidad federativa, algunas sedes tienen varios planteles, en especial en los estados con mayor matrícula. Cada universidad opera bajo un esquema de “financiamiento solidario”⁵⁶ que presupone una repartición igualitaria de los gastos entre el gobierno federal y estatal,⁵⁷ el cual se establece más en detalle en cada decreto de creación. Al ser

⁵⁴ La Subsecretaría de Educación Superior y las Secretarías de Educación de los diferentes estados participaron y apoyaron a la CGEIB en la creación del nuevo subsistema de educación superior intercultural (Schmelkes 2008, 330; Salmerón Castro 2019, 48).

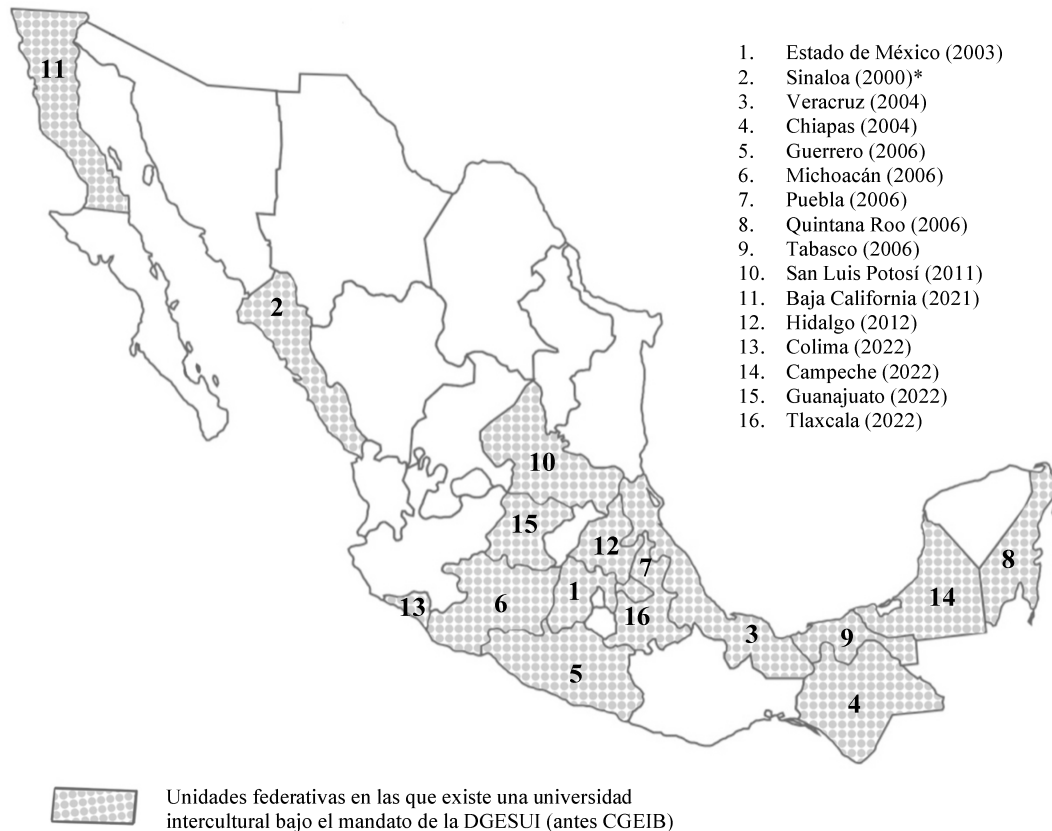
⁵⁵ La única excepción es la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) que está en San Cristóbal de las Casas.

⁵⁶ Este financiamiento toma en cuenta los costos de funcionamiento mas no considera en la mayoría de los casos los gastos asociados con la infraestructura de cada establecimiento. Como lo indica Schmelkes, “la dotación de infraestructura, adecuada en todos los estados y esta lujosa en algunos de ellos coma ha sido posible gracias a la aportación de los gobiernos estatales y de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas” (Schmelkes 2008, 331-32).

⁵⁷ Sin embargo, la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), al ser la primera universidad intercultural, no funciona bajo el mismo esquema de financiamiento. En su caso, la autoridad federal financia el 80% y el gobierno el Estado de México se encarga del resto.

una institución pública estatal, la oferta académica es completamente gratuita y la gran mayoría de sus estudiantes reciben becas públicas.⁵⁸

Gráfico 5. Mapa de las entidades federativas con universidades interculturales y sus años de fundación



Fuente: Elaboración propia

* La Universidad Intercultural de Sinaloa, también llamada la Universidad Autónoma Indígena de México, fue creada como institución de educación superior privada y se vinculó al subsistema de la CGEIB más tarde.

2.1.3. Características del cuerpo docente y estudiantil

En general, las universidades interculturales prefieren que los miembros de su cuerpo docente cuenten con estudios de posgrado y, posiblemente, un título académico. Se da prioridad a

⁵⁸ Por ejemplo, todos los estudiantes de licenciatura de la UIEM reciben la beca *Jóvenes Escribiendo el Futuro*.

candidatos de las comunidades indígenas o de localidades cercanas a cada sede universitaria, especialmente a aquellos que hablen una lengua originaria. Sin embargo, estas características no siempre son factibles debido al contexto geográfico y a la limitación de recursos financieros de estas instituciones, lo que ha dificultado la formación de equipos académicos sólidos (Schmelkes 2008, 334).

En cuanto al alumnado, los aspirantes a las universidades interculturales provienen de diversos orígenes. Inicialmente, el cuerpo estudiantil de estas instituciones estaba compuesto en su mayoría por poblaciones rurales e indígenas, pero también por estudiantes mestizos interesados en formar parte del nuevo modelo. Actualmente, el subsistema cuenta con una matrícula total de 18,730 estudiantes distribuidos en dieciséis instituciones diferentes (SIIES 2022; ver **Cuadro 1**). La mayoría de ellos proviene de localidades rurales o de comunidades indígenas cercanas a cada establecimiento. Sin embargo, también hay estudiantes que vienen de otras regiones o áreas urbanas. Adicionalmente, la matrícula suele estar compuesta por una mayoría importante de estudiantes mujeres, lo cual resuena como un logro importante del modelo. Todos los establecimientos del subsistema, con la excepción de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, tienen una proporción de alumnas mujeres superior al promedio nacional.⁵⁹ De esta forma, la creación del modelo intercultural ha tenido un efecto positivo en la incorporación de

⁵⁹ Como lo expuse en un trabajo elaborado previamente, propongo tres hipótesis para explicar este fenómeno. En primer lugar, la ubicación estratégica de las universidades interculturales ha permitido que las mujeres jóvenes de zonas rurales accedan más fácilmente a la educación superior. En segundo lugar, los patrones de migración que llevan a los hombres jóvenes de zonas rurales a mudarse a centros urbanos disminuyen la probabilidad de que se inscriban en las universidades interculturales. Por último, se suma a estas conjeturas el hecho de que las carreras que se ofrecen en estas instituciones suelen ser percibidas por los jóvenes como "femeninas", lo que posiblemente motive a los estudiantes hombres a buscar otras opciones para cursar sus estudios superiores. En resumen, es importante observar si este fenómeno cambiará en los próximos años y si es posible investigar más a fondo estas hipótesis

mujeres jóvenes —y sobre todo mujeres jóvenes indígenas— al nivel superior y la consecuente formación profesional de estas últimas.⁶⁰

Cuadro 1. Número de alumnos inscritos en cada universidad intercultural (2021)*

	Número de alumnos		Porcentaje de alumnos		Total alumnos
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Universidad Intercultural de Chiapas	788	958	45 %	55 %	1,746
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	200	291	41 %	59 %	491
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	121	217	36 %	64 %	338
Universidad Intercultural del Estado de México	526	1,432	27 %	73 %	1,958
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	590	945	38 %	62 %	1,535
Universidad Intercultural del Estado de Puebla	461	823	36 %	64 %	1,284
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	418	487	46 %	54 %	905
Universidad Intercultural de San Luís Potosí	1,132	1,757	39 %	61 %	2,889
Universidad Autónoma Indígena de México	2,297	3,934	37 %	63 %	6,231
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco	505	848	37 %	63 %	1,353

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del portal explorador de datos del Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (SIIES 2022)

* La tabla elaborada no incluye datos de la Universidad Intercultural de Baja California, la Universidad Intercultural de Campeche, la Universidad Intercultural de Colima, la Universidad Intercultural de Tlaxcala y la Universidad Intercultural de Guanajuato ya que estas instituciones son muy recientes y todavía no han registrado datos ante el SIIES. Tampoco incluye la Universidad Veracruzana Intercultural al ser un programa que surge de la Universidad Veracruzana y, por ende, no tener sus propios datos en la base del SIIES.

⁶⁰ El efecto que ha tenido el subsistema es aún más significativo cuando se considera que las mujeres indígenas tienen pocas oportunidades de acceso a la educación pública, y en especial a la educación superior (Molina Fuentes 2012, 9; Jasso y Rosas 2015, 250). Velázquez Torres y Evangelista García (2021) evidencian cómo “[estas universidades] abre[n] la puerta a mujeres con experiencias de vida históricamente interseccionadas por múltiples sistemas de dominación: de género, de etnia y de clase” (187).

2.1.4. El modelo educativo con enfoque intercultural

Un documento clave en la consolidación del subsistema de universidades interculturales es *Universidad Intercultural: Modelo educativo* de María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar (2009), quienes son dos colaboradoras activamente involucradas en el desarrollo del enfoque intercultural dentro de la CGEIB. Esta obra proporciona una visión general del modelo intercultural y es de gran utilidad para definirlo. Las autoras describen cuatro “funciones sustantivas” que caracterizan el modelo intercultural y lo distinguen de universidades convencionales (150).⁶¹ Estas representan los pilares en los que se tiene que fundar la pedagogía dentro de estos establecimientos (ver **Gráfico 7**). Cabe mencionar que cada una de las funciones se co-constituyen e interactúan entre ellas para formar el modelo educativo intercultural.

La primera función sustantiva de las universidades interculturales es la *docencia*. Estos establecimientos se distinguen de universidades convencionales al ofrecer una oferta académica⁶² intercultural compuesta por carreras “innovadoras”⁶³ impartidas por docentes comprometidos con el modelo educativo y provenientes de pueblos originarios cercanos (Casillas Muñoz y Santini Villar 2009, 151). A través de estas carreras, se prevé facilitar la “formación de profesionales que, a partir del reconocimiento de su cultura, lengua y valores comunitarios, adquieran un espíritu

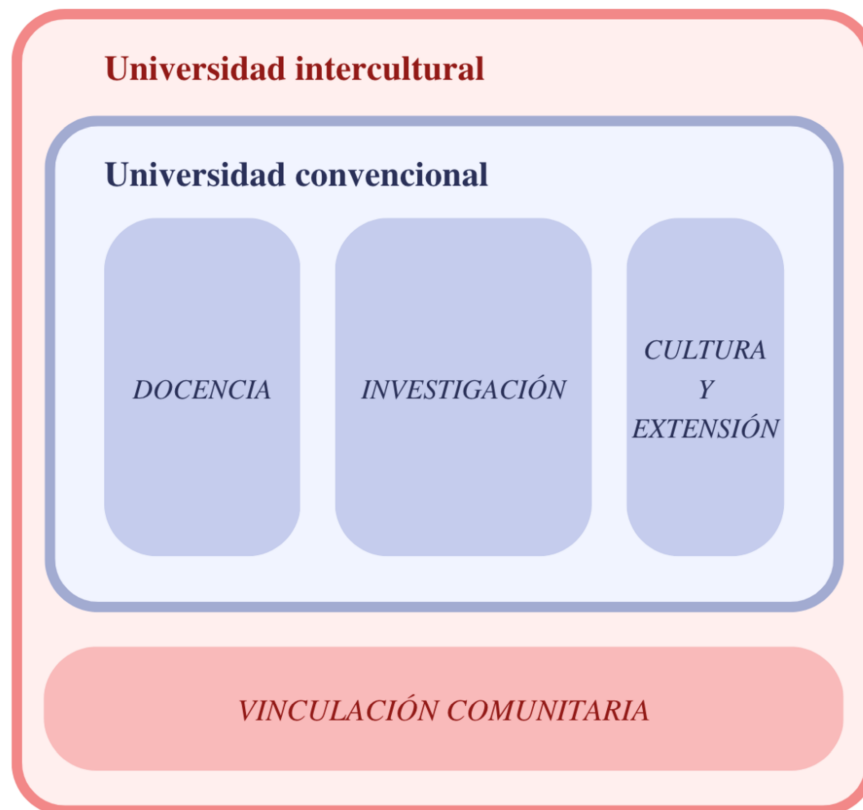
⁶¹ Utilizo las llamadas funciones sustantivas de la universidad por razones de simplicidad para explicar mejor el modelo intercultural. Sin duda, estas funciones no son rígidas en la práctica y tampoco están tan claramente definidas ni separadas.

⁶² La oferta académica incluye licenciaturas de ocho semestres y posgrados de cuatro semestres adaptados al contexto local y diseñadas con el enfoque intercultural en mente, incluyendo carreras en Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Gestión Intercultural para el Desarrollo, Desarrollo Sostenible, Turismo Alternativo, etc.

⁶³ Las carreras son innovadoras ya que “[ofrecen] servicios relevantes al desarrollo de los pueblos originarios, así como nuevas perspectivas de atención a problemas emergentes” (Casillas Muñoz y Santini Villar 2009, 151). Además, proponen fomentar la reflexión crítica y el diálogo entre saberes, en y afuera del aula de clases. Pretenden ofrecer una nueva posibilidad de relacionar conocimientos, introduciendo saberes de cosmovisiones no occidentales o reorganizando las interacciones entre alumno y profesor, por ejemplo.

científico, sensible a la problemática de la diversidad cultural, y que asuman un compromiso sólido con el desarrollo de sus pueblos y del país” (151).

Gráfico 7. Las cuatro funciones sustantivas de las universidades interculturales según la CGEIB



Fuente: Elaboración propia

La segunda función sustantiva de las universidades interculturales es la *investigación*. Dentro de este modelo educativo, las labores de investigación que se llevan a cabo giran en torno a temas como “lengua, cultura y desarrollo” y tienen como objetivo “aportar a la recuperación de los saberes tradicionales y al avance del conocimiento científico y tecnológico para contribuir a la mejora de la calidad de vida de las comunidades indígenas y de otros sectores sociales” (Casillas Muñoz y Santini Villar 2009, 153). De esta forma, el subsistema promueve que la investigación realizada por docentes y estudiantes no solo se enfoquen en el desarrollo institucional o académico,

sino también en atender las necesidades y preocupaciones que afectan las poblaciones cercanas a la sede de cada universidad.

La tercera función sustantiva de las universidades interculturales es la *preservación y la difusión de la cultura junto con la extensión de los servicios*.⁶⁴ Este tercer pilar toma en cuenta la necesidad de las universidades interculturales de propiciar una “labor de recuperación y difusión de la cultura y tradiciones que involucren a la comunidad en la que se ubica, con el fin de que sus integrantes vean reflejados sus conocimientos, filosofía, y creencias en estas actividades” (Casillas Muñoz y Santini Villar 2009, 155). En efecto, esta función se desarrolla de manera cercana con las dos anteriores al enfatizar la necesidad de incluir los saberes provenientes de cosmovisiones no occidentalizadas dentro del ambiente académico intercultural. Además, se hace referencia a la importancia de 'extender sus servicios' para que los esfuerzos dentro del subsistema no se limiten únicamente a este ámbito, sino que se compartan con otras instituciones académicas, diversos sectores sociales y otros sistemas educativos a nivel internacional (155-56).

Como parte de su particularidad intercultural, las universidades interculturales atribuyen una cuarta función sustantiva a sus establecimientos: la *vinculación con la comunidad* como parte de su desarrollo académico (Casillas Muñoz y Santini Villar 2009, 156-58). Esta función es la que realmente le da su carácter intercultural al subsistema. Las universidades interculturales buscan relacionar su docencia y su investigación con las realidades y contextos cercanos geográficamente con el fin de ser pertinentes no solo académicamente, pero también socialmente.⁶⁵ En este sentido, el establecimiento universitario no puede funcionar dentro de un vacío, sino que es un actor situado

⁶⁴ En el caso de las universidades convencionales, esta función sustantiva también existe, pero se encarga sobre todo de relacionar la docencia y la investigación con el fin de extender sus aportes al ámbito social y cultural más allá de la universidad.

⁶⁵ Casillas Muñoz y Santini Villar (2009) definen la vinculación comunitaria como un “conjunto de actividades que implica la planeación, organización, y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades específicas” (157).

que debe de interactuar y desarrollarse junto a los actores que la componen interna como externamente, lo que incluye a las comunidades circundantes.⁶⁶

Cada una de estas cuatro funciones contribuye a la construcción de la universidad intercultural, la cual se estructura en torno a estos cuatro pilares. A pesar de la desaparición de la CGEIB en 2018, los datos indican que el subsistema continúa experimentando un crecimiento constante año tras año. Sin embargo, una propuesta tan ambiciosa rara vez se materializa sin dificultades, y en este sentido, las universidades interculturales no han estado exentas de críticas.

2.2. Logros y retos del subsistema de universidades interculturales

Como cualquier proyecto educativo, el subsistema de universidades interculturales ha sido objeto de diversas críticas durante sus casi veinte años de funcionamiento. Siendo el primer esfuerzo público en brindar una educación superior intercultural, estas universidades han tenido que enfrentar varios desafíos para cumplir con el modelo que aspiran seguir. A pesar de las críticas a su funcionamiento, es importante destacar que también han logrado resultados positivos significativos. Basándome en la literatura existente, presento a continuación un recuento de los múltiples retos que ha enfrentado el modelo intercultural y los logros que se atribuyen.

Por un lado, la fundación misma de la red ha sido cuestionada, ya que su naturaleza como proyecto público a cargo del Estado entra en conflicto con los orígenes anti-sistema de la interculturalidad. Se debate si es posible concebir un modelo educativo intercultural implementado dentro del marco de la hegemonía neoliberal⁶⁷ y si realmente se puede llamar intercultural una

⁶⁶ Ejemplos concretos de esta cuarta función serán mencionados en el próximo capítulo.

⁶⁷ Estas críticas argumentan que el subsistema de universidades interculturales, aunque se capte de ser una alternativa a la educación superior convencional, termina siendo muy parecida a dicha contraparte. Al ser creada por un organismo

educación que se centra en la cultura y la lengua en lugar de resaltar las desigualdades estructurales a las que se enfrentan los pueblos originarios (Sartorello 2009). Díaz Polanco (2011) avanza el argumento de que el multiculturalismo neoliberal⁶⁸ es productor de lo que él llama *etnofagia*, refiriéndose a una nueva forma de asimilar a los pueblos originarios dentro de un Estado (13-17; Hernández Loeza 2016, 100). En otras palabras, en su opinión la educación intercultural impartida por el Estado “no [trasciende realmente] el aula ni se [relaciona] con su contexto social, económico y cultural” (Sandoval Forero y Guerra García 2007, 284).

Para este tipo de críticas, el papel del Estado tendría que ser limitado en cuanto a la organización administrativa y académica del modelo. Tendrían que ser las propias comunidades y pueblos originarios quienes diseñen su funcionamiento, asemejándose más a las propuestas independientes de instituciones interculturales que fueron mencionadas en el apartado anterior. Aunque estas críticas pueden parecer radicales, sí apuntan a un cuestionamiento necesario del modelo. ¿Podemos considerar que la universidad intercultural promueve la igualdad de oportunidades? ¿Es deseable que dicho modelo educativo se deje guiar por esta agenda y sus objetivos? ¿Este nuevo modelo es realmente lo que desean y necesitan las poblaciones cercanas a las interculturales? ¿O estas últimas son más bien una muestra de la imposición de una agenda política particular?

Estas interrogantes se presentan como cuestionamientos válidos a un modelo educativo innovador y desestabilizador. Del mismo modo, considero crucial tener presente la crítica al papel del Estado en la instauración de las universidades interculturales. Al fin y al cabo, es este ente

gubernamental —caracterizado como neoliberal— la legitimidad del modelo intercultural como modelo transgresor que pretende repensar la educación superior convencional ha sido cuestionada.

⁶⁸ El “multiculturalismo neoliberal” se refiere a la posición del gobierno mexicano que se adoptó a fines del siglo veinte que visibilizaba la existencia de diferentes “culturas” en México pero que seguía una mentalidad “neoliberal” en el sentido de que se buscaba la integración o asimilación económica, social y política de los pueblos originarios al aparato nacional de producción.

político el responsable de crear muchas de las condiciones sociales que el nuevo modelo busca corregir. Más allá de lo anterior, es importante notar que, aunque estas críticas son útiles para cuestionar los orígenes y las intenciones políticas detrás de la fundación del subsistema, no ofrecen soluciones concretas para abordar sus deficiencias. En lugar de teorizar sobre un modelo intercultural ideal, es esencial identificar los desafíos actuales que enfrentan estas instituciones y buscar formas de atenderlos. Considero fundamental analizar el funcionamiento del modelo como una política pública, lo que exige suspender, aunque sea momentáneamente, las discusiones extensas sobre elementos normativos.

Al fin y al cabo, sugiero a lo largo de mi trabajo que existe una tensión entre las diferentes etapas de creación de las universidades interculturales como política pública. Por un lado, el diseño del modelo se hizo en gran parte desde la Ciudad de México a través de la CGEIB y de la SEP, lugar alejado de todas las sedes universitarias que llevan a cabo el enfoque intercultural.⁶⁹ En este sentido, se puede considerar como una imposición externa sobre las comunidades locales, al ser una universidad que no cumple necesariamente con sus demandas en cuanto a una institución de educación superior. Empero, argumento a lo largo de esta investigación que la riqueza del modelo no viene de su diseño, sino de su implementación y de los resultados que ha demostrado en sus pocos años como política educativa. Esto se ha logrado fuera del apoyo o del seguimiento centralizado, y más bien gracias a las comunidades cercanas a las interculturales.

Por lo tanto, considero crucial enfocarme en cómo la universidad intercultural ha operado y se ha establecido como una alternativa de educación superior a pesar de las críticas pertinentes sobre su origen como una solución impuesta "desde arriba". A continuación, enumero retos

⁶⁹ Es importante señalar que la CGEIB y los especialistas consultados para la creación del modelo sí estuvieron en comunicación con comunidades locales (ver **Capítulo 3**). Sin embargo, considero que sigue siendo un proyecto diseñado originalmente en un contexto ajeno al que ahora es el de las interculturales.

adicionales a los que se han enfrentado estas instituciones, ya no en la etapa de su diseño como política pública, sino durante su implementación.

Para una presentación más clara de las siguientes críticas, las relacionaré con las funciones sustantivas de la universidad intercultural enumeradas previamente. Cabe destacar que, como el subsistema de universidades interculturales está compuesto por dieciséis establecimientos diferentes, no todos tendrán los mismos problemas institucionales. En efecto, el subsistema no se puede analizar como un *todo*, sino que se tiene que considerar la diversidad regional y los contextos particulares de cada universidad (Ávila Romero et al. 2016; Alatorre Frenk 2010). Sin embargo, al ser parte de un mismo grupo, las críticas dirigidas hacia una sede sin duda pueden ser relevantes para entender el funcionamiento de las demás y para criticar el subsistema en general, ya que no parece estar constituido homogéneamente en términos de calidad educativa u organizativa.⁷⁰

2.2.1 Retos en la docencia

La primera función sustantiva de las universidades interculturales es la docencia. Aunque sí destacan como innovadoras, las carreras ofertadas por las instituciones del subsistema suelen tener problemas de diseño, de puesta en práctica y de visión hacia el futuro. Por ejemplo, la oferta académica no suele estar formulada en conjunto con las comunidades de la zona de cada sede y por lo tanto no suelen responder a sus necesidades particulares (Guerra García y Meza Hernández 2012, 167-68; Sartorello 2016, 738). En el caso de la UIEM, algunas carreras son más concurridas que otras, su popularidad resultando de la “utilidad” que las poblaciones locales le atribuyen a cada

⁷⁰ Las críticas al subsistema de universidades interculturales que describo a continuación son problemas que la literatura ha identificado por lo menos en dos o más instituciones, por lo cual considero relevante incluirlas en este análisis. Existen otras críticas que se centran en un solo establecimiento, pero no las considero relevantes, al menos que estén dirigidas a la UIEM (el caso que se explora más en detalle en este trabajo).

una de las licenciaturas.⁷¹ Distintos autores señalan que algunas carreras no se ajustan verdaderamente al modelo intercultural y “no tienen diferencias respecto a programas convencionales de otras universidades” (Ávila Romero y Ávila Romero 2016, 211). Además, los propios estudiantes cuestionan el valor de estas carreras debido a su falta de orientación profesional, ya que algunas de ellas se crean sin especificar las oportunidades laborales para sus graduados (Santa Colin 2017, 131; Tipa 2018, 69).⁷²

Por otro lado, el personal docente no suele estar capacitado para impartir clases según el modelo educativo intercultural. A menudo, se contratan profesores sin formación docente para la educación superior, sin el perfil sociolingüístico requerido o con bajos niveles de estudios (Dietz y Mateos Cortés 2019, 180; Lloyd 2019, 82-86). Al contratarlos, cada universidad espera que los profesores tengan un entendimiento previo de la interculturalidad, ya sea por sus experiencias personales, profesionales o culturales. La falta de capacitación inicial para el profesorado hace que el modelo sea especialmente heterogéneo y dependa en gran medida de la interpretación de cada docente (Alatorre Frenk 2010, 335; Sartorello 2016; Tipa 2017, 25; 2018, 68).⁷³ De alguna manera, se ha privilegiado la libertad de cátedra de tal forma que la experiencia educativa de cada estudiante depende profundamente de la planta docente que se le asigne. Además, la falta de autonomía financiera del subsistema provoca una constante fluctuación e inestabilidad del personal

⁷¹ Por ejemplo, Enfermería es por mucho la carrera más concurrida (con cerca de quinientas solicitudes cada año, comparado a alrededor de cincuenta candidatos para carreras como Arte y Diseño o Comunicación Intercultural). Esto parece deberse a la “convencionalidad” que se le atribuye a esta licenciatura, con una facilidad percibida al momento de buscar empleo.

⁷² A diferencia de esta crítica, la gran mayoría de estudiantes de la UIEM mencionaron en sus entrevistas que tienen una clara idea de su futura profesionalización al concluir la carrera y expresaron su satisfacción con la preparación que la universidad les brinda para ingresar al mundo laboral. Por ejemplo, los estudiantes de las carreras del sector salud (Enfermería y Salud Intercultural) compartieron un interés en abrir sus propias clínicas en donde se tratará a los pacientes según métodos mixtos (tradicionales y occidentales). En cuanto a los alumnos de Desarrollo Sustentable, varios indicaron una preferencia por crear sus propios proyectos de producción alimenticia o por trabajar como asesores a empresas locales. Similarmente, las otras tres licenciaturas también tenían planes bastante puntuales sobre cómo transitar hacia el mercado laboral.

⁷³ En el caso de la UIEM, un curso de inducción al modelo educativo era anteriormente ofrecido a los nuevos docentes. Con la pandemia, este se dejó de ofrecer de forma automática.

académico, debido a contratos transitorios y recortes presupuestales (Dietz y Mateos Cortés 2019, 180; Lloyd 2019, 85).

Finalmente, las universidades interculturales no han tenido los mejores resultados en cuanto a la titulación de sus estudiantes, quienes a menudo enfrentan dificultades durante el proceso de redacción de tesis, de los trámites administrativos o de las propias dinámicas familiares (Dietz y Mateos Cortés 2019, 182).⁷⁴ A sabiendas de estas dificultades, la UIEM ha modificado sus planes de estudio en los últimos años y ha incorporado modalidades de titulación alternativas. Como resultado de estos cambios, la institución ha logrado aumentar gradualmente sus tasas de titulación.

2.2.2 Retos en la investigación

La segunda función sustantiva de las universidades interculturales es la investigación, pero tanto la planta docente como los estudiantes enfrentan obstáculos en este ámbito. Los profesores de tiempo completo de la UIEM, por ejemplo, han mencionado la dificultad de avanzar en sus proyectos de investigación debido a las cargas administrativas y académicas que deben afrontar.

La investigación realizada por los estudiantes tampoco se lleva a cabo en las mejores condiciones. Se observa una falta de estabilidad y continuidad en sus proyectos, a menudo realizados solo para cumplir requisitos académicos, lo que dificulta la consecución de objetivos interculturales y su capacidad para mejorar la calidad de vida de las comunidades (Alatorre Frenk

⁷⁴ Según Ramos Calderón, poco menos del 10% de los estudiantes de licenciatura dentro del subsistema de universidades interculturales egresan y menos del 5% se titula. Solo 4 de cada 100 alumnos dentro de las universidades interculturales “llevan a culminación formal y legal sus estudios de licenciatura” (Ramos Calderón 2018, 65). En general, los contextos en los que los estudiantes se desenvuelven parecen promover la búsqueda de empleo inmediato en lugar de la obtención formal del título universitario. Esto también podría relacionarse con el hecho de que la mayoría de los estudiantes de estas universidades provienen de familias en situación económica precaria, lo que a veces resulta en la interrupción eventual de su educación.

2010, 335; Tipa 2017, 23). Los proyectos escolares suelen estar relacionados con los seminarios de vinculación comunitaria de los estudiantes, los cuales no siempre se realizan con la frecuencia necesaria ni cuentan con un seguimiento adecuado. Además, la investigación en entornos familiares —lo cual Mendoza Zuany (2020) llama “indagar sobre lo propio desde la otredad”— plantea un desafío formativo para asegurar que los conocimientos generados sean valorados y no sean desestimados desde una perspectiva académica (1).

2.2.3. Retos en la difusión y extensión

La tercera función de las universidades interculturales es la preservación y la difusión de la cultura junto con la extensión de sus servicios. Como se mencionó previamente, esta función enfatiza la necesidad de incluir los saberes provenientes de cosmovisiones no occidentalizadas dentro del ambiente académico intercultural y de compartirlos con otras instituciones académicas, otros ámbitos sociales y otros sistemas educativos a escala internacional. No obstante, no se han alcanzado por completo estos objetivos.

Tipa (2017) señala que en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) existe un 'esencialismo antropológico-lingüístico' que no refleja verdaderamente una perspectiva intercultural, sino que forma parte del discurso neoindigenista oficial. Esto implica que se enseñan lenguas de pueblos originarios sin una reflexión crítica o histórica sobre el propósito de su recuperación en la actualidad. Además, algunas universidades interculturales se centran exclusivamente en la enseñanza de estas lenguas para justificar su carácter intercultural, a pesar de que en otros aspectos se asemejan a una universidad convencional. Asimismo, las lenguas originarias suelen limitarse a las clases dedicadas específicamente a ellas, mientras que el español

predomina en otras asignaturas y en las interacciones fuera de las aulas (Ávila Romero y Ávila Romero 2014, 49; Dietz y Mateos Cortés 2019, 178). Estos aspectos plantean interrogantes sobre la labor de recuperación emprendida por el subsistema de universidades interculturales.

2.2.4. Retos en la vinculación comunitaria

Finalmente, la última función sustantiva de las universidades interculturales es la vinculación con la comunidad. Aunque esta función parece ser considerada en ciertos casos, no siempre se implementa de manera exitosa. Al igual que en el pilar de docencia, la vinculación con la comunidad varía según el enfoque de cada profesor y la motivación de los estudiantes fuera de clase (Mateos Cortés y Dietz 2015, 27). Además, depende de cómo se integre en el plan de estudios de las diferentes licenciaturas, algunas ofreciendo más continuidad en las estancias en comunidad que otras.

Otra dificultad en esta área es establecer un vínculo cercano con las comunidades. En la práctica, la vinculación comunitaria no es tan sencilla, ya que las comunidades pueden estar divididas o ser escépticas sobre su relación con la universidad, lo que genera una alta volatilidad en la implementación de esta función. Además, se cuestiona cómo el subsistema otorga un papel central a las comunidades en este contexto, pero no en el diseño del currículo universitario (Santana Colin 2017, 128; Dietz y Mateo Cortés 2019, 177; Ávila Romero et al. 2016, 780).

