



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA**

TESIS

**EDUCACIÓN, DISCURSOS Y PRÁCTICAS INTERCULTURALES: UN ESTUDIO
COMPARATIVO EN UNIVERSIDADES DE QUINTANA ROO**

PRESENTA

Luis Ernesto Solano Becerril

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN ESTUDIOS
SOCIOCULTURALES**

TUTOR:

Dr. Genaro Zalpa Ramírez

COMITÉ TUTORAL:

Dra. Maria Eugenia Patiño López

Dra. Sarah Corona Bertín

Dr. Antonio Higuera Bonfil

Dr. Salvador Camacho Sandoval

AGUASCALIENTES, AGUASCALIENTES A 9 DE OCTUBRE DE 2017



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

Asunto: Voto Aprobatorio

DRA: GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
PRESENTE

Estimada Decana:

Hacemos de su conocimiento que el estudiante **LUIS ERNESTO SOLANO BECERRIL** con ID: **147770** del Doctorado en Estudios Socioculturales, realizó la tesis titulada: **“EDUCACIÓN, DISCURSOS Y PRÁCTICAS INTERCULTURALES: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN UNIVERSIDADES DE QUINTANA ROO”** y con fundamento en el artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**.

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación de dicho examen.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, nos permitimos enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

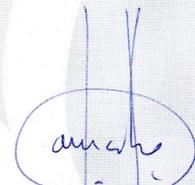
“SE LUMEN PROFERRE”

Aguascalientes, Ags. 31 de agosto de 2017.

Por el Comité Tutorial


Dr. Genaro Zalpa Ramírez


Dra. María Eugenia Patiño López


Dr. Salvador Camacho Sandoval

Doctorado en Estudios Socioculturales
Av. Universidad 940. Aguascalientes, Ags. México Tel +52 (449) 910 84 95
docienso@correo.uaa.mx



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

Asunto: Autorización de Tesis
Oficio DEC. CCS y H N°. 022

**MTRO. LUIS ERNESTO SOLANO BECERRIL
P R E S E N T E.**

Con base en lo que establece el Reglamento de Docencia en el artículo 173, le informo que se autoriza el Tema de Tesis: **“EDUCACIÓN, DISCURSOS Y PRÁCTICAS INTERCULTURALES: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN UNIVERSIDADES DE QUINTANA ROO”**. Así mismo se le designa como asesor al doctor Genaro Zalpa Ramírez, a fin de asignarle fecha para la verificación del Examen de Grado para la obtención del Título del Doctorado en Estudios Socioculturales, deberá cumplir con lo establecido en los artículos 161, 162, 174 y 175.

Con el Objeto de dar cumplimiento a este reglamento el paso siguiente será autorizar la impresión de su Tesis, toda vez que presente la carta de liberación y/o acuerdo señalado en la Fracc. II del artículo 175.

Sin más por el momento, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

A T E N T A M E N T E
“SE LUMEN PROFERRE”
Aguascalientes, Ags. A 7 de Septiembre del 2017

DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA
DECANA

c.c.p. Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera. Secretario de Investigación y Posgrado del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades
c.c.p. Dr. Salvador de León Vázquez. Secretario Técnico del Doctorado en Estudios Socioculturales
c.c.p. Archivo

Asunto: Conclusión de Tesis
Oficio DEC. CCS y H N°. 022

DRA. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERNA
DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS
P R E S E N T E.

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado "EDUCACIÓN, DISCURSOS Y PRÁCTICAS INTERCULTURALES: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN UNIVERSIDADES DE QUINTANA ROO", del MTRO. LUIS ERNESTO SOLANO BECERRIL, egresado del Doctorado en Estudios Socioculturales, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

A T E N T A M E N T E
"SE LUMEN PROFERRE"
Aguascalientes, Ags. A 7 de Septiembre del 2017



DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA
DECANA

c.c.p. Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera. Secretario de Investigación y Posgrado del CCS y H.
c.c.p. Dr. Salvador de León Vázquez. Secretario Técnico del Doctorado en Estudios Socioculturales
c.c.p. Mtro. Luis Ernesto Solano Becerril. Egresado del Doctorado en Estudios Socioculturales
c.c.p. Archivo

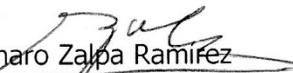


DICTAMEN DE REVISIÓN DE LA TESIS / TRABAJO PRÁCTICO

DATOS DEL ESTUDIANTE	
NOMBRE: Luis Ernesto Solano Becerril	ID (No. de Registro): 147770
PROGRAMA: Doctorado en Estudios Socioculturales	ÁREA: Procesos Socioculturales
TUTOR: Dr. Genaro Zalpa Ramírez	
Comité Tutorial: Dra. María Eugenia Patiño López Dra. Sarah Corona Berkin Dr. Antonio Higuera Bonfil Dr. Salvador Camacho Sandoval	
TESIS (X)	TRABAJO PRÁCTICO ()
OBJETIVO: Conocer cuáles son los discursos, las prácticas sociales y las estrategias referidas a la interculturalidad que se desarrollan en espacios universitarios.	
DICTAMEN	
CUMPLE CON CRÉDITOS ACADÉMICOS:	(X)
CONGRUENCIAS CON LAS LGAC DEL PROGRAMA:	(X)
CONGRUENCIA CON LOS CUERPOS ACADÉMICOS:	(X)
CUMPLE CON LAS NORMAS OPERATIVAS:	(X)
COINCIDENCIA DEL OBJETIVO CON EL REGISTRO:	(X)

Aguascalientes, Ags. a 6 de septiembre de 2017

FIRMAS


 Dr. Genaro Zalpa Ramírez
 CONSEJERO ACADÉMICO DEL ÁREA


 Dr. Salvador de León Vázquez
 SECRETARIO TÉCNICO DEL POSGRADO


 Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera
 SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN
 Y POSGRADO

Agradecimientos

Primeramente, quisiera agradecer a mi esposa, quien nuevamente con paciencia durante tres años, varios viajes y ausencias, estuvo apoyándome en este proyecto personal y profesional. Sin ella este logro no tendría el mismo sabor.

A la paciencia de mi mamá por no tenerme en la misma ciudad. A mi hermano y a Mila, que también han apoyado, impulsado y respetado mis estudios. A mi papá quien me dio unas bases sólidas y la determinación para hacerme responsable y lograr las cosas que deseo. Tuve la suerte de nacer en una excelente familia. Igualmente, a mis suegros y a mi cuñada Andrea que han estado al pendiente de nosotros.

A mi comité tutorial que me orientó, corrigió y ordenó cuando se debía, siempre he pensado que la tesis es un trabajo en equipo entre todos. Gracias al Dr. Genaro Zalpa, Dra. Maru Patiño, Dr. Antonio Higuera, Dra. Sarah Corona y Dr. Salvador Camacho por ser parte de mi equipo, sin ustedes no hubiera concluido esta investigación.

A los profesores del DESC, quienes siempre fueron exigentes y con un sentido de responsabilidad y humano admirable. Gracias al Dr. Salvador de León, Dra. Rebeca Padilla, Dra. Yolanda Padilla. A mis compañeros de salón por hacer la estancia llevadera y agradable: Luis, Caro, Pao, Nelly y Gaby muchas gracias por su compañía, al igual que a los otros doctorandos de las demás generaciones: Sergio, Ana María, Doris, Armida, Juan y Alma.

No puedo ignorar el apoyo recibido e incondicional en la UQROO y CENEI, donde Ever Canúl siempre fue accesible conmigo, al igual que Santos Alvarado Dzul, Lucía Alcalá y Ángel Cal en la UIMQROO. Gracias.

Por último, agradezco a CONACYT por los recursos otorgados y que me permitieron financiar esta investigación.

**EDUCACIÓN, DISCURSOS Y PRÁCTICAS INTERCULTURALES: UN ESTUDIO
COMPARATIVO EN UNIVERSIDADES DE QUINTANA ROO**

ÍNDICE GENERAL

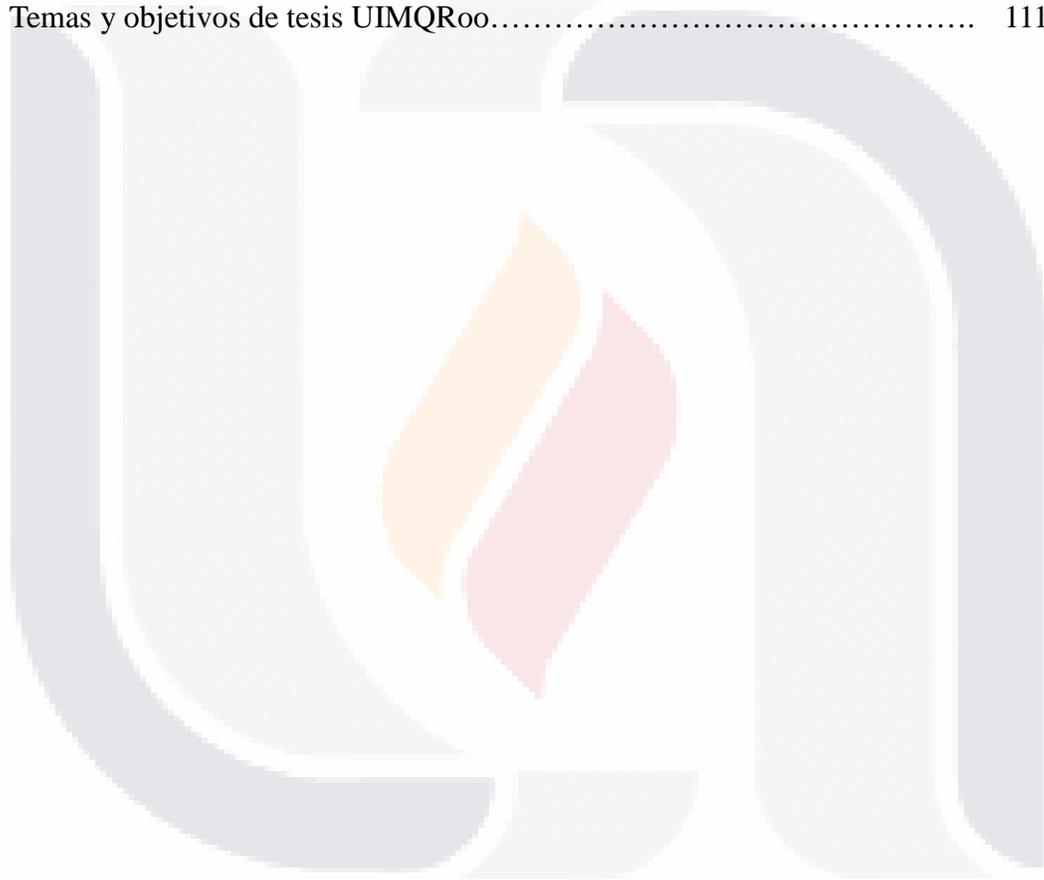
Índice general.....	1
Índice de tablas.....	4
Índice de gráficas.....	5
Índice de figuras y fotografías.....	5
Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción.....	9
1. EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO, ABORDAJE HISTÓRICO.....	11
1.1 Indicadores generales de la población indígena en México.....	11
1.2 Educación y trabajo de las personas indígenas en México.....	13
1.3 Identidad indígena y mestiza.....	16
1.4 El mestizo como grupo étnico mayoritario y proyecto de nación.....	18
2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SU DESARROLLO.....	19
2.1 Indigenismo como política de atención a los indígenas.....	20
2.2 Reconocimiento del multiculturalismo y apoyo al interculturalismo.....	26
2.3 Educación intercultural como opción educativa para los indígenas.....	26
3. CULTURA E INTERCULTURALIDAD. REVISIÓN TEÓRICA DE CONCEPTOS.....	30
3.1 La cultura como una actividad semiótica.....	31
3.2 La Teoría de la cultura en el esquema de la teoría de la acción social.....	32
3.3 Multiculturalidad.....	34
3.4 Interculturalidad: Construcción y deconstrucción del concepto.....	35

3.4.1 Interculturalidad institucional.....	37
3.4.2 Interculturalidad crítica.....	38
3.4.3 Interculturalidad como matriz de cultura capitalista.....	40
3.4.4 Interculturalidad desde la alteridad.....	41
3.4.5 Entreculturalidad.....	43
3.5 El papel del conflicto en la interculturalidad.....	43
3.6 Prácticas sociales entendidas como prácticas culturales.....	45
3.7 Estrategias sociales en la interculturalidad.....	46
3.8 Hibridación cultural o articulación cultural como resultado de la interculturalidad.....	49
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	53
4.1 Preguntas y objetivos de la investigación.....	53
4.2 Criterios de elección de las universidades y estudiantes.....	54
4.3 Unidades de observación.....	57
4.3.1 Prácticas sociales.....	57
4.3.2 Prácticas discursivas.....	58
4.3.3 Prácticas educativas.....	60
4.4 Vida social.....	61
4.5 Técnicas de investigación aplicadas.....	61
4.6 Ética de la investigación.....	64
5. CONOCIENDO QUINTANA ROO, CHETUMAL Y LA UQROO.....	65
5.1. La UQRoo y su relación con estudiantes de origen indígena.....	70
5.1.1. De los diferentes sistemas culturales que hay en la UQRoo.....	71
5.1.2. De la complejidad de definir la identidad y cultura de los estudiantes.....	73
5.1.3. De la relación entre la autoadscripción mestiza y el sistema educativo.....	76
5.1.4. De la elección de sujetos.....	78

5.1.5. Observando prácticas e interculturalidad.....	78
5.1.5.1. Prácticas educativas.....	78
5.1.5.2. Prácticas discursivas.....	81
5.1.5.2.1. Interculturalidad en la experiencia de los alumnos.....	84
5.1.5.2.1.1. Dificultades educativas.....	86
5.1.5.2.1.2. Vida social de los estudiantes.	90
5.1.6. Crítica al modelo oficial por personal del CENEI.....	91
5.1.7. Estrategias utilizadas por los actores.....	93
6. CONOCIENDO JOSÉ MARÍA MORELOS Y LA UIMQROO.....	96
6.1 Datos generales de los alumnos de la UIMQROo.....	97
6.2 Prácticas discursivas: la idea de interculturalidad de la UIMQROo.....	100
6.2.1 Críticas docentes al modelo intercultural oficial.....	102
6.2.2 Interculturalidad según los alumnos.....	103
6.3 Del debate identitario en la UIMQROo.....	104
6.4 Prácticas educativas.....	105
6.5 Interculturalidad plasmada en los proyectos de los estudiantes.....	109
6.5.1 Reflejos interculturales en las tesis estudiantiles.....	111
7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CONCLUSIONES.....	120
8. BIBLIOGRAFÍA.....	130
ANEXOS.....	144

Índice de tablas

Tabla 1. Población indígena en México: 1930-2010.....	13
Tabla 2. Preguntas y objetos de investigación.....	53
Tabla 3. Heterogeneidad cultural en los estados del sureste mexicano.....	55
Tabla 4. Categorías, observables y técnicas de investigación a utilizar.....	62
Tabla 5. Comparativo de sistemas culturales.....	72
Tabla 6. Elementos que conforman la identidad.....	74
Tabla 7: Temas y objetivos de tesis UIMQRoo.....	111



Índice de gráficas

Gráfica 1. Brecha entre la población indígena y no indígena de México en Indicadores Educativos..... 15

Gráfica 2. Población indígena en los municipios de Quintana Roo..... 70

Gráfica 3. Autoidentificación por lenguaje indígena hablado..... 75

Gráfica 4. El efecto de la escolaridad en la autoidentificación como mestizo..... 77

Gráfica 5: Distribución de matrícula de alumnos inscritos en el CENEI según licenciatura..... 79

Gráfica 6: Pertenencia étnica de los alumnos inscritos al CENEI..... 80

Gráfica 7 Distribución de habitantes por tamaño de localidad..... 96

Gráfica 8: Matrícula de alumnos inscritos en la UIMQRoo según licenciatura..... 97

Gráfica 9: Pertenencia étnica de alumnos inscritos en la UIMQRoo..... 98

Gráfica 10: Porcentaje de alumnos en la UIMQRoo que hablan maya..... 98

Gráfica 11: Número de mayahablantes y no mayahablantes según licenciatura..... 99

Gráfica 12: Autoadscripción indentitaria de algunos alumnos UIMQRoo..... 106

Gráfica 13: Temáticas de los trabajos de tesis UIMQRoo..... 111

Índice de figuras y fotografías

Figura 1. Factores a considerar en el análisis sobre la problemática escolar de los jóvenes indígenas..... 14

Figura 2. Flujo cultural constituido..... 47

Figura 3. Flujo cultural instituyente..... 48

Figura 4. Esquema de hibridación cultural..... 51

Fotografía 1. Tributo a Gonzalo Guerrero..... 68

Fotografía 2. Monumento a Gonzalo Guerrero..... 69

Fotografía 3. Propaganda para el festival joven..... 69

Fotografía 4 y 5. Eventos que promueven la interculturalidad en la UQRoo..... 81

Fotografía 6 y 7: Libro editado por el CENEI..... 83

Fotografía 8: Cursos de formación intercultural.....	84
Fotografía 9,10 y 11: Actividades promotoras de la interculturalidad.....	93
Fotografía 12 y 13: Encuentro cultural con indígenas de Canadá.....	109
Fotografía 14: Alumnos CENEI ganan premio Estatal de Cultura Maya.....	124



Resumen

El presente trabajo es el resultado de una investigación de tres años con alumnos, docentes y administrativos de dos universidades que tienen enfoques interculturales aplicados en Quintana Roo, México con la intención de conocer quiénes generaban los discursos relativos a la interculturalidad, si llegan a aplicarse en acciones concretas.

Se obtuvo información de documentos, discursos y praxis de los tres actores sociales mencionados, en donde se puede observar que hay un consenso discursivo de lo que es la interculturalidad y diversas formas de aplicación en los diferentes contextos universitarios que en ocasiones lo contradicen. La mirada que cruza este estudio es cualitativa tanto en su metodología como en su análisis. Tres principales categorías agruparon los datos obtenidos: prácticas discursivas, prácticas educativas y vida social.

Entre los principales hallazgos se puede mencionar que existen críticas por parte de los docentes al modelo intercultural que deberían de ser tomadas en cuenta para su perfeccionamiento, la forma en que se aplica la interculturalidad en los proyectos de investigación de los alumnos, las potencialidades que tiene este tipo de educación para generar resiliencia en los estudiantes pero también las paradojas como el empobrecimiento intelectual de las comunidades pues las personas que tienen mayor capacidad suelen salir y no regresar entre otras más.

Abstract

This document is the result of a three year research with students, teachers and administrators of two universities that apply intercultural approaches of education in Quintana Roo, Mexico. The objective were to know who generates the discourses related to interculturality, and if they are applied in concrete actions.

The information was obtained from documents, speeches and praxis of the three social actors mentioned. We can observe that there is a consensus on what interculturality is, and there are diverse forms of application in the different university contexts that sometimes contradict it. The approach that crosses this study is qualitative in its methodology and in its analysis. Three main categories grouped the data obtained: discursive practices, educational practices and social life.

Among the main findings, we can mention the critical view of teachers to the intercultural model that should be taken for its improvement. Also the way in which interculturality is applied in students' research projects, the potentialities of this kind of education to generate resilience as well the paradoxes like the intellectual impoverishment of the communities because the leaving of the people who were considered brilliant among other results.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha puesto una atención importante en los diferentes programas y políticas públicas orientadas a disminuir la desigualdad en que viven los pueblos originarios del país. Una de las iniciativas es la de escuelas con enfoque intercultural que responden a un criterio de justicia al atender a una proporción de la población definida en situación de vulnerabilidad (Silva y Rodríguez, 2012). En este tipo de escuelas se impulsa tanto la preparación educativa como el rescate cultural de los pueblos originarios, sin embargo, hay que preguntarse si estos dos objetivos se logran y cómo, tarea principal de esta investigación.

Nuestro problema a indagar surge al detectar que en la investigación educativa, el análisis de datos de la educación superior indígena pone énfasis en el aprovechamiento escolar, la expresión de usos y costumbres en festividades y el uso de la lengua, pero existe menos información acerca de los procesos educativos que fomenten el desarrollo, revalorización y aprendizaje cultural y pocas veces se conocen las formas en que se llevan a cabo dichas tareas por parte de las escuelas, específicamente de las universidades.

