



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

**División de Ciencias Sociales y Económico
Administrativas**

**Prácticas discursivas en la Educación Intercultural
Maya. El caso de la UIMQROO.**

TESIS

**Para obtener el grado de
LICENCIADA EN ANTROPOLOGIA SOCIAL**

Presenta

Silvia Nichte Há Espadas Pech

Director de Tesis

Dra. Ligia Aurora Sierra Sosa

Chetumal, Quintana Roo, México, junio de 2011.

UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

División de Ciencias Sociales y Económicas Administrativas



Tesis elaborada bajo la supervisión del Comité de Tesis del programa de Licenciatura y aprobada como requisito para obtener el grado de:

LICENCIADA EN ANTROPOLOGIA SOCIAL

COMITÉ DE TESIS

Director: _____
Dra. Ligia Aurora Sierra Sosa

Asesor: _____
M.C. Ever Canul Góngora

Asesor: _____
Mtra. María Elena Cruz Cáceres

Chetumal, Quintana Roo, México, junio 2011

AGRADECIMIENTOS

Con la simpleza de la letra, escribo lo siguiente. El presente trabajo pertenece:

A Silvia, mi singular madre, porque nunca fueron suficientes sus regaños, “chicotazos” y apuros cariñosos para concluir prontamente esta tesis.

A Freddy, mi papá, por sus consejos y su acompañamiento a lo largo de la tesis; valoro ahora la rigidez y la perfección que exige como docente a sus alumnos; su experiencia queda plasmada como huella en mis andares, usted es sin duda un ejemplo a seguir.

Al hombre más importante de mi vida, Armando, novio y amigo increíble, que estuvo conmigo en mis constantes tropiezos académicos y nunca puso en duda mi capacidad para seguir adelante; te agradezco la compañía nocturna mientras redactaba la tesis, gracias por el aguante y la larga espera.

A Mijail, mi hermano, que a pesar de la lejanía territorial, más no emocional, siempre estuvo al pendiente de mi proceso formativo.

Todos ustedes, que forman parte de mi vida cotidiana, son mi “Ikna!” intercultural.

Agradezco infinitamente a toda la comunidad UIMQROO, profesores, administrativos y estudiantes, por abrirme las puertas de la Universidad, la cual consideran su segunda casa. A todos los estudiantes, en especial a los alumnos de la licenciatura de Lengua y Cultura, por acogerme cálidamente entre sus aulas y pasillos, sin marcar distinción alguna: su actitud intercultural hizo reconfortante mi trabajo de campo. Toda la Universidad constituye la parte medular de este trabajo, aquí están plasmadas sus vivencias, experiencias y anécdotas.

Este trabajo concentra todo el amor incondicional, la comprensión y el apoyo de mi familia y mi pareja; a ustedes va dirigida ésta tesis, que representa tan sólo el comienzo de lo que espero sea un viaje interminable de fructíferas experiencias académicas.

INDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema
Pág. 1

1.2 Preguntas que apoyan la reflexión
Pág. 3

1.3 Propósitos de la investigación.
Pág. 3

1.4 Consideraciones metodológicas
Pág. 4

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES Y MARCO HISTÓRICO

2.1 José María Morelos.
Pág. 11

2.2 La interculturalidad en el contexto internacional. Concepto y aplicaciones.
Pág. 12

2.3 Breve recorrido histórico sobre la educación indígena en México.
Pág. 16

2.4 Origen de las Universidades Interculturales y el contexto regional.
Pág. 30

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

3.1 El concepto de interculturalidad.
Pág. 36

3.2 La interculturalidad como discurso.
Pág. 40

3.3 Educación y enfoque intercultural.
Pág. 42

3.4 Pedagogía y diálogo interculturales.
Pág. 47

3.5 Identidad y cultura.
Pág. 54

3.6 El indígena como sujeto de la historia.
Pág. 76

CAPÍTULO IV: LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN LA UIMQROO Y LA FORMACIÓN DE LOS SUJETOS SOCIALES

4.1 Modelo Educativo Intercultural y Plan de Trabajo.

Pág. 82

4.2 El discurso de la interculturalidad dentro de la institución. Los cuatro pilares que sostienen la filosofía de la interculturalidad en las universidades: fomento a la cultura, fomento a la lengua, vínculos con la comunidad y sinergia de conocimientos.

Pág. 86

4.2.1 Planes de Estudio y oferta educativa.

Pág. 87

4.2.2 Procesos de titulación. La titulación progresiva.

Pág. 89

4.2.3 Formación del estudiante. Procesos de aprendizaje transformacional. El “IknaI” (acompañamiento académico) y “Abuelo tutor”.

Pág. 92

4.2.4 Reconocimiento, valorización y potencialización de la lengua y la cultura.

Pág. 96

4.3 Agentes transmisores del discurso académico.

Pág. 97

4.3.1 Papel de los académicos y coordinadores.

Pág. 98

4.3.2 Proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas. Abordar la interculturalidad en clases.

Pág. 109

4.3.3 Prácticas discursivas en el aula. El papel de los docentes. Seres interculturales: reafirmación identitaria e interacción social.

Pág. 110

4.3.4 Prácticas discursivas en el aula. El papel de los alumnos.

Pág. 120

4.3.5 Conclusiones y consideraciones finales.

Pág. 143

BIBLIOGRAFÍA.

Pág. 153

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema.

En los últimos años se han creado programas de educación superior para indígenas en México y América Latina en general (Didou *et. al*, 2006: 27). Las iniciativas referentes a la educación en materia indígena se enmarcan en la nueva dinámica del discurso en torno a la interculturalidad, la cual se ha generado en un contexto amplio que involucra distintos niveles como el internacional, nacional y local. Estos discursos se han concretado de manera diversa en los países con alta diversidad cultural. Por otro lado, la creación de instituciones de educación dirigidas a indígenas fue impulsada por la participación de distintas fuerzas políticas.

Didou refiere que a finales de los noventa cobraron relevancia los programas compensatorios de base étnica en educación superior, bajo el influjo de los gobiernos nacionales, de los organismos multilaterales o internacionales, de las organizaciones comunitarias y de las ONG'S. El interés por los pueblos nativos resultó del efecto combinado de factores internacionales y nacionales (Didou *et al.*, 2006: 28).

Por otro lado, las universidades creadas son la combinación de los diferentes discursos de interculturalidad que se han estado entretrejiendo y superponiendo en la sociedad. Por lo tanto, se puede encontrar discursos de carácter político, académico (desde sus diferentes disciplinas), ideológico y comunitario-local, entre otras.

En México el discurso sobre la interculturalidad está íntimamente relacionado con la larga tradición indigenista, que encuentra su punto medular en las políticas educativas destinadas a los pueblos indígenas con el fin de lograr una integración al Estado-nación en aras del progreso y el desarrollo. Esta corriente de

pensamiento pasa por diferentes fases a lo largo de la historia y su punto principal de apoyo es que existe una diversidad cultural en el país.

En la actualidad las universidades interculturales son un espacio donde se generan diferentes discursos sobre la interculturalidad que, a la vez, se yuxtaponen y se conectan con los demás discursos que circulan en la sociedad, componiendo así nuevos discursos que son apropiados por los estudiantes y se expresan en las prácticas de interacción cotidiana con el resto de la sociedad.

Las universidades interculturales en el país son, en buena medida, producto del debate nacional acerca de la diversidad cultural y del reciente reconocimiento de que México es un país multiétnico y pluricultural.

La discusión en torno al concepto de interculturalidad se manifiesta en diferentes niveles y enfoques. Por un lado, están los niveles internacional, nacional e institucional, y por el otro se manejan dos tipos de discurso que son el político y el pedagógico. Cada una de estas dimensiones del discurso va a configurar las universidades, generando en ellas un discurso propio que tiene una fuerte incidencia en la formación social de los estudiantes.

El enfoque que sustenta a las universidades interculturales tiene como pilares: a) el fortalecimiento de la lengua y la cultura; b) propiciar vínculos con la comunidad; c) impulsar la sinergia entre los conocimientos científicos y los saberes comunitarios. Son estos los aspectos que vienen a constituir el argumento principal del discurso académico-institucional de la UIMQROO.

Bajo este argumento, la institución escolar universitaria funciona como un espacio de significación en donde circulan diferentes discursos y al mismo tiempo cada universidad va constituyendo su propio discurso. En este sentido, los estudiantes se apropian de este discurso por medio de los principales agentes transmisores del mismo (maestros) a través del proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas y de distintas actividades escolares y extraescolares, propiciando que los alumnos lo reinterpreten e interioricen a nivel cognitivo y lo lleven al plano vivencial cotidiano en sus relaciones sociales e inter-personales.

Este discurso constante y el enfoque intercultural como base para estas universidades, no solo están generando nuevas relaciones sociales inmediatas sino también implican una reelaboración identitaria y el fomento de una suerte de reificación cultural y lingüística, formando así nuevos sujetos sociales.

1.2 Preguntas que apoyan la reflexión.

¿En qué consiste el modelo educativo fundado en el enfoque de la interculturalidad?

¿Cómo se operacionaliza el Modelo de Educación Intercultural (MEI) en la práctica concreta de la institución?

¿De qué manera los distintos discursos en torno a la interculturalidad son transmitidos dentro del ámbito educativo?

¿Cómo estos discursos son apropiados y resignificados por los estudiantes y docentes de la universidad?

¿De qué forma dichos discursos estructuran y reconfiguran sus prácticas sociales?

¿Cómo influye el MEI en la constitución de los sujetos sociales?

1.3 Propósitos de la investigación.

La investigación realizada tuvo los siguientes propósitos:

- a) Conocer los elementos fundamentales del modelo educativo que orienta el quehacer institucional de las Universidades Públicas Interculturales.
- b) Analizar las formas en que son transmitidos los discursos en torno a la interculturalidad dentro de la institución universitaria.
- c) Describir los procesos inherentes a la apropiación y resignificación de estos discursos por parte de los estudiantes, directivos y docentes.
- d) Conocer cómo estos discursos contribuyen a la reconfiguración de las prácticas sociales de los principales actores del MEI.

1.4 Consideraciones metodológicas.

No hace falta hacer un recordatorio histórico para señalar que la principal metodología utilizada es la etnografía. Se propone la perspectiva *emic*, situándose el investigador en las lógicas de sentido que las personas construyen a través de su vida cotidiana en interacción con los otros y tomando en cuenta los espacios discursivos de los sujetos.

Uno de los métodos utilizados es el hermenéutico, puesto que se propuso investigar, como se había advertido antes, la vida cotidiana de los sujetos de estudio. Con respecto a lo anterior, Schutz menciona que el mundo social no es inestructurado, sino que tiene un sentido particular y una estructura de significaciones para quienes viven en él. Las personas interpretan el mundo mediante una serie de construcciones de sentido común acerca de la realidad cotidiana: estos objetos de pensamiento determinan su conducta, definen los objetivos de la acción y los medios para alcanzar sus objetivos.

La característica esencial, más sutil e inadvertida del mundo cotidiano, en el que se desenvuelve el hombre en actitud natural, es la del ser presupuesto: se da por sentado que existe el mundo en que se existe, que este mundo tiene una historia, que tendrá un futuro, que su presente no es dado epistemológicamente a todos los hombres de la misma manera. Schutz, siguiendo a Husserl, pretendió hacer de lo presupuesto el objeto de su indagación crítica, abordando el problema de obtener una fundamentación analítica de la vida cotidiana mediante una inspección de sus múltiples tipificaciones (Schutz, citado por Reynoso, 1998: 114).

Por otro lado, Ramos dice que para todo acercamiento hermenéutico al mundo social, el análisis consiste en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social de acción y su alcance, sin olvidar que el investigador extrae la “subjetividad” de los actores mediante recursos dialógicos fundados en la descripción y explicación que los actores ofrecen de sus propias acciones en su vida social (Ramos, 2006: 48).

Dada la naturaleza de la investigación, la metodología utilizada es de tipo cualitativo. Se abarcó un espacio particular como es la Universidad Intercultural de José María Morelos, Q. Roo, así como otros espacios en donde hay interacción de estudiantes, ya sea dentro de la escuela o en la comunidad. Por otro lado, el espacio se analiza de tal manera que los grupos sociales se distribuyen en él en función de su posición social (Bourdieu, 1997:16).

El método biográfico ha realizado un importante aporte a las ciencias sociales. Dicha método privilegia el subjetivismo por encima de la rigidez del objetivismo extremo arraigado en las ciencias sociales por herencia del positivismo de las ciencias naturales. Por ello, este método intenta rescatar de las etnografías la posición del individuo en las estructuras sociales y cómo éste interpreta y expresa el mundo en el que vive y sus relaciones con los demás.

Saltalamacchia supone que el individuo es un lugar de anudamiento de un conjunto determinado de relaciones sociales, de las cuales es una expresión singular e irreplicable, de forma tal que las historias de vida de sujetos de una misma categoría más que homogéneas son similares, en virtud de que comparten cierta configuración de relaciones sociales (Tarres, s/f: 144). La biografía constituye una llave de acceso a los fundamentos íntimos del orden social, es decir, a aquellos ámbitos donde se generan, se expanden y se agotan los significados y representaciones compartidas (Tarres s/f: 158).

Si se quiere analizar, por ejemplo, los cambios de mentalidades de las personas en la comunidad, es indispensable contar con los relatos de vida. En el caso de esta investigación se parte de que los discursos sobre la interculturalidad son incorporados por los sujetos a sus esquemas de interpretación, que participan en la dinámica de la transferencia de significados, o en términos de Bourdieu en su *habitus*, generando así formas de comportamiento y de interacción social.

En este sentido, fueron importantes los relatos de vida, puesto que permitieron conocer las vivencias de los estudiantes, evidenciar la forma en que se llevan entre sí y apreciar las diferencias que existen entre ellos

Bajo este mismo tenor, las biografías sirvieron para hacer contrastes de vida. Las biografías cruzadas son de gran utilidad en el sentido de que permiten contrastar las diferentes narrativas de los estudiantes o actores sociales que participan en el intercambio del discurso respecto a la interculturalidad. El discurso de la experiencia personal es lo que le permite al antropólogo hacer una interpretación de las narrativas biográficas que están articuladas en el modelo dominante, en este caso en el contexto social y textual de la interculturalidad como valor primario.

Es necesario resaltar que una de las principales críticas vertidas al método biográfico hace referencia a la dicotomía de la subjetividad del individuo y la objetividad de las estructuras (relaciones sociales, contexto socio-cultural). Aquí de nuevo aparece el concepto de *habitus* de Bourdieu para dar una solución viable al problema del hiato entre estas dos polaridades antagónicas. Niethammer sugiere que el concepto puede servir de puente entre la subjetividad expresiva de la conciencia y la objetividad de las estructuras. Hay que entender el concepto de *habitus* como ese bagaje individual que se proyecta a través de la praxis y que es el resultado de la internalización específica de las estructuras y sistemas de valores socio-culturales, fruto del proceso de socialización. Por tanto, el concepto de *habitus* nos permite captar el proceso mediante el cual una vida se apropia de lo estructural, lo interioriza y lo retraduce en sus estructuras psicológicas (Tarres, s/f: 159-160).

Por otro aspecto, la observación participante es fundamental, ya que se parte de que en los espacios de interacción social es donde se objetivan las formas de pensar y actuar con el otro. Igualmente se observaron los espacios que son también de interacción pero que funcionan como espacios en donde se transmiten directamente los discursos de la interculturalidad, a saber: institución-alumnos, maestros-alumnos.

Asimismo, la observación participante fue útil para observar las prácticas sociales que, según Bourdieu, son expresiones de las posiciones sociales de grupos sociales o individuos (Bourdieu, 1997:14). Esto con el fin de detectar si existen grupos diferenciados entre los estudiantes de la universidad.

La observación participante está ligada al juego discursivo de los estudiantes. Los espacios sociales de interacción funcionan como espacios en donde existen intercambios de discursos y argumentos racionales que están objetivados en el mundo de la vida social (Jeffrey, 1988: 169).

Habermas, por otro lado, sostiene que en el habla ordinario los actores hacen defensas empíricas acerca de la validez de sus afirmaciones, pretensiones que están preparadas para justificarse a través de las discusiones (Jeffrey, 1988: 163). Por lo anterior, fue indispensable prestar suma atención a aquellas prácticas discursivas que se dan en la interacción social y en la vida dentro de las aulas, así como hacer una revisión de los contenidos temáticos y de significado que son impartidos en la universidad.

El primer paso fue una exploración a los contenidos básicos de las carreras que se imparten en la universidad y el área de formación básica. Se investigó a través de una entrevista formal al Secretario Académico sobre la organización académica y los lineamientos generales del mapa curricular. Se indagó por medio de las entrevistas a los maestros y a los coordinadores de cada carrera sobre los mecanismos de inserción laboral de los estudiantes, sobre la ideología y visión particular que cada coordinador y cada maestro tienen al respecto de la interculturalidad, ya que son los formadores y agentes de cambio en la universidad.

También se tocó el tema sobre las ventajas y desventajas que presentan las universidades interculturales frente a otras instituciones de educación superior convencionales dentro del sistema educativo; asimismo, se recuperaron las historias de vida y se realizaron entrevistas a estudiantes sobre sus expectativas de vida.

De igual manera, se exploró la línea ideológica que mantiene la universidad con respecto a la interculturalidad a través de las entrevistas a directivos y docentes, al igual que en los contenidos temáticos de las principales carreras y la oferta educativa en general.

Observar la impartición de clases en el aula como centro del proceso enseñanza-aprendizaje permitió entrever la visión que los maestros tenían con respecto a la interculturalidad y el enfoque que proyectaban en clase, así como apreciar lo que pensaban en relación a su mismo contexto universitario y la percepción de los alumnos con respecto a su universidad y los contenidos que se imparten.

La observación participante fue una importante herramienta para conocer la interacción de los estudiantes tanto dentro como fuera de la universidad, es por eso que no solo hubo observación dentro de las aulas sino que también la observación estuvo presente en las actividades extraescolares de los estudiantes y su relación con la comunidad.

Las prácticas culturales fueron observadas de igual manera y se analizaron a través de las entrevistas las formas en que influye la enseñanza de la interculturalidad en la universidad en dichas prácticas y en la vida cotidiana de los estudiantes.

Las entrevistas estructuradas a los estudiantes constaron de tres partes. La primera tuvo por objetivo conocer el nivel de identidad que hay entre los estudiantes, la relación que mantienen dentro de la universidad y si existen grupos diferenciados dentro de la misma. Igualmente se intentó conocer la noción que tienen los jóvenes sobre la interculturalidad y la educación intercultural, y cómo influye el discurso manejado al interior de la institución y su transmisión dentro de las aulas.

El segundo apartado sirvió para conocer las relaciones y los vínculos sociales que tienen los estudiantes con la comunidad en la cual está inserta geográficamente la universidad y con sus comunidades de origen, a partir de su formación académica e ideológica dentro de la universidad, construida mediante el discurso. Esto último debido a que la cultura, la lengua y los vínculos con la comunidad son las bases sobre las cuales se constituye la universidad y se le da sentido a la educación intercultural. Asimismo, se buscó conocer la percepción de los estudiantes sobre las prácticas culturales desde el esquema de la educación intercultural y conocer su mirada desde el concepto de interculturalidad.

En la última sección de la entrevista se les preguntó sobre cómo perciben la interculturalidad en su comunidad y si ha cambiado su forma de verla durante el tiempo que han estado en la carrera, esto es para conocer el impacto que ha tenido la universidad en la transición de las mentalidades de los estudiantes con respecto a su relación social con la comunidad y su manera de identificarse con ésta. También se intentó conocer los mecanismos con los que el discurso se inserta en la comunidad a través de los estudiantes, siendo la familia el principal vehículo de socialización después de la escuela.

Se realizaron al azar 27 entrevistas a los estudiantes, constituyendo el mínimo de los matriculados distribuidos entre las tres carreras ya establecidas (Lengua y Cultura, Turismo Alternativo e Ingeniería en Agroecología) y otros estudiantes pertenecientes al primer semestre que cursaban el tronco común. Las carreras de Salud Comunitaria y Gestión Municipal son nuevas y en el período agosto-diciembre (temporalidad del trabajo de campo) la primera generación era de recién ingreso.

Asimismo, se realizaron entrevistas a cinco coordinadores de las diferentes carreras y una a un profesor del plantel. En la entrevista semiestructurada dirigida a los académicos y coordinadores de las carreras, se buscaba conocer los mecanismos de inserción laboral de los estudiantes después de concluir la carrera, estipulados por la institución escolar, así como conocer la noción y la perspectiva personal de los maestros y la línea conceptual que maneja cada uno sobre la interculturalidad y la forma en que la imparten en clase. Se cuestionaron las ventajas y desventajas de la universidad frente a otras universidades convencionales (no interculturales), y por último se recabó información general de la formación académica de cada uno de ellos para saber el background teórico en cuanto a la perspectiva intercultural. Fue de suma importancia saber la trayectoria académica de los maestros, ya que son los principales transmisores del discurso en la práctica educativa e institucional.

Como se ha señalado, las historias de vida y las biografías fueron muy importantes para entender la subjetividad del individuo, contrastar las trayectorias vitales de los estudiantes y captar sus diferentes formas de pensar y de construir

su mundo cotidiano respecto a la interculturalidad. De igual manera, permitieron percibir y contrastar las diferentes nociones e interpretaciones que se tienen respecto a la vida comunitaria y la interculturalidad.

En las historias de vida de cada estudiante se propuso conocer las experiencias de vida en sus comunidades previas a su etapa universitaria: infancia, adolescencia, diferentes aspectos de su vida como las relaciones familiares y las relaciones comunitarias. Muchos estudiantes atraviesan por una etapa laboral en su vida, así que también sus experiencias de trabajo constituyen un apartado en la investigación.

Se profundizó en torno aspectos tales como: las experiencias académicas y los procesos educativos formales; las experiencias con sus compañeros y maestros; las dificultades académicas y culturales a lo largo de su trayectoria escolar. Tienen suma importancia los relatos de experiencias por diferenciación cultural en los distintos niveles educativos, por lo que se exploraron las categorías de reprimido, excluido, discriminado, etc.

Se retomó el tema de las experiencias académicas en el nivel de educación superior y con total libertad los estudiantes relataron lo que ellos consideraron como “vivencias interculturales”.

Las herramientas metodológicas más útiles para la investigación fueron el diario de campo y las notas de campo, en donde se mantienen los registros de observación cotidiana en la universidad y en la comunidad, que tienen mayor información de tipo cualitativo.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES Y MARCO HISTÓRICO

2.1 José María Morelos.

La fundación de la actual cabecera municipal se remonta a un campamento, en donde las primeras personas que se establecieron provenían de otros estados del país con el propósito de explotar el chicle y la madera. Este campamento distaba 50 Km. de Peto, Yucatán, por lo que se le denominó Campamento Km 50, hasta transformarse en la actual ciudad de José María Morelos.

José María Morelos se localiza al norte, siguiendo la línea que parte del vértice del ángulo formado por los límites de los estados de Yucatán y Campeche, 200 metros al oeste de Put, llega hasta la intersección con el paralelo que pasa por la torre sur de la Iglesia de Chemax, 20 Km. al oriente de este punto y colindando con el estado de Yucatán. Al sur se localiza el municipio de Othón P. Blanco. Al oeste, la línea que partiendo del vértice del ángulo formado por los límites de los estados de Yucatán y Campeche, 200 metros al oeste de Put, desciende al sur hasta el paralelo límite de las repúblicas de México y Guatemala.

De acuerdo con los datos del II Censo de Población y Vivienda 2005, el municipio cuenta con un total de 32,746 habitantes, de los cuales 16,673 son hombres y 16,073 son mujeres. El municipio tiene una población hablante de lengua indígena de 18,070 personas de 5 años y más, lo que representa el 72.2 % del total de la población. El 99.7% de la población indígena (18,020 personas) pertenece a la etnia maya, quienes en su gran mayoría hablan español y maya (90.7 %) y el resto no habla español. La Universidad Intercultural se encuentra ubicada entre el Ejido de La Presumida y José María Morelos.

2.2 La interculturalidad en el contexto internacional. Concepto y aplicaciones.

El tema de la interculturalidad se ha abordado desde diferentes enfoques y desde distintas disciplinas. La pregunta por la interculturalidad es etnocéntrica y muy occidental. Como planteamiento práctico y conceptual tiene que ser ubicado en un contexto amplio y diverso. Es por eso que cuando se quiere hablar de interculturalidad es necesario referirse a un marco internacional y nacional, y en este último con sus manifestaciones muy particulares.

El concepto de interculturalidad se ha manejado en términos generales como la convivencia armónica entre dos o más culturas; sin embargo esta noción se ha quedado en el plano de lo retórico como un simple intento de llevarlo a la práctica y por lo tanto no constituye una realidad tangible. Cuando se refiere a la relación entre culturas, se parte desde un plano más general y se hace referencia a espacios en donde la heterogeneidad es más visible y el agrupamiento de culturas es mucho más grande, por ejemplo, la coexistencia entre mexicanos y argentinos o entre españoles y peruanos.

El concepto de interculturalidad, por otro lado, debe ser visto y analizado desde el contexto en el que se genera y tiene acogimiento. En Europa se hace referencia a las minorías de inmigrantes haciendo frente a una realidad multicultural; el concepto y el discurso migra a América Latina y es interpretado desde su propia realidad étnica.

Es así que en Europa la interculturalidad representa más que nada la convivencia entre culturas (la receptora y las minorías migrantes); en América Latina se resignifica el concepto para ajustarlo a su propia realidad multicultural teniendo como base a la diversidad de pueblos indígenas.

De esta manera el tema de la interculturalidad se ha visto relacionado directamente con la permanente problemática indígena y bajo ese tenor se enmarca el contexto de América Latina y particularmente el caso de México, en donde ha tenido su mayor acogimiento en los proyectos de pertinencia educativa. En México es indiscutible la estrecha relación de la interculturalidad con la tradición indigenista.

Llanes (2005) menciona que la construcción de la interculturalidad en América Latina conforma un proyecto político y epistémico de los movimientos y pueblos indígenas. Por otro lado, De la Torre (s/f: 203) arguye que las demandas de los pueblos indígenas han tenido una evolución sumamente interesante. Alrededor de los años setenta los manifiestos de los indígenas de América Latina se centraban en llamar la atención sobre la situación de pobreza y marginación que desde los tiempos de la Colonia habían padecido. El punto medular de su discurso era el de una justa reivindicación histórica por hacer valer su categoría de pobladores originarios de unas tierras de las que no sólo habían sido desposeídos, sino en las que, además, habían sufrido la explotación y discriminación por parte de criollos y mestizos.

Al poco tiempo y conforme fueron aterrizando y materializando su indignación original, sus demandas se enfocaron en problemas más específicos y locales: tales como la tierra, la educación, la construcción de infraestructura, salud y crédito para la producción agrícola. Ante este panorama es que se han creado programas de educación para indígenas, partiendo desde la ideología de la interculturalidad, conduciendo a que en los últimos años se haya gestionado la apertura de universidades interculturales en América Latina y México (De la Torre, s/f: 203).

Por otro lado, los estudios de interculturalidad surgen del seno de una comunidad científica encargada de teorizar sobre la diversidad cultural. García señala que los estudios sobre interculturalidad surgen como consecuencia de la existencia de la desigualdad disfrazada de diferencia, y ello a pesar de que la condición de todo grupo humano es la diversidad tanto biológica como cultural. Dicho de otra manera, la diferencia es una construcción para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición es la diversidad, gracias a la cual prosigue con éxito la evolución (García, s/f: 2).

Ávila y Mateos (2003) llaman la atención diciendo que el surgimiento de las universidades interculturales en México es un fenómeno que no es posible interpretar desde un solo ángulo, pues es un proceso complejo que involucra múltiples aristas y que, en consecuencia, rebasa su interpretación únicamente como fenómeno educativo. Se trata de un problema que está necesariamente imbricado al reconocimiento constitucional de México como un país

pluricultural, con la reconfiguración del Estado nacional mexicano ante los procesos de revitalización étnica y las demandas de autonomía de los pueblos indígenas, así como el agotamiento de las políticas indigenistas con las que el Estado había pretendido mantener su identidad como nación homogénea (Ávila y Mateos, 2003: 66).

Un factor importante para la realización de los programas educativos destinados a los pueblos indígenas es que tanto en América Latina como en México existe una gran cantidad de población indígena. En América Latina la población indígena representa un total de 49 millones de personas y su importancia varía según los países, siendo Perú, México, Guatemala, Bolivia y Ecuador los que tienen mayor población indígena (Didou, 2006: 27).

La educación intercultural bilingüe (EIB) es la concreción teórica y práctica de las discusiones que se han dado en materia de educación indígena. López y Küper (2003), en el documento de trabajo que realizan haciendo un balance de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina, refieren que ésta es identificada como el producto de la reflexión sobre la educación y la presencia indígena en AL. La EIB es el producto de un análisis profundo sobre el enfoque con el cual se ha abordado históricamente la educación dirigida hacia dicha población y a tono con los avances políticos y socio-pedagógicos latinoamericanos desarrollados a la par; a menudo se le vincula a la organización y a los movimientos indígenas de la región, de ahí que su involucramiento en la gestión de los programas de esta índole, así como en la planificación y conducción de los mismos, sea creciente y contribuya de manera decisiva a la calidad de los programas.

Así mismo, dichos autores mencionan que la Educación Intercultural Bilingüe comparte principios y puntos de vista similares a la etnoeducación y la educación indígena, las cuales se desarrollan en la actualidad en por lo menos 17 países de América Latina, por lo general al amparo de una nueva y progresista legislación educativa y nacional en general, que reconoce los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas. En este marco, 11 estados nacionales latinoamericanos han modificado sus constituciones para aceptar legalmente su carácter diverso y heterogéneo en lo cultural y se reconocen ahora como multiétnicos, en claro reconocimiento de los pueblos

indígenas que habitan en los territorios de tales países, situación que plantea un verdadero desafío a los sistemas educativos.

La EIB puede tomar desde la forma de un proyecto focalizado y dirigido a una población determinada, implementado desde una organización no gubernamental con o sin la participación de una organización indígena, hasta constituirse en un programa de cobertura regional o nacional en uno o más territorios indígenas y estar bajo la conducción del Estado, como parte de sus programas compensatorios. Excepcionalmente, puede también constituir ya sea todo un subsistema o una suerte de sistema educativo paralelo como el caso de México (López y Küper, 2000: 2-3).

Los lineamientos que sustentan el desarrollo de la educación superior con equidad, pertinencia y calidad surgen a partir de analizar la historia de la educación de México.

Se han registrado esfuerzos por promover el desarrollo de las instituciones de educación media superior y superior encargadas de preparar cuadros profesionales capaces de atender las demandas del desarrollo económico y social. Durante el último tercio del siglo pasado, con el fin de abrir oportunidades de preparación a las nuevas generaciones, se crearon múltiples instituciones educativas en diversas modalidades de atención. Sin embargo, los encomiables esfuerzos de los diferentes gobiernos fueron insuficientes, pues las instituciones diseñadas dieron cabida fundamentalmente a los sectores medios urbanos cuyas expectativas de desarrollo se centraban en el mercado de trabajo que ofrecían los sectores secundario y terciario de la economía.

Desde ésta perspectiva, los jóvenes habitantes de las zonas rurales e indígenas permanecieron al margen de la estrategia de preparación de los cuadros técnicos y profesionales porque sus condiciones de desarrollo les impedían ser considerados como aspirantes potenciales a prepararse en esas instituciones, ya que difícilmente terminaban la educación básica. En este contexto, debido a la situación educativa de los jóvenes integrantes de los sectores marginados, particularmente de la educación superior, se establece la necesidad de orientar las políticas públicas para incrementar la cobertura educativa con equidad, no solo para ampliar y diversificar la oferta sino para

acercarla a los grupos sociales con menores posibilidades de acceso, a través de la ampliación de la oferta en zonas y regiones poco atendidas, orientada con criterios de pertinencia y calidad (Casillas y Santini, 2006: 55-56).

2.3 Breve recorrido histórico sobre la educación indígena en México.

La discusión teórica sobre la educación en México es larga y se extiende a sus inicios desde la época precolombina, durante la colonia y en la época postcolonial. Durante el período que inicia en 1920, se destaca la creación de la Secretaría de Educación Pública bajo la dirección de José Vasconcelos; se inició la primera campaña de alfabetización y se abrieron las escuelas rurales, junto con las llamadas misiones culturales.

No obstante, el parteaguas para la posterior formación de las escuelas interculturales fue la Revolución Mexicana; es a partir de este momento que nos interesa el proceso histórico de la educación y la evolución de las mentalidades e ideologías que dieron pie a la creación de las políticas educativas en materia indígena que se abrieron camino en el país. Estas políticas educativas oscilaron entre los dos grandes enfoques que se dieron en México: la segregacionista y la de integración nacional.

Los paradigmas que sustentaban la educación indígena bajo la perspectiva del modelo integracionista, durante el mandato de Lázaro Cárdenas, se fueron rompiendo y es a partir del siglo XX donde se comienza a gestar la educación indígena en México. Después de la revolución se debía buscar una manera para integrar a los llamados indígenas a la nación mexicana en construcción y esto se visualizó a través de las políticas educativas dirigidas. La escolarización debía servir para contrarrestar el “atraso cultural” de los grupos étnicos y para que aprendieran las pautas culturales (trabajo, estudio y vida cotidiana) de aquellos estudiantes occidentalizados, y por otro lado, funcionaba como un catalizador para la consolidación del Estado-nación, ese era el proyecto político e ideológico postrevolucionario.

La idea de la integración forzada de las comunidades indígenas se engendraba en el seno del paradigma de la asimilación cultural, el cual orientaba las acciones dirigidas a la superación de los obstáculos que

representaban las comunidades para el desarrollo político, cultural y económico de la sociedad. En los marcos de dicho paradigma, la homogeneización cultural era una necesidad para poder construir una verdadera nación moderna.

Mateos afirma que el papel que tiene la educación en el contexto mexicano va cambiando a partir de los diferentes fines perseguidos por el estado. En la historia mexicana se puede vislumbrar cómo la educación es un instrumento que el estado ha utilizado para difundir su ideología y hasta cierto punto formar la “conciencia colectiva”, que mantenga “en orden” a la población. El estado percibe a la educación como un medio para la construcción de la democracia, capaz de generar orden y progreso, le otorga la capacidad de integrar a la sociedad generando así la identidad nacional (Mateos, s/f: 2).

Durante la época indigenista se comienzan a construir los caminos para la educación indígena con claras intenciones integracionistas y con miras hacia la construcción de la identidad nacional y la consolidación del Estado-nación, impregnadas con el pensamiento evolucionista imperante en ese momento. Es importante describir los antecedentes teóricos sobre la educación en los cuales se basa la acción indigenista dirigida hacia la educación.

Aguirre Beltrán sostenía que la educación es el proceso por medio del cual una sociedad transmite su cultura. La educación, en su connotación amplia, comprende todas aquellas experiencias que el individuo sufre desde su nacimiento y que lo transforman de un ser desvalido en un hombre equipado con la suma mínima de patrones de comportamiento que su grupo ideó para sobrevivir y satisfacer las necesidades biológicas y culturales. Refiere Aguirre que la educación, sin embargo, no es un simple fenómeno de transmisión de una herencia cultural; en su desarrollo se generan fuerzas contrarias que tienden, unas, a la conservación de lo tradicionalmente establecido, otras, a su renovación. En el caso de la renovación se puede dar tanto dentro de la cultura como fuera de ella, por el préstamo cultural cuando se entra en contacto con comunidades o sociedades de cultura diferente. Los miembros de reemplazo del grupo provienen, generalmente, de los que nacen en su seno y en ellos el condicionamiento hace prevalecer la estabilidad cultural; pero también llegan a proceder de los nacidos en un grupo extraño y, en tal evento, los nuevos miembros consienten un re-acondicionamiento que implica el predominio de la

renovación cultural, el olvido de lo antiguamente aprendido y el re-aprendizaje de lo nuevo, para lograr su plena aceptación en la comunidad o sociedad de adopción (Aguirre, 1992: 9-10).

La educación, en este sentido, puede cumplir dos funciones: puede servir como instrumento de cambio social (independientemente de si es positivo o negativo) o contrariamente como un factor que posibilita la reproducción social. No obstante, a la enraizada idea etnocentrista y nacionalista del momento, puede encontrarse algunas críticas hechas desde el mismo indigenismo sobre la forma occidental de educar y escolarizar al indígena.

Aguirre Beltrán argumenta que existen dos momentos en el proceso educativo del niño: el informal y el formal. El informal comprende los primeros años del individuo, también llamado crianza o socialización. El formal es lo que occidentalmente se conoce como escolarización o educación institucionalizada (la escuela como concepto occidental). Aguirre Beltrán advierte que en las sociedades alfabetas la importancia que se le da a la escuela muchas veces ha conducido a confundirla con la educación cuando solamente constituye una fracción de ella, menospreciándose a tal punto el proceso informal, que se termina por concluir que las sociedades sin escuela no tienen educación, cuando en verdad lo que no tienen es educación institucionalizada, es decir, escolarización (Aguirre, 1992: 10-11).

Una revisión de las primeras escuelas destinadas a la población indígena es importante para entender el desarrollo de las escuelas y universidades interculturales, ya que son los precedentes que marcaron el rumbo de la educación indígena. Es necesario entender el desarrollo histórico de la educación indígena que tiene sus bases en la etapa inicial y profunda del indigenismo. La educación era vista como un proceso de instrucción. Las primeras escuelas dirigidas a los indígenas inician en la colonia en donde tenían un fuerte vínculo con la conversión religiosa, situación que cambia cuando se seculariza la enseñanza, haciéndola obligatoria y dependiente del Estado.

Aguirre Beltrán señala que en el primer gobierno emanado de la Revolución Mexicana, siendo Francisco León de la Barra presidente interino, se firma un decreto para establecer una educación de instrucción rudimentaria que tenía por objeto principalmente “enseñar a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir en castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y las más usuales de la aritmética” (Aguirre, 1992: 59).