2.2.5. Retos administrativos

Además de los desafíos previamente mencionados, la literatura existente ha destacado problemas en la administración de las universidades interculturales. En primer lugar, la falta de autonomía institucional lleva a la politización de los docentes y los cargos administrativos, incluyendo la rectoría, lo que se traduce en abusos de autoridad, gastos excesivos, conflictos internos y desorganización administrativa (Ortiz Palomeque y Arcos López 2020, 21-22; Hernández Loeza 2016, 109; Ávila Romero y Ávila Romero 2016). Esta cooptación política crea cambios en el modelo educativo cada vez que cambia la administración, lo que resulta en una gran variabilidad en la calidad de la educación ofrecida (Hernández Loeza 2016, 109; Ávila Romero y Ávila Romero 2016). Además, los últimos años han estado marcados por una institucionalización precaria debido al estancamiento del presupuesto, lo que ha provocado una escasez crónica de recursos en un momento en que la matrícula sigue aumentando (Lloyd 2019, 88-91; Casillas Muñoz 2012, 36; Dietz y Mateos Cortés 2019, 180). Desde el sexenio de Vicente Fox, el presupuesto y el apoyo a programas gubernamentales diseñados para promover la educación intercultural han disminuido consistentemente, culminando en el cierre permanente de la CGEIB bajo el mandato de Andrés Manuel López Obrador.

Por supuesto, esto ha representado un golpe al proyecto intercultural público, poniendo en cuestión el futuro de la educación para la interculturalidad como tal. Dos décadas después de la apertura de la primera universidad intercultural, el modelo educativo intercultural sigue enfrentando nuevos retos en su implementación con cada generación, sobre todo en cuanto a sus funciones sustantivas originales y a su organización administrativa. Sin embargo, estos obstáculos no demeritan los logros alcanzados.

2.2.6 Logros de las universidades interculturales

Desde su fundación, el subsistema de universidades interculturales ha tenido una matrícula más diversa que otras instituciones de educación superior. En efecto, en la mayoría de las sedes, la proporción de alumnos que se auto-identifican con algún pueblo originario alcanza la mitad del estudiantado.⁷⁵ Los que no se auto-identifican como indígenas suelen ser residentes de las localidades cercanas a la universidad. Esto demuestra que el subsistema ha cumplido con su primer objetivo: aumentar la cobertura de la educación superior en zonas o poblaciones históricamente desatendidas. Igualmente, en todas las sedes del subsistema, la matrícula suele estar compuesta por una mayoría importante de estudiantes mujeres, las cuales posiblemente no habrían seguido su trayectoria escolar si no fuera por una universidad tan cercana a su hogar.

Asimismo, las universidades interculturales han logrado un mayor diálogo entre saberes de diferentes cosmovisiones —algo que no se consigue en universidades convencionales. Sin embargo, las críticas previamente mencionadas evidencian que todavía queda un largo camino por recorrer en este aspecto. No obstante, se observa un progreso en cuanto a la “integración de diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, valorización y reivindicación de los idiomas y conocimientos” de los diferentes pueblos (Tipa 2017, 22). Por ejemplo, todos los estudiantes —independientemente de su carrera— aprenden una lengua originaria y participan en eventos o actividades relacionadas con prácticas originarias, como los temazcales o las ofrendas. Aunque en la práctica no siempre se materializa de manera homogénea en todo el subsistema, las universidades interculturales han logrado crear espacios donde se cuestiona el mundo académico convencional.

⁷⁵ Más información sobre la composición de los estudiantes para el caso específico de la UIEM en el **Capítulo 3**.

Por último, es importante mencionar que, aunque existen experiencias estudiantiles negativas en las universidades interculturales, estas no restan valor a las experiencias positivas. Por ejemplo, aproximadamente 95% de los alumnos de la Universidad Autónoma Indígena de México y de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla afirman que recomendarían a otros jóvenes de sus comunidades estudiar en una institución intercultural (Ramírez Valverde, Bustillos Ibarra y Juárez Sánchez 2018, 20). Del mismo modo, el 84% de estos estudiantes afirmó que el programa y los planes de estudios eran apropiados (20). Esto demuestra que la mayoría de los alumnos en estas dos sedes respaldan el modelo intercultural de la SEP y que no se puede descalificar tan fácilmente.

En conclusión, las universidades interculturales demuestran la adopción de un nuevo enfoque educativo con el fin de enfrentarse a las desigualdades en la educación superior y crear un modelo escolar que se distinga de otras universidades existentes. La innovación de este proyecto público ha resultado en extensas investigaciones académicas sobre su implementación, las cuales suelen resaltar principalmente sus debilidades. Aunque sin duda es perfectible, el futuro del subsistema es prometedor, reflejándose en la evaluación de sus resultados como política pública. En el último apartado propongo una discusión más detenida sobre cómo la CGEIB y la DGEUI han definido su modelo educativo.

2.3. Mutabilidad de la educación intercultural

El llamado modelo educativo intercultural busca diferenciarse explícitamente de universidades convencionales al ofrecer una educación superior alternativa que reconoce y refleja la diversidad cultural en México en sus propios establecimientos. La interculturalidad es tanto una característica

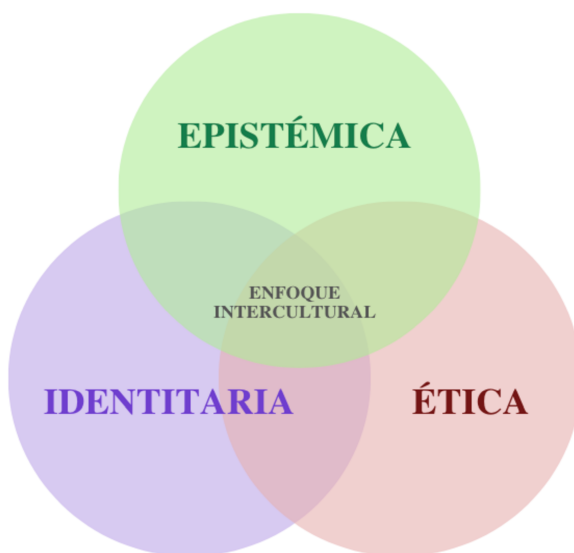
presente como una meta que persigue el subsistema. Su modelo es un proyecto en constante construcción que se adapta y se reconfigura según los contextos en los que se implementa.

El objetivo de esta investigación es comprender cómo los actores universitarios de la UIEM entienden la educación intercultural. Mi análisis parte entonces de las tres dimensiones de la educación para la interculturalidad promovida por la CGEIB (ver **Gráfico 3**). Sin embargo, a diferencia de la educación superior convencional, el modelo intercultural no busca enmarcar sus características bajo directrices exactas. Aunque las tres dimensiones son un punto de partida para entenderlo, su mutabilidad hace que varíe en el tiempo, entre sedes universitarias y entre los propios actores dentro de cada una de ellas. En la práctica, los lineamientos generales que guían la educación intercultural pública son retomados, reapropiados y reconfigurados por los agentes dentro del subsistema.

Durante estas reinterpretaciones, algunas dimensiones del modelo de la CGEIB persisten, mientras que otras, que no estaban contempladas originalmente, emergen. Tras una revisión de la literatura existente sobre la vida cotidiana en las universidades del subsistema, concluyo que, aunque las tres dimensiones de la CGEIB mencionadas anteriormente proporcionan un punto de partida para entender el modelo, no se reflejan con precisión en la práctica. En la realidad, los miembros de la comunidad universitaria priorizan otras características del modelo. Sabiendo esto, he elaborado un nuevo diagrama tridimensional que busca representar cómo los individuos que viven la experiencia cotidiana perciben el modelo. Estas dimensiones son la epistémica, ética e identitaria (ver **Gráfico 8**). En otras palabras, estos son los elementos que parecen ser fundamentales para distinguir el modelo intercultural de otros establecimientos universitarios.

Más adelante, retomaré estas dimensiones de análisis para presentar los resultados de mi trabajo de campo en la UIEM. Tras mi tiempo en San Felipe del Progreso, he llegado a la

Gráfico 8. Las tres dimensiones del modelo educativo con enfoque intercultural en la cotidianidad de las universidades interculturales públicas



Fuente: Elaboración propia

conclusión de que las características distintivas del modelo educativo de esta institución se pueden clasificar según estas tres dimensiones. A continuación, introduciré brevemente estas dimensiones, explicando cómo llegué a ellas a través de una revisión de la literatura existente y cómo las he definido como parte de mi diagrama tridimensional.

2.3.1. La dimensión epistémica del enfoque intercultural

El rescate de los saberes, usos y costumbres de los pueblos originarios sobresale como una primera particularidad del subsistema. En este sentido, Tipa (2017) describe cómo estudiantes de la UNICH identifican lo particular del modelo intercultural en la introducción de otras culturas — específicamente sus costumbres y tradiciones— al día a día universitario (30). Por otro lado, el estudio de caso realizado por Sartorello y Peña Pina (2018) en la misma institución relata el papel

importante que desempeñan los alumnos en la “dignificación y valoración de los conocimientos locales, rurales e indígenas que responden a lógicas epistémicas otras, distintas de la académica” (172). Del mismo modo, en su rol como profesores de la UIEM, De la Cruz Hernández y Pedraza Durán (2017) identifican la “riqueza pedagógica y epistemológica que se encuentra agazapada detrás del modelo” como la principal fortaleza de la universidad (45).

Estas investigaciones demuestran el papel fundamental que cumple la incorporación de saberes y conocimientos de diversas cosmovisiones en los planes de estudio. En otras palabras, una característica distintiva de las universidades interculturales que las diferencia de otras instituciones es su diversidad epistémica. Además de estos hallazgos, en el primer capítulo describí las tres dimensiones que conforman la educación intercultural según la CGEIB. La primera de ellas es la dimensión epistemológica, que sostiene que no se pueden establecer jerarquías entre los tipos de conocimiento. Igualmente importante, la tercera dimensión es la lingüística, que enfatiza la importancia de la lengua materna en el proceso educativo. Considero que esta dimensión epistemológica no puede existir sin la valoración de la lengua materna, que se aborda en la dimensión lingüística. Por lo tanto, retomo y fusiono estas dos ideas para construir la primera dimensión de mi análisis tridimensional: la dimensión epistémica.

Esta primera dimensión de la educación intercultural hace referencia a lo relativo al *episteme* o al conocimiento. Según los testimonios de actores universitarios que forman parte del subsistema, la educación ofrecida por las interculturales se diferencia de sus contrapartes, en parte, debido a su aceptación de la diversidad epistémica, donde se valoran e integran cosmovisiones tanto occidentales como originarias en el mismo entorno educativo.

2.3.2. *La dimensión ética del enfoque intercultural*

A lo largo de mi revisión de la literatura, otros elementos surgieron repetidamente en los testimonios documentados. Al parecer, la universidad intercultural no se diferencia únicamente por su enfoque epistémico poco convencional, sino también por una inclinación hacia ciertos valores. En este sentido, Molina Fuentes (2012) incluye la transmisión de valores como uno de los objetivos de la institución, enfatizando su formación de profesionistas “sensibles y respetuosos de la diversidad cultural” que forman espacios con cero tolerancia frente a la discriminación (12). Además, la misma autora describe cómo los profesores de la UIEM se distinguen de docentes en universidades convencionales por los valores y comportamientos que demuestran ante sus alumnos: “los maestros [...] son más pacientes o comprensivos que en otras escuelas” (16).

De forma más específica, Sartorello y Peña Pina (2018) demuestran cómo, a la hora de llevar a cabo sus actividades de vinculación comunitaria, los estudiantes de la UNICH evidencian los diferentes valores que les son transmitidos por su institución. Según su investigación, es en esos momentos que “muestran la importancia de una dimensión interpersonal del diálogo de saberes, en la que se pone énfasis en los valores, emociones y sentimientos, y en la construcción de relaciones de amistad y confianza entre estudiantes universitarios y habitantes de las comunidades” (171). Así, se destaca la importancia de promover ciertas formas de comportamiento y relaciones interpersonales, características del modelo educativo de las interculturales.

Considerando estos testimonios, estimo que una segunda dimensión clave para entender la particularidad del enfoque intercultural es la ética. En su descripción institucional del modelo, la CGEIB incluye una dimensión del mismo nombre. Sin embargo, solo se refiere a la coexistencia entre distintos valores dentro de la universidad. Como parte de esta investigación, me refiero al

componente ético del enfoque para describir la manera en que los actores dentro de las universidades interculturales se conducen y se relacionan, es decir, la moralidad que guía sus acciones. Si bien esta dimensión es menos explícita que la epistémica — en el sentido de que no es considerada tan esencial para el funcionamiento del modelo intercultural por los propios actores universitarios— es fundamental para concretar un enfoque intercultural y para integrar nuevas perspectivas en la pedagogía (Lebrato 2016).

Así, la dimensión ética que identifico en mi diagrama va más allá de la definición avanzada por la CGEIB e incluye la transmisión de valores específicos, en particular, el respeto hacia la diferencia. La promoción del respeto va acompañada de la promoción de otros valores en el entorno social de la universidad, como la tolerancia, la igualdad y la libertad. Pertenecer a la comunidad de una universidad intercultural implica familiarizarse con estos valores y aplicarlos tanto dentro como fuera de la institución, fomentando la creación de una sociedad más justa y equitativa.

A primera vista, se podría contrargumentar que todas las instituciones de educación superior buscan hasta cierto punto promover estos valores. Sin embargo, mi posición es que la universidad intercultural lo logra de una manera más proactiva. Es importante señalar que un punto que influye es el contexto local en el que se inscriben estos establecimientos. La mayoría dentro de sus comunidades universitarias pertenece a zonas rurales o comunidades originarias. Como me compartió Enrique —profesor de tiempo completo en la UIEM— los estudiantes llegan a la universidad más familiarizados con valores como el respeto y la igualdad por los mismos espacios en los que han crecido. Según me cuenta, colegas externos a la UIEM son los primeros en reconocer una diferencia en cómo se estructuran las interacciones dentro de la universidad intercultural a diferencia de en otros establecimientos.

Empero, esto no se puede atribuir únicamente al contexto en el que han crecido. Estudiantes y profesores me relataron cómo, a diferencia de previas experiencias educativas, la promoción de ciertos valores anclados en el respeto, el interés por el otro y la solidaridad sí están presentes en su día a día en la UIEM. Una gran parte de esto se debe al eje de la vinculación comunitaria (ver **Capítulo 3**) como parte del plan de estudios de cada carrera. En los primeros semestres, se prepara a los alumnos para acercarse a poblaciones externas a la universidad, activamente fomentando que toda interacción se base en el respeto del otro, la horizontalidad y la empatía. Fuera de la vinculación comunitaria, los profesores son incitados a incorporar estos valores en las interacciones dentro y fuera de su aula de clase (ver **Capítulo 4**).

Considero que valores como la solidaridad se viven de manera diferente dentro de una universidad intercultural, ya que está vinculada con tradiciones milenarias como el tequio (ver **Capítulo 4**) en donde se le da prioridad a lo comunal encima de lo individual. También, a diferencia de otras instituciones de educación superior, la arquitectura e infraestructura de la UIEM reflejan los valores que rigen el establecimiento y recuerdan a la comunidad su importancia para el modelo educativo.⁷⁶ De esta manera, la universidad intercultural se distingue de sus contrapartes no solo por su dimensión epistémica pero también por la ética, especialmente por su compromiso en transmitir y cultivar el respeto.

2.3.3. La dimensión identitaria del enfoque intercultural

Finalmente, según mi análisis, el modelo intercultural también se distingue de sus contrapartes por una tercera y última dimensión: la identitaria. A lo largo de los años, la identidad ha sido estudiada

⁷⁶ Para ejemplos claros de cómo se reflejan físicamente los valores de la UIEM dentro del espacio universitario, ver **Apéndice D**.

por diversas disciplinas como la filosofía, la sociología y la antropología, entre otras. A pesar de haber sido objeto de numerosas investigaciones académicas, no se ha llegado a una definición única del concepto debido a la complejidad y dinamismo del mundo social, lo que lleva a que la noción de identidad sea polisémica.

En 1991, la antropóloga mexicana María Ana Portal Ariosa propone una nueva manera de concebir la identidad. Según ella, los cambios inherentes que se vislumbraban con la llegada del nuevo siglo implicaban alejarse de concepciones anteriores de la identidad basadas en la distinción. En cambio, insta a “comprender las prácticas simbólicas de la identidad no como rasgos descriptivos inmóviles, sino como elementos relacionados con una red de relaciones sociales en constante evolución” (4). En este punto, la autora destaca el carácter dinámico de nuestra identidad, ampliando así nuestra comprensión de su construcción.

En el mismo sentido, años más tarde Álvarez Munárriz (2011) caracteriza la identidad como una “estructura entitativa estable, dinámica y creativa” que se constituye y se redefine en conjunto con las interacciones sociales cotidianas (40). El carácter relacional de la identidad es fundamental para comprender la evolución identitaria que cada individuo experimenta a lo largo de su vida. Es en la interacción con otros, tanto conocidos como desconocidos, donde nace su dinamismo inherente. Yásnaya Aguilar (2017) lo describe de la siguiente manera: “a lo largo de la vida, las personas podemos inscribirnos en distintos espacios que posibilitan establecer determinados contrastes, de manera que el subconjunto de rasgos que es nuestra identidad puede ir cambiando” (21). De este modo, la autora comparte cómo la identidad no es totalmente innata, sino que también se construye socialmente y evoluciona a lo largo de nuestra vida. Basándose en su propia experiencia, Yásnaya relata cómo ha ido transformando su percepción y

autoidentificación. Reflexiona sobre cómo ciertos entornos y encuentros han influido — voluntariamente o no— en su identidad.

Retomando el tema de las universidades interculturales, estas representan un punto de continuidad en el camino académico y profesional de los estudiantes, pero también se convierten en un espacio definido por contrastes y confrontaciones que terminan alterando y moldeando la identidad de cada individuo. En general, el ingreso a cualquier institución universitaria marca un hito en nuestra construcción identitaria, pero esto es especialmente cierto en el caso de las universidades interculturales. El modelo intercultural promueve la reconsideración del espacio educativo convencional, lo que a menudo conduce a situaciones incómodas, enfrentamientos y cuestionamientos de nuestra propia identidad.

De hecho, para la gran mayoría, el ambiente diverso y poco convencional fomentado en las universidades interculturales genera una evolución en la percepción de la identidad de los estudiantes, profesores y personal administrativo. En efecto, la diversidad cultural de la zona se ve reflejada en la comunidad universitaria y es frente a esta diferencia que nuestra propia identidad se va reconfigurando. A diferencia de otros espacios educativos, las interculturales promueven la inclusión de diversas maneras de ser y pensar dentro de sus establecimientos, basándose en los valores previamente citados en la dimensión ética. Por ejemplo, Gabriela —profesora de tiempo completo en la UIEM— cuenta cómo nota que, gracias al eje de vinculación comunitaria, sus alumnos van repensando su “propia pertenencia, identificación con los pueblos de los que vienen” desde el primer semestre. Entonces, durante su tiempo en estas instituciones, cada uno de estos actores atraviesa un proceso de exploración de su identidad al enfrentarse a lo conocido y, sobre todo, al encontrarse con lo desconocido. Por lo tanto, es esta faceta única del modelo intercultural la que considero importante para concluir mi descripción tridimensional.

La dimensión identitaria dentro del modelo no ha sido ampliamente explorada en la literatura existente. No obstante, Echeverría González, Ortiz Marín y Wence Partida (2019) llevaron a cabo un estudio de caso en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla en el que exploraron el proceso de reconfiguración de las identidades de los estudiantes. De esta manera, la interculturalidad nos lleva a la confrontación y al entrelazamiento de diferentes grupos cuando interactúan y se relacionan, lo que da lugar a un proceso de reconfiguración de identidades característico de las universidades interculturales (86). Dicho esto, la dimensión identitaria representa el tercer aspecto característico de estas instituciones.

2.3.4. Las tres dimensiones del enfoque intercultural

De acuerdo con los lineamientos de la CGEIB, así como las investigaciones existentes sobre el subsistema y los testimonios recopilados durante mi trabajo de campo, estas tres dimensiones son las que confieren su particularidad a la educación universitaria intercultural. De hecho, son estos elementos los que los actores universitarios se apropian y definen como fundamentales para comprender este modelo educativo.

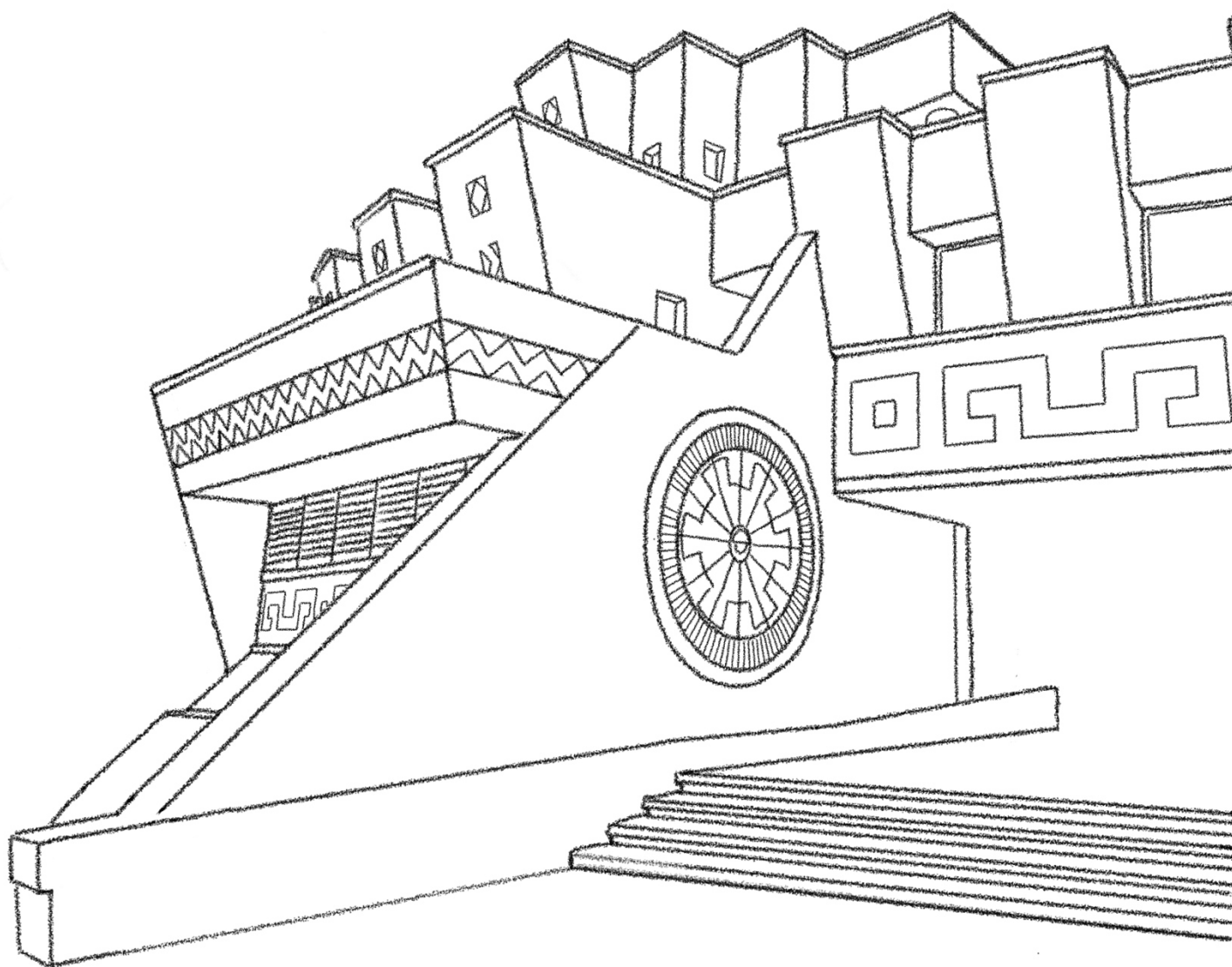
Las dimensiones epistémica, ética e identitaria funcionan de manera conjunta y a menudo se superponen, operando de forma complementaria e interdependiente para conformar el enfoque intercultural. Ninguna puede existir sin la otra: el rescate de los saberes de los pueblos originarios no se logra sin cultivar el respeto hacia lo ajeno y la horizontalidad en medio de la diversidad. A su vez, esto conlleva una reconsideración de nuestros propios comportamientos, valores, prejuicios, llevando a un proceso de cuestionamiento de nuestra identidad.

Recuerdo que en el primer capítulo mencioné las tres dimensiones específicas de la educación para la interculturalidad según la CGEIB: la epistemológica, la lingüística y la ética. Como se mencionó en los apartados previos, estas son reflejadas en mi propio análisis tridimensional y también son esenciales para entender cada una de estas dimensiones. Sin duda, la lengua materna —y sobre todo el (re)encuentro con esta en el espacio universitario intercultural— refuerza o favorece la reconfiguración de nuestra identidad, tal como también lo hace la diversidad de saberes o valores. Así, no se puede pensar el subsistema de universidades interculturales y su particularidad frente a instituciones convencionales, sin considerar las dimensiones epistémica, ética e identitaria.

En el **Capítulo 4** de esta investigación, analizaré con mayor detalle cómo cada una de estas dimensiones es abordada en los testimonios de estudiantes, profesores y trabajadores administrativos de la UIEM. Sin embargo, antes de llegar a ese punto, el próximo capítulo presenta el caso de estudio de esta investigación: la Universidad Intercultural del Estado de México en San Felipe del Progreso. Aquí, incluyo un breve relato de su fundación y sus veinte años de funcionamiento. En preparación para el desarrollo de los resultados del trabajo de campo, también introduzco una descripción de los actores principales de la UIEM y de la metodología que guía esta investigación.

CAPÍTULO 3:

La universidad intercultural del estado de México, pionera del subsistema de universidades interculturales



*Esto de la interculturalidad es como andar en bici. O sea, se ve fácil, pero es difícil. Tienes que equilibrarte y tienes que disminuir tu velocidad. Si no llevas frenos, pues metes el pie.*⁷⁷

El Estado de México es la entidad federativa más poblada del país, concentrando más del 13% de la población nacional en sus ciento veinticinco municipios. Al colindar con la Ciudad de México, tiene un fuerte carácter metropolitano —específicamente en cuanto al noreste de la entidad— e industrial. Sin embargo, también alberga diversos municipios altamente rurales y con fuerte presencia de pueblos originarios (ver **Apéndice B**). Históricamente, el Estado de México ha sido habitado por diferentes pueblos indígenas, en parte por su cercanía al Valle de México. En los actuales alrededores de Toluca, se encuentran el antes denominado Valle de Matlatzincos, las regiones de Atlacomulco e Ixtlahuaca y el volcán Xinantécatl los cuales representaban los territorios originales de los pueblos otomís, mazahuas, tlahuicas y matlatzincas (Erdösóva 2012, 73). Más tarde, la expansión militar mexicana a finales del periodo posclásico llevó a la presencia importante de la cultura y lengua náhuatl en esta zona del país (73).

Durante la época colonial, los pueblos originarios en territorio mexiquense tuvieron que defender sus tierras de los hacenderos y empresarios extranjeros que buscaban enriquecerse con los abundantes recursos naturales de la región. Las minas fueron sobre-explotadas por empresas foráneas que contrataban a mineros provenientes de las comunidades mazahuas como principal fuerza de trabajo. A lo largo del México independiente, esta práctica perduró. En los tiempos posrevolucionarios de principios del siglo veinte, el sistema ejidal en parte restauró las tierras que habían sido arrebatadas a los pueblos originarios de la zona. Sin embargo, la fuerte industrialización del país impulsada por el Estado mexicano a mediados del siglo —en la cual el

⁷⁷ Extracto de la entrevista con Alberto.

Estado de México desempeñó un papel importante— dio lugar a una nueva disputa por esas tierras, acompañada de un movimiento de reivindicación de los derechos humanos de los pueblos originarios mexiquenses.

En general, la población de la zona tuvo históricamente pocas oportunidades de acceder a la educación debido a la escasez de escuelas en la región, lo que generó una lucha constante por mejorar las condiciones educativas para sus habitantes, especialmente las comunidades mazahuas (Celote Preciado 2013, 17). Concretamente, las instituciones de educación superior no estuvieron al alcance de las comunidades rurales en esta región del Estado de México hasta finales del siglo veinte. Con este contexto en mente, a continuación, describo los antecedentes, la fundación y la situación actual del proyecto de la UIEM, inaugurada a principios del siglo veintiuno en el municipio de San Felipe del Progreso. Además, considero importante complementar esta descripción con una sección dedicada a caracterizar el enfoque intercultural según la propia UIEM. Dado que este trabajo es un estudio de caso de dicha institución, concluyo el capítulo con una tercera sección que expone la metodología utilizada en la investigación, especialmente en relación con mi trabajo de campo.

3.1. Antecedentes, fundación y situación actual

El Estado de México está compuesto por 125 municipios que juntos suman actualmente más de 16 millones de mexiquenses. Al noroeste de esta entidad federativa se localiza San Felipe del Progreso con una población de 144,924 personas (INEGI 2020; ver **Apéndice C**). Históricamente mazahua, este municipio sigue teniendo una alta proporción de habitantes que se consideran indígenas, más precisamente 85,454 personas, lo que representa el 58.9% de su población total (INEGI). Además,

muchos sanfelipenses siguen hablando una lengua originaria. En 2020, el 30% de los habitantes del municipio podían considerarse nativohablantes —una que ha duplicado en los últimos 15 años— y en particular de la lengua mazahua (INEGI).

3.1.1. Contexto socioeconómico de San Felipe del Progreso

San Felipe del Progreso es un municipio por arriba del promedio mexiquense en cuanto a indicadores de pobreza, marginación y rezago social. En efecto, solo 56.3% de las viviendas cuentan con servicios básicos de electricidad, agua y drenaje (INEGI 2020). En 2020, el municipio mostró un alto grado de marginación⁷⁸ y un nivel medio de rezago social⁷⁹ (Secretaría de Bienestar 2022). Más del 75% de los sanfelipenses viven en situación de pobreza, con 70,953 habitantes en pobreza moderada y 39,511 en pobreza extrema (Secretaría de Bienestar 2022).

Como se mencionó anteriormente, San Felipe del Progreso se ubica en una zona históricamente desatendida por el sector educativo, dificultando el acceso de sus habitantes a instituciones de educación públicas en todos los niveles. Esta negligencia estatal ha resultado en un grado promedio de escolaridad de 7.5 años para la población de 15 años y más, un indicador por debajo del promedio mexiquense y nacional (INEGI 2020). Más del 20% de los sanfelipenses en ese rango de edad se encuentran en situación de rezago educativo, incluyendo un 11% que son analfabetos (Secretaría de Bienestar 2022; INEGI 2020). Evidentemente, los habitantes del municipio rara vez completan los niveles educativos más altos: solo el 14.9% de la población rara vez completan los niveles educativos más altos (INEGI 2020).

⁷⁸ Este indicador se refiere al *Índice de Marginación por entidad federativa y municipios 2020* elaborado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO).

⁷⁹ Este indicador se refiere al *Índice de Rezago Social a nivel estatal y municipal 2020* elaborado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).

3.1.2. Antecedentes de la UIEM

Estos indicadores reflejan un claro panorama de marginación social para los habitantes de San Felipe del Progreso. En este contexto, a finales del siglo pasado, los residentes de la zona buscaron cambiar el destino de las futuras generaciones al apostar por la educación como un posible motor de cambio. Desde la década de 1960, los pueblos originarios del Estado de México comenzaron a movilizarse con el propósito de reivindicar su derecho a la autonomía política, incluyendo la demanda de una educación que fuera consciente de la pluriculturalidad de la región.

En 1977, San Felipe del Progreso fue sede del Segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, en el cual se enfatizó la necesidad de incorporar un enfoque bilingüe en la educación de las comunidades de la zona (Celote Preciado 2013, 16). Al mismo tiempo, los Consejos Supremos de los pueblos mazahua, otomí, tlahuica y matlatzinca del Estado de México firmaron el *Pacto del Valle del Matlatzinco*, en el que exigieron el respeto su identidad cultural y sus derechos como pueblos originarios de la región.⁸⁰ Dos años después, la *Declaración de Temoaya* buscó el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural dentro del Estado de México. Estos documentos sentaron las bases para reconocer la pluriculturalidad de la región y proporcionar una educación coherente con esta diversidad (González Ortiz 2012, 151).

Durante la visita del entonces candidato a la presidencia, Vicente Fox, al Centro Ceremonial Mazahua, los habitantes de la región promovieron la idea de fundar una nueva institución de educación superior para atender a los jóvenes de San Felipe del Progreso y los municipios rurales cercanos (Estévez Román y Hernández Cantera 2014, 21). Poco después, se

⁸⁰ El *Pacto del Valle del Matlatzinco* fue firmado en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) en octubre de 1977. Como parte de ese acuerdo, la universidad se comprometió a proveer una educación bilingüe y bicultural que reconociera oficialmente las lenguas originarias como parte del currículo.

creó el *Patronato por la Creación de la Universidad Pública Mazahua* con el propósito de establecer un centro de educación superior público en el municipio de San Felipe del Progreso, por su numerosa población mazahua. El patronato colaboró con la CGEIB —que en ese momento había sido recién creada por decreto presidencial— para concretar la nueva política educativa y lingüística de la región (Celote Preciado 2013, 22).