Entre los objetivos que se cumplen en esta tesis está el conocer cuáles son y quiénes generan los discursos y prácticas interculturales que se desarrollan en las universidades, mostrar cómo se está llevando a la práctica el diálogo intercultural, en qué tipo de proyectos personales y educativos, para qué utilizan los estudiantes las habilidades desarrolladas, y por último comprobar si es que se están revitalizando y consolidando las culturas indígenas en la comunidad universitaria y la vida pública, o no.

El presente documento está dividido en cinco partes: Primero se investigaron los antecedentes históricos de la educación indígena en México desde inicios del siglo XX hasta la actualidad incluyendo el desarrollo de la educación superior intercultural. Luego se hizo una revisión teórica del concepto cultura e interculturalidad. En estos apartados hay que poner especial atención, ya que se explica la propuesta desarrollada en esta

investigación pues entendemos a la interculturalidad como una serie de estrategias¹ realizadas por los estudiantes en distintos contextos articulando elementos de culturas diferentes a su favor. El tercer capítulo corresponde al diseño de investigación en el que se privilegió el enfoque cualitativo, utilizando técnicas como entrevistas y grupos focales ya que se considera que las voces de los actores sociales deben de ser recuperadas para que nos indiquen cómo se desarrolla el proceso intercultural a partir de su experiencia de vida. La información se sistematizó a través del software Atlas.ti, así mismo, se hizo la revisión de tesis estudiantiles y documentos oficiales para complementar los datos. La recolección de información se realizó a partir de dos estancias en las diferentes universidades de Quintana Roo en el segundo semestre del año 2015 y el primero de 2016.

Por último, está el capítulo de resultados en donde se muestran los datos del contexto en donde se desarrolló el trabajo de campo necesario para entender las acciones situadas, también los datos estadísticos y las reflexiones de las personas que muestran el desarrollo de identidades estratégicas, así como contradicciones entre la utilidad de la educación intercultural para fortalecer su cultura y su desarrollo profesional que a veces la oculta, poniendo en entredicho el impacto positivo que se desearía tener en la comunidad y vida social con dicho enfoque.

¹ Este concepto es de gran importancia para este trabajo de tesis, pero por la estructura teórica y lógica, el desarrollo conceptual se encuentra el apartado 3.7 titulado Estrategias en la interculturalidad, porque primero se debe explicar lo que entendemos por cultura, luego interculturalidad y posteriormente la propuesta de las estrategias.

1. EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO, ABORDAJE HISTÓRICO

En este primer capítulo se habla acerca de la condición social en la que se encuentra la población indígena en México en temas como demografía, educación y la forma registrar a la gente que pertenece a un grupo indígena según la estadística oficial. Cabe recordar que en este contexto la cuestión intercultural abarca la relación entre personas que pertenecen a culturas indígenas con personas que pertenecen a lo que se ha llamado cultura mestiza². A continuación, se presenta una recolección de datos estadísticos y discusión del término indígena.

1.1 Indicadores generales de la población indígena en México.

En el último censo de población realizado en el año 2010 la población indígena fue identificada con base en dos criterios: a) que la persona hablara alguna lengua indígena a partir de los 3 años y b) que la persona se autoadscibiera³ como indígena debido a sus propias concepciones. Con estos criterios se obtuvo como resultado que 16,102,646 personas son consideradas como indígenas, representando un 14.9% de la población total del país según del Centro de Estudios Sobre Opinión Pública de la Cámara de Diputados (INEGI, 2010a; CESOP, 2011). Una primera crítica que hay que mencionar es que los pueblos indígenas de México son muy distintos entre sí y el hecho de que se consideren a todos de forma homogénea ayuda a invisibilizar las diferencias que hay entre ellos. Esto puede ser considerado como una muestra más del racismo propio de la idiosincrasia mestiza (Schmelkes, 2013a) al conjuntar toda la diversidad cultural como si sólo fuera una sola, monolítica, sin diferencias y que debe ser tratada de la misma forma sin importar particularidades.

Por otro lado, tomar sólo los criterios de lengua y autoadscripción no parecen ser la mejor

² En esta investigación utilizo el término mestizo para referirme al grupo étnico mayoritario no indígena en México, que también tiene un gran número de diferencias, pero el tema se aborda de manera amplia en el apartado 1.4

³ La autoadscripción que se puede definir como el acto voluntario de personas o comunidades que, tienen un vínculo cultural, histórico, político, lingüístico o de otro tipo, deciden identificarse como miembros de un pueblo reconocido por el Estado nacional y que se reconoce como tal (Nieto, 2016).

opción para definir el origen étnico, ya que no es completamente cierto el supuesto de que alguien que hable lengua indígena sea por definición un indígena pues existen casos de personas que hablan alguna lengua y no pertenecen a una etnia y a la inversa, por ejemplo las 400 mil personas que son hablantes de alguna lengua y no se consideran indígenas (Gutiérrez y Valdés, 2015:58). Se necesitan otras variables a considerar como el lugar en el que habitan, si existen espacios para su ejercicio entre otras cosas pues hay contextos en donde la cultura indígena tiende a debilitarse porque no pueden expresarse en lugares públicos y hace imposible ver la coexistencia de indígenas con quienes no lo son. La familia también debería de ser considerada pues pueden ser indígenas los padres, sin que los hijos reproduzcan sus pautas culturales ni se asuman como tales. Por todo esto es necesario empezar a tomar en cuenta más aspectos para su definición como son la relación de parentesco, la conformación de las familias, el tipo de localidad de residencia entre otros elementos (Hernández y Chávez, 2007) porque la identidad indígena es una problemática que tratar, más en temas de interculturalidad en México.

Hasta la fecha no hay ningún documento oficial que explique claramente las características que deben tener las personas para ser consideradas indígenas o pueblos originarios, por lo que se propone seguir lo establecido en el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que define a los pueblos indígenas como "los que descenden de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas" (OIT, 1990) y que México ha firmado⁴.

Según las estadísticas, la población que se considera indígena ha aumentado a lo largo de los años en números absolutos, pero ha ido decreciendo en términos relativos como podemos observar en la siguiente tabla.

⁴Como hemos visto, definir a una persona como indígena sólo por el hecho de que hable o se autoadscriba, como casi siempre lo hace el Estado Mexicano, es insuficiente y la problemática de identificación es mucho mayor de lo que se piensa. Sin estar completamente de acuerdo, se utilizarán los datos oficiales para dar indicadores de educación y empleo con la metodología de las instituciones mexicanas para que los datos sean significativos, sin pasar por desapercibido la discusión identitaria previa.

Tabla 1. Población indígena en México: 1930-2010

Año	Población Total	Población hablante de lengua indígena (millones de personas)	Porcentaje de la población que habla lengua indígena respecto a la población nacional
1930	14 028 575	2.3	16.0
1950	21 821 032	2.4	11.2
1970	40 057 728	3.1	7.8
1990	70 562 202	5.3	7.5
2000	84 794 454	6.3	7.1
2010	112 336 538	6.6	5.9

Fuente: CESOP, 2011

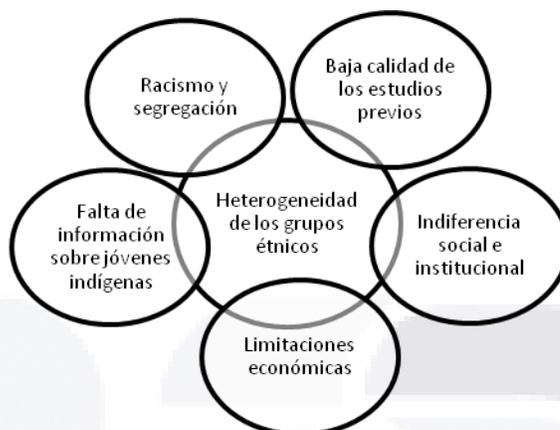
Según el mismo documento, las entidades federativas que tienen la mayor concentración de población indígena hablante y autoadscritos son: Yucatán 62%, Oaxaca 58%, Quintana Roo 34%, Chiapas 33%, y Campeche 32%; sin embargo, en todas las entidades federativas existe población indígena siendo Coahuila la que menos presencia tiene con un 1.9%. Las principales lenguas indígenas en México por porcentaje de la población hablante son: Náhuatl 23%, Maya 11.5%, Tseltal 7%, Mixteco 6.9% y Tsotsil 6.5%, aunque la realidad es mucho más compleja ya que según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) hay 11 familias lingüísticas con más de 300 variantes en total⁵.

1.2 Educación y trabajo de las personas indígenas en México

Utilizando nuevamente el censo de 2010 se revela que en México existe una brecha de oportunidades educativas y de empleo que perjudica a la población indígena pues no acceden ni progresan en el sistema educativo como su contraparte no indígena. Se encuentra rezagada por diversos factores que se combinan dentro de la escuela como:

⁵ No se profundiza en el tema de la diversidad lingüística de México, sin embargo, puede revisarse la página del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en www.inali.gob.mx

Figura 1. Factores⁶ a considerar en el análisis sobre la problemática escolar de los jóvenes indígenas



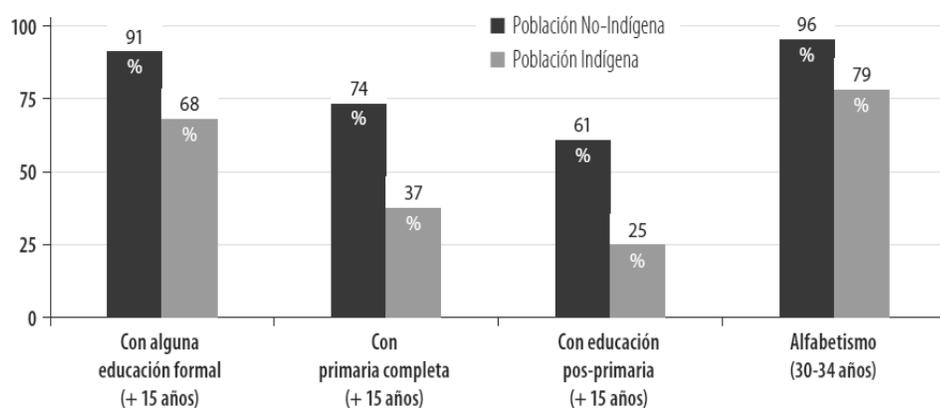
Fuente: Flores-Crespo y Barrón, 2006:39

Estas desigualdades se pueden observar en los datos que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP) junto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU): La proporción de personas mayores de 12 años que ha concluido la primaria es para los no indígenas de 74% mientras que para los indígenas es de 37%; la proporción de personas con alguna educación posterior a la primaria es del 61% para los no indígenas contra un 25% para los indígenas quienes también adquieren menos competencias básica para la vida en sociedad⁷ mientras que la tasa de alfabetismo es de 96% para la población no indígena de entre 30 y 34 años, pero solo de 79% para la población indígena (SEP-PNUD, 2013).

⁶ El autor menciona que la heterogeneidad étnica es un factor que pudiera generar desventajas, sin embargo, para la educación intercultural esto sería una ventaja a valorar. Ya en el trabajo práctico se pudo observar que, de hecho, el plurilingüismo y heterogeneidad no son desventajas en sí, pero sí representan dificultades extra para los alumnos. Esto se verá hasta el capítulo 5.

⁷ Se debe de tener cuidado al leer este comentario pues el informe indica en páginas posteriores que no es que la población indígena sea incapaz de desarrollar competencias por la pertenencia étnica, sino que existe una situación de inequidad sistemática entre indígenas y no-indígenas verificada a nivel nacional en todos los países del continente americano, sin excepción gracias a las desigualdades socioeconómicas, la inequidad en la oferta educativa y la discriminación y sub-representación de los indígenas en la toma de decisiones sobre política pública.

Gráfica 1. Brecha entre la población indígena y no indígena de México en Indicadores Educativos.



Fuente: Índice de Equidad Educativa Indígena Informe de Resultados para México, sus Estados y Municipios, 2010 (SEP-PNUD, 2013).

La Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México realizada en 2010 por la Comisión Nacional para prevenir la Discriminación (CONAPRED) también presenta los siguientes datos: se revela que la mayoría de las personas pertenecientes a pueblos originarios encuentran más conveniente no hacer explícita su identidad indígena. Así, el 59% no dicen ser parte de una etnia cuando buscan empleo y cuando tratan con organizaciones ciudadanas; 62% no lo menciona cuando solicitan apoyos públicos o privados y el 63% lo omite cuando tramitan servicios ante autoridades; el 66% cuando se trata de asuntos partidistas y hasta el 68% cuando buscan alguna fuente de ingresos (CONAPRED, 2010).

Con estos datos dejamos ver que está presente la constante de que ser indígena en México puede estar correlacionado con una condición de vulnerabilidad aunque no necesariamente en todos los casos. La medición de las instituciones puede ser criticada sobre todo por poner énfasis en la vulnerabilidad, sin embargo, no todo indígena es vulnerable. Esta condición social no debe de ser el punto de partida para generar políticas públicas, pero tampoco podemos negar que para muchos esta sea su realidad.

Este tipo de estadísticas genera un imaginario colectivo que piensa que los indígenas son pobres no por elementos sociohistóricos y estructurales, sino por el hecho de que el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

gobierno no hace nada por ellos (44.6%) en un sentido paternalista; a que viven en lugares alejados (30.4%) como si este grupo social lo hiciera por voluntad, a que son flojos (7.7%) o que no se esfuerzan lo suficiente (3.1%), esto aunado a que de los 624 municipios donde más del 40% de población es indígena, en 426 la pobreza es mayor al 80% de la población (Gutiérrez y Valdés, 2015: 64-67).

Pero, el punto de declarar a toda la población indígena vulnerable puede y debe ser cuestionado, sobre todo porque es un discurso creado desde las instituciones políticas con base en tres ideas principales: la primera en donde se piensa que al indígena se le debe de ofrecer algo desinteresadamente por la deuda de la conquista, sin embargo, se hace sin una consulta previa a las necesidades propias dejando su importancia política y voz en segundo término. La segunda característica habla de una acción utilitarista en donde lo que se le ofrezca es para mejorar las condiciones de vida en las que se desenvuelven pensando en que son inferiores a la calidad de vida de la ciudad occidental y mestiza. La tercera es sobre la cortesía a esta población, ya que no se le debe de negar nada por ser pobre y vulnerable cuando en verdad son características de segmentos de población excluidas del capitalismo y del mercado volviéndolos objeto de vigilancia constante.(Corona, 2010). Lo más crítico es que no existe una propuesta para que este estatus de vulnerabilidad y pobreza desaparezca. El indígena por definición para los gobiernos es y siempre ha sido pobre y vulnerable, por lo mismo no se llega a imaginar alguna población originaria empoderada y capaz de cambiar los contextos y condiciones de vida sin ayuda.

Los indicadores y políticas públicas generadas no cuentan con la voz, ni participación de la población originaria, perdiendo así validez, legitimidad y obstaculizando su participación política en la vida pública y puestos de toma de decisiones, acaparadas por los no indígenas mediante un proyecto nacional que comienza a inicios del siglo XX basado en el mestizaje

1.3 Identidad indígena y mestiza

Al estar hablando de una distinción entre lo indígena y mestizo es inevitable hablar del concepto de identidad y de sus expresiones por lo que primero hay que definirlo ya que es de suma importancia pues en ella se intersectan tanto la cultura como los actores sociales y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

es un elemento de crucial importancia para esta investigación. Giménez (2005a) la define como el lado subjetivo de la cultura en donde se refleja la interacción y comunicación social de forma intersubjetiva y relacional. Es lo que identifica a las personas en contextos históricos específicos y en el marco de relaciones sociales pues al mismo tiempo que establece un "nosotros" define un "ellos".

No puede considerarse como natural, ni está determinada por la sangre o el lugar de nacimiento, sino que es producto de la imaginación e invenciones colectivas (Grimson, 2000; Pérez Barragán, 2013). Siempre es constituida en el interior de la sociedad, por lo mismo, nunca son entidades cerradas y autosuficientes. Toda identidad es problemática porque siempre depende de la alteridad para definirse, emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras en el proceso de interacción, la cual frecuentemente implica desigualdad, lucha y contradicciones (Giménez, 2005) y porque ha sido constituida sobre la base de un antagonismo difícil de controlar como la imposición de una ley o el estereotipo, entonces debe entenderse como una categoría siempre problemática que se forma en el interior de una cadena de diferencias y de relaciones de poder (Vich, 2014:45). Se puede decir que es el resultado de un complejo proceso de interacción entre muchos factores sociales y políticos que están interrelacionados e interactúan al mismo tiempo.

En el caso de lo indígena y mestizo es también polémico. En general, no se priva al indígena de sus usos y costumbres pero se le encierra en ellas y preferentemente no debe de modificarlas, el indígena es entonces una definición arbitraria al que le quitan el derecho de innovarse, asimilarse, renovarse, reinventarse y queda condenado y encadenado a su pasado, por lo tanto, la identidad indígena que se conforma como universal es una con la que se ha pretendido homogeneizar lo diverso que existe dentro del concepto que lo encierra (Pérez Barragán 2013:99).

En el caso del "mestizo" sucede lo contrario: aventaja a la de ser indígena debido a que no encierra una pureza que debe ser conservada. El mestizo está liberado, listo para cumplir su condena de mezclarse perpetuamente generando identidades difusas y a la vez permisivas e indefinidas (Pérez Barragán 2013:112) que no están enmarcadas en algo estático. Ambas

configuraciones identitarias, tanto la del mestizo como la del indígena pueden considerarse salidas fáciles y reduccionistas para definir alguna cualidad de las personas, en especial si no se toman en cuenta otros elementos sociohistóricos y contextuales.

1.4 El mestizo como proyecto de nación

México es un país culturalmente muy diverso, su población se conforma de varios subconjuntos mestizos e indígenas, todos distintos entre sí. Por lo general, no se considera al mestizo como una etnia debido a que tiene un proceso más avanzado de homogeneización, aunque guarda sus particularidades y diferencias de cultura conocidas como culturas regionales (sur, centro y norte) y es el grupo étnico mayoritario dominante en todos los órdenes y a tal grado, que se le identifica como nación misma por lo cual no se cuestiona su pertenencia étnica pues al ser mayoría se le considera como lo normal (Duran, 2005:97) y ocupan casi en su totalidad los puestos de toma de decisión a nivel local, estatal y federal.

Sin embargo, el hecho de que la etnia dominante sean los mestizos no es casualidad. El mestizaje en México entendido como la combinación de culturas o etnias ha sido utilizado como un proyecto político y de nación:

El mestizo se convirtió en el cuerpo político del proyecto ideológico que unifica y sostiene el proyecto del Estado Mexicano, es la encarnación de la mexicanidad que se instaura a través de la revolución como propaganda y distribución de lo sensible [...] Lo mexicano se unifica, pasa a ser lo mestizo y el Estado abroga el derecho de definirlo (y redefinirlo) a su conveniencia [...] el mestizaje es una realidad empírica que se convirtió en identidad construida y el eje de su control biopolítico, es su meta suprema, racial y vital, social y cultural [...] El Estado sólo puede conservar al indio si lo incorpora, aunque implique consumirlo (Palou, 2014).

Y con esta idea de mestizaje transcurrió la vida política del país. Esto originó a lo largo del siglo XIX varias rebeliones indígenas pues:

Ni el estado ni los partidos políticos que conducían la nación defendieron su causa o

discurrieron procedimientos que permitieran su integración con el proyecto nacional. Puede decirse que la consigna que se impuso fue apoderarse de la tierra indígena, destruir las instituciones que cohesionaban las identidades étnicas y combatir las tradiciones, cultura y valores indígenas (Florescano, 2001:431).

Se forjó entonces una triple oposición contra el mundo indígena: Primeramente, hubo un rechazo a los indígenas como parte constitutiva del proyecto de nación mestiza; aparte el Estado declaró la guerra a los grupos étnicos que no se avinieron a sus leyes y mandatos; y por último se dio la exclusión de los grupos indígenas acentuando las divisiones sociales entre mestizos y pueblos originarios (Florescano, 2001: 286-298).