La lengua era un instrumento en la época colonial que al mismo tiempo era utilizada para evangelizar; también siguió siendo un instrumento en la época integracionista. El recurso de la lengua indígena para castellanizar estaba muy presente en las primeras escuelas rurales. Como cualquier otra característica distintiva de las comunidades indígenas, la lengua autóctona también era considerada un retraso y un obstáculo para la transformación homogeneizante de las comunidades indígenas, en la cual era prioritaria la instauración de la lengua nacional para el “necesario” progreso del país.

Las reformas educativas que se dieron a la postre de la revolución mexicana dieron paso a las primeras escuelas rurales mexicanas encargadas de instruir al indio e introducirlo a la vida nacional. El pensamiento muy particular de José Vasconcelos, quien tenía a cargo la dirección de la SEP, planteó el rumbo que tendría que seguir la praxis educativa. Diferenciaba la forma en que los americanos dirigían la acción educativa hacia sus comunidades indígenas. El sistema educativo americano decidió separar a los indígenas de la sociedad americana. Vasconcelos reprobó el sistema segregacionista y se negó a crear un departamento especial de Cultura Indígena como sugerían los protestantes (americanos), y se inclinó por un sistema de incorporación aplicando al indígena las mismas reglas que al resto de la población.

La castellanización fue generalizada para indios y “blancos”. En este sistema las diferencias culturales y de ambiente carecían de trascendencia. La Casa del Pueblo fue una de las primeras instituciones educativas y existieron tres tipos: la rudimentaria, la elemental y la consolidada. En la primera el objetivo principal de la instrucción era la enseñanza del castellano y el método empleado era la castellanización directa. La Casa del Pueblo se estancó en su etapa inicial (Aguirre, 1992: 69-71). El método de incorporación no era otra

cosa que occidentalizar al indio, cambiando sus formas culturales- tenidas por inferiores o simplemente indeseables- por las nacionales, evaluadas como superiores y únicas en las que podía cimentarse la homogeneidad cultural que conduciría a la formación del sentimiento de patria y nación (Aguirre, 1992: 76).

En ese sentido, “incorporación” significaba otorgar al indio los patrones y valores de la cultura occidental- nuestra ciencia y nuestro saber-utilizando los canales de comunicación de esa cultura-el idioma castellano- para evitar que los valores y patrones indígenas abatieran el superior nivel de la cultura aludida. El uso de la lengua vernácula implicaba el peligro de desatar la contraria y negativa fuerza, esto es, la indigenización de la cultura occidental. Al indígena se le atribuía su condición de rural, y la ruralidad era entendida como signo de retraso y pobreza, es por eso que la escuela basó su acción social en la modificación de las condiciones de vida de las comunidades campesinas por el mejoramiento económico del grupo; por el perfeccionamiento de la salubridad del lugar y de la salud colectiva; por la dignificación de la vida del hogar y de la familia y por las actividades tendientes a la recreación (Aguirre, 1992:77).

Otra de las instituciones escolares que se crearon fueron las Normal Rurales, las cuales tuvieron las mismas funciones que las mencionadas anteriormente. La normal rural se propuso la preparación académica de los maestros indispensable para el trabajo de incorporación cultural que les sería encomendado. También tenía como tarea la preparación profesional necesaria que capacitara a los alumnos para el ejercicio inteligente del magisterio en las comunidades rurales y, por último, la preparación práctica conveniente en agricultura y crianza de animales, oficios e industrias rurales, a fin de ponerlos en condiciones de promover efectivamente el progreso de esas comunidades (Aguirre, 1992: 91-92).

No obstante las incesantes acciones por la incorporación del indio, aún perduraba un sentimiento de insatisfacción ante el propósito que guiaba la acción educativa; es en esa tesitura que, a mediados de 1920, se crea la Casa del Estudiante Indígena que tenía como objetivo anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la vida civilizatoria moderna e incorporarlos íntegramente a la comunidad social mexicana. Dicha casa se instala en la

Ciudad de México y se realiza la distribución de los alumnos en distintas escuelas urbanas para que, en contacto con alumnos procedentes de un medio cultural citadino, adquirieran las formas de vida de la cultura occidental. La finalidad de la casa no era simplemente la de suministrar los conocimientos y habilidades de la civilización, sino, principalmente, hacer retornar a estos jóvenes a sus lugares de origen para que, actuando a modo de catalizadores, promovieran en las comunidades indígenas atrasadas el progreso y el mejoramiento integral. La estrategia para tal meta era promover la convivencia entre indígenas y citadinos (Aguirre, 1992: 97-98).

Pese a las diferencias ideológicas y políticas, resulta interesante el parentesco de estas instituciones pretéritas con el actual modelo de universidades interculturales; desde esta perspectiva, las dos apuestan por una preparación educativa del alumnado dirigida al desarrollo de sus comunidades. La casa del estudiante fomentaba implícita e inconscientemente la convivencia inter-cultural (aunque de una forma horizontal) y cumplía con una de las bases en las que se fundamentan las universidades interculturales: sus vínculos con la comunidad. Por otra parte, los jóvenes indígenas estudiantes mostraron resistencia para retornar a sus comunidades, además de que su estancia en el ambiente citadino ocasionó un profundo desarraigo a su cultura, adquiriendo con cierta vehemencia la cultura occidental.

La casa del estudiante indígena desapareció en 1932. En su lugar fueron instalados dos centros de educación indígena, siguiendo el modelo de internado y con base en la experiencia adquirida en el funcionamiento de cuatro centros de educación establecidos con anterioridad en el territorio de los propios grupos étnicos. Estos nuevos centros tuvieron por finalidad instruir a los indígenas en su medio de origen para que los alumnos mantuviesen siempre el vínculo con sus comunidades (Aguirre, 1992: 101).

Estos centros educativos dentro de los poblados indígenas importantes no llegaron a alcanzar el objetivo principal de la educación vista como herramienta para descifrar el problema de la incorporación del indio, es así que las autoridades se ven en la necesidad de crear el Departamento de Asuntos Indígenas, organismo federal de carácter autónomo, el cual tomaría a su cargo las escuelas, institutos, unidades sanitarias, organizaciones económicas y de

crédito y fomento agrícola y, en general, toda las agencias concretas de índole oficial que el gobierno sostenía en las zonas indígenas (Aguirre, 1992: 104).

El Departamento desapareció en 1946, 10 años después de su creación. Sus funciones, su personal y la base material pasan a manos de la Secretaría de Educación donde se constituye un organismo denominado Dirección General de Asuntos Indígenas que toma a su cargo las tareas del desaparecido Departamento (Aguirre, 1992: 113).

En conclusión, en este período las propuestas indigenistas más tempranas definieron como su objetivo principal la educación de la población indígena, en el entendimiento de que ésta era el medio eficiente para superar una distancia medida en términos de conocimientos y costumbres. Las primeras escuelas de escolarización rural mostraron rápidamente los desajustes propios del contraste entre la vida del campo, dispersa e irregular a lo largo del año, y la escuela concentrada y rígidamente calendarizada.

Para contrarrestar este efecto se pusieron en marcha tres tipos de soluciones: los internados indígenas, medida preferida por muchas misiones religiosas católicas, la formación de aldeas donde se concentrara a los indígenas para educarlos, táctica puesta en práctica por muchas misiones de protestantes en regiones selváticas principalmente, y el desarrollo de sistemas alternativos que adecuaran las condiciones de la enseñanza a las de la vida en el campo: la escuela rural. Los dos primeros modelos no se transformaron en lo sustancial y más bien han desaparecido con el tiempo. El último, en cambio, dio origen a algunas experiencias interesantes, que pueden en general quedar descritas como “educación indígena” y a los sistemas de “educación a distancia”, que han servido de punto de partida hacia nuevas formas de entender y realizar la tarea educacional en general.

Los procesos educativos indigenistas, cualquiera que fuese el modo de realizarlos, estuvieron inicialmente orientados a la castellanización de los indígenas en el más amplio sentido del término, en el supuesto de que la lengua sería el medio natural de transformación de la cultura y la integración de la sociedad (Arze, 1988: 109).

La educación vista desde la perspectiva de Aguirre Beltrán, no solo comprende la escolarización en donde se genera, por medio del contacto, un cambio cultural, sino que igualmente comprende lo aprendido en las etapas iniciales del ser humano en las que se transmite la cultura. Sostiene que las primeras etapas del ser humano son las más importantes en el proceso formativo de la personalidad, lo que viene posteriormente no puede modificar lo ya establecido en esas etapas. Advierte que “si la escolarización no toma en cuenta la experiencia cultural que origina la socialización, e ignora la lengua y la cultura indígenas, deja a un lado una porción importante de la realidad” (Aguirre, 1992: 12).

Para el autor, el individuo que vive en sociedades de baja especialización (zonas indígenas), al entrar en el proceso de educación institucionalizada se encuentra con un choque al entrar en contacto con pautas culturales distintas a las aprendidas en su educación informal. Aguirre Beltrán argumenta que en estas comunidades indígenas, consideradas como zonas de refugio, se genera una situación intercultural. La situación intercultural, en ese sentido, se da mediante el proceso de inserción del individuo a la educación formal, en la que se involucra la imposición de una innovación cultural, que puede ser pasiva o violentamente rechazada. La educación formal introduce al niño de comunidad indígena a los parámetros y exigencias de la sociedad nacional. Es así que en la situación intercultural la socialización es el proceso de integración de la comunidad indígena dentro de la sociedad nacional y la escolarización el difícil proceso de renovación cultural (Aguirre, 1992: 11-13).

Es interesante este contexto histórico ya que el concepto de interculturalidad ya estaba planteado en el debate educativo en materia de comunidades indígenas, concepto que viene a ser desarrollado desde la teoría generada en México con influencias, por supuesto, de la corriente culturalista. Las situaciones interculturales para Aguirre Beltrán son dadas en las regiones de refugio en las que el niño de la comunidad entra en contacto con la cultura nacional, es así que la interculturalidad desde la visión del autor es el contraste de lo nacional con lo indígena.

Como antecedente contextual en la región, y continuando con las ideas anteriores, Lizama explica que durante la época colonial, lo que se podría llamar educación formal de los menores indígenas quedó en manos de los religiosos. La orden franciscana y los curas seculares tenían como principal misión la evangelización de los naturales y la vigilancia del respeto a las normas morales imperantes derivadas de los cánones del cristianismo. La instrucción fue, en gran medida, delegada a un grupo de individuos llamados “maestros de escuela” o ahcanbesahes, indígenas avezados en los que se apoyaron los religiosos para impartir la instrucción a la población autóctona. Una de las ventajas que tenía el hecho de seleccionar indígenas para esta tarea es que los conocimientos eran transmitidos en lengua maya, lo que se suponía podría ayudar a una mejor comprensión de los contenidos comunicados en la escuela. Por otro lado, también permitía que los asistentes a la instrucción no se enfrentaran drásticamente a conjuntos gnoseológicos diferentes, pues a pesar de que las verdades cristianas se enfrentaban a los conocimientos adquiridos en casa, el uso de la lengua permitía al menos un embone o una cierta continuidad. El maestro indígena no era en sí mismo un religioso, sino un individuo maya que transmitía a los demás, según su propio grado de comprensión y empleando elementos conocidos y tenidos de mano, la doctrina cristiana (Lizama, 2008: 130).

Es así que la educación formal en México ha oscilado entre dos grandes políticas que se desarrollaron en el país: la de segregación, que se dio durante la colonia, y la de integración nacional ya bastante documentada. Como se mencionó anteriormente, los gobiernos emanados de la revolución mexicana iniciada en 1910 centraron sus esfuerzos en el indio, conceptualizado como un problema para lograr la unificación del país, la homogeneización cultural de México y la construcción de una nación moderna; es en estos años en donde se considera a la escuela como vehículo para la transformación y la imposición de una sola lengua y una sola cultura. Los esfuerzos por educar a los indios fueron intensificados y dieron como resultado la creación de las ya mencionadas escuelas rurales y las misiones culturales.

En Yucatán, los esfuerzos no fueron menores a los realizados en todo el país; de esta forma se crearon las escuelas rurales para indios, se les empezó a enseñar la lengua y se buscó no indianizar al maestro que impartía clases en ellas, sino utilizarla para obtener mayores ventajas, a fin de llevar a los indios al ansiado progreso nacional. (Lizama, 2008: 130-132).

Posteriormente, en el período cardenista, comienza el enfoque indigenista reforzado con el nacimiento del Instituto Nacional Indigenista como estrategia política.

El indigenismo puede ser entendido como una estrategia desarrollada por los Estados para organizar las relaciones de los pueblos indios en las sociedades pluriétnicas y multinacionales. Esta estrategia se corresponde con la necesidad de consolidar la nación como identidad distintiva de la metrópoli colonial y contenedora de la sociedad como una totalidad, y envuelve una comprensión acerca de tales pueblos y una actitud consecuente (Coheto, 1988: 106). Pese al cambio, la política indigenista debía de incorporarse al esquema de integración aún vigente que permitiera insertar a los indígenas al desarrollo nacional.

Dos importantes eventos fueron detonadores para esta nueva política: el primer congreso indigenista celebrado en Pátzcuaro, Michoacán y la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, cuya dirección estaría en manos del antropólogo Othón de Mendizábal.

La idea de integración se mantiene hasta finales del sexenio de Cárdenas, sobre todo por el advenimiento de la política económica de sustitución de importaciones. Se pensaba que mientras el Estado se mantuviera fuerte, la economía iba creciendo.

Bajo esta misma perspectiva, muchas de las zonas productivas se encontraban en tierras indígenas, por lo tanto era prioritario integrarlos al contexto nacional. La política indigenista, a pesar de tener un claro sesgo integracionista, permitía percibir ciertos cambios en su ideología, surgida en gran parte en el congreso de Pátzcuaro.

Aguirre Beltrán escribe que:

“el respeto a la personalidad del indio, a su condición de persona formada en su propio medio cultural y, consiguientemente, el respeto a su cultura, usos, creencias, hábitos, lenguas y expresiones artísticas en todo procedimiento implementado para inducir cambios y promover el desarrollo de niveles mejores de convivencia, fue la declaración de mayor trascendencia emanada de este congreso memorable. Principio básico del indigenismo mexicano que tomaba en consideración el relativismo cultural solo para fundar en él una acción social eminentemente constructiva” (Aguirre, 1992: 131).

La política indigenista se extendió hasta los años setentas y se sentaron las bases para la política educativa bilingüe. Ahora la perspectiva había cambiado y se apostaba por fomentar el respeto a la cultura de los pueblos indígenas; bajo esta línea se reforzaron las escuelas rurales en las comunidades, se dio más apoyo a los maestros bilingües y con la creación de la Dirección General de Educación Indígena se consolidó el modelo educativo bilingüe y bicultural en donde se buscaba formular métodos para la enseñanza de la lengua autóctona y estimular el reuso de las lenguas indígenas.

Es así que el indigenismo pasó de ser una estrategia para la incorporación de los pueblos indígenas a la vida nacional, a una forma de fortalecimiento de sus expresiones culturales y sus identidades, e incluso pasó a ser una especie de mediador para una relación justa entre el Estado y ellos. Con la creación de la DGEI en 1973 como parte de la Secretaría de Educación Pública y por ende del sistema educativo nacional, se constituye una suerte de subsistema educativo solo para indígenas que asume el discurso bilingüe e incorpora el uso en la educación de los 56 idiomas indígenas reconocidos oficialmente (López y Küper, 2000: 32).

El modelo educativo sigue hasta los años ochentas; durante este tiempo se empezaba a cuestionar el enfoque indigenista y la orientación que tenía la DGEI. Una de las limitantes de este modelo era que no se tenía el suficiente material pedagógico para llevar a cabo la enseñanza del idioma indígena. Hasta ese momento la educación solamente estaba dirigida a nivel preescolar y básico, y no se combatía por completo el rezago educativo que se vivía en las

comunidades y para ese entonces el país estaba poniendo en marcha la política económica neoliberal.

Ahora bien, la transición al modelo intercultural parte de dos acontecimientos sumamente importantes en las postrimerías del siglo XX, uno es el reconocimiento de la diversidad cultural que se concreta en el artículo 4º constitucional y el movimiento zapatista que luchaba para contrarrestar el modelo neoliberal naciente. El presidente Carlos Salinas de Gortari modificó dicho artículo reconociendo a México como una nación pluricultural y multiétnica.

En el contexto económico la situación era más precaria y se profundizaba la situación de desigualdad social. Para este periodo se hicieron muchos estudios que desnudaron la realidad del sistema educativo y evidenciaron el rezago en materia educativa en el país, particularmente en las comunidades indígenas y zonas con altos niveles de marginación. Dentro de la rama indigenista se abrió paso el enfoque del etnodesarrollo, en donde, ya aceptado el relativismo cultural como parte de la realidad social, se parte de que cada pueblo tiene el derecho de construir su futuro desde sus propia visión cultural.

Para el periodo de los noventas se vuelve a vivir una nueva crisis económica y un cambio importantísimo para la vida política del país. Tras 70 años de estar en el poder el partido oficial (Partido Revolucionario Institucional) llega a la presidencia Vicente Fox, candidato de la entonces oposición que constituía el conservador Partido Acción Nacional en las elecciones presidenciales del 2000. Este logro político generó grandes expectativas sociales. La política económica se reorientó manteniendo, no obstante, los lineamientos del modelo neoliberal; el cambio sustancial de la política económica fue pasar de una política social centrada en la solidaridad, a la política del libre mercado total.

Las bases para la educación intercultural bilingüe se sentaron durante el sexenio de Ernesto Zedillo a través del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependiente de la Secretaría de Educación Pública, puso a disposición de los actores sociales involucrados con la educación indígena los lineamientos generales

para la educación intercultural bilingüe, un documento en el que sintetizaban las líneas generales de la política educativa que se desarrollaría a partir de ese momento en las escuelas de educación básica que dependían de la dirección antes mencionada.

La adopción de este modelo respondía a las necesidades del momento en donde confluían tanto las exigencias de los movimientos indígenas desarrollados en el país desde hacía unas cuantas décadas, como la emergencia del zapatismo en 1994, que puso a los indios en el centro del escenario nacional y los configuró como nuevos actores sociales a partir de los cuales se debía reconstruir la nación (Lizama, 2008:133).

La educación intercultural bilingüe en México propone considerar la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y adaptarse a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, organización social y formas de producción y trabajo (Lizama, 2008: 133). Otras metas de la Educación Intercultural Bilingüe en México tenían que ver con la articulación entre los distintos niveles educativos, desde el inicial hasta el profesional, así como la vinculación de la escuela y la comunidad, tanto para definir propósitos y contenidos educativos como en el desarrollo de esos procesos.

En este trabajo es menester plantear el estado de cosas en Yucatán a fin de tener una idea de cómo se ha manejado la educación intercultural en la región. Siguiendo con Lizama, este autor refiere que la EIB que se ofrece en Yucatán está bajo la supervisión directa de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado. Los fundamentos de la acción educativa residen, como en el resto de los estados de la república mexicana, en los artículos 2 y 3 de la constitución, así como en la Ley General de Educación de México y los lineamientos generales para la EIB.

Actualmente en Yucatán la enseñanza escolarizada, denominada comúnmente “educación indígena” o “educación bilingüe”, se imparte en tres niveles, que suman un total de 542 planteles de los cuales 97 son de educación inicial, 273 de preescolar y 172 de primaria. Uno de los problemas que afronta la población maya es el acceso al sistema educativo en su propia lengua. Otro de los problemas que se evidencia es que el número de escuelas son insuficientes para atender a toda la población indígena. No solo se trata de que

las escuelas son insuficientes sino que ilustra la imposibilidad que tienen los menores mayas de acceder a una educación que pueda vincular los conocimientos hasta el momento adquiridos en el seno del hogar con aquellos que pueden ser aprendidos por medio de la escolarización. Dicho de otra manera, los procesos de socialización primaria y secundaria, en gran parte del territorio de Yucatán, sufren una fractura y una disociación, por que los niños mayas no podrán continuar con la acumulación de conocimientos en su propia lengua, sino que desde temprana edad se verán obligados a adquirir esos conjuntos gnoseológicos en un idioma que no manejan (Lizama, 2008: 135).

Ya preparado el terreno, fue hasta el sexenio de Vicente Fox que junto con la titular de la CDI, se decide emprender el proyecto de crear 10 universidades interculturales en el país. Sin embargo, pese a la buena intención de acercar la educación universitaria a las comunidades indígenas, el gobierno de Fox se caracterizó por la ineficiencia en resolver conflictos y su poca habilidad para concretar reformas legislativas con respecto a los derechos de los pueblos indígenas y pasar por alto el sentir de la población indígena, todo ello en su ambición desbordada por la promoción de sus megaproyectos, generando hechos en extremo graves como la escalada de violencia ocurrida en San Salvador Atenco.

Es en este contexto que la Secretaría de Educación Pública de México, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, afirma:

“En los últimos treinta años han surgido múltiples movimientos sociales y políticos en América Latina enfocados a reivindicar los derechos fundamentales de los pueblos indígenas, interesados en abrir espacios e instituciones que buscan la pertinencia de los servicios educativos a través de la aplicación de los principios del enfoque intercultural.

Con objeto de fortalecer la perspectiva de la acción intercultural en el nivel de la educación superior, surge la oportunidad de crear una nueva universidad con vocación particular que favorezca el establecimiento de un diálogo intercultural orientado a hacer compatibles los procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos que beneficien a las poblaciones que las sustentan, y contribuya a librar barreras de comunicación entre el conocimiento práctico y

místico acumulado en la sabiduría indígena y el conocimiento científico generado en las universidades convencionales” (Guitart y Bastiani, 2007:3).

“El proyecto de creación de universidades interculturales en México se gestó a partir de múltiples peticiones de diferentes grupos y organizaciones vinculados a las comunidades indígenas, que en diferentes momentos han hecho llegar propuestas a las autoridades educativas del gobierno federal para crear IES que atiendan pertinentemente las necesidades de formación de sus jóvenes. La educación intercultural es una condición inaplazable para aprender a vivir en una sociedad caracterizada por relaciones multiculturales y plurilingües” (Guitart y Bastiani, 2007:3).

2.4 Origen de las Universidades Interculturales y el contexto regional.

La creación de las universidades interculturales obedece a la falta de oportunidades que tienen los jóvenes de las comunidades indígenas de acceder a una educación superior, acortando, por ese lado, la brecha de la desigualdad social en el sector educativo. Bajo esta competencia se forma la Red de Universidades Interculturales (REDUI) impulsada por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), encabezada por Silvia Schmelkes y dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Las universidades son parte del proyecto de largo alcance en donde el objetivo era abrir 10 universidades interculturales durante el sexenio de Vicente Fox, proyecto en donde participaron diversas instituciones y dependencias, entre ellas la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, bajo la dirección de Xóchitl Galvéz.

Por otro lado, se inició el Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), que se constituyó en el 2001 como un programa de apoyo académico en las instituciones de educación superior con estudiantes indígenas inscritos a nivel licenciatura (Crespo, *et. al.*, 2006:14). Sin embargo, Crespo argumenta en su investigación que la PAEIIES ha funcionado más como nivelador académico que como promotor de la interculturalidad, aunque su parámetro de selección de beneficiarios sea el factor étnico.

Todas estas medidas funcionan como programas compensatorios de acción afirmativa para resarcir el rezago académico de aquellos que han sido históricamente rechazados, como los estudiantes indígenas. Existen tres principales aspectos que detonan el rezago educativo. Por un lado se encuentra el obstáculo económico; se ha documentado que en las comunidades indígenas es donde se concentra la mayor parte de la pobreza y alta marginación, esto lleva a la falta de recursos económicos para solventar una educación superior de por sí limitada y poco accesible. El segundo aspecto es la trayectoria escolar del joven perteneciente a las comunidades indígenas, caracterizada por una educación básica de bajo nivel académico, el cual sale a la luz cuando aquellos se enfrentan a los procesos de selección de las instituciones de educación superior y se evidencia la enorme desventaja frente a otros jóvenes que tuvieron una educación de mejor calidad en la ciudad. La desigualdad en la educación no solo se hace notar en el hecho de que un número limitado accede a las IES, sino que, una vez dentro, se enfrentan a “obstáculos culturales”, sobre todo en lo concerniente a la lengua y al conocimiento impartido, formas de estudio y de aprehensión del conocimiento.

Todo esto es un reflejo de la trayectoria escolar del estudiante indígena y la acumulación de toda una serie de situaciones educativas, que van desde la enseñanza de una lengua ajena a la suya hasta la transmisión de conocimientos y valores que no fueron aprendidos en el seno familiar y en su paso por la escuela, enfrentándose a conjuntos gnoseológicos que no fueron enseñados en su socialización primaria y secundaria (Lizama, 2008: 134).

La incorporación de las experiencias de vida cotidiana en la comunidad y la lengua materna de los indígenas en la construcción del conocimiento son las dos principales premisas de la universidad intercultural, intentando rescatar lo que antes estaba enclaustrado en la vida privada y comunitaria destinado al olvido.

Ante estas realidades es que se comienza a diseñar otras modalidades de educación superior como las universidades interculturales, en donde se busca atraer a jóvenes cuya identidad cultural difiera del resto de la población (Flores y Barrón, 2006:48). Las primeras universidades que se abrieron fueron la Universidad Intercultural del Estado de México en 2003, la Universidad

Intercultural de Chiapas y la Universidad Veracruzana Intercultural en 2004, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco en 2005, Universidad Intercultural del Estado de Puebla y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, que se abrieron en 2006. La Universidad Intercultural Maya de José María Morelos y la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero son relativamente nuevas, pues fueron abiertas en 2007. La Universidad Indígena de México se abrió en 2000 y es afín a las demás universidades interculturales.

En esta dinámica de apertura es donde se enmarca el nacimiento de la Universidad Intercultural de José María Morelos de Quintana Roo. El rector Rosado May (2007) comenta que a pocos años de la apertura de la Universidad de Quintana Roo, en 1991, muchas comunidades comenzaron a organizarse para que la educación superior se acercara a ellas. Así, el Municipio de Cozumel se organiza junto con la sociedad y logran un campus de la UQRoo en 2001. En Felipe Carrillo Puerto se abre el Instituto Tecnológico Superior en el año 1997. En Cancún se crea la Universidad del Caribe en 2000.

En 1990 egresa de José María Morelos la primera generación de su Colegio de Bachilleres. A partir de entonces se generó en la población la inquietud de organizarse para contar con educación superior. En Felipe Carrillo Puerto también se generaron movimientos sociales buscando educación universitaria; lo observamos en la cabecera municipal y en poblaciones como Tihosuco. Años más tarde, en José Ma. Morelos se integra una organización denominada Patronato Pro Universidad. Esta organización jugó un papel importante para la creación de la Universidad Intercultural.

La creación de la Universidad se debió a la coordinación adecuada entre los niveles de gobierno - federal, estatal y municipal-, y a la participación de algunas dependencias importantes como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Dicha universidad, comenta May, surge de la idea del entonces rector de la Universidad de Quintana Roo de impulsar un campus de la UQROO en la llamada zona maya de Quintana Roo y conoce la intención del gobierno federal de impulsar 10 universidades con modelos de educación intercultural. Al final éste presenta el proyecto terminado a la Comisión Estatal de Planeación de Educación Superior. Así, el 30 de octubre de 2006 se publica en el Periódico Oficial el Decreto de Creación de la

Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo. Esto fue el principio de una serie de acciones que vinieron después.

La situación del estado de Quintana Roo es muy parecida al del vecino estado de Yucatán en cuanto a población indígena se refiere. Para dar un panorama objetivo es preciso contar con los datos de población indígena y la situación de la escolaridad. El Censo de Población y Vivienda 2005 indica que del total de la población del estado se cuenta con 170, 982 habitantes indígenas, considerando a la lengua como indicador cultural para el censo. De esa cifra se cuenta que hay 7, 766 personas monolingües y 160, 057 personas bilingües. Esto evidencia lo que Lizama (2008) considera un rápido cambio de personas que solo hablaban su lengua materna a sujetos obligados a adquirir la segunda lengua por motivos laborales.

No se plantea el bilingüismo como una relación lingüística horizontal, es decir, los indígenas al adquirir la segunda lengua van perdiendo el conocimiento de su lengua materna con el uso continuo del español. Por otra parte, el grado promedio de escolaridad en la entidad es de 8.49 y específicamente en el municipio de José María Morelos se cuenta con una población indígena de 17,642 habitantes repartidos por todas las localidades, siendo 920 los que conforman la población monolingüe y mayoritariamente se cuenta con 16,354 personas bilingües.

Casi paralelamente a la creación de las universidades interculturales, algunas instituciones de educación superior comienzan a integrar dentro de sus sistemas un espacio de apoyo a jóvenes indígenas que desean continuar con sus estudios. La apertura de dichos espacios académicos parte de la misma base que la creación del subsistema educativo que conforman las UI, que es el reconocimiento de una evidente desigualdad de oportunidades marcada por la diferencia cultural.

Muchas universidades abren sus Unidades de Apoyo Académico para estudiantes indígenas que forman parte del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), impulsado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y por la Fundación Ford. La construcción de dicho programa tiene como objetivo primario la inclusión de grupos o personas que han sido

históricamente excluidos de la educación superior, como es el caso de los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas.

Las unidades de apoyo tienen como ejes principales de acción evitar la deserción, propiciar la permanencia, atenuar las dificultades académicas del joven surgidas a partir de su trayectoria escolar deficiente y fomentar el mejor aprovechamiento por parte de los estudiantes indígenas inscritos en las instituciones de educación superior, dando seguimiento a su desempeño académico. Es desde esta línea que el programa se concibe como una estrategia de acción afirmativa dentro de ámbito educativo, particularmente de nivel superior, orientado hacia una población tradicionalmente marginada como son los jóvenes indígenas (PAEIIES-Memorias de experiencias, 2001-05).

La Universidad de Quintana Roo ha creado una unidad de apoyo a estudiantes indígenas. Dicha unidad pretende iniciar un cambio de actitud hacia la población indígena. Es importante mencionar esto porque muestra bajo qué perspectivas, enfoques y acciones se están guiando las universidades en términos de interculturalidad.

Respecto al discurso que se maneja sobre la interculturalidad, se puede encontrar el trabajo que realizaron Ávila y Mateos sobre la Universidad Veracruzana Intercultural. Ellos basaron su investigación en analizar la forma en la cual algunos discursos en torno a la interculturalidad se relacionan con determinados actores para generar un espacio de educación superior nuevo. Plantean que existe un discurso híbrido y una nueva configuración de actores y, en ese sentido, se interesan en ver cómo ocurren tales procesos en determinado espacio institucional como la Universidad Veracruzana Intercultural.

En un primer momento se muestra a la universidad como un espacio de hibridación discursiva e identitaria que es el resultado de la reconfiguración del Estado mexicano y de la confluencia de intereses alternativos a la tradicional corriente indigenista que ha dominado el incipiente panorama de la educación superior indígena en México. Posteriormente, se muestra a la UVI como un espacio que surge en un contexto político caracterizado por movimientos sociales relacionados con demandas democráticas que reclaman mayor equidad, inclusión y participación de grupos históricamente marginados,

principalmente indígenas y, por último, los autores analizan y contrastan los diferentes actores educativos y políticos que intervienen en el proceso de conformación de este proyecto de educación superior y que influyen en su discurso y su praxis intercultural (Ávila y Mateos, 2008).

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

3.1 El concepto de interculturalidad

El concepto de interculturalidad se ha venido discutiendo en estos últimos tiempos en que se ha tomado conciencia real de la diversidad cultural en todas las regiones del mundo. Tal concepto se ha ido reelaborando constantemente puesto que está sujeto a disputas y negociaciones ideológicas, políticas, culturales, entre otros factores. Besalú señala que las primeras formulaciones respecto a la interculturalidad como propuesta de actuación surgieron en el campo de la pedagogía para enfatizar la necesidad de contacto, de interacción entre las distintas culturas y la voluntad de intervención educativa para evitar esencialismos y promover una nueva sociedad y una nueva síntesis cultural a partir de la diversidad cultural existente (Besalú, s/f: 46).

Este término surge cuando en los países anglosajones se empieza a discutir primeramente el concepto de multiculturalidad y por otro lado, en los países europeos utilizaban el término interculturalidad bajo el mismo significado (Besalú, s/f: 46). Sin embargo, en los países europeos el término de multiculturalidad se ha reducido a lo puramente descriptivo para referirse a las sociedades donde coexisten diversas culturas, mientras que a la palabra interculturalidad se le atribuye un significado normativo, en la medida en que supone un determinado tipo de relaciones entre las culturas coexistentes en una misma sociedad (Besalú, s/f: 46).

La discusión en torno al concepto y a la problemática de la interculturalidad es inacabada, sin embargo se ha llegado a un consenso teórico-político sobre el tema, generándose un discurso y definiendo a la interculturalidad como aquello que designa una dinámica de relaciones sociales armoniosas en un contexto de diversidad cultural.

El interculturalismo como perspectiva teórico-práctica tiene dos objetivos básicos: el reconocimiento del pluralismo cultural y el respeto por la identidad propia de cada cultura, así como la construcción de una sociedad plural pero cohesionada y democrática (Besalú, s/f: 65). Existe una confusión más o menos justificable en torno a los conceptos de interculturalidad y multiculturalismo.

Muchos autores afirman que la interculturalidad como propuesta surge a partir del ya construido discurso del multiculturalismo como realidad tangible. Dietz (2001) manifiesta que el debate actual acerca de la interculturalidad y sus repercusiones en el sistema educativo se desencadena a partir de los años ochentas, cuando un conjunto altamente heterogéneo de movimientos contestatarios surgidos a partir del ya mítico "68" emprende el camino de la institucionalización social, política y académica. Las confluencias programáticas de estos nuevos movimientos sociales-afroamericanos, indígenas, chicanos, feministas, gays, lesbianas, "tercermundistas", etc., se han dado a conocer a partir de entonces bajo el a menudo ambiguo lema del "multiculturalismo" (Dietz *et. al.*, 2001: 17). Dicho autor ve a la interculturalidad como una forma de institucionalización del multiculturalismo llevado a la concreción en políticas educativas y culturales.

Por otro lado, en referencia a la interculturalidad en el campo educativo, García Castaño nos dice que la diversidad cultural en las escuelas, como en cualquier otro espacio social, aparece como una realidad en la que la atención a las minorías étnicas debería representar sólo una parte de lo que concierne a lo intercultural. Pero lo que atraviesa toda esa realidad, en el plano conceptual y en el de la producción de discursos y prácticas de cara a investigadores, políticos, medios de comunicación y gente de la calle, no es otra cosa que la construcción de la diferencia (García, s/f: 2).

Sedano Muñoz (2000) hace una crítica a la educación centrada en las diferencias culturales. Dice que la acepción generalizada del término interculturalismo hace referencia a la interrelación entre culturas. Los términos multiculturalismo y pluriculturalismo denotan simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad. Cuando los términos se utilizan aisladamente comparten el mismo campo semántico. Así, es mas

frecuente el término multicultural en la bibliografía anglosajona y el intercultural en la europea continental. Cuando ambos términos se contraponen, se hace notar especialmente el carácter normativo e intencional del término intercultural, significando con este la especial relevancia de establecer comunicación y vínculos afectivos y efectivos entre las personas de diferentes culturas (Sedano, 2000: 99).

Bajo esta misma postura, Cortés Valvidia (s/f) refiere que en la actualidad las necesidades sociales de nuestro entorno y de un mundo más globalizado han requerido un cambio, transitando desde las posturas filosóficas que consideran las culturas superiores, hasta la concepción de la diferencia como una amenaza; de la visión como una cultura única y estática con identidades fijas, para dar paso a aquellas que consideran que es importante que el otro pueda y deba crecer desde su propia identidad, reconociendo que el contacto con el otro genera un enriquecimiento. Se ha llegado al planteamiento de culturas en plural concibiendo a éstas como vivas, dinámicas, adaptables y promotoras del cambio a través del contacto entre ellas sobre una base de respeto.

Ante este cambio de paradigmas, surgen nuevas exigencias a los sistemas educativos del mundo, donde la escuela adquiere un nuevo papel dentro de la sociedad; emergen así nuevas propuestas y discusiones para el abordaje de la cultura que han de impulsar los nuevos centros educativos y el impacto sociológico del currículum, que le permita al estudiante desarrollar conocimientos y destrezas para ser miembros activos, críticos y creadores dentro de la sociedad. Es ante estas necesidades que se plantea el enfoque intercultural en las universidades, definiendo como interculturalidad de manera universal en su acepción más generalizada como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2005, en: Cortés, s/f: 28).

Por otra parte, se señala que la interculturalidad es aquella que afirma que la diversidad no es característica de aquellos grupos provenientes de fuera o minorías, sino que en nuestra sociedad también somos diversos, esto es, ha resaltado y defendido el hecho de que la diversidad es característica intrínseca

y esencial del ser humano y por tanto debe ser potenciada, reconocida y respetada (UNESCO 2005, en: Cortés Valvidia, s/f: 28).

Por otro lado, Zimmerman (s/f) distingue dos conceptos de interculturalidad que son muy frecuentes en las discusiones actuales. El primero es lo que puede llamarse concepto descriptivo-crítico y el segundo concepto político pedagógico. La interculturalidad en el sentido descriptivo tiene como objetivo en antropología, sociología y sociolingüística, analizar lo que pasa cuando se encuentran o enfrentan dos o más grupos étnicos y/o culturales. Acorde con las características conflictivas de muchos de los encuentros interculturales, se suelen destacar aquellos que tratan aspectos conflictivos, así como la tendencia a presentar análisis críticos que resultan incluso denunciadores de procesos abiertamente discriminadores o de malentendidos interculturales, que se producen sin la voluntad de los interactuantes y que conducen a situaciones conflictivas. El autor llama la atención de esto último, con respecto a que no todas las situaciones son conflictivas, ya que hay encuentros que son enriquecedores para ambas partes.