El proyecto comenzó a tomar forma después de que el presidente Fox designara al secretario de Educación Pública, Reyes Tamez, como responsable de llevar a cabo las peticiones del patronato. Junto con la Subsecretaría de Educación Superior y la Secretaría de Educación Superior del Estado de México, la CGEIB y el patronato emprendieron múltiples reuniones para diseñar un nuevo modelo educativo (Celote Preciado 2013, 24). En 2002, se organizó el *Foro de Consulta a Expertos sobre Modalidad, Pertinencia de Formación Profesional Intercultural* con el objetivo de involucrar a los habitantes de San Felipe del Progreso en el proceso de creación de la nueva institución. Además de este evento, se llevaron a cabo ciclos de conferencias con investigadores de universidades públicas, intelectuales mazahuas y otomís, profesores indígenas, ancianos, autoridades comunitarias y personal de la SEP.

3.1.3. *Fundación de la UIEM y sus objetivos*

Después de décadas de laboriosos esfuerzos comunitarios, se creó la Universidad Intercultural del Estado de México como institución pública de educación superior mediante el decreto del 10 de diciembre del 2003.⁸¹ Como se señala en dicho documento, la UIEM se funda para:

⁸¹ Poder Ejecutivo del Estado. *Registro DGC no. 001 1021 Características 113282801*. Toluca: Gaceta del Gobierno del Estado de México, 2003.

Ofrecer opciones de educación superior que sean pertinentes a las necesidades de desarrollo de los pueblos indígenas, y que contribuya a alcanzar los objetivos y metas de cobertura y equidad en el acceso, calidad educativa, y de generación de proyectos formativos innovadores que se plantean en el Programa Nacional de Educación.

En el mismo documento, se justifica la ubicación de la nueva universidad al mencionar la necesidad de “ampliar y diversificar” el acceso a la educación superior a los habitantes del municipio de San Felipe del Progreso, en particular para los “grupos sociales en situación de desventaja” y los pueblos originarios. El decreto especifica que la UIEM no será únicamente para jóvenes pertenecientes a una comunidad indígena, sino que estará abierta a todos los egresados del nivel medio superior que deseen estudiar en dicha institución.

Además de ampliar la cobertura educativa en San Felipe del Progreso, la creación de la universidad intercultural busca ofrecer una educación de calidad a través de carreras que privilegian la “revaloración de las lenguas, culturas y tradiciones” de los pueblos mexiquenses. Como parte de las licenciaturas, la UIEM tiene como objetivo promover la transmisión de valores, costumbres y tradiciones de las comunidades indígenas a nivel estatal y nacional. Además, la universidad intercultural se enfoca en el “desarrollo social y la lucha contra la pobreza” como parte de su misión a largo plazo. La formación de nuevas generaciones de profesionales cualificados no solo busca la exitosa inserción de sus egresados en el mercado laboral, sino que también aspira a contribuir a la mejora social y económica de los pueblos originarios del municipio y del Estado de México.

El primer rector—designado en ese momento por el Director General de Educación Superior— fue Felipe González Ortiz, un académico mexiquense encargado de consolidar la UIEM como pionera del modelo intercultural de educación superior. Para preparar la primera

generación de la universidad, se llevó a cabo un minucioso proceso de selección del cuerpo docente y de construcción del nuevo modelo educativo.

3.1.4. *Características actuales de la UIEM*

Fue después de esta etapa de diseño que se estableció el contenido del ciclo de formación básica⁸² y las tres carreras con las que dio inicio la universidad (Licenciatura en Desarrollo Sustentable, en Lengua y Cultura, y en Comunicación Intercultural).⁸³ El 6 de septiembre de 2004, la UIEM abrió oficialmente sus puertas a su primera generación de estudiantes —compuesta por 267 alumnos— e inició actividades docentes y administrativas en la cabecera municipal de San Felipe del Progreso. Diecinueve años más tarde, la primera universidad intercultural de la SEP ha logrado consolidarse y crecer año tras año. En el ciclo escolar 2020–2021, la UIEM tenía una matrícula de 1,958 alumnos distribuidos entre las seis licenciaturas y dos maestrías que se ofrecen actualmente (ver **Gráfico 9**). Para dar lugar a su creciente cuerpo estudiantil, la sede de San Felipe del Progreso ha ido ampliándose y dos nuevos planteles han abierto sus puertas.⁸⁴

El plantel principal de la UIEM se encuentra en las afueras de la cabecera municipal de San Felipe del Progreso, sobre el Libramiento Francisco Villa, a unos 25 minutos del centro. Este terreno fue donado por la Escuela Secundaria Técnica No. 12 que a su vez había recibido la donación por parte de los ejidatarios del municipio en la década de 1970 (Celote Preciado 2013, 96). El pueblo de San Felipe tiene una terminal de autobuses a quince minutos de la universidad

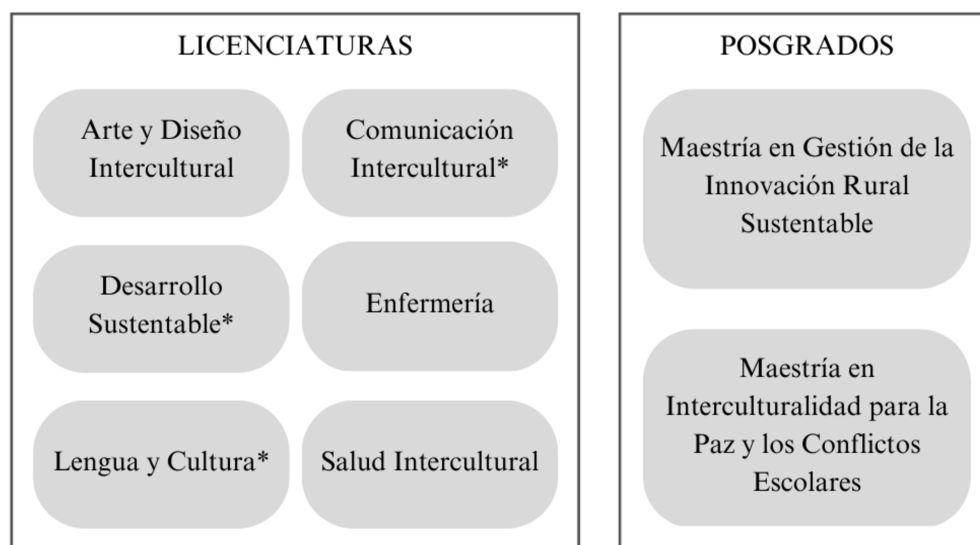
⁸² Antes de que los recién ingresados eligieran alguna de las carreras disponibles, se propuso organizar un ciclo de formación básica con duración de dos semestres que “[lograra] la nivelación académica del estudiantado y [los familiarizara] con el modelo educativo de la nueva institución” (Celote Preciado 2013, 74). Este ciclo funcionaba como un tronco común.

⁸³ Para más información al respecto, consultar el libro *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México* de Antolín Celote Preciado.

⁸⁴ El plantel de Tepetlixpa y el de Xonacatlán abrieron en 2015 y en 2021, respectivamente.

que conecta las zonas urbanas más cercanas y algunas localidades rurales. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes han optado por alquilar habitaciones cerca del campus para evitar los largos viajes en transporte público desde sus comunidades. También existe un servicio de taxis compartidos en la zona que siempre están disponibles en las inmediaciones de la universidad.

Gráfico 9. Oferta académica en la UIEM.



** Licenciaturas fundadoras de la UIEM, existentes desde 2004.
Fuente: Elaboración propia*

En general, la universidad se encuentra alejada de servicios y negocios esenciales para la vida cotidiana de los estudiantes, aunque en algunos casos se han implementado soluciones para mitigar este inconveniente.⁸⁵ La creación y expansión de la UIEM ha marcado un hito en el desarrollo de la región. Esta universidad intercultural se estableció con el propósito de abordar la histórica falta de atención en materia educativa en la zona, y se destaca como la institución pionera en la implementación del modelo educativo intercultural.

⁸⁵ Por ejemplo, el cierre del comedor universitario original llevó a la apertura de tres tiendas de comida dentro de la UIEM y puestos de comida callejera en la entrada del establecimiento. Sin embargo, los estudiantes consideran que no son suficientes para los casi 2,000 alumnos de la universidad y encuentran dificultades para desplazarse a la cabecera municipal, donde hay más negocios, debido a la ubicación distante de la UIEM y las limitadas horas de descanso de los estudiantes.

3.2. El modelo educativo de la UIEM

La misión oficial de la UIEM recae en objetivos a corto, mediano y largo plazo que demuestran la particularidad e innovación del establecimiento (ver **Gráfico 10**). Para cumplir con su misión y visión, la UIEM guía y estructura su pedagogía intercultural según ocho valores universitarios: la pluralidad cultural, la tolerancia, la armonía, la libertad, el discernimiento, la calidad, la igualdad y la flexibilidad.⁸⁶ En teoría, la formación universitaria de los estudiantes debe de apegarse a estos valores y transmitirlos. Aunque estos se asemejan a los que tendría cualquier otra universidad, la “pluralidad cultural” destaca como el valor esencial en un establecimiento definido por un enfoque intercultural.

Es importante ir más allá de la descripción del modelo educativo de la UIEM en el discurso, y examinar lo que se incorpora tanto de manera explícita como implícita en su pedagogía. Como suele ser el caso en los procesos de implementación de políticas públicas, la práctica no siempre replica el programa formulado. A continuación, apporto elementos que son clave para entender la particularidad del modelo educativo con enfoque intercultural de la UIEM, los cuales he observado durante mi estancia en dicha institución.

3.2.1. *La enseñanza de una lengua originaria*

La enseñanza de una lengua originaria a elección del estudiante es obligatoria para todas las licenciaturas y es un elemento central del modelo educativo de la UIEM. Los estudiantes no solo cursan el idioma inglés como parte de su carrera, sino que deben elegir una de las cinco lenguas

⁸⁶ En la sede de la UIEM en San Felipe, los valores universitarios se recuerdan mediante carteles en los pasajes peatonales de la institución.

Gráfico 10. Enfoque intercultural de la UIEM y su visión.



Fuente: Elaboración propia

habladas en la zona (mazahua, otomí, náhuatl, tlahuica y matlatzinca) al momento de su inscripción para estudiarla durante su licenciatura.⁸⁷ Los profesores que imparten estas clases son nativohablantes y trabajan para que los alumnos desarrollen fluidez en la lengua a lo largo de su carrera. En general, no se requiere un dominio específico de una lengua para ingresar a la UIEM. La proporción de estudiantes que son nativohablantes al inscribirse es cada vez menor: muy pocos alumnos saben hablar una lengua originaria al ingresar, sin embargo sí existen algunos.⁸⁸ a mayoría de los estudiantes ingresa con conocimientos muy básicos de la lengua que eligen, ya que algunos de ellos pueden haber escuchado estas lenguas en su entorno desde la infancia, aunque no necesariamente las hablan con fluidez debido a la discriminación asociada con su uso.

En la clase de lengua originaria del primer semestre, todos los estudiantes estudian nociones básicas de la lengua que escogieron. A lo largo de la licenciatura, cada semestre se enfoca en un tema específico relevante para la carrera.⁸⁹ Esto se hace para que los estudiantes avancen en su dominio de la lengua en áreas que serán útiles en función de la carrera que eligieron. Sin embargo, varios estudiantes señalaron que a menudo es difícil seguir el plan de estudios y que las clases de lengua suelen atrasarse con respecto al programa.⁹⁰

La enseñanza de una lengua materna como parte del plan de estudios se hace con el objetivo de crear espacios para promover la “revitalización, desarrollo y consolidación” de las cosmovisiones originarias, como lo señala la misión de la universidad. Además, conocimientos

⁸⁷ Como sugerencia, la UIEM recomienda que escojan basándose en la lengua que se habla o que se habló históricamente en su lugar de origen. Por lo general, la mayoría de los estudiantes escogen el mazahua, al ser la lengua más hablada en las comunidades aledañas a la universidad.

⁸⁸ De hecho, estos últimos terminan siendo altamente buscados por sus demás compañeros para que les ayuden con la tarea.

⁸⁹ Por ejemplo, Salud Intercultural orienta sus clases de lengua del cuarto semestre al aprendizaje de nociones relacionadas con el sistema osteo-muscular y las del quinto semestre al sistema renal y genitourinario.

⁹⁰ Esto es especialmente notable en el caso de las clases de náhuatl, tlahuica y matlatzinca, ya que, al ser las lenguas menos seleccionadas por los estudiantes, hay pocos profesores disponibles para impartirlas. Como resultado, estudiantes de diferentes semestres pueden encontrarse en la misma clase, a pesar de tener niveles de competencia lingüística diferentes.

básicos en las lenguas locales ayudan a los estudiantes a compartir mejor con las comunidades con las que trabajan en su día a día universitario.

3.2.2. *La vinculación comunitaria*

Además del eje de lengua originaria el seminario de vinculación comunitaria es otra característica distintiva de los planes de estudio de la UIEM. Con el propósito de fomentar un "desarrollo productivo, social y cultural" sostenible en las comunidades cercanas a la universidad, cada programa académico busca llevar a cabo proyectos que beneficien tanto el crecimiento de los estudiantes como la mejora de alguna faceta de la comunidad con la que colaboran.⁹¹ Se busca extender el aprendizaje más allá de los muros de la universidad, demostrando que la educación no se limita a la enseñanza y el estudio dentro del entorno universitario. Estos proyectos se desarrollan en colaboración con personas ajenas a la universidad y se ejecutan a lo largo de los semestres de cada programa académico, con la meta de obtener un resultado tangible tanto para la comunidad como para el estudiante. Al final de su programa académico, la universidad recomienda que los alumnos relacionen sus proyectos de tesis con el trabajo realizado en la comunidad.

Durante los primeros semestres de cada carrera, el seminario de vinculación comunitaria tiene como objetivo preparar a los estudiantes para interactuar con las comunidades cercanas en los semestres posteriores.⁹² Además, se introducen herramientas metodológicas —como la realización de entrevistas o de diagnósticos de la comunidad— que podrán ser útiles durante la

⁹¹ Aunque la UIEM no da una definición precisa de lo que consiste una “comunidad” como tal, en la práctica estas se refieren a poblaciones cercanas a la universidad que se han abierto a la posibilidad de colaborar con la UIEM. Pueden ser poblaciones indígenas o no indígenas. En general, suelen estar dentro del municipio de San Felipe del Progreso, pero también en otros municipios cercanos como Ixtlahuaca, Jocotitlán, Atlacomulco, Villa Victoria, etc.

⁹² Por ejemplo, los profesores enfatizan la importancia de guiar toda interacción de acuerdo a valores como tolerancia y respeto. También subrayan que la vinculación parte de una relación complementaria y horizontal entre universitarios y comunidades aledañas, en donde se comparten saberes de ambas partes.

realización del seminario. A medida que avanzan los semestres, los estudiantes se dividen en “brigadas” e identifican comunidades dispuestas a desarrollar proyectos en colaboración con ellos. Para diseñar y llevar a cabo cada proyecto, los estudiantes realizan actividades de diagnóstico para identificar las posibles problemáticas en cada comunidad. Aunque esta es una descripción general del seminario, en la práctica, cada carrera tiene su propia manera de llevar a cabo la vinculación con la comunidad de acuerdo con sus objetivos.⁹³

Aunque la vinculación comunitaria es un eje fundamental del modelo educativo de la UIEM, no siempre se lleva a cabo de manera exitosa. Muchos alumnos de cuarto, sexto y octavo semestre me indicaron que la pandemia del COVID-19 dificultó la concreción de este eje. Para muchos, las salidas a comunidad han sido pocas y no han podido realizarse proyectos de vinculación a largo plazo. También es importante señalar que la confianza necesaria para organizar estos seminarios con las comunidades no es fácil de construir. En ocasiones, los estudiantes se enfrentan a personas que no desean participar en las actividades que ellos organizan. Sin embargo, estos obstáculos no cambian el hecho de que el seminario de vinculación comunitaria siga siendo uno de los elementos más característicos de las carreras en la UIEM.

⁹³ En especial, existe una división muy clara entre cómo se organiza este seminario en las carreras de Salud Intercultural y Enfermería, y las demás licenciaturas. Por ejemplo, estas dos primeras suelen organizar “brigadas de salud” que atienden pacientes en sus propias casas o comunidades. En el caso de Salud Intercultural, cada brigada está compuesta por estudiantes de diferentes semestres y, por ende, con distintos niveles de aprendizaje. Enfermería organiza sus brigadas por semestre y profesor. Todos los viernes, las brigadas de salud salen a comunidades previamente asignadas y con algún vínculo preestablecido con la UIEM. Realizan varias actividades con sus pacientes, incluyendo aplicación de vacunas, tomas de presión, realización de masajes, acupuntura, etc. Suelen ser salidas tediosas y largas, que involucran caminar mucho bajo el sol.

Por otro lado, las demás carreras no salen a vinculación tan seguido, sino que dedican más tiempo dentro de la universidad para el diseño y planeación de sus proyectos para la comunidad. En el caso de estas licenciaturas, las comunidades que escogen los estudiantes deben de ser comunidades cercanas a algún miembro de la brigada. Esto facilita el primer acercamiento y ayuda con la relevancia del proyecto. En Desarrollo Sustentable, los estudiantes realizan diagnósticos del suelo, construcción de invernaderos, propagación de especies nativas, entre otros proyectos. En Lengua y Cultura y Comunicación Intercultural, los estudiantes suelen llevar a cabo proyectos de construcción de memoria, entrevistas, podcasts, etc. En cuanto a Arte y Diseño Intercultural, se organizan talleres con los artesanos de la región para intercambiar técnicas artísticas y consejos, por ejemplo.

3.2.3. *Otros elementos propios del modelo educativo de la UIEM*

Además de estos dos ejes comunes a todas las carreras, existen otros elementos que distinguen a la UIEM de sus contrapartes. De manera introductoria, todas las carreras ofrecen una clase sobre los principios de la interculturalidad durante el primer semestre.⁹⁴ En cuanto al resto de las materias, cada licenciatura tiene su manera particular de integrar el enfoque intercultural al plan de estudios.⁹⁵ Los estudiantes de Salud Intercultural y Enfermería —a la par de materias encontradas en planes de estudio de universidades convencionales— llevan clases de medicina tradicional mexicana y medicina tradicional china. También participan cotidianamente en talleres de danza prehispánica y danza china.

Para las carreras de Arte y Diseño y Desarrollo Sustentable, el eje sociocultural⁹⁶ del plan de estudios es lo que les da en gran parte su particularidad intercultural. En cuanto al resto de sus asignaturas, el programa no hace mención explícita de lo intercultural. A diferencia de las carreras ya mencionadas, Comunicación Intercultural y Lengua y Cultura sí tienen un componente intercultural explícito a lo largo de su plan de estudios y no solo en ciertas materias.⁹⁷

Como parte de la vida cotidiana en la UIEM, tanto los estudiantes como el cuerpo docente participan periódicamente en actividades, eventos o ceremonias que tienen un fuerte componente

⁹⁴ Para Salud Intercultural y Enfermería, esta “clase” se imparte dentro del seminario de Vinculación Comunitaria. Los estudiantes de las otras cuatro carreras sí tienen una clase específica sobre lo que significa seguir una educación con enfoque intercultural, incluyendo los orígenes del concepto y sus significados.

⁹⁵ Ya que están enfocadas más al desarrollo de un proyecto de investigación, las dos maestrías que ofrece la UIEM no contienen estos elementos explícitos del enfoque intercultural dentro de su plan de estudios.

⁹⁶ Como parte de este, los estudiantes cursan materias tales como “Antropología social e historia de los pueblos originarios” o “Cosmovisión de los pueblos originarios”.

⁹⁷ En Comunicación Intercultural, algunas de las asignaturas que del eje disciplinar —tal como “Comunicación organizacional e interculturalidad” o “Género, comunicación e interculturalidad”— son cursos que solo se pueden encontrar en una universidad intercultural. En estas clases, se profundiza en la importancia de estudiar Comunicación con perspectiva intercultural. Por otro lado, la licenciatura en Lengua y Cultura se creó específicamente —como lo indica la misión y visión de la UIEM— para “promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias”. Por lo tanto, la gran mayoría de sus asignaturas tienen un fuerte componente intercultural, donde las cosmovisiones de los pueblos originarios y la cosmovisión occidental están en constante diálogo.

intercultural. Por ejemplo, cada jueves, algunos profesores de Comunicación Intercultural organizan un temazcal afuera de la clínica de Salud Intercultural para los alumnos que deseen participar.⁹⁸ Adicionalmente, fuera del horario de clases, los alumnos son invitados a participar en actividades como la danza de la estrella o la búsqueda de visión.⁹⁹ Otra manifestación de esto es la preparación de ofrendas por las distintas carreras en fechas importantes para los pueblos originarios de la región o en los eventos oficiales de la universidad. Durante mi estancia en la UIEM, pude presenciar la realización de una ofrenda a los cuatro rumbos (o puntos cardinales) organizada por los alumnos de Enfermería de segundo semestre.¹⁰⁰

Aparte del contenido educativo y extracurricular que ofrece la UIEM, las instalaciones mismas también reflejan el enfoque intercultural en el cual se basa la institución (ver **Apéndice D**). Los dos edificios principales portan nombres de deidades prehispánicas —Quetzalcóatl y Tláloc— y están adornados con diseños que evocan las culturas prehispánicas y las cosmovisiones originarias.¹⁰¹ Además, las señalizaciones de las diferentes áreas universitarias están en las cinco lenguas originarias habladas en la región, además de en español. Simbólicamente, la gran mayoría de los salones son de forma circular, con el fin de evitar la tradicional jerarquía entre el profesor y

⁹⁸ Otras carreras como Enfermería y Salud Intercultural también llevan a cabo sus propios temazcales regularmente, y también organizan sesiones abiertas de limpiezas, masajes, acupuntura, etc. basadas en la medicina tradicional mexicana y china.

⁹⁹ La danza de la estrella es un ritual o ceremonia que se lleva a cabo particularmente en el Estado de México, Michoacán, Morelos, Guerrero, Jalisco, Nayarit, Chiapas, Quintana Roo y la Ciudad de México. En ella, se “busca honrar al sol en su fase nocturna” y reconocer “como la participación de cada elemento en este mundo es vital para su continuidad” a través de un evento de cuatro partes organizado durante la noche (Trujillo Mendoza y Morón García 2015, 91-92). Aunque varía ligeramente por región, la búsqueda de visión es un viaje que se realiza a un lugar solitario —generalmente un cerro cercano— durante cuatro días. Las personas que lo realizan deben de llevar el mínimo de pertenencias y abstenerse de consumir alimentos o bebidas.

¹⁰⁰ Otra actividad particular de la UIEM es que cada dos semanas la universidad abre sus puertas a artesanos de la región para que vayan a vender sus productos al público universitario. Una carpa con mesas y sillas son instaladas a un lado del edificio Quetzalcóatl como parte de este intercambio entre las comunidades cercanas y la UIEM. Además de esta actividad bimensual, en la entrada de la universidad está la tienda universitaria en la que se venden todo tipo de productos locales, incluyendo artesanías, cosméticos, textiles y mercancía de la UIEM.

¹⁰¹ Por ejemplo, el edificio Quetzalcóatl es circular, con barandales que lucen el sol y la luna —símbolo de dualidad, complementariedad— y detalles de serpientes talladas en piedra.

sus alumnos. Aunque el enfoque intercultural debe reflejarse en la práctica educativa, antes que nada, es interesante notar su color arquitectónico inusual.

A modo de conclusión, la particularidad intercultural de la UIEM es perceptible en distintos ámbitos de la universidad: en su identidad institucional, en sus planes de estudio, en sus actividades extracurriculares y en su arquitectura. A continuación, precedo la sección metodológica con una breve descripción de la comunidad estudiantil y docente de la UIEM.

3.3. Descripción general de la comunidad universitaria de la UIEM

Antes de adentrarme en los resultados de mi trabajo de campo en el **Capítulo 4**, considero importante incluir una descripción general de los estudiantes y profesores de la UIEM, ya que fueron principalmente estos actores a quienes entrevisté para esta investigación.

3.3.1. La comunidad estudiantil

En cuanto al estudiantado, la mayoría de los alumnos de la UIEM se encuentra en el rango de edad típico para cursar el nivel superior, que va de los 18 a los 25 años. Muchos provienen de familias numerosas, con más de cinco integrantes en la mayor parte de los casos. La gran mayoría de las familias es de bajos ingresos económicos, lo que a veces puede influir en la experiencia educativa de los estudiantes. Asimismo, los alumnos de la UIEM suelen ser estudiantes universitarios de primera generación. Gran parte de ellos es mexiquense, específicamente del municipio de San Felipe del Progreso o de zonas rurales cercanas. Otros son de familias que habitan en zonas urbanas del Estado de México, sobre todo Atlacomulco o Toluca. Quienes provienen de la Ciudad de

México y de su zona metropolitana no son muchos, pero sí existen, optando por la UIEM en búsqueda de una educación no convencional. También hay alumnos de familias que residen en otras entidades federativas del país.

Además, es relevante destacar que en la UIEM hay una alta proporción de alumnas mujeres. De los casi dos mil alumnos inscritos para el ciclo escolar 2020–2021, 1,432 eran mujeres y 526 eran hombres, lo que significa que el 73% de los estudiantes dentro de este establecimiento son mujeres. Presente desde sus primeras generaciones en el 2004, la alta proporción de alumnas en la primera universidad intercultural de la SEP sorprendió a sus creadores. En muchos casos, estas instituciones representan la única posibilidad para que las mujeres jóvenes de las comunidades donde se encuentran puedan continuar sus estudios.

En cuanto a la distribución de estudiantes por carrera, la matrícula presenta una variación significativa entre las seis licenciaturas. La mayoría del estudiantado está inscrito en Enfermería o en Salud Intercultural, ambas licenciaturas que aceptan alrededor de 300 y 150 nuevos alumnos cada año escolar. Las tres carreras “originales” —Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural y Lengua y Cultura— experimentan una disminución anual en el número de solicitantes, con generaciones de estudiantes de entre treinta y cincuenta alumnos. La licenciatura de Arte y Diseño, única en la zona, atrae un número constante de alumnos, aproximadamente treinta por generación. Durante los primeros dos semestres, cada carrera ve a algunos de sus estudiantes darse de baja; en el caso de Enfermería y Salud Intercultural, estos números son considerables. Por lo tanto, los alumnos que llegan a graduarse y posteriormente titularse son muchos menos que los que inician cada licenciatura.¹⁰²

¹⁰² Estos datos son aproximaciones basadas en lo que pude observar ya que no me fue posible conseguir los datos oficiales.

En cuanto a la identificación étnica del alumnado, la UIEM cumplido con su promesa de ser una universidad inclusiva para todos, enfocándose especialmente en promover la integración de jóvenes indígenas en su matrícula. Desde su fundación, cada ciclo escolar ha visto una proporción importante de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, entre los cuales han especialmente predominado los alumnos mazahuas (representando alrededor del 70% de los alumnos indígenas) (Erdösóva 2012, 85).¹⁰³ La mayoría de los estudiantes que se autoidentifican como indígenas no son hablantes nativos de su lengua, aunque sí suelen estar familiarizados con ciertos aspectos de esta.¹⁰⁴ Año con año, la proporción de estudiantes de no indígenas ha ido creciendo, pero compañeros de pueblos originarios siguen teniendo una presencia considerable en la matrícula total.

Algunos estudiantes ingresan a la universidad intercultural porque es la única institución de educación superior a la que pueden acceder. Es posible que, de no ser por esta opción, no hubieran tenido la oportunidad de continuar su educación (Santana Colin 2017, 121; Molina Fuentes 2012, 10). De hecho, para algunos jóvenes, la UIEM representa la mejor opción para seguir su trayecto escolar debido a su cercanía geográfica que no implica grandes costos (10). Otros solicitan el ingreso después de ser rechazados en establecimientos como la Universidad Autónoma del Estado de México o la Universidad Nacional Autónoma de México. La mayoría del

¹⁰³ La autoidentificación indígena entre los estudiantes de la UIEM ha sido un tema complejo. Oficialmente, no parece haber datos abiertos sobre la proporción de alumnos que se autoidentifique como indígena. En primer lugar, la mayoría de los municipios de los que provienen los alumnos (incluyendo San Felipe del Progreso) son autodenominados “municipios indígenas” por su alta proporción histórica de población perteneciente a algún pueblo originario. Por esta razón, algunos estudiantes que provienen de estos municipios pero que no se autoidentifican como indígenas propiamente son clasificados como tal. También hay que tomar en cuenta que muchos alumnos tienen algún miembro de la familia que habla una lengua originaria pero que no se identifican propiamente como indígenas por la poca transmisión intergeneracional de la cultura originaria. Es importante resaltar que, durante su estancia en la UIEM, muchos alumnos suelen cambiar la manera en que se identifican o no como indígenas. Por estas razones, cuando durante mis entrevistas preguntaba “¿Te autoidentificas con algún pueblo originario?” las respuestas no eran siempre tan claras como lo hubiera esperado.

¹⁰⁴ En las primeras generaciones de la UIEM, había una proporción de alumnos lengua hablantes mucho mayor que ahora. Aunque no existen cifras oficiales, por lo que pude observar y preguntar, la mayoría de los estudiantes entran a la universidad sin poder hablar la lengua originaria de la comunidad a la que pertenecen.

estudiantado ingresa a la UIEM no debido a su carácter intercultural, sino porque “era lo que había”.

Empero, otra parte de sus estudiantes tuvo la posibilidad de cursar el nivel superior en otra institución y, a pesar de ello, prefirieron inscribirse en una universidad intercultural. Por lo tanto, el carácter intercultural de la universidad ha sido un factor atractivo para cierto público estudiantil. Por ejemplo, destacan los jóvenes que comenzaron otra carrera en otra institución y posteriormente decidieron que la universidad intercultural era una mejor opción para ellos, ya sea debido a su ubicación o al propio modelo intercultural. Además, algunos jóvenes señalan haber optado por la UIEM porque desean estudiar en un ambiente más diverso y respetuoso de su identidad indígena, en el cual es menos probable que enfrenten discriminación por su origen étnico (Santana Colin 2017, 122). Cualquiera que sea la razón detrás del ingreso de los estudiantes, el cuerpo estudiantil representa un grupo diverso que proviene de diferentes contextos y tiene distintos proyectos de vida.

3.3.2. El cuerpo docente

La UIEM contrata profesores-investigadores de tiempo completo y profesores de asignatura.¹⁰⁵ Según el modelo universitario, los docentes deben de estar comprometidos con los valores del enfoque intercultural, tener experiencia previa en docencia y de preferencia haber acreditado algún posgrado afín a los programas que imparte la universidad (Velasco López y Farfán García 2014, 224). Además de estos requisitos, es deseable que los docentes tengan algún vínculo cercano con

¹⁰⁵ Estos últimos también son llamados “profesores horas-clase”.

los pueblos originarios de la región, ya sea por pertenencia,¹⁰⁶ conocimiento de alguna lengua o trabajo de investigación previo. En teoría, un curso de inducción al modelo educativo debe de ser obligatorio para las nuevas contrataciones; sin embargo, no siempre se da en la práctica.

Los docentes de tiempo completo vienen en su mayoría de zonas urbanas, principalmente de la Ciudad de México o Toluca, y por lo tanto no están tan familiarizados con las problemáticas locales. Empero, a lo largo de su estancia como docentes en la UIEM, se adaptan y vinculan al modo de vivir y de operar de la región. Por otro lado, los profesores horas-clase vienen de zonas cercanas a la universidad y muchos de ellos son egresados de la intercultural. Esto implica que varios de ellos conocen las problemáticas de las comunidades de origen de los estudiantes y con las que la universidad se relaciona. Al no tener un contrato permanente con la universidad, esta parte del cuerpo docente suele estar poco involucrada en las decisiones más administrativas de la institución.

Por lo que pude observar, los profesores de tiempo completo tienen un rol muy activo en la elaboración y edición del plan de estudios de la carrera que les corresponde, además de tener obligaciones administrativas diversas. En cuanto a sus tareas académicas, imparten alrededor de cinco clases por semestre y, además, desarrollan sus propios proyectos de investigación. También deben de asesorar a sus estudiantes para facilitar el proceso de titulación por tesis.¹⁰⁷

3.4. Metodología de la investigación

¹⁰⁶ La autoidentificación indígena de los profesores varía según la licenciatura: por ejemplo, muchos docentes de Lengua y Cultura pertenecen a un pueblo originario, mientras que la mayoría de los de Desarrollo Sustentable, no.