Este *status quo* parecía dominante e incuestionado hasta enero de 1994, cuando surge el último levantamiento indígena encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que develó las condiciones de los pueblos originarios. A partir de este momento existe un giro en el proyecto de nación y ahora se plantea fortalecer la identidad de los diferentes grupos étnicos minoritarios y articularlos de distintas formas entre las que destacan: afirmarles o devolverles la dignidad perdida o deteriorada; que sean los mismos grupos étnicos los responsables de cuidar y dirigir el desarrollo de su cultura e interrelacionarla con otros (Durán, 2005) entre otras.

2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SU DESARROLLO

En este apartado se hace un recorrido histórico y crítico de la educación impartida por el Estado Mexicano a las personas indígenas. Dicho recorrido inicia en el indigenismo del siglo XX, luego se trata su tránsito al multiculturalismo hasta llegar a la interculturalidad actual en la educación, que es el tema que más nos interesa.

Para algunos autores y el Estado Mexicano, la educación intercultural sería

[...] la forma más acorde a un mundo que está en diálogo entre culturas distintas evitando la imposición de conocimientos. Con ella se podría disminuir la desigualdad e influir en la transformación de las relaciones interétnicas mediante el desarrollo de una educación más justa y menos discriminatoria que pueda atender

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las demandas educativas de la población indígena que no ha tenido acceso a la educación y al mismo tiempo proteger a las culturas indígenas de una eventual pérdida de identidad” (Rebolledo, 2005).

Una de sus metas es el integrar los saberes y formas de aprendizaje de los pueblos indígenas como formas legítimas de conocimiento para construir junto con los saberes occidentales, saberes propios pensados desde y para las necesidades, intereses y demandas de las comunidades donde se asientan de forma que se propone un modelo de escuela que no se piensa exclusivamente para el mercado sino para responder a expectativas propias de los y las jóvenes indígenas, se mantiene la noción de desarrollo como la base del objetivo institucional (Olivera, 2014). A continuación, se presenta una revisión de las políticas públicas indigenistas que finaliza con el tema intercultural como una política que desea lograr esta integración - diálogo con las diferentes culturas potenciado por medio del sistema educativo.

2.1 Indigenismo como política de atención a los indígenas

A lo largo del siglo pasado se fueron desarrollando políticas públicas para atender a la población indígena, siempre a la sombra de la idea del mestizaje debido a que las autoridades creían que era el mejor instrumento para solucionar la problemática de la diversidad social del país, por lo que se convirtió en el destino del pueblo mexicano. En contraparte, lo indígena era entendido como una fuerza social originaria que se debía de incorporar a la vida cotidiana de la nación, sobre todo los elementos que se consideraban positivos como la solidaridad comunal, capacidad de trabajo y creatividad artística (De la Peña, 2011:60-61).

En 1902 Justo Sierra pronunció un discurso por la inauguración del Consejo Superior de Educación Pública y como Ministro de Educación mencionó que “la poliglosia, o pluralidad lingüística del país es un obstáculo a la formación plena de la patria” (DGEI,2014). Sierra pidió la unificación del habla nacional estableciendo el castellano como única lengua escolar para garantizar la unificación social, desde su punto de vista, México tenía que “higienizar física y moralmente a la población” (Robles, 1979).

lenguas y culturas de los pueblos originarios eran concebidas de forma ambigua, por un lado fueron consideradas primitivas, arcaicas, un atraso histórico con pocos valores para conservarse y debían desaparecer en la medida que los indígenas se incorporaran a la modernidad (Salmerón y Porras, 2010) pero al mismo tiempo, eran portadoras del legado prehispánico e histórico tan importante para la autodefinition de lo mestizo.

Cuando el presidente Álvaro Obregón nombra en 1921 a José Vasconcelos como primer titular de la Secretaría de Educación Pública se creó el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena, del que dependieron las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales que fueron las estructuras que llevaron a cabo la alfabetización en zonas rurales e intentaron recuperar a los indígenas de sus “estados de barbarie” (Bertely, 1998). Vasconcelos en su libro *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana* defendía la idea de que las civilizaciones tienen un tiempo de prosperidad y decaimiento y observaba que en México, según él, había un proceso similar por la falta de asimilación del indígena:

El elemento indígena no se ha fusionado aún en su totalidad. Subsiste la huella de la sangre vertida: huella maldita que no borran los siglos, pero que el peligro común debe anular[...] Los mismos indios puros están españolizados, están latinizados, como está latinizado el ambiente[...] el indio no tiene otra puerta hacia el porvenir que la puerta de la cultura moderna, ni otro camino que el camino ya desbrozado de la civilización latina. Bajo el consecuente binomio de glorificación-negación de la identidad indígena, la tarea del indigenismo gubernamental es formalizar un cambio cultural inducido, una "aculturación planificada" y selectiva para eliminar los "rasgos o caracteres nocivos y perjudiciales" de las culturas indígenas, con la "lucha por conservar, incrementar, mejorar y enriquecer otros rasgos de los que los indígenas pueden sentirse orgullosos" (Vasconcelos, 1948).

El mestizo muta de ser un "bastardo biológico" para la nación española a una "raza cósmica", germen y símbolo de la nueva nación postrevolucionaria (Dietz, 1999; Frankowska, 1972) generando así una ideología que será impulsada desde los gobiernos: el mestizaje como el mejor producto de Europa y América.

Cuando Vasconcelos inaugura la SEP en 1922 uno de sus objetivos fue alfabetizar a la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

población rural mientras que se procuraba elevar el nivel de la cultura del país completo a través de un nacionalismo que se orientaba a la realización de una civilización creada por la mezcla étnico-cultural de una sociedad civilizada y mestiza por la vía de la instrucción popular llevada a cabo por las misiones culturales.

En 1926 las Escuelas Rurales sustituyen a las Casas del Pueblo que se convirtieron en las principales agencias de aculturación del Estado (Bertely, 1998; Frankowska, 1972). El indigenismo estatal difunde y aplica la ideología nacionalista del mestizaje cultural en el que las instituciones educativas complementan la "penetración ideológica" de desindianizar al indio desde el interior de su propia comunidad, por lo tanto, la secretaría encargada de la educación indígena en el vasconcelismo era transitoria pues al lograr la asimilación no habría fundamento para mantener esta institución (Matute, 1997). Así, las políticas indigenistas de México generaron instituciones gubernamentales caracterizadas por una hibridez como proyecto de Estado-Nación mexicano, que era dictado desde las élites (Frankowska, 1972).

Se pensó que el único camino para transformar a los grupos indígenas en mestizos e incorporarlos al progreso y al desarrollo del mundo occidental, "moderno" y "civilizado" era mediante decisiones orientadas a fortalecer el proyecto de Estado-Nación del que no se consideran parte. Este proyecto significaba homogeneización forzada (Dietz, 1999) no sólo porque desde el gobierno y la institución del estado se busca reinterpretar el pasado indígena para construir una identidad nacional moderna, sino también porque pretendió convertirse en la forma de unir a los indígenas a esa única modernidad revolucionaria mestiza (Salmerón y Porras, 2010) ajena a su propio proceso histórico.

Posteriormente con Moisés Sáenz en la Secretaría de Educación, se expandió el sistema escolar rural inspirado en el modelo vasconcelista hacia un nuevo intento de lograr esa unidad social y cultural ambicionada que seguía teniendo a la integración y asimilación indígena como tarea principal (Arce, 1981). Se crea la Casa del Estudiante Indígena con la tarea de modernizar a un número reducido de indígenas para que luego ellos se convirtieran en agentes de cambio en sus comunidades. La escuela rural se convirtió en el centro social

de la comunidad indígena y una de sus tareas más importantes era enseñarlos a hablar, leer y escribir en español para integrarlos a la vida nacional. Sin embargo, al concluir el proyecto, ninguno de los 200 estudiantes que lo integraban regresó a sus comunidades por lo que la escuela se clausuró en 1932 (Arce, 1981).

Luego, el presidente Lázaro Cárdenas propuso una enseñanza indígena mediante la preparación de profesores y difundir la cultura en lenguas originarias utilizando brigadas de asimilación y centros de educación para resolver el problema de integrar la identidad nacional. Se fundó el Instituto Etno-Demográfico para la investigación de las características de cada núcleo indígena y así determinar los medios que harían más rápida su evaluación e integración (Sotelo, 1997). Cárdenas creó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas en 1936 que organizaba movilizaciones y congresos en que los representantes de los pueblos indígenas planteaban sus problemas y demandas en su propia lengua (De la Peña, 2011).

En este periodo presidencial se formó un sistema que incluía escuelas primarias con internado y actividades de mejoramiento y defensa de las comunidades. Se tomaba como base la lengua materna, pero de ella se partía para la castellanización pues se continuaba con el objetivo de mexicanizar al indio (Salmerón y Porras, 2010; Sotelo, 1997) con la mira de defender la herencia cultural y artística, esclarecer los caracteres culturales y sociales de las familias indígenas, obtener datos para suministrar los medios de educación y mejoramiento más de acuerdo a su índole conforme al ambiente en el que vivían (Sotelo, 1997).

Después, en 1940 se instala el Primer Congreso Indigenista en Pátzcuaro Michoacán donde destaca la participación del gobierno federal y sus autoridades educativas. En esta reunión se sentaron las bases de una política indigenista para todo el continente, surge el Instituto Indigenista Interamericano. Se derivaron compromisos cuyo principal logro fue darle personalidad jurídica al indígena para ser tomado como hombre, ciudadano y trabajador (Sotelo, 1997).

El último paso de la institucionalización de las agencias indigenistas fue la creación en 1948 del Instituto Nacional Indigenista (INI), bajo la presidencia de Miguel Alemán, cuya tarea principal sería ocuparse de los problemas de los pueblos originarios así como establecer y realizar un programa de mejoramiento de la vida y nuevamente la integración nacional (Frankowska, 1972). A partir de entonces, el indigenismo mexicano no se limitó a proyectos educativos impulsados a nivel local, sino que éstos serán paulatinamente complementados con proyectos económicos e infraestructurales de extensión regional (Dietz, 1999) para ahora sí, asimilar al indígena en la modernidad nacional.

En 1951 se fundó el primer Centro Coordinador Indigenista en Chiapas, dependiente del INI y se constituyeron como instituciones de investigación-acción situadas en las regiones indígenas y cuya tarea era elaborar diagnósticos sobre las relaciones de dominio interétnico que impedía el desarrollo regional así como proponer posibles soluciones y acciones desde el estado (De la Peña, 2011:78).

En 1959 con Jaime Torres Bodet como secretario de educación pública del presidente López Mateos se elaboró el “Plan de Once Años”, que es el programa de modernización y actualización del proceso educativo en todo el país. La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), un instrumento para fomentar la naturaleza del régimen político mediante la vida en sociedad, los mitos y héroes patrios y por supuesto, la idea del mestizaje en los estudiantes para afirmar la grandeza y la unidad de México, por ejemplo, en el libro de Historia y Civismo de tercer año se manejó la idea de la creación de una raza y cultura común combinando los elementos mayas, aztecas y de los españoles, en donde los habitantes originarios adquirieron la lengua y otros “elementos de cultura que modificaron y mejoraron los suyos”(Corona, 2015: 21-30). En 1960 las radios comunitarias del INI comenzaron a transmitir sus programas en lenguas indígenas, aunque en esa década se expulsaron a varios antropólogos estadounidenses que tenían a su cargo este tipo de programas (De la Peña, 2011:77-80) entrando en un estado de pausa.

Durante el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976), Gonzalo Aguirre Beltrán fue subsecretario de Educación y al mismo tiempo que laboraba como director del INI. En su acción educativa, creó los centros coordinadores que tenían por objetivo la educación de la

comunidad. El programa propuesto debía ser sumamente flexible para ajustarse a las condiciones del ambiente y a las culturas locales (Sotelo, 1997) y el hecho de Aguirre Beltrán estuviera en ambas instituciones le dio la oportunidad de observar, designar presupuesto y ampliar el programa educativo del gobierno federal para atender a la población indígena y en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena como resultado del activismo de los antropólogos mexicanos y lingüistas profesionales, sobre todo de los maestros indígenas bilingües formados por el propio INI con anterioridad, generando una política de investigación y mayor producción de libros de texto gratuitos en lenguas originarias (De la Peña, 2011).

La idea de preparar a los cuadros jóvenes y llamarlos “promotores del cambio cultural” fue una de las formas de realizar las tareas planteadas por el I.N.I. Eran los jóvenes indios que vivían en los internados de los Centros Coordinadores donde adquirían conocimientos, principalmente en el campo de la medicina, la higiene, la agricultura, y la pedagogía. Ya egresados debían volver a sus pueblos de origen y servir allá como un “vivo modelo de cultura a lograr” (Frankowska, 1972). El indio educado de esta forma debía servir como elemento activo de construcción de la cultura mexicana que se intentaba imponer en todos los rincones del país.

Es hasta la década de 1980-1990 cuando el sistema educativo mexicano adopta un enfoque intercultural bilingüe, que se definió como una forma de intervención educativa orientada a ofrecer condiciones para que los alumnos alcanzaran los objetivos de la educación básica nacional: el ser bilingües a nivel oral y escrito y que conocieran y valoraran su propia cultura (Muñoz, 2004). En 1986 la educación indígena aplicada por el Estado seguía teniendo como objetivo principal la castellanización en el grado de preescolar y la alfabetización en español a partir del primer año de primaria. La innovación consistía entonces en el uso de la lengua materna por parte del promotor bilingüe durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en los primeros grados de la educación primaria, para la traducción de los contenidos. En la práctica no se hablaba de desarrollar las lenguas indígenas sino apenas de conservarlas para evitar su extinción (Salmerón y Porras, 2010).

En 1992 México se adhiere al convenio 169 de la OIT en donde se reconocía el derecho a los pueblos indígenas, sus culturas e idiomas y también se reformó el artículo 4º de la Constitución Mexicana para reconocer la naturaleza multicultural de la nación y responsabilizando al estado de proteger sus tierras, culturas y lengua (De la Peña, 2011:82). En esa misma década, en 1994, ocurre el levantamiento armado del EZLN, la atención a los grupos indígenas retoma importancia y nuevamente este tipo de educación indígena y ahora intercultural se impulsa por lo que empieza a retomar fuerza y a exigir atención. Por último, en 2002 se funda el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y se evita referirse al castellano como lengua oficial para poner todos los idiomas en la misma jerarquía y en 2004 la SEP lanza una campaña fomentando la Diversidad Cultural de México.

2.2 Reconocimiento del multiculturalismo y apoyo al interculturalismo

Mientras el concepto de multiculturalidad describe la vida paralela de diferentes culturas sin tener contacto necesario, el concepto de interculturalidad se refiere al encuentro e interacción entre ellas mismas. Parte de la idea de igualdad cultural en un proceso de entendimiento mutuo donde se realiza un acercamiento a lo “otro” o a lo “extraño”, lo que implica un enfrentamiento con la propia cultura (Rehag, 2010) y como resultado supone un crecimiento en tolerancia, entendimiento y convivencia.

El discurso intercultural resalta el impacto cognitivo y ético de las nuevas prácticas escolares y plantea una multidireccionalidad que impactaría en todos los campos de conocimiento y de acción de la comunidad. La preocupación por el entorno indígena se da dentro de un marco internacional en el que se empieza a fomentar la diversidad cultural en un mundo marcado por la presencia de una hegemonía cultural e industrial que afectan la particularidad de las culturas locales (Sartorello, 2009) y tiende a homogeneizarlas. Como sea, el interculturalismo aparece en escena y se reconoce la necesidad de impulsarlo. A continuación, se explica de manera más amplia este esfuerzo desde el campo de las universidades interculturales, que es el tema principal que nos interesa.

2.3 Educación intercultural como opción educativa para los indígenas.

En México las universidades interculturales se crean oficialmente en 2001 con la fundación

de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) que depende directamente de la Secretaría de Educación Pública (Olivera, 2014). Actualmente hay 10 planteles en la república mexicana: Estado de México, Chiapas, Tabasco, Puebla, Quintana Roo, Guerrero, Michoacán, Sinaloa, San Luis Potosí y Veracruz que son financiadas públicamente, y en Oaxaca (Instituto Superior Intercultural Ayuuk) de forma privada. Llama la atención que en México estas nuevas instituciones educativas sean creadas por el propio Estado Nación y que no parten de la autonomía de los pueblos originarios, sino de la interculturalidad como relación dialógica y armónica entre indígenas y no indígenas (Mateos y Dietz, 2016). En el contexto universitario (convencional o intercultural) se entrecruzan varias dimensiones, entre las que nos interesa la educativa y la cultural principalmente, pero detrás están temas como políticas públicas, identidades, justicia, discriminación, etc.

Las universidades interculturales forman parte de un proyecto político - pedagógico que tiende a formar profesionales que apoyen en la solución de problemas que existen en las comunidades. Estos profesionales también estarían comprometidos con el desarrollo económico, social, cultural y lingüístico de las regiones indígenas, así como la difusión de valores y revaloración de sus culturas, aunque es necesario puntualizar que no son exclusivas para los grupos indígenas (Silva y Rodríguez, 2012) pero que en esta modalidad es muy claro el vínculo entre universidad, currículum escolar y el contexto en el que están ubicadas. Teóricamente, esta educación está dirigida tanto a la población indígena como a la no indígena buscando el diálogo entre culturas distintas para evitar la imposición de conocimientos y buscar, por el contrario, su generación desde distintas perspectivas y de la manera menos conflictiva posible.

Entre los trabajos que investigan este problema está el libro "Multiculturalismo y educación, 2002-2011" editado por ANUIES en México, en donde se abordan una serie de tópicos como debates conceptuales, historia, políticas públicas, formación de profesores, escolaridad de la población migrante e indígena, diversidad cultural, etc. Dentro de este texto se encuentran dos capítulos que llaman la atención: uno que trata sobre la diversidad cultural e interculturalidad en universidades convencionales (Mateos, Mendoza y Dietz,

2009) en donde se muestra un compendio de información de dos programas específicos: a) el Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) que está vigente en diversas universidades convencionales y b) la Unidad de Atención a Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo. También se presenta una serie de tesis y artículos que abordan esta compleja realidad.

En este mismo libro se discute la efectividad de acciones afirmativas y menciona que las otras culturas que conviven en las universidades puede ser una ventaja que hay que saber explotar. Se puede decir entonces que hay que desarrollar estrategias de visibilidad e inclusión activa de los estudiantes indígenas así como transversalidad de las políticas públicas para una mejor efectividad pues como dijimos anteriormente, hablar de interculturalidad implica varios tópicos que se entrelazan y que no puede quedar el tema únicamente en la creación de escuelas.

El segundo capítulo (Dietz y Mateos, 2009) versa sobre Universidades Interculturales y sus orígenes como complemento al desarrollo de medidas de acción afirmativa. En ellas se ofrecen licenciaturas que son cultural y lingüísticamente pertinentes para el tipo de comunidades en las que están ubicadas. También se hace un compendio de diferentes investigaciones en las que sobresale el análisis de la política pública pero lo que es importante es que da cuenta de algunas experiencias personales e historias de vida de los estudiantes que han pasado por esas aulas.

Así mismo la ANUIES presentó en 2006 el libro "Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior", aunque se vuelve a la idea de ver a la desventaja indígena como un problema pues presenta dificultad al integrarse a las instituciones mestizas y no el hecho de que lo mestizo debe de aprender y desarrollarse también con base en otras formas de entender el mundo.

Es poco lo que se sabe acerca de cómo se ha implementado en la práctica ese proyecto político, mediante cuáles estrategias y con qué resultados. En esta investigación se pretende analizar si esta modalidad de educación logra los objetivos antes planteados poniendo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

énfasis en el aspecto cultural, trabajar con saberes locales, ofrecer espacios de formación alternativos que busca erradicar el segregacionismo que sufren los jóvenes indígenas en las universidades convencionales, y ofrecer licenciaturas que tampoco pueden ser tradicionales sino que deben reflejar las necesidades de la región (Silva y Rodríguez, 2012; Mateos y Dietz, 2009) para poder vincularse de forma efectiva con el contexto socioeconómico que los rodea.