El concepto político-pedagógico se deriva del concepto descriptivo-crítico. Constituye la contrapartida de éste y puede definirse como el conjunto de actividades y disposiciones destinadas a terminar con los aspectos y resultados negativos de las relaciones interculturales conflictivas. También se puede entender como una contribución al establecimiento de relaciones pacíficas, al mutuo entendimiento, al derecho a vivir la propia cultura, a la tolerancia, y, en fin, a la autodeterminación cultural.

Cabe advertir que en América Latina, después de 500 años de opresión (no sólo) cultural, no basta con tomar una nueva actitud de tolerancia y con garantizar el derecho a vivir la propia cultura, sino que esta nueva política tiene la obligación de incluir la ayuda a la recuperación cultural, ya que esta recuperación requiere recursos materiales y humanos (Zimmermann, s/f: 3). El autor mantiene la idea de que las relaciones interétnicas e interculturales de mutuo respeto y dignidad, que proporcionan una identidad positiva a cada uno (en términos étnicos y culturales) y una autoestimación positiva (en términos individuales), disminuyen la posibilidad de futuros conflictos, que son malos

para la vida social en general y para la economía en particular (Zimmermann, s/f: 3).

Desde estas perspectivas es que se inserta la noción de interculturalidad como eje conceptual en las políticas educativas, dando como resultado el modelo intercultural bilingüe, incluso muchos autores se refieren a esta modalidad como “etnoeducación”. (Cavalcanti-Schiel, 2007: 2). Antes de llegar a este punto, la diversidad cultural en la educación se abordaba con el simple hecho del rescate y desarrollo de la lengua materna, ahora la apuesta es por la necesidad de trascender el plano meramente lingüístico y de modificar los planes y programas de estudio; vale decir, con una nueva perspectiva de mantenimiento y desarrollo se vio también la necesidad de ingresar substancialmente al currículum escolar, de manera que éste diera cuenta también de los saberes, conocimientos, historias y valores tradicionales. Con esto se buscaba responder a las necesidades básicas del aprendizaje y acercar más la escuela a la comunidad y a la vida de los sujetos a los que pretendía servir (López, 2001: 7).

3.2 La interculturalidad como discurso

Ahora bien, la interculturalidad como discurso se introduce en diferentes campos sociales como la educación, la política y la construcción de políticas culturales. Para comprender un discurso se deben entender las condiciones y funciones socioculturales en que se genera, ya que los emisores de él pueden asignar distintos significados a los términos utilizados (Mateos, s/f: 1).

El término interculturalidad es utilizado en programas, prácticas y políticas educativas y por su carácter polisémico ha llegado a convertirse en un comodín para los discursos políticos de moda (Cavalcanti-Schiel, 2007). Así se instala la polisemia de la interculturalidad, que se constituye en un campo de fuerzas políticas, “en que los diferentes actores- ya sea como aliados estratégicos o protagonistas antagónicos- se encuentran construyendo sus sentidos y sus prácticas (Mateos, s/f: 2).

Se pueden distinguir la política y el campo educativo como las dos vertientes importantes en el discurso de la interculturalidad en el contexto mexicano, que tienen como base ideológica al indigenismo. Hay que aclarar que los discursos que se generan en las diferentes instituciones de educación intercultural difieren en cuanto a que muchos de sus integrantes (directivos, maestros o los que diseñan los contenidos académicos) han sido directamente formados bajo la tradición indigenista. Por otro lado, también existe un discurso académico acerca de la interculturalidad nacido en el seno de la disciplina antropológica y que ha generado una línea de investigación que ha sido denominada “estudios interculturales”.

El desafío que enfrentan los estudios interculturales es que continuamente se confunde lo que desde un punto de vista meta-empírico se quiere entender por “educación intercultural” y lo que instituciones y actores llaman “intercultural”. Es un intercambio de significados porque los participantes del discurso continuamente están cambiando de niveles de comprensión: “Así, los intereses y objetivos acerca del sentido que adquiere la interculturalidad en la educación no sólo son diferentes, sino contradictorios y antagónicos” (Coronado, 2006: 215).

Estos estudios surgen como consecuencia de la existencia de la desigualdad disfrazada de diferencia, y ello, a pesar de que la condición de todo grupo humano es la diversidad, tanto biológica como cultural. La diferencia es una construcción para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición es la diversidad, gracias a la cual prosigue con éxito la evolución (García *et. al.*, 1999:2).

Entre tanto, la investigación que realiza Laura Mateos sobre el análisis de los discursos interculturales en Veracruz, distingue la vertiente política de la vertiente académica y los resultados en sus entrevistas dejan ver las posturas y las diferentes miradas a la interculturalidad. La vertiente política, dice, se caracteriza por tener como fuerte antecedente el paradigma indigenista, por lo cual a menudo sigue promoviendo en última instancia la castellanización y la alfabetización instrumental. Se maneja un discurso que folkloriza la cultura, que

estereotipa y enfatiza las diferencias. Como consecuencia, su discurso acerca de lo intercultural posee tintes esencialistas; la interculturalidad se acaba equiparando a grupos étnicos o lenguas indígenas.

Algunos actores perciben el discurso intercultural como “moda”, porque promueve la innovación pedagógica y porque cuestiona el papel del maestro y el alumno, fomentando la participación de la comunidad en la formación de los individuos. La interculturalidad llega a mostrarse como un enfoque compensatorio que de fondo sigue buscando la integración del indígena a la cultura nacional. La vertiente académica, en cambio, toma distancia del enfoque indigenista “paternalista” y “etnocida”, promoviendo el reconocimiento de la pluralidad y heterogeneidad de las identidades tanto indígenas como no indígenas. Aquí lo intercultural es un discurso construido multi e interdisciplinariamente y definido de manera transversal, constructivista y contextualista, que se relaciona con prácticas y estrategias pedagógicas alternativas, y que promueve la capacidad de reconocer recíprocamente las diversidades que existen, haciendo énfasis en lo híbrido e interactivo (Mateos, s/f: 6-7).

3.3. Educación y enfoque intercultural

El enfoque intercultural va más allá de la coexistencia de culturas distintas y se centra en el diálogo y la interacción cultural en un plano de igualdad real, lo que significa una reflexión y acción también real sobre los factores ideológicos y estructurales que conllevan desigualdad y racismo (Besalú, 2002: 66) Ahora bien, en el ámbito meramente educativo, cuando se habla de interculturalidad se refiere a un determinado modelo educativo pertinente a la diversidad cultural de determinada sociedad.

Sánchez Bello (2006) nos advierte que la escuela sigue estando basada casi exclusivamente en el aprendizaje de la cultura clásica, entendiendo a ésta como el conocimiento técnico disciplinario, arte, literatura, matemáticas, historia, física, entre otras, y ha dejado de lado la importancia que poseen en el proceso de socialización del alumnado otros ámbitos de la cultura que influyen

en el pensamiento de los jóvenes. Han ignorado la diversidad de construcciones culturales que cohabitan en el aula, atendiendo a los aprendizajes clásicos (Sánchez, 2006: 57), y esto incluye el respeto a la diversidad cultural como filosofía de vida.

Preservar la diversidad cultural significa que la escuela debe transmitir una cultura plural, en la que estén representadas todas las culturas que coexisten en un ambiente determinado, en la perspectiva de construir una cultura común, y debe socializar para vivir en sociedades multiculturales y democráticas, en la que ninguna expresión cultural sea desvalorizada o marginada (Besalú, s/f: 66). En este sentido, una vez que se ha tomado conciencia de nuestra realidad multicultural se empieza a entrar en el campo educativo como una estrategia compensatoria. Se parte del supuesto de que, en principio, todas las propuestas, modelos, programas y enfoques tienen la voluntad de resolver problemas reales y de aportar caminos de mejora: todos tratan de conjugar la cohesión social con el desarrollo autónomo de individuos y colectividades (Besalú. s/f: 51).

El debate de la interculturalidad penetra en el campo educativo en los países del sur de Europa, haciendo frente a la realidad y al contexto multicultural generado por la cantidad de migrantes extranjeros procedentes de países pobres o empobrecidos o de diferentes contextos geográficos y culturas alejados de los referentes europeos tradicionales (Besalú, s/f: 44).

Es importante hacer un estado de arte en América Latina y en el caso de México en particular, puesto que las condiciones históricas y el contexto actual permiten visualizar la interculturalidad desde una perspectiva diferente. Por ejemplo, en el caso de Europa la interculturalidad se ha planteado en términos de asimilación de las minorías culturales. Por otro lado, en América Latina ha tenido implicaciones totalmente diferentes en tanto que ha buscado impulsar una relectura de la realidad nacional, así como saldar una deuda histórica con su población indígena originaria (Llanes, 2005:2).

Ante este panorama es que se empiezan a crear escuelas interculturales bilingües en toda América Latina, incluyendo México. En este impulso por crear instituciones pertinentes para una educación intercultural surge el modelo educativo de las Universidades Interculturales. Dicho modelo tiene como tarea principal la necesidad de lograr desplazar elementos que vulneran la esencia de las lenguas y culturas autóctonas, así como apoyar el fortalecimiento del bilingüismo oral y escrito como un objetivo fundamental para mantener viva la comunicación directa de los estudiantes y sus comunidades, con el propósito de promover la revalorización y consolidación de las mismas y de que las comunidades reciban los beneficios del desarrollo y avance del conocimiento en sus propias lenguas. Son tres ejes formativos que se contemplan para sustentar las acciones de la nueva institución: la lengua, la cultura y los vínculos estrechos con la comunidad (Castillas y Santini, 2006: 22).

Los fundamentos de la Universidad Intercultural se basan en la condición histórica y las desventajas culturales que han sufrido los pueblos indígenas. No obstante, los programas educativos dirigidos a los pueblos indígenas han sido de corte asimilacionista, considerando tales desventajas como un obstáculo para su pleno desarrollo y completa integración a la sociedad. Esta visión es criticada y desechada por los lineamientos del modelo educativo de las Universidades Interculturales.

La institución es una propuesta alternativa que cuestiona la tradición de las universidades que se adecuan a las exigencias de sistematización y organización hegemónica del conocimiento científico, soslayando el valor de los conocimientos y las experiencias acumuladas por las culturas originarias del país. En cambio, el modelo de universidad que se presenta contempla la diversidad y busca ser un espacio abierto al estudio y al debate atendiendo al principio de respeto a la pluralidad (Castillas y Santini, 2006: 31). Sumado a eso, la Universidad Intercultural abre sus puertas a la diversidad de conocimientos, aquellos conocimientos que no son valorados en el modelo hegemónico escolar y que son provenientes de otras perspectivas culturales.

De esta forma la educación intercultural contempla la creación de espacios académicos que permitan establecer las bases para promover relaciones paralelas entre individuos de diferentes culturas y que contribuyan a

fortalecer la autoestima cultural y personal de los jóvenes de este origen, desplazando las actitudes de asimilación y sometimiento a culturas ajenas (Castillas y Santini, 2006: 31).

Se señaló antes que el modelo de universidad hegemónico privilegia el conocimiento científico en relación con otras formas de conocimiento no consideradas importantes en la sociedad contemporánea. El conocimiento generado en ellas se apoya en la perspectiva epistemológica europea que ha excluido otros saberes. La élite política y cultural decide lo que los estudiantes deben aprender, y coordina la forma como los sistemas de reconocimiento del saber (evaluaciones, títulos, acreditaciones, etcétera) deben operar como filtro de selección. El modelo educativo de las universidades convencionales se sustenta en ideologías y costumbres que acompañaron al esquema de dominación colonial, estableciendo pautas normativas que generaron la exclusión de aquellos que eran considerados inferiores (Castilla y Santini, 2006: 37).

Esta es la crítica más importante hecha a las universidades tradicionales y constituye el principal fundamento para la integración del enfoque intercultural en el modelo educativo de universidad. El modelo intercultural presupone una educación cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos con el fin de enriquecer el proceso formativo. En este sentido, la filosofía que sustenta la creación de universidades interculturales se apega a los planteamientos en materia de respeto a los derechos de los pueblos originarios planteados por diversos organismos internacionales, mismos que son productos de las luchas y principales reivindicaciones de los pueblos indígenas del mundo (Castillas y Santini, 2006: 36).

Le educación intercultural se concibe como una perspectiva educativa con pertinencia en la diversidad cultural. El reconocimiento a la diferencia es el sustento ideológico y el marco teórico y filosófico de esta perspectiva. Se plantea la educación intercultural como alternativa a la educación formal que no da cuenta de las diferencias culturales, sociales y económicas de la juventud.

En el contexto latinoamericano y en particular de México, esta modalidad fue construida a partir del reconocimiento de la diversidad étnico-cultural de la población y de hacer frente a la desigualdad en el acceso educativo que padecen muchos jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas. Con la educación intercultural se pretende no solo plantear la posibilidad de establecer relaciones sociales mucho más democráticas y de respeto, sino también incorporar a sus planes académicos y marcos de estudio otras construcciones y formas de conocimiento que han sido relegadas al plano empírico de la vida cotidiana y que no han sido valoradas en contraste con el conocimiento occidental científico occidental.

De esta manera la EIB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal. Desde esta perspectiva, se trata de una propuesta dialógica y de encuentro y complementariedad entre culturas de raigambres diferentes. Así, la EIB se convierte en mucho más que la simple enseñanza de lenguas y que una mera enseñanza en dos lenguas diferentes, y está destinada a generar una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua propia da pie a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar (López; 2001: 7).

Esta complementariedad se plantea en términos de una relación horizontal de los conocimientos de las comunidades indígenas y aquellos de corte occidental, buscando la satisfacción de las necesidades de los jóvenes indígenas y de contribuir también a lograr mejores condiciones de vida. En congruencia con lo ya expuesto, la educación desde esta perspectiva ya no vislumbra (por lo menos en el discurso) la asimilación ni la integración de las comunidades indígenas, sino una cierta articulación entre las sociedades y los pueblos que componen un país étnico y socialmente diverso.

A tono con lo anterior, este tipo de políticas reivindicativas en el campo de la pedagogía surge cuando se empieza a debatir la urgencia de eliminar prácticas discriminatorias en contra de los sectores históricamente excluidos de las agencias políticas. Es por eso que se plantea la pertinencia de una acción afirmativa en la educación.

Dietz (2001) arguye que la resultante política de la acción afirmativa no sólo es una reivindicación de tipo ético, sino que connota la necesidad de incluir la personalidad y posicionalidad del sujeto investigador en la propia investigación (Torres, 1999:253 en, Dietz, 2001: 40). Este concepto metodológico y en última instancia epistemológico también se logrará imponer en los estudios étnicos, que a partir de ahora tenderán a generar autoestudios monográficos o comparativos de minorías étnicas realizados por representantes académicos de dichas minorías.

Con ello se persigue el afán de descolonizar a las ciencias sociales y sobre todo a la antropología de su tradicional mirada jerarquizante y colonial frente al otro (Gordon, 1991 en Dietz, 2001: 40). Esta reflexión es fundamental ya que los encargados de generar estudios sobre la interculturalidad son también de cierta forma los que generan los discursos circulantes en torno a la teoría y la praxis pedagógica, que, igualmente, guiarán las líneas de acción y los enfoques dentro de las instituciones académicas interculturales.

3.4 Pedagogía y diálogo interculturales

Dentro de este debate se abre otro aspecto importante en el campo de la educación y la antropología: la pedagogía intercultural, como otra nueva vertiente de las ciencias de la educación, viene a convertirse en el instrumento teórico, conceptual y metodológico de los estudios interculturales y a sentar las bases ideológicas de las políticas educativas interculturales. Dietz (2001) destaca que si bien el encuentro de la pedagogía con la antropología no solo se limita al estudio de lo intercultural y lo multicultural, sino que contribuye de cierta forma a la institucionalización pedagógica del multiculturalismo (Dietz, 2001: 48). Es así que puede afirmarse que la antropología marca pautas en el discurso que en torno a la interculturalidad y la formación académica se componen.

Otro planteamiento importante y que es muy pertinente cuando se desea plantear la interculturalidad en el ambiente académico en cuando a la competencia comunicativa, es el diálogo intercultural. Fonet-Betancourt (s/f) aborda este concepto en un plano más amplio, el de la coexistencia y un buen

entendimiento entre las culturas. “El diálogo intercultural se entiende además, y en consecuencia, como método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como "propias" dentro de cada cultura y, acaso ante todo, para agudizar en las culturas la tensión o el conflicto entre los sujetos o fuerzas interesados en conservar y/o defender, y aquellos interesados en transformar” (Fornet-Betancourt s/f: 8). Este concepto se puede visualizar desde diferentes aristas. Por un lado, se presenta como un enfoque aplicado a la propuesta de la sinergia de conocimientos en el marco de la interculturalidad, y por otro lado se aplica en el plano micro de las relaciones sociales dentro del ambiente académico con pertinencia a la comunicación efectiva de los miembros de la comunidad. Por tanto, podría considerarse al diálogo intercultural como la simetría en las relaciones sociales en cuanto minimice las situaciones conflictivas en la interacción social y fomente la democratización de las relaciones sociales contemplando las diferentes dimensiones en que se puede entender la diferencia.

En este sentido, a través de las competencias comunicativas y el discurso de la interculturalidad circundante en las instituciones educativas se puede construir relaciones sociales intersubjetivas dentro de un contexto de vivencias y experiencias significantes como la escuela.

Ahora bien, para una mejor comprensión del discurso de la interculturalidad es necesario considerar las condiciones históricas y socioculturales, al igual que el contexto y espacio en que se genera. El término de interculturalidad en programas, prácticas y políticas educativas, por su carácter polisémico, ha llegado a convertirse en comodín para los discursos políticos de moda (Ávila, 2008: 66).

El discurso de la interculturalidad es utilizado por los mismos actores pero se conceptualiza de manera distinta debida a que éste toma una característica local. Las conceptualizaciones de la interculturalidad que establecen los actores nos permiten percibir las relaciones de transferencia intelectual y de resistencia cultural que se generan en el momento que interactúan los distintos sujetos (Ávila, 2008: 66).

Las transferencias del discurso se dan como primer nivel en el espacio escolar y éste a la vez es reproducido por los agentes que participan en la reproducción del discurso a través de las relaciones sociales cotidianas. Por otro lado la intersubjetividad permite la comunicación de los individuos que viven en un mismo espacio social y que comparten un mundo en común.

Tomando en cuenta lo anterior, podemos decir que la comunidad de sentido o de significado es la universidad que promueve valores como la interculturalidad y por lo tanto es reconocida por todos los miembros de ésta.

Habermas (1997) argumenta que existe un comportamiento intencional dirigido por normas o que se orienta por reglas que rigen en virtud de un significado intersubjetivamente reconocido; las normas tienen un contenido semiótico, justamente un sentido que siempre que un sujeto capaz de entenderlo las sigue, se ha convertido en razón o motivo de un comportamiento. Este comportamiento intencional es lo que él llama acción (Habermas, 1997: 21).

Si bien esta interpretación está orientada a la reflexión del entendimiento básico intersubjetivo en la vida cotidiana, puede ser aplicable cuando se trata de espacios en donde se generan nuevos contenidos semánticos, como es todo el entretrejo teórico y simbólico de la interculturalidad, y cómo éste, a su vez, estructura las relaciones y las acciones orientadas a la comunicación.

Por otro lado, el sistema educativo constituye un campo de poder en toda la estructura social; se concibe que los problemas de exclusión social en la educación deben verse como un producto de la reproducción de las dinámicas sociales dentro del sistema. La Universidad Intercultural podría considerarse como un subcampo dentro del campo que es la educación. Dentro de la universidad están en juego intereses específicos y existe circulación de capitales. Bourdieu define los campos como aquellos que se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas). Un campo se define entre otras formas, precisando aquello que está en juego y los

intereses específicos que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios. (Por ejemplo un médico no puede competir por un puesto que se disputa entre mercadólogos). Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *hábitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego y de lo que está en juego.

La estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orientan las estrategias ulteriores.

Esta misma estructura que se encuentra en la base de las estrategias dirigidas a transformarla, siempre está en juego: las luchas que ocurren en el campo ponen en acción al monopolio de la violencia legítima que es característico del campo considerado, esto es, en definitiva, la conservación o subversión de la estructura de la distribución del capital específico. El capital específico significa que el capital vale en relación con un campo determinado, es decir, dentro de los límites de este campo, y que sólo se puede convertir en otra especie de capital dentro de ciertas condiciones. La teoría de los campos de Bourdieu hace referencia a esferas sociales del conocimiento humano en donde se ponen en juego intereses y estrategias, así como competencias de conocimiento.

Bourdieu argumenta que aquellos que dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan (de manera más o menos completa) el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia las estrategias de conservación, las que, dentro de los campos de producción de bienes culturales, tienden a defender la ortodoxia, mientras que los que disponen de menos capital se inclinan a utilizar estrategias de subversión: las de la herejía. Existe otra propiedad menos visible del campo: toda la gente comprometida con un campo tiene una cantidad de intereses fundamentales comunes, es decir, todo aquello que está vinculado con la existencia misma del campo; de allí que surja una complicidad objetiva que subyace en todos los antagonismos. Los que participan en la lucha contribuyen a reproducir el juego, al contribuir, de manera

más o menos completa según los campos, a producir la creencia en el valor de lo que está en juego (Bourdieu, 1990: 136-137).

La propuesta teórica de los campos es aplicable al análisis de los diferentes ámbitos del mundo social en el que se desenvuelven los individuos. La universidad constituye el espacio social en donde existe una circulación de capitales sociales y culturales, este espacio forma parte del campo del sistema educativo.

El espacio social se puede describir como un espacio pluridimensional de posiciones tal que toda posición actual puede ser definida en función de un sistema pluridimensional de coordenadas, cuyos valores corresponden a los de las diferentes variables pertinentes: los agentes se distribuyen en él, en una primera dimensión, según el volumen global del capital que poseen y, en segunda, según la composición de su capital; es decir, según el peso relativo de las diferentes especies en el conjunto de sus posesiones (Bourdieu, 1990: 283).

En la universidad, en cuanto espacio social, se disputa entre sus agentes la lengua maya como un capital cultural que, a la vez, representa un poder dentro del mismo espacio social pero no dentro del campo; es decir, la lengua maya es capital cultural en cuanto circula dentro de la universidad pero no tiene poder en el campo general del sistema educativo estandarizado.

A manera de suposición, la lengua maya puede llegar a ser un capital cultural con validez dentro de un campo como sería el nuevo sistema educativo de modelo bilingüe e intercultural. Tiene pertinencia la noción de campo de poder para explicar cómo un capital cultural toma relevancia en distintos espacios. El campo de poder es el espacio de las relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital o, con mayor precisión, entre los agentes que están suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital para estar en disposición de dominar el campo correspondiente y cuyas luchas se intensifican todas las veces que se pone en tela de juicio el valor relativo de los diferentes tipos de capital (Bourdieu, 1997: 50).

Es relevante que Bourdieu describa al espacio social global como un campo, es decir, como un campo de fuerzas cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del

cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o transformar su estructura (Bourdieu, 1997: 49). Bourdieu argumenta que las propiedades actuantes retenidas como principios de construcción del espacio social son las diferentes especies de poder o de capital vigentes en los diferentes campos. El capital, que puede existir en estado objetivado, en el caso del capital cultural, en estado incorporado o interiorizado y que puede estar garantizado jurídicamente, representa un poder respecto de un campo y, más precisamente, del producto acumulado del trabajo ya realizado y al mismo tiempo, respecto de los mecanismos tendientes a asegurar la producción de una categoría particular de bienes y así de un conjunto de ingresos y beneficios. Las especies de capital, como una buena carta en un juego, son poderes que definen las probabilidades de obtener un beneficio en un campo determinado (Bourdieu, 1990: 283).

Aquí es conveniente retomar el concepto de *habitus* planteado por Bourdieu. Una de las principales definiciones de *habitus* que el autor desarrolla es que son sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. El *habitus* permite producir un número infinito de prácticas, relativamente imprevisibles pero limitadas en su diversidad. En suma, siendo el producto de una clase determinada de regularidades objetivas, el *habitus* tiende a engendrar todas las conductas “razonables” o de “sentido común” posibles dentro de los límites de estas regularidades y sólo de éstas, y que tienen todas las posibilidades de ser sancionadas positivamente por que están objetivamente ajustadas a la lógica característica de un determinado campo del que anticipan el porvenir objetivo: tienden también, al mismo tiempo, a excluir, sin violencia, sin método, sin argumentos, todas las locuras, es decir,

todas las conductas destinadas a ser negativamente sancionadas porque son incompatibles con las condiciones objetivas (Bourdieu, 1991: 97).

El sistema escolar formal ha contribuido a la reproducción de valores, creencias y formas de conocimiento propios de una cultura dominante, es decir, homogeniza culturalmente sin reconocer otras formas culturales presentes en su realidad (Molina, 2008: 56). De esta forma, la educación es un proceso de transmisión de conocimiento y al mismo tiempo funciona como un sistema que reproduce códigos culturales y simbólicos. Durkheim al respecto dice que “toda educación, en tanto proceso de socialización, consiste en un esfuerzo continuo por imponer al niño maneras de ver, de sentir, y de actuar a las cuales no hubiera podido tener acceso espontáneamente” (Jiménez, 1997: 5). Es decir, que por medio del proceso educativo se aprenden y aprehenden nuevos códigos culturales y simbólicos que el individuo no aprende en su socialización primaria que se da en el contexto familiar y cotidiano.

Bourdieu (1997) reflexiona acerca de cómo el sistema escolar ayuda a la reproducción de la distribución del capital cultural y, con ella la estructura del espacio social. El espacio social es aquella estructura de distribuciones en las diferentes especies de capital que ordena las representaciones de este espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo (Bourdieu, 1997: 25).

Es así que la universidad intercultural como parte del sistema educativo, es un campo de reproducción cultural y simbólica. En ella se pretende reproducir un cierto tipo de conocimiento y formas ideológicas que serán integradas por los sujetos receptores (y a la vez reproductores en sus prácticas de comunicación cotidiana) a sus esquemas de interpretación y que guiarán sus acciones en la práctica de la vida cotidiana intersubjetiva.

El concepto de *habitus* de Bourdieu es indispensable para analizar las acciones intencionales de los individuos en un campo de significado. El *habitus* es el principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas (Bourdieu, 1997: 19).

El *habitus* configura la urdidumbre de relaciones históricas internalizadas en los individuos a través de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y evaluación del mundo social y de acción en el mismo (Tarres, s/f: 160).

Pujadas también menciona que el *habitus* se entiende en el sentido del bagaje individual que se proyecta en la praxis del sujeto y que es el resultado de la internalización específica de las estructuras y sistemas de valores socioculturales, fruto del proceso de socialización (Pujadas, 1992:11).

Es plausible que los estudiantes de la Universidad Intercultural orientan sus acciones a través de la interiorización de los valores asignados que se insertan en los sujetos a través de su socialización en la comunidad y en el medio escolar propios de su contexto cultural, y que igualmente integren a sus esquemas de interpretación nuevos códigos de significados como la filosofía de la interculturalidad impartida en su universidad.

3.5 Identidad y cultura

Desde los inicios de la ciencia antropológica, el tema de la identidad y sus primeras aproximaciones teóricas han estado ligados al concepto de cultura. Otros autores apuntan que su análisis es relativamente nuevo. La cultura se concebía como aquel conjunto de rasgos característicos que permitían a un determinado ser humano o grupo establecer relaciones. Los rasgos al ser característicos de cada grupo cultural se diferencian de otros. Este es el principio básico de la identidad como construcción cultural. Tappan Merino nos dice que existe un elemento indispensable para que sea posible la identidad y éste es la diferencia. La identidad es una construcción sociocultural que, a su vez, es resultado de un sinnúmero de procesos identificatorios y diferenciatorios, en los que básicamente se delimitan dos territorios, “lo propio” y “lo ajeno” (Méndez y Mercado, s/f: 72-83). Los estudios han estado enfocados a definir la identidad étnica en primer lugar, poniendo a la otredad como fundamento de la diferencia. La identidad étnica se manifestaba a partir de criterios culturales contruidos socialmente a través del “otro”, en donde los antropólogos tuvieron importante influencia.

En América Latina y en México el concepto de identidad étnica se basó en los estudios sobre “el indio” como entidad problemática en la ya famosa etapa del indigenismo. Aquellos rasgos distintivos de una cultura, como la lengua, vestimenta, comida, incluso raza y territorio, eran propios de la cultura y por ende de la identidad; la característica de territorialidad asignaba a la identidad un sentido de pertenencia. A partir de estos criterios se definen la identidad étnica y la identidad nacional, conceptos trabajados a nivel macrosocial por diferentes estudiosos de las ciencias sociales (Warman y Argueta, 1991: 318).

Por otro lado, a la identidad se le concibe desde dos dimensiones principales: la individual y la social. En el plano individual la psicología se ha encargado de tematizarla y se le había dejado a los estudios antropológicos lo meramente social y lo étnico en particular, sin embargo varios antropólogos y sociólogos han procurado mostrar que lo personal y lo social están interconectados. En este sentido, “la identidad social” surge como la actualización del proceso de identificación e involucra la noción de grupo, particularmente la del grupo social, sin embargo la identidad social no se separa de la identidad personal, pues ésta es de alguna manera reflejo de aquélla. La identidad social y personal son parte, en primer lugar, de los intereses y definiciones de las demás personas en relación con el individuo cuya identidad está en entredicho” (Cardoso, 1992: 21). El contraste parece constituir la quintaesencia de la identidad étnica, implica la afirmación de un “nosotros” y un “otros”.

Por otra parte, Barth (1976) arguye que para definir la identidad étnica es fundamental tener presente el concepto de grupo étnico. Este término se utiliza en la literatura antropológica para designar a una comunidad que se autoperpetúa biológicamente, comparte valores culturales fundamentales realizados con unidad manifiesta en formas culturales, integra un campo de comunicación e interacción y cuenta con unos miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros y que constituyen una categoría distinguible de otras categorías del mismo orden (Barth, 1976: 11). Este

carácter contrastivo es el que le da cuerpo a todas las teorías de la identidad y especialmente al concepto de identidad étnica.

Pujadas (1993) refiere que uno de los argumentos que aparece en los destilados teóricos sobre el tema sugiere que la identidad étnica es el resultado de la objetivación de la auto-consciencia de los grupos humanos, en situaciones de contraste y/o confrontación con otros grupos, de sus diferencias culturales (Pujadas, 1993: 12). Es así que la identidad se tiende a interpretar en términos de diferencia y contraste con otros grupos étnicos en situaciones de interacción social. Esto es mucho más evidente con aquellos grupos que se encuentran en calidad de inmigrantes en otros países.

La identidad se puede dar de forma negativa; en este sentido, muchas veces se niega lo propio por temor a las discriminaciones y prejuicios. Pujadas señala que esto se da por la búsqueda de la supervivencia de los colectivos de inmigrantes. La búsqueda de la propia supervivencia requería por parte de muchos de esos colectivos inmigrados una renuncia a su propia personalidad colectiva, pero esta situación no es generadora de verdaderos conflictos étnicos (Pujadas, 1993: 12).

Muchos migrantes niegan sus señas de identidad para alcanzar los fines que se propusieron en su empresa migratoria. El rechazo a lo propio se genera por que existe el estigma y la etiqueta social, las cuales son producto de la exclusión por parte del otro dominante. Sin embargo, la diferencia también es visible por la exclusión mutua por parte de los grupos enmarcados en el pensamiento etnocentrista. Este pensamiento es el que básicamente delimita la identidad en términos de territorio tanto físico como imaginario, “lo propio y lo ajeno”, “lo semejante y lo diferente”, “lo mío y de nosotros” con “lo tuyo y de ustedes” (Tappan, 1992: 85).

La identidad étnica en México está ligada al proceso histórico de la construcción del Estado-nación y a la generación de una identidad nacional. Los grupos indígenas son el punto medular de la estructura dual de identidad nacional y la identidad étnica, la cual ha transitado entre la asimilación e inserción al país y el realce y revaloración de la diversidad representada en sus

comunidades indígenas. La identidad nacional también ha sido analizada desde los parámetros teóricos que se construyeron en los años oro del indigenismo, relativos al proceso de aculturación de las comunidades indígenas. La integración de los pueblos originarios es lo que faltaba para la consolidación del país como nación y la concepción de una nueva cultura e identidad mestiza nacional. Los trabajos de investigación sobre la identidad nacional se han planteado a nivel macrosocial y habían estado prácticamente en manos de sociólogos, historiadores e incluso literatos, y los antropólogos se dedicaban al estudio de las comunidades pequeñas y a estudios de carácter étnico (Pérez, 1991:319).

No obstante, los trabajos etnográficos contribuyeron al análisis por su insistencia en elaborar teorías y esquemas de interpretación sobre las formas de integración, aculturación y resistencia de las comunidades indígenas al contexto nacional. Una de las principales contribuciones fue hecha por Aguirre Beltrán, al crear un modelo sobre la integración del cambio sociocultural que aportó un gran número de conceptos que guiarían la acción indigenista en el país (Pérez, 1991: 321).

Hasta ahora se ha discutido la identidad solo en términos étnicos y colectivos, cuando la identidad abarca el plano individual y puede verse desde diferentes niveles. Cardoso de Oliveira (1991) considera que la noción de identidad contiene dos dimensiones: la personal o individual y la social o colectiva, y algunos antropólogos han trabajado con la noción de identidad procurando mostrar cómo éstas -la social y la individual- están interconectadas, con lo que nos permiten tomarlas como dos dimensiones de un mismo e incluso fenómeno (Cardoso, 1992:21). De igual manera Rendón Monzón sostiene que la identidad comprende diferentes niveles, como el personal, los grupales, regionales, nacionales, etc. (Méndez y Mercado, 1992: 30).

En un principio, como se señaló anteriormente, la identidad étnica se definía por criterios que se concebían como propios de una cultura, este es el caso de las comunidades indígenas de México. Bartolomé (2009) indica al respecto que la etnicidad se concibe con la contrastación de grupos diferenciados y los caracteres culturales como la lengua y las raíces son la

base para la construcción de los individuos y su identificación. El mismo autor realiza una reflexión acerca de las principales posturas teóricas en torno a la identidad étnica. Por un lado se encuentran los “primordialistas”, que enfatizan la intensidad de los lazos sociales grupales vividos como aspectos fundamentales en la constitución de la persona. Geertz recupera en E. Shils el planteamiento de que los grupos étnicos son moldeados por aspectos como la sangre, la raza, la lengua y la religión como sentimientos primordiales (Bartolomé, 2009: 4). Por el otro lado se tiene a los “constructivistas”, que hacen hincapié en el carácter construido de las identidades de los grupos étnicos, en cuya constitución se evidencian tanto componentes históricos, lingüístico o culturales como imaginarios. Esta propuesta está orientada a las dimensiones identitarias de la etnicidad y la conciben como un fenómeno ligado a la modernidad en un mundo de rápidos cambios y, más que preocuparse por la identidad en el sentido de organización y movilidad, apunta hacia el análisis de la construcción de la realidad como lo plantean Berger y Luckmann (Bartolomé, 2009: 4).

En esta línea teórica suelen analizarse aquellas dimensiones de la identidad como la nacional y la referida a grupos de migrantes como entidades reales subjetivas, es decir, como constructos sociales subjetivos en el sentido de las “comunidades imaginadas” de B. Anderson. Igualmente Bartolomé retoma el concepto de grupo étnico de Barth (1976) quien propone que es una forma de organización orientada a regular la interacción social a través de la presencia de fronteras; la interacción genera categorías de autoadscripción y de adscripción por otros. Bartolomé propone la conciencia étnica como concepto diferencial a la identidad étnica, ya que este último se confunde con las demás identidades como comunitarias o grupos minoritarios. La conciencia étnica la define como la manifestación ideológica del conjunto de las representaciones colectivas derivadas del sistema de relaciones interiores de un grupo étnico, las que se encuentran mediadas por la cultura compartida (Bartolomé, 2009: 7).

Esta visión teórica vincula la identidad étnica con la cultura, de tal manera que la cultura es una serie de repertorios de significados interiorizados por las colectividades e individuos y configuran la identidad. El autor retoma la

propuesta de Gilberto Giménez, quien propone que la identidad étnica es “el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...) a través de los cuales los actores sociales (individuales y colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente construidos” (Bartolomé, 2009: 8).

Giménez argumenta que la identidad se construye mediante la apropiación e internalización, al menos parcial, del conjunto simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión. La propuesta inicial es situar la problemática de la identidad en la intersección de una teoría de la cultura y de una teoría de los actores sociales, o más precisamente concebir la identidad como *habitus* (Bourdieu) o como “representaciones sociales” por los actores, sean éstos individuales o colectivos. De este modo la identidad no sería más que un lado subjetivo de la cultura considerada bajo el ángulo de su función distintiva (Giménez, 2000: 8-52). Es decir, se interiorizan las pautas culturales o repertorios culturales en forma de *habitus*, lo que define Bourdieu como estructuras estructuradas predisuestas a actuar como estructuras estructurantes que no solo sirven para distinguir un nosotros de los otros, sino que también sirven para organizar la vida de nosotros, ya que ese es el papel central de todo sistema cultural: la cultura sirve para hacer (vivir), aunque también se usa para ser o distinguirse (Bartolomé, 2009: 8).

Bourdieu también define el *habitus* como “ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas. Los *habitus* se diferencian; pero así mismo son diferenciantes. Las diferencias de las que hace mención se deben a que existe un espacio social en el cual se comparten y recrean estilos de vida producidos por el *habitus*.” Esta definición es esencial para el entendimiento de las posiciones que toma el individuo en el espacio social “o dicho de otro modo, al sistema de desviaciones diferenciales que define las diferentes posiciones en las dimensiones mayores del espacio social corresponde un sistema de desviaciones diferenciales en las propiedades de los agentes, es decir en sus

prácticas y en los bienes que poseen. A cada clase de posición corresponde una clase de *habitus* producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente y, a través de estos *habitus* y de sus capacidades generativas, un conjunto sistemático de bienes propiedades, unidos entre sí por una afinidad de estilo” (Bourdieu, 1997: 19).