¹⁰⁷ Al ser un número reducido de profesores, no es poco común que un docente tenga más de treinta alumnos tesisistas a su cargo cada semestre.

Con el fin de contextualizar mejor los hallazgos de mi trabajo de campo, ofrezco a continuación una descripción de la metodología que escogí para llevar a cabo esta investigación. Durante mi revisión de literatura, encontré trabajos similares a mi propio análisis. Un primer ejemplo es el estudio de Molina Fuentes (2012) en el cual interroga a estudiantes de la licenciatura en Desarrollo Sustentable a fin de responder a la siguiente pregunta: *¿qué aspectos hacen intercultural a la UIEM?* Encuentra que los alumnos identifican cinco aspectos propios del sistema social y académico de la universidad intercultural que la distinguen de otras instituciones del mismo nivel educativo: el origen común de los estudiantes, el espacio universitario, el respeto cultural, las carreras ofertadas y las actitudes de los académicos (12).

Por su parte, Erdösóva (2012) realiza un trabajo de investigación junto con estudiantes de la UIEM a través de un cuestionario para “analizar [su] percepción del concepto de la interculturalidad” (60). Concluye que los estudiantes desarrollan su propia comprensión del modelo educativo, que se basa principalmente en dos de sus características: la 1) promoción de una “actitud de aprendizaje” que fomenta la familiarización de saberes sobre los ‘otros’; y 2) la necesidad de formar una interconexión con los demás para establecer una comunicación que evite la unilateralidad y se base en el respeto (67).

Así, mi investigación parte de los trabajos realizados por ambas autoras en la UIEM y por Lebrato (2016) en Oaxaca, y busca complementarlos de las siguientes maneras. Además de cuestionar a los estudiantes sobre su comprensión de la interculturalidad, considero de suma importancia incluir a los miembros del cuerpo docente y algunos trabajadores administrativos en las entrevistas. También estimo fundamental haberme desplazado cotidianamente a la UIEM, pasando días enteros en la universidad y establecer un vínculo más cercano con la comunidad universitaria. Por último, considero relevante regresar a la UIEM una década después de las

investigaciones citadas, con el objetivo de observar cómo ha evolucionado el espacio en los últimos años. En conjunto, estos elementos representan la novedad de mi trabajo.

3.4.1. *¿Porqué un estudio de caso?*

En primer lugar, es propicio explicar la elección del estudio de caso único como método de investigación. De acuerdo con la definición de Yin, el estudio de caso se refiere a un “método empírico que investiga un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre fenómeno y contexto pueden no ser claramente evidentes” (Yin 2018, 45).¹⁰⁸ Además de su flexibilidad, esta herramienta metodológica es útil para investigar fenómenos sociales caracterizados por su complejidad, como la construcción de significados atribuidos al enfoque intercultural. Verd y Lozares (2016) también resaltan el valor de esta estrategia metodológica en su facilidad para atender la dimensión temporal y espacial del fenómeno estudiado debido al desarrollo del análisis en “entornos reales, debidamente contextualizados” (57). Así, el estudio de caso permite aproximarse a la UIEM a través de un análisis holístico y a profundidad de no solo la institución —unidad de carácter mesosocial— pero también de los agentes que la construyen —unidades de carácter microsocioal, sin perder de vista

¹⁰⁸ Un estudio de caso implica explorar un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto pueden no ser evidentes. Yin (2018) complementa esta definición al afirmar que un estudio de caso se enfrenta a una situación en la que hay muchas más variables de interés que puntos de datos (46). En consecuencia, se beneficia de la previa formulación de proposiciones teóricas para guiar el diseño, la recopilación de datos y el análisis. También depende de múltiples fuentes de evidencia, lo que requiere que los datos converjan de manera triangular. En otras palabras, antes de llevar a cabo cualquier trabajo de campo, Yin resalta la importancia del análisis teórico, como el concepto mismo de interculturalidad en este caso.

el contexto en el que interactúan. Por el número de casos y el tipo de unidades tomadas en cuenta en esta investigación, se realiza un estudio de caso único con unidades múltiples de análisis.¹⁰⁹

De las dieciséis universidades dentro del subsistema de universidades interculturales, la UIEM es mi caso de interés ya que fue la primera en abrir sus puertas y es por ende esencial en el desarrollo del subsistema. Desde su apertura, la matrícula ha crecido año tras año, su oferta académica se ha fortalecido gradualmente con la incorporación de nuevos programas, y se han construido dos nuevos planteles para descentralizar las actividades. Esto demuestra cómo la UIEM ha ido evolucionando y creciendo a lo largo de casi dos décadas de actividad, posicionándose como pionera del modelo educativo intercultural. Por ende, sus veinte años de experiencia son esenciales para entender el futuro del subsistema en su totalidad.

Es importante destacar que, aunque esta investigación se centra en un estudio de caso de la UIEM y, por lo tanto, no es específicamente representativa de todo el subsistema,¹¹⁰ es un paso fundamental para iniciar el debate sobre cómo se ha materializado el proyecto de una educación superior intercultural. De cierto modo, la excepcionalidad de la sede del Estado de México limita su parecido con otras universidades interculturales del subsistema y puede llegar a restringir el alcance de la investigación. Empero, este estudio es un buen punto de partida para entender más a fondo el funcionamiento de una universidad intercultural y del modelo educativo en general.

3.4.2. La entrevista y la observación como herramientas metodológicas

¹⁰⁹ Para Verd y Lozares (2016), describen el estudio de caso único con múltiples unidades como una estrategia metodológica en la que “mediante la comparación ‘intracasos’, es posible identificar particularidades y características compartidas entre todas las instancias analizadas” (54).

¹¹⁰ Cada universidad dentro del subsistema tiene un contexto muy particular en cuanto a sus dinámicas internas, su ubicación y su relación con las zonas cercanas. Sin embargo, todas tendrían que seguir en teoría el mismo modelo educativo al ser parte de una misma red. Como se ha mencionado previamente, esto no es el caso, pero idealmente para la SEP, sí lo será en un futuro.

La originalidad de este trabajo radica en su acercamiento con los actores que viven la educación intercultural a diario en la UIEM. En este contexto, es esencial destacar la importancia del enfoque etnográfico en mi análisis. Para obtener datos, utilicé dos métodos: entrevistas y observación. Como lo señalan Verd y Lozares (2016), la entrevista es el procedimiento de obtención de datos cualitativos por excelencia, definida como “una interlocución basada en la lógica de pregunta-respuesta o estímulo-respuesta que tiene como objetivo la obtención de información de carácter cualitativo” (148-49). Este método de investigación permite obtener información más detallada y profunda en el análisis de eventos que son difíciles de observar. Además, la entrevista ayuda a establecer un contacto más cercano y personal con los individuos entrevistados, lo que puede llevar a la discusión de temas o respuestas que quizás no se compartirían en contextos públicos. Dado su papel fundamental en la obtención de información empírica, la entrevista no solo cumple una función exploratoria, sino que también la utilizo para conocer, explicar y comprender cómo se desarrollan las concepciones de estudiantes y profesores sobre el enfoque intercultural en su vida diaria.

Las entrevistas que se llevaron a cabo en esta investigación son semi-estructuradas ya que parten de un guion previamente diseñado para encaminar la conversación, pero mantienen una cierta flexibilidad en el desarrollo de la interlocución (ver **Apéndice E**). Asimismo, las respuestas son libres, no se apegan a categorías predeterminadas de lo que se puede o no contestar. Además de semi-estructuradas, las entrevistas en este caso son temáticas e individuales al centrarse en la experiencia de cada individuo en relación con la UIEM. También se les puede calificar como entrevistas simultáneas en el tiempo y en el espacio al haberse llevado a cabo en persona dentro de los muros de la universidad.

Para complementar las entrevistas, también participé en la vida diaria de la universidad en San Felipe del Progreso. Como lo indican Verd y Lozares (2016), la herramienta metodológica de la observación “no consiste solamente en mirar científicamente; también se trata de pisar el terreno y compartir las vivencias de las personas que están siendo observadas” (241). En el caso específico de este trabajo, la observación realizada dentro de la UIEM fue participativa, ya que busqué involucrarme en las actividades llevadas a cabo por la comunidad universitaria con el fin de aprender junto con ellas.¹¹¹ Asistir personalmente a distintas actividades cotidianas en la UIEM me permitió ver cómo el modelo educativo se ve reflejado en interacciones académicas y no académicas de la comunidad universitaria. Esta observación resultó fundamental, ya que muchos aspectos específicos del enfoque intercultural, al formar parte de la rutina diaria de la comunidad universitaria, no necesariamente fueron mencionados por los entrevistados durante nuestras conversaciones, pero son esenciales para comprender el modelo educativo.

3.4.3. El contenido de las entrevistas

Aunque diseñé diferentes guiones para estudiantes, profesores y personal administrativo respectivamente, todas las entrevistas siguieron una estructura tripartita (ver **Apéndice E**). En la primera parte busco conocer mejor al entrevistado —preguntándole cómo llegó hasta la UIEM, por ejemplo— con el fin de aprender más sobre el contexto en el que creció cada persona. También pregunto información básica sobre el día a día universitario de cada uno.

¹¹¹ Por ejemplo, la observación se materializó en la asistencia a varias clases —por lo menos una de cada carrera— para ver de primera mano cómo era el ambiente en el aula y llegar a conclusiones sobre cómo se aplica el enfoque intercultural en este ambiente. También participé en algunas actividades que se organizaron mientras estaba allá, como por ejemplo un temazcal en honor al 8 de marzo.

En una segunda sección de la entrevista, toco más en detalle puntos fundamentales del modelo educativo de la universidad. Para esto, me basé en la misión, visión y valores que la propia UIEM promociona, además de incluir elementos que son importantes para las universidades interculturales según la CGEIB. En esta misma parte de la entrevista, les pregunté sobre las posibles particularidades de estar en un ambiente intercultural comparado a previas experiencias educativas no interculturales. Finalmente, cierro con la siguiente pregunta “si tuvieras que describir la educación en la UIEM con una palabra ¿cuál sería?” En muchos casos, esto permite identificar qué aspecto de la experiencia universitaria consideran más destacado o, al menos, más relevante para destacar en el momento de la entrevista.

En la tercera y última parte, regreso al tema de su experiencia general con el modelo y les pregunto sobre posibles planes académicos, profesionales o personales a futuro que me quieran compartir. Posteriormente, consulto con todos los entrevistados si consideran que el modelo educativo intercultural tendría que ser más común en México. Por último, concluyo preguntándoles les gustaría que incluyera en mi investigación sobre la UIEM y cuál efecto esperan que esta investigación tenga en las personas que la lean. Es importante para mí incluir esta pregunta final para conocer su opinión sobre mi trabajo y comenzar a reflexionar sobre cómo puedo contribuir de alguna manera a la comunidad universitaria después del apoyo que recibí mientras estaba allí.

3.4.4. Estudiantes y profesores entrevistados

En vista de la diversidad de contextos del cuerpo estudiantil y docente, me propongo representar esta pluralidad en mi selección de personas entrevistadas. Mi llegada a la UIEM y el contacto con

su comunidad fue facilitada por una estudiante de la carrera de Desarrollo Sustentable. Gracias a ella, logré conocer a más personas e ir entrevistando gradualmente a más estudiantes y profesores.

En total, entrevisté 29 personas, incluyendo alumnos, profesores y administrativos.¹¹² Además de incluir estudiantes de cada una de las seis licenciaturas y de una de las maestrías, procuré entrevistar a varias personas de la misma carrera, pero que estuvieran cursando diferentes semestres (ver **Cuadro 2**). Esto me permite capturar los posibles cambios en la manera en que

Cuadro 2. Estudiantes entrevistados durante mi tiempo en la UIEM

Nombre*	Programa	Semestre	Sexo
Valeria	Arte y Diseño Intercultural	6	F
Camila	Arte y Diseño Intercultural	8	F
Eduardo	Arte y Diseño Intercultural	8	M
Alicia	Comunicación Intercultural	2	F
Karla	Comunicación Intercultural	4	F
Carmen	Comunicación Intercultural	8	F
Alejandro	Desarrollo Sustentable	4	M
Yasnaya	Desarrollo Sustentable	4	F
Emma	Desarrollo Sustentable	8	F
Paula	Enfermería	2	F
Leslie	Enfermería	4	F
Pedro	Enfermería	8	M
Erika	Lengua y Cultura	2	F
Elsa	Lengua y Cultura	6	F
Elena	Salud Intercultural	2	F
Ariadna	Salud Intercultural	2	F
Ana María	Salud Intercultural	8	F

* Todos los nombres son ficticios.
Fuente: Elaboración propia.

cada uno se relaciona con el modelo a lo largo de su trayectoria universitaria. También busqué entrevistar a estudiantes provenientes de diferentes contextos, con el fin de retratar el máximo de experiencias. En cuanto a la selección de profesores entrevistados, de igual forma procuré que

¹¹² Tres de los profesores que entrevisté también son egresados de la UIEM, por lo cuál se podría añadir que también entrevisté a egresados de distintos programas.

impartieran clases en diferentes licenciaturas para ver los cambios que pueden existir entre cada una de ellas (ver **Cuadro 3**). Asimismo, entrevisté a profesores de tiempo completo y profesores de horas-clase contratados en diferentes años. Con el fin de diversificar las entrevistas realizadas, también incluí dos personas del cuerpo administrativo de la universidad.

Cuadro 3. Personal docente y administrativo entrevistados durante mi tiempo en la UIEM

Nombre *	Papel en la UIEM	Programa	Año de contratación	Sexo
Carlos	Docente de asignatura	Arte y Diseño Intercultural	2016	M
Gabriela	Docente de tiempo completo	Comunicación Intercultural	2011	F
Alberto	Docente de asignatura	Comunicación Intercultural	2018	M
Sara	Docente de asignatura	Comunicación Intercultural	2018	F
Enrique	Docente de tiempo completo	Desarrollo Sustentable	2010	M
María	Docente de tiempo completo	Desarrollo Sustentable	2010	F
Ana Paula	Docente de tiempo completo	Enfermería	2022	F
Vanesa	Docente de asignatura	Lengua y Cultura	2018	F
Ana	Docente de asignatura	Salud Intercultural	2018	F
Guadalupe	Docente de tiempo completo jubilada	Comunicación Intercultural, Lengua y Cultura, Arte y Diseño Intercultural	2005-2022	F
Andrés	Personal Administrativo		2003	M
Miranda	Personal Administrativo		2010	F

* Todos los nombres son ficticios.
Fuente: Elaboración propia.

3.4.5. Posibles sesgos y obstáculos enfrentados durante el trabajo de campo

Antes de exponer en el próximo capítulo los resultados del trabajo de campo, considero importante concluir esta sección metodológica mencionando algunos límites, sesgos y obstáculos de mi análisis. En primer lugar, el estudio de caso —al estar enfocado en un ejemplo específico— no arroja resultados fácilmente generalizables. Por ejemplo, lo observado en la UIEM no se puede directamente considerar como la realidad en otras universidades interculturales, aunque tal vez sí

sea el caso. Así, esta investigación debe de considerarse como punto de partida para incitar a que se realicen otros trabajos similares en el resto de las universidades del subsistema.

Las herramientas cualitativas utilizadas en este proyecto —las entrevistas y la observación— dependen en gran medida del investigador, por lo cual pueden reflejar sus sesgos personales. Aunque intenté representar la diversidad de la UIEM en mi selección de los entrevistados, siempre existe un sesgo de selección. Las altas tasas de abandono entre los estudiantes del primer semestre implican que muchos de los alumnos que entrevisté son aquellos que están satisfechos en cierta medida con el modelo y optaron por quedarse. Por lo tanto, los jóvenes que no quedaron convencidos por la UIEM están subrepresentados en mis entrevistas. Finalmente, siempre existe la posibilidad de que las respuestas proporcionadas por mis entrevistados estén sesgadas debido a un deseo de expresar lo que es socialmente aceptable y deseable, lo que podría llevar a una sobrerrepresentación de actitudes favorables hacia el modelo.

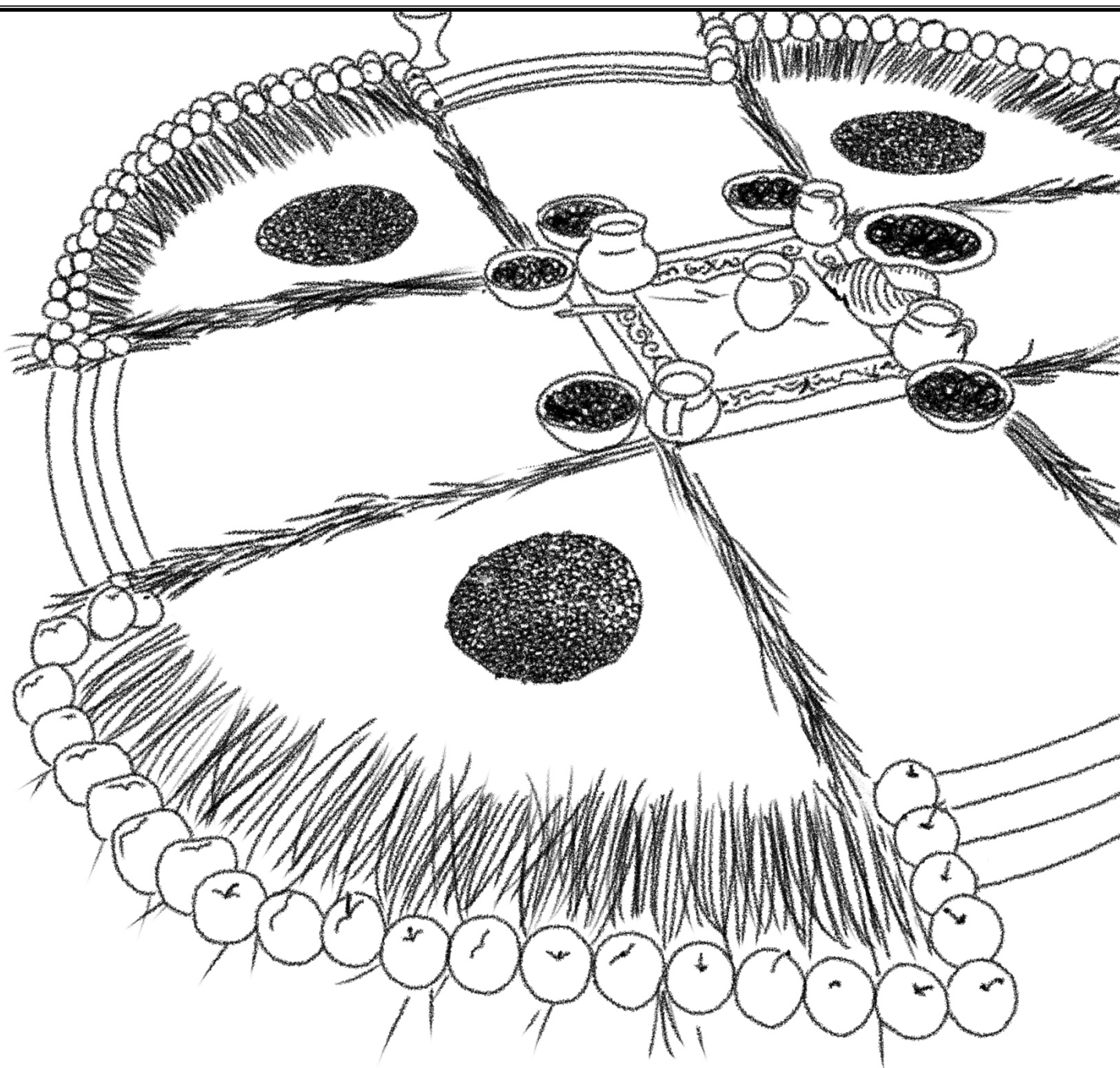
También es importante agregar algunos detalles más precisos sobre los desafíos que enfrenté durante la etapa de las entrevistas en la propia UIEM. Primero, la flexibilidad de los profesores de la universidad significó que, en muchas ocasiones, se cancelaran entrevistas o se reprogramaran clases en el último momento, lo cual dificultaba establecer un calendario fijo de actividades. Similarmente, a veces se organizaban actividades culturales que llevaban a la modificación del programa de entrevistas. En muchas ocasiones, los profesores y administrativos estaban desbordados de trabajo y les era difícil encontrar tiempo para una entrevista de una hora. Luego, la comunicación con la administración no siempre fue eficaz, ya que la oficina de la rectoría no respondió el comunicado institucional que mandé antes de llegar a la UIEM.

En relación con el contenido de las entrevistas, tuve que ir adaptando el guion conforme se iban revelando algunas limitaciones de este último.¹¹³ Por ejemplo, algunas de mis preguntas tendían a ser muy precisas o formales, lo cual dificultaba la comunicación durante las entrevistas con estudiantes. Sobre la marcha me di cuenta de que algunas características de la experiencia educativa de los alumnos eran tan rutinarias para ellos que no las mencionaban en la entrevista si no eran aludidas directamente.

En cuanto a futuras sugerencias, sería interesante llevar a cabo entrevistas con más miembros administrativos, especialmente aquellos en cargos más 'políticos', con el fin de documentar la perspectiva de la administración actual de la UIEM sobre el modelo educativo. Además, me habría gustado participar en una actividad de vinculación comunitaria. Sin embargo, este proceso requería una autorización burocrática que no pude completar durante mi estancia. En general, el trabajo de campo se desarrolló de manera satisfactoria, gracias al valioso apoyo brindado por los estudiantes, profesores y administrativos de la UIEM. Sin duda, estas personas fueron fundamentales para que este trabajo pudiera llevarse a cabo.

Ahora, es adecuado seguir esta descripción metodológica con los resultados de mi trabajo de campo. En el siguiente y último capítulo, clasificaré las concepciones que los actores universitarios tienen sobre el modelo educativo según las tres dimensiones mencionadas previamente. Con esto, busco describir y especificar de manera más precisa en qué aspectos se diferencia la UIEM de una universidad convencional, según las personas que experimentan el modelo educativo intercultural en su vida diaria.

¹¹³ Por ejemplo, la palabra “diversidad” no era suficientemente específica para referirse a la diversidad de representación de los pueblos originarios.



Capítulo 4:
La interculturalidad
en el día a día universitario

*Muchos dicen “es que la interculturalidad ni siquiera está definida”.
Pero es que es como el amor: el amor no es algo que está definido,
sino que se está construyendo y se está reinventando.*¹¹⁴

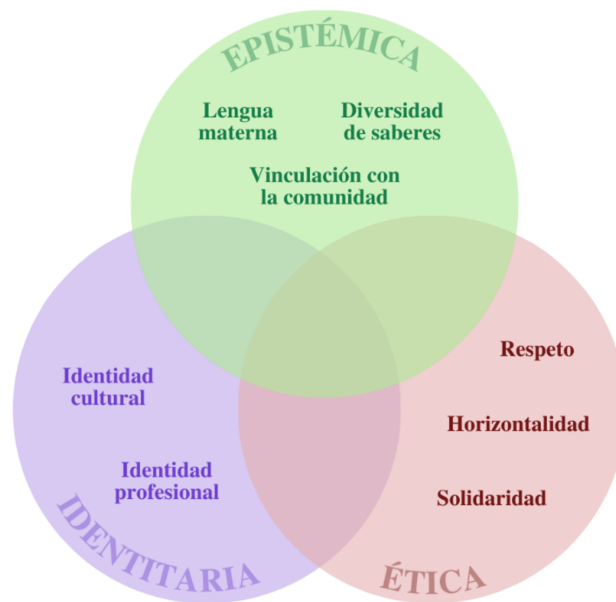
El modelo educativo con enfoque intercultural no se basa en una definición rígida de cómo se tiene que llevar a cabo dentro de cada sede del subsistema, sino que promueve que los actores universitarios dentro de cada establecimiento vayan construyendo lo que para ellos implica la educación para la interculturalidad. Como se esbozó previamente, existen lineamientos generales que guían el proyecto de educación superior intercultural de la DGESUI. Sin embargo, estos solo funcionan como pistas y son retomados, reapropiados y reconfigurados por los actores dentro de cada universidad intercultural. Estos últimos la conciben de acuerdo con sus propias experiencias, perspectivas e intereses.

Similarmente a Lebrato (2016) en *Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México*, el presente trabajo de investigación busca presentar la diversidad de concepciones de la educación intercultural de los estudiantes y profesores de la UIEM. Esto con el fin de entender mejor cómo se lleva a la práctica este modelo educativo y por ende incitar a que lo retomen en otros espacios educativos no denominados interculturales.

Basándome en los resultados de mi trabajo de campo realizado en San Felipe del Progreso, defino tres dimensiones de la educación intercultural dentro de las cuales se pueden categorizar las diferentes concepciones de los actores universitarios. Estas son las dimensiones epistémica, ética e identitaria, que surgen de una revisión de la literatura existente sobre el tema y de mi propio análisis (ver **Capítulo 2**; ver **Gráfico 13**). Como lo expuse previamente, las dimensiones epistémica y ética están vagamente inspiradas en la interculturalidad funcional impulsada por la

¹¹⁴ Extracto de la entrevista de Alberto.

Gráfico 13. Las tres dimensiones de la educación intercultural



Fuente: Elaboración propia.

CGEIB y luego la DGESUI. La dimensión identitaria, en cambio, no fue contemplada originalmente por estas instituciones, pero termina ocupando un espacio importante en los testimonios de muchos estudiantes y profesores de la UIEM.

Antes de continuar con la descripción de los hallazgos del trabajo de campo, insisto en especificar que mi propuesta de las tres dimensiones que componen la educación intercultural dentro de la UIEM busca esquematizar una realidad sumamente compleja que se vive dentro de este establecimiento con el fin de mejor entender este modelo educativo en la práctica. Sin embargo, este último no necesariamente se reduce únicamente a los elementos que presento a continuación, sino que estos son los que fueron más frecuentemente mencionados y observados en las entrevistas y en mi estancia en la UIEM. En la práctica, las dimensiones se empalman, se co-constituyen y son interdependientes. También es crucial mencionar que no todos los estudiantes y profesores nombraron cada una de estas dimensiones explícitamente en sus testimonios, ni le dieron el mismo peso a cada elemento. A lo largo de mi análisis, mencionaré cómo la concepción

de la educación intercultural de cada actor puede diferir incluso según su carrera, el tiempo que llevan dentro de la UIEM, su género y su autoadscripción indígena.

4.1. Dimensión epistémica

La primera dimensión de la educación intercultural que retomo es la epistémica. Esta hace referencia a lo relativo al *episteme* o al conocimiento. Uno de los objetivos principales de las universidades interculturales es el rescate de saberes, usos y tradiciones de los pueblos originarios, que han sido relegados por la educación superior en base a su supuesta baja legitimidad científica. Esta dimensión retoma este objetivo y lo divide en tres importantes elementos: el rescate de las lenguas maternas, la promoción de la diversidad de saberes y la inclusión de la comunidad como productora fundamental de conocimiento. Cada uno de estos componentes surgió en los testimonios de los actores de la UIEM, lo que resalta la importancia de esta dimensión en la educación intercultural de la universidad.

La dimensión epistémica que propongo retoma dos de las dimensiones originalmente presentadas en la definición funcional de la interculturalidad descrita por la CGEIB en 2018: la dimensión lingüística y la epistemológica (ver **Gráfico 3**). Sin embargo, profundizo lo que se entiende en la práctica por cada una de estas y añado un tercer componente: el aprender en comunidad.

4.1.1. La lengua materna

La lengua materna de una persona hace referencia al primer idioma que se aprende y por ende la lengua en la que uno pensará y se comunicará principalmente durante su vida. En el contexto local de las universidades interculturales, se habla de la lengua materna para hacer referencia a las lenguas de los pueblos originarios que han visto su número de hablantes disminuir poco a poco. En el caso del Estado de México, se reconocen cinco lenguas maternas además del español: el mazahua, el náhuatl, el otomí, el tlahuica y el matlatzinca. El rescate de las lenguas maternas de los pueblos originarios ha representado un reto en las últimas décadas y se ha materializado en diversos esfuerzos comunitarios e institucionales. Un ejemplo de esto es la integración de la lengua materna a los planes de estudio de escuelas primarias, secundarias y preparatorias.

En cuanto al nivel superior, las universidades interculturales han hecho un arduo trabajo para incorporar a cada una de sus licenciaturas un eje disciplinario basado en la enseñanza de una lengua originaria escogida por el estudiante. En el caso de la UIEM, los estudiantes recién ingresados tienen la oportunidad de escoger su lengua de estudio entre las cinco lenguas previamente mencionadas. A lo largo de su carrera, cursarán obligatoriamente dicha lengua en cada semestre, con la intención de egresar hablándola de manera fluida. Asimismo, los estudiantes pertenecientes a la licenciatura en Lengua y Cultura cursan horas adicionales de lengua originaria y ven un peso mayor del eje lingüístico dentro del plan de estudios de su carrera.

Además de asistir semanalmente a sus clases de lengua, el aprendizaje de esta última es fomentado por su presencia en los detalles arquitectónicos de la universidad. Por ejemplo, la entrada del centro de documentación está señalada en las cinco lenguas originarias del Estado de México además de en español. Los letreros indicando los salones, laboratorios y talleres también se encuentran en diversas lenguas (ver **Apéndice D**). Al tener una presencia no solo discursiva sino material en toda la universidad, la enseñanza de una lengua materna se convierte en un pilar

fundamental de la educación intercultural de la UIEM. Como lo menciona una estudiante de Lengua y Cultura:

Aquí lo que se aprecia y lo que me gusta muy cabrón son que las lenguas están siempre presentes en los baños, en los salones. Entonces hay mucha diversidad lingüística aquí. (Elsa)

En sus testimonios, estudiantes y profesores de la UIEM señalan la importante labor que la universidad está logrando en cuanto al rescate de las lenguas maternas. Muchos se demuestran orgullosos de ser parte de un esfuerzo por frenar el desvanecimiento del legado lingüístico del Estado de México y recuperar la identidad étnica que está tan vinculada a la lengua.

En nuestras conversaciones, se vuelve claro que la lengua materna no representa únicamente un sistema de comunicación oral y escrito, sino que conlleva un bagaje cultural enorme y su rescate presupone una reivindicación política para los pueblos originarios y sus descendientes. En específico, la licenciatura de Lengua y Cultura se desempeña extensivamente en valorar y salvaguardar las lenguas desde el ámbito académico al producir investigaciones y proyectos anclados en su rescate.

Andrés, trabajador administrativo de la UIEM desde su fundación, me comparte al principio de su entrevista cómo el mazahua es su lengua materna. Para él, hablarlo en el entorno familiar, comunitario y profesional representa más que una simple práctica lingüística. Al preguntarle cuáles son para él los distintivos de la educación universitaria de la UIEM, me responde:

El rescate de las lenguas originarias, ningún otro modelo educativo lo tiene. Es ahí donde nos distinguimos y es un elemento bastante importante y fuerte. Yo creo que es esencial el que exista la posibilidad de comunicarnos entre pueblos distintos, es algo muy valioso e importante. (Andrés)

La enseñanza de la lengua materna dentro de la universidad no se promueve aleatoriamente, sino que se entiende que es fundamental para la identidad indígena de las comunidades de la región. Hablarla es un acto político que conlleva todo un fondo histórico y cultural. En repetidas ocasiones, estudiantes, profesores y administrativos de San Felipe del Progreso o de localidades cercanas me compartieron una evolución después de ingresar a la UIEM del valor que le atribuían al hablar una lengua originaria. En términos generales, había un antes y un después en cuanto a su relación con la lengua materna. Por ejemplo, Gabriela —egresada de Comunicación Intercultural y actual profesora en la misma carrera— me relató cómo al ingresar a su licenciatura decidió inscribirse en náhuatl por la “facilidad” relativa de esta comparada a las otras lenguas. Aunque ella sea mazahua y haya crecido en un hogar mazahua, Gabriela no le atribuía un valor particular a la oportunidad de aprender a hablar mazahua. En su momento, lo veía como una materia más.