Es importante decir que la selección de estudiantes no se basa en criterios académicos convencionales, ni los intereses ni las bases del sistema educativo nacional como las calificaciones en grados anteriores, el promedio o la aprobación de un examen, sino que es a partir de criterios de equidad ya sea por cuotas de género, grupo étnico de pertenencia, de municipio, de escuela de procedencia o según lo que tenga sentido para cada región en específico porque las metas varían entre localidades pues la atención hacia los alumnos es a partir de la diversidad (Silva y Rodríguez, 2012; Schmelkes, 2008; Erdsövä y Madrazo-Miranda, 2015).

Esta forma de elección ha llegado a generar críticas pues los egresados no siempre logran desarrollar las competencias necesarias para insertarse en el mercado laboral, ni emplearse y por tanto no pueden acceder a empleos y salarios que les permitan cierta movilidad social como se esperaría en cualquier otra universidad, sin embargo y según, en estos casos se estaría evaluando el logro de las universidades interculturales desde de la lógica del capital humano y no desde la lógica de la interculturalidad que representan, por lo que se considera necesario repensar desde un paradigma que propone la construcción de un modelo educativo distinto y que permita pensar la vida digna desde principios distintos al mercado de trabajo, consumo y la meritocracia, es decir, un bien vivir que no puede ser otra cosa que una existencia social alternativa al orden actual junto con una ruptura con el orden occidental (Olivera, 2014). Esto implica pensar también otras formas de construir conocimientos, su función social y colectiva y una forma distinta de evaluar a estas instituciones.

Lo que está de fondo es entonces dar oportunidad a quienes tradicionalmente han sido

excluidos de paradigmas eficientistas de educación establecidos por las instituciones evaluadoras y el Estado para dar paso a nuevos paradigmas que tengan como base el buen vivir⁸ (Olivera, 2014), que supera a la escuela tradicional y que reconoce las demandas, necesidades, saberes y capacidad de generar respuestas de y desde los pueblos indígenas. Hay que mencionar que todo ello no es posible sin los actores sociales que están dentro de las escuelas interculturales, pues son ellos quienes generan las estrategias y los conocimientos que deberán ser aplicados en sus comunidades y contextos específicos.

Hasta ahora la discusión de la interculturalidad ha girado en torno a su potencialidad para resolver problemas, a la forma de creación de conocimientos, a que esta modalidad escolar es una posible alternativa a las universidades tradicionales entre otras cosas, pero creo necesario hacer una revisión teórica que parta del concepto de cultura y posteriormente el de interculturalidad y que se trata en el apartado a continuación.

3. CULTURA E INTERCULTURALIDAD. REVISIÓN DE CONCEPTOS

El objetivo de este capítulo es establecer una postura teórica *ad hoc* a la investigación, y que va en el sentido de entender la cultura como una actividad semiótica y a la vez como una serie de actos que se practican en el espacio público, y que puede ser tanto reproducida como modificada por los actores sociales. Respecto a la interculturalidad, se plantea como un encuentro o choque de estas prácticas culturales y cuya resolución se lleva a cabo con el uso de estrategias. A continuación, se presenta la revisión que se hizo para llegar a esta postura para poder clarificarla.

⁸ Cabe aclarar que en América del Sur se ha trabajado mucho con el concepto andino del Buen Vivir y decolonialidad del ser y del saber, pero en el caso mexicano no es así. De hecho, se considera que las UI están limitadas desde su creación y que la estructura organizativa vertical las pone en contradicción con los presupuestos de la interculturalidad y de los derechos de los pueblos indígenas ya que hay escasos espacios de participación, mientras que las decisiones quedan en manos de agentes gubernamentales que pueden imponer proyectos políticos a las comunidades universitarias (Hernández-Loeza, 2016). Con este tipo de limitante es complicado llegar debates y objetivos como la descolonización o la autonomía de las comunidades, por lo tanto, la modalidad educativa puede estar nuevamente cuestionada al depender en funciones y financiamiento de agendas políticas que pueden no estar interesadas en alcanzar este tipo de objetivos.

3.1 La cultura como una actividad semiótica

La cultura desde esta perspectiva debe entenderse como un sistema de signos que una comunidad humana ha producido en su historia, produce y reproduce en su vida social, que sus integrantes incorporan durante su socialización y que los orientan en su accionar en el mundo, haciendo posible la comunicación, la identificación, el reconocimiento y la interacción. Supone modos de significar el mundo que provee orientaciones hacia la acción social (Margulis, 2009:24).

Siguiendo con esta idea, Geertz propugna por un concepto de cultura que no sea polisémico ni abierto y explica que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido y se revela en la conducta humana de conformidad con un código socialmente establecido:

La cultura, ese documento activo, es pues pública, la cultura no existe en la cabeza de alguien; aunque no es física, no es una entidad oculta... La cultura es pública porque la significación lo es. Uno no puede hacer una guiñada (o fingir burlescamente una guiñada) sin conocer lo que ella significa nuestras formulaciones sobre sistemas simbólicos de otros pueblos deben orientarse en función del actor [...] la noción de cultura como "conducta aprendida" [...] El que guiña el ojo está comunicando algo y comunicándolo de una manera bien precisa y especial: 1) deliberadamente, 2) a alguien en particular, 3) para transmitir un mensaje particular, 4) de conformidad con un código socialmente establecido y 5) sin conocimiento del resto de los circunstantes. Contraer el ojo con una finalidad cuando existe un código público según el cual hacer esto equivale a una señal de conspiración es hacer una guiñada. Consiste, ni más ni menos, en esto: una pizca de conducta, una pizca de cultura (Geertz, 2003:24-25).

Así entonces, la cultura se encuentra presente en la conducta de las personas y es en la misma conducta donde se encuentra la articulación entre símbolos y significados⁹ en la vida pública. Conducta, signos y significados trabajan en conjunto. La cultura consiste en

⁹Si bien el significado es subjetivo como lo es el método para descifrarlo, pero para Geertz, eso no niega que las interpretaciones puedan hacerse e interpretarse como inscritas en marcos comprensivos más objetivos. Hay que objetivar la subjetividad significativa para hacer posible una ciencia interpretativa (DelCairo y Jaramillo, 2008)

"programas" que gobiernan el comportamiento humano.

Una propuesta que coincide con esta idea es la jerarquía cibernética de Talcott Parsons, pues nos permite pensar que, pese a la gran variedad de ambientes el hombre logra orientarse y moverse en ellos debido a que el subsistema cultural proporciona las reglas institucionales e institucionalizadas para actuar en los subsistemas de personalidad y societal (Del Cairo y Jaramillo, 2008; Nivón y Rosas, 1991; Zalpa, 2011):

Bajo estos marcos de conducta se socializa el sujeto con reglas que parecieran normales y neutras formando un sentido común. Este "sentido común" permite desenvolverse a las personas dentro de un marco cultural de manera fluida y acrítica pues:

El sentido común no es lo que percibe espontáneamente una mente liberada de propensiones; es, más bien, lo que colige una mente llena de presunciones [...], es tan totalizador como cualquier otro; ninguna religión es más dogmática, ninguna ciencia más ambiciosa, ninguna filosofía más general [...] Sus matices son distintos, como lo son los argumentos a los que apela, aunque, como éstos —y como el arte y la ideología—, pretende pasar de la ilusión a la verdad para, como decimos, expresar las cosas tal como son. (Geertz, 1994:105-106).

Como objeto de estudio el sentido común es difícil, casi imposible de estudiar desde el punto de vista de la ciencia debido a que uno no puede catalogar su contenido, que es muy heterogéneo a nivel de diferentes sociedades (Geertz citado en Zalpa, 2011:52-53) lo que constituye la problemática más grande en su análisis, pues se necesita encontrar la estructura del sentido común reflejada en signos, símbolos y conductas.

3.2 La Teoría de la cultura en el esquema de la teoría de la acción social

Esta teoría no comparte una visión de la cultura como "mecanismo de control" pero ello tampoco quiere decir que las normas sociales no tienen valor, sino que éstas son también un producto cultural. Conviven dos concepciones de esta relación entre cultura y construcción social de la realidad (Zalpa, 2011:156-158) las cuales son:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- a) Una que tiene que ver con el control como lo establecía Parsons, como un *ethos* que sirve como "modelo de", y que regula el comportamiento de los actores a través de prácticas.
 - b) Otra que sirve como "modelo para" y tiene que ver con la significación, con las creencias y cosmovisiones que al significarse lo hacen en forma de acción.

La cultura y su capacidad de significación es creadora de sentido (genera un modelo de) y determinante de la acción (un modelo para). Cuando las cosas que se conocen y existen se convierten en una creencia para los actores, también se convierten en formas de comportamiento (Zalpa, 2011:164).

Un aporte más de esta teoría es que plantea superar la disyuntiva que normalmente existe entre dos extremos: uno en que la cultura se establece como una "estructura" determinista en que el sistema social se reproduce y por el otro lado, las concepciones voluntaristas donde el agente tiene todo el poder de modificar el sistema social a través de sus prácticas. Por lo tanto se puede considerar el significado del mundo, las creencias y cosmovisiones como algo ya dado, externo e independiente de la voluntad del actor y al mismo tiempo se puede considerar las prácticas de significación de los agentes, que no actúan mecánicamente para reproducir al sistema sino que utilizan su poder de agencia para recrear, reproducir o cambiar el sentido objetivado del mundo en el que están. Entre ambos extremos (Estructura / Prácticas) se ubican dos conceptos que median: el *hábitus* como mediador entre la estructura y las prácticas y el de *estrategia* como mediador entre el proceso de reproducción y el cambio de sentido objetivado del mundo (Zalpa, 2011: 182-183).

En este planteamiento el primer mediador es el *hábitus* debe entenderse como un esquema que permite explicar la unidad en las distintas prácticas de significación de los agentes. Compartir la cultura en estos términos es compartir modos fundamentales de percibir, pensar, sentir que son propios de un grupo social sin que se tenga que pensar que tengan que ser iguales, pero sí refiriéndose a la misma cultura a través de esquemas básicos (Zalpa, 2011:196). El otro mediador serían las estrategias, que son las prácticas de significación

como elecciones debido a que el agente tiene interés en la construcción del sentido de la realidad, aunque no siempre con el resultado que los actores pretenden (Zalpa, 2011:224).

Se entiende que la cultura no es necesariamente reproduccionista pues se le da al actor cierto poder de agencia para cambiar pero que no necesariamente es utilizado ya que hay actores que sí reproducen al sistema cultural. Se hace posible pensar el efecto de las estructuras sobre las prácticas de una manera no mecánica, y de la posibilidad de hacer las prácticas de significación productoras de estructuras mediante estrategias, lo que permite pensar la reproducción como el cambio de las estructuras, pero como productos de la acción significativa de los actores, pero no dependiente en la totalidad de la voluntad de éstos (Zalpa, 2011: 249).

Después de haber discutido de manera amplia las distintas formas de acercarse a la cultura como objeto de estudio es necesario empezar a indagar la forma en que la interculturalidad aparece en escena.

Para hablar de interculturalidad en México, se ha pasado por varios estadios:

- La homogeneidad mestiza como proyecto de nación que se explicó anteriormente.
- Posteriormente, surge un reconocimiento de las otras culturas conocido como multiculturalidad.
- Y por último, la interculturalidad, que al ser aún más polisémica, me di a la tarea de categorizarla en distintos tipos ideales después de haber hecho una revisión teórica extensa.

En el siguiente apartado se tratarán las características más importantes de los conceptos de multiculturalidad y el de interculturalidad siendo este último es el que tiene especial importancia en el desarrollo de esta tesis.

3.3 Multiculturalidad

Surgida de una crítica al monoculturalismo y su control dominante hacia otras culturas al

grado de llegar a la exclusión o asimilación, el multiculturalismo surge como un modelo más respetuoso y positivo de las diferencias en un marco que excluya la homogeneización y la exclusión para una aceptación gradual, tolerancia y respeto a los valores ajenos a la cultura de origen o mayoritaria (Del Moral, 2013). Es entonces un principio político que supone la posibilidad de convivencia en sociedad entre grupos étnicos que son diferentes en lo cultural, lo lingüístico o lo religioso.

La multiculturalidad en un país se da como resultado de dos fenómenos (Kymlica, 1996):

- a) La conformación de pequeños grupos étnicos como resultado de la migración individual o familiar que desean integrarse a la cultura mayoritaria local con plenos derechos y
- b) Por la existencia de minorías nacionales que estaban en los territorios previamente de la formación del Estado - Nación, que tenían un autogobierno y que quieren conservar su diferencia cultural respecto a la cultura mayoritaria a través de autonomía. Es en este fenómeno en donde se ubicaría a México y gran parte de América Latina.

Como principio político la multiculturalidad está destinada a ser positiva al reconocer la otredad, contradice, critica y protesta contra las ideologías que uniforman, sin embargo puede ser que una relación armónica no pueda ser posible primeramente porque se busca la convivencia bajo las leyes nacionales en donde seguramente no fueron tomados en cuenta y también porque el problema no es sólo el reconocimiento a las otras culturas en los aspectos más inocuos sino que están en juego conceptos políticos opuestos a los hegemónicos y que se repelen (Corona, 2012), aparte de que está ausente el diálogo, intercambio o enriquecimiento cultural, características que sí tiene la interculturalidad y que enseguida se mencionan.

3.4 Interculturalidad: Construcción y deconstrucción del concepto

Existe una amplia diferencia en la concepción de interculturalidad entre los países económicamente desarrollados (como Europa Occidental, Estados Unidos y Canadá) y los países del resto del mundo. Para los primeros, la interculturalidad surge como respuesta a la

necesidad de comunicación con gente que viene de otras partes del mundo, ya que al recibir grandes olas migratorias de otros países durante la segunda mitad del siglo XX e inicios del XXI (Arango, 2007) su población se hizo más heterogénea, necesitando el diálogo entre culturas para lograr una educación cívica y una ciudadanía que enarbole valores como el intercambio cultural, solidaridad, interacción, respeto, comprensión entre otros para permitir a las personas superar la coexistencia e integrarlos a su sociedad adecuadamente (Cárdenas Rodríguez, 2002).

En cambio, para los países que algún día fueron colonia como los de América Latina, la interculturalidad es muy diferente, la atención recae sobre todo en las diferentes etnias, pueblos originarios y poblaciones afrodescendientes que existen en sus territorios conformando países multiétnicos y, por lo tanto, multiculturales. Esto no quiere decir que no hayan existido migraciones de países europeos. También las hubo, pero en el diseño de las políticas interculturales actuales las poblaciones antes mencionadas son las que tienen la principal atención.

En este contexto, la interculturalidad se entiende como los proyectos socioculturales y políticos que abarcarían la justicia social y una relación de interdependencia dentro de una comunidad más amplia que tome en cuenta el legado lingüístico y cultural de las comunidades indígenas (Solano Campos, 2013). Se refiere también a un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos y que se convierte en una propuesta político - pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables (Dietz y Mateos, 2011). Se comparte un núcleo que visualiza este concepto como una herramienta que permite la comunicación e interacción entre individuos y/o grupos sociales, y que centra su atención en la creación de condiciones para el diálogo y la negociación para lograr así una sociedad democrática, lo que se podría calificar como su objetivo principal.

A partir de este punto, se crean diferentes posturas discursivas tanto académicas como de política pública (que son los campos donde se realiza el debate), las cuales se analizaron

con atención principal en la forma de cómo es conceptualizada la interculturalidad. Después de la revisión de diferentes materiales, se crearon cuatro diferentes categorías según el papel que juegan las otredades en un sistema cultural donde son minoría y se les intenta apoderar. Estas categorías son: a) Interculturalidad institucional¹⁰; b) Interculturalidad Crítica; c) Interculturalidad como matriz de cultura única capitalista y d) Interculturalidad desde la alteridad¹¹. A continuación, se explica cada una:

3.4.1 Interculturalidad institucional

Esta concepción se da a partir de la aceptación constitucional de las diferentes etnias en los países de América Latina, junto con los acuerdos internacionales como la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU en 2007 y el acuerdo 169 de la Organización Internacional de Trabajo que trata sobre pueblos indígenas y tribales generando así un emergente modelo multicultural regional basado en 5 puntos (Van Cott, 2000:265):

- El reconocimiento retórico de la naturaleza multicultural de sus sociedades y de la existencia de los pueblos indígenas como colectividades distintas y subestatales.
- El reconocimiento de la ley consuetudinaria de los pueblos indígenas como ley pública oficial.
- Los derechos colectivos en la propiedad protegida de la venta, fragmentación o confiscación.
- El estatus o reconocimiento oficial de las lenguas indígenas y
- Una garantía de educación bilingüe.

El desafío principal es el de promover la responsabilidad mutua entre las esferas públicas establecidas y la transformación reflexiva de las culturas locales, regionales, nacionales y globales distintamente configuradas (Assies, Van der Haar, y Hoekema, 2002). Con estas

¹⁰Por instituciones me refiero a las instituciones internacionales como la ONU, la OIT, los Estados-Nación y sus sistemas de educación.

¹¹Seguramente habrá más experiencias de este tipo de interculturalidad en países multinacionales y pluriétnicos como Ecuador, Chile, Bolivia, Perú, etc. sin embargo, por la posición temporal y espacial del autor las experiencias empíricas son relativas a México, recalando que seguramente no son las únicas.

iniciativas se intenta generar un “giro poscolonial y/o decolonial” y, por otra parte, aparece la metáfora del diálogo como una característica central de la interculturalidad punto de partida para una paulatina descolonización de saberes, lenguas y subjetividades (Dietz y Mateos, 2011) para permitir más posibilidades de injerencia en sus propios países, de los que generalmente habían sido marginados.

Esta institucionalidad ignora las dificultades prácticas que habría al aplicar estas medidas y no están presentes ciertas fricciones como las diferencias de poder o el lugar marginal en que seguirían las poblaciones indígenas en caso de que no se modifique el Estado-Nación en una forma más amplia y que se trata en el siguiente inciso.

3.4.2 Interculturalidad crítica

Las críticas a la visión institucionalizada son varias, debido a que parte del ideal de convivencia en armonía de los seres más distintos (Viaña, 2008) y de culturas con las mismas posibilidades, cuando en realidad las poblaciones indígenas generalmente están en áreas rurales alejadas y sin acceso a los servicios básicos o están insertas en espacios urbanos donde son sistemáticamente ignoradas aparte de que existe una subrepresentación en los puestos de poder, lo que no permite tomar roles activos al negociar (Tubino, 2013) aunado a que se burocratizaron las políticas interculturales haciéndolas parte del aparato de control estatal (Solano Campos, 2013) partiendo de una axiología muy universal, apolítica y abstracta.

Para esta visión es necesario reconocer que existe un desarme cultural por parte de quienes proponen, desde la posición dominante y que controlan los sistemas políticos y económicos, el diálogo intercultural. Se debe de entender que se "dialoga" desde la cultura de origen occidental considerando valores adquiridos y no negociables como son el progreso, la tecnología, la ciencia, la democracia y dentro del mercado económico mundial. Es una posición no-indígena y dominante la que tradicionalmente fija las reglas para cualquier diálogo (Krotz, 2009).

Si no se superan estas diferencias y desequilibrios se estaría estableciendo un poder

blando¹² para lograr que las otras culturas obtengan los resultados que la dominante desea, pues antepone su ejemplo y aspira a su nivel de prosperidad como único y verdadero camino.

La propuesta principal es que se necesita ampliar el radio de acción del enfoque intercultural y concebirlo como un enfoque intersectorial que debe atravesar los programas de salud pública comunitaria y de administración de justicia, los colegios más selectos y privados para que las élites sean más conscientes de la parcialidad de sus culturas y sobre todo el tipo de poder que ejercen sobre los demás para poder empezar a concebir la interculturalidad como el gran eje transversal de las políticas de Estado (Tubino, 2002; Vich, 2014). La interculturalidad debe de ser algo que tienen que cuestionar las relaciones de poder, con el mundo de las interacciones cotidianas y sobre todo con las formas en que las diferencias son procesadas desde paradigmas de dominación cultural (Vich, 2014:49). No se trata entonces de promover el mayor conocimiento de fiestas y danzas, ni aprender a cocinar distinto, menos se trata de valorar la diversidad cultural.