Para seguir analizando la identidad individual, Giménez propone el concepto de “narrativa biográfica” en la cual se tiene presente la trayectoria de vida del sujeto, produciéndose dentro de un marco de intercambio interpersonal (relaciones intersubjetivas). Partiendo de que muchas identidades constituyen al individuo, en las relaciones interpersonales se presentan alguna de ellas en dependencia de la situación; es muy claro esto en las relaciones interpersonales que se dan en circunstancias íntimas como las relaciones heterosexuales en donde surge acentuadamente la identidad genérica de los individuos participantes, igualmente tienen su importancia los roles asignados socialmente (Giménez, 2000: 9).

En esta actividad co-interactuante, la identidad del sujeto se origina en tanto se combina la auto-biografía del individuo como el reconocimiento social por parte del otro participante, es decir, el co-partícipe de la interacción social aprecia los diferentes grados o aspectos de la narrativa personal del otro. Por ejemplo, un amigo puede reconocer mi campo de vida estudiantil y en ese preciso momento no tener presente mi estado étnico o mi periodo etario. Es lo que se podría considerar como una heteroidentificación biográfica. Lizama (2007) maneja el concepto de heteropercepción al analizar la identidad por medio de las dinámicas sociales de los mayas en una realidad globalizada.

Continuando con Giménez, la identidad considerada desde el punto de vista individual tiene tres factores discriminantes: una red de pertenencias sociales (identidad de pertenencia, identidad categorial o identidad de rol); una serie de atributos (identidad caracteriológica) y una narrativa personal (identidad biográfica). También, por otro lado, en la identidad personal mediada por la interacción social, tanto el sujeto como el otro interactuante sancionan algunas pautas del otro así como el sujeto auto-censura y/o suprime algunas

experiencias dolorosas de su trayectoria biográfica. Es decir, la identidad personal se considera, en este sentido, como una representación intersubjetivamente reconocida y sancionada. También se discute sobre la identidad colectiva, considerando ésta como una dimensión de la identidad personal. La crítica que hace Giménez a algunos teóricos es sobre hipostasiar a los colectivos en el sentido de deificarlos, de verlos como entidades independientes de los individuos.

Dice este autor que se trata más bien de entidades relacionales que se presentan como totalidades diferentes de los individuos que las componen y que en cuanto tales obedecen a procesos y mecanismos específicos. Dichas entidades relacionales están constituidas por individuos vinculados entre sí por un común sentimiento de pertenencia, lo que implica compartir un núcleo de símbolos y representaciones sociales y, por lo mismo, una orientación común a la acción (Giménez, 2000: 11). Dado es el caso de movimientos sociales entre otras colectividades. Aquí también es atinado mencionar que se recobra la memoria individual que se entreteje con otras del mismo tipo en experiencias conectadas intersubjetivamente, dando como resultado memorias colectivas. La construcción de la identidad se complementa, en este sentido, por las trayectorias personales y las trayectorias grupales. Por otro lado, las interacciones sociales son concebidas dentro de una estructura o espacio social, los cuales son compartidos por un mundo intersubjetivamente conocido, el mundo de la vida en el sentido fenomenológico (Schutz, 1974).

En otro trabajo sobre la teoría de las identidades sociales, Giménez refuerza su visión sobre las representaciones sociales, diciendo que aquéllas son socialmente contextualizadas e internamente estructuradas; sirven como marcos de percepción y de interpretación de la realidad, y como guías de comportamiento y prácticas de los agentes sociales (Giménez, s/f: 7).

En el mundo de la vida se comparten universos simbólicos reconocidos entre los individuos que interactúan dentro de él y existen prácticas socialmente reconocidas. El mundo de la vida es un espacio que permite la comunicación y articula la praxis social. Los individuos se mueven en este universo simbólico,

buscan satisfactores a sus necesidades (emocionales, espirituales y materiales) y es a partir de este universo simbólico recreado en las prácticas comunes como se manifiesta la identidad de grupo, con base en las prácticas que se someten a la confrontación con otros grupos y otros universos simbólicos que son vividos de manera distinta (Pérez, 1995: 46-47).

Bourdieu señala que: “el habitus tiene una parte ligada con lo impreciso y lo vago. Espontaneidad que se afirma en la confrontación improvisada con situaciones sin cesar renovadas, obedece a una lógica práctica, la de los impreciso, del más o menos, que define la relación ordinaria con el mundo” (Bourdieu, 1988: 84, en: Pérez, 1995: 47). En el sentido antes descrito, la identidad también puede basarse en cuestiones puramente subjetivas dotadas de un carácter metafísico y reforzado por experiencias emocionales muy personales, como es el caso de la identidad religiosa.

Una propuesta interesante y que viene a reforzar lo discutido anteriormente, parte del concepto de internalización que aducen Berger y Luckmann. Estos autores argumentan que la identidad se construye en parte por las diferentes etapas de socialización del individuo, que tienen como punto de partida la internalización. El individuo no nace como miembro de la sociedad, pero nace con una predisposición a la sociabilidad. El concepto de internalización la definen como la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro, que en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo “asume” el mundo en el que ya viven otros, es decir, yo no solo comprendo los procesos subjetivos momentáneos del otro sino “comprendo” el mundo en el que él vive y ese mundo se vuelve mío (Berger y Luckmann, 1983: 164-165).

En esta tesitura, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsele subjetivamente solo junto con ese mundo. Es así también que la interacción social se da en un mundo intersubjetivamente conocido, aprehendido y concebido en el sentido común. El

mundo del sentido común también articula las acciones y las identidades del individuo, puesto que se comparten las experiencias comunes y colectivas (Schutz, 2003). En un mundo intersubjetivamente conocido se comparten experiencias de vida que los sujetos asumen como propias. La socialización en sus diferentes etapas es muy importante, ya que el individuo asume roles socialmente creados que son internalizados en la conciencia, que va de los roles y actitudes de otros específicos, a los roles y actitudes en general. Esta abstracción de roles y actitudes de otros significantes concretos se denomina el otro generalizado, es decir, ahora el individuo no solo se identifica con otros concretos sino con otro generalizado que es la sociedad; solo en virtud de esta identificación generalizada logra estabilidad y continuidad su propia auto-identificación (Berger y Luckmann, 1983: 169). Esta identidad incorpora no solo los nuevos roles y actitudes internalizados incluyendo la auto-identificación. Es así que la identidad se abre paso mediante el proceso de internalización que, a su vez, se genera por las diferentes etapas de la socialización del individuo. Esta propuesta teórica de la identidad se plantea en términos dialógicos de individuo y sociedad, y también funciona a nivel inter-personal.

Queda claro que la identidad se construye por medio de la oposición y la confrontación entre individuos pertenecientes a diferentes grupos sociales o colectividades, y que dicha confrontación se da en momentos de interacción social.

Por otro aspecto, es sugerente retomar el trabajo de Lizama (2007) con los mayas, ya que es un análisis esclarecedor con respecto a la identidad en contextos contrastantes. Lizama advierte que las relaciones que los individuos entablan entre sí no son de un tipo único sino que son diversas; las personas no poseerán una sola sino múltiples identidades y que dicha multiplicidad de formas de identificación que adquiere un individuo propicia la yuxtaposición de las mismas. Esto se refiere a que en algunos momentos, cuando la interacción así lo demanda, una de ellas se convierte en ese momento en la identidad principal y las otras pasan por tanto a un plano secundario (Lizama, 2007: 133).

La identidad social requiere también un factor de autoadscripción que responde a situaciones de heteropercepción o percepción por otros, es decir, las formas de identificación que los individuos asumen son formas mediadas por categorías mediadas de lo que uno dice ser y lo que otros dicen que es (Lizama, 2007: 134). En muchas identidades sociales las categorías identitarias son constructos sociales e imposiciones hetero-dirigidas; un caso particular es el de la identidad étnica. Sin embargo, aquí el autor no habla del origen de la identidad misma sino de lo que él denomina etnónimos, que son un tipo de elementos simbólicos impuestos a un grupo por parte de otros. Estos etnónimos han propiciado que los actores inscritos en la relación puedan llegar a sentirse identificados a través de un nominativo que no escogieron ellos mismos. Son aquellos que sirven para identificar a un grupo; en el caso de los mayas se reconocen como marcadores identitarios la lengua, la indumentaria, costumbres, rasgos fenotípicos (a la cual se le asigna una connotación racial), cosmovisión, creencias, la ruralidad como forma de vida. Incluso algunos autores como F. Barth han considerado a la organización social para definir el concepto de identidad étnica (Sierra, 2008: 180). Dichos elementos también realizan la función de clasificadores sociales que juegan un papel importante en la dinámica social de las identidades.

La identificación social caracteriza a los individuos con base en sus elementos culturales y les otorga un lugar en la dinámica de la interacción social, es así que la sociedad espera que un grupo actúe de la manera en que ellos han estado acostumbrados. Se espera que una persona catalogada como maya porte la vestimenta tradicional y haga uso de su lengua; este último elemento tiene vital importancia en las relaciones sociales y es el eje articulador en el reconocimiento mutuo, es decir se fomenta la inclusión social de las personas que lo hablan en diferentes localidades. Este es un ejemplo de las comunidades imaginadas de Anderson, como “Los mayeros”.

De esta misma forma, la memoria histórica juega un papel primordial en la inclusión grupal, ya que logra que a través de ella los individuos se sientan pertenecientes a una sociedad con ancestros comunes que comparten características similares. Muchos de los elementos culturales también se convierten en una especie de estigmas sociales, dando lugar a la

discriminación cultural que viene siendo reproducida también en la interacción social. Los estigmas culturales que le son asignados también son asumidos (interiorizadas en el sentido que le dan Berger y Luckmann) por ellos, los cuales configuran también las relaciones sociales y le dan cierto sentido a la interacción social, suprimiendo algunos elementos identitarios que para ellos resultan negativos. Giménez se orienta por considerar a los elementos identitarios de dos formas, una de ellas puede tomar la forma de estigmas y otra la de atributos.

En este sentido, y tomando en cuenta que las identidades se configuran por asignación social, muchas identidades se construyen con base en falsas concepciones y percepciones, historias inventadas y sustentadas en creencias equivocadas, las cuales otorgan un sentido negativo y se forman ideas de la identidad basadas en prejuicios y estereotipos. Resulta relevante observar que, al igual que algunas identidades se construyen por medio de estas nociones falsas, otras se manifiestan o se intentan manifestar de una forma más auténtica, esto ocurre mucho en el caso de comunidades de migrantes en otros países en donde, en una suerte de nostalgia cultural, representan su cultura de una manera hiperreal, como la comunidad de yucatecos en Estado Unidos. Esto refuerza la visión de la memoria colectiva y el reconocimiento de elementos identitarios socialmente compartidos. Estas manifestaciones culturales suelen retratarse en aquellas identidades que se llaman diaspóricas, noción que se desarrollará más adelante.

Continuando con aspectos negativos, en la identidad étnica se presentan casos de discriminación cultural en la que individuos miembros de una colectividad intentan negar su adscripción étnica, generándose así procesos de transfiguración cultural, es decir que se cambian ciertos aspectos de la identidad o de la cultura a la que se pertenece. Esto también depende de la situación social en la que se encuentre el individuo, como sucede con los trabajadores migrantes mayas en el contexto turístico (Sierra, 2008). Al respecto de la identidad negativa, Sierra retoma este concepto de Erickson (1979), el cual dice que se suman todas aquellas identificaciones indeseables o incompatibles que el individuo tuvo que sumergir en sí mismo o que el grupo le

enseñó a considerar como el sello de la diferencia fatal existente entre los roles sexuales, entre las clases sociales o entre las religiones (Sierra, 2008: 183).

En la interacción social unas relaciones son más frecuentes que otras por la cercanía y la vecindad social, no obstante esta cercanía no implica que las relaciones sean necesariamente equitativas, sino que en muchos casos se reproducen relaciones verticales históricamente construidas (Lizama, 1997: 134-137). Se puede ejemplificar el caso de la conurbación de las ciudades con comunidades indígenas, en donde se presentan situaciones de interacción y contraste con sujetos pertenecientes al medio urbano.

En conclusión, este autor refiere que las dinámicas identitarias locales son reconfiguradas generando así una suerte de reivindicación cultural y que a través del proceso de las interacciones sociales en la globalidad las identidades se han reelaborado constantemente. La heteropercepción se genera mediante los elementos que han sido socialmente aceptados y socialmente construidos. Estos aparecen, se esconden, se conjugan y se reelaboran, dependiendo del contexto de la interacción social. La identidad socioétnica, como la identidad en general, se evidencian en situaciones de contraste en los momentos de interacción social dentro de un sistema que regula dichas relaciones. Cada colectividad o individuo hace una representación de sus respectivas situaciones de contacto (Lizama, 2007: 155).

El trabajo de Ligia Sierra (2008) contribuye sustancialmente al debate de la identidad en su análisis antropológico sobre las identidades contemporáneas en contextos turísticos. La autora parte de que la realidad es una construcción constante de la sociedad y que las interacciones dan fundamento y sentido a la vida. La construcción de la identidad individual surge de las interacciones cotidianas que se generan a partir de la internalización de las actitudes y comportamientos (Sierra, 2008: 182). En la construcción de la identidad que se hace a partir del contraste es indispensable considerar la perspectiva histórica, ya que las identidades son construcciones ideológicas que surgen de la articulación interétnica y es en este contacto que los rasgos identitarios cambian (Sierra, 2008: 182). Asimismo, el criterio político parece incidir de alguna manera en la permanencia o el cambio de la identidad colectiva, tal como lo ha sugerido Díaz Polanco (1995, 1991), al señalar que los grupos

tienen proyectos históricos y políticos que trasciendan a los entornos urbanos con objetivos autonómicos y jurídicos.

En la nueva dinámica actual en donde se hacen más visibles las movilizaciones humanas transnacionales, las identidades se reconstruyen y se reinterpretan presentando nuevos panoramas analíticos y conceptuales. Para Hernández Castillo (2007) se debe recobrar la perspectiva constructivista histórica de las identidades, que, si bien ha sido reconocida por algunos teóricos, no la han tomado en su justa dimensión, puesto que se han priorizado otro tipo de debates como los centrados en la autonomía, los derechos colectivos de los pueblos y los derechos individuales. Ella plantea de manera particular la dimensión política de la identidad étnica desde el enfoque de los movimientos sociales y el análisis histórico de la construcción del indígena para poder analizar las nuevas configuraciones identitarias.

Esta autora rechaza los argumentos y las posiciones esencialistas bajo las cuales se han construido las identidades indígenas, ya que estas pueden contribuir a nuevas exclusiones que se hacen presentes sobre todo en el diseño y aplicación de políticas públicas dirigidas a grupos indígenas. En aras de la “conservación cultural” (considerando a la pobreza como signo intrínseco de estos grupos) y que ante sus demandas de integración y modernización, muchas veces se les niega el acceso a mejoras sociales y su inclusión a la sociedad en general, como sucede con los grupos indígenas en Baja California, documentado por la autora en el trabajo citado.

Sugestivo resulta romper con el paradigma del esencialismo, impregnado de una sensibilidad romántica y con la visión que desde la corriente funcionalista se ha formado sobre el indígena como aquel sujeto perteneciente a comunidades cerradas y autocontenidas.

El lenguaje y el discurso como campo de poder son las vías por las cuales se forman las identidades indígenas. El discurso político dentro de las élites intelectuales, sociales y políticas construye el concepto de indígena, y por ende el de las identidades; éstas adquieren significado también desde la hegemonía, sin tomar en cuenta lo que se dice, se construye y se debate dentro de estos mismos grupos, es decir, lo que ellos dicen de sí mismos; por lo tanto existe una disimetría en la construcción de las identidades indígenas.

Las movilizaciones sociales presentan nuevos paisajes culturales que se engendran dentro de las realidades transnacionales. Los movimientos indígenas han roto su particular conexión con el territorio, el cual se consideraba como algo inherente a las identidades indígenas. Las definiciones sobre las identidades basadas en el arraigo a la territorialidad excluyen a aquellos colectivos humanos que comparten otros elementos culturales pero que también pueden identificarse por la movilidad territorial y la hibridez cultural; incluso esta ausencia de territorio se ha vuelto un elemento de identidad: la desterritorialización y la experiencia compartida de desplazamiento. Ante estos mosaicos culturales han surgido nuevas teorías para interpretar las identidades emergentes ligadas estrechamente al fenómeno migratorio.

Las identidades diaspóricas caracterizan a aquellas comunidades que viven fuera de sus “territorios de origen” o de aquellos territorios que se imaginan como “tierra natal” y que mantienen rasgos culturales de sus comunidades originarias. Generalmente, estas culturas han sido analizadas desde perspectivas que enfatizan la hibridez cultural y las fronteras culturales porosas, las cuales cuestionan los absolutismos étnicos y los nativismos que consideran que la descolonización se puede lograr regresando a los territorios originarios (Hernández, 2007:10). Esta perspectiva analítica apunta al desvanecimiento continuo de las fronteras culturales y se contrapone a los ya viejos esquemas interpretativos que tienden a visualizar las identidades indígenas a partir de su integridad cultural, sus vínculos con la tierra y su continuidad histórica. Sin embargo, es necesario tender puentes analíticos y conceptuales para enriquecer la construcción teórica sobre las nuevas identidades.

De esta misma forma, las identidades diaspóricas presentan un elemento que ha sido manejado por las anteriores teorías sobre las identidades indígenas, que es el de la memoria histórica. Dichos grupos humanos, aunque desplazados, comparten un sentido de pertenencia a una “comunidad imaginada” que se encuentra más vinculada a la memoria histórica que al territorio. Es una suerte de nostalgia cultural que irrumpe en momentos de encuentro social con el otro con el que se identifica. Las identidades

transnacionales se diferencian de las experiencias diaspóricas en que las primeras se asumen como estrechamente vinculadas a la comunidad de origen con afiliaciones multilocales, y las diaspóricas asumen que el regreso a la comunidad de origen no es posible y/o deseable por parte de los actores sociales y que ésta se convierte más bien en un lugar mítico de referencia en la reconstitución de las culturas diaspóricas. Cabe señalar que las “comunidades desterritorializadas” invitan a ampliar la perspectiva con la que se analiza y se construye la indigenidad.

De esta manera, la desterritorialización hace más visible las identidades múltiples y ampliadas, es así que permite que algunos sujetos se puedan identificar como campesinos, indígenas (independientemente de la etnia o el lugar a que pertenezcan) o trabajadores asalariados de manera indistinta, dependiendo del contexto. La lengua también es un elemento que logra articular las identidades en contextos ajenos, es así que un maya guatemalteco puede identificarse con un maya mexicano yucateco por un entendimiento mutuo que se propicia por compartir características lingüísticas en común.

Las fronteras culturales no son únicamente físicas que se ven traspasadas por los contingentes humanos, sino también son simbólicas que tienen la característica de un continuo desvanecimiento; estas fronteras son cada vez menos visibles por el nuevo orden mundial y el rápido desarrollo de las tecnologías de la información que han creado un vaciamiento del espacio y del tiempo. Hernández Castillo (2007), refiere que las identidades indígenas en la globalización no necesariamente son contestatarias y antisistémicas. Algunos autores, comenta, plantean que la regeneración de las identidades está vinculada con la actual fase de mundialización del capital, y que se trata de una respuesta a la individualización exacerbada que sufren las sociedades industrializadas. Al respecto, señala que estas nuevas identidades que se reinventan en el marco del proceso de globalización “no son contrarias a la tendencia globalizadora, ni se interponen en su camino: son un vástago legítimo y un compañero natural de la globalización y, lejos de detenerla, le engrasan las ruedas” (Hernández, 2007:12).

En la misma tesitura, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías propias de la globalización configuran nuevos espacios de socialización para el individuo, sumándose a las primeras etapas de la socialización en la cual ocupan un lugar privilegiado la familia y la escuela. En relación con el presupuesto de Berger y Luckmann sobre la socialización y la identidad, los medios de comunicación influyen directamente en la formación de las identidades, puesto que fungen como instrumentos que construyen y reconfiguran la identidad; el proceso de construcción de la realidad se lleva a cabo mediante las relaciones más cercanas, es por eso que la escuela debe ser un producto de cultura, debe ser competitiva ante otros productores como la televisión, el cine y la música (Sánchez, 2006: 61). Queda claro que las identidades son construidas, que existe un conjunto de características contextuales que pueden influir sobre esas diversas identidades. Sánchez Bello (2006), argumenta que uno de los ámbitos de adquisición de identidad es el sistema escolar, espacio en donde los individuos interactúan entre sí, conviviendo con aquellos que poseen características diferentes a las suyas y con los que han de procurar entendimiento.

La reflexión teórica que realiza la autora es bajo la perspectiva de los estudios de género, específicamente del feminismo; no obstante, podemos aplicar las tres formas de construcción de la identidad de Castells que señala Bello para un estudio general de la identidad: identidad legitimadora, identidad de resistencia e identidad proyecto. La primera produce en los individuos la interiorización de la cultura de las instituciones dominantes en la sociedad, con el objeto de producirse socialmente. La identidad de resistencia es producto de la autorreferencia de un grupo social como oprimido; este grupo se percibe a sí mismo como devaluado y como forma de validarse frente al grupo opresor construye lugares comunes que le sirvan de resistencia ante las instituciones y/o grupos dominantes. Sucede esto con colectivos de trabajadores ante el Estado o con movimientos feministas frente al patriarcado institucional.

Por último, la identidad proyecto se desarrolla cuando los individuos buscan y construyen una nueva identidad, ésta se sustenta sobre la cultura que poseen pero también sobre aquellas otras que pueden examinar. Esta identidad se constituye en torno una idea de persona que se quiere llegar a

hacer y en torno a una idea de sociedad que se desea construir. Por lo anterior, se percibe al sistema educativo como una de las principales instituciones socializadoras y, por lo tanto, como potencial agente de cambio para romper viejas estructuras de desigualdad, en el caso particular de las relaciones genéricas culturalmente establecidas en las que se institucionaliza (y se naturaliza) la desigualdad. Aquí cabe una digresión de carácter conceptual, ya que dicha autora presenta una propuesta interesante sobre la educación que se conecta con la filosofía general de las universidades interculturales. Ella apuesta por una educación crítica la cual ha de basar su ideario en que la educación no ha de estar pensada sólo en la transmisión de conocimientos, como si éstos fuesen neutros, objetivos o imparciales, sino que también debe formar a los alumnos y a las alumnas como personas con las aptitudes suficientes para que sean capaces de establecer criterios sobre los diferentes órdenes de la vida (Sánchez, 2006: 65).

Los estudios sobre identidad en el ámbito educativo han estado arrinconados en la perspectiva culturalista, por lo cual es necesario hacer un estado de arte del concepto de identidad en los problemas educativos con enfoque intercultural. Dietz (2007) propone como punto de partida teórico elaborar una “antropología de la interculturalidad”, un modelo antropológico que se basa en los ya clásicos conceptos de cultura y etnicidad para analizar los modelos de interculturalización educativa. Para ello, sostiene que solo con una definición contrastiva y entrelazada entre los conceptos de cultura e identidad, así como entre estructura y actores, será posible distinguir conceptual y empíricamente entre fenómenos inter-culturales e intra-culturales.

Dietz dice que “partiendo de una teoría praxeológica de la estructuración que permite delimitar objetivaciones institucionalizadas de subjetivaciones internalizadas y rutinizadas, distingo a nivel sincrónico entre praxis habitualizada y discurso identitario; ello permite luego de-construir diacrónicamente el conocimiento intra-grupal articulado entre dicha praxis cultural y su discurso identitario, como producto culturalmente híbrido, originado de procesos continuos y concatenados de génesis endógena, intra-grupal, de saberes y cogniciones que constantemente son interrelacionados, delimitados e hibridizados con saberes exógenos extra-grupales.” Con esta aproximación,

tanto sincrónica como diacrónica, se logra analizar las llamativas coincidencias y similitudes que a nivel estructural expresan los nacionalismos hegemónicos y las etnicidades contra-hegemónicas. Para el caso de las pedagogías tanto nacionalistas como multiculturalistas, ambos discursos constituyen políticas de identidad que recurren a estrategias de temporalización, territorialización y substancialización, para instaurar, mantener y legitimar fronteras entre “ellos” y “nosotros” (Dietz, 2007: 31).

Por todo lo anterior, se concluye que la identidad es aquella dimensión del individuo que ha sido concebida en el seno de un mundo social e intersubjetivamente construido, en donde se comparten experiencias de vida, se recrea la memoria histórica y se da fundamento para la identidad colectiva y la identidad étnica; éstas son parte de la identidad personal del individuo y dan lugar al sujeto conciente dentro de las colectividades. La identidad social tiene su génesis en la diversidad como realidad y la diferencia como construcción social, que se hace presente por medio de situaciones de contraste a través de la interacción social. No hay identidad si no hay contraste con otros, ya sea de manera colectiva o personal. En la formación de las identidades se complementan las trayectorias personales con las grupales. Las relaciones sociales tienen como escenario el espacio social y los campos de acción en donde se comparten también estilos de vida propios de una clase social, adscripción genérica o grupo étnico, entre otras esferas y dimensiones de la persona.

La identidad no es estática, más bien es cambiante, situacional, polifacética, contextual, yuxtapuesta, simultánea, estratégica y negociada. Es contrastiva, vivencial e intersubjetiva, es un constructo social y sociológico, incluso la identidad asignada por otros es múltiple, variable y ocasional. En el caso de la identidad étnica, en esta época de reivindicaciones sociales generadas a través de un proceso histórico en el que tienen lugar las políticas dirigidas a indígenas en “beneficio” de estos sujetos, la identidad cobra relevancia en la escena política, en la cual pueden repercutir aspectos negativos y positivos. Los individuos conscientemente escogen y/o suprimen algunos rasgos identitarios, dependiendo de la situación de la interacción social: la identidad también es selectiva. Se habla así de una movilidad

identitaria y se debe tener presente su condición de contradicción. Por otro lado, en un análisis de la globalidad, los rasgos étnico-identitarios se acentúan y se reelaboran constantemente, sobre todo cuando se ritualizan algunos elementos culturales por medio de los performance que se dan en un mundo de consumo cultural. La identidad se da de forma compartida, es heteroasignada y heteropercibida a través de los símbolos socialmente conocidos y construidos en el universo social compartido. La identidad persiste también por la continuidad de la diferencia, al parecer como un rasgo esencial en la construcción de la realidad social y que por lo tanto se le puede considerar evolutiva.

El concepto de “acción afirmativa” no se genera en la tradición de la política pública en América Latina, y mucho menos en el ámbito de las políticas educativas. Se experimenta en primer lugar en políticas orientadas a enfrentar directamente la desigualdad. Las políticas públicas lo recogen para corregir la desigualdad de oportunidades que experimentan sistemáticamente ciertos grupos sociales (Claro y Seoane, 2005: 11).

La Organización Panamericana de la Salud define a la Acción Afirmativa como una política pública que se expresa mediante una norma legal, una decisión judicial o una decisión oficial que procura mejorar las oportunidades para grupos segregados en la sociedad por su condición de desventaja frente a los grupos dominantes. La AA no debe considerarse como un fin en sí mismo, sino como un mecanismo transitorio para reducir las disparidades, incrementando de este modo la oportunidad de selección de las minorías, en particular en el acceso a la educación, empleo, vivienda, fondos públicos y representación política. Se asume que se restringe la vigencia de los derechos humanos de la mayoría para equilibrar una situación que también atenta contra los derechos humanos de los grupos étnicos. Es así que la acción afirmativa reconoce de desigualdades sociales y su acepción esta ligada a la eliminación de la discriminación y el fomento de oportunidades para todos los grupos que conforman la sociedad. La aplicación de este enfoque implica un cambio en las mentalidades tanto de los poderes públicos como de las personas y entidades privadas que interactúan en la sociedad. Por último, nos dice que la definición

en muchos casos suele manejarse como sinónimo de discriminación positiva (OPS, 2003).

En términos generales se busca combatir la desigualdad social, económica, política y educativa. A través de las políticas de acción educativa se busca mayores niveles de integración social y fungen como un mecanismo privilegiado en las modernas estrategias de desarrollo social. Es interesante esta última parte ya que en las políticas de acción afirmativa se busca generar condiciones comunicacionales adecuadas que permitan reponer los valores, conceptos y metas de desarrollo social dentro de las políticas públicas en general. La creación de comunidades epistémicas en torno a estos nuevos conceptos constituye, por lo tanto, una necesidad urgente (Claro y Seoane, 2005: 20-22).

Al retomar el concepto de “acción afirmativa” desde el enfoque del PAEIIES (Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior) Barrón comenta que este programa se inscribe bajo la perspectiva de la acción afirmativa, pues es un procedimiento orientado a resultados “utilizado para asegurar que personas no blancas y mujeres no se encuentren en desventaja en sus esfuerzos para conseguir un empleo”, en este caso a través del acceso y la permanencia en instituciones educativas, y tiene como objetivo principal desenraizar las prácticas de la intolerancia (Barrón, 2008: 24). Las principales críticas que se le han hecho a la AA están relacionadas con debates sobre la libertad y la igualdad, con el problema de definir la identidad, ya que con sus acciones privilegian a una minoría dentro de los grupos considerados como víctimas. El enfoque de la AA tiene como argumento que ciertos grupos sociales (mujeres y grupos étnicos, entre otros) han sido históricamente rechazados y “las culturas y razas soportan un lastre de pobreza y exclusión dada su condición de conquistados” (Barrón, 2008: 25). En el sentido de las políticas educativas, la acción afirmativa mantiene sus esfuerzos en el reconocimiento de la diversidad cultural y el desmantelamiento de las dinámicas racistas. La acción afirmativa rechaza la ruta que se ha seguido hasta ahora en la que las personas pertenecientes a grupos étnicos tengan que renunciar a sus identidades para escapar de la pobreza. A decir de

la identidad, el concepto ha resultado sumamente conflictivo cuando se trata de aplicar políticas educativas desde la perspectiva de la AA, lo que ha causado muchas críticas al respecto. La acción afirmativa en el PAEIIES tiene como razón primordial el reconocer la diversidad y promover una convivencia intercultural más equitativa en las instituciones educativas. El PAEIIES ha realizado un esfuerzo valioso pues ha llevado al reconocimiento de personas indígenas en las escuelas, más allá del discurso institucional (Barrón, 2008: 30).

La acción afirmativa en la educación, por un lado, se ve como una política compensatoria (también por este lado ha recibido críticas) ya que se considera a la educación como una poderosa herramienta de cambio y transformación positiva, reconociendo que las instituciones académicas, en ocasiones, se encargan de recrear y reproducir, reglas, normas, costumbres y valores que muy poca relación tienen con el objetivo de formar integralmente a los seres humanos (Flores y Barrón, 2006:13).

Es en ese sentido que se han conjuntado esfuerzos para diseñar e implantar programas que ofrecen diversas ayudas compensatorias y acciones afirmativas, concibiendo la AA en términos generales como una herramienta para promover la diversidad y remediar inequidades en los lugares de trabajo, en la educación superior o en el gobierno (Flores y Barrón, 2006:14). Tales acciones se diferencian de los apoyos compensatorios que pueden referirse, según Muñoz Izquierdo (2004), a dar más recursos a quienes más lo necesiten “compensando” lo poco que tradicionalmente han recibido o la mala calidad de los insumos educativos que rutinariamente se les ha ofrecido (Flores y Barrón, 2006: 14).

La acción afirmativa es un mecanismo o una herramienta metodológica-ideológica que se incorpora a las instituciones públicas, marcos jurídicos y sociales con el fin de combatir la discriminación de cualquier tipo y las desigualdades sociales generadas por una situación histórica de dominación y de relaciones verticales de tipo socioétnicas, genéricas, raciales, económicas y de clase. Pretende cambiar las formas de pensar y concebir las relaciones sociales formadas a través de la historia bajo la cual se han dado en el seno de la dicotomía dominado-dominante. Se busca cambiar las mentalidades de los

individuos en toda la sociedad. Se ve en este enfoque la oportunidad de impulsar un desarrollo social más humanitario con la base teórica o ideológica de que se aprende mutuamente y se enriquecen los conocimientos en la diversidad social, respetando las diferencias y especificidades de cada grupo social. En el campo de la educación se busca que, por medio de la inserción de este enfoque, el estado y la institución académica en cuestión garanticen el acceso a aquellos grupos que han sido marginados históricamente en toda su trayectoria académica, como es el caso de los jóvenes de comunidades indígenas. Este tipo de acciones son el primer paso para alcanzar la igualdad en la educación, beneficiándose a cualquier individuo de la sociedad, indistintamente de su adscripción étnica, social y genérica, así como de su elección sexual y religiosa.

3.6 El indígena como sujeto de la historia

El tratamiento social e intelectual sobre el indígena debe considerarse dentro del marco del gran momento histórico llamado indigenismo. La discusión antropológica en torno al indígena se ha cribado en los análisis sobre identidad étnica con un claro sesgo en su contenido político y en las acciones que involucran las relaciones entre grupos indígenas y la sociedad nacional, así como en las relaciones de los indígenas con el estado. Este estancamiento teórico ha llevado a la cosificación del indígena, despojándolo de su individualidad (se le ha visto en términos de colectivo/grupal) y considerándolo como simple portador de cultura.

El andamiaje teórico, por otro lado, fue construido por la fuerte carga de la corriente indigenista que, a la vez, se encontraba estrechamente ligada al estado y a su proyecto homogeneizador. El indigenismo tuvo dos vertientes: la científica y la política. La primera se caracterizó por los estudios de los problemas de la población indígena y la aplicación de soluciones prácticas, y la segunda se centra en las políticas estatales dirigidas a los pueblos indígenas (Medina y García, 1986). De las dos formas se visualiza al indígena como un problema, tanto social como teórico y práctico, visión que ha emanado en el seno de la componenda Estado-antropología. El estado en este sentido,

consideró a los pueblos indígenas como un obstáculo para el proyecto nacional y para el desarrollo del país, tanto que se referían al caso de los pueblos como el “problema indígena”. Primeramente los antropólogos pensaban al indígena como aquellas personas que vivían en mundos apartados, cerrados y enigmáticos, pensando descubrir los rasgos más exóticos y extraños de nuestra cultura ancestral. Esta visión llevó a los estudios antropológicos a estudiar al indígena como el “otro”, lejano y ajeno a “nosotros”. En el período intensivo del indigenismo los estudios profundizaban en la organización social de los pueblos y en su posible tendencia hacia la asimilación cultural y sus niveles de integración al contexto nacional, como solieron ser los estudios de Aguirre Beltrán sobre aculturación.

Villoro (1950) menciona que son pocas las obras de los antropólogos que profundizan en la teoría y que penetran -saliéndose de la pura descripción de los problemas o de las soluciones, cuando no únicamente de hechos-, en la filosofía en general y en la antropología en particular. Este mismo autor visualiza tres grandes momentos del pensamiento indigenista en México, cada uno corresponde a una etapa diferente de la historia; sin embargo en su conjunto, el indigenista y lo indígena se manifiestan en el contraste filosófico-existencial del “yo” vs. “el otro”, concibiendo al indígena como “el otro” (Medina y García, 1986: 82).

Los pensadores de la revolución burguesa identifican igualmente a “lo indígena” como el ‘Otro’ por el cual se reconocen y, más adelante, como el principio oculto que hace que el “yo” se recupere el la pasión, en el folklore (García y Mora, 1986: 87). En esta etapa la alteridad no ha desaparecido. El “yo”, lo dominante, visualiza a una parte del “otro”, lo indígena, con nuevas luces. El ideal seguía siendo la integración total en la que los valores del sector dominante se imponían sobre los indígenas que ya se habían adaptado. Por otro lado, ha habido una constante transformación del indígena como sujeto genérico a través de las distintas corrientes ideológicas en el proceso histórico. La influencia de la corriente marxista visualizando el conflicto económico del problema indígena y planteando la relación campo-ciudad, generó que lo étnico se subordinara a la estructura de la lucha de clases, convirtiendo al indio en

campesino y a la postre en proletariado, interiorizando así una conciencia de clase que los llevaría a la emancipación de la clase dominante.

Durante la política indigenista se gestaron las primeras definiciones del indio, una de ellas es la de Alfonso Caso: "Es indio aquel que se siente perteneciente a una comunidad indígena, y es una comunidad indígena aquella en que predominan elementos somáticos no europeos, que habla preferentemente una lengua indígena, que posee en su cultura material y espiritual elementos indígenas en fuerte proporción y que, por último, tiene un sentido social de comunidad aislada dentro de las otras comunidades que la rodean, que la hace distinguirse de los pueblos de blancos y mestizos." Todas estas características descriptivas que, desde la visión de la antropología indigenista, configuraban al indígena fueron fuertemente arraigados por la teoría oficialista, tanto que se estudiaban los elementos que componían las comunidades indígenas (Medina y García, 1986: 88). Este paradigma viene a romperse con los nuevos estudios etnográficos de corte posmoderno. De esta misma forma, la definición del indígena viene a corresponder a la realidad social y económica que se vivía en el país dentro de la dinámica del sistema capitalista.

Para ese entonces era importante definir a los indígenas más allá de los factores de aislamiento, lingüísticos y culturales, descritos en la definición general de Caso, considerándolos en su situación como subyugados en un régimen local y localista de explotación humana. La transformación del indígena pululaba entre un régimen de explotación arcaica a uno más sofisticado de explotación humana llevada a cabo dentro de la burguesía mexicana, hasta ubicarlo dentro de las filas de consumidores en el moderno sistema de explotación (Medina y García, 1986: 94).