Sin embargo, durante sus primeros semestres dentro de la UIEM, comenzó a platicar con su abuela —nativohablante mazahua— sobre sus clases obligatorias de lengua originaria. Aunque haya crecido en un hogar indígena, Gabriela nunca aprendió la lengua de sus ancestros: su abuela, marcada por décadas de discriminación por hablar mazahua, decidió no enseñarles la lengua a sus nietos. El ingreso de Gabriela a la universidad intercultural suscita conversaciones y oportunidades de intercambio con su abuela entorno a la herencia cultural familiar:

Conforme pasaron los meses acá, los primeros semestres, pues yo le decía a mi abuela que había una universidad que decía que era importante hablar las lenguas indígenas y eso. Y entonces ella me acuerdo que se reía mucho porque decía “¿Quién entiende al gobierno? Primero que no las hablemos y luego que ya las hablen” [...] Le explico la situación y ya me dice “yo te voy a enseñar, pero no lo sé escribir, no sé si eso te sirva.” Y le dije que sí. (Gabriela)

Similarmente a lo que relata Gabriela, no fue inusual escuchar durante nuestras entrevistas historias de abuelas que escogieron no enseñar su lengua materna a sus hijos y nietos por cuestiones

de discriminación. Al momento de que estas nuevas generaciones ingresan a la UIEM, se entablan conversaciones al respecto, llevando a que en algunos casos el aprendizaje de la lengua —junto con los saberes y tradiciones orales que la acompañan— se reconsidere como algo esencial de transmitir de generación en generación. Como en la experiencia de Gabriela, las clases de lengua de la UIEM están, en repetidas ocasiones, al origen de un acercamiento con la identidad cultural familiar y el bagaje político que esta conlleva. Para los estudiantes, pasa de ser una simple materia obligatoria a ser una práctica simbólica, cultural y política que define una historia y herencia compartida. Además, las labores de rescate de la lengua materna que promueve el eje lingüístico de la UIEM no solo fomentan la recuperación dentro del ámbito universitario de conocimientos ancestrales que están en riesgo de perderse, sino que también impulsa a que se den conversaciones con nativohablantes sobre el “privilegio”¹¹⁵ de hablar una lengua. Tras siglos de relegar las lenguas originarias a un segundo plano, la importancia que se les da dentro del plan curricular de la universidad intercultural promueve un nuevo orgullo indígena entre las comunidades cercanas a la UIEM.

Durante mi estancia en San Felipe del Progreso, no todas las personas entrevistadas eran nativohablantes. De hecho, la mayoría no lo eran. Empero, en el momento de preguntarles si consideraban que aprender una lengua originaria les parecía importante en su formación, la gran mayoría respondió afirmativamente. En algunos casos, la promesa de poder aprender una lengua fue esencial en su decisión de postularse para una carrera en la UIEM. Sin embargo, para un número mayor de estudiantes, la importancia de cursarla se fue evidenciando a lo largo de su carrera, especialmente en relación con las actividades de vinculación comunitaria. En efecto, la universidad intercultural lleva a cabo una labor progresiva de valoración y promoción de las

¹¹⁵ A diferencia de lo que se hubiera dicho hace algunas décadas, estudiantes y profesores de la UIEM utilizan esta palabra para referirse al orgullo y a las ventajas que vienen con hablar una lengua originaria.

lenguas originarias, frente a una tendencia social hacia el desuso y estigmatización de los nativohablantes. Es así como, al avanzar en su licenciatura, los estudiantes de cada carrera se hacen frente a la necesidad de reconsiderar el papel de la lengua materna en su proceso de aprendizaje y más allá. Pedro, estudiante de Enfermería de octavo semestre, me comparte cómo fue valorando esta materia conforme fue avanzando la carrera:

Antes, no me gustaban las clases de lengua. Las odiaba desde la prepa.¹¹⁶ Odiaba las lenguas. Decía “¿y esto para qué me va a servir?” Y ya ahorita pues al menos puedo ir a un centro de salud donde sé que llegan personas originarias o que no tienen acceso a otro ambiente de salud y con lo poco que sé de lengua si escucho a un paciente pues ya sé donde tiene dolor o qué es lo que tiene. (Pedro)

La utilidad de conocer una lengua originaria parece ser fundamental para los integrantes de las licenciaturas del sector salud (Enfermería y Salud intercultural). Al preguntarle qué distingue la carrera de Enfermería de la UIEM, Ingrid —profesora de dicha carrera— afirma que es en gran parte la enseñanza de la lengua: “es lo que permite que la población te acepte.” Durante sus *jornadas de salud* para proveer atención médica a las poblaciones cercanas a la universidad, los estudiantes y profesores del área de salud señalan la utilidad que les brinda hablar la lengua local, ayudándoles a fortalecer la comunicación y confianza con el paciente, algo esencial en la práctica médica.

Para los estudiantes de Lengua y Cultura, el aprendizaje de una de las cinco lenguas originarias del Estado de México también es una parte fundamental de su carrera. A diferencia de las demás licenciaturas, su plan de estudios contiene el doble de horas de clase de lengua con el propósito de impulsar una mayor familiaridad con esta. Por ende, para la mayoría de los estudiantes y egresados de esta licenciatura, la lengua materna adopta un espacio prioritario en su trayectoria

¹¹⁶ Pedro asistió a una preparatoria intercultural en su estado nativo de Oaxaca en la cual les enseñaban lenguas originarias de la región.

escolar y profesional como resultado del modelo educativo intercultural. Durante sus entrevistas, los profesores y estudiantes de las carreras restantes —Arte y Diseño, Comunicación Intercultural y Desarrollo Sustentable— pusieron menos énfasis en la enseñanza de una lengua materna como algo particular de la universidad, aunque algunos testimonios sí mencionan su utilidad para acercarse a las comunidades cercanas a la UIEM.

En general, el rescate de la lengua materna impulsa la recuperación de conocimientos ancestrales, la reivindicación de una identidad indígena y el acercamiento de los actores universitarios con las comunidades aledañas a la UIEM. Junto con esta enseñanza de la lengua dentro del plan curricular, viene la incorporación de diferentes saberes al plan de estudios de cada carrera.

4.1.2. La diversidad de saberes

El segundo componente de la dimensión epistémica que los estudiantes y profesores de la UIEM recalcan como esencial para entender la educación cultural de dicha universidad es su inclusión de diversos saberes como parte de sus actividades escolares. Tradicionalmente, la educación superior ha promovido una jerarquía entre los saberes legítimos para integrar los planes curriculares de las universidades y los que no lo son. Esta distinción remonta al orden colonial establecido post-conquista para devaluar todo lo que no se pudiera “comprobar científicamente”. Por ende, las cosmovisiones de los pueblos originarios han sido excluidas de la educación escolarizada.

Entre la misión de la UIEM, se encuentra el objetivo de propiciar “un diálogo de saberes entre los conocimientos y valores ancestrales de los pueblos indígenas y el conocimiento

científico.”¹¹⁷ Aunque la noción en sí de diálogo de saberes puede ser cuestionada, busca promover un intercambio y complementariedad entre las cosmovisiones de los cinco pueblos originarios del Estado de México y el conocimiento científico. De esta forma, la UIEM propicia que sus saberes, tradiciones, usos y costumbres sean incorporados al plan de estudios de cada una de sus carreras universitarias y que estos ocupen el mismo espacio —junto con la misma legitimidad— que otros conocimientos convencionalmente incluidos en el nivel superior.

Como lo expresa Alberto, egresado de la UIEM y ahora profesor en Comunicación Intercultural, algo que distingue el modelo educativo de otros es “*el valorar lo que en un momento se ha visto como inferior*”. Una primera instancia en la que esto se desarrolla plenamente es en el salón de clases. En efecto, los profesores de cada licenciatura se esmeran en incorporar autores, teorías, conocimientos o anécdotas ajenos a los centros hegemónicos de producción académica. Una estudiante de Comunicación Intercultural señala al respecto:

Cuando están dando su clase... como te pueden dejar leer a Nietzsche, como te pueden dejar leer a un señor que escribió un libro en su comunidad. (Carmen)

De esta manera, los profesores no le dan prioridad a un tipo de saberes o conocimientos, sino que demuestran que todos tienen un espacio que ocupar en la educación universitaria. No tiene que ser comprobado científicamente para poder ser parte del currículo. En este sentido, los docentes consideran importante preguntarles a sus estudiantes sobre sus experiencias familiares y en comunidad, buscando darles el mismo valor educativo que los autores o teorías convencionalmente incluidas en la educación superior. Guadalupe y Enrique, ambos profesores de la UIEM, me comparten lo que ha significado para ellos incorporar diferentes saberes a sus clases:

¹¹⁷ Según el sitio oficial de la UIEM: <https://uiem.edomex.gob.mx/modelo-intercultural>

No hay un libro que te hable de la cosmovisión mazahua, ni de la cosmovisión otomí. Entonces “a ver tú, plátame, ¿qué dicen tus abuelos?” Esa era mi clase, qué dicen tus abuelos de estas costumbres. (Guadalupe)

En general intento que lo que saben los chicos o lo que escucharon de sus abuelos o sus tíos o sus papás o de alguien... tiene un valor, tiene un diálogo de saberes. Ahí se presenta pues, lo que en otros lugares sería totalmente descartado. Y aquí tiene un valor. (Enrique)

Este diálogo o intercambio entre diferentes saberes no busca únicamente la inclusión de conocimientos ancestrales al plan de estudios, sino que también se complementen entre sí. En otras palabras, busca que las cosmovisiones de los pueblos originarios sean integradas al salón de clases en la misma medida que el conocimiento científico, sin dejar de lado este último. Como muestran los testimonios de Emma (estudiante de Desarrollo Sustentable) y Ana (profesora de Salud Intercultural), se busca esa complementariedad entre saberes en las clases de ambas carreras:

Por darte un ejemplo, en cuestión milpa, pues hace algunos ayeres la milpa era policultivo. Hoy en día es monocultivo, pero no es descabellada la idea de regresar a esos conocimientos ancestrales del policultivo porque había una razón de ser... A lo mejor ellos no sabían la relación química y si una planta absorbe más nutrientes que otra y la chingada, o sea eso a lo mejor lo aprendemos acá... pero ellos empíricamente vieron que hacían buena relación unas especies con otras y pues así lo hacían. (Emma)

Y ahorita, por ejemplo, lo que nosotros estamos tratando es que sí identifiquen las prácticas terapéuticas tradicionales, pero que sí comprendan todos desde el enfoque clínico y sobre todo que tengan muy bien las bases de anatomía y fisiología para que entiendan la enfermedad. [...] Pues se trata de que no se pierda la esencia de lo tradicional; sin embargo, se tiene que complementar con la parte clínica, porque al final de cuentas eso es lo que se ve en un paciente. (Ana)

El comentario de Ana también me lleva a mencionar que esta complementariedad es particularmente evidente en el plan de estudios de Enfermería y Salud Intercultural.¹¹⁸ Ambas carreras complementan clases de medicina “occidental” como Bioquímica o Fisiopatología con clases enfocadas específicamente en enseñar conocimientos tradicionales como Temazcal o Medicina Tradicional. Estas últimas no serían convencionalmente parte del currículo de una carrera médica al estar mayoritariamente ancladas en prácticas y enfermedades no reconocidas por la medicina occidental. Sin embargo, son fundamentales para el modelo educativo de la UIEM. Por ejemplo, durante mi estancia en la intercultural, tuve la oportunidad de participar en un seminario sobre cómo curar el empacho. En el marco de esta sesión, los estudiantes practicaron las maniobras tradicionalmente empleadas para tratar el empacho, al mismo tiempo de que la profesora explicaba por qué estas funcionaban según una explicación clínica.

Además de en el salón de clases, la inclusión de diferentes saberes también se hace notoria en los proyectos de investigación de los estudiantes de cada carrera. Por ejemplo, María, profesora en Desarrollo Sustentable, menciona cómo la complementariedad entre saberes tradicionales y científicos es esencial para las investigaciones de sus estudiantes:

Incluso en muchos de los proyectos, la base inicial de los procesos es el conocimiento tradicional, y de ahí comienzas a generar y a enriquecer ese conocimiento tradicional con propuestas técnicas, desde la ciencia. Comienzas a darle sentido desde la ciencia y generas propuestas integrativas.
(María)

Todas las licenciaturas impulsan que sus estudiantes generen trabajos escolares y proyectos de titulación relacionados con las comunidades cercanas a la universidad (o de preferencia de la

¹¹⁸ En estas carreras, existen materias dirigidas a la enseñanza de conocimientos tradicionales y materias para el aprendizaje de conocimientos más occidentalizados. Las demás licenciaturas no suelen tener una distinción tan marcada entre materias.

localidad de la que son originarios) y las problemáticas que se viven por sus pobladores. De esta forma, una parte importante de las investigaciones se sustentan en los conocimientos de la propia comunidad del estudiante.

Finalmente, la diversidad de saberes también se evidencia fuera del salón. Tradiciones o costumbres de los pueblos originarios son incorporadas al día a día universitario a través de diversos eventos y actividades. Durante mi tiempo en la UIEM, me di cuenta de que no era inusual oír los tambores o oler el sahumerio proveniente de algún temazcal. Así como lo describe Julia, egresada de la licenciatura en Lengua y Cultura y actual profesora de esta misma:

Sí me sorprendí muchísimo, [...] aquí pasas y se oye el tambor, pasas y están prendidos los temazcales, pasas y están ensayando la danza de pastoras, o estamos haciendo cosas muy culturales. Se nota la artesanía, vestimos, aunque no sea un día especial, cosas artesanales, o sea aquí es muy común, pero no es tan común en otros lados. (Julia)

En la universidad intercultural, la espiritualidad y el acercamiento con los pueblos originarios son inseparables porque son parte de la identidad de los estudiantes y profesores de esa institución. El espacio universitario no puede ser ajeno a estas tradiciones y, al contrario, las abraza, aunque no sean convencionalmente escolares. Gabriela, profesora de Comunicación Intercultural, me compartió cómo el temazcal ha representado un espacio en el que puede seguir la clase más allá del aula:

Trabajar contenidos de los planes curriculares dentro de los temazcales, creo que no lo hacen en otras universidades. Eso de que “vamos a hablar sobre los cautiverios de las mujeres de Marcela Lagarde en temazcal”. Leen y todos nos metemos adentro y con cantos y con sus experiencias y con teoría hablamos sobre el libro de los Cautiverios de las mujeres. Eso no lo van a hacer en otro lado. (Gabriela)

De esta manera, según los estudiantes y profesores de dicho establecimiento, la interacción o diálogo de saberes dentro del ámbito universitario de la UIEM es un componente esencial para definir la educación intercultural

4.1.3. Aprender junto a la comunidad

Un último componente esencial para describir el modelo educativo de la UIEM es el eje de la vinculación comunitaria. Este es parte del plan de estudios de cada licenciatura y se basa en reconocer a las comunidades como *colaboradoras* de la universidad. La vinculación comunitaria busca propiciar una relación basada en la cooperación entre universidad y comunidades que lleve a contribuciones positivas para ambas partes.

Este eje transversal se vive de diferente forma de acuerdo con los objetivos de cada carrera, pero fue señalado como fundamental por la gran mayoría de estudiantes y profesores entrevistados. En general, la vinculación termina siendo una extensión de las actividades escolares de los estudiantes más allá de los muros de la universidad. Les da la oportunidad de practicar lo que aprenden a lo largo de la licenciatura y trabajar junto con problemáticas reales y propias de los contextos locales. Como me lo compartió Leslie, estudiante de Enfermería, la vinculación comunitaria es algo muy característico de la UIEM:

Yo no pensé... yo cuando me imagino la palabra “escuela” o “universidad” es aquí adentro. Nunca pensé que saliera, es algo que no se ve. Nosotros lo llamamos excursión en la primaria. Sí fue de “no inventes ¿en serio salimos?” Es interesante... de hecho, “interesante” la palabra se queda corta. Porque aprendes muchas cosas allá afuera, cosas que no puedes obtener acá dentro. (Leslie)

A diferencia de una universidad convencional, las comunidades aledañas a la UIEM son consideradas como generadoras de saberes sumamente valiosos e igual de válidos que el

conocimiento considerado “científico”. Durante sus visitas a las comunidades, los estudiantes y profesores van construyendo una relación de confianza basada en el respeto mutuo y en la horizontalidad. No se trata de ir a imponer o a enseñar, sino a compartir mutuamente. Eduardo, estudiante de Arte y Diseño, me cuenta cómo se llevó a cabo una de sus visitas más memorables a San Miguel Tenochtitlán, comunidad cercana a la UIEM:

Fuimos a ver un grupo de unas mujeres que tenían un taller de costura aquí en San Miguel Tenochtitlán. Nosotros fuimos y ellas nos enseñaron a coser y a utilizar la máquina de pedal porque ellas no tienen luz. Entonces nos enseñaron a usar la máquina de pedal y nosotros les compartimos... porque no debería de ser “enseñamos” porque enseñar es como “yo soy el que sabe, yo te enseño, yo estoy bien y tú estás mal.” Es más como el compartir y el co-aprender. Les compartimos y ellas nos compartieron. Y eso es muy bonito porque es recíproco. Es la... ¿Cómo se le llama? La reciprocidad de los saberes. (Eduardo)

Como lo menciona Eduardo, la colaboración entre universidad y comunidad presupone una relación basada en reciprocidad, en donde cada parte aprende y comparte con la otra. Este punto es específicamente importante para cuatro carreras de la UIEM: Arte y Diseño; Comunicación Intercultural; Desarrollo Sustentable; y Lengua y Cultura. Al momento de describir el valor de la vinculación comunitaria para cada una de estas, sus estudiantes pusieron un énfasis en el intercambio de saberes y la importancia para su aprendizaje de la riqueza cultural que detienen las comunidades. Para los estudiantes de Enfermería y Salud Intercultural, la vinculación suele ser fundamental por su cualidad práctica. La ven sobre todo como una manera de ejercer los conocimientos aprendidos dentro de la UIEM y de ayudar a los integrantes de las comunidades cercanas a través de diagnósticos, tomas de presión, masajes, etc.

Más allá de esta diferencia, testimonios de estudiantes de diferentes carreras subrayaron la importancia de la horizontalidad en la vinculación comunitaria. Este valor es inculcado por los profesores de la UIEM y caracteriza específicamente las interacciones entre la universidad y las

comunidades. Más allá de simples excursiones, se busca establecer un diálogo horizontal. Dos estudiantes de Desarrollo Sustentable y de Comunicación Intercultural lo describen de la siguiente manera:

Una de las partes importantes que nos explican antes de salir a comunidad es entender que no vas de experto a enseñarle nada a las personas con las que vas a ir a trabajar. Sino todo lo contrario, en realidad. (Emma)

[De lo más importante de vinculación es] el aprender a escuchar, aprender a aprender, a aprender de los demás. Entender que lo que tú dices no es ley, ni norma, ni regla, ni nada. Hacer lazos fraternos con otras, con cualquier otra persona que exista. Creo que eso es de lo más importante. (Carmen)

Como lo ejemplifica el comentario de Carmen, la vinculación va más allá de una simple colaboración, y llega a tejer vínculos profundos entre los integrantes de la universidad y las comunidades cercanas. Hay un interés por compartir conocimientos y saberes entre ambas partes, pero también por promover el desarrollo social y cultural de los estudiantes y comunidades. Por ende, la vinculación comunitaria funciona bajo un objetivo de sostenibilidad a largo plazo.

Esto se evidencia particularmente en la anécdota de Enrique, profesor de Desarrollo Sustentable, que me compartió un caso de éxito de un proyecto de vinculación en Tlalpujahua. Una alumna suya originaria de dicha localidad de Michoacán había observado que la cantidad de rejalgar —una planta esencial para la producción de artesanías del pueblo— estaba disminuyendo rápidamente frente a la fuerte demanda por parte de los artesanos. Entonces, nació un proyecto de vinculación:

Lo que tratamos de generar (o que esa chica generó) fue un protocolo de propagación, talleres para que la gente aprendiera este proyecto de propagación. Ahora muchos artesanos tienen en sus terrenos estas plantas creciendo y las pueden tomar de ahí. Tal vez no alcanza para cubrir totalmente

la demanda, pero le bajas presión al recurso. Luego, buscamos que en otros lugares se pueda extraer la planta con los debidos permisos asociados. Entonces se generó una cadena positiva de muchas cosas a partir de un proceso de vinculación. Si tú como profesor le piensas bien, en realidad le pegas bien a todo: le pegas bien a los proyectos de titulación de tus estudiantes, le pegas bien al proceso de vinculación con la comunidad. Básicamente vinculación con la comunidad es resolver una problemática local. También generé otros proyectos con los estudiantes, generé tres artículos y dos ponencias en un congreso... fue un trabajo multiplicador, todos ganamos. (Enrique)

La vinculación comunitaria es un elemento esencial de la educación intercultural que ofrece la UIEM. En efecto, para sus profesores y estudiantes, una ventaja de su modelo es su constante colaboración con las poblaciones y comunidades locales. Por las razones previamente descritas, este eje transversal es fundamental para entender el modelo educativo con enfoque intercultural.

Junto con la enseñanza de la lengua materna y la diversidad de saberes presentes en la UIEM, estos tres componentes de lo que yo llamo la dimensión epistémica de la interculturalidad en la educación representan elementos constitutivos del modelo. Como lo menciona Gabriela, profesora en Comunicación Intercultural:

La interculturalidad no puede ser vivida en esta universidad si tú no haces vinculación con la comunidad. Así de sencillo. Y no puedes hacer vinculación si no tienes herramientas disciplinares, si no tienes herramientas socioculturales, si no conoces una lengua. Así de sencillo. (Gabriela)

Para una mayoría de estudiantes y profesores, la educación intercultural de la UIEM recae en gran parte en estos elementos. La lengua materna, la diversidad de saberes y la vinculación comunitaria son tres elementos intrínsecos del modelo. Estos aspectos constituyen la dimensión epistémica única de la universidad intercultural, distinguiéndola de otros establecimientos de educación superior y otorgándole su carácter intercultural. Sin embargo, en mis conversaciones con estos actores universitarios, pude constatar otros atributos de dicha universidad que también son clave para diferenciarla de otros establecimientos convencionales.

4.2. Dimensión ética

En mi intento de describir los elementos que constituyen la educación intercultural de la UIEM, identifiqué una segunda dimensión según la cual se pueden clasificar: la dimensión ética. Esta última hace referencia a la moral o al comportamiento de las personas. Entre los objetivos de las universidades interculturales está transmitir ciertos valores tal como la igualdad, la calidad, el discernimiento, la flexibilidad, la libertad, la armonía, la tolerancia y la pluralidad cultural a través de la educación que proveen.¹¹⁹

Según mi trabajo de campo, son sobre todo tres valores que son mencionados a menudo por los actores universitarios como particulares del modelo educativo de la UIEM. Estos tres constituyen la dimensión ética y son los siguientes: el respeto a la pluralidad, la horizontalidad entre personas y la cooperación. Para construirla, retomo a grandes rasgos la dimensión del mismo nombre originalmente presentada en la definición funcional de la interculturalidad descrita por la CGEIB en 2018 (ver **Gráfico 3**). Sin embargo, dividirla en sus tres componentes me permite profundizar la descripción de los valores que se rescatan realmente dentro del ambiente universitario de la UIEM.

4.2.1. *Respeto a la pluralidad*

La universidad intercultural, por su misma misión y visión, promueve que la diversidad cultural dentro y fuera de sus instalaciones sea abordada con respeto. Pese a que este valor puede ser considerado como indispensable en todo ambiente universitario, los estudiantes y profesores de la

¹¹⁹ Estos son los “valores UIEM” según los letreros colocados alrededor del plantel de San Felipe del Progreso y según su sitio oficial <https://uiem.edomex.gob.mx/modelo-intercultural> .

UIEM mencionaron la atención particular que esta institución le presta. En sus testimonios, Paula y Eduardo me comparten la diferencia entre el ambiente de la UIEM y sus previas experiencias escolares:

[Con] los maestros y compañeros no he tenido esas diferencias que yo solía tener en otras escuelas. En la prepa simplemente, era como de que ya venías de otro lado y te hacían fuchi. Y aquí no. (Paula)

[Aquí] no es una imposición la educación como he visto en muchos otros lados. Realmente es muy libre. Yo me siento muy libre con mi pensar. (Eduardo)

Con este último comentario, Eduardo alude a la libertad de expresión que se cultiva como parte del modelo educativo de la UIEM. Las opiniones e ideas de cada uno —con tal de que se basen en el respeto— tienen su lugar dentro de la universidad. Le pregunté a Erika, estudiante de Lengua y Cultura, si consideraba que existía un ambiente diferente en cuanto a su relación con sus compañeros y profesores. En su respuesta, retoma este mismo tema:

Pues para empezar yo creo que la manera en la que te expresas, o sea, puedes expresarte libremente, decir lo que piensas y pues no te juzgan, no te hacen malas caras. En la universidad anterior en la que yo estaba, expresabas algo e inmediatamente los maestros de “no, eso no se dice aquí”. Aquí como que tratan de darle la importancia que se merece a lo que dices. (Erika)

Contrario a otros ambientes académicos, la universidad intercultural promueve la libertad de expresión y una mirada más inclusiva de lo que puede considerarse como útil o correcto. Además de la libertad y respeto que se tiene en cuanto al cuerpo de ideas, la UIEM es un espacio en donde respetar las costumbres y tradiciones de cada uno también se vuelve fundamental. Por ejemplo, al caminar por sus instalaciones no es inusual ver estudiantes o profesores portando su vestimenta

tradicional. Gabriela, egresada y actual profesora de Comunicación Intercultural, recalca la importancia de promover la visibilidad y el respeto de estas costumbres:

[Existe la] necesidad de ser quiénes [somos] en un ámbito académico. Y la interculturalidad pues te da esa posibilidad también, a veces un poco drástica, pero te da esa posibilidad. (Gabriela)

Al ocupar espacios que no solían ser accesibles para los pueblos originarios, se demuestra que todos tienen un lugar ahí, sin necesidad de ocultar alguna parte de su origen.

Además, considero importante especificar que el respeto que promueve la UIEM no se reserva únicamente para la diversidad cultural, sino que también se fomenta el respeto de toda diversidad o diferencia. Como muestra de esto, varias de las personas que entrevisté me mencionaron el papel que cumple la universidad en cuanto a ser un espacio incluyente de la diversidad sexual. Sara, profesora de Comunicación Intercultural, hace referencia al ambiente incluyente que se ha ido construyendo:

Aquí cabe cualquier persona. [...] Entiendo que, dentro de un modelo intercultural, cualquier forma de pensar, cualquier forma de ser, tiene cabida independientemente de la visión que tengan los demás. Y que debe de existir ese respeto por la forma de pensar o por esa diversidad que puede existir en el resto. Que a veces es como muy complicado que, en una escuela, en una universidad del estado, terminen de encajar todas las personas. Porque tienen como determinados parámetros en los que a lo mejor es de “no puedes venir con el cabello de colores o de arcoíris porque el modelo de la universidad, no lo permite” y aquí pueden venir como mejor les parezca, de acuerdo con lo que ellos sientan que es su identificación. (Sara)

Como lo menciona Sara, es importante considerar que la UIEM se encuentra en una zona mayoritariamente rural del Estado de México, en donde sus poblaciones suelen ser más conservadoras. Sin embargo, la universidad intercultural busca posicionarse como un establecimiento abierto a todos.

Busca el respeto entre su comunidad universitaria y también promueve que se vaya cultivando dicho valor más allá de sus muros. Julia, egresada y actual profesora en Lengua y Cultura, me comparte una experiencia a la que se enfrentó en la cabecera municipal durante un evento al que acudió con sus estudiantes:

Entonces te digo que, en algún momento, nos fuimos a otra universidad de aquí de San Felipe. Implica llevar el sahumerio, llevar collares con palomitas, como se acostumbra aquí a hacer. Y fui con un grupo de segundo semestre. Llegamos allá con la vestimenta tradicional, con el sahumerio, con las flores, con el maíz para hacer esta ceremonia de apertura de rumbos. Llegamos allá y se empezaron a burlar de nosotros y a señalar: “ay mira, la india María”. Y pensé ¡órale! Qué loco. Como aquí [en la UIEM] esto es muy común hacerlo y vivirlo, y para otros lados no es nada común. Aunque somos de la misma zona, estamos en San Felipe del Progreso, y seguramente tienen abuelas que hablan mazahua, se burlan de esto, ¿no? Eso no me lo esperaba. (Julia)

Esta anécdota demuestra cómo la UIEM se distingue de otras instituciones educativas cercanas por su énfasis particular en el respeto. El cual incluye, además de lo ya mencionado, el interesarse en las demás personas, aunque sean diferentes, y tratarlas con empatía. Al ser estudiante de último semestre en Arte y Diseño, Eduardo me comparte cómo ha visto un cambio en su comportamiento a lo largo de su carrera:

Mi mente era tan cuadrada que me era imposible pensar en el otro, en la otredad. Fíjate que ese es un valor que a mí la interculturalidad me ha dado: la otredad, el ponerse del otro lado e intentar entenderlo. Un cambio total. (Eduardo)

Además de mostrar que el respeto va más allá de la tolerancia, el testimonio de Eduardo comprueba que es a medida que avanza la licenciatura que se van internalizando los valores promovidos por la universidad, tal como el respeto.

Algunos profesores me especificaron que es importante tomar en cuenta cómo ciertos estudiantes llegan a la universidad ejerciendo estos valores por los mismos contextos de los cuales

proviene. Sin embargo, la UIEM busca reforzarlos y favorecer el respeto entre su propia comunidad, enfatizando su trascendencia para construir una sociedad intercultural. Aunque sí ocurran incidentes de discriminación o exclusión dentro de la universidad, las entrevistas que llevé a cabo demostraron cómo el respeto hacia el otro es un valor fundamental del modelo educativo intercultural.

4.2.2. Horizontalidad

Un segundo valor que es fundamental para distinguir a la UIEM de otras instituciones de educación superior es la horizontalidad. En un número importante de mis entrevistas, estudiantes y profesores insistieron en la promoción de un ambiente universitario basado en la igualdad entre todos sus miembros—incluyendo entre estudiantes y profesores, pero también administrativos, personal de limpieza y de seguridad, etc. A diferencia de otros ámbitos educativos, en la UIEM se cultiva una noción de que todos tienen algo que aportar a la organización y funcionamiento de la universidad, y que todos deben de aprender de todos. Esto es especialmente visible en el salón de clases.

Profesores de cada carrera me compartieron cómo ser docente en una universidad intercultural implica cuestionar la jerarquización internalizada entre profesor y estudiante que se ha promovido en nuestro sistema educativo. Al ingresar como docentes en la UIEM, Guadalupe y Paula se enfrentaron a un modo de organización escolar radicalmente diferente al que habían conocido anteriormente:

La primera vez [que vine], me dijo [el rector] “es que, en realidad, los muchachos son los que nos tienen que dar la clase a nosotros.” Yo decía ¿cómo? Lo entendí mucho tiempo después, lo entendí como, unos seis o siete años después. Empecé a entender que cuando el estudiante me platicaba cómo cargaban la lana sus abuelas, ahí estaba el conocimiento. Entonces sí, efectivamente el

estudiante... por eso te digo al estudiante hay que dejarlo que hable. [El salón] ya no es jerarquía, esa es la cuestión intercultural. (Guadalupe)

Cuando llegué aquí, hubo un congreso. Y yo estaba buscando un podio para mi conferencia. Y me dijeron “no, doctora, abajo, a la misma altura de todos.” Y yo dije “bien”. Eso amplía la empatía. (Paula)

Es a lo largo de su estancia en la UIEM que van entendiendo cómo construir un salón de clases basado en la horizontalidad y rompiendo con las jerarquías convencionales. Para los estudiantes, esto también implica un ajuste en su relación con el profesor, y no es hasta más tarde en su carrera que empiezan a interiorizar su posición de iguales frente al docente. Esta nueva manera de operar podría describirse como más *informal*, pero más que nada reposa en un mayor énfasis en la empatía entre quienes están presentes en el aula. Esto significa que se cultiva una mayor confianza o cercanía con el estudiante: ya no solo se le considera como una persona que recibe la enseñanza, sino como co-productor del conocimiento.

Varios estudiantes señalaron en sus testimonios la manera en que los docentes interculturales ejercen un papel más allá de un profesor convencional al ir nutriendo una relación más humana y familiar con ellos. Al preguntarle qué hace de particular como docente de una universidad intercultural, Alberto me comparte una forma con la que logra generar mayor confianza en el aula:

Hay palabras que no se me dan a pronunciar y las pronuncio a veces mal, pero con toda la intención de que ellos vean que yo no soy el que tiene todo dominado. Como para esa simetría... a veces me muestro como tonto, pero es mi bandera nada más como para que ellos también... entremos en la simetría. Después, ellos van haciendo la clase. (Alberto)

En cuanto a los estudiantes —sin importar la carrera o el semestre que estén cursando, también me compartieron cómo los profesores de la UIEM se distinguen de otros docentes que hayan tenido en previas experiencias educativas:

En otras instituciones es: “el aprendizaje yo te lo voy a compartir a ti, tú eres el que va a aprender de mí”. Y aquí no, aquí es: “yo vengo, yo te comparto”. Aquí no es como un[a competencia de] aprendizaje de conocimientos, de saber quién sabe más o quién sabe menos. (Eduardo)

[Lo que distingue a la UIEM es] la atención, el seguimiento que dan los profesores. Y el apoyo moral, el apoyo moral que uno sigue aquí, ellos se esmeran mucho por que uno siga aquí, que no se vaya uno. Eso cuenta mucho. (Yasnaya)

Las relaciones entre los integrantes de la comunidad universitaria de la UIEM se basan en la horizontalidad y suelen estar ancladas en un mayor interés por el bienestar del otro. Más allá de las interacciones entre docentes y alumnos, algunas personas entrevistadas señalaron la facilidad que tienen para comunicarse con el personal administrativo. Aunque en otras instituciones del tamaño de la UIEM no sería posible conversar en corto con los directores de las licenciaturas o con la misma rectora, la universidad intercultural busca desaparecer las barreras para que *toda* la comunidad universitaria pueda hablar con los directivos. De esta manera, el personal administrativo parece ejercer —o por lo menos *intentar ejercer*— el valor de la horizontalidad.