Una propuesta intercultural no debe contentarse con desarrollar estrategias de tolerancia ante las culturas diferentes, ni de construir la ilusión de un diálogo como si el espacio de este fuera neutral y aséptico. Debe subrayar que, en las condiciones actuales, los diálogos ocurren siempre en un contexto que está marcado por la dominación histórica de una cultura sobre otra y por una economía de mercado que aspira a borrar sus intereses económicos y que niega todo elemento que intente reconfigurar el sistema de otra manera (Vich, 2014:50) aunque de hecho, esto último es precisamente lo que se propone en la interculturalidad como matriz de cultura capitalista que se revisa a continuación.

¹² Este concepto es creado por Joseph S. Nye, y se puede sintetizar en la capacidad de "lograr que otros ambicionen lo que uno ambiciona". Establece que las naciones pueden llegar a una cohesión nacional que universalice la cultura con ayuda de las instituciones internacionales superando la imposición por la fuerza militar (Nye, 1990). El concepto es utilizado en la política internacional pero puede ser aterrizado en otros campos del conocimiento.

3.4.3 Interculturalidad como matriz de cultura capitalista

Esta tercera categoría tiene en común una posición que busca absorber las diferentes culturas para su servicio. La interculturalidad sirve como legitimación y cobertura para desplegar proyectos neoliberales de inclusión subordinada, no modifica ni trastoca las formas de dominación y explotación económica ya que su fin último es desarrollar una civilización occidental capitalista pero interculturalizada (Viaña, 2008). Esta visión enfatiza en que el sistema capitalista inserta las diversas prácticas culturales en un fondo de fantasía que permite que el capitalismo y sus procesos coloniales operen y se extienda como ideología dominante dándole lugar a otras ideologías siempre y cuando éstas adopten los principios capitalistas ignorando sus condiciones históricas y procesos internos. La imagen diferenciada, los rasgos típicos de cada cultura, sus tradiciones, género, folklore e identidad se convierten en producto para ser consumido (Lazo, 2010) siempre en una coexistencia, tolerancia, y un diálogo creando una ilusión de aliado y amigo con el Estado - Nación apoyando esta forma de interculturalidad:

En un principio (desde luego, ideal) el capitalismo se circunscribe a los confines del Estado-Nación y se ve acompañado del comercio internacional (el intercambio entre Estados-Nación soberanos); luego sigue la relación de colonización, en la cual el país colonizador subordina y explota económica, política y culturalmente) al país colonizado [...] desde luego, la forma ideal de la ideología de este capitalismo global es la del multiculturalismo, esa actitud que -desde una suerte de posición global vacía- trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como "nativos", cuya mayoría debe ser estudiada y respetada" cuidadosamente (Zizek, 1998:171).

En esta perspectiva ubicada dentro de una lógica de mercado y consumo, todas las culturas, sus miembros y diversos grupos se trasladan al campo comercial convirtiéndose en producto, por lo tanto, se debe tener en cuenta que las diversas políticas de la diferencia han sido posibles solamente por la tendencia a la nivelación de la identidad social generada por la sociedad de consumo y al mismo tiempo por la debilitación de la otredad económica (Jameson, 1998). Esta forma de interculturalidad es ambivalente: por un lado propone una diferenciación bajo ciertas condiciones de dominación colonial y por el otro niega al

colonizado las capacidades de autogobierno e independencia dando autoridad a la versión oficial institucional del poder colonial (Bhabha, 1994:108).

Entonces, las culturas que se suponen entrarían en diálogo en realidad se enfrentan con un régimen de colonialidad que forma parte del sistema-mundo y que nos obliga a ir más allá de “fundamentalismos eurocéntricos y ‘tercermundistas’ (Grosfoguel citado en Dietz y Mateos, 2011) provocando la repetición de lo mismo con apariencia de distinto, que provoca no tanto los mismos productos culturales sino, se ha dicho, las mismas conductas de producción y consumo sobre ellos, sobre su heterogeneidad (Lazo, 2010). Desde este paradigma la cultura se transforma en un producto que puede entrar al mercado y se trata de estetizar de cierta forma para poder ser ofertado, vendido y consumido.

3.4.4 Interculturalidad desde la alteridad

En esta última categoría se toman en cuenta la(s) construcción(es) de interculturalidad(es) desde las alteridades, que no necesariamente nacen desde el Estado y su estructura. Las posturas anteriores ignoran que hay casos especiales, como el del zapatismo en México que se construye desde la base. Si bien este caso específico no representa a todos los casos de la alteridad en Latinoamérica su análisis aporta al campo de conocimiento.

En su particularidad y sencillez, los zapatistas parten de la noción de "andar preguntando" para gobernarse tomada de indígenas tojolabales. La práctica social de "andar preguntando" plantea una manera distinta de hacer su comunidad y su mundo de forma colectiva, es un tipo de democracia que tiene también el principio de "mandar obedeciendo". Crean un programa de lucha construido siempre como resultado del diálogo con los demás actores sin importar su origen cultural, sobre un tema específico, nunca como un punto de partida impuesto y al ser así, incluye las demandas particulares de los otros, junto con quienes construyen sus acciones (Grosfoguel, 2007).

Esta forma de entender la construcción del mundo con base en conceptos duales e inseparables como son el "andar preguntando" y "mandar obedeciendo" es de hecho, una forma de descolonización y resistencia de la misión occidental universalizadora y al mismo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiempo es la construcción de "un mundo donde quepan otros mundos" (Grosfoguel, 2007) y que es, precisamente, lo que intentan los movimientos interculturales que se construyen desde la alteridad en ocasiones independientes de los programas y financiamientos que provienen del Estado.

En otras experiencias, podemos mencionar a la organización *Lumatik Nopteswanej* también en Chiapas, y que se fundamenta con la idea de que la participación activa de varias comunidades y sus educadores ya sea para la resolución de conflictos, generar conocimientos o transmitir valores y habilidades que se necesitan para el desarrollo autónomo y autodeterminación de dichas comunidades. Esta organización creó su propio sistema de educación convirtiéndose en una alternativa de educación indígena a nivel preescolar y primaria que va más allá de los procesos educativos, debido a que tiene una dimensión política que pretende desarrollar una conciencia histórica de autoidentificación y autodeterminación como pueblo y cultura en una sociedad pluricultural y bilingüe (Comboni y Juárez, 2004).

Otro ejemplo a tomar en cuenta es el bachillerato *Tatei Yurienaka Tyarieya*, el cual fue creado con grupos de trabajo desde la comunidad *wixarika* y la Universidad de Guadalajara en México. Este proyecto se construye desde las aportaciones culturales, sociales y lingüísticas de cada integrante del equipo puestas en diálogo en una práctica intercultural concreta reconociendo los saberes locales, la concepción del mundo, la diversidad cultural y el conocimiento científico (Robles y de Aguinaga, 2004).

De esta manera, es interesante observar cómo es que se han construido diferentes concepciones de lo que es la interculturalidad, y que depende sobre todo de los objetivos y fines a los que se quiere llegar, así como de las personas que la impulsan desde su muy particular trinchera (que puede ser una institución o desde la pequeña comunidad local) y que está, de un modo u otro, construyendo un mundo intercultural.

3.4.5 Entreculturalidad

Este concepto es creado por la Dra. Sarah Corona de la Universidad de Guadalajara en México. Es necesario entender que esta propuesta es principalmente política y sugiere que en las relaciones entre sujetos distintos no siempre se llega a un acuerdo, compenetración o entendimiento y da la posibilidad de tener disensos. Se aleja del concepto de interculturalidad desarrollado por las instituciones ya que éste indica equidad, generalidad, tolerancia, adaptación y reciprocidad evitando así tocar tópicos como la discusión sobre las diferencias, desigualdades y la lucha por la viabilidad de su mirada del mundo como campo de lucha por el poder. Se habla de un otro que merece respeto referido exclusivamente a los límites del reconocimiento y la visibilidad que desde la hegemonía se imponen. Al no hacer mención del conflicto, lo aísla y excluye del debate, algo demasiado importante pues es en la enunciación pública de las diferencias donde se encuentra manifestada las distintas formas de otredad, las alternativas y los opuestos que pueden generar resistencia o poner en común los significados para crear comunidad (Corona, 2007; 2013).

A partir de este reconocimiento público de las diferencias, se puede empezar a trabajar en la producción de textos, soluciones, generación de conocimiento, etc. siempre teniendo en cuenta que pueden generarse imposiciones, aunque no se deseen y disensos que no necesariamente encontrarán resolución, pero que esto no puede ser considerado como algo negativo sino como un producto de las distintas culturas que están contacto.

Después de haber constituido estas categorías es importante decir que al ser tipos ideales no son excluyentes, de hecho, seguramente hay intersticios entre una categoría y otra, por lo que pueden estar presentes más de una al mismo tiempo y esto depende de la forma en que se viva empíricamente el fenómeno. Cabe recordar que como las culturas tienen movimiento es una tarea difícil y tal vez errónea querer enmarcar su comportamiento y desarrollo bajo algunas características.

3.5 El papel del conflicto en la interculturalidad

La interculturalidad en teoría supone la realización de intercambios culturales y diálogos entre grupos distintos como una configuración dinámica y cambiante que está inmersa en

un entramado más amplio de prácticas sociales no exentas de conflicto, pérdidas y desencuentros. Una vez que las relaciones se hacen más estrechas y comienzan a constituirse sistemas gradualmente más complejos, que implican la inclusión de varias configuraciones culturales en un único ámbito político y una misma organización económica y, además, se afirma la organización jerárquica en su interior, la diversidad es un factor potencial de conflicto y dificultades cualitativamente más poderoso (Díaz-Polanco, 2007).

Considero que se necesita especial atención a las diferencias sociales, que son constitutivas de toda relación de desigualdad en las que se recrean no sólo relaciones de poder sino las identidades mismas dentro de una relación no igualitaria y de continuo contraste (Grimson, 2000; Sagástegui, 2004). Vale la pena entonces situar el problema de la cultura en el marco de una reflexión sobre el poder social y de analizar las nuevas formas de posicionamiento que están adquiriendo al entrar en contacto entre personas y grupos que perciben de distinta forma el espacio, el tiempo, los símbolos y el cuerpo (Grimson, 2000; Vich, 2014) y que entran en contacto al compartir espacios públicos.

Al hablar de interculturalidad debe de hablarse de forma crítica para poder observar cómo está organizada la sociedad en términos de poder para promover entonces la agencia de las culturas marginadas y que debe activar procesos de descolonización social. Debe de ir más allá del reconocimiento o de la inclusión debido a que apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad y forma parte de una política epistemológica diferente. (Vich, 2014).

Enfrentar conflictos permite que algunos elementos de distintas culturas puedan articularse en el marco de determinadas relaciones de poder y de la voluntad de construir una estrategia política que permita conquistar determinados intereses sociales; la cultura socializa a sujetos, pero también es una creación de ellos y como tal se encuentra constituida por aparatos de regulación que poseen una materialidad específica y que establecen reglas que siempre deben ser cuestionadas (Vich, 2014). Dentro de una problemática de desigualdad social y conflicto que tiene como objetivo reducir dicha

desigualdad. Este conflicto es político y tiene que ver con no ocultar o anular las formas y saberes propios para conocerse a sí mismo en el diálogo con el otro, para ejercitar la igualdad a pesar de la diferencia, para poner a prueba el vínculo horizontal y permitir que se expresen las propias necesidades y las ajenas, se enfrenten conflictos y se encuentren formas nuevas y negociadas de vivir juntos (Corona, 2012) en una interacción y de modo relacional para entenderse y a partir de ahí generar reconocimiento de las diversas formas de ver el mundo esperando solucionar dichos conflictos.

Es interesante ver cómo el conflicto es un elemento que se sabe, puede existir pero que siempre es visto como un elemento que tiene que ser resuelto en vez de observar que en él se expresan las diferencias culturales de forma más clara. La atención debe de recaer en el punto de la resolución, donde es importante buscar la no imposición de una cultura sobre otra. Si la cultura es un modo de vida, de aprehender el mundo, las personas podemos apelar a ella para reconfigurar sentidos comunes y establecer un conjunto de demandas que comiencen a poner en práctica nuevos tipos de relaciones sociales reduciendo la desigualdad de poder, más equitativas e igualitarias.

3.6 Prácticas sociales entendidas como prácticas culturales

Como hemos visto hasta ahora, la cultura es tanto un estilo de vida como una actividad semiótica al mismo tiempo, entonces ¿cómo ambas características se conjugan en la vida social?, esto es posible gracias a las prácticas sociales que estructuran el orden social de un lugar y en un contexto específico y que son consideradas como algo natural (Padilla, 2007).

La práctica puede ser definida como un conjunto de códigos y disposiciones adquiridos tempranamente y que el individuo utiliza pragmáticamente en circunstancias variadas. Este conjunto produce conductas 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 organizada de un director de orquesta. Procede de la voluntad de superar la alternativa entre el "objetivismo" y el "subjetivismo", entre el punto de vista del actor y la lógica del sistema (Bourdieu, 1991).

La organización de las prácticas en los estilos de vida cotidianos depende de cómo se relacionan los siguientes elementos (Mayol, 1999):

- a) Comportamientos cuyo sistema es visible en el espacio social y que se traduce en indumentaria y la aplicación de códigos.
- b) El uso práctico del espacio cotidiano y los procesos de reconocimiento e identificación debido a la coexistencia con los otros creando una relación entre actores y el mundo físico y social. El ajuste de los actores al proceso de reconocimiento.
- c) El sistema de comunicación y niveles simbólicos que generan contratos sociales y que definen las diversas maneras de ser y manifestarse.

Desde mi planteamiento, la práctica social en la vida cotidiana es la expresión empírica del sistema cultural, es aquí donde se pueden observar los significados, la razón y finalidad de las acciones y los objetos culturales junto a la relación que tienen dentro de un entorno específico, generando ciertos estilos de vida. No se puede analizar la vida pública sin analizar las prácticas sociales que reflejan la cultura.

3.7 Estrategias sociales en la interculturalidad

Se puede resumir todo lo anterior con la definición que construye Gilberto Giménez: "la cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados" (Giménez, 2007:56-57) lo que crearía un flujo cultural constituido previo a la existencia del sujeto y que lo determinan, en el que se han creado tipos de gobierno, economía, religión, valores, normas escritas y no escritas.

Con esta base, la persona desarrolla y crea un sentido común incuestionable mediante la socialización y que le sirve para resolver sus problemas cotidianos.

Figura 2. Flujo cultural constituido.



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, sabemos que los sistemas culturales no son reproduccionistas, puesto que existe la posibilidad de que los actores sociales generen cambios. En la experiencia social hay algo inacabado y opaco pues no hay una adecuación absoluta entre la subjetividad del actor y la objetividad del sistema, por lo que debe rechazarse la idea de una socialización total (Dubet, 2010), lo que permite a los actores que puedan crear cualidades nuevas o adicionales del todo, elementos de la sociedad son creados a partir de la misma sociedad (Castoriadis, 1997) reafirmando el hecho de que la cultura no es algo inalterable.

Estos cambios son posibles gracias a la suma y cúmulo de estrategias que paulatinamente van modificando el lenguaje, luego la conducta pública hasta naturalizarlos y generar así modificaciones en el sistema cultural. Por lo tanto, las estrategias se convierten en un elemento de suma importancia para entender el cambio social y cultural.

Hablar de estrategias significa considerar a los individuos como actores sociales que tienen un margen de acción dentro de las estructuras sociales debido a que encuentran relativamente emancipados de ellas. No siempre tienen objetivos bien definidos, pero utilizan las oportunidades que les da el contexto en el que se encuentran (Zamorano, 2003) gracias a cierta libertad. Es definida por la capacidad del actor de reconocer y aprovechar la oportunidad en función de recursos disponibles y valorar las posibles respuestas y acciones de sus contrincantes o de sus aliados. Dichas acciones y elecciones que tienen los actores

producen efectos sobre la estructura social (Zalpa, 2007:131) permitiendo su modificación y resignificación, aunque a veces este cambio no es necesariamente la que se buscaban pues los resultados pueden ser tanto esperados como no esperados.

Figura 3. Flujo cultural instituyente.



Fuente: Elaboración propia

La estrategia puede ser entendida entonces como un elemento potencial de los actores para generar un cambio, pero que será resistido por una contraparte, es decir, no son actos únicos y unidireccionados para lograr algo, sino que seguramente están en medio de cierto conflicto.

Pero entonces ¿cómo se abordaría la interculturalidad desde esta postura teórica y sus posibles cambios culturales que este encuentro con la otredad generaría? Se puede contestar la pregunta anterior cuando entendemos que cuando hay un encuentro de distintas culturas (o también se podría decir un encuentro de sentidos comunes y significaciones del mundo distintas) se desarrollan inestabilidades y probablemente se generen conflictos. Los sentidos comunes que se encuentran pueden resignificar y readaptarse¹³ a esta nueva situación pues como dijimos antes, no son perpetuos. Entre más sentidos comunes se encuentren, la inestabilidad es mayor por el hecho de que conviven en un mismo tiempo y espacio.

¹³ A esta readaptación le llamo articulación cultural. El concepto aparecerá más adelante y sería un punto previo a las hibridaciones culturales.

También es cierto que los encuentros entre distintas culturas no son cotidianos, necesitan condiciones especiales y la conformación de espacios interculturales para que puedan realizarse. Los cambios como consecuencia de este encuentro se dan en condiciones no comunes por lo que la resignificación del sentido común es un desafío cultural, debido a que se necesita readaptar a las eventualidades que van surgiendo con los cambios.

Aterrizando estas ideas en la interculturalidad dentro del contexto mexicano, suponemos que las estrategias de los actores indígenas van a ir direccionadas a equilibrar los sistemas culturales en la vida pública y cotidiana mediante prácticas sociales que los identifiquen claramente como indígenas dentro de un contexto que los menosprecia y utilizarían las oportunidades que las instituciones han abierto para ellos, es decir, utilizarán los medios que estén a su alcance para ir empoderándose, aunque también se esperaría que existiera algún tipo de resistencia ante este empoderamiento por los otros actores que son antagónicos o no estén convencidos de que las culturas indígenas tengan participación en la vida pública y política de la sociedad en general.

3.8 Hibridación cultural o articulación cultural como resultado de la interculturalidad

En el apartado anterior se hizo una revisión de la forma en que se ha observado la interculturalidad, pero los investigadores en general al interpretarla y analizarla indican que necesariamente hay una hibridación cultural por el contacto entre ellas mientras que yo opino que previo a una hibridación debe de haber una articulación cultural.

Por hibridación cultural debemos entender que

...son procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas [...] que surge de la creatividad individual y colectiva tanto en las artes, en la vida cotidiana y en lo tecnológico (García Canclini, 1989: III -V).

Estos procesos de hibridación son generados por los encuentros, migraciones, globalización, que fusionan y reorganizan la cultura según esté cambiando el contexto en el que se desenvuelven. Esto es gracias a que los sistemas culturales no son cerrados y

permiten el intercambio de elementos y se pueden calificar como algo positivo (y más en la interculturalidad) pero sería ingenuo no indagar las críticas, tensiones, contradicciones o potencialidades que se generan.

La primera tensión que se encuentra en la interculturalidad latinoamericana es que lo popular o indígena casi siempre fue lo excluido y que posteriormente pasa a ser parte del patrimonio cultural de la nación, siempre y cuando pueda combinarse e hibridarse con lo moderno (García Canclini, 1989), indicando que este proceso no es neutro y existen luchas de poder entre culturas. Tal vez su aporte más importante es mencionar que este concepto desarticula y desmonta los discursos esencialistas de la identidad, autenticidad y pureza cultural en las personas pues en el fondo toda cultura es híbrida (Onghena, 2014).

Si la hibridación cultural se entiende como un resultado de la entrada y salida de diferentes elementos culturales (símbolos, lenguajes, objetos, etc.) de una cultura a otra como lo plantea García Canclini, todavía cabe señalar que existe una frontera de lucha en donde una cultura dominante (en el caso de México es la mestiza) intenta entrar de manera fuerte hacia una cultura en resistencia (la indígena), y en donde dicha cultura en resistencia también intenta entrar a la cultura dominante pero al ser subalterna tiene menor fuerza y posibilidades, esta frontera de lucha puede ser el espacio en que dialogan las culturas, un tercer espacio en donde ninguna de las dos se consideran culturas locales, es decir, el espacio público.