En este escenario económico se da una nueva definición de la población indígena, la cual pasa a conformar un nuevo estatuto social bajo, enfilándolo como mano de obra barata para la burguesía (Medina y García, 1986: 94-95). Es por eso que la idea generalizada, tanto en los sectores sociales como dentro de las comunidades científicas, es que la pobreza es inmanente al indígena. Posteriormente, huelga decir, el indígena se convierte en un sujeto de consumo cultural y sus elementos identitarios se vuelven productos dentro del

complejo de las industrias étnicas. En este contexto, lo curioso e interesante de la construcción del indígena como el “otro”, la alteridad, es que el indígena es lo que es, en el sentido epistemológico y ontológico, por medio del “yo” que resulta ser una relación dialógica vertical que se recrea en un campo de poder (burguesía-indígena), y en este sentido se carece de conocimiento sobre la concepción teórica y ontológica que el indígena tiene de sí mismo y de los “otros” o, al menos, solo se ha analizado de manera tangencial.

La otredad fue el objeto de fascinación de la antropología, tanto que por mucho tiempo constituyó y sigue constituyendo su campo de estudio a pesar de la apertura a la diversidad de ejes de investigación dentro de la disciplina. El “otro” representado en el indígena constituye una categoría genérica, al igual que la categoría de “indio”, que tiene fuertes raíces coloniales (Devalle, 1992: 38:); la otredad se convierte en la objetivación científica de la antropología. La diversidad como condición social, es decir la heterogeneidad como esencialidad de la sociedad (la existencia de otro) es el terruño de la otredad que potencia y da sentido a la identidad: “lo propio es una condición de lo ajeno” (Esquirol, 2005: 65), y es desde esa mirada bajo la cual se concibe al indígena.

Devalle escribe que “el otro”, el estudiado, debe verse como agente social y no como objeto ajeno y pasivo. Este agente social se expresa, en las palabras de Barthes, en un lenguaje que es “activo, transitivo (político)....dirigido a la transformación (1984:149). Por lo tanto no puede entenderse la etnicidad si no se considera la intervención de quienes la ejercen en la dinámica social, lo cual lleva a observar al mismo tiempo procesos de diferenciación social y de formación de clases, y el desarrollo de conflictos de clase, en el contexto de su articulación con procesos de diferenciación étnica (Devalle, 1992: 44).

La configuración teórica del indígena está vinculada al concepto de cultura; no se ve al indígena como sujeto genérico individualizado, sino se ven las costumbres, tradiciones y cultura del indígena. Es el estudio de la cultura indígena representado en el parentesco, rituales, organización social. La construcción teórica sobre lo indígena ha transitado desde la colectividad cultural hasta convertirlo en una categoría complementaria al concepto general

de cultura; es lo que se ha llamado “la cultura adjetivada” (cultura indígena, culturas populares, cultura campesina) (Krotz, *et. al.*, 1993).

Los estudios contemporáneos han apostado por el análisis de “un otro” reinventado, considerando nuevas formas de otredad y los nuevos escenarios de las representaciones étnicas, como suelen ser los movimientos diaspóricos conformados por indígenas de distintas comunidades. La reciente tendencia teórica posmoderna viene a analizar al indígena desde la perspectiva de las industrias étnicas y culturales, convirtiendo a la otredad y al indígena en “lo étnico” (Devalle, 1992: 33).

La antropología posmoderna y las nuevas etnografías -que mantienen una fuerte influencia de la corriente hermenéutica que privilegia la perspectiva interpretativa de los hechos culturales y la carga lingüística en las construcciones conceptuales-, por un lado, y por el otro la fenomenología, que profundiza en el análisis filosófico y ontológico de los sujetos sociales, han instaurado un nuevo acercamiento teórico en donde se pone en tela de juicio lo propio y lo ajeno, se cuestiona fuertemente y basta decir casi sin obstáculos epistemológicos, la posición del observador científico en las construcciones de la otredad, se alienta al desvanecimiento de los límites aparentemente infranqueables entre el “otro” y “yo”, convirtiendo al observador en el otro genérico.

A partir de los movimientos políticos de reivindicación étnica que se gestaron y desarrollaron en América Latina y el reconocimiento de la diversidad cultural como riqueza social (incluso para mejorar el sistema educativo particularmente para el desarrollo cognitivo del estudiante), se comienza a generar un cambio en el marco teórico científico con el cual se analiza al indígena. El indígena, en su andar histórico, pasa de ser considerado un problema, a ser el rechazado, el campesino, el proletario, entre otros sustitutos nominales y adjetivos, para luego ser considerado un sujeto de cambio directo, participativo y analítico de su propia realidad social. La participación de los indígenas ha abierto el espacio en donde ellos teorizan sobre su realidad y sus problemas, contrarrestando las construcciones hegemónicas e unilaterales de su propia identidad étnica e impactando de esa forma en el desarrollo de la disciplina. Es en este clima social en el que se desarrolla el paradigma del

multiculturalismo y la interculturalidad, sumado a las influencias etnográficas europeas en los análisis sociales de fenómenos como la migración.

El indígena cobra una nueva forma ante los crecientes desplazamientos humanos. Se rompe, como se señaló líneas arriba, con el paradigma indigenista y se separan ciertos elementos que se concebían como inherentes al sujeto. La desterritorialización del indígena es un ejemplo interesante de cómo se ha orientado la disciplina antropológica en los estudios étnicos, cambiando sus marcos conceptuales y suponiendo una ruptura con sus antiguos y reducidos esquemas con los que se miraba al indígena como inherente a la comunidad. Esta ruptura es importante para la antropología, ya que los estudios de comunidad eran los que caracterizaban a la disciplina, distinguiéndola de otras disciplinas cercanas como la sociología.

CAPÍTULO IV

LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN LA UIMQROO Y LA FORMACIÓN DE LOS SUJETOS SOCIALES

4.1. Modelo Educativo Intercultural y Plan de Trabajo.

El marco filosófico en el que se sustenta el Modelo Educativo de las universidades interculturales es una propuesta nueva para educar. La Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo es parte de un proyecto amplio que se sustenta en el marco filosófico de la interculturalidad. Este marco filosófico que es el que da cuerpo al enfoque intercultural sustenta todo el modelo educativo intercultural de estas universidades. El modelo educativo intercultural tiene varios elementos que se encuentran operacionalizados en el plan de trabajo institucional y en el diseño de los planes de estudio, en la visión del proceso enseñanza aprendizaje y en la formación de los estudiantes. Los cuatro principales elementos están distribuidos en todo el modelo académico.

Este modelo educativo intercultural rompe con paradigmas educativos y científicos para promover una nueva filosofía que parte de que toda construcción del conocimiento se debe generar en el ámbito de la diversidad. La universidad tiene como objetivo promover en la formación de los estudiantes un compromiso con el desarrollo humano de la sociedad con mucho énfasis en los pueblos indígenas, revalorar los saberes de las comunidades, propiciar un proceso de síntesis con los avances de los conocimientos científicos de la cultura contemporánea, fomentar los valores propios de las comunidades y abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de las lenguas originarias.

La razón por la cual se fomenta la lengua y la cultura parte de que los saberes, que se encuentran entrelazados e implícitos en la lengua y la cultura, han sido menoscabados frente a los conocimientos científicos occidentales, siendo confinados a los espacios privados de la vida cotidiana. El proyecto

nacional de las universidades interculturales busca revertir las secuelas sociales que han dejado las políticas educativas asimilacionistas.

La filosofía de la interculturalidad tiene cinco puntos importantes que se encuentran operacionalizados en el modelo educativo. El primero es que los seres humanos que forman parte del proceso -estudiantes, profesores, administrativos y comunidades- son sujetos, no son problema ni son recursos ni objetos. Se asume que en las comunidades indígenas hay conocimiento, cultura y lengua muy valiosos y que los estudiantes provenientes de dichas comunidades pueden aportar en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de la sociedad y de sus propias comunidades, conjuntando de esta manera los conocimientos tanto de sus comunidades como los occidentales que les han sido impuestos. Están concientes de que en las comunidades existen talentos, conocimientos, recursos naturales y un manejo adecuado de los mismos, con un potencial enorme que al sumarse a los actores (estudiantes) puede resultar en el desarrollo largamente anhelado.

El perfil de los profesores debe ser de formadores educativos con una mentalidad abierta tomando en cuenta que existen diversas formas de construcción del conocimiento, procesos de enseñanza-aprendizaje y formas distintas de aprehensión y procesamiento del conocimiento. Es así que se parte de la necesidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser bidireccional e incluso multidireccional, creando condiciones de sinergia y espacios de creatividad en beneficio mutuo.

El siguiente punto sintetiza los tres pilares antes expuestos, ya que parte de que la realidad contemporánea rebasa las fronteras nacionales en muchos aspectos y la comunicación entre personas de diferentes culturas es una experiencia cada vez más común. Recobrar y reforzar la cultura, la lengua y los conocimientos es posicionar al sujeto en un plano horizontal frente a las otras culturas. Este pensamiento se ve reflejado en el lema de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo “ser en el mundo, ser nosotros”. Dicha expresión se encuentra en 3 idiomas a los que les dan prioridad en la institución: maya, español e inglés. La expresión en maya “wiinikil yóok’olkaab, jée bixo’one’ ” tiene un significado más profundo traduciéndose como “reconocerse a sí mismo dentro de otras culturas, sin dejar de ser lo que uno

es". Este es el pensamiento rector de la universidad y su posición respecto a la identidad local frente al de otras culturas y viceversa, es por eso que en la universidad, además del reforzamiento y mejoramiento de la lengua maya y del español, se imparten otras lenguas como el inglés y el francés, siendo parte de la currícula de los alumnos.

La educación impartida en la universidad debe basarse en el concepto de integridad, es decir, que el ser humano y su entorno social y natural es una sola realidad, un solo todo. Aquel tejido social que se logre, el nivel de conciencia de quienes lo integran, sus principios, valores, conocimientos, habilidades y competencias darán como resultado un mejor sistema en el entorno. Este punto evidencia la filosofía de respeto al medio ambiente, la naturaleza y la vida humana, siendo parte de la filosofía maya y su relación con la naturaleza.

Se reconoce y se acepta un pluralismo en la forma de construcción del conocimiento, se fomenta la recuperación y uso de las formas originarias. La forma de adquisición y apropiación del conocimiento por una persona puede ser diferente al de otra persona. Es decir, se reconocen, respetan y potencian los diferentes procesos de abordajes de fenómenos, formas de construcción del conocimiento y la transmisión del mismo. Es de esta manera que la institución y todos sus integrantes, conscientes de lo anterior, generan metodologías y técnicas de trabajo académico en un ambiente de respeto y creatividad permitiendo que emerja el conocimiento.

Los académicos deben permitir que se genere el conocimiento sinérgico, adaptando libremente sus métodos de enseñanza-aprendizaje y propiciando en los alumnos un procesamiento del conocimiento que de cabida a diferentes saberes. Este tipo de enfoque educativo incluye aquellos modelos de educación occidentales propios de la disciplina pedagógica, planteando la necesidad que tienen los alumnos de conocer estas dos principales formas de conocimiento para incluirse y ser activos en el contexto glocal.

El último punto está dirigido a la forma de trabajo institucional. El objetivo es alcanzar una calidad reconocida internacionalmente, con base en los principios de transparencia y rendición de cuentas, con evaluaciones para todos los actores como una forma de mejora continua. Si bien la universidad

está comprometida a albergar un cierto número de estudiantes de origen indígena y/o de mujeres, no se trata solo de cantidad sino de calidad, partiendo de la posición de que sin calidad no hay equidad, es por eso que la universidad se apega a los mismos mecanismos y parámetros de las otras IES. En esta parte es donde se hace evidente el empleo del enfoque particular de “acción afirmativa”. Dicho enfoque se hace presente dentro de la institución dando prioridad a estudiantes de origen maya y destinando a mujeres un cierto porcentaje obligatorio en la matrícula.

La universidad aplica el modelo educativo partiendo del concepto mismo de interculturalidad y de los elementos antes descritos. Diferencia los conceptos de intercultural con multiculturalidad, puntualizando que el prefijo “inter” expresa antes que nada una interacción positiva que concretamente se expresa en una búsqueda por suprimir barreras entre los pueblos, las comunidades étnicas y grupos humanos; el problema será reconocer los límites de la apertura y del cierre, lo que supone asimismo la búsqueda de instancias dialogales que estén enfocados a la aceptación mutua y a la colaboración entre culturas que se entrecruzan.

Existen muchas definiciones de interculturalidad y van cambiando de acuerdo a los procesos culturales. Sin embargo, el modelo educativo está apegado a una definición clara que abarca todo el pensamiento de la filosofía del modelo: La interculturalidad establece una relación basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo, sin embargo no es un proceso exento de conflictos. Con base a lo anterior, la interculturalidad aplica a las interacciones no solo entre culturas y pueblos sino también entre diferentes religiones, orígenes y creencias políticas, Por otro lado, la interculturalidad surge de la interacción sinérgica, como resultado del respeto, entendimiento y crecimiento individual, surgen nuevas formas de construcción del conocimiento que permiten entender procesos sociales y naturales y ofrecer alternativas innovadoras de solución de problemas (Abdallah-Preteille, 2001; Aguado Ondina, 2003; Fonet-Betancourt, 2004; Fuller, 2002; Kohls and Knight, 1994, en: Modelo Educativo Intercultural (MEI), 2010, Pág. Oficial de la UIMQROO).

Ahora bien, el objetivo primario postulado por el modelo educativo es revertir el proceso educativo que llevó a eliminar las diferencias de las culturas y que las orilló a resguardar conocimientos y valores que, de no haberse sumido en el aislamiento, hubieran podido enriquecer sus posibilidades de desarrollo. Es decir, lo que se busca es subsanar el daño social de las comunidades indígenas que causó todo un proceso educativo de corte asimilacionista e integracionista en aras de la consolidación del estado-nación, erosionando profundamente el sentir de las comunidades y provocando un sentido de inferioridad que se ve reflejado en su idiosincrasia actual. Las comunidades indígenas tienen el derecho de sentirse discriminados. Es ante este escenario que las nuevas instituciones educativas con enfoque intercultural se plantean contribuir al rescate y a la difusión de expresiones culturales diversas y trabajan por establecer estrechos vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo moderno.

Una vez que se ha explicitado el marco filosófico que da fundamento al modelo educativo intercultural y enfatizado los principales puntos y objetivos del proyecto de las universidades como un proyecto político, social y cultural, se analiza la aplicación de la filosofía y el modelo a la praxis académica y de la enseñanza.

4.2 El discurso de la interculturalidad dentro de la institución. Los cuatro pilares que sostienen la filosofía de la interculturalidad en las universidades: fomento a la cultura, fomento a la lengua, vínculos con la comunidad y sinergia de conocimientos.

Los cuatro elementos principales que funcionan como la columna vertebral del modelo educativo están insertos en el programa educativo que involucran los planes de estudio, los programas integrados y proceso de titulación implicados en la formación integral a los alumnos. En el proceso enseñanza-aprendizaje reflejados en el perfil del estudiante, del profesorado y del personal administrativo, dichos elementos permean todo el plan de trabajo de la institución que involucra también la planeación, evaluación y mejora continua en los estudiantes y el seguimiento de los egresados.

Por otra parte, el diseño de los planes de estudio de la universidad se deriva de la realidad contextual en la que se encuentra la institución, es decir, los planes de estudio son diferentes en cada UI y se construyen a partir de las necesidades y problemáticas sociales particulares de cada región en la que está geográficamente ubicada la universidad. Es así que son cinco programas educativos que se encuentran dentro de la oferta educativa de la Universidad Intercultural Maya: Licenciatura en Lengua y Cultura, Licenciatura en Turismo Alternativo, Ingeniería en Agroecología, Licenciatura en Salud Comunitaria y Licenciatura en Gestión Municipal, éstas dos últimas se abrieron recientemente. Todas las licenciaturas tienen un tronco común con contenidos curriculares básicos como talleres de expresión y comunicación en lengua materna (maya) y talleres para el desarrollo de proyectos de vinculación con la comunidad; cada licenciatura tiene materias particulares de la disciplina y todas tienen por lo menos una materia que se vincula a los elementos centrales.

Se desglosan enseguida los puntos importantes del Modelo Educativo Intercultural en los que se encuentran insertos los cuatro elementos vertebrales del modelo, expuestos en el documento de trabajo de la institución.

4.2.1 Planes de estudio y oferta educativa.

Es en los planes de estudio donde se contemplan los contenidos y se plantean los objetivos curriculares de los cursos. Los planes de estudio se encuentran en todos los programas de la oferta educativa de la UIMQROO, es decir, nivel licenciatura, posgrados, diplomados, talleres y cursos que ofrece la institución. El diseño de los planes de estudio marca la pauta sobre la manera en que se plasma la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como veremos en las opciones de titulación que tienen los estudiantes.

Los documentos institucionales del modelo educativo parten de que existen distintos planes de estudio que pueden clasificarse en: planes lineales, planes modulares y planes mixtos. El último tipo de plan de estudio es el que está integrado por una mezcla de cursos organizados de manera secuencial y modular, que para los fines de la UIMQROO y en concordancia con su modelo educativo se convierte en su mejor opción sobre todo para sus programas

educativos y de educación continua. Lo que pretende el modelo educativo es crear un sistema de aprendizaje de acceso abierto y flexible. Al designarlo flexible no solo contempla la movilidad que tenga el estudiante en la currícula sino que también el plan de estudios permite incluir dentro de sus cursos contenidos curriculares transversales y diversos, es decir que atiendan las demandas y problemáticas sociales, laborales y comunitarias de la población en la cual está inserta la universidad y tengan a la vez impacto positivo y resolutivo en las comunidades de los estudiantes, es decir, está abierto a cambios si el proyecto del estudiante lo requiere.

Por otra parte también se incluye los conocimientos empíricos de las comunidades indígenas como los usos, costumbres y lengua, partiendo del supuesto de que ellos saben del manejo de sus propios recursos. Es por eso que en todos los planes de estudio se contemplan materias que fortalezcan y potencien el conocimiento de las comunidades, ya que a ellas van dirigidos los proyectos aplicados por los estudiantes, por lo que los contenidos temáticos de cada plan de estudio contienen conocimientos que aporten al desarrollo de la región. Es en este punto en donde se evidencian los cuatro pilares del modelo educativo.

El director académico en trabajo de campo explicó el diseño de los proyectos de los estudiantes, mencionando tres aspectos importantes: el diagnóstico del proyecto, el interés personal vinculado a la carrera y el financiamiento. Comentó que a través de los proyectos se pretende crear vínculos con la comunidad como uno de los ejes fundamentales de las universidades interculturales. Sin embargo, durante esta etapa se iniciaba el primer nivel de diseño y aún no se implementaban los proyectos (Palemón Hernández, JMM, 21 septiembre 2009).

Los estudiantes tienen como primer paso los Talleres para el Desarrollo de Proyectos de vinculación con la comunidad. Los proyectos tienen que estar necesariamente dirigidos y vinculados a las comunidades, puede ser en beneficio de la comunidad que alberga a la institución, en este caso José María Morelos, su comunidad de origen, o en su defecto el que libremente escoja el alumno. El modelo de diagnóstico de los proyectos busca detectar las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (modelo FODA).

Cabe recalcar que son cuatro veranos obligatorios en todas las carreras. La elaboración del diagnóstico se da en el Taller de Vinculación con la Comunidad I y corresponde al Verano I, en el Taller de Vinculación con la Comunidad II/Verano II, los estudiantes consensan los resultados del diagnóstico con las posibilidades de participación de los integrantes de la comunidad, generando así un proyecto comunitario. En este mismo verano los estudiantes discernen sobre el interés personal vinculado a la carrera y buscan las fuentes de financiamiento para el proyecto. El financiamiento, según el director académico¹ puede venir de instituciones públicas y privadas así como también de instituciones que tengan convenio con la Universidad a través de la CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe). Durante el Taller de Vinculación con la Comunidad III/Verano III, es cuando los estudiantes llevan a cabo el proyecto en la comunidad y posteriormente sistematizan la información y los resultados. El último taller impartido en el Verano IV es el que corresponde a la elaboración de la tesis o alguna modalidad de titulación flexible.

Por otro lado, el modelo educativo de la universidad contempla, en su primer semestre, talleres de desarrollo humano propias del área de formación básica que son llevadas a cabo en el teatro de la ciudad. El taller consta de dos fases: en las primeras horas se expone las experiencias de vida de los invitados, generalmente personas de la comunidad que tienen experiencias de superación personal y profesional; en la segunda fase se realizan actividades de grupo, se imparten técnicas de estudio y se proyectan películas sobre aprendizaje y superación. Se cuentan con psicólogos como parte del apoyo institucional para los estudiantes.

4.2.2. Procesos de titulación. La titulación progresiva.

No existe mucha diferencia entre las modalidades de titulación que ofrece la UIMQROO y las otras IES (Instituciones de Educación Superior), pero sí ofrece una alternativa a los estudiantes basada en el enfoque intercultural. El

¹ Entrevista con el Director Académico Ildelfonso Palemón Hernández Silva, realizada el 21 de septiembre de 2009. Diario de campo.

modelo de titulación progresiva consiste en que el alumno vaya acumulando créditos a través de cursar los talleres de vinculación con la comunidades antes mencionados. En cualquiera de los niveles en que desee egresar, ya sea licenciatura, profesional asociado o posgrado, el alumno debe tomar el taller de vinculación para realizar el proyecto. En términos concretos la titulación progresiva se da a partir de cursar los cuatro talleres de vinculación comunitaria impartidos en los cuatro veranos, siendo el último verano en el que se entrega el producto final, ya sea tesis o documento integrado con análisis y conclusiones. Es requerimiento que se concluyan los cuatro veranos para licenciatura e ingeniería, y los que deseen egresar como profesionales asociados solo cursarán los dos primeros veranos en un período corto.

El objetivo de la universidad al aplicar este proceso flexible de titulación es que la mayor parte de los estudiantes egresen titulados también. Dado que la universidad intercultural da cabida a estudiantes de comunidades indígenas en su mayoría, la flexibilidad busca atender a las necesidades de la población estudiantil considerando que existen formas diferentes de aprehensión, adquisición y apropiación del conocimiento y manejo de la información.

El modelo educativo intercultural se construye en base a un marco legal que contempla la normatividad federal y estatal, resaltando varias leyes generales derivadas de la Constitución Política de México, sobre todo aquellas correspondientes a la problemática indígena. Los lineamientos de política pública a este respecto se expresan en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, los cuales son puntos de referencia fundamental en la construcción del Modelo Educativo Intercultural:

“El rezago educativo. Entre la población indígena se observan bajos niveles de logros escolares y altos niveles de monolingüismo, deserción escolar y bajo rendimiento académico. Al respecto, las modalidades educativas como primaria general, educación bilingüe y bilingüe intercultural no han podido reducir las brechas entre población indígena y no indígena, sobre todo en las tasas de continuidad educativa y rendimiento escolar. Se requiere evaluar la pertinencia de los contenidos educativos en contextos indígenas, además de fortalecer los sistemas medio superior y superior para incrementar el acceso de este sector

de la población.” (Documento de trabajo de la UIMQROO, Modelo Educativo Intercultural, 2010:10).

El sistema educativo de la universidad obedece a la conciencia de la situación cultural e histórica de las comunidades indígenas. Los jóvenes de las comunidades indígenas han padecido la exclusión en las dinámicas sociales de la educación como lo argumenta Bourdieu (Barrón, 2008: 23); esta misma desigualdad en el contexto educativo se refleja en la trayectoria escolar deficiente y más aún cuando aquellos jóvenes pertenecientes a las comunidades deciden aspirar a entrar a una IES enfrentándose con jóvenes de la ciudad con una educación elevada (ya sea pública o privada), estando en una evidente situación de desventaja. Los que logran ingresar a las universidades se enfrentan a nuevas situaciones adversas por las diferencias culturales, lingüísticas y académicas, a las que se suman procesos de construcción del conocimiento diferentes.

Desde este mismo análisis, la creación de las universidades interculturales representa ampliamente la aplicación de la estrategia Acción Afirmativa por que el objetivo de las universidades primeramente es llegar a las comunidades en donde los jóvenes habían padecido exclusión. La estrategia interna de la universidad es darles cabida prioritariamente a los jóvenes de origen indígena y un número reservado a mujeres, retomando la perspectiva de género en la cual la AA (Acción Afirmativa) tiene su origen.

Desde este enfoque, la universidad representa una opción para los estudiantes que contribuye de alguna manera a aminorar los procesos de exclusión educativa y se plantea como una solución a los problemas sociales de las comunidades. Se reconoce que en muchas de las regiones indígenas prevalecen las desigualdades y ciertos rezagos sociales como desempleo ó empleos con bajos salarios, desnutrición, mortalidad y morbilidad materna e infantil, inequidad de género y migración, se enfatiza el rezago educativo en dichas regiones.

Así, las universidades se establecen en zonas con alta población indígena albergando a los estudiantes pertenecientes a comunidades cercanas. En relación con lo anterior, los planes de estudio que se ofertan en la

universidad están diseñados precisamente para atender las demandas y necesidades de la población para su consiguiente solución por medio de profesionales egresados de la universidad, emanados al mismo tiempo de las propias comunidades.

Tan solo en el municipio de José María Morelos existe una población de 17 642 habitantes de 5 años y más que hablan alguna lengua indígena, de los cuales 16 354 son bilingües y 920 son considerados monolingües (solo hablan maya).

La Universidad Maya de Quintana Roo, en su primera generación, albergó a 40% de estudiantes bilingües del municipio de José María Morelos, un 47 % de mayahablantes provenientes de las localidades de la cabecera municipal y un 6 por ciento procedentes de la zona maya de Yucatán y de Felipe Carrillo Puerto. Siendo en total 536 matriculados en el que 268 corresponden a hombres y 268 corresponden a mujeres cumpliendo con el enfoque de equidad de género². Se pretende que los profesionistas tengan el papel de facilitadores en los proyectos concretos que se realizarán en conjunto con la gente de la comunidad, puesto que se parte de que los conocimientos locales indígenas enriquecen el proyecto y de esta manera se obtienen mejores resultados.

4.2.3 Formación del estudiante. Procesos de aprendizaje transformacional. El “Iknaal” (acompañamiento académico) y “Abuelo tutor”.

El modelo educativo se construye y se pone en práctica asumiendo que existen diferentes formas de construcción del conocimiento y diferentes formas de aprendizaje, en ese sentido el modelo debe facilitar el proceso de aprendizaje y generación del conocimiento en la formación del estudiante, caracterizado por un proceso dinámico y transformacional³. La UIMQROO

² Datos proporcionados por el Departamento de Administración Escolar en el período de trabajo de campo. Septiembre-diciembre, 2009.

³ El aprendizaje transformacional como propuesta del modelo intercultural se construye a partir de las diferentes corrientes pedagógicas de algunos teóricos clásicos como Paulo Freire y su pedagogía de la liberación y la pedagogía como práctica libertadora, Piaget y su aportación teórica sobre el desarrollo cognitivo, así como también se incluyen corrientes contemporáneas sobre estrategias de aprendizaje no meramente propias de la pedagogía como la PNL

recoge en su modelo académico las diferentes teorías sobre aprendizaje, aplicando los principios generales de la UNESCO⁴ incluyendo marcos conceptuales que moran en la epistemología maya, planteando así su propia filosofía del aprendizaje. Para explicar los procesos de aprendizaje (aprendizaje transformacional) de los estudiantes, la UIMQROO plantea algunos conceptos de la etimología maya utilizados en la vida cotidiana, uno de ellos es el concepto de “*Iknaal*” que se aplica en la formación del estudiante.

El término *Iknaal* surge de la lingüística maya que connota “localidad”, un lugar en el que se encuentra el agente social. Sin embargo el “*Iknaal*” supone otro significado mucho más complejo que denota “delante de, con, antes, presencia” y no únicamente se refiere al campo espacial fijo, es decir “es un campo móvil de acción relacionado con un agente a la manera de su sombra o el campo perceptivo” (Hank, 1990: 91, en: MEI, 2010: 34). El concepto maya de “*Iknaal*” guarda mucha relación con el concepto de *habitus* de Bourdieu. Las nociones de presencia y poder, tomando en cuenta los marcos de referencia esquemáticos que son parte de los conocimientos compartidos de los hablantes de maya yucateco, son indicativos de que el conocimiento del lugar de uno mismo (mi/su/nuestro *Iknaal* o el espacio construido) es relativo al contexto emergente asociado al cuerpo como proceso social. El *Iknaal* como contexto espacial y como producto de relaciones es particularmente significativo cuando crea espacios colaborativos y de producción de conocimiento de los mayas. El concepto de *Iknaal* constituye en términos epistémicos el fundamento de la filosofía maya. Está constituido por la idea del “estar presente” que es simultáneamente el contexto y el producto de las relaciones sociales, la comprensión sincrónica y diacrónica del propio espacio

(Programación Neurolingüística). Las principales corrientes que forjan la nueva filosofía del aprendizaje de la universidad son: el aprendizaje colaborativo, postura que es parte de la corriente del constructivismo y se refiere básicamente a la construcción del conocimiento a partir de la ayuda mutua y el trabajo en equipo, y la segunda es el aprendizaje experiencial proveniente de la corriente humanista y gira entorno al desarrollo de la personalidad y a las condiciones de su crecimiento existencial, basándose en los datos provenientes de la experiencia del individuo, concebido como un ser que deviene, existe, surge y experimenta. El proceso de aprendizaje transformacional se refiere a una idea clave: “aprender a desaprender”. Es decir, aprender a cuestionar los conocimientos adquiridos, desecharlos si es necesario y adquirir otros, potenciando el conocimiento, es un tipo de andamiaje cognitivo (UIMQROO, Modelo Educativo Intercultural; 2010: 43-46).

⁴ Cuatro tópicos fundamentales reconocidos por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (UIMQROO- MEI, 2010: 46)

corporal y de la propia opinión y actitud perceptiva. Es decir, la perspectiva, la presencia, la acción y la actitud del actor social.⁵

El concepto es aplicado al sistema de enseñanza-aprendizaje de la UIMQROO como una forma alternativa al sistema occidental de tutorías. Se cuestiona el carácter logocéntrico e incluso autoritario de la tutoría⁶, ya que el modelo de acompañamiento académico tiene un sentido paternalista en una relación vertical entre tutor-alumno, en el que el maestro es el que “dirige” o “supervisa” al alumno sin tomar en cuenta las diferentes formas de construcción de conocimiento y de procesos de aprendizaje, o bien su lengua y cultura. El *IknaI* se define en ese contexto educativo como un modo de acompañamiento en el que se involucra todo el contexto social y cultural del estudiante, su vida cotidiana, considerando todo su mundo cognitivo que lo constituye. No obstante, la universidad también se apoya en los esquemas convencionales de tutoría, adoptada por las demás IES, en la facilitación del modelo de acompañamiento académico a los estudiantes concertando con la perspectiva intercultural y dando origen a una nueva forma de praxis académica intercultural.

La formación no solo es académica sino integral y holística, se pretende formar profesionistas y seres humanos con un profundo sentido social y humanitario. Desde esta perspectiva, la comunidad es parte importante en la formación del estudiante ya que integran su mundo cultural y cognitivo. Si bien toda la comunidad debe involucrarse en el proceso académico de los estudiantes, el alumno puede escoger a un miembro de su comunidad para que éste sea su tutor, generalmente son los abuelos o algún anciano de la comunidad. Este sistema de tutoría parte de que normalmente en las comunidades el “tutor” es una persona de mucho respeto, reconocido por la

⁵ Cita directa del documento escrito el 27/11/2009 por el Dr. Juan Castillo Cocom para el Taller de revisión del Modelo Educativo Intercultural de la UIMQROO proporcionado en el período de trabajo de campo el 09/12/2009.

⁶ La definición de tutoría que utilizan es la de ANUIES (2000): la tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de los académicos competentes y formados para su función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza, es decir, es un “proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo y reflexión y convivencia social” (UIMQROO- MEI, 2010: 33).

comunidad (el abuelo o tío) y que guarda una excelente relación con los padres o tutores de su “estudiante”, de modo que cualquier mala conducta de éste puede ser comunicado a los padres, quienes tomarán las medidas disciplinarias del caso (MEI, 2010: 33).

De esta manera, el *Ikna!* conlleva a un proceso de aprendizaje en la lógica cultural de las comunidades mayas. El tutor asignado al joven en la comunidad debe llegar a saber cuál es la mejor forma de aprendizaje para “su estudiante” y normalmente es a través de ejemplos y de prueba y error, es decir, se construye el conocimiento por medio de la inducción (MEI, 2010: 34).

La universidad celebró en diciembre del 2009 el Primer Encuentro Regional de Tutoría Intercultural en donde asistieron maestros y expertos en materia de asesoramiento académico de algunas universidades interculturales como la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco y la Universidad Intercultural de Chiapas. En la última sesión se concluyó que el sistema de tutorías de las universidades interculturales debe tomar en cuenta los esquemas culturales de cada estudiante, desarrollar y fomentar el proceso cognitivo del mismo, fortaleciendo el proceso de enseñanza- aprendizaje y respetando la individualidad y las formas de aprender propias de cada estudiante. El asesor-tutor académico, como parte de una educación integral, deberá tomar en cuenta el plan de vida, las motivaciones, la trayectoria de vida y sus proyectos, así como incentivar la toma de decisiones por parte del estudiante (Diario de Campo, 10 de diciembre 2009).

En palabras del Rector, Dr. Francisco Rosado May:

“la tutoría debe ser un espacio para la construcción del conocimiento y es dependiente del contexto cultural en que se encuentre cada universidad, la comunidad se ha hecho parte del proceso de aprendizaje. Para nosotros el abuelo tutor proviene del concepto maya “Ikna!” que traducimos como presencia, acompañante que tiene el estudiante a lo largo de su proceso educativo y su vida, una persona que esté con él todo el tiempo y en todo el espacio” (Rosado May, JMM, 2009).

Por otro lado, en el encuentro se invitó a los tutores-abuelos, en su mayoría adultos mayores pertenecientes a las comunidades de origen de los estudiantes. En dicho encuentro, Rosado May dirigió unas palabras, las cuales fueron también traducidas a la lengua maya:

“...Son parte de la educación de los muchachos, tenemos un objetivo en común, que los muchachos sean exitosos en su vida profesional, si los muchachos son exitosos son un reflejo en sus familias y en sus casas, algo que tienen nuestros estudiantes que no tienen los estudiantes de otras universidades es que los nuestros podrán manejar la lengua maya y sus conocimientos” (Rosado May, 2009).

Cabe destacar que el concepto de “Iknal” fue una propuesta teórica del Dr. Juan Castillo Cocom, catedrático de la universidad que colaboró en el documento de trabajo del Modelo Educativo Intercultural y en el diseño académico. Castillo Cocom comenta que:

“El concepto de “abuelo-tutor” es algo paradigmático y tiene alto valor por que la figura del papá es muy importante en nuestra sociedad sobre todo a nivel de comunidades pequeñas” (Castillo Cocom, JMM, 2009).

Como parte del modelo educativo intercultural, la universidad tiene como tarea la formación de sujetos con enfoque intercultural. No solo pretende formar estudiantes sino más bien a todos los miembros de la comunidad universitaria, ya sea personal administrativo o académico, cumpliendo con el perfil “intercultural” y complementando de esta manera el modelo educativo.

4.2.4. Reconocimiento, valorización y potencialización de la lengua y la cultura.

La cultura maya y sus manifestaciones son consideradas la columna vertebral en el modelo educativo. Todo lo relativo a la investigación, facilitación del aprendizaje, gestión de proyectos y el sistema de vinculación (con las comunidades y con las instituciones para el financiamiento de proyectos), deben estar centrados en la revalorización, potencialización y reconocimiento

de la lengua y la cultura maya. Se contempla como principal vehículo cultural a la lengua. Las palabras son el reflejo de los conocimientos, valores, conceptos, metodologías, técnicas y percepciones, es decir, la lengua y la cultura se encuentran estrechamente articuladas (UIMQROO-MEI, 2010: 44).

La lengua en ese sentido es contenedora y transmisora de conocimientos y saberes siendo el código genético de la cultura. El elemento lingüístico no solo consta de términos y palabras *per se*, sino que se encuentra cargado de conceptos, conjuntos gnoseológicos, nociones filosóficas y marcos interpretativos que forman parte de todo un proceso cognitivo complejo. Por otro lado, la cultura y la lengua mantienen una relación bilateral, dinámica y autorreferencial, en la que se complementan igualmente, es decir, la cultura genera palabras y conocimientos que se transmiten a través del lenguaje.

Por lo anterior la universidad plantea que la lengua, la cultura y el conocimiento son parte importante del modelo educativo, ya que la simbiosis de estos tres elementos permite la generación de ideas y la construcción y el avance de conocimientos. La valorización, potencialización y rescate de estos elementos no solo implican una reificación retórica que va más allá de una simple folklorización, sino que contemplan acciones concretas que se operacionalizan en el diseño del modelo educativo. En esta misma tesitura, los conocimientos de las comunidades originarias siempre han estado opacados y subordinados a los conocimientos de cuño occidental, utilizándose los primeros solo de manera estratégica y conveniente, como en el proyecto de consolidación del estado-nación mexicano, siendo práctico el uso de la lengua en los modelos educativos de corte asimilacionista.

4.3 Agentes transmisores del discurso académico.

La manera en que se concibe la interculturalidad en la comunidad universitaria no solo está reflejada en los planes académicos y los contenidos temáticos de las materias, diseñados a partir de las necesidades y prioridades del contexto regional en el que se inserta cada institución de educación superior intercultural, sino que también se encuentra objetivada en un discurso perteneciente a la academia e interiorizado por los estudiantes. Sin ánimos de

parecer redundante, es preciso hacer un estado de arte respecto al discurso sobre la interculturalidad. Primeramente se encuentra un discurso internacional gestado a partir de la problemática multicultural de Europa, esencialmente de la constitución social diversa en España por las múltiples diásporas y desplazamientos humanos, dando pie a la filosofía de la interculturalidad.

En América Latina se acoge el concepto de interculturalidad impregnado de la realidad indígena y enfocada más a la resolución de conflictos étnicos y a la aplicación de las políticas educativas, como es el caso de México y Guatemala. A nivel nacional se insertó en las políticas educativas como el último episodio teórico y práctico en el proceso histórico de la educación indígena en México, éste último caracterizado con una fuerte tradición indigenista.