Según sus estudiantes y profesores, este último valor ha sido promovido y practicado a menudo por el cuerpo académico y administrativo de la UIEM. Como en todos los ámbitos, es prácticamente imposible que *todos* los intercambios se basen en este valor, sin embargo, sí parece ser una prioridad en el funcionamiento de la universidad intercultural. Otra muestra de su trascendencia es la misma arquitectura de la UIEM: los salones y edificios circulares, por ejemplo, fomentan el diálogo horizontal entre los integrantes del aula.

4.2.3. *Solidaridad*

Para cerrar este apartado sobre la dimensión ética de la educación intercultural de la UIEM, discuto un último valor que se ve fomentado por el modelo educativo: la solidaridad. A diferencia del respeto y de la horizontalidad, la solidaridad que se cultiva entre la población universitaria no es un objetivo como tal, pero parece ser una actitud que se va adoptando conforme las personas van construyendo su relación personal con la interculturalidad.

Antes de comenzar con la descripción de cómo se materializa este valor, quiero mencionar que, aunque muchos estudiantes y profesores mencionaron de alguna manera a la solidaridad y cooperación que se vive dentro de la UIEM, otros me compartieron experiencias contrarias a esto. Como en toda institución con un número considerable de personas provenientes de diferentes contextos, la universidad intercultural no es ajena a las tensiones que pueden surgir dentro de ella.

Por ejemplo, algunos estudiantes mencionaron la poca interacción y respaldo entre los alumnos de las carreras médicas y las cuatro restantes. Enfermería y Salud Intercultural son de las últimas licenciaturas fundadas. En los últimos años, estas dos han atraído un gran número de aspirantes del mismo municipio y de zonas cercanas. La mayoría son jóvenes que buscan estudiar alguna carrera médica pero que no lograron ingresar a su “primera opción” (normalmente la UAEM o la UNAM) y por ende terminan ingresando a la UIEM para no perder el año. La gran cantidad de alumnos en los primeros semestres de ambas licenciaturas ha llevado a que recursos materiales y humanos de otras carreras sean asignados al área médica. Evidentemente, esto ha generado tensiones entre los que pertenecen a Enfermería y Salud Intercultural y los que no.¹²⁰

¹²⁰ Además de esto, la admisión de un gran número de estudiantes que no son particularmente atraídos por el “modelo intercultural” conlleva a la creación de tensión con los estudiantes de las carreras vistas como “más interculturales”. Afuera de la UIEM sigue existiendo un estigma social que deslegitima la “validez académica y profesional” de la educación universitaria intercultural. Desde su fundación, la carrera de Enfermería (y de cierto modo la de Salud

Sin embargo, considero que, por su carácter intercultural, la UIEM se ha generalmente convertido en un espacio que propicia el desarrollo de vínculos cercanos entre personas, que van más allá que los que se formarían en una universidad convencional. En este sentido, las interacciones entre actores universitarios de la UIEM suelen superar el simple respeto u horizontalidad. En este caso, la educación intercultural promueve que se tejan vínculos entre sus integrantes, de forma que se lleguen a considerar como una gran comunidad. La solidaridad que se va construyendo conforme cada uno se va acercando más al concepto de la interculturalidad se basa en una humanidad opuesta al individualismo cada vez más arraigado en nuestras sociedades. Para ilustrar este punto, Eduardo me comparte cómo ahora entiende que “la indiferencia es un antivalor de la interculturalidad”. Me explica que, aunque no sea cercano a todos, comparte un interés en el bienestar y en la historia personal de cada uno.

Similarmente, los docentes de la UIEM me relataron cómo una de las cosas que los hace únicos es la cercanía o empatía que tienen con sus estudiantes. Para ellos, los lazos que tejen con sus alumnos van más allá que lo que se podría ver en una institución educativa convencional:

Me ha tocado estar ahí, dirían, desde el lado psicológico en la contención emocional de los alumnos, que sienten que los están sobrepasando sus problemas y que ya de repente empiezan a pensar en cuestiones más de suicidio, y es de “vamos a platicar, y vamos a encontrar una solución” a pesar de que no me toque. (Sara)

Doy un seguimiento más allá del académico. Muchas veces terminamos involucrados como amigos o en las vidas de ellos. Algunos estudiantes, con los que ni siquiera generas ese tipo de lazos, vienen y te cuentan sus broncas. (María)

Intercultural) ha admitido estudiantes que no necesariamente se interesan por lo intercultural y que solo están en la UIEM porque fue su última opción. Por lo tanto, perpetúan el estigma contra los que sí valoran lo intercultural. Esto se ve sobre todo en los primeros semestres ya que, después del tercero, muchos de los alumnos que no se veían interesados por el modelo particular de la UIEM se dan de baja de la universidad.

Yo creo que la mayoría de los colegas que trabajamos aquí con este enfoque, que fuimos formados aquí, tenemos una como... una visión que tiene que ver con dar atención a los problemas familiares, emocionales de los estudiantes. O sea, no nos son ajenos. Es decir, sí somos profesores que damos clases teóricas, clases prácticas, pero que siempre tenemos la posibilidad de escuchar, que no consideramos que el estudiante solamente es eso y que tiene que entregar trabajos para una asignatura y para otra, y para otra y nos vale su vida, como muchos otros profesores lo comentan en otros lugares. (Gabriela)

Los testimonios de Sara, María y Gabriela constan de un acompañamiento más personal del estudiante, que supera la relación típica entre docente y alumno para formar un vínculo más comunitario. Aunque la mayoría de los profesores mencionaron una mayor confianza dentro del salón de clases comparado al ambiente en otras instituciones educativas, son las profesoras mujeres que suelen enfatizar más frecuentemente el apego que puede acompañar su rol de docente.

La solidaridad que describo también se desarrolla a través de la propensión de la UIEM hacia el trabajo en equipo. La colaboración entre estudiantes para cumplir con sus metas o proyectos escolares es promovida por la propia universidad. Es a lo largo de que avanza la carrera que van prefiriendo realizar tareas y trabajos de forma colaborativa, recurriendo a las fortalezas de cada uno para realizar el mejor resultado. Esta actitud es valorada por la universidad intercultural, la cual ve el trabajo en comunidad como esencial para el desarrollo de vínculos sociales fuertes necesarios para una sociedad intercultural. Estudiantes de Arte y Diseño y Salud Intercultural evidencian esta solidaridad:

[Aquí] es como de llegar y hacer las cosas entre todos, aprender entre todos. (Valeria)

O sea, si ocupas algo, ahí sabes que te ayudan. Sí, y a mí me ha tocado, no solo hacer, pero también recibir. Hace poco me pasó. Se me olvidó entregar un proyecto y me dicen “ay ¿sabes qué? Te metemos con nosotros” y yo de “gracias”. Después, como que nos vamos ayudando entre nosotros porque sabemos que va a estar difícil todo esto. (Ariadna)

Sara, profesora de Comunicación Intercultural, también hace referencia a la fortaleza del trabajo en equipo que se va desarrollando en sus estudiantes:

Dentro de los mismos talentos que tienen los alumnos de manera natural por la licenciatura, el hecho de irlos compartiendo y de ir haciendo estos proyectos integradores se van dividiendo ellos entre que... a lo mejor hay alguien que tiene muy buena voz de manera natural y no necesitan ni llevar locución ni nada para poderlo moldear. Entonces, a veces, es como esa parte de “tú eres bueno para hablar, te va a tocar hacer la cápsula de radio. Tú eres bueno para escribir, entonces tú vas a escribir o tú vas a revisar lo que los demás estamos haciendo.” Entonces van sacando la mejor parte de cada uno y lo van aportando. (Sara)

Esta actitud colaborativa y solidaria con sus contrapartes no es un valor inventado por el modelo educativo con enfoque intercultural, sino que es clave en la organización social de las comunidades originarias de la zona. De esta manera, la educación intercultural promueve que se conserven estos valores y que sean transmitidos a la comunidad universitaria en general. Por lo regular, son los estudiantes que se autoidentifican con algún pueblo originario que tienen este valor interiorizado previo a su ingreso a la UIEM. Miranda, trabajadora en el área administrativa de la UIEM por más de diez años y originaria de San Felipe del Progreso, describe cómo el trabajar comunal es algo que se promueve dentro de la universidad:

¿Cómo a través de lo que tú sabes puedes ayudar? El tema de... se da mucho en la comunidad y se conoce en mazahua como "foshte." El tema de la ayuda mutua: yo te ayudo, tú me ayudas. El tema del tequio. Construimos juntos. Entonces esto siempre se daba queriendo obtener esa red de consumo solidario. ¿En qué te puedo ayudar y en qué puedes ayudar tú? Pero mientras logremos un beneficio para la comunidad, está bien. Entonces, con los alumnos esto se [hace]. (Miranda)

En su testimonio, Miranda menciona el *foshte* y el *tequio*. Este último concepto deriva de la palabra náhuatl *tequitl* y hace referencia a una práctica prehispánica que recae en el trabajo comunal como mecanismo de cohesión y solidaridad dentro de una comunidad (Pineda y Pineda 2022, 37).

Actualmente, se considera parte de la identidad cultural de muchos pueblos originarios en México, aunque pueda tener diferentes denominaciones. La educación intercultural de la UIEM promueve que se conserven estas formas de organización colectiva del trabajo y que trasciendan en nuevos ámbitos, tal como en la universidad intercultural.

Más allá de hablar del tequio, en los últimos años se ha popularizado el término de “comunalidad” para referirse a una propuesta de vida que va más allá de la solidaridad dentro de un grupo determinado. Este concepto describe un modo de existencia que implica una “comprensión integral, total, natural y común de hacer la vida” (Martínez Luna 2015, 100). El término “comunalidad” nació en la Sierra Norte de Oaxaca por parte de los aportes de Jaime Martínez Luna y Floriberto Díaz, y es producto de distintos procesos de lucha y reflexión colectiva desde los años setenta (Aquino Moreschi 2013, 8). La comunalidad representa un principio regulador de los pueblos originarios que puede ser descrito de varias maneras dependiendo de la comunidad que lo adopta. Sin embargo, en general se pueden delimitar cuatro principios fundamentales para su práctica: el poder comunal, el trabajo comunal, el territorio comunal, y el disfrute comunal (Sánchez Antonio 2021, 699).¹²¹

Menciono en este trabajo la comunalidad ya que identifiqué algunos elementos en el discurso y la práctica de los estudiantes y profesores de la UIEM que aluden en parte a esta propuesta de vida. Aunque no se puede decir que la comunalidad es un principio organizador de la universidad intercultural como tal, sí parece gestarse dentro de su comunidad más que en otros espacios educativos. Alberto, egresado y profesor actual de Comunicación Intercultural, describe

¹²¹ Sánchez Antonio complementó esto con una definición simplificada de lo que se puede entender por comunalidad: “es un concepto vivencial aproximativo del modo de vida de los pueblos originarios, desde el cual se erige como una alternativa epistémica, ética y política a la crisis civilizatoria, que motiva la siembra de un nuevo proceso civilizatorio y alienta la movilización constante para la liberación del conocimiento, de las estructuras epistémicas y del poder colonial occidental” (Sánchez Antonio 2021, 700).

cómo la UIEM propicia un cambio en cómo los estudiantes se piensan conforme va avanzando la carrera:

Los estudiantes se vuelven más que informantes, colaboradores... donde cobra importancia cuando ellos ya empiezan a hablar en plural. Ya no se ven como de una manera individual, ya se suman al problema, ya se suman a la fiesta, ya se suman a la identidad. “Es que nosotros los mazahuas.” Cuando entraron, no hablaban que eran mazahuas. Yo a veces les digo “Solo porque les dieron beca ahora sí, ya somos mazahuas todos.” Pero sí... desde el propio domicilio ya somos mazahuas, pero cuando ya empiezan a generar esa idea de lo plural, creo que esa es una gran diferencia de otras escuelas donde ya no hablan del mí, del yo, sino del nosotros. (Alberto)

De esta manera, los lazos que se van tejiendo dentro de la universidad intercultural van más allá de la solidaridad y van adoptando características de las culturas originarias, tal como el tequio y la comunalidad.

El respeto, la horizontalidad y la solidaridad conforman lo que llamo la dimensión ética de la educación intercultural de la UIEM. Según sus estudiantes y profesores, estos tres elementos contribuyen a distinguir el modelo de sus contrapartes convencionales. Fuera del subsistema intercultural, otras instituciones de educación superior no le otorgan la misma centralidad a estos tres valores. Así, la particularidad de la UIEM no solo recae en un distintivo epistémico, sino también ético. A continuación, completo mi análisis con una mirada más de cerca de la última dimensión de la educación intercultural: la identitaria.

4.3. Dimensión identitaria

La tercera dimensión de la educación intercultural que retomo es la identitaria. Esta hace referencia a lo relativo a la identidad de cada persona, definida según Yasnaya Gil (2017, 21) como el “subconjunto de rasgos que establecen contrastes”. En otras palabras, son el conjunto de

comportamientos, emociones y otras características que son particulares de una persona y que no necesariamente se encuentran en todos.

Las universidades interculturales no tienen como objetivo la reconfiguración de las identidades de su comunidad universitaria. Sin embargo, las entrevistas que realicé apuntan a que todo tiempo dentro de este modelo educativo impulsa una reconsideración de nuestra identidad. Por ende, aunque para la DGESUI no es un aspecto distintivo clave, sí es una experiencia común entre los actores de la UIEM.

De esta manera, la dimensión identitaria es un aporte propio que considero fundamental para entender la educación intercultural. Al convivir en este ámbito universitario, los profesores y estudiantes atraviesan procesos que llevan a la reconfiguración constante de sus identidades como personas. En específico, discuto cómo este modelo educativo tiene un peso particular en la identidad cultural y en la identidad profesional de cada persona, llevando a que estas evolucionen y se reestructuren a lo largo de su trayecto académico.

4.3.1. Identidad cultural

En los apartados anteriores, describí cómo una parte fundamental de la educación intercultural es la revaloración e integración de conocimientos y valores de las comunidades originarias como parte de tanto los planes de estudio de las licenciaturas como de la organización de la propia universidad. Los estudiantes y profesores, al formar parte de una universidad intercultural, están en constante relación con la cosmovisión de los pueblos originarios de la zona. Para algunos actores, esto significa familiarizarse con ideas y costumbres completamente ajenas a sus propios contextos. Sin embargo, para otros, esta novedad del modelo propicia un reencuentro con lo

familiar. Al referirme a continuación a las reconfiguraciones de la “identidad cultural” de los actores de la UIEM, aludo a la relación que cada uno va (re)constituyendo en cuanto a la cosmovisión —o cultura— de los pueblos originarios.

Entre los estudiantes entrevistados, algunos provienen de alguna localidad cercana a la UIEM y se autoidentifican con uno de los cinco pueblos originarios del Estado de México. De ser el caso, me compartieron cómo a lo largo de su trayectoria escolar en la universidad fueron acercándose a su identidad cultural y conociendo más detalladamente su propia comunidad. A través del contenido de las clases, de los proyectos de investigación y de las interacciones con otras personas, pudieron tomarse el tiempo de interesarse por la historia y las tradiciones familiares y comunitarias de donde vienen, llevando a un fortalecimiento de sus raíces indígenas. Camila, estudiante de Arte y Diseño, me compartió cómo el enfoque de las tareas que le dejaban la empujó a preguntar más en su ambiente familiar, lo cual fue cultivando un interés por lo que fue descubriendo. Yasnaya, estudiante originaria de Veracruz y cursando actualmente en Desarrollo Sustentable, también me transmite cómo el modelo intercultural la ha incitado a acercarse aún más a su identidad cultural, aunque no sea propiamente del municipio de San Felipe del Progreso:

Conoces más a fondo de donde vienes. (Camila)

La universidad me ha ayudado a creer más en mí y en el conocimiento porque reafirma tu cultura y de donde vienes, eso es lo que hace la universidad. (Yasnaya)

A través de su testimonio, Yasnaya alude a la manera en que la educación intercultural no solo refuerza la relación que los estudiantes tienen con sus raíces indígenas, sino que también los anima a revalorarlas. Como relata Enrique, profesor en Desarrollo Sustentable, el salón de clases se vuelve un espacio clave en la reconfiguración de la identidad cultural del estudiante indígena:

Yo creo que lo más importante es que uno le permita al estudiante contar su propia experiencia. Porque eso también le hace visible su identidad, le da importancia a lo que él sabe, lo hace sentir que eso que él vive cotidianamente tiene una importancia cultural, social. Entonces eso es importante construirlo en el aula. (Enrique)

La educación intercultural, al considerar las aportaciones de las cosmovisiones de los pueblos originarios dentro de sus planes de estudios, desencadena un proceso de valorización de la identidad indígena de sus estudiantes que ya se autoidentificaban con un pueblo originario. De esta manera, no es solo otra faceta de su identidad, sino que se convierte en una fuente de orgullo. Este fenómeno va en contra de varios siglos durante los cuales el Estado mismo promovió que la identidad indígena fuera relegada como inferior a través de constante discriminación y persecución. Por medio de la educación intercultural, lo relativo a “lo indígena” comienza a ocupar un espacio importante en universidades tal como la UIEM, impulsando su revalorización social.

Como egresado de la primera generación de Comunicación Intercultural, Alberto me cuenta cómo no ingresó a la UIEM por su calidad intercultural, sino que por la oportunidad académica que representó su fundación en el municipio de San Felipe del Progreso. Además de la formación profesional que recibió a lo largo de sus cuatro años como estudiante en la UIEM, Alberto terminó revalorando lo que su identidad indígena significaba:

Siéndote sincero, la globalización nos generaba otra expectativa de vida... la vida citadina, no sé... como una visión de crecimiento. No veíamos las prácticas comunitarias como algo que nos engrandeciera sino al contrario, como que nos restaba. Entonces ya cuando entramos a la universidad, pues nos podíamos percatar que al contrario... [...] Entonces creo que nuestra postura cambió también en ese transitar aquí en este barco llamado interculturalidad. (Alberto)

Esta revaloración de su identidad cultural por la que atraviesan los estudiantes de la UIEM no es exclusiva a estos miembros de la comunidad universitaria. En mis conversaciones con el personal

administrativo de la universidad intercultural, ellos también me compartieron cómo el modelo del espacio en donde trabajan repercutió en su relación con su identidad mazahua:

Yo empezaba a decir ¿por qué ellos quieren aprender? ¿Por qué? ¿Cuál es la necesidad? (Miranda)

Nunca me avergoncé de ser mazahua, tampoco me avergoncé de hablar mazahua, pero sí me costaba trabajo aceptarlo. Pensaba “¿de qué me sirve hablar mazahua?” o “¿de qué me sirve conservar mis costumbres, mis tradiciones?” Por eso estudié derecho... porque quiero entrar en el otro mundo, quiero las mismas posibilidades como lo tiene todo mundo. Y de repente veía que el hablar una lengua indígena y el venir de una comunidad indígena era como un obstáculo para el desarrollo personal y profesional. Y cuando llego a la Universidad Intercultural, conozco el modelo y me empiezo a meter en el modelo en ese sentido. Cambió definitivamente mi percepción de vida. (Andrés)

Por ende, la educación intercultural propicia una reconfiguración de la relación que sus estudiantes indígenas tienen con su identidad cultural, pero también trasciende el salón de clases de tal forma que influye en los demás actores universitarios.

Similarmente a la revalorización anteriormente descrita, mis entrevistas revelan que algunos estudiantes que no se autoidentificaban con ningún pueblo originario al entrar a la UIEM, fueron desarrollando un vínculo con una nueva identidad cultural a lo largo de la carrera. Al favorecer el acercamiento y la gradual familiarización con las cosmovisiones de los pueblos originarios de la zona, el modelo educativo de la universidad intercultural conlleva a la construcción de una autoidentificación con una de estas comunidades. Esto puede ocurrir con estudiantes que no se autoidentificaban como indígenas al ingresar a la universidad pero que sí tienen raíces familiares en las comunidades originarias del Estado de México. Este es el caso de Alejandro, un estudiante de Desarrollo Sustentable que creció en la Ciudad de México, pero con familiares provenientes de localidades cercanas a la UIEM. Para él, la carrera representó un espacio en el que reconsideró su identidad cultural al identificarse con el pueblo nahua:

Entrar aquí a la escuela fue como que un... parte aguas también. De momento no me identificaba con... con alguno, pero ahora yo creo que sí, con la lengua... bueno... con este pueblo originario hablante de la lengua náhuatl. Yo creo que sí [es consecuencia del modelo educativo]. Sí, porque nunca se me hubiera pasado por la cabeza. (Alejandro)

La experiencia de Alejandro no es única. Enrique, profesor de Desarrollo Sustentable, confirma que es a lo largo de la carrera que el alumno va indagando en su propia identidad cultural. En su experiencia como docente, el propio formato de la educación en la UIEM propicia esta reconfiguración identitaria que termina marcando la escolaridad de los alumnos. Durante nuestra entrevista, le pregunto si considera que la UIEM es una institución más diversa —culturalmente hablando— que otras universidades. Me responde lo siguiente:

Yo creo que es diversa cuando los estudiantes empiezan a reconocer en esa diversidad. O sea, el estudiante que viene de preparatoria, pues en realidad viene de una circunstancia mestiza. Hasta que no recibe las primeras asignaturas sobre algunos temas, creo que empieza a reconocerse. [...] Y entonces, ya con el desarrollo de los semestres, esos estudiantes sí lo reconocen “a pues sí tengo más una raíz de carácter mazahua”, u otomí, o mestizo, etc. Entonces sí, digamos que se cumple conforme pasan los semestres de los chicos. ¡Se va construyendo! (Enrique)

Esta reconfiguración de la identidad no toca únicamente a los estudiantes con antecedentes familiares en las comunidades de la zona, sino que también desestabiliza cómo se ven los estudiantes mestizos. En este punto resalta el testimonio de Julia. Originalmente de las afueras de la Ciudad de México, ella me comparte cómo la UIEM representó un parteaguas en su autopercepción. Al ser una estudiante de Lengua y Cultura de las primeras generaciones, su tiempo en la universidad intercultural redefinió su identidad cultural y su vida futura:

Me gustó mucho, me enamoré de la cultura totalmente. Siendo de la ciudad en donde a veces tienes, por ser mestizo, como carencia de identidad o no sabes hacia qué o hacia dónde, pues yo pude abrazar totalmente la cultura de aquí y... no sé, pues es algo que me gustó mucho y que no pensé

que fuera a transformar mi vida de la manera que la ha transformado. [...] Ahora me identifico con lo Mazahua. Yo creo que todos tenemos antecedentes de algún pueblo, pero [los míos] no tienen nada que ver con el Mazahua. Solo que yo me enamoré de los mazahuas, me casé con un mazahua, por eso también vivo acá y pues es la lengua que aprendí mientras estuve aquí. [...] Ahora siembro maíz, ahora siembro la milpa, ahora hago cosas que hacen los mazahuas, así que por eso es que me identifico con lo mazahua. [...] Todo lo que se conjugó aquí en este lugar hizo que sí, de plano fuera otra persona. (Julia)

Aunque llegó con una simple curiosidad frente al pueblo mazahua y su cosmovisión, su trayectoria como estudiante de la UIEM la llevó a identificarse con esta cultura. Su testimonio recalca que se identifica *con lo* mazahua y no *como* mazahua. De alguna manera, todavía se posiciona al borde de la comunidad mazahua, pero no como extraña a ella, lo cual ha cambiado en los últimos años y puede seguir haciéndolo.

Este no es un fenómeno aislado entre el cuerpo estudiantil de la universidad. Durante su entrevista, Gabriela —docente de Comunicación Intercultural y egresada de la misma carrera— me comparte cómo ella ha notado que se lleva a cabo este proceso de reconfiguración de la identidad cultural de sus estudiantes:

Durante toda la carrera van buscando pertenecer a uno de los pueblos indígenas. No todos, pero sí ha habido casos. Y entonces se acercan a las personas que todavía tienen como en esencia estas prácticas culturales y se quedan. Muchos muchachos de las ciudades se han quedado acá con mujeres mazahuas o al revés, se casan por lo menos, tienen críos y acá se quedan. (Gabriela)

Como lo demuestran estas anécdotas, estudiantes que al ingresar no se autoidentificaban con un pueblo originario pueden terminar construyendo una cercanía a esta cultura. Sin embargo, no todos los estudiantes mestizos tienen esta experiencia.

Al contrario, la mayoría atraviesan un proceso de reconfiguración identitaria completamente diferente al cursar en la UIEM. Para estos estudiantes, la educación intercultural

se convierte en una oportunidad de conocer “la otredad”. Por sus contextos personales, han tenido contacto limitado con personas de pueblos originarios y sus cosmovisiones, y la UIEM representa una ruptura con sus previas experiencias educativas. Ya no están en una escuela que privilegie una cosmovisión occidentalizada.

De esta manera, la universidad intercultural es un punto de quiebre en su trayectoria escolar. A lo largo de su carrera, aprenden a *familiarizarse* con lo que *no les es familiar*: las cosmovisiones de los pueblos originarios. Al ser relegado a una posición inferior frente a lo occidental, lo relacionado con las comunidades indígenas es excluido, discriminado e invisibilizado en otros ámbitos educativos. Para muchos, la universidad intercultural se convierte en el primer espacio en el que es abiertamente valorado, lo cual desestabiliza a los estudiantes de nuevo ingreso:

Antes no le tenía como... hasta cierto punto respeto, o sea no lo consideraba importante era como de “ya pasó, o sea ¿para qué?” No le veía ese lado, ahora digo que sí es importante. [...] Es aprender a respetar, a respetarte y también a cuidar muchas cosas... que a veces lo dejas de lado. (Carmen)

El escuchar a los compañeros en sus vivencias, en cómo han llevado su vida, qué tipo de creencias tienen sí te hace abrir tu panorama. Porque al final del día, en lo personal no es algo con lo que yo haya crecido y con lo que haya tenido contacto de manera constante. [...] Entonces el conocer la cosmovisión que tienen cada uno en sus comunidades te hace entender una parte distinta del lugar en el que vives. (Emma)

Te digo, antes yo pensaba “¿como para qué me va a servir?” o cosillas así, pero estando aquí pues sí te das cuenta del valor realmente que tiene la vida de las personas de comunidades originarias. Entonces si no hacemos algo aquí para fomentar el uso de la lengua, allá fuera nadie más lo va a hacer porque nadie le brinda la importancia que se merece. (Erika)

Te digo que yo venía mucho con la mente cerrada, ¿no? Y de las cosas que me han compartido, los maestros, por ejemplo, la danza, la medicina, etc. Yo no sabía ni tenía idea que existía. (Ariadna)

Cada uno de estos testimonios pertenece a estudiantes de distintas carreras. Ninguna ingresó particularmente por el carácter intercultural de la universidad, sino que tuvieron que adaptarse a su modelo educativo. Empero, conforme avanzaron los semestres fueron familiarizándose con diferentes costumbres, tradiciones y conocimientos propios de las comunidades originarias de la zona. La mayoría de los estudiantes de sexto semestre en adelante me compartieron su gratitud de haber podido acercarse a estas nuevas cosmovisiones. Evidentemente, algunos nuevos ingresos no se hallan en el modelo al no estar de acuerdo con la importancia de integrar diferentes saberes en el plan de estudios, y terminan saliéndose de la UIEM. Pero en general, la educación intercultural provee la posibilidad para sus estudiantes y profesores de abrirse a nuevas posibilidades y horizontes.

Esta gradual familiarización con la otredad no suele llevarse a cabo sin complicaciones. Para muchos, esta desestabilización significa desaprender años de prejuicios, pensamientos y comportamientos interiorizados a lo largo de una vida. En este sentido, la UIEM representa un quiebre, un choque para sus estudiantes y profesores. Alicia, estudiante de segundo semestre, me cuenta cómo ha sido difícil para ella conciliar su fe cristiana con las cosmovisiones de los pueblos originarios que suelen ser integradas al plan de estudios de su carrera. Para ella, estos dos mundos “no congenian”:

Me está trayendo ahí problemitas, dificultades. Porque yo soy cristiana. Amo a Dios, entonces es diferente a veces conectar. [...] Entonces a veces hay un poquito de choques. Por ejemplo, te voy a contar la experiencia de las danzas, de los rituales. Yo sé que México tiene diversas danzas. Entonces hubo un especial que se hace, creo que le llaman la danza del sol o de la luna, donde todos pues alzan sus manos... entonces yo fui para ver... pero había algo con lo que no estaba a gusto, algo que me decía “¿qué estas haciendo?”. Entonces no me sentí a gusto y dije “yo me voy”. Entonces he tenido como varios rocecitos. Un poquito difíciles porque... lo que soy, en lo que yo creo... no congenian. (Alicia)

Al estar apenas comenzando la carrera, Alicia sigue consolidando los diferentes aspectos de su identidad. Conforme avancen los semestres, es posible que esta siga cambiando y reconfigurándose.

María, profesora de Desarrollo Sustentable por más de una década, me compartió lo complicado que fue para ella adaptarse al enfoque intercultural. Antes de su llegada a la UIEM, no tenía experiencia en la docencia y sus experiencias educativas habían sido dentro de instituciones convencionales en el área de biología. El llegar como profesora a una universidad intercultural trastornó completamente su vida. Narra cómo fue un largo camino para deconstruir y reconfigurar su identidad, sus comportamientos, sus ideas, su manera de relacionarse con los demás, etc.:

Es una deconstrucción o un desaprender brutal. Viví en conflicto como los primeros dos años de las clases aquí. Cuando llegué, no estaba identificada con el modelo, no sabía que existía. Me tocó vivir en los primeros procesos enfrentándome a este punto donde todas las demás universidades te crean cuadrada... [Un día, organizaron aquí] una misa en el estacionamiento de la universidad ¡una misa! Estaba histérica y me obligaron a estar ahí. Era la misa de la comunidad que había pedido el estacionamiento. Era como parte de agradecer que estaba la universidad en su lugar. [...] Hoy ya trabajo con antropólogos, ya puedo trabajar con sociólogos, ya puedo trabajar con médicos, pero en un inicio fue súper complicado pasar del ámbito científico duro, a hablar con otras formas de entender el mundo. (María)

La educación intercultural desestabiliza el *statu quo* para profesores, estudiantes y personal administrativo. En gran parte de sus testimonios, señalan cómo identifican un antes y un después de ingresar a la UIEM en cuanto a su relación con su identidad cultural. Además de reconfigurar esta última, la universidad intercultural también se posiciona como potencial transformadora de la identidad profesional de cada uno.

4.3.2. *Identidad profesional*

Durante el transcurso de su tiempo en la UIEM, profesores y estudiantes deconstruyen y reimaginan sus ideas preconcebidas del mundo académico y laboral. En otras palabras, su manera de pensar la educación superior y el mundo profesional cambia al enfrentarse al modelo educativo intercultural. Aunque esto también ocurre en instituciones convencionales, el cambio suele ser más crítico o drástico entre los actores del subsistema, llevando a que se desarrolle una identidad profesional alternativa a la que se suele impulsar en otros establecimientos. En cierto sentido, a lo largo de su carrera, los estudiantes van enfrentando sus preconcepciones sobre el mundo laboral y lo que constituye un “empleo deseable”, lo cual conlleva al brote de una identidad profesional crítica del *statu quo*. Similarmente, el cuerpo docente también atraviesa un periodo de choque al integrarse a la universidad intercultural, para algunos esto significa una compleja deconstrucción de su identidad profesional.