Con toda esta perspectiva se puede decir que en el ejercicio de la interculturalidad es inevitable un encuentro cultural que podría provocar en última instancia una hibridación parcial que equilibra. Una síntesis cultural, hasta que vuelva a haber un desequilibrio generado por la misma diferencia cultural y que provocará nuevamente un ciclo de lucha y resistencia.

Figura 4. Esquema de hibridación cultural.



Fuente: Elaboración propia.

Se crea entonces un ciclo continuo de tensión-hibridación-equilibrio en el espacio público como resultado de la lucha y la resistencia que nace en el choque cultural y que se tiene que observar en la empiria, en las prácticas diarias de personas que viven en contextos donde confluyen muchas culturas. Es necesario observar la acción social de las personas y su relación con las diferentes estructuras culturales que pueden presentarse en un mismo espacio pues ese es el reflejo empírico de la interculturalidad en la vida cotidiana.

Desde otro punto de vista, el concepto de hibridación cultural es muy controversial por dos elementos: el primero de ellos es su planteamiento que enfatiza la síntesis cultural producida por la hibridación y no toma en cuenta las diferencias y la contradicciones de los estratos y los sistemas culturales que se encuentran y conviven no siempre en armonía (Rodríguez Cascante, 2002); el segundo es que la hibridación es incapaz de dar cuenta la asimetría de las relaciones sociales y de poder que existe en el proceso de hibridación, es ciego a la desigualdad de las culturas justificándola como una mezcla de integración y fusión fácil (Onghena, 2014). Entender el resultado de la interculturalidad como el proceso mencionado de tensión-hibridación-equilibrio fue un aporte personal, aun así, al final se esperaba una especie de síntesis de las culturas que entraron en contacto.

Ante este escenario, la tarea era encontrar un concepto capaz de tomar en cuenta las hegemonías, subalteridades y las estrategias de los actores para poder moverse entre sistemas culturales sin tener que llegar a la hibridación como algo automático. Por lo que se propone que la interculturalidad debe ser practicada y pensada desde el concepto de articulación, que es toda práctica que establece una relación tal entre elementos que la identidad de estos resulta modificada como resultado de esa práctica. (Laclau y Mouffe citado en Vich, 2014:51). Se habla de cuando dos o más elementos deciden articularse en el marco de determinadas relaciones de poder y de la voluntad de construir una estrategia política que permita conquistar determinados intereses (Vich, 2014:51) orientados a la justicia social o reducción de desigualdades.

El concepto de articulación nos permite ir más allá de modelos de opresión, ayuda a comprender la lucha por fijar el sentido y definir la realidad temporalmente de un mundo que no tiene verdades eternas (De Luca, 1999). La articulación está presente en toda práctica que establece una relación entre elementos pero que éstos son modificados por esa misma práctica. Consiste en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido contingente a partir de una apertura de lo social (Laclau y Mouffe, 2004: 142-158).

Esta articulación es difícil de observar porque los procesos son dinámicos, están en movimiento o en continua transformación, es un espacio *in-between* en el que se interactúan las diferencias, se innova la teoría y la práctica (Onghena, 2014), entonces se puede decir que en los espacios en donde se vive la interculturalidad se crea un nuevo espacio de negociación y vinculación pero al mismo tiempo se perturba el orden establecido, por lo que es importante analizar las estrategias de los actores para moverse en estos espacios imaginando otros modos políticos de construcción nosotros - ellos.

Tengo la idea de que en la práctica intercultural pueden llegar a darse ambos procesos: tanto la hibridación como la articulación, todo dependerá de las experiencias propias de los actores, de la fortaleza cultural y de la capacidad de adaptarse ante los conflictos y generar respuestas con los demás sistemas culturales con los que se está en contacto. La diferencia entre ambas está en que mientras que hibridación habla de síntesis o mezcla cultural

generando nuevas identidades, la otra habla de vinculación, lo que permite a los actores interactuar en sistemas culturales distintos conservando de mejor forma su cultura e identidad de origen sin tener que perderlas o combinarlas mediante estrategias.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene como objetivo conocer cómo se estructuran y cuáles son las prácticas interculturales que hay en una universidad convencional y en una UI así como conocer las estrategias que tienen los actores sociales para llevar a cabo la experiencia intercultural, lo que sin duda enriquece la información debido a que los reportes de este tipo son escasos.

4.1 Preguntas y objetivos de la investigación

Después de haber realizado la investigación teórica, surgen las siguientes preguntas y objetivos que se buscará responder con el trabajo en campo

Tabla 2. Preguntas y objetos de investigación

Preguntas de investigación	Objetivos de investigación
<p>GENERAL</p> <p>¿Cuáles son los discursos y las prácticas referentes a la interculturalidad en las universidades y cuáles son las estrategias interculturales que los actores desarrollan?</p>	<p>Conocer cuáles son los discursos, las prácticas sociales y las estrategias referidas a la interculturalidad que se desarrollan en espacios universitarios.</p>
<p>PARTICULARES</p> <p>¿A qué culturas pertenecen los estudiantes de una universidad convencional con alumnos de procedencia indígena, la UQROO, y los de una universidad intercultural, la UIMQROO?</p>	<p>Conocer cuáles son las diferentes culturas que están en contacto gracias a los estudiantes que conviven en espacios universitarios.</p>
<p>¿La interculturalidad tiene como</p>	<p>Conocer de qué formas se articulan o</p>

<p>consecuencia una hibridación cultural u otro tipo de relación entre culturas?</p>	<p>mezclan elementos culturalmente distintos (objetos, actitudes, lenguaje, cosmovisiones) y cómo se refleja en concreto.</p>
	<p>Observar posibles fuentes de hibridación cultural en objetos, lenguaje, vestimenta, etc. como resultado de un encuentro cultural o de las prácticas interculturales.</p>
<p>¿Se da una revitalización, desarrollo y consolidación de las culturas indígenas en universidades que atienden a estudiantes tanto de origen indígena como no indígena?</p>	<p>Conocer cómo se están revitalizando las culturas indígenas en los alumnos mestizos e indígenas de universidades convencionales e interculturales.</p>
<p>¿Cuál es el efecto de los espacios universitarios interculturales en la identidad y cultura de origen de los estudiantes universitarios?</p>	<p>Evaluar los beneficios o perjuicios que tienen este tipo de espacios en las identidades y culturas originarias de los estudiantes indígenas y mestizos</p>

4.2 Criterios de elección de las universidades y estudiantes

Se planteó realizar entrevistas, observación y trabajo etnográfico en dos universidades diferentes del sureste mexicano, una intercultural y una convencional en donde existen experiencias y discursos relativos a la interculturalidad por parte de los alumnos, maestros e institución. Estas universidades se eligieron debido a que cuentan con características como la heterogeneidad cultural del lugar en el que están ubicadas. Otra característica que se tomó en cuenta fueron los recursos económicos con los que cuenta el investigador y la posibilidad de trasladarse de una a otra de la forma menos compleja.

Para conocer la diversidad cultural se hizo una investigación de enero a julio de 2015 buscando las diferentes etnias que están presentes en los planteles de las universidades

interculturales públicas y privadas. En esta búsqueda se utilizaron las siguientes fuentes:

- a) Portales y páginas de internet oficiales.
- b) Principales resultados del censo de población y vivienda 2010 (INEGI, 2010).
- c) Artículos académicos.
- d) Llamadas telefónicas y oficios dirigidos a las oficinas de las UI.

Los datos obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 3. Heterogeneidad cultural en los estados del sureste mexicano.

Estado	Porcentaje hablante de lengua indígena	Porcentaje que se considera indígena	Grupos étnicos de los alumnos	Cuenta con universidad intercultural estatal	Cuenta con universidad estatal convencional
Oaxaca	33.8	58	Mixe y sus variantes	No	Sí
Yucatán	29.6	62.7	Maya y mestizo	No	Sí
Chiapas	27.3	32.7	Tseltal, tsotsil, mam, zoque, chol, tojolabal y mestizo	Sí	Sí
Quintana Roo	16.2	33.8	Maya, tsotsil y mestizo	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia

Se identificaron los cuatro estados con mayor población y sentido de pertenencia indígena. Se eliminaron las del estado de Chiapas debido a que el campo principal de las universidades se ubica en San Cristóbal de las Casas, un lugar con demasiado movimiento de mestizos, etnias y turismo nacional e internacional, por lo que se necesitaría mucho más tiempo para poder analizar todos los elementos que entran en juego aparte de que es una de

las comunidades con mayor número de investigaciones e información al respecto. Yucatán tampoco fue contemplado pues no se sabía que la Universidad de Oriente era la que tenía un enfoque intercultural a nivel estatal y no federal, aparte de que se necesitaría una mayor cantidad de recursos para trasladarse a dos estados de la república distintos, este caso es el mismo en el caso de Oaxaca.

Quintana Roo fue la mejor opción pues cuenta tanto con una UI como con universidad convencional y heterogeneidad cultural reduciendo así el uso de recursos económicos y tiempo de traslado entre una y otra. Dichas instituciones son la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo) y la Universidad de Quintana Roo (UQRoo). Ambas instituciones cuentan con heterogeneidad cultural en su población y llevan a cabo prácticas interculturales.

El universo de estudio en la UQRoo estuvo constituido por estudiantes de diferentes carreras que tenían relación con el Centro de Estudios Interculturales (CENEI) de dicha universidad. Por la complejidad al definir las identidades se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos grupos: el primero que participa continua y consistentemente en todas las actividades del CENEI y un segundo grupo de voluntarios que están inscritos en asesorías de lengua maya del mismo centro.

En el caso de la UIMQRoo se eligieron a estudiantes voluntarios que cursan el tronco común (del 2o al 4o semestre), y a otro grupo de estudiantes que cursan la materia de inglés. En ambos grupos existen estudiantes pertenecientes a todas las carreras de la universidad, se hizo de esta forma para incluir las distintas perspectivas y aumentar la representatividad de todas las licenciaturas.

Se consideró adecuado elegir a jóvenes de educación superior por sobre la educación básica ya que son sujetos portadores de identidades juveniles y significadores activos de su experiencia mediante procesos de reflexividad y subjetivación, también son actores plurales, dinámicos y complejos, que se encuentra inscrito en múltiples experiencias y que viven simultáneamente en diferentes contextos. Son capaces de construir sentidos,

identidades y significados propios frente a la escolarización y los diferentes discursos en los que están inmersos y sobre todo, tienen una heterogeneidad de respuestas frente a factores estructurales como la desigualdad social, la historia intercultural individual y colectiva, y las opciones que construyen en interacción con su propia localidad y con las alternativas a las que tienen acceso del mundo globalizado (González, 2011).

Es necesario comentar que existe un debate que no se abordará en este trabajo pero que no se puede ignorar, y es el papel que tienen los jóvenes en las comunidades indígenas. Las discusiones van en dos sentidos:

- a) Aquellos jóvenes que no tienen impacto en sus comunidades debido a que existe una jerarquía gerontocrática que impide que sus voces sean escuchadas en la toma de decisiones familiares y comunitarias (Durstón citado en Corona, Pérez y Hernández, 2008:148) y
- b) aquellos han logrado transitar por instituciones universitarias y reivindican su condición étnica generando una serie de acciones para su defensa cultural y de derechos ganando posición de prestigio, respeto y poder tanto en sus comunidades como en el ámbito académico pues usan un conocimiento occidental pero sin invisibilizar su condición étnica (Ventura, 2012: 62-64) por lo que no pueden pasar desapercibidos y se ganan un lugar importante en sus etnias. En este trabajo se apostó por encontrar a estudiantes que tuvieran características de este segundo tipo, pues un resultado de la educación intercultural sería el empoderamiento de los estudiantes a través de la preparación universitaria que permite el refuerzo de la identidad indígena.

4.3 Unidades de observación:

Por el tema en específico de este trabajo y decisión metodológica se puso atención en tres prácticas específicas relativas al tema que son: prácticas discursivas, prácticas educativas y vida social. Se encontró que es en las prácticas sociales en donde puede ser observada la interculturalidad

4.3.1Prácticas sociales

Surge a partir de la interacción y vínculos que se establecen con la cotidianidad y con los diferentes actores sociales y que van construyendo su mundo y ambiente inmediato a través

de manifestaciones físicas y verbales, de conflictos, afectos, emociones, comprensión y convivencia (Espinosa, 2015) en el aula, en la universidad, fuera de ella y en la comunidad en donde es expresado la capacidad de interacción o no interacción con actores que provienen de la misma cultura pero también de las demás, la relación que tienen con el entorno.

Con esta forma de desenvolverse en sociedad, se puede ver la articulación de los marcos socioculturales, étnicos, lingüísticos locales, las relaciones de poder existentes en la comunidad y en la región pues las prácticas de vida social no pueden desligarse de las actividades y entornos en que adquieren sentido, significación y que demuestran los conocimientos implícitos a sus prácticas culturales (González, 2011).

Considero esta dimensión como la más difícil de observar pues prácticamente todo lo que ocurre en la vida cotidiana es vida social, por ende, en este trabajo nos referiremos a las rutinas cotidianas y la forma de relacionarse con los otros, la forma en que se utiliza el espacio público, las maneras de utilizar los recursos que existen en el espacio social, y que para este trabajo se pone principal atención en su interrelación con las prácticas discursivas y dentro de la escuela con las prácticas educativas, sin dejar de lado todo lo que ocurra en el contexto social en sentido más amplio¹⁴.

4.3.2 Prácticas discursivas¹⁵

Son un fenómeno práctico, social y cultural que tiene su principal función en la construcción del discurso, éste se define como un acto comunicativo que determina lo que se dice, cómo se dice, y lo que puede inferirse a través de las formas de comunicación. Inicialmente el término se refería al habla, pero después, su significado se extendió más allá hasta incluir cada instancia del uso del lenguaje (N.O.U.N., 2010). El discurso es un medio

¹⁴ En este punto es necesario delimitar lo que será considerado como vida social, pero esta delimitación se hace explícita en el punto 4.4.1 que se refiere al modelo de investigación y a lo que será observable en el trabajo de campo.

¹⁵ Para esta sección se utilizó como base la sección que habla sobre análisis del discurso de mi tesis de maestría, aunque para esta investigación se desarrolla de forma más amplia. Se indica esto por cuestión ética.

del cual se puede obtener información ya que está muy ligado a las ideas con las que los grupos de personas se dan una “voz” para con los demás. No es un medio neutro, es una forma de expresión que da cuenta de experiencias y significados (Giroux, 1992), algo que es relevante en esta investigación.

Se podría afirmar que lo expresado en un discurso es la manera de conocer y de darle sentido al mundo interno y externo por parte de quien lo expresa usando al lenguaje como medio de expresión y comunicación con otros individuos. Con el uso del discurso expresado por medio del lenguaje, damos vida e intencionalidad a nuestras acciones. Éstas pueden tener un tinte favorable o desfavorable, pero en ambos casos con ellas damos significado a nuestra vida (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006). El discurso puede ser en palabras o corpóreo.

Tanto lo hablado como lo corporal contiene cuatro características (van Dijk, 2001: 24-36) en las que hay que poner atención:

- a) Es una acción social. Existe una intencionalidad, es controlado y tiene un propósito, aparte de que se realiza en interacción con varios participantes, contienen una interpretación y relevancia, no son fijos, no siempre son objetivos y pueden ser condicionados por el contexto.
- b) Contexto: que es el entorno o circunstancias para que se dé un suceso. En él habrá que observar la posición y características de los actores como poder, autoridad, prestigio, edad, etc. así como la utilería, uniformes, mobiliario, instrumentos, y el marco como el tiempo, lugar o posición del hablante.
- c) Poder: está relacionado al control de un grupo sobre otro, limita las opciones de acción y la libertad de los otros mediante amenazas o construyendo argumentos de persuasión haciendo que las personas actúen como si fuera natural o como si existiese un consenso.
- d) Ideología. Se supervisa cómo los usuarios (miembros o grupos) utilizan el lenguaje para realizar y/o resolver conflictos. Provocan que las personas actúen de modos similares en situaciones similares, generando una cohesión grupal.

Se puso atención a los discursos generados por los estudiantes y profesores que se comunican día a día, dentro de las universidades y fuera de ellas. Su discurso puede develar poder, ideologías, elementos positivos o negativos entre otras cosas mientras que el discurso institucional puede mostrar los objetivos de las políticas públicas entre otros elementos en donde se encontrarán sin duda fragmentos de la cultura e interculturalidad vivida cotidianamente. Esta práctica puede ayudar a comprender cómo el uso del lenguaje se relaciona con, e incluso ayuda a construir la cultura de una forma más amplia (Goddard y Wierzbicka, 2001).

4.3.3 Prácticas educativas

En este apartado me refiero a prácticas que las universidades realizan para promover la interculturalidad dentro de su espacio, y que generaría un impacto en las comunidades y en el entorno social. Se supone que estas prácticas deben ser seguidas por los profesores, alumnos y el personal administrativo. Existen distintas prácticas como (Escarbajal, 2009):

- Institucionales, que tienen que ir más allá de los decretos, tienen que generar rupturas y alianzas con otras instituciones para que dinamicen la práctica de la interculturalidad. Dentro de este segmento se generan apoyos y servicios específicos que ayuden a reducir la brecha generada por los diferentes factores que se conjuntan para afectar más a la población indígena generando programas como tutorías personales, asesorías académicas por tema y/o asignatura, cursos remediales, apoyo en la realización en tareas, para los mestizos cursos de lenguas indígenas, apoyo psicológico, monitorear y revisar el funcionamiento de los programas, multiplicar los espacios para fomentar diálogos interculturales, etc. (Flores-Crespo y Barrón, 2006).
- Relacionales, que toman en cuenta la diversidad individual interna de la escuela y del aula, cuestiona el igualitarismo escolar y se es consciente de que ciertas formas de comportamiento, vestiduras y lenguajes son parte de una sociedad plural y diversificada.

- Personales que son prácticas de adaptación de los sujetos ante encuentros etnoculturales distintos generando situaciones nuevas.

Como podemos ver, las prácticas educativas representan un reto para las escuelas, se necesita tener una coordinación establecida en la parte administrativa y docente para poder impulsar estas medidas, pero los alumnos también deben de poner de su parte.

4.4 Vida social

Surge a partir de la interacción y vínculos que se establecen con la cotidianidad y con los diferentes actores sociales y que van construyendo su mundo y ambiente inmediato a través de manifestaciones físicas y verbales, de conflictos, afectos, emociones, comprensión y convivencia (Espinosa, 2015) en el aula, en la universidad, fuera de ella y en la comunidad en donde se expresa la capacidad de interacción o no interacción con actores que provienen de la misma cultura pero también de las demás, y la relación que tienen con el entorno.

Con esta forma de desenvolverse en sociedad, se puede ver la articulación de los marcos socioculturales, étnicos, lingüísticos locales, las relaciones de poder existentes en la comunidad y en la región pues las prácticas de vida social no pueden desligarse de las actividades y entornos en que adquieren sentido, significación y que demuestran los conocimientos implícitos a sus prácticas culturales (González, 2011).

Considero esta sección como la más difícil de observar pues prácticamente todo lo que ocurre en la vida cotidiana es vida social, por ende, en este trabajo nos referiremos a las rutinas cotidianas y la forma de relacionarse con los otros, la forma en que se utiliza el espacio público, las maneras de utilizar los recursos que existen en el espacio social. En este trabajo se pone principal atención en su interrelación con las prácticas discursivas y dentro de la escuela con las prácticas educativas, sin dejar de lado todo lo que ocurra en el contexto social en sentido más amplio.

4.5 Técnicas de investigación aplicadas

La interculturalidad se da entre sujetos en la intersubjetividad, que se crea y recrea en la

convivencia, en el nivel experimental y biográfico de las experiencias vividas cotidianamente (Zúñiga, 2011) y es ahí mismo, en la cotidianidad en donde se entrelazan. Si queremos saber los significados de la interculturalidad en la vida diaria no hay que analizar el concepto en sí, sino los usos (Onghena, 2014) que le dan los actores dentro de un contexto específico y para finalidades específicas, o sea, quiénes practican, cómo, por qué y para qué se desarrollan y en dónde se ponen a prueba las prácticas sociales que se refieren a la interculturalidad. Es la práctica social la que une a la cultura como elemento semiótico y la cultura como estilo de vida cotidiano. En ella entran los sentimientos colectivos, objetos, identidades, discursos, etc. Por lo tanto, si semióticamente la interculturalidad se expresa como un encuentro de sentidos comunes distintos, en el estilo de vida se puede entender como el encuentro de prácticas culturales distintas al realizar una actividad en común.