Estos dos niveles de discurso son los que configuran el modelo educativo intercultural de las universidades interculturales. Todas las universidades interculturales están diseñadas bajo el marco general del programa educativo, procurando de esta manera cumplir con los objetivos y metas del proyecto educativo intercultural a nivel superior, cada una con sus particulares configuraciones institucionales y diseños académicos (demanda educativa) pertinentes a las necesidades inmediatas de la población y al contexto social y cultural de la región, siendo coherente con los principios básicos del enfoque intercultural, el de la diversidad y pertinencia cultural. Sin embargo, cada universidad genera su propio discurso que emana de la composición social que integra el plantel universitario, donde fluyen diversas nociones de la interculturalidad tanto divergentes como convergentes, al igual que las diferentes posturas pedagógicas con respecto a la enseñanza de la interculturalidad.

4.3.1 Papel de los académicos y coordinadores.

El papel de los académicos es muy importante ya que ellos aportan puntos de vista a la discusión teórica en torno al concepto y en su aplicabilidad en el diseño del currículum y de los programas educativos, siendo los profesores y coordinadores de carrera los que inciden directamente en el

proceso formativo⁷ (académico) de los estudiantes. Para abordar el discurso de la academia toman relevancia las trayectorias profesionales y académicas de los docentes y directivos, así como también la manera subjetiva de ver la interculturalidad.

Las entrevistas con cuatro coordinadores de la carrera se enfocaron en la visión sobre la educación interculturalidad, específicamente en cómo ellos conciben su propia institución marcando diferencias con otras universidades convencionales. En este tópico se busca indagar la noción que tienen sobre educación intercultural, evidenciando la manera en que los profesores conciben la universidad como una alternativa a un modelo educativo occidental y la manera en que se abordan otras formas de enseñanza y estrategias pedagógicas, así como otras formas de aprendizaje y aprehensión del conocimiento por parte de los estudiantes. A continuación se transcriben las entrevistas realizadas a los cuatro coordinadores, incluida una a la Coordinadora del Cuerpo Académico.

Saúl Ríos Luviana, coordinador de la Licenciatura en Gestión Municipal nos dice al respecto de la interculturalidad:

“Desde que llegué a la universidad tengo mi propia definición de lo que es interculturalidad, para mí la asimilación de la interculturalidad es como una forma de vida respetuosa, contractiva, incluyente y equitativa tanto en lo individual como en lo grupal. La definición que le da el rector es una forma innovadora de construcción del conocimiento mediante la sinergia lograda por la interacción de la cultura occidental con la cultura y lengua local, bajo un clima de respeto y equidad. Pero a veces no se puede lograr que se construya el conocimiento de manera equitativa y muchas veces se destruye el conocimiento, y no solo se trata de la teoría sino de llevarlo a la práctica en la vida cotidiana, tenemos que tener ese motor que nos lleve a la interculturalidad como una forma de vida que aspiramos tener, es como una utopía”. (Saúl Ríos, JMM, 2009).

⁷ La expresión “proceso formativo” utilizado en la retórica de la educación intercultural no refiere solamente el sentido académico, sino tiene que ver con una formación holística hacia el ser humano. La comunidad es otro complemento importante en la formación del estudiantado. Adelante se verá el objetivo de formar a los estudiantes como “seres interculturales”. (MEI, 2010).

Sobre la educación intercultural comenta:

“Es con respecto a la sinergia de la construcción del conocimiento de los pueblos originarios y el conocimiento occidental, pues en las clases yo trato de llevarlo a la práctica y también en los proyectos de los estudiantes. Yo doy una clase que se llama taller de construcción de consensos y solución de conflictos y los muchachos llevan lo más actual en la teoría de conflictos, con diferentes autores extranjeros como nacionales, sin embargo se les manda a las comunidades a observar como la gente negocia y resuelven sus conflictos comunitarios y los estudiantes se dan cuenta que muchas veces la teoría no concuerda con la realidad social que están observando. Entonces cuando el estudiante salga de la universidad podría aplicar la teoría que aprendió o también aplicar en sus proyectos el conocimiento de las comunidades o en todo caso complementarse ambas. El estudiante se da cuenta de que la teoría que aprendió en la universidad no es mejor que el conocimiento que adquirió de la comunidad o viceversa. Y cuando armen sus proyectos deben de tomar las dos perspectivas.... Pues la universidad se encuentra apenas en construcción, tiene que pasar un tiempo para que se consolide y sinceramente muchos de los que estamos acá tenemos que permearnos del modelo educativo y aprender más y entender que es un modelo diferente a otras universidades. La universidad intercultural está muy cercana a las comunidades, va de la mano con las comunidades y del entorno local, de los problemas y todas las carreras tienen que estar vinculadas a la comunidad y contribuyendo a la solución de los problemas de la comunidad, no se trata de solo ir a la comunidad y estudiarlos sino que la comunidad forma parte del proyecto, esa es una ventaja y una diferencia que tiene la universidad intercultural con las otras convencionales. La desventaja es que es un modelo nuevo y muchos no creen en él y hay muchas dudas” (Saúl Ríos, JMM, 2009).

La carrera de formación de Saúl Ríos Luviano es Relaciones Internacionales y estudió la maestría en Ciencias Sociales en la Universidad de Quintana Roo. Si bien no es originario del estado de Quintana Roo, él resalta que se vio involucrado en el tema de la educación intercultural a través de su desempeño laboral en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), dando clases en la carrera de Intervención Educativa que oferta esta institución. Cabe

recalcar que la UPN fue una de las primeras instituciones en replantear la educación con en los pueblos indígenas, e incluso en dicha universidad se oferta la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena. El coordinador comenta que escuchó por primera vez el concepto de interculturalidad en un congreso de educación, se enteró sobre la apertura de la universidad intercultural en la zona maya y se mantuvo pendiente de la convocatoria para profesores-investigadores de la universidad.

Por otro lado, el maestro Abel Navarrete, coordinador de la licenciatura de Lengua y Cultura, expresa de manera directa su idea sobre educación intercultural, planteando la diferencia que existe con la educación occidentalizada. Al respecto dice:

“Para mí la interculturalidad es el producto de una enfermedad en la sociedad en el ámbito educativo. Una enfermedad en el sistema de la educación, en donde hemos sido formados bajo los conocimientos occidentales. El modelo educativo intercultural surge del vicio de la educación del conocimiento occidental en donde no se toman los demás conocimientos que son también valiosos para la formación de las personas, como el de los pueblos originarios, por ejemplo la filosofía de la educación en China es muy interesante. El modelo de educación convencional se basa en un concepto de educación occidental” (Abel Navarrete, JMM, 2009).

Sobre su noción de la interculturalidad:

“Uno de los mayores errores de nuestra sociedad desde hace muchos años es no poder vivir juntos, nunca nos enseñaron a vivir juntos y la diferencia que existe entre la multiculturalidad y la interculturalidad es que en esta última, tiene que haber interacción. No solo es respeto, tolerancia, porque yo puedo respetarte y no interactuar contigo, no trabajo en conjunto contigo para sacar un producto social. Para mí en la interculturalidad son más que estos conceptos, sino que es la interacción con el otro. Siempre he pensado que el capital social enriquece y el capital económico empobrece. Sin embargo yo fui formado bajo la educación convencional y es difícil de cierta manera adaptarse a este modelo, a un modelo nuevo” (Abel Navarrete, JMM, 2009).

De esta misma manera marca una diferencia con las universidades convencionales y lo que para él significó involucrarse en este trabajo y adaptarse al modelo intercultural:

“Trabajo en esta universidad porque veo más área fértil, tanto en la formación de los estudiantes como en lo personal, en las otras, como ya están consolidadas no visualizaba una forma de crecer. Aquí, por ejemplo yo soy uno de los profesores fundadores de la universidad y colaboré en los diseños curriculares, elaboramos los programas de estudio de las carreras. Una de las desventajas de la universidad es que en la enseñanza de lenguas extranjeras estamos muy pobres, el número de horas de inglés es muy poco y las demás lenguas son optativas, así que el dominio de las lenguas extranjeras está muy limitado y es preocupante en un mundo cada vez más globalizado, sobre todo para el mercado laboral nacional e internacional. Pero una de las ventajas que tiene es que a los alumnos desde el principio se les está enseñando a trabajar. No saliendo de la carrera se van a enfrentar al ambiente del trabajo. Desde que arman sus proyectos ellos tienen que ir a la comunidad a gestionar y a las instituciones. Ellos ya saben cómo es trabajar desde ahorita” (Abel Navarrete, JMM, 2009).

Los coordinadores mantienen la misma tendencia ideológica con respecto a la interculturalidad que va en coherencia con la filosofía general de la interculturalidad del modelo educativo. Destacan que la interculturalidad tiene que ver con el respeto mutuo, las relaciones armoniosas y equitativas, no solo culturales sino también genéricas. En este mismo sentido y en relación a la educación intercultural es recurrente en los maestros la referencia en la sinergia del conocimiento en el proceso educativo, como una forma de insertar la interculturalidad en el sistema educativo, en los programas y proyectos.

Así nos expresó Silvia Barbosa Polanco, encargada de la coordinación de la Licenciatura en Turismo Alternativo:

“Para mí la interculturalidad es el intercambio de ideas, conceptos a cerca de la vida de las personas de alguna población, idiomas, costumbres, comida, tradiciones y pensamientos. Eso es con el fin de compartir con los otros, de aprender del otro y tomando lo mejor de cada uno. Ya antes había escuchado

del concepto de interculturalidad, la primera vez que lo escuché fue en la maestría.

Yo creo que en todo momento está la interculturalidad. Es transversal. Por ejemplo, tenemos en la carrera de turismo la clase de flora y fauna en donde los alumnos tienen que buscar un tutor de la comunidad que tenga conocimientos del campo. Ellos acuden al conocimiento de personas que sepan de la naturaleza local o de la región y puede ser cualquier persona de la comunidad, o entre su familia, aquellas personas que ellos consideren que tenga el conocimiento que les pueda ayudar. En cada momento está la interculturalidad, en las salidas de campo, en las tareas, en las clases. Se les hace entender que los conocimientos locales de las comunidades son tan válidos como cualquier otro. En las salidas de campo que hicimos a ejidos, los muchachos tuvieron la oportunidad de intercambiar con gente que vino de Chiapas, hubo intercambio de conocimientos, como por ejemplo de plantas medicinales y también hubo intercambio de idiomas. Para mí en todo momento existe la interculturalidad, incluso en los programas de estudio ya está inserto el concepto y en los proyectos de los estudiantes” (Silvia Barbosa, JMM, 2009).

Silvia Barbosa es licenciada en biología y tiene una maestría en recursos naturales y desarrollo rural. Las investigaciones de campo en su carrera permitieron que tuviera un acercamiento a la vida comunitaria, lo cual le ayudó a una mejor comprensión del concepto de interculturalidad en el campo y en la praxis educativa:

“La interculturalidad la llevo a la vida cotidiana en la universidad. He trabajado por muchos años en comunidades, ya sabes hay que aplicar el rapport, el interés de conocer otras culturas y otras costumbres, porque tal vez algunos conocimientos no nos parezcan del todo bien pero hay que respetarlos...las creencias, tradiciones, día con día se vive esto aquí. También se lleva la interculturalidad aprendiendo nuevos conocimientos, nuevas metodologías, nuevas materias, nuevas ideas” (Silvia Barbosa, JMM, 2009).

Dentro del cuerpo académico algunos docentes tienen más incidencia en la construcción del discurso, al delinear los contenidos educativos, en el diseño e implementación de los programas académicos e incluso en los planes de

trabajo, en donde se discute sin lugar a duda la forma en que se aborda la diversidad y la interculturalidad dentro de la institución, como en el caso de la elaboración y revisión del documento de trabajo del modelo educativo intercultural. Algunas líneas de pensamiento en torno a la interculturalidad tienden a ser más un análisis teórico-epistémico y otras son de carácter político-ideológico que se concretan en lo académico, ambas tienen incidencia en la reflexión de la práctica docente y la transmisión de conocimientos frente a grupo. En este caso también es importante la formación académica e incluso política de los maestros, sobre todo en la forma en que orientan y aplican la interculturalidad en las actividades escolares.

La coordinadora del cuerpo académico de Lenguas, Educación e Interculturalidad, la maestra Ligia Peláez, es originaria de Guatemala. Tiene una licenciatura en Literatura y Lingüística con énfasis en español por la Universidad de Costa Rica, así como una maestría en Antropología Social por el CIESAS enfocada más que nada al estudio del lenguaje y de los sistemas socioculturales; tiene amplia experiencia trabajando con jóvenes estudiantes en Guatemala y dada la problemática sociocultural y étnica de su país mantiene una postura crítica de carácter político ante la interculturalidad. Ella comenta:

“Yo quiero pensar en la interculturalidad más allá de una política de Estado, plantear una interculturalidad que hace ruptura con el indigenismo en cuanto a lo étnico. La interculturalidad como una posibilidad de transformación de las relaciones sociales, más allá de las diferencias...pero no solamente en lo étnico-cultural, sino en las relaciones sociales en general, como las de género o preferencias sexuales, y todo eso lo hago explícito en la clase.

Una de las cuestiones también que se debe de tomar en cuenta es que la interculturalidad se debe ver no solo como dar información en las clases sino como una acción afirmativa, ejemplificando acciones y haciendo reflexionar a los muchachos, por ejemplo, les planteo preguntas como: ¿qué harían ustedes si ven a un hombre golpear a una mujer? Les doy ejemplos, y los hago reflexionar acerca de situaciones sociales. El asunto no solo es dar información, sino motivándolos a la reflexión y hacerlos cuestionarse qué es lo que van a hacer con lo que están estudiando. La interculturalidad es una pretensión, un proceso en que se pretende cambiar las actitudes” (Ligia Peláez, JMM, 2009).

Y en cuanto a las diferencias que existen entre la universidad intercultural y las universidades convencionales, dice al respecto:

“Bueno, yo trabajé un tiempo en una universidad privada en Guatemala y siempre ha habido chicos lindos en todos lados, sin embargo, las circunstancias de vida, de clase, etc., (no son chicos de papi y mami y de cierta manera no están tan alienados) creo que por esto estos muchachos de esta universidad tienen un plus, ya que logran comprender las desventajas por las cuales han pasado y a la vez, aprovechan el espacio educativo y participan... quieren participar en el proyecto transformador. No se trata de mirarlos románticamente, sino que vemos que, por un lado hay mucha dificultad para salir adelante, pero si tienen ganas, adelante. El modelo educativo y en general la universidad está en proceso de construcción y consolidación y aún nos falta mucho por hacer, nos falta construir sólidamente las metodologías, por ejemplo es un reto el enfoque de la sinergia entre el conocimiento de los pueblos originarios y el conocimiento occidental, y ahora nos estamos topando con los proyectos de los muchachos y los problemas que han surgido tienen que ver con la cuestión de la sistematización de la información. Sé que es muy difícil llegar hasta ese punto, pero el enfoque o, más bien la ética bajo la cual se construyen los proyectos de los muchachos es que no se trata de ir a una comunidad solo a extraer información, sino de tener ética y responsabilidad en el manejo de los datos y también con los sujetos de estudio, que estos últimos no solo sean gente informante sino que participe también en la construcción de la investigación. Se trata de un proceso que involucra criterios epistémicos, éticos, metodológicos. Estos son nuestros retos. Aún estamos en proceso de construcción y posteriormente ya de consolidación” (Ligia Peláez, JMM, 2009).

La construcción de los diferentes discursos -político, académico y jurídico- que dan forma al modelo educativo intercultural, han contado con la participación de diversos actores como académicos de formación antropológica, muchos de ellos apegados a la tradición indigenista, o bien aquellos intelectuales que han mantenido una postura crítica hacia las políticas educativas de estado. Todos ellos, junto con los profesionistas e intelectuales indígenas, contribuyen significativamente en la consolidación de las llamadas universidades interculturales.

Uno de los aportes a la filosofía de la interculturalidad que se generó dentro de la universidad, y que se encuentra incluido en los planes de trabajo institucional y en la praxis pedagógica, es el concepto de “Iknał”, concepto emergente de la epistemología y lengua maya, desarrollado por el Dr. Juan Castillo Cocom, profesor-investigador de la universidad intercultural.

El maestro Castillo Cocom es licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), con estudios de posgrado en Sociología Comparativa por la Florida International University. Dentro de la universidad imparte las asignaturas de Taller de Construcción del Conocimiento y Pensamiento Crítico a alumnos del primer semestre y Métodos y Técnicas de Investigación participativa. El maestro constituye un actor importante en la transmisión del discurso, incidiendo de manera directa en la formación de los estudiantes.

Castillo Cocom presenta una reflexión filosófica, teórica y académica respecto a los conceptos que envuelven la discusión sobre interculturalidad, como el concepto de cultura e identidad, incluso plantea el concepto de interculturalidad como problemático y que solo se encuentra a nivel de discurso, externando su preocupación sobre el contenido discursivo que se imparte a los estudiantes. Por otro lado, mantiene una postura de cuestionamiento hacia los fines últimos de la creación de las universidades interculturales como política de Estado:

“Para mí la identidad es un discurso en construcción. El problema de muchos profesores es que dan por sentado que la interculturalidad ya es un hecho, que ya está construido por el simple hecho de que hay instituciones con ese denominativo, es decir, por el simple hecho de que existen mecanismos o instituciones que utilizan el término intercultural.

La interculturalidad es una realidad en cuanto a que existen instituciones llamadas así, pero se pierde de vista que está en construcción por que el término de cultura también es altamente debatible, hay una discusión inacabada e inacabable sobre el término cultura y en efecto, el concepto de interculturalidad se está construyendo sobre otro concepto confuso. El concepto de cultura lleva mucho tiempo en discusión. Hay más de 100 definiciones al respecto. Hablar de interculturalidad es hablar de un concepto

ilusivo (de ilusión), alusivo (alusión) como la cultura y tampoco se ha definido la interculturalidad de una manera operativa. Los mayas, la identidad, la cultura son conceptos creados por los investigadores sociales, particularmente por los antropólogos.

Sin embargo los maestros sí aplican ese discurso en clase. Yo trato de que mis alumnos se cuestionen sobre lo que son y cómo han sido construidos histórica y teóricamente.

Para que un método de enseñanza sea intercultural no podemos hacer alusión al pasado, como un viaje al pasado en la enseñanza maya, “aquellos mayas”, porque simplemente no lo conocemos, como “recuperar el pasado maya” igualmente se ha creado la idea de que la única forma de transmisión de conocimiento de los mayas es por la oralidad, cuando no es así. Nuestros antecesores tenían sistemas de escritura, tan es así que se escribió el Chilam Balam. Pero ser intercultural no es que seamos románticos con las tradiciones pasadas. Lo intercultural implica cambiar la forma de enseñanza y lo que se enseña.

Para mi ser interculturales es entender que hay problemas de desigualdad en general, que la equidad no está presente. Y hablo en términos generales, como la desigualdad de género, por ejemplo. A que exista un mundo más justo para todos. La interculturalidad implica buscar nuevas formas de enseñanza en el sentido de que se erradique la desigualdad, la falta de respeto y cuando entendamos eso podremos plantear la educación intercultural.

Yo tengo muchos problemas al conceptualizar la interculturalidad, el término para mi es problemático y el modelo educativo está en construcción por que el mismo concepto de interculturalidad no es claro. Existen mecanismos interculturales por que existe un discurso sobre interculturalidad.

....Yo a veces me pregunto sobre cómo se está abordando la interculturalidad en la universidad, porque simplemente recurren a conceptos como lengua, cultura, raíces ¿cómo sería una educación intercultural? Por ejemplo, se está implementando un modelo de tutorías bajo el concepto de “abuelo tutor”. Ese modelo yo si lo considero paradigmático dentro de la educación y dentro del tema de la interculturalidad, para mi ese concepto o modelo si tiene alto valor

por que la figura del papá, por ejemplo, es muy importante en nuestra sociedad, sobre todo a nivel de las “comunidades pequeñas. “

No tengo duda en cuanto a la universidad en sí como institución. Mi duda está fundamentada en el discurso que se maneja del concepto de interculturalidad, me preocupa que se enseñe la interculturalidad como la recuperación del pasado...

De alguna manera la transmisión del conocimiento es intercultural, pero por otro lado, también todo lo que se escribe o lo que se ha escrito sobre interculturalidad es por blancos, los fundamentos de la universidad son escritos por blancos y la teoría es de occidente, entonces ¿por qué no está basado con teoría desde el conocimiento maya? La utilización de los conceptos en maya para la interpretación de la realidad social podría ser una aportación para la interculturalidad, pero repito, no basados en conocimientos del pasado, del pasado imaginativo y romántico como el libro del “Chilam Balam” o las pirámides.

Otra cosa, ¿no te has preguntado a qué obedece la creación de las universidades interculturales? ¿Por qué el proyecto se presentó durante el sexenio de Fox? Hay que tener pendiente todas esas cuestiones (Juan Cocom, JMM, 2009).

A nivel de entrevista, los maestros mostraron recurrencia a los principios básicos de la filosofía de la interculturalidad y su uso cotidiano y generalizado en el ámbito académico social. Tanto la profundidad con la cual se debate el tema de interculturalidad, como las críticas formuladas hacia el modelo educativo devienen de profesores cuya formación académica es de las ciencias sociales, particularmente de la antropología, que de alguna manera les facilita la comprensión del debate teórico y filosófico en torno a la interculturalidad. La sensibilidad que ellos tienen ante el tema depende de sus experiencias personales y culturales, de sus vivencias profesionales y de sus trabajos precedentes. Aunque algunos no tienen formación académico social, estos factores los aproximaron a la problemática de la interculturalidad.

4.3.2 Proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas. Abordar la interculturalidad en clases

Como lo manifestaron los profesores en la entrevista, la interculturalidad implica la necesidad de generar actitudes y prácticas concretas que posibiliten la democratización de las relaciones sociales y que, mediante el proceso educativo, se aminoren las desigualdades sociales. Es por eso que la interculturalidad en la educación no solo tiene que ver con lo que se enseña sino también cómo se enseña a través de la intervención pedagógica en las aulas.

En un principio se aborda la plataforma del nuevo modelo educativo y los lineamientos básicos del enfoque que orientan los programas académicos de la institución. El modelo educativo enmarca la práctica de los docentes en el centro escolar en relación con la formación de los docentes, que se propone estar en sintonía con los lineamientos de la educación intercultural antes mencionados.

En primer plano se indagó el discurso de la interculturalidad como concepto y la educación intercultural de los profesores, en particular desde sus experiencias personales y profesionales y desde su formación académica que viene a constituir un discurso más elaborado teóricamente. Dicho discurso es el que enmarca sus quehaceres docentes frente a grupo.

La incorporación de experiencias cotidianas y el conjunto de vivencias de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye parte de los objetivos del modelo educativo. En el diseño de los contenidos temáticos de los programas se integran los diferentes saberes de las comunidades pertinentes a cada una de las licenciaturas con el fin de cumplir invariablemente con uno de los pilares que sostienen el modelo. Más adelante se analiza de qué manera se aborda el proceso dialógico de los conocimientos en el enfoque de la universidad.

El objetivo de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas parte de la tesis de que es en éste proceso en el que se realiza principalmente la transmisión del discurso de la interculturalidad a los estudiantes. Un discurso que a la vez es institucional enmarcado en la

oficialidad del proyecto educativo de estado, con un enfoque muy particular desde la universidad maya, siendo entonces un discurso político y pedagógico al mismo tiempo.

Se destaca el carácter polimorfo del discurso generado en clase, no solo por el hecho de que cada profesor tiene su particular método de enseñanza frente a grupo, sino porque el discurso adquiere distintas vías de transmisión, más allá de la practicidad de su expresión simple. Los contenidos temáticos se hacen presentes en las lecturas y en las exposiciones primeramente. En los cursos introductorios de los primeros semestres y en los programas académicos de cada licenciatura incluyen desde su perspectiva disciplinaria el conocimiento indígena pertinente para la formación profesional del estudiante, cumpliendo así con el marco teórico y oficial del modelo.

Por otro lado, la carrera de Lengua y Cultura es dónde se profundiza en la teoría sobre la interculturalidad y la educación indígena en México, por lo que los estudiantes pertenecientes a esa licenciatura presentan mayor nivel de discusión sobre el tema. Dentro de su programa curricular se contemplan materiales de lectura de corte sociológico y antropológico así como también de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, políticas de lenguaje y sociolingüística latinoamericana. No sobra decir en este apartado que todas las licenciaturas comparten materias en común que son base de la formación básica de la universidad. Se imparten los talleres de construcción de consenso y solución conflictos, así como métodos y técnicas de investigación participativa y todos los niveles de los talleres de vinculación comunitaria.

4.3.3 Prácticas discursivas en el aula. El papel de los docentes. Seres interculturales: reafirmación identitaria e interacción social

El aula como espacio permite a los maestros diferir frente a grupo y plasmar las críticas con respecto al propio modelo, plantearles a los estudiantes cuestionamientos sobre lo que se les enseña con respecto a la interculturalidad y la introspección y retrospección cultural de su vida, es decir, plantear filosóficamente su vida como una cuestión cultural, reflexionando sobre sus diferentes dimensiones (género, étnico, religioso...), induciendo de

manera directa a un proceso de construcción de “quiénes somos” que viene a configurar el proceso de construcción identitaria, produciendo paralelamente un sentido reificativo de la identidad, de la cultura, de la lengua y el sentido de pertenencia a la comunidad. Esto último se enfatiza cuando los profesores mantienen un lenguaje de reafirmación cultural a través de sus tres características básicas: Lengua, Cultura y Comunidad.

La práctica discursiva se manifiesta en las dinámicas pedagógicas en las que se fomenta la asunción de ciertas actitudes que contribuyan al diálogo y al respeto, acentuando las relaciones armoniosas entre compañeros. Dichas actitudes en su conjunto se asumen como una “actitud intercultural” que se manifiesta, en muchas ocasiones, en la apertura lingüística no prejuiciosa en las clases. Este ambiente aparente de libertad cultural permite a los estudiantes expresarse en su lengua tanto en las aulas como en espacios extraescolares y de ocio.

En la carrera de Lengua y Cultura se imparte una materia llamada Métodos y Técnicas de enseñanza en contextos interculturales. En dicha materia se pondera el uso de la lengua y los conflictos generados por situaciones plurilingües. Es en ese sentido que los “contextos interculturales” conllevan fuertemente un sentido de valoración de la lengua. Parece importante para algunos profesores que se le dé importancia a ambas lenguas (maya y español) pero priorizando la lengua maya.

En la clase de esta materia los jóvenes caracterizaron roles en donde uno hablaba maya, otro inglés y el tercero francés, para simular una situación que ellos perciben como intercultural, fomentando la interacción social entre ellos. El maestro explicó que no solo se trata de poder hablar gramaticalmente bien la lengua sino que, siendo la lengua contenedor de cultura y de conjuntos cognitivos, lo que se busca es lograr un entendimiento óptimo. También se caracterizaron roles en cuanto a la dinámica entre profesores y alumnos, enfatizando en una situación que involucra la comunicación y el entendimiento en diferentes lenguas, ya sea un maestro de español interactuando con un niño mayahablante ó viceversa.

En el taller de maya de la misma carrera y semestre se fomenta el vínculo de la lengua con la cultura mediante trabajos de investigación sobre creencias, prácticas culturales, premisas o saberes que son formas de manifestar significados culturales. Cabe destacar que los maestros tratan de romper con la visión simplista de ver a la cultura maya en relación a lo material, menoscabando la importancia de la filosofía maya. Los maestros recurren a estrategias discursivas que generan la reafirmación cultural. El maestro de maya se dirigió a los estudiantes de la siguiente manera:

“No es malo tener acento, solo es la muestra de tus raíces” (Martiniano Pérez, JMM, 2009).

En otra sesión el profesor de la asignatura de métodos y técnicas de la enseñanza en contextos interculturales preguntó a la clase si alguien deseaba realizar su exposición en lengua maya utilizando la expresión:

“Total somos interculturales” (Eduardo Montalvo Pool, JMM, 2009).

El profesor de maya cuestionó que para la celebración del “hanal pixán” la participación de los estudiantes era requisito y no se tomó en cuenta que podría haber estudiantes que no profesaran la religión católica, entonces les preguntó a los estudiantes si la universidad estaba aplicando la interculturalidad.

Dicho profesor les encomendó una tarea a los estudiantes en relación a la celebración del “hanal pixán”, que consistía en investigar la tradición encontrando elementos que son mayas y otros que son occidentales, a fin de analizar el proceso de sincretismo cultural particularmente manifestado en las expresiones lingüísticas.

Parte del plan de trabajo institucional que se enmarca en el modelo educativo contempla el enfoque de la equidad de género, el cual se aplica en las dinámicas pedagógicas. Una de las actividades grandes que se realizaron durante la estancia de campo fue la participación de los alumnos en la presentación de altares por el *hanal pixán* en Xcaret. El criterio de selección de

alumnos que asistirían a representar a la escuela fue por medio de las notas más altas de calificación y se escogían a 8 alumnos por cada generación de una carrera. De los 8 alumnos cuatro tenían que ser necesariamente mujeres.

En este mismo sentido, la maestra Ligia Peláez manifestó su inquietud respecto a la existencia de grupos diferenciados en la clase. Comentó que en una ocasión era indispensable trabajar en grupo y dos muchachos se quedaron sin equipo y nadie los quiso integrar. La maestra expresó en ese momento con incredulidad:

“¡Qué tan interculturales somos!” (Ligia Peláez, JMM, 2009)

Al hablar de los objetivos y metas del enfoque intercultural se discuten las estrategias y los enfoques con los cuales a lo largo de la historia han abordado la diversidad cultural como la segregación, la asimilación, la fusión cultural y el pluralismo cultural. La maestra les dijo a los alumnos que en América Latina la educación aún mantiene una postura asimilacionista y que el modelo que adopta la universidad intercultural es el del pluralismo cultural, sobre todo cuando interactuamos con los otros, es necesario comportarse de manera “tolerante” con los demás, una manera intercultural

Hay un discurso constante de respeto mutuo entre compañeros y maestros alentando al compañerismo y la inclusión. Se percibe así el fomento a la interacción inter-subjetiva armoniosa como principio de la interculturalidad. Los significados alrededor de la interculturalidad cumplen un papel relevante en la práctica docente, haciendo referencia a las situaciones sociales que prevalecen en el espacio educativo.

La maestra Ligia Peláez, que imparte la materia de Introducción a la interculturalidad, comentaba que existen diferentes enfoques en cada universidad del país y que algunas son de corte indigenista y pueden caer en la segregación, lo interesante de la charla con los alumnos es que la maestra se refiere a ellos como personas que han sufrido segregación social y cultural dentro de su proceso educativo por su condición indígena. (Ligia Peláez, JMM, 2009).

Por otro lado, existe un discurso político e ideológico que es posible mediante la libre cátedra. La universidad otorga a los maestros un marco de libertad en la práctica docente, sobre todo en el espacio frente a grupo; también disfrutan de autonomía para que puedan adaptar los contenidos de los programas a su forma de trabajo con los estudiantes. La maestra Peláez dice que es válido auto identificarse como maya en términos de reivindicación política y democrática, y que aquellos que niegan la existencia los mayas son de derecha. (Ligia Peláez, JMM, 2009)

En cuanto a la construcción de conocimientos, la maestra Ligia se dirigió hacia los estudiantes como indígenas: “

“Ustedes los indígenas pueden decodificar el conocimiento occidental” (Ligia Peláez, JMM, 2009).

El maestro de maya maneja un discurso similar cuando habla sobre ser estudiante en la universidad intercultural:

“Ser estudiantes de la escuela intercultural es dar fomento a nuestra lengua y nunca hay que olvidarnos de nuestros valores culturales y lingüísticos, ni olvidar de dónde venimos y quiénes somos” (Martiniano Pérez, JMM, 2009).

Durante la impartición de clase los maestros hacen uso de anécdotas relativas al tema para plantear cuestionamientos a los estudiantes. En el taller de maya el maestro discutía frente al grupo sobre las escuelas técnicas rurales en donde los jóvenes egresaban como ingenieros y nunca regresaban a su comunidad. Comenta que muchos estudiantes estudian y se van a trabajar a la ciudad ó a continuar sus estudios y se olvidan de su comunidad:

“Ustedes deben de mejorar su comunidad, ver por el bien de su pueblo y su comunidad. Se deben de crear proyectos para mejorar la calidad de vida del medio rural de donde son ustedes, porque ¿de dónde sacan todo lo que ustedes están aprendiendo? pues de la comunidad. Por eso llegan los extranjeros a estudiar sus costumbres y cultura y publican libros sobre la

cultura maya y ustedes se van a otro lado y se olvidan de su pueblo". (Martiniano Pérez, JMM, 2009).

Parte del programa del taller de maya consiste en realizar actividades junto con la comunidad. Los muchachos del 3er. semestre de Lengua y Cultura presentaron cantos y recitaciones en maya en casa de una compañera. El maestro les dice que es una retribución a la comunidad en agradecimiento por los conocimientos que ellos adquieren para su formación profesional (Martiniano Pérez, JMM, 2009).

Dichas actividades culturales, que son parte de los programas académicos, tienen el fin de promover el vínculo con la comunidad, cumpliendo así con uno de los ejes centrales del modelo.

En una plática informal con un estudiante de la Licenciatura en Turismo Alternativo, éste comentó que el maestro Castillo Cocom había externado una crítica en clase acerca de la universidad y la aplicación del enfoque intercultural, en cuanto a que no hay muchos maestros de otros lados y tampoco alumnos de otros estados, siendo en su mayoría jóvenes de la zona maya y del Estado (Ernesto, JMM, 2009).

En este sentido la interculturalidad se percibe como diversidad social. Pero los maestros no solo transmiten la noción de interculturalidad en términos de diversidad cultural, sino también contemplan en clases otras diversidades del ser humano. En la clase de enseñanza en contextos interculturales el maestro realizó una actividad en grupo en dónde tenían que analizar tres etapas del ser humano: niños, jóvenes y adultos.

La finalidad era que los estudiantes analizaran las actitudes y formas de ser de cada grupo de edad y percatarse de las implicaciones que llevan relacionarse socialmente entre estos distintos grupos etarios. Tomaron el ejemplo propio de cómo les resulta más fácil relacionarse entre jóvenes en el contexto escolar, de acuerdo a sus propias vivencias estudiantiles y sus relaciones sociales con sus compañeros y amigos (23 de septiembre de 2009).

En este orden, la maestra Ligia Peláez les dijo a sus alumnos que el modelo intercultural, a través de sus planteamientos, lineamientos y objetivos, busca democratizar las relaciones sociales.

De acuerdo con lo anterior, las actividades en clase involucran a los estudiantes a analizar sus propias dinámicas sociales para que de ésta manera se fomente una interacción sana y armoniosa en su mismo contexto social, considerando así que el espacio escolar es un contexto intercultural. En este sentido, puede verse claramente que el enfoque de la interculturalidad no solo está referido a la diversidad cultural sino también a la interacción entre personas y entre culturas. Se percibe que para los profesores tiene mucha importancia rescatar la interacción como elemento indispensable para lograr la igualdad.

Desde el inicio de la carrera profesional en la universidad, los estudiantes comienzan a adquirir herramientas de análisis. En los cursos de tronco común que corresponden a los primeros semestres se cursan materias introductorias que proporcionan a los estudiantes de nuevo ingreso nuevas habilidades intelectuales con el fin de potenciar su nivel de crítica. Una de las materias obligatorias impartidas es el Taller de Construcción del Pensamiento Crítico, en el cual se revisan teóricamente los modelos de construcción del conocimiento científico haciendo una exploración de los diferentes métodos de investigación⁸.

El taller impartido por el maestro Juan Castillo Cocom es muy importante por el contenido mismo de la materia y los objetivos que se plantea el programa académico, así como la forma muy particular del profesor-por la formación y el discurso propio de cada docente- de impartir la materia. El taller busca generar entre los estudiantes una discusión crítica sobre los procesos de construcción del conocimiento, particularmente en el conocimiento occidental, contrastando con aquellos conocimientos que no se consideran científicos.

⁸ En ese momento se repasaban los métodos de investigación por experimentación: Método inductivo-deductivo, método hipotético deductivo, método a priori (haciendo referencia a Dios) y por último, no existe método (Diario de Campo, Juan Cocom, Taller de construcción del pensamiento crítico, 19 de noviembre de 2009).

Lo importante es el discurso que se genera a partir del tema de clase. Por un lado, el maestro plantea interrogantes interesantes a los alumnos:

“¿Cuál fue el método que utilizaron los mayas para la construcción de su conocimiento ó simplemente no utilizaron ninguno?” (Juan Castillo, JMM, 2009)

Por el otro, comenta en forma de respuesta que desde la educación primaria se les dice a los niños que los occidentales son lo que han creado la ciencia a través de éstos métodos, pero que también los mayas han creado conocimiento y probablemente hayan utilizado la metodología que conocemos, sin embargo no existe un reconocimiento y respeto por el conocimiento indígena maya. Por lo tanto, lo que busca la universidad es cambiar la mentalidad de las personas de minusvalorar el conocimiento generado por los indígenas. Es decir, si un maya tiene un conocimiento de un campo en particular, por ejemplo de la medicina, se le atribuye el concepto de “brujo” porque simplemente él no es un científico. El término “brujo” es una forma de discriminación y de racismo, y eso está mal, es necesario cambiar esos parámetros, revalorar el conocimiento indígena como ciencia y no como una forma de misticidad que se considera muy por debajo de la ciencia” (Juan Castillo, JMM, 2009).

Siendo parte de los objetivos del taller de formar un pensamiento crítico en los alumnos, el tema de la identidad cobra presencia en las discusiones de clase, incluso el maestro plantea cómo se construye el concepto de identidad, el cuál ha sido “un invento teórico de los antropólogos” (Juan Castillo, JMM, 2009).