La mayoría de los estudiantes y profesores de la UIEM no ingresan a esta institución por su carácter intercultural, sino que es a lo largo de su estancia en San Felipe del Progreso que van familiarizándose con lo que significa la interculturalidad en un ambiente educativo. Entre mis entrevistados, muchos expresaron su reticencia inicial de entrar a una universidad no convencional. Leslie, estudiante de Enfermería de cuarto semestre, y Gabriela, egresada y actual profesora en Comunicación Intercultural, me lo describen de la siguiente forma:

Estaba en desacuerdo en venir a la Inter porque no es una universidad muy reconocida, ¿qué voy a hacer allá en Sanfe? La verdad, la verdad... Dije “en cuanto se abra la convocatoria de la UNAM, otra vez voy a aplicar.” (Leslie)

No, a mí no me convencía para nada, ni la universidad ni la carrera. [...] Obviamente pues sí... en el pueblo la universidad era “patito”, era como una cosa inservible. (Gabriela)

Como muchos otros, Leslie no veía a la UIEM como una opción deseable para continuar su trayecto escolar. En muchos de sus contextos locales, las universidades interculturales siguen siendo consideradas como menos calificadas que otras instituciones de educación superior y no representan un catalizador de movilidad social.

Su particularidad como escuela intercultural no suele llamar la atención de los jóvenes de las zonas cercanas, los cuales sueñan con irse a la ciudad a una universidad “de renombre”. En algunos casos, el modelo educativo intercultural puede hasta desincentivar algunos aspirantes que buscan cursar una licenciatura “normal”. Particularmente común en las carreras del sector salud, Paula me cuenta cómo prefirió Enfermería sobre Salud Intercultural ya que consideró que esta última era “demasiado intercultural”:

Fue así como de que “no, yo creo que es mucho de eso y yo no conozco nada y cómo voy a entrar ahí.” Era por no conocer... por no conocer y como que no me llamaba tampoco tanto la atención.
(Paula)

Sin embargo, por la manera en que lo relata, parece ser que el desinterés por lo intercultural cambió conforme fue familiarizándose con el modelo.

En efecto, los estudiantes que se quedan después de los primeros semestres terminan considerando la educación intercultural como un *plus* para su formación académica y profesional. Ya no es un obstáculo, sino una ventaja frente a sus contrapartes de instituciones convencionales. Es entonces a lo largo de su licenciatura que van reconsiderando el valor del enfoque:

De alguna manera, no sales solo como comunicólogo o sea sales como comunicólogo intercultural. Entonces eso fue como... en el momento no lo entendía, pero conforme [pasó el tiempo] lo fui entendiendo. (Carmen)

Sí, porque cuando entré era como de que “ay pues para qué me va a servir esta materia” ¿no? O “ay no la quiero tomar.” Pero vas avanzando y te vas dando cuenta que todo tiene una razón de ser. (Pedro)

Esta escuela no le pide nada al Poli, no le pide nada a la UNAM. O sea, la educación es igual de valiosa y tiene casi que la misma calidad que en otro lado. (Emma)

Como lo demuestran estos testimonios, conforme avanzan en sus respectivas carreras, los estudiantes de la UIEM reconsideran el valor que le otorgan a la educación intercultural. Aunque hayan escogido esta universidad como última opción, se van dando cuenta de que solo en ella pueden cursar una licenciatura anclada y adaptada a los contextos locales de la zona.

Los elementos citados en los dos primeros apartados de este capítulo —las dimensiones epistémicas y éticas— terminan cautivando a sus estudiantes, convenciéndoles paulatinamente del mérito de estudiar en una intercultural. Al final, su tiempo en la UIEM termina redefiniendo cómo piensan la educación escolarizada. Dos profesoras me compartieron cómo ellas también han vivido este cambio:

Después del quinto semestre, ya me empiezan a escribir los alumnos en sus notas que “la cosmovisión” y les digo que está muy interesante que cambie la visión o la forma de hablar del mismo estudiante. (Sara)

¿Quién fue la que aprendió? Yo. O sea, yo tuve que cambiar, tuve que adaptarme, tuve que adaptar el método. Yo que estaba cerrada, de que “no, primero el concepto.” [...] Pero eso es aprendizaje para uno, y eso también me gusta mucho de lo intercultural. Que uno como profesor tiene que aprender también, a la par, vas aprendiendo. (Guadalupe)

Ambos testimonios constan de una transformación en la identidad académica de los estudiantes y de los mismos docentes. Frente a la educación intercultural, los actores de la UIEM van interiorizando los valores del modelo y terminan deconstruyendo sus prejuicios iniciales. Además,

profesores y estudiantes me compartieron que ser parte de la comunidad universitaria de una institución intercultural los convenció de la importancia de que el modelo sea más común en otros niveles educativos y en otras localidades. De esta forma, sus concepciones del modelo educativo cambiaron considerablemente a lo largo de su tiempo en la UIEM.

Junto a esta transformación, también noté una evolución en su identidad profesional. Como lo narra Sara, profesora en Comunicación Intercultural, muchos reconsideran sus metas profesionales:

La visión de ellos va cambiando mucho conforme van avanzando en su licenciatura porque generalmente en los primeros semestres siempre quieren salir en la televisión, dedicarse a los medios, editar fotos y vídeos. Y a lo largo del desarrollo de la carrera se dan cuenta que no solo es eso y que también es esa parte de que ellos van y realizan [trabajo] en comunidad. También es importante. (Sara)

Por el enfoque más práctico y comunitario que tienen las licenciaturas, los estudiantes de la UIEM suelen orientarse hacia carreras profesionales que tomen esto en cuenta. No solo cambian el ámbito o el enfoque bajo el cual quieren trabajar más tarde, sino que también valorizan su formación académica y su utilidad para el mercado laboral.

Aunque las carreras que ofrece la UIEM nos son las tradicionales, ofrecen gran potencial de inserción laboral. Enrique, profesor en Desarrollo Sustentable, lo ilustra al comentarme el valor que tiene la formación práctica y de trabajo en comunidad de los estudiantes de la UIEM:

Y fíjate que eso es muy valorado también en el campo laboral. Obviamente los ayuntamientos locales requieren operadores: “necesitamos hacer este proyecto sobre vivienda digna, necesitamos 10 gentes que vayan a las comunidades”. Mucha gente no opera en esos trabajos porque no tienes esa expertise. En cambio, nuestros chicos [conocen] las comunidades. Tal vez no sea el rey de la redacción, tal vez no sea el rey de la generación de un informe así muy sofisticado, pero lo cierto es que al ayuntamiento lo que le interesa es que alguien vaya, platique y se entienda y socialice con

esa comunidad y se opere ese programa que viene del gobierno. INEGI, más o menos lo mismo. Empresas dedicadas a levantar encuestas, lo mismo. ONGs igual... o sea si tú tienes un ámbito profesional con el que tienes que platicar con alguien, sobre todo de comunidad, el estudiante de Desarrollo [...] claramente es un estudiante superior al de otras universidades. Porque está acostumbrado al campo. (Enrique)

En este testimonio y otros más, tanto estudiantes como profesores mencionan el privilegio que es formarse en una intercultural ya que consideran estar mejor formados que otros licenciados. Esto va en contra completamente del estigma que todavía plaga la reputación de las universidades interculturales, presentándolas como instituciones que no piensan en el futuro profesional de sus estudiantes. Al contrario, una gran parte de los profesores de diversas carreras que entrevisté me explicaron cómo esto es una suposición errónea. Al egresar, sus estudiantes están *mejor* calificados que sus contrapartes de otras universidades de la zona. De hecho, su formación les deja distintas ventajas como el hablar una lengua originaria y la experiencia extensa con el trabajo en comunidad, habilidades valoradas en esa zona del Estado de México.

Aunque las realidades actuales del mercado laboral son complicadas, los egresados de la UIEM no necesariamente batallan más que otros al buscar un oficio. Al contrario, su formación intercultural se convierte en una virtud. Además de este cambio en cómo los estudiantes ven su futuro profesional, la educación intercultural también abre el panorama de los mismos profesores, sobre todo en cuanto a los que no se formaron en el subsistema intercultural. El enfoque y la visión de la UIEM modifican lo que consideran como oficios *deseables* o *productivos*. Por ejemplo, el reencuentro de Carlos, actual profesor de Arte y Diseño, con el trabajo de la familia ha sido en parte promovido por el modelo de la UIEM:

Sí, ya ahora es totalmente diferente porque cuando llegué... Yo incluso estaba ajeno al modelo. Y no sabía, pues... hoy en día, mi compromiso, es más, más fehaciente con la institución, con mis alumnos, sobre todo. Sí, mi compromiso creo que ya es más fuerte porque... Valoro mucho más...

me ha ayudado a valorar mi trabajo, mi oficio. Y verle un potencial profesional también. Porque anteriormente a lo mejor... un oficio de una comunidad está considerado peyorativamente, no es de mucha importancia. Pero en el momento que tengo alumnos, en el momento que hay personas que sé que quieren estudiar esto, para mí eso es una enorme satisfacción. Pero es un gran compromiso, enseñarles algo y enseñarles que pueden tener un proyecto de vida en esto, de manera profesional. (Carlos)

Carlos pertenece a una comunidad de artesanos del municipio de San Felipe del Progreso. Por un tiempo, decidió irse para la Ciudad de México a estudiar y trabajar allá. Sin embargo, años después regresa al Estado de México y es contratado por la UIEM para enseñar el oficio familiar. Esta experiencia muestra cómo la universidad intercultural está modificando la manera en que sus estudiantes y profesores ven el mercado laboral y lo que es un trabajo deseable.

A través de su enfoque, está cuestionando la manera en que valoramos ciertos oficios por encima de otros. Estos testimonios ponen sobre la mesa un cambio en la relación que los alumnos y docentes tienen con su formación académica y profesional que se nutre durante su tiempo en la UIEM. La educación intercultural, por su naturaleza desestabilizante, siembra la posibilidad de repensar las metas personales de cada uno, deconstruyendo prejuicios y cultivando nuevos horizontes. En otras palabras, la universidad intercultural promueve indirectamente a través de su modelo educativo una nueva identidad profesional entre sus estudiantes y profesores caracterizada por una crítica a las expectativas laborales convencionales.

Así, la identidad cultural y profesional que van desarrollando los miembros de la comunidad de la UIEM durante su tiempo en dicha institución son elementos intrínsecos al modelo intercultural. Aunque el estar en cualquier universidad modifica nuestra identidad, la reconfiguración identitaria dentro de una universidad intercultural es muy distinta. Esta última es implícitamente impulsada por el enfoque al buscar trascender los límites convencionales de lo que puede constituir un espacio académico. El subsistema busca confrontar y desacomodar nuestras

ideas preconcebidas, llevando entonces a una reconsideración de la identidad cultural como profesional.

4.4. Reflexiones finales: las tres dimensiones de la interculturalidad

Por medio de mi tiempo en la UIEM, distingo tres dimensiones bajo las cuales puedo clasificar los elementos que deslindan la universidad intercultural de otras instituciones de educación superior. Las dimensiones epistémica, ética e identitaria representan esferas claves para entender la particularidad del espacio educativo de la UIEM. Según sus estudiantes y profesores, son estas características de su tiempo en dicha universidad que le dan su índole intercultural. En la práctica, las tres dimensiones y los elementos que las componen son interdependientes: se sobreponen y se co-construyen por medio de las interacciones entre los actores universitarios. No todos viven la interculturalidad en la educación de la misma forma, sino que su experiencia puede variar según su género, carrera, tiempo en la institución o identidad cultural, por ejemplo. Sin embargo, esta diversidad en las experiencias vividas dentro de una universidad intercultural no minimiza el hecho de que estas instituciones estén retando lo que significa recibir una educación superior. A través de este nuevo modelo educativo, se empieza a cuestionar el *statu quo* universitario.

Por supuesto, no se puede esperar que estas universidades funcionen a la perfección. Los numerosos desafíos a los que se han enfrentado quedan registrados en gran parte de la literatura existente sobre el subsistema. En primer lugar, diversos autores subrayan la cantidad de retos que surgen a la hora de implementar un programa público abstracto, inédito y limitado por una sociedad que no funciona bajo las premisas de la interculturalidad. Por estas razones, se ha cuestionado la

eficacia del modelo intercultural como alternativa educativa que promueva la igualdad de oportunidades y la inclusión en el nivel superior.

En segundo lugar, el diseño del modelo intercultural se pone en duda por su naturaleza institucional, guiada por una apropiación funcional de la interculturalidad (ver **Capítulo 1**). Al ser establecidas por el mismo Estado que generó las condiciones que el subsistema intenta remediar, algunas veces las han minimizado o considerado simplemente como una maniobra política. De alguna manera, simpatizo con estas críticas al diseño mismo del modelo. Sin embargo, después de haber estado dentro de la UIEM durante varios meses, considero que un análisis crítico de las implicaciones del subsistema para la política educativa debe ir más allá de estas observaciones iniciales.

Las instituciones interculturales se originan a partir de una propuesta construida mayoritariamente desde la hegemonía. Sin embargo, su implementación ha demostrado que su verdadera riqueza reside en las fases posteriores al diseño inicial. Es dentro de la UIEM y en colaboración con su comunidad universitaria que el modelo intercultural es reapropiado por nuevos agentes locales. Estos individuos retoman elementos de la interculturalidad funcional, pero también cuestionan muchos otros, dando como resultado la creación de un espacio educativo intercultural que es genuinamente propio y significativo para ellos. De esta manera, aunque tenga sus raíces en una visión institucional de lo intercultural, la universidad intercultural ha evolucionado para convertirse en algo mucho más amplio y desafiante, mereciendo así ser reconocida como una política educativa innovadora.

Aun habiendo pasado un tiempo importante en San Felipe, me gustaría profundizar en ciertos aspectos de mi investigación y en el debate en torno a las instituciones interculturales. En este sentido, propongo explorar en otro momento un fenómeno que parece ser impulsado por el

modelo intercultural y que podría agregar complejidad a mi análisis de la dimensión identitaria. Me refiero a la *hibridación cultural*, un proceso sumamente controvertido, especialmente en el contexto del debate sobre interculturalidad. Este término alude a las consecuencias resultantes de la interacción constante entre individuos de diversas procedencias culturales (Pérez Ruiz 2016, 24).

El concepto de hibridación ha sido empleado para describir complejos fenómenos identitarios que ocurren en sociedades multiculturales, en dónde existe una constante interacción entre lo diferente. Esto es especialmente común en el contexto de las universidades interculturales ya que dicha propuesta educativa busca activamente un “diálogo de saberes” entre cosmovisiones, de un lado la occidental y por otro las que pertenecen a los pueblos originarios locales a cada sede. Como lo menciono a lo largo de mi análisis, una de las facetas inseparables del modelo es la reconfiguración identitaria de su comunidad universitaria. En este sentido, se podría utilizar el concepto de hibridación cultural para describir algunos fenómenos particulares de la UIEM. Así, parecieran formarse nuevas identidades entremezcladas, retomando ciertos elementos de las cosmovisiones presentes en dicho espacio educativo.

No obstante, cuestiono de manera contundente la hibridación como un simple término descriptivo sin un análisis más profundo y crítico. A simple vista, este fenómeno esconde relaciones de poder que no desaparecen por el simple hecho de estar en una universidad intercultural. Cabe cuestionar por qué ciertos elementos culturales son adoptados y otros no, o polemizar la supuesta neutralidad tras la combinación de identidades (Pérez Ruiz 2016, 24). Por lo tanto, las instituciones interculturales deben manejar con delicadeza un equilibrio entre la inclusión, la revalorización y la promoción de la diversidad cultural, sin caer en la asimilación cultural en aras del mestizaje. La interacción entre culturas definitivamente no lleva siempre a la

subyugación o pérdida de ciertas identidades, siempre y cuando se tomen en cuenta los principios de autonomía y horizontalidad. En sí, una educación para la interculturalidad no puede existir sin estos dos últimos puntos, mas la balanza suele inclinarse a favor de la cosmovisión hegemónica por la misma sociedad en la que estamos. Considero que este debate en torno al proceso de hibridación cultural sería de gran utilidad al momento de profundizar sobre ciertos aspectos de mi investigación, sobre todo uno de los más complejos, la dimensión identitaria de la educación intercultural en la UIEM.

A pesar de estos retos en su diseño e implementación, estimo que el subsistema de universidades interculturales representa un hito en términos de política educativa. Con esta investigación, busqué demostrar cómo este enfoque logra superar los límites de lo que consideramos una institución de educación superior, situándose de esta manera como una alternativa retadora pero enriquecedora para su comunidad universitaria (y más allá). Gracias al análisis tridimensional del enfoque intercultural que propongo, espero enriquecer el debate sobre qué le da su particularidad a la UIEM —y posiblemente al subsistema en general.

En el marco del debate sobre la interculturalidad en el ámbito de las políticas públicas, mi objetivo fue contribuir con una visión dinámica de su implementación en la realidad. La interculturalidad no se define de manera estática, ya que es un proceso continuo, vivo e incesante. Cada individuo se familiariza y reapropia distintas facetas del modelo, y precisamente eso es lo que busca la interculturalidad. Espero que se deje de debatir en la agenda pública sobre si un determinado espacio educativo es o no intercultural según criterios estáticos predefinidos, ya que dicha discusión no contribuye al futuro de la educación para la interculturalidad. De esta manera, presento mis tres dimensiones como puntos de partida para reflexionar sobre un modelo educativo en constante transformación, sin la pretensión de limitar las concepciones de lo que puede llegar a

ser. Insto a que, al enfocarnos en estos elementos, podamos aprender de las experiencias de las instituciones interculturales para impulsar la creación de políticas educativas inclusivas para todos, sin restricciones basadas en una visión fija de lo que debe ser un espacio educativo.

En fin, la propuesta intercultural contempla una diversidad de interpretaciones. Es un modelo perfectamente imperfecto que no se puede vivenciar de una sola manera. Así, más allá del desprestigio que sufren estas instituciones, tienen un valor local sumamente importante, por obra de —y no a pesar de— su componente intercultural. Para el futuro de las universidades interculturales, identificar estas dimensiones es un primer paso para describir cómo se vive la interculturalidad concretamente dentro del nivel superior y eventualmente favorecer la adopción de esta propuesta en más universidades.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo busqué comprender cómo los actores universitarios de la UIEM conciben la educación intercultural, con el fin de poder entender mejor en qué consiste este nuevo modelo educativo. Durante mi estancia en dicha institución, pude descubrir cómo su comunidad universitaria se apropia de la propuesta intercultural en su cotidianidad, o más precisamente qué aspectos del modelo son los más valiosos para sus miembros. En general, mis intuiciones de partida se corroboraron. En relación con mi primera hipótesis, las concepciones de los estudiantes y profesores con relación al enfoque intercultural se pueden clasificar en tres dimensiones: la epistémica, la ética y la identitaria. Estas últimas representan los tres componentes clave que le dan su particularidad a la propuesta intercultural según su comunidad universitaria.

En un primer momento, la UIEM se distingue de sus contrapartes por su singularidad epistémica. En efecto, esta institución de educación superior prioriza el rescate de la lengua materna, la diversidad de saberes y el aprender en comunidad dentro de su modelo educativo. Como elemento fundamental para la propuesta intercultural, el rescate de la lengua materna impulsa la recuperación de conocimientos ancestrales, la reivindicación de una identidad indígena y el acercamiento de los actores universitarios con las comunidades aledañas a la UIEM. Junto con esta enseñanza de la lengua dentro del plan curricular, viene la incorporación de diferentes saberes no incluidos convencionalmente en planes de estudio universitarios. Para la universidad intercultural, es fundamental incorporar los conocimientos, prácticas, creencias, usos y costumbres de las comunidades originarias del Estado de México dentro de las aulas, como parte de los eventos o actividades extracurriculares y, en general, dentro del espacio universitario como tal. Por último, la UIEM funciona bajo la premisa de que no existe en un vacío, sino que tiene una función social más allá de formar a sus estudiantes. De esta manera, la universidad intercultural adopta la

vinculación comunitaria como eje transversal de sus programas de estudio: el aprender y enseñar no se hace únicamente dentro del salón de clases, sino que trasciende el espacio académico convencional para incluir a las comunidades cercanas a la institución.

Adicionalmente, la propuesta intercultural promueve la adopción de ciertos valores por parte de su comunidad universitaria, tal como el respeto, la horizontalidad y la solidaridad. Juntos, estos elementos representan la dimensión ética del modelo de la UIEM. Aunque toda institución educativa apoya en cierta medida la transmisión de estos valores, la universidad intercultural les presta especial atención. En efecto, el respeto a la diversidad y la horizontalidad entre las personas son ambos esenciales para cualquier interacción en dicho espacio educativo, dentro y fuera del aula de clases. Muchas de las personas entrevistadas mencionaron un sentimiento de solidaridad creciente conforme va avanzando su estancia en la UIEM, llevándolos no solo a pensarse como estudiantes o profesores, sino como pertenecientes a una comunidad universitaria de manera más amplia. En gran medida, estos valores reflejan la organización social de las comunidades aledañas a la UIEM y demuestran la misión ética de la universidad en cuanto a preservarlos y promoverlos.

Finalmente, el paso de cada persona por la universidad intercultural suele verse marcado por una reconfiguración de su identidad personal. La educación intercultural desestabiliza el *statu quo* de profesores, estudiantes y personal administrativo. En gran parte de sus testimonios, estos actores señalan cómo identifican un antes y un después de ingresar a la UIEM en cuanto a su relación con su identidad cultural y profesional. Muchos se ven obligados a cuestionar la construcción de su propia identidad cultural y su relación con la *otredad*. Al enfrentarse a la diversidad desestabilizante de la propuesta intercultural, cada uno atraviesa su propio proceso de introspección, cuestionando por ejemplo sus antepasados o sus prejuicios culturales interiorizados. Paralelamente, la universidad intercultural también promueve indirectamente la reconfiguración

de la identidad profesional de sus estudiantes y profesores. En el transcurso de su estancia en la UIEM, deconstruyen y reimaginan sus ideas preconcebidas del mundo académico y laboral, desafiando de esta manera expectativas laborales convencionales. Entonces, por su naturaleza desestabilizante, la propuesta intercultural siembra la posibilidad de repensar las metas personales de cada uno, deconstruyendo prejuicios y cultivando nuevos horizontes.

Este análisis tridimensional de la particularidad del modelo educativo de la UIEM me permite entender mejor en qué consiste la educación intercultural en la práctica. Tal como no se puede definir de una sola manera el concepto de interculturalidad, tampoco existe una sola forma de llevar a cabo este novedoso enfoque educativo. Ciertamente, la riqueza de las universidades interculturales reside en gran parte en su adaptabilidad a diferentes contextos y su maleabilidad frente a la diversidad. Los elementos abordados por las tres dimensiones que describo de ninguna manera buscan representar una descripción exhaustiva del modelo de la UIEM, sino que intentan contribuir a una discusión abierta sobre cómo poner en práctica la interculturalidad en la educación.

En cuanto a mi segunda hipótesis, también la corroboro: más allá del desprestigio que sufren estas instituciones, tienen un valor local sumamente importante, por obra de —y no a pesar de— su componente intercultural. Desde mi perspectiva, esta novedosa propuesta educativa funciona especialmente bien dentro de ciertos contextos, como en el caso de la UIEM en San Felipe del Progreso. Gracias a esta institución, importantes trabajos de rescate de memoria, tradiciones e historia se están llevando a cabo a través de las investigaciones escolares de los estudiantes y profesores. Además, la universidad está trabajando constantemente con las poblaciones cercanas para diseñar e implementar proyectos en conjunto e impulsar el desarrollo de los municipios de la zona. Considerando esto, la UIEM tiene un impacto que va más allá de sus

propios estudiantes, e intenta generar nuevas discusiones y cambios sostenibles a largo plazo. Desde su auge, la creación, la organización y el funcionamiento del subsistema han sido puestos bajo un microscopio. Aunque todavía falta un largo camino por recorrer, el subsistema de universidades interculturales representa un avance prometedor —aunque perfectible— hacia una educación para la interculturalidad.

Como lo evidencian previas investigaciones, existen diferencias marcadas entre el diseño del modelo y su implementación dentro de las dieciséis sedes del subsistema. Sin embargo, esto es de esperarse en cualquier programa público. A diferencia de otros autores, sostengo que la heterogeneidad es —hasta cierto punto— deseable debido a los mismos principios de la interculturalidad, representando así una riqueza única para estas instituciones educativas. No obstante, persisten inconsistencias que pueden resultar perjudiciales para el funcionamiento futuro del subsistema, como la falta de formación de algunos profesores o la escasez de recursos económicos y humanos dentro del mismo. Sin embargo, es importante reconocer la fortaleza que implica tener un enfoque que responde a las necesidades locales, es adaptable a los contextos en los que se desarrolla y promueve una visión de la universidad como una institución que trasciende sus confines físicos.

Procuré colocar en el centro de mi investigación las concepciones, opiniones y experiencias de los actores universitarios de la UIEM, lo cual considero una de las mayores fortalezas de mi trabajo. Además, acudí casi diariamente durante varios meses a la universidad, y asistí a distintas clases y eventos durante mi estancia. Empero, mi análisis tiene algunas limitaciones. En primer lugar, ninguna cantidad de tiempo transcurrido en la UIEM puede realmente darme la capacidad de entender completamente lo que es ser estudiante, profesor o trabajador administrativo en una intercultural. Aunque procuré pasar un máximo de tiempo dentro de la universidad, mi familiaridad

con el modelo sigue siendo mínima comparada a la experiencia de los que están ahí todos los días. De esta manera, no pretendo ser una portavoz del modelo y reconozco que mi análisis está limitado por mis propias experiencias de vida.

En términos metodológicos, es relevante señalar la presencia de un sesgo de selección, ya que las entrevistas se realizaron exclusivamente con personas actualmente matriculadas o que ya completaron su carrera en la UIEM. Este enfoque omite la perspectiva de individuos que podrían haberla abandonado debido a experiencias negativas o dificultades para adaptarse a las exigencias del modelo, entre otras razones. Además, al realizar entrevistas, es necesario considerar la posibilidad de un sesgo de respuesta socialmente aceptada en el análisis, ya que los entrevistados pueden orientar sus respuestas según lo que creen que deberían decir o lo que piensan que el entrevistador desea escuchar. También es importante destacar que, debido al contexto desde el cual me familiarizo con la universidad intercultural, podría existir un sesgo personal que limite mi percepción de las tensiones dentro de la propuesta intercultural. Reconozco que, aunque ciertamente existen, algunas de estas tensiones ya han sido estudiadas en profundidad y no representan la mayoría de las experiencias dentro de la UIEM según mi propia perspectiva.

Para mitigar estos sesgos, futuros trabajos podrían considerar reforzar los hallazgos de las entrevistas con la realización de grupos de enfoque o mayor observación etnográfica. Otra recomendación sería pasar más tiempo dentro de la universidad, para generar más confianza y poder acceder a discursos más personales. Asimismo, espero que investigaciones futuras puedan visitar no solo San Felipe del Progreso, sino también los planteles de Xonacatlán y Tepetlixpa. Visitar las comunidades con las que la UIEM colabora a menudo también podría enriquecer un estudio futuro, sobre todo para conocer cómo la universidad es vista por las poblaciones cercanas pero externas. De igual modo, indagar más precisamente en cómo diferentes características

sociodemográficas y académicas de los alumnos influyen en la concepción de la educación intercultural de cada uno podría afinar el análisis. Insistir también en el factor tiempo —cómo cambia la puesta en práctica de la interculturalidad según el semestre, el año o la administración de la universidad— sería un aporte importante a esta investigación.

Hace dieciocho meses comencé preguntándome si la interculturalidad podía ser el futuro de la educación. Aunque sigo sin tener una respuesta definitiva —y no creo que la haya— espero que este análisis contribuya al debate de cómo repensar nuestro sistema educativo. Cientos de políticas educativas han sido propuestas y diseñadas para enfrentarse a desigualdades educativas. Aunque las universidades interculturales no son ni la única solución, ni necesariamente la más efectiva, su trayectoria como instituciones públicas de educación superior no convencionales nos dan algunas pistas sobre el futuro de la educación en México. Cierro este trabajo con algunas reflexiones sobre el futuro del subsistema y la importancia de no perderlo de vista.

A corto plazo, espero que el interés académico en las universidades interculturales se traduzca en un mayor apoyo estatal, pero sobre todo federal, para cada una de estas instituciones. Actualmente, la falta de asignación estable de recursos monetarios, materiales y humanos entorpece el funcionamiento de una gran parte de las sedes y no les permite proveer un espacio educativo de la más alta calidad para todos. Asimismo, los gobiernos estatales podrían emprender campañas de promoción de las universidades interculturales con el fin de informar a un mayor número de personas de la existencia del subsistema y de los beneficios que conlleva ingresar a un establecimiento de este tipo.

En términos generales, la fortaleza del modelo está en su comunidad, específicamente en sus docentes. Además de atender las limitaciones en recursos a las que se enfrentan para ejercer su trabajo, considero fundamental reforzar la formación de los profesores en cuanto al modelo

intercultural. La actual DGESUI tendría que apoyar el diseño de nuevos materiales que expliquen una visión y misión coherente para el subsistema, buscando estandarizar la apropiación del enfoque intercultural. Sería deseable realizar talleres y congresos para apoyar la continua formación del cuerpo docente en materia de interculturalidad y promover el intercambio académico sobre el tema entre diferentes universidades interculturales. Sin embargo, cada sede tiene sus propias particularidades, así que no considero óptimo centralizar el diseño de los planes de estudio, sino más bien sentar las bases de lo que debe de incorporar un enfoque intercultural para la educación superior y dejar que cada establecimiento lo adapte al contexto local.

A mediano plazo, urjo a que instituciones de educación superior convencionales —como El Colegio de México— consideren a las interculturales como colaboradoras académicas valiosas para el futuro de la educación superior. Espero que interacciones futuras no se limiten únicamente a cursos de verano o publicaciones editoriales. En este sentido, tenemos mucho que aprender de las experiencias del subsistema intercultural, de su modelo y de sus comunidades universitarias. En primer lugar, es imperativo que el cuerpo docente y administrativo en universidades convencionales se vaya formando en el enfoque intercultural, para permitir un diálogo con el subsistema que esté basado en el respeto y la horizontalidad. También recomendaría organizar talleres, conversatorios e intercambios entre ambos lados. En este momento, el mundo académico tradicional suele recurrir a las interculturales únicamente cuando se tratan de ciertos temas muy específicos —por ejemplo, la traducción en lengua indígena. Aunque esto es importante, universidades convencionales deben de considerar al subsistema como un colaborador valioso en otras áreas, organizando colaboraciones interinstitucionales y multidisciplinarias. Idealmente, en un futuro cercano veremos establecimientos interculturales y no interculturales cooperando e

intercambiando saberes, prácticas y valores para promover un nivel superior más equitativo, horizontal y diverso.

A largo plazo, espero que las investigaciones sobre el subsistema de universidades interculturales sigan promoviendo el cuestionamiento del sistema educativo en su totalidad y que desencadenen una transición hacia la educación para la interculturalidad para todos en México. Aunque no puedo garantizar que la propuesta intercultural sea *el* futuro de la educación en nuestro país, espero que sí sea *un* futuro imaginable para nuestras próximas generaciones.

REFERENCIAS

Aguilar Gil, Yásnaya Elena. “Eëts, atom: Algunos apuntes sobre la identidad indígena”. *Revista de la Universidad de México*, no.828 (Septiembre 2017): 17-23.

<https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/f20fc5ef-75e2-44d0-8d5b-a84b2a87b7e3/eets-atom-algunos-apuntes-sobre-la-identidad-indigena>.

Alatorre Frenk, Gerardo. “La instrumentación de un modelo educativo basado en el diálogo y la investigación vinculada con actores comunitarios: Logros, tropiezos y retos de la universidad veracruzana intercultural”. En *Construcción de políticas educativas interculturales en México: Debates, tendencias, problemas, desafíos*, coordinado por Saúl Velazco Cruz y Aleksandra Jablonska Zaborowska, 317-344. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

<http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1646/3/construc-politicas.pdf>.

Álvarez Munárriz, Luis. “La compleja identidad personal”. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 66, no. 2 (Julio–Diciembre 2011): 407-432.

<https://doi.org/10.3989/rntp.2011.15>.

Aquino Moreschi, Alejandra. “La comunalidad como epistemología del Sur: Aportes y retos”. *Cuadernos del Sur*, no. 34 (Enero–Junio 2013): 7-20.

Ávila Romero, León Enrique y Agustín Ávila Romero. “El asalto a la interculturalidad: Las universidades interculturales de México”. *Argumentos* 27, no. 76 (Septiembre-Diciembre 2014): 37-54. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000300003.

Ávila Romero, León Enrique y Agustín Ávila Romero. “Las universidades interculturales de México en la encrucijada”. *Nóesis* 25, no. 50 (2016): 200-215.

<https://doi.org/10.20983/noesis.2016.2.8>.

Ávila Romero, León Enrique, Alberto Betancourt Posada, Gabriela Arias Hernández y Agustín Ávila Romero. “Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21, no. 70 (2016): 759-783. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162005>.