Los elementos a los que se pondrán principal atención son: las personas, su origen étnico y la forma de nombrarse, las interacciones en los grupos de pares, sus prácticas, rutinas, significación y resignificación de los objetos culturales dentro de un contexto en que existen prácticas sociales interculturales. Se proponen las siguientes categorías y subcategorías que se desean observar en campo así como las técnicas e instrumentos que se utilizaron.

Tabla 4. Categorías, observables y técnicas de investigación a utilizar.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	OBSERVABLE	TÉCNICAS
Prácticas discursivas	Alteridad	autoadscripción	Observación participante, entrevistas y diario de campo
	Consenso o conflicto	Acuerdo, negociación o discusión y resolución	
	Negativas	Racismo, discriminación	
	Positivas	Inclusión, respeto,	

		aprendizaje, valoración.	
	Contenidos en documentos escolares	Posters, carteles, reglamentos, sitios web	Análisis de contenido

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	OBSERVABLE	TÉCNICAS
Prácticas educativas	Adecuación institucional	Programas de apoyo Multilingüismo en documentos	Investigación documental.
	Ambiente educativo	Multilingüismo Modificación de currículum Conocimiento de la otra cultura Eventos académicos	Observación participante, Diario de campo

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	OBSERVABLE	TÉCNICAS
Vida social	Formación de grupos de pares	Heterogeneidad, homogeneidad, inclusión, exclusión conflicto y convivencia	Observación participante, Diario de campo
	Comunicación	Lengua materna y aprendizaje de otros lenguajes para comunicarse	
	Costumbres	Asistencia a fiestas populares, Bailes, música,	

		comida, rituales.	
	Uso de productos culturales	Vestimenta y accesorios	Etnografía multisituada

Para el análisis de los datos, se usó el software Atlas.ti, para realizar análisis temático, que es:

Un método que permite identificar, organizar, analizar en detalle y proporcionar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y así inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio [...] ofrece un proceso exhaustivo para identificar numerosas referencias cruzadas entre los temas que van surgiendo y toda la información, permitiendo vincular varios conceptos y opiniones de los participantes y compararlos con los datos que han sido guardados en diferentes situaciones en diferentes momentos durante la investigación (Gallardo, 2014).

Para lograrlo, primero se identificaron las categorías, subcategorías y observables mencionados en las entrevistas y documentos, luego se tomaron en cuenta como códigos emergentes las enunciaciones que nos parecieron importantes, que no estaban contempladas y que consideramos significativas e importantes. Con esto se buscó encontrar la forma en que están vinculadas las ideas y representaciones de los actores sociales para poder representarlas mediante mapas temáticos, con la intención de que se pueda observar de forma clara las relaciones encontradas. Cuando se intentó hacer el comparativo, en ocasiones se pudo generar esquemas con códigos similares, pero en otras no puesto que son dos universidades con modelos distintos y aunque esperábamos encontrar respuestas similares no fue así, por lo que no todos los hallazgos pudieron ser contrastados de la misma forma.

4.6 Ética de la investigación

Esta investigación conserva los elementos éticos que se exigen: la información e identidad de los informantes es anónima y sólo se usará con fines de uso de esta investigación académica. Los documentos que se escriban serán compartidos con las universidades en que se realizó. Finalmente, las instituciones que permitieron el acceso de forma libre y

desinteresada a sus estudiantes, bases de datos e instalaciones tendrán una copia de este trabajo para que puedan consultarlo, analizarlo y refutarlo si así lo deciden.

5. CONOCIENDO QUINTANA ROO, CHETUMAL Y LA UQROO

En este capítulo se desarrolla la experiencia del trabajo de campo en dos universidades. Al inicio se dan algunos datos importantes del estado de Quintana Roo en donde están ubicadas ambas instituciones, pues como punto de partida es interesante ver los contextos generales para luego entender los particulares, y las posibilidades de generar contextos interculturales.

Este recorrido histórico necesario para entender la condición actual del Estado, tiene su origen en el siglo XIX. Uno de los principales eventos, y el más importante para la naturaleza de esta tesis, se desarrolla en 1847, inicia la Guerra de Castas en la península de Yucatán (en el que estaban incorporados los actuales estados de Quintana Roo y Campeche) en donde una de las cosas que son disputadas es el poder político y los centros económicos de la península (Sweeney, 2008).

Este levantamiento indígena dura alrededor de 50 años y tiene su origen en la desigualdad y expropiación de recursos y territorios por parte de pequeños terratenientes de origen mestizo o criollo. En ese 1847 Campeche era el puerto más importante y comerciaba con la Ciudad de México y Veracruz; Valladolid se mantenía con las fábricas de hilados y tejidos y lo que ahora conocemos como Quintana Roo era prácticamente selva que producía las dos terceras partes de maíz y el 90% del azúcar, en esta zona los legisladores yucatecos emitieron varias leyes entre 1841 y 1846 que promovían la compra de terrenos baldíos. Considerando que mucho de ese terreno “baldío” que se empezaba a ocupar ya estaba sujeto al cultivo de milperos indígenas, que no tenían títulos (Sweeney, 2008), esto era una apropiación del territorio sin considerar a los habitantes originarios.

Socialmente existía una división étnica entre mayas, mestizos y yucatecos criollos que suponía una igualdad de derechos, pero en la práctica no sucedía pues los indígenas mayas no tenían derecho a voto y la carga de impuestos era mayor, aparte de un racismo que era

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

público y permitido. Todo ello da las bases para el movimiento insurgente que quería expulsar a la población blanca. Para 1848 los mayas insurrectos tenían en su control las ciudades de Tekax, Ticul, Izamal y Bacalar (Ver anexo 2) con un ejército no organizado. (Careaga e Higuera, 2010:104-135).

Ya en 1850 Yucatán y el gobierno mexicano habían reconquistado gran parte del territorio y matado a Cecilio Chi y Jacinto Pat, que eran los líderes del levantamiento, quedando al mando José María Barrera quien rendía culto a una cruz que se le conoce como la Cruz Parlante que invitaba a la lucha pues era algo similar a la Pasión de Cristo y la rebelión maya se empezó a reorganizar haciendo que la guerra continuara, aunque en 1855 prácticamente todos los líderes rebeldes habían sido asesinados. Ya entre 1857 y 1867 la rebelión pasó a una fase de resistencia que tenía su principal fuerza en Chan Santa Cruz, justo donde había nacido la leyenda de la Cruz Parlante generando un estado de facto en manos de los mayas que se mantenía del comercio de materias primas y armas con lo que ahora es Belice, esta resistencia duró varios años (Careaga e Higuera, 2010:104-135).

Esta guerra es uno de los principales elementos para la configuración de la identidad maya al grado que hasta hoy en día es interpretada como una gloria del pueblo maya pues pudieron apropiarse de recursos, y hasta negociar con distintos países su pertenencia territorial. Se empieza a sedimentar el imaginario colectivo de lo maya como algo opuesto y antagónico a lo mestizo. Una vez extinta la guerra, ésta queda como una vieja gloria que aún está presente por medio del recuerdo digno de una resistencia a la injusticia sociohistórica.

Después de terminar la guerra de castas, Quintana Roo se establece como territorio federal con un gobierno local encabezado en un inicio por el Jefe Político y Militar, Gral. José María de la Vega, de la Marina y después por Ignacio A. Bravo, proveniente del Ejército Mexicano. Este nuevo territorio debía regirse por las mismas leyes y disposiciones a los que estaba sujeto el Distrito Federal, que eran el Código de Procedimientos Civiles, el Código Penal y la Ley sobre contribuciones. También estaba dividido en tres distritos según su ubicación geográfica (norte, centro y sur), ocho municipalidades, siete comisarías y una

prefectura (Careaga e Higuera, 2010:135). Después de la guerra de castas que duró medio siglo y una vez derrotados los mayas el paso a seguir era difícil: dotar de servicios, comunicaciones y actividad económica a este nuevo territorio para colonizarlo y cuyas fortalezas estaban principalmente en los recursos agrícolas, especialmente el chicle y las maderas preciosas.

En 1905 el presidente Porfirio Díaz decreta la exención de pago de derechos de importación a muchas mercancías para facilitar la vida y en 1915, Salvador Alvarado hace entrega de Santa Cruz de Bravo (durante la guerra de castas Chan Santa Cruz, hoy Felipe Carrillo Puerto) a los mayas, y traslada la capital del territorio federal a Payo Obispo (hoy Chetumal) en donde se establecerían los poderes políticos, todo después de que no fructificara un primer intento de anexión a Yucatán. Un segundo intento se dio hasta 1931 y generó un movimiento de resistencia encabezado por el Comité Pro Territorio que deseaba la autonomía de los otros estados y pugnaba por seguir siendo territorio federal ya que se recibían beneficios como la reducción del pago de impuestos, la construcción de obras, permanencia del ejército mexicano entre otras cosas (Careaga e Higuera, 2010:137-161).

Es hasta 1935, con el presidente Lázaro Cárdenas, que se decreta la refederalización jurídica de Quintana Roo que lo conforma nuevamente en territorio federal conservando sus límites originales de 1902, y en 1937 se fijan los límites con Belice. A partir de este punto empieza un programa de creación y repartición de ejidos para aumentar la población. En 1967 Javier Rojo Gómez es nombrado gobernador e impulsa la creación del estado libre y soberano de Quintana Roo y el desarrollo turístico de Cancún (Careaga e Higuera, 2010:137-261) que a la postre se convertirá en el principal generador de empleos y divisas. El norte del estado recibe la gran inversión de capitales para desarrollar toda la costa turística, y el sur recibe a la gran ola migratoria de otros estados del país para fundar y trabajar en las plantaciones de azúcar. La población originaria se concentra desde inicios del siglo XX en los actuales municipios de Felipe Carrillo Puerto, José María Morelos y Lázaro Cárdenas.

Su estatus como estado libre y soberano es relativamente nuevo pues fue hasta 1974 que lo

alcanzó para poder administrarse independientemente pues ya contaba con una población mínima de 80 mil habitantes, ingresos propios suficientes para cubrir los gastos de administración pública, así como la existencia de infraestructura agrícola, industrial, comercial y educativa, entre otras, que era la condición para poder dejar de ser territorio federal y tener su propia autonomía. Actualmente se compone de once municipios.

Es curioso cómo en el caso de la ciudad de Chetumal (que tiene su importancia en esta investigación porque ahí se ubica la unidad más grande de la Universidad de Quintana Roo), los discursos respecto al desarrollo cultural son determinantes: uno encuentra de manera clara que se desea inculcar una idea de México como un país mestizo, y donde la cultura indígena de la que hay que sentirse orgullosa es la del pasado. La idea anterior se refuerza cuando existen monumentos y estatuas dedicadas a Gonzalo Guerrero¹⁶ como el héroe del mestizaje, y en donde algunos edificios imitan la arquitectura prehispánica y el museo local de la cultura maya se refiere también a antes de la invasión española.

Fotografía 1. Tributo a Gonzalo Guerrero



Mercado Principal de Chetumal. A la espalda se lee: "Gonzalo Guerrero, simiente de la raza mestiza"

¹⁶ Gonzalo Guerrero es un héroe local de origen español capturado, maltratado y esclavizado en un inicio. Posteriormente se unió a los mayas contra la invasión por parte de la Corona Española. Se dice que llegó a ser jefe de una tribu. Se le considera el padre del mestizaje en México, siendo que en realidad se inculcó maya. Se encuentran referencias a él en las Crónicas de Bernal Díaz del Castillo.

Fotografía 2. Monumento a Gonzalo Guerrero.



Estatua a la entrada de la ciudad de Chetumal considerada "Cuna del Mestizaje". Colocado en octubre de 1996.

Incluso, la idea del mestizaje se encuentra presente en el Himno del Estado que es cantando en los eventos oficiales. En la tercera estrofa dice:

Esta tierra que mira al oriente
 cuna fue del primer mestizaje
 que nació del amor sin ultraje
 de Gonzalo Guerrero y Za'asil.

Este mensaje también se encontró las actividades culturales del Gobierno del Estado y de la Universidad de Quintana Roo:

Fotografía 3: Propaganda para el Festival Joven.

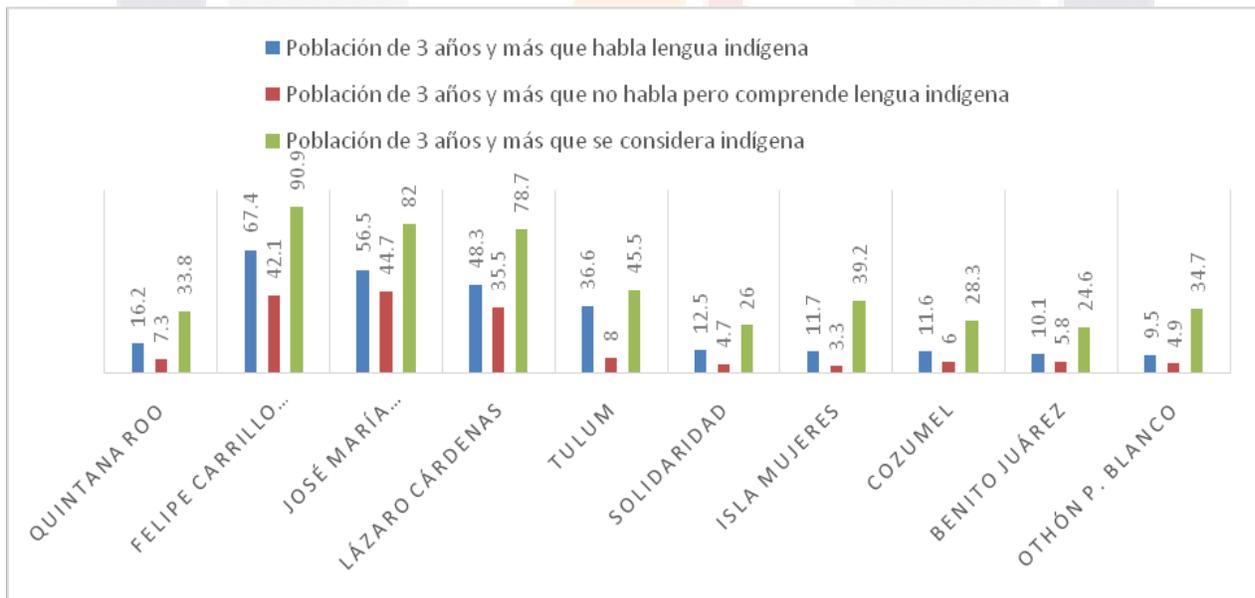
MIÉRCOLES 11 DE NOVIEMBRE DE 2015				
DE 11:00 A 20:00 HRS.				
UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO				
CAMPUS CHETUMAL				
11:00	Conferencia	Biblioteca Santiago Pacheco Cruz	Reflexiones sobre el Arte Poético.	Mtro. Javier España Novelo
16:00	Mural	Plaza Cívica	Elaboración de Mural "Mestizaje"	Gerardo Barragán
17:30	Exposición	Giber Jardín	Exposición Fotográfica	Manuel Villamor
18:00	Música	Plaza Cívica	Tocada	Grupo Alterlativo
18:30	Música	Plaza Cívica	Tocada	Mr. Black
19:30	Música	Plaza Cívica	Tocada	Korto Circuito

Con este tipo de mensajes uno puede recorrer la parte sur del estado de Quintana Roo, las fotografías anteriores son un ejemplo de la forma en que el proyecto de nación mestiza intenta forjarse entre la población sigue presente y en marcha a través de este tipo de mensajes en los lugares públicos de manera constante.

5.1. La UQRoo y su relación con estudiantes de origen indígena

En el año de 1991 se firmó el decreto de fundación de la primera unidad de la universidad pública del estado, la Universidad de Quintana Roo (UQRoo) en Chetumal, intentando mejorar la calidad de vida de su población y también los índices de educación. Las otras unidades que se han creado son Cozumel, abierta hace 16 años, Playa del Carmen hace 8 y Cancún, en 2014.

Gráfica 2. Población indígena en los municipios de Quintana Roo¹⁷.



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI (2010b).

Es importante mencionar que, según las estadísticas la población que se identifica como indígena por autoadscripción o lenguaje, se encuentra principalmente en los municipios de

¹⁷ Al momento de la investigación, los municipios de Bacalar y Puerto Morelos estaban entrando en función. Si bien se crearon en 2011 es hasta a finales del año 2015 que contaban con la infraestructura total, pero en las estadísticas oficiales aún no existían datos propios.

Felipe Carrillo Puerto, José María Morelos, Lázaro Cárdenas y Tulum. En cuanto a la relación de educación superior con origen étnico es importante destacar que las unidades de la UQRoo se ubican en donde menos población autoadscrita hay: Cozumel, Solidaridad, Benito Juárez y Othón P. Blanco (ver anexo 1).

En cuanto al analfabetismo, es menor en los municipios en que se encuentra físicamente la UQRoo (INEGI, 2010b). La ubicación geográfica distante de la universidad pública más grande de Quintana Roo dificulta el acceso a la población indígena rural debido a la generación de costos extras por la movilidad del ámbito rural al urbano y a la condición socioeconómica de escasos recursos. Combinando estos elementos es esperable que exista un proceso de exclusión de la población originaria en la UQRoo.

5.1.1. De los diferentes sistemas culturales que hay en la UQRoo

El planteamiento teórico que hasta ahora se ha manejado es que la interculturalidad es un encuentro de dos sentidos comunes, de dos sistemas culturales distintos, y al llegar a la universidad eso era lo primero que había que tratar de encontrar. Después de una búsqueda intensa, nos encontramos con una realidad muy compleja: la universidad es un espacio multicultural enorme, en ella conviven alumnos de culturas indígenas (maya, kanjobal, náhuatl, etc.), no indígena y de culturas extranjeras¹⁸ pues había personas de Sudamérica y Europa pero sobre todo de Belice y de Taiwán.

Es necesario crear un tipo ideal de lo que es la cultura para poder identificar a sus integrantes, aunque reconocemos que en la práctica no existen culturas cerradas ni puras, pero esto se hace sólo con fines metodológicos. Con base en el trabajo de campo, el análisis de narraciones y documentos, se encontraron diferencias entre sistemas culturales, las más importantes y que a muy grandes rasgos se pudieron observar son las siguientes:

¹⁸Por el discurso adoptado desde las políticas públicas que hablan de interculturalidad en educación, se excluyeron las culturas de los alumnos extranjeros, algo que queda pendiente para otras investigaciones pues esta variedad se pasa por alto. Se conserva para este estudio la cultura maya, que es la indígena mayoritaria y la cultura no indígena mexicana, la cual se podría entender como "mestiza", según el proyecto político de nación que se ha ido forjando.

Tabla 5. Comparativo de sistemas culturales

	Sistema cultural maya	Sistema cultural no indígena (Occidental)
Elemento principal	Agrocéntrica. El sentido de la vida y la cultura se encuentra en la naturaleza	Antropocéntrica. El mundo sólo puede entenderse a través de la acción del hombre.
Tiempo	Concepción cíclica, de acuerdo con el ciclo de producción agrícola	Concepción lineal, irrepetible e interminable
Naturaleza	Entendida como dadora de vida	Es un recurso explotable, un insumo para la producción capitalista
Trabajo	Es colectivo y para la comunidad. Se piensa que sin la acción de todos no puede haber beneficio.	Individual y propio. Se debe generar riqueza para mejorar la calidad de vida.
Economía	Autoconsumo y pluriactividad	Economía de mercado capitalista. El fin es el progreso occidental y urbano
Religión	Existen rituales de iniciación para la vida como el <i>Jetsmek'</i> , o Ritual de la Ceiba (árbol de la vida) realizados por autoridades como los <i>h'men</i> que cuentan con respaldo de las comunidades.	Las autoridades espirituales son designadas por jefes líderes y no por la comunidad, y son ellos quienes realizan los rituales. Existe lejanía entre autoridad y comunidad
Conocimiento	Hay reconocimiento ancestral del conocimiento maya por medio de curanderos y medicina tradicional.	El conocimiento científico se establece como verdadero e irrefutable

Fuente: elaboración propia

Este cuadro comparativo se construyó después de haber revisado cierta información en documentos y en algunas historias de vida, pero toma fuerza al encontrar que:

La experiencia intercultural enfrenta, en el fondo, dos modelos muy amplios de entender y vivir el mundo. Por un lado se encuentra un primer modelo surgido en las sociedades agroganaderas que ha acompañado, orientado y regido la voluntad del hombre desde tiempos inmemoriales. Se trata de una visión cultural que se conecta de forma íntima con la naturaleza y sus ciclos. Se trata de un mundo circular donde la naturaleza, el trabajo y la fiesta constituyen una expresión de vida, de la misma forma que la preparación del suelo, la siembra y la cosecha o también el nacimiento, la reproducción y la muerte. Un mundo donde el punto de partida es el de llegada, y en el cual el individuo era poco menos que nada y la comunidad era el todo [...] Mientras el segundo modelo, por otra parte, es el capitalista. Su característica principal es el desapego del mundo natural y la tendencia ideológica de controlarlo, de romper sus ciclos para ponerlos al servicio de la voluntad humana. Se tiene una concepción lineal de mundo que se funda en la idea de que la evolución natural marcha siempre hacia delante, de ahí los conceptos de progreso y desarrollo social que rompen para siempre el modelo cíclico natural e instalan otro con mayor apego a las máquinas de la industria y su cadena de producción (Robertos, Canul y Buenrostro, 2008: 11-12).