El maestro refiere que, de acuerdo con la teoría social, la identidad se nos otorga por los otros y que tiene que ver la posición del individuo en la sociedad. En la exposición del profesor se evidencia su posición teórica diciendo que la identidad no existe y es una construcción social y que solo etiqueta a las personas.

Por otro lado, desde la teoría se considera que la identidad es heterogénea y fugaz, viene en momentos específicos y en ciertos aspectos del ser humano:

“Hay muchas formas de ser maya, hay múltiples identidades mayas, cada quien asume la forma de ser maya. La identidad se encuentra en relación también con la cultura, pero nadie sabe a ciencia cierta lo que es la cultura y se utiliza el término de manera indiscriminada. La cultura ilusiva (de ilusión), alusiva (de alusión-referente) y elusiva. Es decir, hay una ilusión de que existe la cultura maya. La identidad, jóvenes, es una porquería, porque me construye, y yo puedo construirme a mí mismo. El individuo tiene agencia, la agencia es la forma en que yo me construyo” (Juan Castillo, JMM, 2009).

En otra clase también se pregunta:

“¿Quién define a quién, los demás o tu mismo? Incluso el término maya es vacío y problemático” (Juan Castillo, JMM, 2009).

La interculturalidad se encuentra estrechamente ligada a los conceptos que expone el maestro, siendo el tema central en la clase. Para el maestro Castillo Cocom, la interculturalidad solo se da mediante el rompimiento del esquema del espacio y tiempo, es decir, la aceptación de que la gente vive y existe en un mismo espacio y en un mismo tiempo, es decir, romper con la dicotomía de tradición y modernidad:

“Cuando empezamos a pensar que los mayas encajan en tiempo y espacio en términos de cohebalidad⁹ y dejemos de pensar alocrónicamente¹⁰, empezaremos a ser interculturales: (Juan Castillo, JMM, 2009)

La forma en que un profesor se dirige a sus alumnos y las dinámicas que implementa en clase también son maneras de transmitir el discurso. No solo se refleja el discurso a través de significados verbales sino también está orientado

⁹ El concepto generado en clase es de la autoría del propio académico (Juan castillo Cocom, UIMQROO, Taller de construcción del pensamiento crítico, 7 diciembre 2009).

¹⁰ Alocronía. Concepto de la autoría del académico (Juan castillo Cocom, UIMQROO, Taller de construcción del pensamiento crítico, 7 diciembre 2009).

a la acción. En la clase de Español para los alumnos de primer semestre, la profesora utiliza la interculturalidad como criterio de evaluación, es decir, parte de los puntos de la calificación final de los estudiantes es el nivel de integración grupal en el salón. Los alumnos deben de trabajar en armonía con sus compañeros de grupo, y en cualquier equipo de trabajo que se forme deben prevalecer el respeto a la exposición de cualquier compañero y la participación grupal. Este criterio de evaluación la maestra le llama interculturalidad (observación directa, 2 de diciembre de 2009).

Se aprecia que hay una clara concordancia con lo que enseñan los maestros en clase, lo que dicen sobre la interculturalidad en relación a los lineamientos y la filosofía general del modelo educativo de las universidades interculturales. Por medio de los programas académicos, actividades escolares y extraescolares y dinámicas de grupo en clase, se hace énfasis en los tres pilares que sostienen al modelo educativo, la lengua, la cultura y la comunidad.

Los docentes mantienen un discurso que los refuerza. La concepción que los maestros tienen sobre la interculturalidad trasciende lo étnico, orientando el discurso a lo político, cultural y educativo, posibilitando por medio de la enseñanza el mejoramiento de las relaciones sociales entre las personas, en el sentido de potenciar la libertad de los estudiantes sin exclusión alguna, así como el reconocimiento del valor de su lengua, su cultura y su comunidad, fomentando un clima de respeto en la interacción social cara a cara en sus medios inmediatos, como la escuela y en la comunidad.

Las materias impartidas y el trabajo docente en las aulas cumplen con los programas curriculares, los lineamientos y la normatividad que rige al modelo de educación intercultural. El enfoque holístico de la universidad maya contempla la integración del mundo cultural de los estudiantes, aspectos de su vida cotidiana, la familia, la comunidad e incluso el trabajo en su formación académica, y que al mismo tiempo pongan en tela de juicio la construcción de sus propios conocimientos y significados.

Mediante el análisis de los paradigmas educativos por los cuales ha transitado la educación indígena en México y el estudio constante de las políticas y líneas ideológicas que han surgido hasta llegar a la propuesta de

educación intercultural como parte de su programa curricular, los estudiantes interiorizan el modelo como la mejor forma - hasta ahora- de enseñar y aprehender propiciando la reflexión crítica. Es importante mencionar que la forma en que ellos procesan la información teórica es diferente, puesto que los estudiantes se ven posicionados a través del discurso como sujetos estratégicos en el modelo educativo, o mejor dicho, como agentes de cambio en el proyecto de educación intercultural.

Al mismo tiempo que el discurso transmitido en clases mantiene coherencia con los programas y los planteamientos del modelo educativo intercultural, la libertad en el ejercicio pedagógico permite que se genere disidencia y posturas críticas dentro de la academia y que se manifieste en la impartición de clases. Cuestionamientos que se encuentran en contradicción con los propios postulados, en particular con los tres pilares que sostienen el modelo educativo.

No obstante las diferencias en el discurso, parece ser que los profesores ven la tarea pedagógica con un sentido de compromiso y responsabilidad social hacia la formación de los estudiantes y hacia el proyecto educativo, utilizando como recurso el discurso orientado a la enseñanza de valores y actitudes positivas que tienen que ver tanto con su propia noción de interculturalidad como con el concepto que maneja la institución de acuerdo al enfoque.

4.3.4 Prácticas discursivas en el aula. El papel de los alumnos.

La observación en la escuela y en las aulas constituye la muestra representativa de la investigación, ya que en dichos espacios es donde se desarrolla de mejor manera la práctica discursiva sobre la interculturalidad, es el lugar en donde los maestros expresan y transmiten y lo que los alumnos expresan y adquieren. Durante las clases los muchachos participan en las discusiones y en las dinámicas a las que recurren los maestros para acercarlos al tema, se manifiestan opiniones y comentarios, se generan polémicas dentro de los mismos estudiantes en torno al concepto de la interculturalidad, y por

otro lado surgen discusiones que si bien no giran precisamente en torno al concepto directamente, sí involucran referentes de la interculturalidad.

Cuando se hablaba de la relación entre los estudiantes que existe en la universidad, ellos expresaban que había diferencias económicas y para ellos eso era una falta de actitud intercultural. Sin embargo, los estudiantes expresaban que la diferenciación más visible dentro de la universidad era por cuestiones étnicas, particularmente de lengua.

Los alumnos de la licenciatura de Lengua y Cultura manifestaron que la universidad privilegia a los estudiantes que hablan maya y la mayoría mostró abiertamente su desacuerdo con el enfoque. En ese sentido, Ángel, estudiante de 3er semestre de esta licenciatura, manifestó que:

“La universidad no tiene un buen manejo de la interculturalidad por que impulsa más a los que hablan la lengua maya, pero también la gente que no sabe maya ni inglés necesita un poco de motivación, para mí el hecho que se le dé prioridad a los que hablan maya es discriminación” (Angel, JMM, 2009).

En el marco de la celebración del “Hanal Pixán”, el complejo turístico de Xcaret invitó a la Universidad a participar en una muestra de altares y la universidad escogió a los estudiantes que iban a asistir a la maestra como representantes. Los estudiantes cuestionaron los criterios para seleccionar a los alumnos. Por un lado, Xcaret había pedido a la universidad que los alumnos que participaran en la muestra de altares fueran mayahablantes y la escuela escogió a aquellos alumnos que cumplieran con dicha característica y que además tuvieran un promedio mínimo de 80.

Esta situación generó disgusto entre los estudiantes y a raíz de esto la maestra de Introducción a la educación bilingüe e intercultural realizó un ejercicio reflexivo con los estudiantes sobre “quién discrimina a quién.” En este ejercicio¹¹ los estudiantes distinguieron diferencias económicas, de género (de orientación sexual) y la diferencia que existe entre aquellos que hablan maya y los que no; se les preguntó si en algún momento de su estancia en la

¹¹ El ejercicio fue anónimo, no se incluyen los nombres de los alumnos.

universidad han sentido que fueron discriminados, aspectos y situaciones que han visto en donde se discrimine a alguien y hacia quién hay discriminación dentro de la institución, La percepción de los alumnos fue que la universidad, especialmente los maestros, discriminan a los que no hablan la lengua maya. Mencionan también que entre alumnos se da esa relación desigual y muchos compañeros se burlan de aquellos a quienes se les dificulta hablar la lengua.

La alumna Dalía dijo en una clase que:

“En la escuela aunque todos conformamos diferentes culturas y estamos interactuando, sí pienso que hay discriminación y homofobia. Se da prioridad a las personas de las comunidades indígenas y que hablan maya” (Dalía, JMM, 2009).

Por otro lado, algunos alumnos tuvieron la misma percepción pero en el sentido contrario. Un alumno(a) escribió:

“Considero que sí se da la discriminación en la escuela pero es positiva, pues se trata de retribuir en algo de lo mucho que se le debe a la cultura maya, y a sus integrantes se les da prioridad y se desplaza a las personas ajenas a ésta” (Alumno de Lengua y Cultura, JMM, 2009).

“El discriminador de alguna manera se burla y menosprecia a la persona por que es de un pueblo pequeño y se burlan de su forma de hablar, porque no pronuncia bien las palabras en español ya que tiene como lengua materna el maya y se le dificulta hablar el español fluidamente” (Alumno de L y C, JMM, 2009).

“Hay discriminación hacia los estudiantes que vienen de diferentes comunidades y por la forma de hablar, por el acento maya” (Alumno de L y C, JMM, 2009).

Otros alumnos externaron que lo que existe en la universidad es una discriminación positiva en cuanto a lo étnico y la preferencia a los alumnos mayahablantes es más visible por parte de los maestros, aunque no lo consideran malo, por otro lado reconocen que existen otros tipos de

discriminaciones como las preferencias sexuales y por el nivel económico, tal y como expresó uno de ellos:

“Los que se sienten superior a otros, por ejemplo los que tienen dinero”

“Yo no he sufrido discriminación pero me han contado por ciertos amigos que los profesores los han discriminado por sus diferencias sexuales”

“En ocasiones los compañeros con más recursos económicos y que visten mejor miran mal a otros estudiantes que visten sencillo” (Alumno de L y C, JMM, 2009).

En una discusión previa con respecto al evento en Xcaret, Hilario, un alumno de la licenciatura de Lengua y Cultura expresó que no hay preferencias hacia los maya hablantes y que el caso de la selección de estudiantes maya hablantes solo se dio en algunas licenciaturas, y que, al contrario de lo que dicen, hay estudiantes que son mayahablantes y que no la hablan por que les da pena y eso es discriminación (Hilario, Poot, JMM, 2009).

Lo interesante es que Hilario es un alumno que tiene como lengua materna el maya y es parte de la Coordinación de Evaluaciones Lingüísticas de la universidad. En esta clase algunos alumnos manifestaron que se identifican con “lo maya y con lo indígena” y que en muchos espacios de la universidad no están siendo interculturales como en los círculos de conversación para idiomas, en donde para ellos claramente se privilegia a los que hablan maya (observación directa, 5 de noviembre de 2009).

En contraste con lo expresado por los alumnos, la maestra Ligia encargada de la clase les dijo que el modelo educativo precisamente busca apoyar a las personas que han sido discriminados y rechazados históricamente, entre ellas se encuentran los maya hablantes (Ligia Peláez, JMM, 2009).

Lo importante de este ejercicio va más allá de que si la universidad privilegie o no a estudiantes maya hablantes, sino que permite ver en qué términos los estudiantes están traduciendo este tipo de situaciones y cuáles son sus referencias que circunscriben al concepto de interculturalidad. En este

sentido, la lengua como elemento significativo que hace referencia a la cultura y por ende a la interculturalidad, cobra importancia en el discurso estudiantil al ser también uno de los ejes claves en el modelo educativo. Igualmente la noción que tienen los estudiantes sobre la interculturalidad está asociada a actitudes de las personas, es decir, los alumnos asocian la discriminación con una actitud negativa que para ellos no es intercultural, manejando la siguiente relación dual: a mayor discriminación menor interculturalidad.

La percepción de los estudiantes acerca de la interculturalidad se encuentra ligada a la relación que existe entre los mismos estudiantes en la universidad. Ernesto, un joven de la licenciatura en Turismo, comentó que él no cree que haya interculturalidad en la escuela porque nota que hay muchos grupos que no se hablan. (Ernesto, JMM, 2009). Omar, alumno de la licenciatura de Lengua y Cultura, refirió que para ser más interculturales hay que ser “multiregionales” (Omar, JMM, 2009).

Ahora bien, en las entrevistas dirigidas a los estudiantes se les preguntó si distinguían a grupos diferenciados en la institución escolar y si notaban algún tipo de división entre ellos; éstos en su mayoría mencionaron que sí perciben grupos diferenciados en la universidad que refuerzan el discurso vertido en las aulas. Reconocen diferencias económicas, culturales (que asocian principalmente con la lengua) e incluso diferencias de tipo territorial, aquellos que vienen de pueblos y rancherías contra los que viven en municipios.

La diferencia como concepto es recurrente en el discurso de los estudiantes y está vinculada a la noción de interculturalidad:

“Podría decirse que sí existe división de los que son de “pueblo” y los que no, al momento de clasificarnos a nosotros mismos, pero en mi opinión se cambia mucho este tipo de cosas al momento de las clases y se aprende sobre interculturalidad” (Estudiante de tronco común, JMM, 2009).

“Sí existen grupos diferenciados como en cualquier universidad, unos se consideran ricos, indígenas, gays, etc. Esto es porque así se consideran ellos mismos o así los consideran los demás” (Estudiante de Lengua y Cultura, JMM, 2009).

Con respecto a la lengua maya los alumnos y miembros de la comunidad universitaria expresaron que:

“Sí existen y algunos están muy marcados, por ejemplo los hablantes de lengua maya y los no hablantes de maya, entre las personas prejuiciosas y discriminadoras y los que son más amables y tolerantes” (Estudiante de Lengua y Cultura, JMM, 2009).

“De cierta forma sí, principalmente hay grupos de jóvenes que saben maya y son tomados en cuenta y no tanto a los jóvenes que no hablan la maya” (Estudiante de Lengua y Cultura, JMM, 2009).

“En mi opinión, y en el corto período que he estado en la universidad, me he podido dar cuenta que cada quien habla su lengua materna y siempre son respetados. En el caso de mi grupo se llevan todos muy bien, compartimos las ideas que tenemos” (Estudiante de Gestión Municipal, JMM, 2009).

“Sí hay divisiones, se divide un poco por la lengua, entre los que saben maya y los que no”(Estudiante de Lengua y Cultura, JMM, 2009).

“Sí hay diferencia, desde el principio no ha habido una cohesión social. La mayoría se identifica y se junta con compañeros que piensan igual o por ser hablante de maya te discriminan, hay individualismo ‘soy yo y mis circunstancias’ y sálvense quien pueda. Hay divisiones porque muchos se identifican con clases sociales, nivel económico, si es inteligente o no” (Estudiante de Lengua y Cultura, JMM, 2009).

De acuerdo con lo anterior, la percepción general de los estudiantes en cuanto a la interacción social mantiene una asociación directa con el concepto de interculturalidad, definiendo de esta manera a la universidad como un espacio en donde se fomentan las relaciones interculturales, es decir, nos lleva al entendimiento de la existencia de la interacción social como fenómeno de la interculturalidad que se concibe en el ámbito educativo.

Hay que considerar que la propuesta educativa parte precisamente de darle fomento a esos tres elementos (lengua, cultura y comunidad) y que da forma a los programas educativos existentes, al currículum académico y a las

prácticas educativas en la institución, dentro de las cuales se encuentran las intervenciones de los profesores en las clases, centradas en la promoción de la lengua y la cultura. Es ante este hecho que el factor lingüístico cobra relevancia en el discurso de los estudiantes y juega un papel importante en las relaciones sociales entre ellos, en concordancia con el sistema educativo.

Por el contrario, los estudiantes que dijeron que no habían notado diferencias entre grupos, relacionaron la pregunta con conceptos como equidad, igualdad y respeto:

“No existe ningún tipo de comportamiento así en la universidad, todos somos iguales y nos tratamos bien” (Estudiante de Lengua y Cultura JMM, 2009).

“No, no hay, por que todos somos iguales y debemos respetarnos tal y como somos” (Estudiante de Turismo Alternativo, JMM, 2009).

“No, para mi todos son iguales” (Estudiante de tronco común, JMM, 2009).

“Para mí no hay grupos diferenciados porque todos somos iguales, tenemos los mismos derechos que todos”(Estudiante de Gestión Municipal, JMM, 2009).

“No hay diferencia, todos somos tratados como iguales” (Estudiante de Sistemas de Producción Agroecológica, JMM, 2009)

“No, para nada, hay equidad entre unos y otros” (Estudiante de Turismo Alternativo, JMM, 2009)

“Hay una relación con casi todos los compañeros de la universidad, así como de la realización de actividades de manera mutua, es decir, existe una interculturalidad con los alumnos de la universidad” (Estudiante de Turismo Alternativo, JMM, 2009).

Igualmente la interculturalidad fue asociada por los estudiantes como una actitud del ser humano enfocadas a las interacciones sociales y hacia la sociedad; son conceptos como compromiso y responsabilidad social, solidaridad y con la actitud de tolerancia hacia el otro.

Algunos estudiantes fundaron su visión en principios básicos que son aplicados a generalidades contextuales como paz, diálogo, cohesión social, democratización, respeto, igualdad y equidad, En menor medida se refirieron a la sinergia de conocimientos, intercambio de ideas, diferencias de lengua, costumbres y tradiciones. La asociación libre de conceptos permitió que los estudiantes relacionaran el concepto con polos opuestos, definiendo lo que es intercultural y lo que no es, es así que los estudiantes expresaron ideas como marginación y discriminación.

Ahora bien, desde la perspectiva conceptual de la educación, los jóvenes conciben a la educación intercultural como un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la diversidad cultural y de lenguas y, es en esta tesitura que aparecen de nuevo componentes de la interculturalidad referidos al respeto, a la igualdad y la justicia. Aprender de otros y entenderse a partir de la cultura propia conlleva a plantear la relación dual de lo propio y lo ajeno. De esta manera, la interculturalidad es vista también como el rescate de su cultura, de su lengua y sus raíces respetando otras formas culturales, es decir, enseñar y aprender a partir de la diversidad cultural.

En el cuadro siguiente se puede leer la relación existente entre los conceptos de interculturalidad y de educación intercultural.

CUADRO
Discurso de interculturalidad entre los estudiantes
Discurso de educación intercultural

Nombre	Origen	Carrera	Discurso de interculturalidad	Educación intercultural
Aldreen Medina Hum		Lic. en Gestión Municipal	Convivir con respeto con otras culturas, respeto, amistad y comunicación	Enseñar nuestras diferencias culturales pero también nuestras similitudes como personas
Beatriz Alvarado	J. M. M	Lengua y Cultura	Es el intercambio de ideas, pensamientos,	Es el conocimiento que se aprende en un aula acerca de

			conocimientos, tradiciones entre dos o más culturas. Respeto, derecho, marginación y discriminación	varias culturas.
Citraly Dzib Nájera		Turismo Alternativo	Es donde existen dos o más idiomas en un lugar. Idioma (maya-español), respeto, costumbres y tradiciones	Es aprender otro idioma (en general) de un lugar diferente al tuyo.
Dalia Areli Martin Tuk	J.M.M	Lengua y Cultura	Es poder compartir mis conocimientos con otras personas y por supuesto aprender de los otros.	Es el aprendizaje que se da en distintas culturas.
Edwin Miss	J.M.M	Turismo Alternativo	Es una interacción que se da entre diferentes culturas de manera respetuosa. Respeto y equidad (nadie es superior a otro)	Es la manera de vivir y entender la educación, donde las personas son los elementos importantes que se cuentan con diversidad de valores que enriquecen el entendimiento educativo.
Eliseo Gualdini Pat Cohuo	X-Pichil Quintana Roo	Turismo Alternativo	Interculturalidad es la mezcla de varias culturas sin perder la nuestra. Igualdad, compañerismo, solidaridad.	Educación intercultural yo creo que es la enseñanza del respeto hacia las culturas.
Francisco Javier Cab	J.M.M	Gestión Municipal	Es el diálogo de las culturas, llegar	Es la enseñanza hacia el respeto

Kú			a acuerdos para un fin benéfico. Unión, diálogo, objetivo.	mutuo de las culturas que existen, así como la relación que existe para un buen desarrollo humano.
Fredy Reynaldo Un Noh	Zacalaca	Turismo Alternativo	En la práctica y el respeto a los demás. Paz, convivencias, diferencias de lenguas	Es un sistema de educación.
Hilario Poot Cahum	Tihosuco Quintana Roo	Lengua y Cultura	Interculturalidad es la interacción de dos o más culturas en un mismo espacio, en donde existe ayuda mutua y respeto a la diversidad. Sinergia entre el conocimiento local y científico, holístico, respeto entre culturas.	Un enfoque en el proceso de construcción que pretende modificar paradigmas y cambiar la conducta de todos para tener una sociedad más justa y que exista igualdad y justicia.
Irving Octavio Tun Can	Chunhuhub	Lengua y Cultura	La interacción de múltiples culturas en un ambiente de respeto mutuo y convivencia sana. Respeto, democratización y tolerancia.	Es una nueva forma de educación en donde preparan a los estudiantes para que sean capaces de aceptar y convivir con culturas diferentes a la propia
José Daniel Canché Angulo		Sistemas de reproducción agroecológica	Es la interacción entre dos o más culturas, sin discriminarse una de otra, que se relacionan para compartir su cultura, idioma, forma de vestir entre otras cosas,	Forma de entender y vivir una enseñanza, la transmisión y construcción cultural, ya sea formal o informal, educar es siempre generar conocimientos y

			pero también busca la solución o alternativas a los problemas que se generan dentro de las comunidades. Igualdad, paz y armonía.	transmitirlos, fijar universos simbólicos, habilidades comunicativas, lenguajes, visiones diferentes del mundo
Ana Karina Hail Nuh	J.M.M	Lengua y Cultura	La interculturalidad es un término que está en proceso, pero sabemos que la interculturalidad es respeto, es la relación que se da entre dos o más culturas, donde una cultura aporta algo de ella y adopta algo sobre otra cultura. Debe ser justa, democrática y sobre todo debe haber igualdad y derechos y basándose en ello se debe de aplicar eso para que exista la interculturalidad. Cultura, respeto e igualdad	Yo pienso que la educación intercultural no es una propuesta educativa solo para los pueblos indígenas, sino que también nos involucra a todos, independientemente a qué cultura pertenezcamos, lo importante es relacionarnos y dar a conocer y aprender sobre nuestras costumbres, nuestras opiniones. En sí, todo lo relacionado con nuestra cultura y la de los demás.
Lidia Magali Cahum Vazquez	Tihosuco	Lengua y Cultura. Tronco común	Es el respeto entre las culturas. Igualdad, responsabilidad, justicia.	(sin comentarios)
Lorena Herrera Angulo	J.M.M	Gestión Municipal. Tronco Común	Para mi es compartir diferentes ideas, culturas y pensamientos con	Intercambio de formas o reglas que tiene una universidad para enseñar a los

			<p>todos. Es conocer de todo y las maneras y costumbres que tienen otras comunidades. Generación de diferentes formas de conocer, valor para aceptar nuestra cultura y tolerancia que es el respeto hacia los demás.</p>	estudiantes.
Luz Paloma Jiménez Pat		Gestión Municipal Tronco Común	<p>Para mi la interculturalidad es la mezcla de culturas y respetarse cada uno como debería de ser, es decir, que no haya discriminación. Justicia, responsabilidad.</p>	Es la forma de enseñanza que se brinda en la universidad
María Medina Hum	J. M. M	Turismo Alternativo	<p>Intercambio de culturas. Igualdad, sinceridad y sencillez</p>	Sistema de educación diferente a los conocidos, donde se pretende dar a conocer nuestra cultura, revalorarla y conocer otras sin necesidad de abandonar la nuestra.
Mayra Zuleima Interian Vázquez		Turismo Alternativo (Tronco Común)	<p>Es la relación que existe entre las diferentes culturas. Intercambio de ideas, de cultura y el respeto.</p>	Es educar a partir de la propia cultura, es decir la valoración y rescate de la cultura.
Mayra Jazmín Cab	Uh-ma Quintana	Sistemas de Producción	Conocimiento de diferentes	La enseñanza de los conocimientos

Cruz	Roo	Agroecológica	culturas que tienen una cierta relación entre ellas. Respeto, honestidad, lealtad.	acerca de cada cultura y la conservación de la misma
Mayte Brito Estrella	J.M.M	Sistemas de Producción Agroecológica	Es convivir con personas que tienen una cultura diferente a la mía, de igual modo es interactuar.	Compartir todos los conocimientos con todos.
Moisés Montejo Chan		Turismo Alternativo	Es el respeto y equidad entre las culturas. Tolerancia, respeto y equidad.	Es cuando se obtienen conocimientos de todo tipo.
Nelly Yareny Valdéz Cohuo.	Ignacio Zaragoza. Lázaro Cárdenas Quintana Roo	Gestión Municipal Tronco común	La interculturalidad es una sociedad en donde reine la paz y la equidad, aunque es más bien una utopía pero vale la pena luchar por ella. Respeto, diálogo y equidad.	Una educación intercultural es en donde aprendamos a respetarnos unos a otros y a comprender que todos somos iguales.
Rafael Omar Catzin Ávila	Cancún	Lengua y Cultura	Para mi es una cualidad que muchas personas tienen. Cualidad, interacción y respeto	educar a los alumnos con el enfoque intercultural
Oscar Osvaldo Tuz Chan	Sabán, Quintana Roo	Lengua y Cultura	Para mi la interculturalidad es un intercambio de conocimiento cultural, siempre y cuando no nos olvidemos de la nuestra. Respeto, valoración,	La educación intercultural para mi son las enseñanzas de diversas culturas.

			equidad.	
Pablo Esteban Puc Bacob	J.M.M	Sistemas de Producción Agroecológica	Es la convivencia entre las culturas e intercambiar conocimientos. Igualdad, responsabilidad, respeto.	Es la enseñanza sin importar los orígenes, sin discriminaciones.
Reyna Isabel Canul Mukul	J.M.M	Lengua y Cultura	La interculturalidad es la convivencia entre diversas culturas en un mismo espacio y tiempo. Respeto, tolerancia y éxito.	La educación intercultural es la enseñanza de ver la dimensión de cómo el que no sabe maya aprende y el que sabe refuerza su conocimiento llevándolo a la práctica con los compañeros de clase.
Rigoberto Ri Rigoberto Nahuat Chuc	Sabán	Lengua y Cultura	Es la relación entre diferentes culturas con el fin de compartir experiencias, conocimientos y la búsqueda de soluciones o problemas locales y globales, siempre en un marco de respeto, cohesión social y compromiso.	Educación intercultural es la que nos permite rescatar y revitalizar la cultura propia con el objetivo de buscar el desarrollo de las comunidades, en igualdad de oportunidades, en la cual todos participan en la toma de decisiones pero muchos estudiantes vienen a la escuela a creer lo que se les dice (como si fuera una religión) y no a comprender.
Roberto Antonio Santana Cach		Lengua y Cultura Tronco Común	Es la relación de varias culturas para conocerse entre sí y conocer	Es la que busca educar a partir de la propia cultura y cambiar las cosas

			más del otro. Responsabilidad, compromiso y honestidad.	que nos hacen daño y respetar la opinión del otro y reconocer la diversidad cultural.
--	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia, 2010.

De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que los principios básicos del modelo educativo intercultural que se vehiculiza a través de los profesores están siendo interiorizados por los estudiantes. Dentro de su concepción de interculturalidad, el significado que éste implica es el reconocimiento de sus costumbres y lengua, respetando la diversidad cultural, y en esta misma dirección se puede decir que el significado que se tiene al respecto se acota en los elementos pilares del modelo educativo y que son recurrentes en el discurso estudiantil: cultura, lengua, comunidad y formas de vida. Se ve con claridad que le atribuyen a la interculturalidad la importancia del fomento a la cultura de su localidad o región, es por eso que, como la lengua constituye un elemento de identidad de la cultura maya, se apropian de su identidad a través de aquélla, reinterpretando así sus relaciones sociales.

Por un lado está lo que ellos dicen de la interculturalidad y por el otro, lo que ellos viven como interculturalidad. Son importantes las historias de vida ya que mediante éstas, ellos traducen sus vivencias y experiencias que ellos consideran interculturales, es decir, al hacer una retrospectiva ellos reinterpretan a través del marco conceptual de la universidad, la interculturalidad adquirida. Los estudiantes destacan en sus historias las experiencias de trabajo y los obstáculos para seguir estudiando. Dan un panorama general de su infancia en comunidad y enfatizan el factor lingüístico como parte de sus vivencias interculturales y el rescate de la cultura propia. Un elemento en común que destacan en sus relatos es el aspecto de la discriminación que han sentido a lo largo de su vida, una actitud que ellos consideran que va en contra de la interculturalidad.

Al respecto de la lengua maya, Hilario Pool, estudiante de Lengua y Cultura, y miembro de la Coordinación de Evaluaciones Lingüísticas de universidad, relata lo siguiente:

“También en la primaria hablaba maya, es que en mi comunidad la mayoría de los muchachos y niños de mi edad hablaban maya y pues la escuela nos ayudaba a comprender lo que es el español, y pues por tanto hablar maya a veces el español se me dificultaba un poco, había oraciones que no estructuraba bien, pero a pesar de eso, lo que es la lengua española y en la gramática me iba bien, tal vez lo relacionaba con lo que es la maya, creo que me ha ayudado mucho lo que es el idioma maya, los maestros también de ahí hablan maya, son pocos los compañeros que no hablan la lengua, los que vienen de otras comunidades o de la ciudad, algunos maestros llevaban a sus hijos para que estudien, pero no sabían, aunque algunos adoptaban el idioma y la aprendían. Las dificultades con el español si tenía pero si me comunicaba un poco, con los maestros, básicamente hablaba español con las personas que no sabían hablar el maya, pero a mí se me quedó la lengua maya me comunicaba en maya con mis papás, hermanos, vecinos...Pasé al Colegio de Bachilleres (plantel Tihosuco) en la misma comunidad, fui conociendo más gente, y los compañeros ya vienen de pueblos circunvecinos por que de todos los pueblitos que están por allá Tihosuco es el único que tiene bachillerato, luego está Carrillo Puerto pero está más lejos, y muchos bajan a Tihosuco a estudiar, sin embargo no nos diferenciábamos tanto los compañeros, somos casi de la misma cultura, casi no teníamos diferencia porque somos de la misma región, también hablaban maya” (Hilario Poot, JMM, 2009)

En cuanto a la discriminación que menciona él mismo dice:

“...ya estaba en la adolescencia, una etapa muy difícil, en la secundaria ya la escuela está más grande y hay personas que se distinguen, mi secundaria se llama Felipe Carrillo Puerto. Si hice amigos, pero mis primeros años fue para mí algo, no sé, tal vez discriminatorio, por solo por parte de algunas personas, creo que por las mujeres, más que nada con compañeros, a veces quieres echar relajo pero no quieren, tenían sus preferencias y se notaba, por hablar maya no me discriminaban, no creo, por que también ellos hablaban maya, realmente no fue algo que me haya afectado, por parte de los maestros no sentí discriminación...” (Hilario Poot, JMM, 2009).

Otro estudiante de la misma licenciatura Ismael Briceño hace referencia a las dificultades para estudiar y lo que representó para él hablar la lengua maya:

“La preescolar la curse en la bilingüe que se llama Cecilio Chi en la comunidad de Zacalaca....[con respecto al maestro] teníamos que estar repitiendo lo que él decía, era muy diferente porque nos estaban enseñando a hablar español y para nosotros era muy difícil porque nosotros hablábamos maya, hubo muchos compañeros que ya no regresaban por que les pegaban en la escuela y veía como sus papás los regresaban a la escuela arrastrándolos y había niños que se quedaban en 3er grado y 2do grado y llegaban hasta los 12 o 13 años sin pasar de grado, y a veces no regresan, prefieren ir a la milpa o hacer otras cosas que ir a la escuela, no porque les guste tanto la milpa, sino porque ahí sus papás no le pegan y hablan la maya y aprenden todo lo que les dice y se les enseña...este año participe un concurso a nivel internacional de oratoria en lengua maya. Y en el bachiller participaba mucho en todo, gane concursos de exposiciones, de hanal pixan, y así y yo quería seguir estudiando y presenté en la UQROO para la licenciatura de antropología social...” (Ismael Briceño, JMM, 2009).

En cuanto a la discriminación, el mismo alumno refiere::

“...Porque yo tengo una preferencia sexual y ese momento yo no sabía por qué era así y en ese entonces no se hablaba tanto de eso, y ni podía comprender mi actitud sino era algo que yo venía arrastrando de pequeño, porque desde la primaria yo ya era así... En tercero había compañeras que me decían cosas, me ponían apodos, me decían “yoyo” por un gay que salía en una novela, no me molestaba que me lo dijeran sino la forma tan despectiva, Tuve muchos problemas con mi familia cuando se fueron enterando sobre mi preferencia sexual.” (Ismael Briceno, JMM, 2009).

Si bien, no todos hacen referencia directa a la lengua pero si elementos identitarios de la cultura maya en la cual ellos conciben como parte. Marina Medina, de Turismo Alternativo, manifestó:

“Tengo clara mi identidad, yo soy una persona...me gusta vestir mucho con ropa de manta y aprecio mucho las artesanías de la región, y yo creo que algo que nunca olvidaría son mis raíces, porque tú sabes que allá (Riviera Maya) es

un mundo diferente, todo, comida, comportamiento y vestimenta. Yo voy a conservar lo que yo tengo, y dar a conocer lo que yo sé. No hay que cerrarse a conocer otras culturas pero tampoco olvidar la nuestra, porque yo he visto gente que ha estado en otros lugares y regresan ya cambiados, su tono de voz y todo eso. Eso no va conmigo. Eso es lo que nos han inculcado en la escuela, demostrar lo que sabemos y no avergonzarse de donde vivimos, porque yo siento que cuando decimos que venimos de una universidad de la zona maya se nos discrimina un poco, por parte de otras universidades y por parte de otros lugares...” (Marina Medina, JMM, 2009).

Desde esta tesitura, la estudiante hace la interpretación de una vivencia que para ella le pareció una situación de discriminación:

“Cuando fuimos a hacer la práctica a Xcaret fueron 3 universidades, una de Chihuahua y La Salle de Cancún, entonces al momento de repartir el trabajo entre los estudiantes de las 3 universidades a nosotros nos toco: estar con los artesanos, preparar comida, darles sus insumos a los de las comunidades, andábamos en triciclo, era mucho más cansado lo que nosotros hacíamos, a nosotros nos tocó un trabajo más pesado, mas de campo por así decirlo. Y a los muchachos de las otras universidades les toco ser edecanes, darles la bienvenida a los turistas, y a los de Chihuahua les tocó ser “staff”. Entonces yo si vi por ese lado discriminación.... Nosotros acabamos sudados y quemados por el sol y sucios, nosotros trabajábamos desde las 8 hasta las 12 de la noche, cuando los otros llegan hasta las cuatro de la tarde a la mera hora del evento, a nosotros se nos dio un trabajo más pesado y yo siento que si es por el lugar de dónde venimos, como que piensan: “¡ah que lo hagan por que están acostumbrados!”. Eran muchachos diferentes, hasta en la forma de hablar, el comportamiento, las características físicas, porque nosotros somos morenitos y no tenemos la cara tan fina y el cutis como lo tienen ellos, entonces si se marco mucho la diferencia. Y fue ahí en donde note la discriminación hacia nosotros, el lugar y la universidad, y me di cuenta que muchos de mis compañeros se portaban diferente en Xcaret, yo creo que por no sentirse uno más de nosotros, y los que saben maya les daba pena hablar y siento que nosotros mismos damos lugar para que nos hagan sentir así, por que, solo es un idioma más. Los hicieron sentir mal. De hecho casi no convivimos con los otros estudiantes de las universidades, andábamos separados, había muchachos accesibles

pero había que de plano no entablaban plática, y también los de Xcaret nos dieron playeras de colores diferentes, entonces decían: ¡ahh los azules son de Morelos, los rojos de Chihuahua! y así. Tampoco en el parque fomentaron la interacción por que, por ejemplo, a nosotros se nos ofreció una bienvenida y a ellos otra, o sea todo aparte en vez que se haga una bienvenida general a todos.” (Marina Medina, JMM, 2009).

Los estudiantes reflejan en su discurso que han tenido un gran cambio desde que ingresaron a la universidad, refiriéndose no solo a los conocimientos sino también a un cambio sustancial en la forma de mirar su vida y su cultura, en la práctica del respeto, y la valoración hacia los demás y hacia ellos como pertenecientes a una cultura en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural, objetivo final del modelo educativo y del trabajo docente con perspectiva intercultural. Así nos expresó una estudiante en la entrevista:

“Cuando yo entré a la universidad no sabía por qué la universidad era intercultural, pero ahora pues pienso que es una buena escuela porque ahí si se respetan, saben que todos somos iguales y la verdad de lo aprendido en la universidad si he cambiado un poco” (Estudiante de Gestión Municipal, JMM, 2009).

El rasgo que destacan más es la lengua como un elemento de distinción en las relaciones sociales más próximas en su vida escolar que se desarrolla en la universidad como un espacio de interacción. Ahora bien, cuando se encuentran en situación de contraste con otros surgen rasgos de la cultura maya con la que ellos se sienten identificados: acento, rasgos fenotípicos y lugar de pertenencia como en el caso concreto de Xcaret que relata Mariana.