Arroyo González, María José. “La educación intercultural: Un camino hacia la inclusión educativa”. *Revista de Educación Inclusiva* 6, no. 2 (Junio 2013): 144-159. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4335836.pdf>.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. Ciudad de México: ANUIES, 2018.

http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf.

Bastida Muñoz, Mindahi Crescencio, Saúl Alejandro García y Geraldine Ann Patrick Encina. “De la educación indígena a la educación intercultural en México: Experiencias, nuevos enfoques y perspectivas para la educación de los pueblos originarios.” En *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe*, coordinado por María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar, 763-781. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2013. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00038.pdf.

- Becerra López, Brenda Aidé y Eréndira Campos García Rojas. *Interculturalidad: Cuatro preguntas clave*. Ciudad de México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2018. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00008.pdf.
- Casillas Muñoz, María de Lourdes. “Políticas públicas de atención a la diversidad cultural y lingüística, en la educación superior en México”. En *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*, coordinado por Miguel Ángel Casillas Alvarado, Jessica Badillo Guzmán y Verónica Ortiz Méndez, 21-42. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2012. <https://www.uv.mx/bdh/files/2012/10/educacion-superior-indigenas-america-latina.pdf>.
- Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villar. *Universidad Intercultural: Modelo Educativo*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2009. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00035.pdf.
- Castillo Rosas, Adriana. “Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la universidad intercultural del estado de Hidalgo”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21, no. 70 (Julio–Septiembre 2016): 691-717. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300691.
- Celote Preciado, Antolín. *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México: Cuando el sueño se hizo palabra*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2013.

https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00036.pdf.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. *La pobreza en la población indígena de México, 2008 – 2018*. Ciudad de México: CONEVAL, 2019.

https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_Poblacion_indigena_2008-2018.pdf.

Consortio intercultural. *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt Sobre el concepto de interculturalidad*. Ciudad de México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2007. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00040.pdf.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. *ABC de la interculturalidad*. Ciudad de México: CGEIB, 2018. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. *Políticas y fundamentos de la educación intercultural y bilingüe en México*. Ciudad de México: CGEIB, 2007. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00002.pdf.

De la Cruz Hernández, Iskra e Iván Pedraza Durán. “Historia y situación actual de la educación intercultural: El caso de las universidades interculturales en México”. *Revista Peruana de Antropología* 2, no. 3 (Diciembre 2017): 38-47. <https://ojs.revistaperuanaantropologia.com/index.php/rpa/article/view/45/25>.

Díaz, Christian James. “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”. *Tabula Rasa*, no. 13 (Julio–Diciembre 2010): 217-233.

<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>.

Díaz Polanco, Héctor. “Diez tesis sobre identidad, diversidad y globalización”. *En Justicia y diversidad en América Latina. Pueblos indígenas ante la globalización*, coordinado por Victoria Chenaut, Magdalena Gómez, Héctor Ortiz y María Teresa Sierra, 37-62. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2011.

<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=53356>.

Dietz, Gunther. “Educación intercultural en México”. *Revista de Investigación Educativa*, no. 18 (Enero–Junio 2014): 162-171. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283129394009>.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés. *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2013.

<https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés. “Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior”. *Época III* 25, no. 49 (2019): 163-190. <https://www.redalyc.org/journal/316/31658531008/html/>.

Echeverría González, María del Rocío, Celso Ortiz Marín y Nancy Elizabeth Wence Partida. “Reconfiguración de la identidad y proyectos de vida en jóvenes de la Universidad

Intercultural del Estado de Puebla”. *Ra Ximhai* 15, no. 1 (Enero–Junio 2019): 75-88.

<https://doi.org/10.35197/rx.15.01.2019.06.me>.

Ejército Zapatista de Liberación Nacional. *Al pueblo de México: Las demandas del EZLN*. Selva

Lacandona: EZLN, 1994. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/03/01/al-pueblo-de-mexico-las-demandas-del-ezln/>.

Erdösová, Zuzana. “Las lenguas originarias en la educación superior mexicana. La realidad sociolingüística de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)”. Tesis Lic.,

Univerzita Palackého v Olomuc, 2012. https://theses.cz/id/wjdz4v/Zuzana_Erdosov-Dizertan_prce.pdf?lang=en.

Estévez Román, Erika Rufina y Alejandra Hernández Cantera. “La Biblioteca de la Universidad Intercultural del Estado de México y su vinculación con el Modelo Educativo Intercultural: Una evaluación de su colección”. Tesis Lic., Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivología, 2014. <http://eprints.rclis.org/22608/1/Tesis%20final.pdf>.

Gallart Nocetti, María Antonieta y Cristina Henríquez Bremer. “Indígenas y educación superior: Algunas reflexiones”. *Universidades*, no. 32 (Julio–Diciembre 2006): 27-37.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303206>.

González Ortiz, Felipe. “La construcción de un nuevo sujeto político: Historia de la creación de la primera universidad intercultural de México”. En *Políticas educativas y agenda de gobierno: Equidad y calidad, pendientes*, 147-180. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, 2012.

Guerra García, Ernesto y María Eugenia Meza Hernández. “Trincheras interculturales discriminatorias: De la Universidad Autónoma Indígena de México a la Universidad

Autónoma Intercultural del Estado de Sinaloa”. En *Racismo, interculturalidad y educación en México*, coordinado por Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda, 139-170. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2012.

<https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>.

Hernández Loeza, Sergio Enrique. “Limitadas por decreto: Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México”. *Tramas* 4, no. 2 (Octubre 2016): 95-119. <http://revistadelcisen.com/tramasmaepova/index.php/revista/article/view/132>.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. *Censo de Población y Vivienda 2020*. Ciudad de México: INEGI, 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares*. Ciudad de México: INEGI, 2022. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2022/>

Jasso, Ivy y Rocío Rosas. “Experiencias de educación en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), desde una perspectiva de género”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 8, no. 2 (2015): 247-262. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994335>.

Lebrato, Matthew. “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* 21, no.70 (Julio–Septiembre 2016): 785-807. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00785.pdf>.

- Lloyd, Marion. “Las universidades interculturales en México, 2003-2019: Principales cifras, desigualdades y retos futuros”. En *Las universidades interculturales en México: Historia, desafíos y actualidad*, 69-96. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2019.
- https://www.puees.unam.mx/publicaciones/Libros/Lloyd2019_LasUniversidadesInterculturales.pdf.
- Maldonado Ledezma, Ictzel. “De la multiculturalidad a la interculturalidad: La reforma del estado y los pueblos indígenas en México”. *Andamios* 7, no. 14 (Septiembre–Diciembre 2010): 287-319. <https://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v7n14/v7n14a12.pdf>.
- Martínez Buenabad, Elizabeth. “La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México: ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?” *Relaciones* 36, no. 141 (Invierno 2015): 103-131. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v36n141/0185-3929-rz-36-141-00103.pdf>.
- Martínez Luna, Jaime. “Conocimiento y comunalidad”. *Bajo el Volcán* 15, no. 23 (Septiembre–Febrero 2015): 99-112. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473006>.
- Mateos Cortés, Laura Selene y Gunther Dietz. “¿Qué de intercultural tiene la ‘universidad intercultural’? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano”. *Relaciones* 36, no. 141 (Invierno 2015): 13-45.
- <https://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v36n141/0185-3929-rz-36-141-00013.pdf>.
- Matus Pineda, María. “Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares: El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, región Selvas”.

Tesis Lic., Universidad Veracruzana, 2010.

<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/42092/MatusPinedaMaLuisa.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Mendoza Orellana, Alejandro. “Interculturalidad, identidad indígena y educación superior”. En *Santiago de Compostela: XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles Congreso Internacional*, 2428-2446. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2010. <https://shs.hal.science/halshs-00532559/document>.

Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe. “Indagar sobre lo propio desde la otredad: Retrospectiva de egresados de una universidad intercultural sobre sus procesos de investigación”. *Revista de Investigación Educativa* 11 (2020): 1-16.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1110.

Mejía Pérez, Gustavo y Shaye S. Worthman. “La geografía de las oportunidades: El caso de las sedes de las universidades autónomas en municipios con poca oferta de educación superior”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 8, no. 23 (2017): 25-48.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.244>.

Mignolo, Walter. “Introducción ¿Cuáles son los temas de género y (des)colonialidad?” En *Género y Descolonialidad*, 9-12. Buenos Aires: Del Signo, 2014. http://www.lrmcidii.org/wp-content/uploads/2015/05/Genero_y_Descolonialidad.pdf.

Molina Fuentes, Norma. “Los Jóvenes en las universidades interculturales: La experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de México,

UIEM”. *Universidades*, no. 54 (Septiembre–Diciembre 2012): 4-19.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331243002>.

Muñiz Leal, Lucía Carolina. “El ‘lugar de enunciación’: sobre la realidad de la interpretación histórica”. *Euphyia* 10, no. 18 (2016): 9-30. <https://doi.org/10.33064/18euph1340>.

Olivera Rodríguez, Inés. “Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actoras: Licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural”. *Anthropologica* 35, no. 39 (Julio–Diciembre 2017): 75-98. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.004>.

Ortega Guerrero, Juan Carlos y Miguel A. Casillas Alvarado. “Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas”. *Revista de la Educación Superior* 42, no. 168 (Octubre–Diciembre 2013): 63-95.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60429661003>.

Ortiz Ocaña, Alexander, María Isabel Arias y Zaira Esther Pedrozo Conedo. *Decolonialidad en la educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Santa Marta: Universidad del Magdalena, 2018. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1t8c2w>.

Ortiz Palomeque, Germán y Nicolás Arcos López. “Vinculando prácticas discursivas, vivencias y saberes en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco”. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 29, no. 1 (2020): 1-27.

<https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1104>.

Pérez Ruiz, Maya Lorena. “La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y esclonizadora”. *Revista LiminaR* 14, no. 1 (2016): 15-29. <https://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v14n1/v14n1a2.pdf>.

Pineda Gómez, José Alfredo y Cuauhtémoc Pineda Muñoz. “El tequio, tradición y costumbre comunitaria en las comunidades Náhuatl en Zitlala Guerrero”. En *Reconfigurando territorios a partir de la cultura, el empoderamiento de las mujeres y nuevos turismo*s, coordinado por María del Pilar Alejandra Mora Castellano, Serena Eréndira Serrano Oswald y Ventura Enrique Mota Flores, 35-48. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional, 2022.

http://ru.iiec.unam.mx/5817/1/Volumen%20IV%202022_.pdf.

Portal Ariosa, María Ana. “La identidad como objeto de estudio de la antropología”. *Alteridades* 1, no. 2 (1991): 3-5. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/viewFile/663/660>.

Ramírez Valverde, Benito, Odilia Sujey Bustillos Ibarra y Pedro Juárez Sánchez. “Educación superior desde la visión de los estudiantes de dos universidades interculturales”. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 9, no. 17 (Julio-Diciembre 2018): 1-26. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.401>.

Ramos Calderón, José Antonio. “Política educativa de inclusión en la educación superior: El caso de las Universidades Interculturales”. En *Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano*, coordinado por Mario Rueda Beltrán y Lilian Álvarez Arellano, 58-68. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.

<http://www.iisue.unam.mx/iisue/documentos/avisos/Propuestas-para-transformar-el-SEM.pdf>.

Restrepo, Eduardo y Axel Rojas. “Colonialidad del saber y geopolíticas del conocimiento”. En *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*, 131-154. Popayán: Universidad del Cauca, 2010. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>.

Ribeiro, Djamila. *Lugar de enunciación*. Madrid: Ediciones Ambulantes, 2020.

Ríos Ferruzca, Herculano. “La desconcentración de la Educación Superior en cifras”. *Revista de la Educación Superior*, no. 120 (2001): 1-12.

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista120_S5A1ES.pdf.

Salmerón Castro, Fernando. “Historia de las universidades interculturales en México”. En *Las universidades interculturales en México: Historia, desafíos y actualidad*, coordinado por Marion Lloyd, 43-68. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2019.

https://www.puees.unam.mx/publicaciones/Libros/Lloyd2019_LasUniversidadesInterculturales.pdf.

Sánchez Antonio, Juan Carlos. “Genealogía de la comunalidad indígena: Descolonialidad, transmodernidad y diálogos inter-civilizatorios”. *Latin American Research Review* 56, no. 3 (Septiembre 2021): 696-710. <https://doi.org/10.25222/larr.839>.

Sandoval Forero, Eduardo Andrés y Ernesto Guerra García. “La interculturalidad en la educación superior en México”. *Ra Ximhai* 3, no. 2 (Mayo–Agosto 2007): 273-288.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130203>.

Santana Colin, Yasmani. “La Universidad Intercultural del Estado de México: Tensiones de una Educación Diferenciada”. *Revista Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, no. 33 (2017): 113-134. <https://doi.org/10.35305/revistairice.v33i33.876>.

Sartorello, Stefano. “Convivencia y conflicto intercultural. Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas”. *Revista Mexicana de Investigación*

Educativa 21, no. 70 (2016): 719-757. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00719.pdf>.

Sartorello, Stefano. “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3, no. 2 (2009): 77-90. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>.

Sartorello, Stefano y Joaquín Peña Pina. “Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas”. *Revista de Investigación Educativa*, no. 27 (Julio–Diciembre 2018): 145-178. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n27/1870-5308-cpue-27-145.pdf>.

Schmelkes, Sylvia. “Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: Problemas, oportunidades, retos”. En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*, coordinado por Daniel Mato, 329-338. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183804>.

Schmelkes, Sylvia. “Educación para un México intercultural”. *Sinéctica* 40 (Enero-Junio 2013): 1-12. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467007>.

Schmelkes, Sylvia. “Educación superior intercultural: El caso de México”. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Guadalajara, 2003.

Secretaría de Bienestar. *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2022: San Felipe del Progreso*. Ciudad de México: Secretaría de Bienestar, 2022.

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/793567/15074-SanFelipeDelProgreso23.pdf>.

Secretaría de Educación Pública. *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2021–2022*.

Ciudad de México: SEP, 2022.

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf.

Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación 2001–2006 (Pronae)*.

Ciudad de México: SEP, 2001. <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>.

Secretaría de Educación Pública. *Programa Sectorial de Educación 2013–2018 (PROSEDU)*.

Ciudad de México: SEP, 2013. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-17277>.

Secretaría de Educación Pública. *Programa Sectorial de Educación 2020–2024 (PROSEDU)*.

Ciudad de México: SEP, 2020.

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf.

Sistema Integrado de Información de la Educación Superior. *Explorador de datos*. Ciudad de

México: Secretaría de Educación Pública y Universidad Nacional Autónoma de México, 2022. <https://www.sii.es.unam.mx/>.

Tipa, Juris. “¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes”. *Alteridad* 13, no. 1 (Enero–Junio 2018): 56-71.

<https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.04>.

Tipa, Juris. “¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas”. *Antrópica Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 3, no. 6 (Julio–Diciembre 2017): 17-34.

<https://antropica.com.mx/ojs2/index.php/AntropicaRCSH/article/view/120/114>.

Trujillo Mendoza, Verónica y Carlos Edwin Morón García. “La Danza de la Estrella como ritual de bioinspiración para la educación intercultural”. *Contextualizaciones latinoamericanas* 2, no. 27 (2015): 89-100. <https://doi.org/10.32870/cl.v2i27.7972>.

Velasco Cruz, Saúl. “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste”. En *Construcción de políticas educativas interculturales en México: Debates, tendencias, problemas, desafíos*, coordinado por Saúl Velazco Cruz y Aleksandra Jablonska Zaborowska, 63-112. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

<http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1646/3/construc-politicas.pdf>.

Velasco López, Dianely y María del Carmen Consuelo Farfán García. “Académicos en la Universidad Intercultural del Estado de México: Internacionalización, jubilación y reemplazo”. En *Hitos Demográficos del Siglo XXI: Población indígena*, coordinado por Eduardo Andrés Sandoval Forero, Bernardino Jaciel Montoya Arce y Adán Barreto Villanueva, 215-237. Toluca: Univerisad Autónoma del Estado de México, 2014.

https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cieap-uaem/20170424052329/pdf_495.pdf.

Verd, Joan y Carlos Lozares. *Introducción a la investigación cualitativa: Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Editorial Síntesis, 2016.

Villoro, Luis. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Ciudad de México: El Colegio de México, 1950.

Walsh, Catherine. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En *Construyendo interculturalidad crítica*, editado por Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, 75-96. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

<https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2022/10/6561.-Construyendo-Interculturalidad-Critica-%E2%80%93-Viana-y-otros.pdf>.

Worthman, Shaye, Manuel Palma Cornejo y Adriana Rueda Barrios. “Increasing Access but not equity: Higher education policy and participation in Mexico”. *International Journal Education Economics and Development* 13, no. 4 (2022): 343-363.

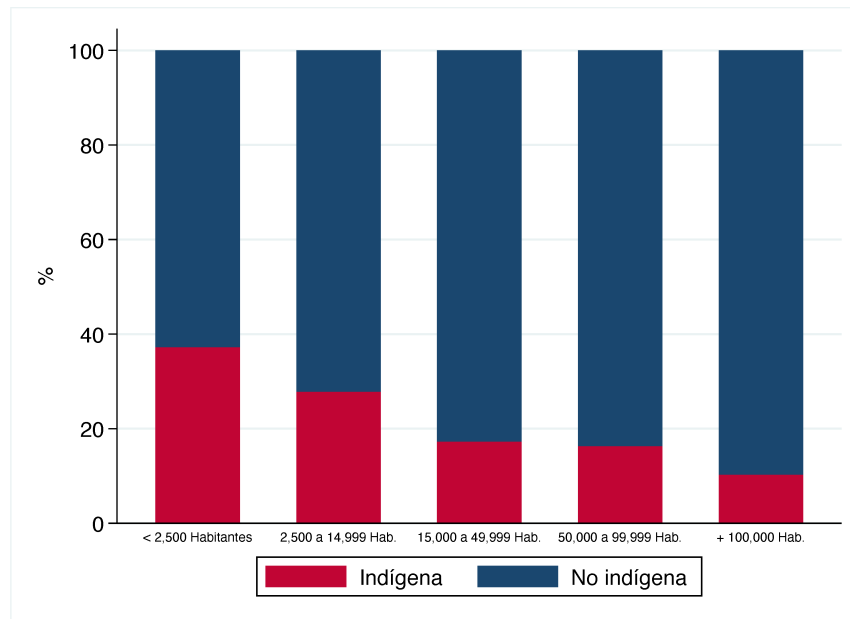
<https://doi.org/10.1504/IJEED.2022.125331>.

Yin, Robert K. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. London: SAGE Publications, 2018.

APÉNDICE

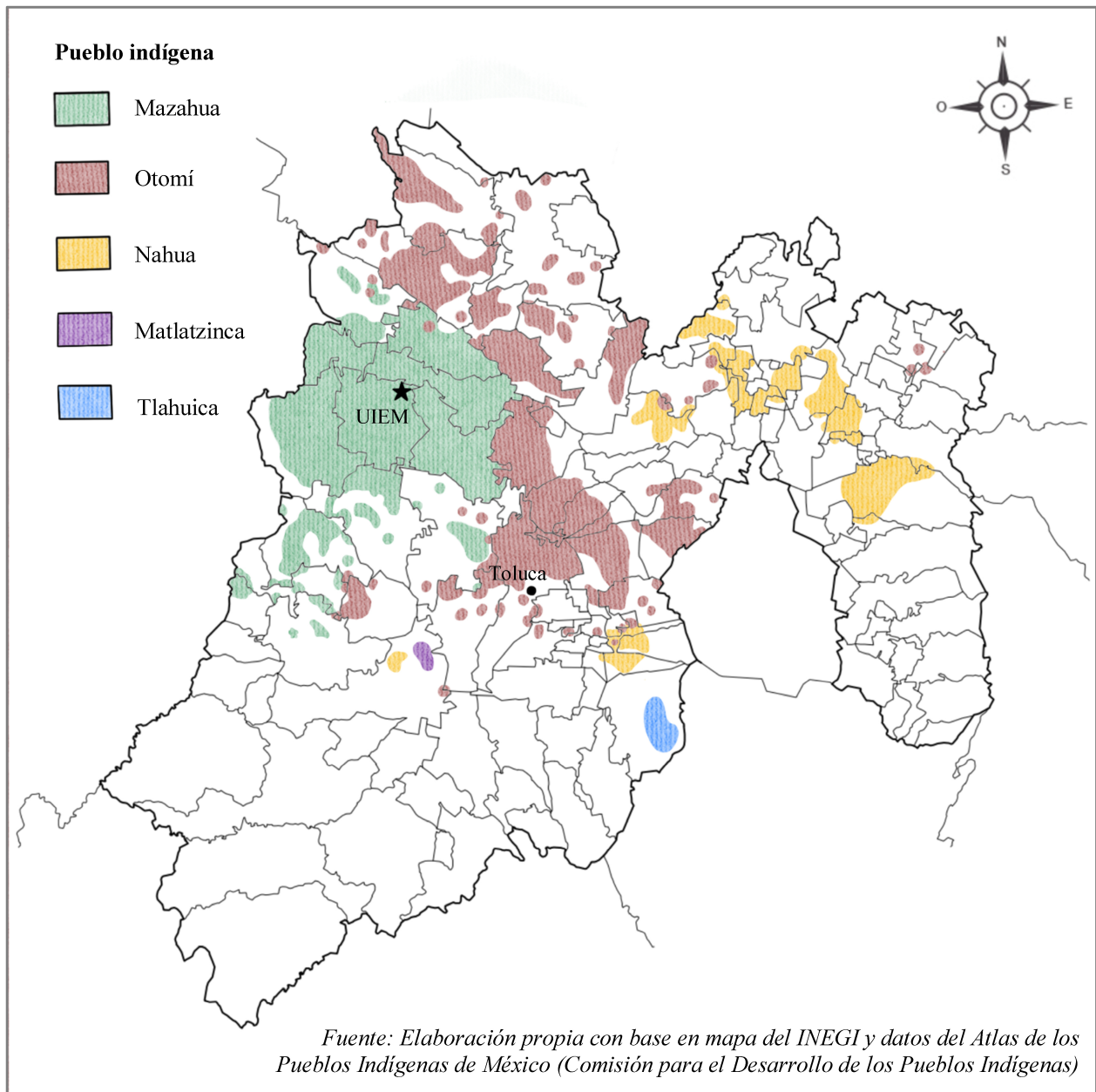
Apéndice A

**Porcentaje de población indígena
según tamaño de localidad**

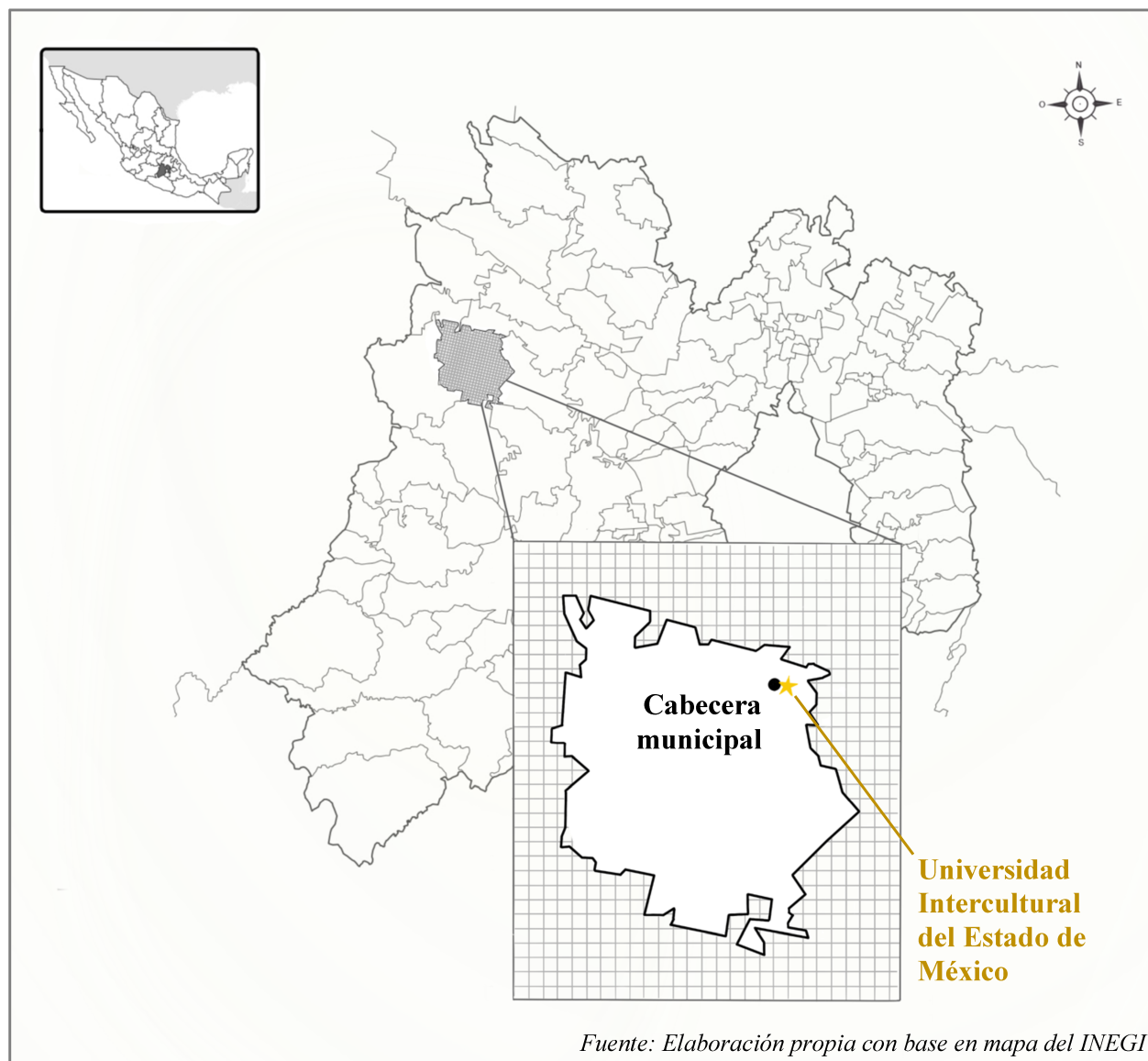


Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI)

Pueblos originarios del Estado de México



Municipio de San Felipe del Progreso



Apéndice D – Fotos de la UIEM tomadas durante mi trabajo de campo



Fachada del edificio Quetzalcóatl.



Explanada principal del edificio Quetzalcóatl. Barandales con símbolos del sol y la luna.



Fachada del edificio Quetzalcóatl. Cartel de valores de la UIEM. Estatua de Huehuetéotl.



Decoración en forma de serpiente en el edificio Quetzalcóatl.



Fachada del edificio Tláloc.



Explanada principal del edificio Tláloc.



Estatua de Huehuetéotl entre el edificio Tláloc y el edificio Quetzalcóatl.



Letrero de un salón de clases del edificio Quetzalcóatl en otomí y en español.



Fachada del edificio de laboratorios. Letrero en otomí.



Muro de honor en el auditorio de la UIEM con la frase “¡Cultura, transferencia de saberes y respeto a la diversidad!”



Entrada principal de la clínica de Salud Intercultural.



Fachada del centro de documentación con nombre en mazahua, náhuatl, otomí, tlahuica y matlatzinca.



Fachada de la clínica de Salud Intercultural. En el primer plano se ve la zona de temazcales.

Para estudiantes:

I. *Introducción* (Presentación mía y de mi trabajo, confidencialidad, permiso de grabación)

II. *Preguntas contextuales*

1. ¿Cómo llegaste hasta aquí?
2. ¿Te auto-identificas con algún pueblo originario?
3. Admisión a la UIEM.
4. Situación actual en la UIEM.
5. *Cuéntame.* ¿Cómo es un día normal en tu vida como estudiante de la UIEM?

III. *Preguntas principales*

6. Antecedentes con el concepto de interculturalidad, primeras impresiones.
7. Diversidad Cultural.
8. Vinculación Comunitaria.
9. Valores UIEM. La UIEM busca promover valores como “tolerancia, respeto, solidaridad, igualdad, colaboración y cooperación.” ¿Dirías que la experiencia educativa de la UIEM refleja alguno de estos valores?
10. Identidad propia. Si te pones a pensar en tu personalidad cuando entraste a la UIEM:
¿Sientes que has cambiado o crecido como estudiante de la UIEM desde entonces?

11. Particularidad UIEM. Según tú ¿qué diferencia hay entre la UIEM y una universidad convencional? ¿Hay aspectos de la UIEM que solo se pueden encontrar aquí?
12. Si tuvieras que describir la educación intercultural de la UIEM con una palabra: ¿cuál sería? ¿por qué?
13. (Opcional) Para ti, ¿qué partes de la educación intercultural se te han hecho más importantes en tu trayecto académico?
14. ¿Piensas que tu carrera te está preparando bien para encontrar un trabajo después de que te gradúes?
15. ¿Qué tan satisfecho estás con la UIEM?

IV. Preguntas extras – hacia una conclusión

16. Proyecto de tesis
17. Después de la carrera: ¿Piensas trabajar? ¿Te quedarías en San Felipe?
18. ¿Crees que la educación intercultural tendría que ser más común en México?
19. (Añadida durante la tercera semana de entrevistas:) Preguntar sobre lo que esperan de mi trabajo, qué podría aportar

V. Conclusión

20. ¿Tienes preguntas para mí?
21. Agradecimientos y puestas en contacto.

Para profesores:

I. Introducción (Presentación mía y de mi trabajo, confidencialidad, permiso de grabación)

II. Preguntas contextuales

1. ¿Cómo llegaste hasta aquí?
2. ¿Te auto-identificas con algún pueblo originario?
3. Proceso de contratación.
4. Situación actual en la UIEM.
5. *Cuéntame*. ¿Cómo es un día normal en tu vida como profesor de la UIEM?

III. Preguntas principales

6. Antecedentes con el concepto de interculturalidad, primeras impresiones.
7. ¿Curso de inducción?
8. Diversidad Cultural.
9. Vinculación Comunitaria (dependiendo del profesor).
10. Valores UIEM. La UIEM busca promover valores como “tolerancia, respeto, solidaridad, igualdad, colaboración y cooperación.” En tu experiencia como profesor ¿Cómo se refleja (o no) esto dentro del salón de clases? ¿dirías que las relaciones entre estudiantes y profesores son diferentes en la UIEM?
11. ¿Qué haces en tu día a día como profesor que te distingue de un profesor en una universidad convencional?
12. Si tuvieras que describir la educación intercultural de la UIEM con una palabra: ¿cuál sería?
13. ¿Porqué las clases que tú impartes pueden ser consideradas como “interculturales”?

14. ¿Tu manera de entender y de relacionarte con la educación intercultural ha cambiado a lo largo de tu estancia como profesor?
15. Inserción laboral de los estudiantes.
16. Satisfacción con la UIEM.
17. ¿Crees que la educación intercultural tendría que ser más común en México?

IV. Preguntas extras – hacia una conclusión

18. ¿Hay algún momento de tu estancia como profesor que te haya marcado particularmente y que no me hayas contado todavía?
19. ¿Futuro como profesor?
20. (Añadida durante la tercera semana de entrevistas:) Preguntar sobre lo que esperan de mi trabajo, qué podría aportar

V. Conclusión

21. ¿Tienes preguntas para mí?
22. Agradecimientos y contactos.

Para personal administrativo:

1. Cuéntame ¿Cómo llegaste hasta aquí?
2. ¿Te auto-identificas con algún pueblo originario?
3. Proceso de contratación.
4. Antecedentes con el concepto de interculturalidad, primeras impresiones.

5. Cuéntame ¿Cómo es un día normal en tu vida?
6. En cuanto a sus carreras, sus clases, sus eventos, su comunidad: ¿Qué distingue, según tú, a la UIEM de otras universidades?
7. Diversidad cultural
8. Vinculación Comunitaria. Según la UIEM, “El modelo educativo intercultural tiene como característica principal el trabajo de vinculación con las comunidades” → relación entre la universidad y los habitantes de San Felipe/comunidades
9. Valores. La UIEM busca promover valores como “tolerancia, respeto, solidaridad, igualdad, colaboración y cooperación.” ¿Crees que lo está logrando? ¿Cómo se refleja esto dentro de las prácticas universitarias de la UIEM?
10. Elementos más valiosos del modelo intercultural para ti.
11. ¿Tu manera de entender y de relacionarte con la educación intercultural ha cambiado a lo largo de tu estancia en la UIEM?
12. ¿Hay algún momento de tu estancia en la UIEM que te haya marcado particularmente y que no me hayas contado todavía?
13. Satisfacción con la UIEM.
14. ¿Crees que la educación intercultural tendría que ser más común en México?
15. ¿Preguntas para mí?
16. Agradecimientos y contactos.