La identidad en ese sentido es cambiante y emergente en determinadas situaciones y al mismo tiempo, es generada por la interiorización del discurso de interculturalidad que explícitamente fomenta esos elementos, los estudiantes mantienen una identidad de autoadscripción a través de una cultura que ellos sienten compartir con los demás.

Los estudiantes perciben un cambio en su mentalidad a raíz de su ingreso a la universidad, el discurso de la interculturalidad -transmitido a través de los distintos mecanismos institucionales educativos (proceso de enseñanza aprendizaje, mapas curriculares, programas académicos) de los cuales se destaca al profesor como el principal agente transmisor-, fomenta en los estudiantes una suerte de reificación y reelaboración identitaria, discurso que involucra elementos de identidad que constantemente están siendo interiorizados.

“Mi identidad está fundada por el lugar de donde vengo, de la familia, de mis principios y mis costumbres, por que pasa que la gente cambia cuando se va a otros lugares, como muchachos que se van a Mérida a estudiar y cuando regresan ya son otras personas. Por que cuando iba a mis cursos a Mérida tuve la oportunidad de quedarme, pero yo me quería regresar a mi pueblo” (Marina, JMM, 2009).

“Entrando a la universidad empecé a cambiar porque aunque yo amaba mi cultura, no había aprendido a valorarla tanto o interesarme en mi cultura, no me preguntaba el rechazo hacia mi cultura o personas que vienen de fuera y ahora me doy cuenta de que hay una deuda muy grande con los pueblos indígenas, por ejemplo cuántos no se han hecho ricos a costa de la cultura maya, cuántos no se hacen ricos a costa de los pobres, a costa del trabajo del hombre que esta en el campo o la mujer que esta en la casa, como muchas personas llegan a comprar hamacas en la comunidad a precios muy bajos y lo van a vender a la zona hotelera cuando el trabajo es de la pobre mujer que está en su casas...” (Ismael, JMM, 2009).

“Sí, yo pienso que en este caso se está dando una revitalización, ya que antes de entrar a la universidad no usaba la lengua maya a pesar de que tenía conocimiento de ella, por lo que en la actualidad se presenta una revaloración...mi identidad es de origen comunal o de mi comunidad, de origen étnico” (Ismael, JMM, 2009).

“Antes me daba vergüenza hablar maya, pero ahora me siento orgullosa. En la universidad aprendemos que piensa el pueblo con respecto a nuestra

cultura...yo me identifico como "maya" por que hablo la lengua y no me avergüenzo" (Ismael, JMM, 2009).

El contraste con otros también se refleja en sus relatos de vida, la que ellos designan como "vivencias interculturales".

"El verano que paso hicimos equipo con un extranjero, Moisés se llamaba el muchacho, el nació en Estados Unidos pero tiene padres mexicanos, era de California de la Universidad de Santa Cruz y llego a mi pueblo, y viene de una cultura diferente a conocer otra, nosotros convivimos con el muchacho, y pues ya sabes que el mundo está globalizado y nosotros vivimos en una comunidad rural y sabemos muchas cosas, estamos enterados de las cosas de allá. Y él llegó por primera vez a dormir en hamaca, nada de cama y el calor, aquí nada de cubiertos, tortillas hechas a mano, y el nos empezó a platicar cómo es él, y para mi es una iniciativa para lo que es interculturalidad, por la lengua, el habla inglés y nosotros en el pueblo hablamos maya, y el convivió con mi familia, ahí iba a comer y el ultimo día nos escribió una carta en maya con la ayuda de una persona del museo y nos la leyó y me dijo que si decía algo malo que yo lo corrija, y fue la carta para mi familia por que se encariño mucho con mi familia.

Para mí es como un principio para la práctica intercultural, tal vez se ha dado estas situaciones interculturales en otros lugares y momentos, pero no sabes el concepto. Para mí fue una convivencia intercultural porque hubo respeto. También hay otro extranjero que no se ha ido, Tom, el es de Israel, pero estudia en EUA, está haciendo su tesis, Moisés trabajó casas coloniales pero es algo que hizo él para la comunidad y la universidad, no se llevó nada, hizo su informe y lo dejó en el museo y en la universidad. Con Moisés aun sigo teniendo contacto por Internet. Tom hizo una cadena de chat trilingüe, maya, inglés y español. Ellos aprendieron maya, estuvieron en Felipe carrillo puerto en un curso intensivo de maya, se reconoce su esfuerzo"(Hilario Pool, JMM, 2009).

"...yo realmente creo que a interculturalidad es algo que se está dando todos los días, está entre tú y yo en este momento, porque no sé quién eres, pero nosotros estamos interactuando y tú te estás interesando en mi cultura y alguna vez yo me interese por la tuya y saquemos algún proyecto adelante, pero para ser más exactos una persona intercultural es mi papá. Mi papa sin

tener educación cualquier persona que llegue a la comunidad lo ve y le ofrece casa y comida, a cualquier persona, si ve si esta solito, quizás tu diga que es peligroso pero pues a nosotros qué nos pueden robar, nada. Para mí eso es intercultural. Intercultural también es que he visto que llegamos a una comunidad y esa comunidad te da lo mejor, la cultura maya siempre ofrece lo mejor, el más grande de sus elotes, la mejor comida, en cambio aquí solo te dan sobras. La cultura maya siempre ha sido intercultural” (Ismael Briceño, JMM, 2009).

Lo anterior evidencia que también conciben a la interculturalidad en las relaciones interpersonales de acuerdo a sus características propias de su trayectoria de vida, como el caso de Ismael y su preferencia sexual. Las interacciones sociales que destacan los estudiantes son las que se dan frecuentemente en la universidad. Cada estudiante destaca en su historia una característica propia y la reinterpreta de acuerdo a su marco conceptual de la interculturalidad. Aquí se destaca la posición que toma el mismo individuo, es decir: “si soy maya hablante me han discriminado” “si no hablo maya me discriminan”, “tengo una preferencia sexual y me discriminan” “pertenezco a una comunidad maya y me he sentido discriminada por otro”. Los estudiantes que no hablaban la lengua maya sentían discriminación por parte de la propia institución y de los maestros, y por otro lado, los estudiantes que hablaban maya expresaron que la discriminación se daba al revés. El proceso identitario también es perceptible en este tipo de situaciones de contraste, ya que emergen otras características del individuo, que se da también mediante la posicionalidad del individuo en el plano de las relaciones sociales.

La universidad se presenta también como un campo disciplinario de estudio sobre la cultura, la lengua, la identidad, las raíces, las tradiciones y formas de vivir en la que los estudiantes analizan sobre estos elementos, por un lado, como la manera de vivir y convivir en contextos determinados y por otro como rescate de su cultura. Esto genera que haya un fomento a la identidad. La posibilidad de interrelacionarse y convivir bajo el reconocimiento de la diversidad cultural conservando la propia identidad y reconociendo la de otro grupos y culturas emerge como sinónimo de la interculturalidad. Para los estudiantes la interculturalidad se presenta en su acepción más general: la

convivencia entre dos o más culturas. Si tomamos a la lengua como elemento representativo de una cultura, entonces la presencia de dos lenguas en la universidad, que se encuentra explicitado en el diseño de planes de estudio y mapas curriculares (talleres de maya en todo el proceso de formación superior, clases de español, inglés y francés) entonces subyace la idea de dos ó más culturas y, con ello, la asociación del concepto de interculturalidad.

Tomando en cuenta los antecedentes de la creación de las universidades interculturales con pertinencia para las comunidades con población indígena y las bases del modelo educativo como políticas de acción afirmativa, que pretenden revertir la situación de todo tipo de desigualdad, en el caso de las universidades es particularmente étnica e incluso se enfatiza en la desigual distribución de oportunidades entre grupos con distinto capital social y cultural. La aplicación de las políticas de Acción Afirmativa está fundamentada en las persistentes deudas de desigualdad social. Las universidades interculturales contemplan, como se ha escrito anteriormente, dar mayor cobertura a los jóvenes de comunidades rurales así como la aplicación de la perspectiva de equidad de género. En relación a esto, una de las diferencias de las universidades con enfoque intercultural radica en el sistema de evaluaciones para el ingreso, si bien aplican la evaluación estandarizada del CENEVAL-EXANI, también son más flexibles en los criterios de selección. (MEI, 2010).

El trabajo institucional y docente y la manera de dirigirse a los estudiantes se encuentran sumamente ligados al modelo educativo intercultural particularmente con los tres ejes rectores de la filosofía general que sostiene el modelo, De los tres, la lengua constituye el principal elemento en el discurso de los estudiantes y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Los maestros hacen énfasis en la construcción del conocimiento como parte de un proceso sinérgico que involucra los diseños de los programas académicos para las carreras.

La lengua como recurso ha cambiado considerablemente en los proyectos educativos, ahora siendo una característica cultural que se fomenta en el subsistema educativo intercultural, tiene un uso estratégico por parte de los agentes que participan dentro de ese espacio. En la investigación se pudo

observar que los estudiantes mayahablantes se comunicaban, incluso “relajeaban” en la lengua abiertamente, lo cual representa una diferencia grande frente otros espacios universitarios en donde esto no se podría dar (observación directa, 21 de octubre de 2009). Si a los estudiantes les beneficia académica y culturalmente su lengua, simplemente hacen uso de ella.

Los alumnos que no son mayahablantes se promueve el gusto y el esfuerzo por aprenderla y comprenderla, y aquellos que son de origen maya y son bilingües se les refuerza, y se promueve la ayuda mutua para facilitar el aprendizaje de la lengua maya a través de un trabajo colaborativo entre la comunidad estudiantil, que es también instrumento para la integración social, el mejoramiento de las relaciones sociales y una actitud intercultural que esté basado en el intercambio de conocimientos.

Los maestros convergen que es importante en el modelo educativo intercultural fomentar el uso de la lengua maya, pero también invertir y mejorar en la enseñanza de otras lenguas como una competencia para el mundo profesional que los alumnos enfrentarán.

4.3.5 Conclusiones y consideraciones finales.

En lugar de ver la escuela como espacio tradicional para la reproducción social y la clásica transmisión de la cultura, las universidades interculturales, en la etapa más incipiente del proyecto, promueven cambios significativos que van desde la integración de sus programas académicos hasta la enseñanza en las aulas.

Estas universidades representan un nuevo paradigma en las ciencias de la educación, han logrado constituir un subsistema del sistema educativo nacional e incluso se han erigido en un modelo alternativo de educación superior.

El cambio dentro de la institución se viene dando a través de un discurso que promueve nuevas actitudes positivas que se traducen en el respeto a otras culturas y hacia la cultura propia, ya que dentro del significado de interculturalidad se implica el reconocimiento a la diversidad cultural, siendo

ésta última la idea central que constituye el discurso internacional, político y cultural.

Se empieza a percibir un cambio en las mentalidades de los estudiantes y se crea una suerte de concientización hacia su cultura y su condición étnica; se promueve el cuestionamiento sobre el estigma de ser marginado, pobre y atrasado mediante una retrospectiva de su pasado histórico y su trayectoria de vida cultural.

Durante los primeros semestres en la formación superior, sobre todo los que constituyen las etapas de introducción al modelo educativo, se intentan romper los estigmas y estereotipos incluso los creados desde la práctica y teoría antropológica sobre la cultura maya, como el concepto de oralidad en la transmisión de conocimientos y la dicotomía entre ciencia y conocimiento tradicional. Se puntualiza en estos aspectos en la construcción del pensamiento crítico, ya que se busca modificar el paradigma del saber y cambiar la idea de la pedagogía occidental que concibe a la educación como un proceso de transmisión; a cambio se propicia mirar un poco más a las epistemologías locales.

La práctica docente, con todo los planes y programas que la enmarcan, no solo está reservada para el aula, sino que también incluye acciones que se efectúan fuera de la institución y actividades que involucren a la comunidad, acorde con las actividades programadas para los fines de cada materia; es en ese sentido que la labor de un docente en la universidad intercultural es muy diferente a la de un docente de educación superior de las universidades convencionales.

El contenido del discurso depende sustancialmente de la formación y de la posición de cada docente, es decir, mientras que uno puntualiza la importancia del modelo intercultural en la política educativa de México, otro cuestiona las limitaciones políticas del mismo modelo intercultural, así como su funcionalidad y pertinencia en la formación de los estudiantes.

Las universidades interculturales, como sistema escolar, no pueden ser consideradas como un mero espacio de reproducción social, ya que impulsan el cambio de valores y creencias; asimismo toman en cuenta formas de conocimientos alternos a la cultura dominante. Se cuestiona fuertemente dentro

de la institución al sistema escolar que desvincula los procesos cognitivos en la formación de los estudiantes con su realidad social y sus lógicas culturales, problemática ya antes planteada por Aguirre Beltrán en su modelo de educación intercultural.

La empresa educativa debe acortar las distancias culturales entre los contenidos curriculares y el mundo de la vida de los estudiantes. El diseño curricular de las universidades bajo el enfoque intercultural en cada modalidad de aprendizaje básico debe desarrollar competencias en el individuo a partir del reconocimiento del otro, competencias formadas en sus áreas disciplinarias, de las cuales se considera a la lengua maya como una competencia lingüística importante en el mundo laboral.

El discurso sobre la interculturalidad se enfoca en propiciar una convivencia social bajo un clima de respeto hacia la diversidad cultural, enfoque que los estudiantes traducen y aplican a sus relaciones intersubjetivas en los espacios más inmediatos en los que se desenvuelven. En este sentido, los estudiantes adquieren nuevas pautas de comportamiento mediante el discurso, que produce la apreciación por su cultura y su lengua; esto a su vez genera una reelaboración de su identidad.

A nivel del discurso, los estudiantes se perciben a ellos mismos como sujetos en constante cambio, conciben que, a raíz de su entrada a la universidad y el contacto con el modelo intercultural, han incorporado nuevas pautas de comportamiento e incluso nuevas formas de mirar la diversidad. La identidad también cobra importancia puesto que los estudiantes están empezando a vivir e interiorizar sus referencias identitarias en relación con los otros y con los que consideran propios.

En la dinámica de enseñanza-aprendizaje, la asociación de lo indígena, elemento central en el discurso de la interculturalidad, conlleva que se genere un proceso de heteroidentificación, es decir, los maestros se dirigen a los estudiantes como “indígena” ó “mayas” que ellos mismos asumen como verdad. En el espacio escolar los estudiantes se relacionan mejor por su proximidad a los elementos que comparten en su mundo de la vida, elementos que son eminentemente culturales, y por experiencias en sus trayectorias de

vida que abarcan varias esferas como la carrera, el género, la comunidad de origen, las experiencias de trabajo, etc.

Se genera así un proceso de autoadscripción a una identidad subjetiva e inconscientemente desvalorada con anterioridad, evidenciado en el rechazo de sus propios elementos culturales. Este rechazo es una secuela negativa del proceso histórico de las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas, situación que el modelo educativo en cuestión busca revertir. Como puede verse, no solo se trata del reconocimiento por parte de los sujetos en formación, sino que en ese mismo sentido implica crear un acercamiento a la cultura propia desde sus comunidades y ser críticos con sus propias lógicas culturales e historia indígena.

Se recupera el concepto de educación intercultural de Aguirre Beltrán, al considerar la ubicación territorial de las universidades en zonas de marginalidad y con alta población indígena en las que se busca acoger a un mayor número de estudiantes provenientes de esas comunidades. La situación intercultural era planteada por Aguirre Beltrán como aquel encuentro entre la cultura nacional y la cultura indígena que se producía cuando el niño de la comunidad indígena pasaba a la etapa de la educación formal en la que se inculcaban los valores de la cultura nacional con menoscabo de su propia cultura; dicha situación intercultural se generaba en las llamadas “regiones de refugio”.

La crítica que sostenía el autor en este aspecto era que el choque cultural se producía al introducirle al niño conjuntos gnoseológicos que poco tienen que ver en su educación informal, la parte más importante en el desarrollo de su personalidad. En ese entendido, la forma en que se aborda la interculturalidad en el currículo escolar y la modificación de planes y programas de estudio tienen que ver con la inclusión de elementos y contenidos de la cultura propia, de los conocimientos y saberes de la cultura maya, integrando así, dentro de la formación de los estudiantes, el raigambre cultural de sus trayectorias de vida, sus conjuntos de vivencias, creaciones y construcciones culturales.

En esta misma tesitura, la acción educativa del modelo intercultural que tiene como fin la formación integral de seres humanos, busca incluir el contexto sociocultural de los estudiantes, en particular las lógicas culturales de las propias comunidades mayas, visualizando que dicha formación se da de manera bidireccional, es decir, se educa en el plano de la formalidad de la institución escolar y en el plano de la informalidad del hogar y la comunidad, como sugería Aguirre Beltrán.

Por otro lado, es importante mencionar que el debate de la interculturalidad tuvo auge en Europa en los años setenta, migrando el discurso hacia América Latina. En México el concepto fue resignificado con la realidad étnica de nuestro país; sin embargo, el modelo de educación intercultural propuesto por Aguirre Beltrán es un aporte a la discusión y no se le ha dado su justa valoración en el debate, siendo propuesto mucho antes que los conceptos surgidos en occidente, por lo que son parte de la teoría generada en México y para aplicarse en México.

También es importante recuperar el concepto de educación intercultural, ya que algunos estudiantes manifiestan que “los mayas” siempre han sido interculturales por cuestiones de contacto, incluso desde tiempos de la conquista, y es en ese sentido que la noción de la interculturalidad de los estudiantes es entendida en términos biculturales, es decir, comprende la dicotomía entre lo indígena y lo no indígena, ya que en México se dio la imposición de un solo patrón cultural: la hegemonía de la nacionalidad mediante la educación indígena.

Las prácticas discursivas de los docentes en la universidad intercultural maya están compuestas por distintos niveles y dimensiones, en los que se destaca el político, el pedagógico y el filosófico. Profundizando en la misma construcción teórica de la interculturalidad, se converge en que la interculturalidad tiene que ver con la democratización de las relaciones sociales en un clima de respeto y equidad.

Los discursos de los académicos pueden llegar a convertirse en posicionamientos políticos e ideológicos y dar cabida a las críticas y a los cuestionamientos sobre la educación intercultural como política de Estado. Entre los diferentes significados que le infieren a la interculturalidad está en

concebirla también como un intercambio de conocimientos entre las culturas existentes a través de la educación.

Cada una de las diferentes posturas de los académicos -culturales, políticas, ideológicas-, adquiere un sentido distinto de relacionar el concepto con la realidad social y la hacen explícita libremente en la enseñanza frente a grupo, cada significado que le infieren a la interculturalidad e incluso a la práctica educativa es orientado por su formación y su historia personal y profesional.

Las preocupaciones externadas por los coordinadores son en cuanto a los mecanismos de inserción laboral de los estudiantes y la posición que tiene la universidad intercultural frente a otras universidades en un mundo cada vez más globalizado. El modelo intercultural como propuesta, plantea que en la formación de los estudiantes se les dote de las competencias necesarias para un modelo de sociedad globalizador y hegemónico pero paralelamente reconociendo y recuperando sus valores culturales y tradicionales de la cultura indígena. Tarea bastante compleja para la posteridad.

Aquí es importante cuestionar sobre la pertinencia del enfoque intercultural en la educación cuando no se han dado las condiciones en la esfera laboral, a pesar de los mecanismos de inserción laboral que se impulsan por medio del sistema institucional. Es decir, el modelo educativo se encuentra encuadrado en una realidad en la que los conocimientos son percibidos de manera vertical, se están formando cuadros de profesionistas con enfoque intercultural para trabajar en un contexto laboral que no es precisamente intercultural.

El desafío real es un cambio en la estructura del pensamiento moderno monoepistémico y que, partiendo de la tesis central de que la diversidad es una riqueza que es necesario explotar, incluyendo la diversidad de saberes, es necesario un cambio en los paradigmas en la enseñanza, en la educación y en la filosofía del saber que desemboque en la reestructuración y refundación del sistema educativo nacional que tenga como eje principal la vinculación de los conocimientos alternativos de las comunidades con el mundo laboral, planteándose como un proyecto de interés nacional. Es un tema sumamente complejo ya que no solo se trata de cambios en la actividad pedagógica y todo

el aparato conceptual que la envuelven, y el proceso de la docencia y la forma de sistematizar la enseñanza, sino que atraviesa la complejidad de la estructura económica y las exigencias del mundo global, en donde las competencias y formaciones de los estudiantes de la universidad intercultural no tienen la misma apreciación por parte de los principales empleadores, como por ejemplo la visión empresarial.

Se plantea que la interculturalidad es la inclusión de nuevas epistemologías en la construcción de los conocimientos y en los contenidos que se imparten en las universidades para la formación integral de los estudiantes. Hay que tomar en cuenta que el proyecto del modelo educativo intercultural es nuevo y apenas está en etapa de consolidación, es por eso que resulta muy difícil crear programas académicos y contenidos temáticos que realmente cumplan con la sinergia de conocimientos.

Los conocimientos de las comunidades se logran insertar a los contenidos y programas de estudio sólo como complementos y como objetos de estudio, y no como “lugares epistemológicos” que enuncian conocimientos para crear metodologías, principios axiológicos, marcos teóricos y conceptuales aplicados para procesos de investigación y resolución de problemas concretos. A esto se refiere Llanes cuando realiza la crítica histórica a la forma en que fueron despreciados y subalternizados los conocimientos periféricos o pensamientos fronterizos creados por los pueblos colonizados, y que en la contemporaneidad son articulados como “lugares de enunciación” (Llanes, 2005: 7).

Entonces se plantea la interrogante de cómo abordar la interculturalidad en el diseño curricular mediante la transdisciplinariedad, más allá de las disciplinas, más allá de la ciencia-occidente y con un carácter multiepistémico. Así, la sinergia de conocimientos se queda como propuesta y como objetivo en construcción del modelo educativo, trabajando con estrategias de organización del currículo en la articulación posible de los diversos conocimientos como parte del desarrollo de las ciencias de la educación.

Se destaca en este punto el concepto de *Ik'nal* como elemento representativo en el desarrollo y la inclusión de las epistemologías indígenas mayas, contribución directa de la universidad intercultural que constituye un aporte a las nuevas ciencias de la educación en lo que respecta al acompañamiento académico y al sistema de asesorías y tutorías para los estudiantes, considerando todos sus aprendizajes y las influencias culturales que mantienen en su comunidad. La propuesta del modelo educativo intercultural constituye también una aportación a la propia ciencia pedagógica y al debate filosófico en la formación académica superior. Concepto versátil que cabe ser aplicado en la teoría social y antropológica en los análisis del mundo de la vida cotidiana de las comunidades indígenas.

La existencia de las universidades interculturales en la vida educativa del país busca romper con los paradigmas educativos dominantes, planteando nuevas formas de enseñanza y aprendizaje mediante la creación de espacios en los que se generan nuevas relaciones sociales. En el caso de la Universidad Intercultural Maya se están gestando relaciones interlingües, interculturales, interepistémicas e intersubjetivas a través de la incorporación de nuevos esquemas de comportamiento como parte de un *habitus*. De esta manera, a través del discurso incorporado se orientan sus prácticas y sus relaciones sociales a nivel micro. El discurso así resignificado articula la realidad social de los actores imbricados en el espacio escolar de la formación superior.

Asimismo, se pone en tela de juicio la intencionalidad del proyecto educativo nacional con relación a las universidades interculturales ubicadas en comunidades con alta población indígena, ya que se cuestiona si éstas responden a una política compensatoria o bien constituyen una nueva forma de segregación. En este sentido, también queda como pregunta abierta a quiénes están dirigidas las universidades interculturales que mayoritariamente albergan estudiantes de origen indígena, lo cual contradice la premisa de que la educación intercultural-como formación integral del ser humano-debe ser para todos.

La enseñanza de la lengua maya es fundamental en la universidad intercultural, se rescata la importancia y el valor del uso que dicha lengua tiene en el proceso educativo, ya que se enfatiza que la lengua constituye el vehículo por el cual se transmite el conocimiento y es el medio por el cual también se entra en relación y en contacto con el “otro”

El factor lingüístico determina las relaciones sociales en la institución, dentro del sub-campo educativo intercultural y al interior del sistema educativo nacional. El sub-campo educativo, en el sentido de Bourdieu, es un campo de fuerzas que se impone a los sujetos que interactúan en él, en donde los agentes se enfrentan y tienen cada uno los fines y medios necesarios para diferenciarse dentro de la estructura del campo. Desde este análisis, en el sub-campo educativo del modelo intercultural convergen diferentes fuerzas como la lengua maya, que es considerada como parte de la formación de competencias de los estudiantes. Así, la lengua materna constituye un valioso capital cultural que es utilizado como un recurso central para los sujetos que participan en su propio proceso de formación académica en el subcampo de la educación. La lengua maya podría no ser tan valorada en el campo general de la educación universitaria, lo cual constituye una competencia muy particular de las universidades interculturales.

La educación intercultural está teniendo alcance en el plano micro y macro social, en el sentido de que los alumnos están adoptando actitudes positivas que son reflejadas en sus relaciones sociales e interacciones inmediatas, siendo la escuela uno de los principales espacios en donde se plantean criterios básicos para la convivencia intercultural. La educación como proyecto e institución impacta también en la estructura social promoviendo cambios en el escenario nacional y en los quehaceres políticos y educativos.

Visualizo tres puntos en los que la propuesta de educación intercultural contribuye al conocimiento y a la realidad social:

El primer aporte se encuentra en la filosofía del conocimiento, proponiendo una suerte de ruptura epistemológica con el conocimiento hegemónico surgido de occidente y planteando un proceso sinérgico con otros pensamientos alternos, partiendo de las características concretas del estado de cosas en el mundo actual.

Por otro lado se encuentra una singular aportación a las ciencias de la educación en particular, con la idea principal de que la diversidad y las particularidades culturales deben ser el eje central en las formaciones pedagógicas. Aporte a las ciencias sociales en general, ya que los conceptos surgidos desde las epistemologías indígenas pueden ayudar a la comprensión de las realidades culturales de las comunidades indígenas, y de las filosofías de la vida.

Se concluye que el acercamiento educativo a las comunidades no es propuesta nueva, más bien es una readaptación de la educación a las nuevas realidades étnicas del país, que si bien pueden funcionar como contenedoras de jóvenes indígenas, también pueden ser un avance en materia educativa con pertinencia indígena, representando una alternativa en el sistema educativo y contribuyendo de manera significativa en el mejoramiento del nivel académico nacional.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, Gonzalo, (1992), *Obra antropológica X. Teoría y práctica de la educación indígena*, INI, México.

Alexander, Jeffrey, (1988), “Ensayo de revisión: la nueva crítica de Habermas. Su promesa y problemas” en: *Sociológica*, Núm. 7/8, UAM-A, México.

Arze Quintanilla, Óscar ,(1988), “ Del indigenismo a la indianidad. Cincuenta años del indigenismo continental” en: *Instituto Nacional Indigenista, 40 años*, INI, México.

Ávila Pardo, Adriana y Mateos Cortés, Laura Selene, (2008), “Configuración de actores y discursos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural” en: *Revista Trace 53*, Junio, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México.

Barrón Pastor, Juan Carlos, (2008), “¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en la educación superior”, *Revista Trace*, No. 53, junio, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México.

Bartolomé, Miguel Alberto, (2009), “Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas”, en: M.L. Pérez y Laura Valladores (Coords.): *Estados Plurales: el reto de la diversidad*, Ed, UAM-I y Juan Pablos Editor, BC, México.

Barth, Frederik, (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*, Ed, FCE, en: www.cholonautas.edu.pe / *Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales*, México.

Besalú, Xavier. (s/f), *Diversidad cultural y educación*, Ed. Síntesis-Educación, México.

Berger, Peter y Thomas, Luckman, (1983), *La construcción social de la realidad*, Amorrourtu, Buenos Aires, Argentina.

Bourdieu, Pierre, (1990), "Algunas propiedades de los campos", en: *Sociología y Cultura*. Edit. Grijalbo, México.

----- (1991), *El sentido práctico*. Ed. Taurus, Madrid.

----- (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Ed. Anagrama, Barcelona.

----- (2005), "Los poderes y su reproducción", en: Velasco Maillo Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díaz de Rada, Ángel, Eds.: *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Ed. Trotta, Madrid, España.

Casillas, María de Lourdes & Laura Santini, (2006), *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*, SEP-CGEIB, México.

Cavalcanti-Schiel, Ricardo, (2007), "Para abordar la interculturalidad: apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica", en: *Amérique Latine: Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 13, puesto en línea el 21 août, 2008. URL : <http://alhim.revues.org/index1883.html>. Consultado el 25 de abril de 2010.

Cardoso de Oliveira, Roberto, (1992), *Etnicidad y estructura social*. CIESAS, México.

Coheto Martínez, Cándido, (1988), "La educación indígena bilingüe-bicultural: situación actual y perspectivas", en: *Instituto Nacional Indigenista. 40 años*. INI, México.

Cortes Valvidia, Claudia Adabella, (2009), "La interculturalidad ante un cambio de paradigma, un reto para la educación superior", en: *Revista Fuente*, Vol. 1, No. 1. Diciembre, consultado en: <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/01-01/la interculturalidad ante un cambio de paradigma un reto para la educacion superior.pdf>.

Claro, Magdalena y Seoane, Viviana, (2009), Editora: Pamela Días Romero, "Acción Afirmativa". *Hacia democracias inclusivas*. Ed, Fundación Equitas. Marzo, Santiago, Chile.

Cobo, Rosa, Ed., (2006), *Interculturalidad, feminismo y educación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Ed. Catarata, Madrid.

De la Torre Martínez, Carlos. (2006) "Derecho de los pueblos indígenas a una educación intercultural y bilingüe: marco internacional y nacional", en: *Memorias del seminario Internacional derechos humanos en los pueblos indígenas*, en el Acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Diciembre, México. En: <http://www.bibliojuridica.org/libros/libro.htm?l=2482>. Link directo (versión PDF) <http://www.bibliojuridica.org/libros/5/2482/19.pdf>.

Devalle, Susana, (1992), "La etnicidad y sus representaciones: ¿juegos de espejos?", en: *Estudios Sociológicos*. Vol. X, No. 28, enero-abril, El Colegio de México, México.

Díaz-Polanco, Héctor, (1988), "El misterio de los proyectos. Lo nacional y lo étnico en México" en: *Instituto Nacional Indigenista. 40 años*, INI, México.

Didou, Sylvie Aupetit, Remedie Allione, Eduardo, (2006), *Pathways to higher education, Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. Ed. Series Investigaciones, ANUIES, CINVESTAV, México, DF, versión digital.

Dietz Gunther, *et al.*, (2009), "Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana", en: *Sociedad y discurso*, No. 16: 57-67. Universidad de Aalborg. Valencia, España. www.discurso.aau.dk ISSN 1601-1686. Consultado en Internet el 02-06-2010 en: http://www.discurso.aau.dk/SociedadYDiscurso_16/Dietzetal_SyD16.pdf

Dietz, Gunther, (2009), "Los actores indígenas ante la "interculturalización" de la educación superior en México ¿empoderamiento o neoindigenismo?", en:

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Ed, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, Vol. 3, Num. 2. consultado el 26/10/2010 en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art4.html>

Dietz, Gunther, (2001), "Diversidad cultural, identidad y ciudadanía", en: *Los Libros, del INET*, No.4, Instituto de Estudios Transnacionales, Ed. Sociedad de Estudios Transnacionales, Córdoba, España.

Esteban Guitart, Moisés y Bastian Gómez José, (2007), "Un modelo educativo de Educación Superior. Las universidades interculturales en México", en: *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia*, México.

Esquirol, Josep M. (2005) *Uno mismo y los otros. De las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Ed. Herder, Barcelona.

Fornet-Betancourt, Raúl, (2000), "Supuestos filosóficos del diálogo intercultural" en: *Polylog. Foro para Filosofía Intercultural I*. En: <http://them.polylog.org/1/ffr-es.htm>

Flores Crespo, Pedro y Barrón Pastor, Juan Carlos, (2006), "El programa de apoyo a estudiantes indígenas ¿Nivelador académico ó impulsor de la interculturalidad", *Serie Investigaciones*, ANUIES, México.

García Mora, Carlos y Medina, Andrés, Eds., (1986), *La quiebra política de la antropología social en México*, UNAM, México.

García Castaño, F. Javier, Granados Martínez Antolín y Pulido Moyano, Rafael, (1999), "Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia", en: *Lecturas para educación intercultural*. Editores: F.J. García Castaño y A. Granados Martínez, Trotta, Madrid.

Giménez, Gilberto, (s/f), *Materiales para una teoría de las identidades sociales*, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Consultado en Internet el día 26-05-2010.

<http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Teoria%20de%20las%20identidades.pdf>

Habermas, Jürgen, (1986), *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Ed., Taurus, Buenos Aires, Argentina.

----- (2001), *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*, Ed. Cátedra, Madrid.

Hans, Joan, (1990), "Interaccionismo simbólico" en: Giddens, Anthony, *et al. La teoría social, hoy*, Ed. Alianza-CONACULTA México.

Hernández Castillo, Rosalva Aída, (2007), "La Construcción de lo Indígena como Campo de Poder: Posibilidades y Limitaciones de las Identidades Indígenas en las Luchas Emancipatorias", Diciembre, México D.F. (Versión ampliada en español del texto "Indigeneity as a Field of Power: Possibilities and Limits of Indigenous Identities in Political Struggles" a publicarse en *Handbook of identities*, editado por Chandra Mohanty, Sage Press).

Krotz, Esteban, (1993), "El concepto de cultura y la antropología mexicana. ¿Una tensión permanente?", en: *La Cultura Adjetivada*. UAM-I, México.

López, Enrique y Küper, Wolfgang, (2000), *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Documento de trabajo*. Cooperación Técnica Alemana (GTZ), Febrero. (Versión PDF).

Lizama Quijano, Jesús, (2007), *Estar en el mundo. Procesos culturales, estrategias económicas y dinámicas identitarias entre los mayas yucatecos*, Colección Peninsular, CIESAS, México.

López Enrique, Luis, (2001), "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana", en: *Documento de apoyo. Séptima reunión del Comité regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, UNESCO. (Versión PDF)

Llanes Ortiz, Genner de Jesús, (2005), "Construyendo el diálogo de saberes desde la base. Universidades Indígenas en América Latina: reflexiones y experiencias sobre la interculturalidad", Ponencia presentada en el Simposio: *Etnicidad en Latinoamérica: movimientos sociales, cuestión indígena y diáspora*

migratoria, en el marco del X Congreso de Antropología del Estado Español, a celebrarse en Sevilla, España durante septiembre.

Llanes Ortiz, Genner de Jesús, (2005), "Universidades indígenas y la (re) emergencia de pensamientos fronterizos", *VIII Reunión Internacional de Investigadores en Ciencias Sociales y Humanas: La frontera, una nueva concepción cultural*, Mérida, Yucatán, del 16 al 18 de febrero.

Mateos Cortés, Laura Selene, (s/f), "El discurso intercultural de origen europeo y su apropiación local en la Universidad Veracruzana Intercultural: ¿neocolonialismo académico o empoderamiento poscolonial?", Xalapa, Veracruz, en: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/MateosCortesLauraSelene.pdf>, artículo revisado en Internet el 02-06-2010. (Versión PDF)

Maffesoli, Michel, (2000), "Posmodernidad e identidades múltiples", *Sociológica*. Año 15, número 43, pp. 247-275, Mayo-agosto, en: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/4311.pdf>.

Molina, Fidel, ed, (2008) *Alternativas en educación Intercultural. El caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe*, Ed. de Paris, 2008, Lleida, España.

Méndez y Mercado, Leticia Irene, Comp., (1992), *I Seminario sobre identidad*, IIA-UNAM, México.

Muñoz Sedano, Antonio, (2000), "Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos", en: *Encuentros sobre educación*, Vol. 1, otoño, Madrid, España (Versión PDF).

Presidencia de la República, (2001), México, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, en: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf> , consultado el 29 diciembre de 2010.

Pérez Castro, Ana Bella, Ed., (1995), *La identidad: imaginación, recuerdos y olvidos*. Ed. Instituto de investigaciones Antropológicas, UNAM, México.

Pérez Ruiz, Maya Lorena, (1991), "Reflexiones sobre el estudio de la identidad étnica y la identidad nacional" en: Arturo Warman y Arturo Argueta, (Coords.), *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, CRIH-UNAM-Miguel Ángel Porrúa, México.

Pujadas, Joan, (1993), "Identidad social y relaciones interétnicas" en: *Etnicidad, identidad cultural de los pueblos*, Ed. Eudema, Madrid, España.

Reynoso, Carlos, (1998), *Corrientes en antropología contemporánea*, Ed. Biblos, Buenos Aires, Argentina.

Sierra Sosa, Ligia Aurora, (2008), *Mayas migrantes en Cancún, Quintana Roo*, Ed. Plaza y Valdez, México.

Schutz, Alfred, (1974), *El problema de la realidad social*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires,

Sánchez Bello, Ana (2006) "La identidad de género en el marco de la escuela intercultural" en: Cobo, Rosa (Edit.), *Interculturalidad, feminismo y educación*. Ed. Catarata, Madrid.

Tirzo, Jorge, Coord., (2005), *Educación e interculturalidad. Miradas a la diversidad*. UPN, México.

OPS (Organización Mundial de la Salud), (2003). "Acciones afirmativas para lograr la equidad de salud para los grupos étnicos/raciales", en: *Taller Regional para la adopción e implementación de políticas de acción afirmativa para afrodescendientes de América Latina y el Caribe*, Montevideo, Uruguay, del 7 al 9 de mayo de 2003. Políticas y Gobernanzas, Organización Mundial de la Salud. Septiembre 2003, Washington, DC.

Tarres, María Luisa, Coord., (s/f), *Observar, escuchar, comprender*, FLACSO-Colegio de México, México.

Villoro, Luis, (1979), *Los grandes momentos del indigenismo*, Ed. Casa Chata, México.

Zimmerman, Klaus, (1997), "Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala", en: *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 13, enero-abril. Educación bilingüe intercultural. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación la Ciencia y la Cultura, en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie13a05.htm>