Luego de haber identificado y construido a grandes rasgos las características nucleares de cada sistema cultural, la tarea era encontrar a las personas que pertenecieran a uno u otro sistema cultural, lo que se desarrolla en el siguiente punto.

5.1.2. De la complejidad de definir la identidad y cultura de los estudiantes

En el desarrollo teórico era relativamente claro cómo abordar a los estudiantes que pertenecían a diversas culturas basándose en la literatura antropológica, que los cataloga bajo ciertas características de vestido, lengua o ciertos usos y costumbres. La identificación era necesaria para poder obtener la muestra a la que se le haría la entrevista. Sin embargo, esta tarea en particular fue realmente difícil, no hubo objetos culturales como ropa, collares o algo a simple vista que se pudiera seguir y dar pistas para definir las identidades o pertenencia cultural, la lengua maya no es hablada en público, y no existe una diferencia fenotípica marcada. Parecía que todos eran culturalmente homogéneos y que los estudiantes de procedencia indígena estaban escondidos o no asistían a la universidad, lo cual no concordaba con las estadísticas.

La identidad indígena es ocultada debido a la historia de deslegitimación de la cultura maya, la dinámica de exclusión del sistema educativo que recae en estudiantes indígenas, la condición migratoria entre otros elementos generando varias combinaciones entre la identidad y la afinidad a un sistema cultural. Con base en los datos generados en las entrevistas y observación de campo, se pudo construir la siguiente tabla, sólo para ilustrar *grosso modo* la complejidad de la relación entre identidad y afinidad con la cultura:

Tabla 6. Elementos que conforman la identidad

Elementos que conforman la identidad de los participantes.					Identi- dad	Afinidad cultural
Auto adscripción	Arraigo a la localidad	Ancestrali- dad	Lugar de origen	Lengua indígena ¹⁹		
Indígena	✓	✓	Localidad rural	✓	Indígena	Indígena
Indígena	✓	✓	Ciudad	X	Indígena	
Mestizo	✓	✓	Localidad rural	X	Mestiza	
Mestizo	✓	X	Ciudad	✓	Mestiza	
Indígena	X	✓	Localidad rural	X	Indígena	Occidental
Indígena	✓	✓	Localidad rural	X	Indígena	
Indígena	X	✓	Localidad rural	✓	Indígena	
Indígena	X	X	Ciudad	X	Indígena	
Mestizo	✓	✓	Localidad rural	X	Mestiza	
Mestizo	X	X	Localidad rural	X	Mestiza	
Mestizo	X	X	Ciudad	X	Mestiza	

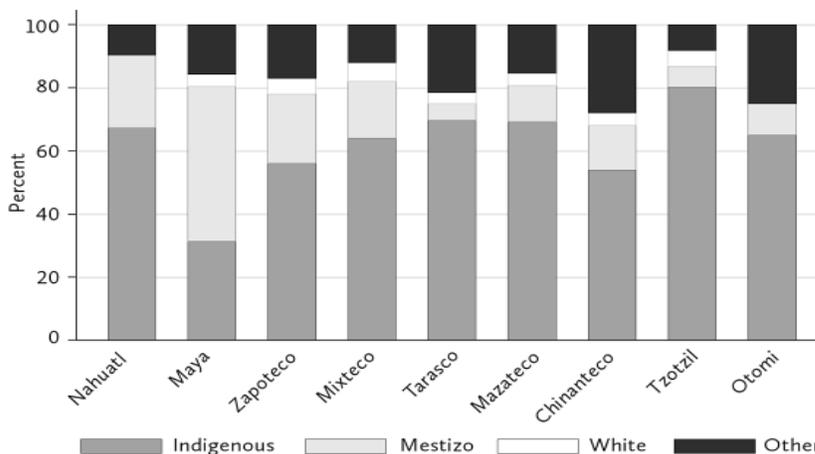
Fuente: Elaboración propia con los datos de los entrevistados y pláticas informales.

Para el contexto del que se trata, hablar la lengua maya no indica necesariamente una identidad indígena, no es posible asegurar entonces que por el lenguaje se tenga pertenencia

¹⁹ Se pone el símbolo ✓ a las personas que hablan o están aprendiendo a hablar maya, esto para simplificar pues es aún más complejo: hay estudiantes que la tienen como lengua materna, otros como segunda lengua y otros que apenas empiezan a hablarla.

étnica, y en específico el uso de la lengua maya parece ser que no es significativa para definir la identidad, pues personas que la hablan se consideran mestizos y personas indígenas no se pueden comunicar en maya. Entonces, una identificación étnica por el lenguaje es insuficiente también.

Gráfica 3. Autoidentificación por lenguaje indígena hablado



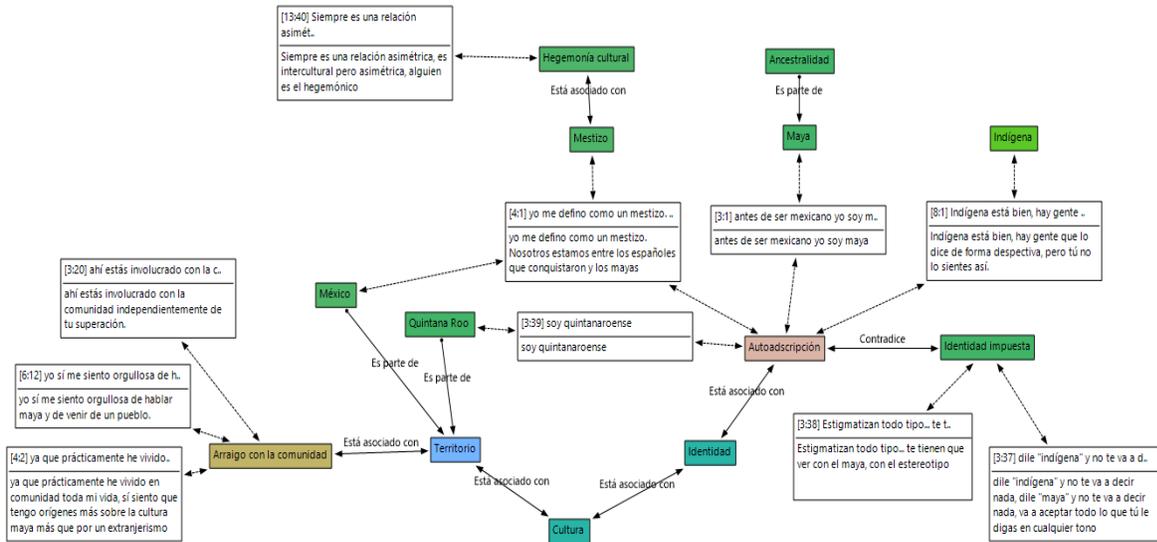
Fuente: Martínez et al., 2014:63

Para indagar de forma más clara la configuración de la relación entre identidad y afinidad cultural es necesario profundizar y analizar las historias de vida, pues esto pareciera ser un proceso individual que depende de las experiencias e intereses personales de cada sujeto, pero habría que ir descifrando el papel que juega lo sociocultural, principalmente el género, la raza y la clase social.

Se dieron dos descubrimientos que considero importantes, uno es que no hubo diferencia entre la autoadscripción y la identidad que sustenta, parece ser que esta coincidencia entre factores es una de las formas más correctas de identificar la pertenencia étnica de las personas. El segundo elemento importante es que la identidad adoptada no tiene mucho que ver con la afinidad con el sistema cultural: no por ser mestizo se desea una cultura occidental, no por ser indígena se desea una cultura originaria. Ésta depende de otras características más personales e individuales. Sin embargo, es necesario mencionar que el sentimiento de arraigo a la localidad de origen es fundamental, autoidentificarse o generar

sentido de pertenencia a un grupo étnico específico.

Imágen 1. Elementos que conforman la identidad



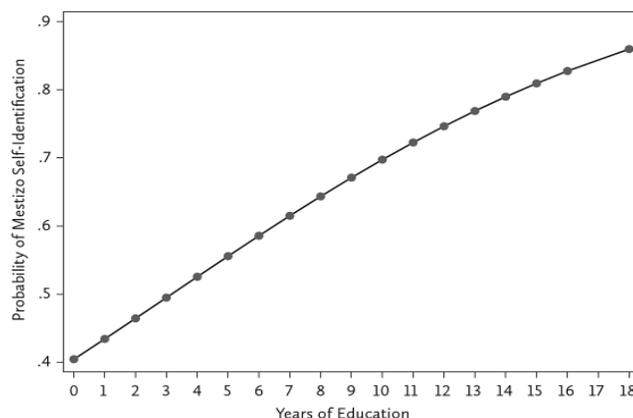
Ya comentaba Giménez (2007), que los entornos socioculturales están compuestos por territorios, apego socioterritorial, paisajes, símbolos y significados, lenguajes, etc. Se buscó descubrir indicadores individuales o por separado, pero no es posible ya que la identidad es un conjunto interrelacionado de elementos que no pueden ni deben de ser desenlazados, aquí precisamente radica una de las dificultades de poder entender y analizar la cultura, porque es un todo que se expresa en la acción del sujeto.

5.1.3. De la relación entre la autoadscripción mestiza y el sistema educativo

Como hemos visto, la identidad y la cultura son cambiantes, pero parecía curioso que los estudiantes sí se autodefinieran mestizos sin dudar y sin cuestionar esta palabra, pero al tomar en cuenta que en el contexto del Quintana Roo el proyecto del mestizaje está expresado de forma clara y que también está ligado directamente con la educación pública puede tomarse como normal. Hasta ahora era un supuesto político pero no había algún tipo de datos que relacionara directamente el impacto de la escuela con la conformación de identidad, hasta que se encontró una investigación que demuestra la eficiencia del proyecto educativo en la construcción de una identidad mexicana y mestiza, en donde se muestra que

las personas que tienen mayores grados de educación y han pasado más tiempo en el sistema educativo, han estado más expuestas al discurso oficial y tienden a identificarse mayormente como mestizos (Martínez *et al.*, 2014).

Gráfica 4: El efecto de la escolaridad en la autoidentificación como mestizo.



Fuente: Martínez et al., 2014:57

Se pudiera pensar que esta creación de identidad es relativamente pasiva, pero genera problemas serios en los estudiantes de origen indígena y campesino debido a que

[...] entran a un proceso de aculturación forzada que pasa por autoerradicar los vestigios de su cultura y lengua de origen. Lo que sucede en estos casos es que se obliga a los estudiantes a mirarse desde la mirada del otro, es decir, del que discrimina y asumen como rasgos propios los que el discriminador les atribuye. De ahí su deseo de erradicar de sí mismos aquello que los identifica. La exigencia de asimilación como condición de adaptación al *ethos* académico está ligada a procesos sistemáticos de discriminación social y cultural que excluyen y violentan simbólicamente a los estudiantes de origen rural (Tubino, 2012: 79-80).

Dentro del contexto de Quintana Roo esto se hace visible en la interacción cotidiana, en donde hablar maya es un elemento para mostrar la identidad pero al mismo tiempo para ser considerado un “mayita”, que es un término específico para referirse a toda la población de origen indígena de forma despectiva pues se les considera ignorantes y tontos, y automáticamente son catalogados como inferiores. Por esto, los jóvenes dejan de hablar su

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

lengua, como una forma de autodefensa y así evitar evidenciarse, empiezan a querer transitar de ser una persona de localidad rural a una de ciudad, negando sus orígenes étnicos. En este proceso las escuelas tienen su papel aunque sea de forma no intencional, pues a partir de secundaria los jóvenes tienen que salir a las ciudades a estudiar, y es en estos espacios públicos donde se empieza a abandonar lo maya (Chi, 2010) Un currículum oculto de las escuelas desde la educación básica es el abandono de la identidad para congeniar con el mundo urbano.

La idea de generar una nación ideológicamente mestiza y occidental se ha conservado viva y el sistema educativo mexicano aún es una herramienta que propicia este resultado. Las transformaciones por las que ha pasado la escuela y el impulso a los derechos indígenas aún no reflejan el empoderamiento de las personas con origen indígena.

5.1.4. De la elección de sujetos

Después de tomar conciencia de que la pertenencia étnica e identidad no era la mejor forma de definir a los participantes se optó por escoger dos grupos de voluntarios, uno claramente relacionado al Centro de Estudios Interculturales (CENEI), promotores del centro, de la cultura maya y ampliamente reconocidos por estas actividades y un segundo grupo de alumnos que se integran a asesorías del CENEI, pero sin hacer activismo ni otra actividad relacionada. Todos los estudiantes estaban inscritos en algún programa del centro y por ende, relacionados con el tema de la interculturalidad.

5.1.5. Observando prácticas e interculturalidad

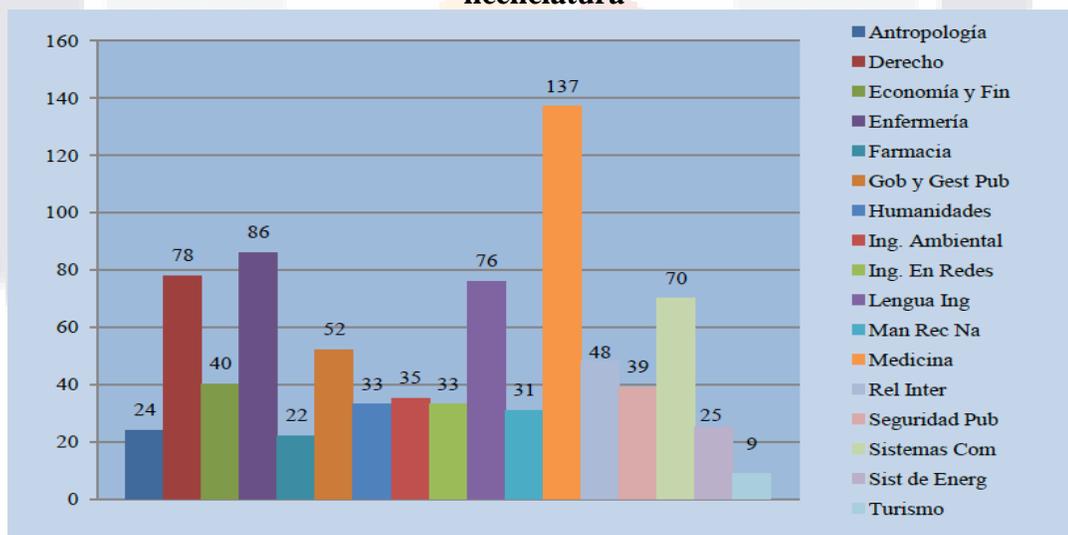
Como se planteó anteriormente, en el trabajo de campo se puso atención en tres prácticas: educativas, discursivas y vida social, se obtuvieron elementos emergentes muy interesantes en las otras categorías. A continuación, se presentan resultados obtenidos en la UQRoo.

5.1.5.1. Prácticas educativas

Como se indicó anteriormente, las prácticas educativas son las relacionadas con la inclusión y modificación del espacio universitario para dar lugar a las diversas culturas que están insertas en la actividad académica. La UQRoo consciente de que tiene población de origen

indígena, funda en 2003 la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UAAEI) con el apoyo de la Fundación Ford y de la ANUIES. En 2004 el proyecto se transforma en el Centro de Estudios Interculturales (CENEI) como un área de atención dirigida a los estudiantes indígenas para generar comunicación, un mejor desempeño académico, permanencia y egreso de los mismos a través de becas y tutorías. Esta acción es necesaria pues los estudiantes indígenas que pueden llegar al nivel universitario han tenido trayectorias escolares con amplias dificultades como la lejanía, haber estudiado en subsistemas educativos como telesecundarias y escuelas multigrado entre otros, por lo que son una población vulnerable (CENEI, 2015). Entre sus tareas tiene la obligación de ir al área geográfica conocida como la zona maya a dar a conocer la oferta educativa de la universidad.

Gráfica 5: Distribución de la matrícula de alumnos inscritos en el CENEI según licenciatura



Fuente: CENEI, 2016

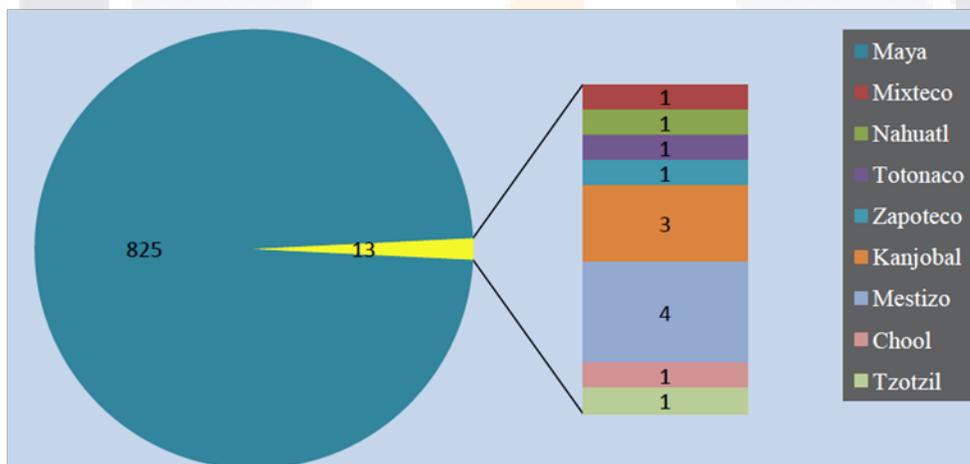
Los servicios de este centro incluyen acompañamiento en los estudios, asesorías académicas, asesorías para aprender la lengua maya, desayunador, albergue estudiantil y becas. Según su informe de 2015 hay 838 alumnos de origen indígena, inscritos en todas las licenciaturas y que cuentan con algún servicio, aunque esto no quiere decir que esa sea la población total de estudiantes indígenas de la UQRoo, pues no todos están inscritos en las

actividades que realiza este centro. (CENEI, 2016).

Una de las dinámicas que son interesantes es que las asesorías de las asignaturas son realizadas por los mismos estudiantes, generando un ambiente de confianza entre ellos y desarrollando sus habilidades de enseñanza y aprendizaje. El centro atiende a alumnos de origen no indígena en asesorías para aprender la lengua maya, matemáticas y también a los alumnos extranjeros que necesitan hablar el español.

Como es de esperarse, la mayor parte de estudiantes inscritos pertenecen a la etnia maya, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Gráfica 6: Pertenencia étnica de los alumnos inscritos al CENEI



Fuente: CENEI, 2016

Aparte del CENEI, la UQRoo intenta dar espacios a la cultura maya y a sus cosmogonías, un ejemplo de esto es haber celebrado el III Coloquio Intercultural de Medicina Tradicional maya en junio, y en octubre de 2015 el Festival *Hanal Pixan* que es la festividad del día de muertos en la cultura maya.

Fotografía 4 y 5. Eventos que promueven la interculturalidad en la UQRoo



Fuente: Sitio web de la Universidad de Quintana Roo.

Otras tareas que el CENEI (2015) tiene son:

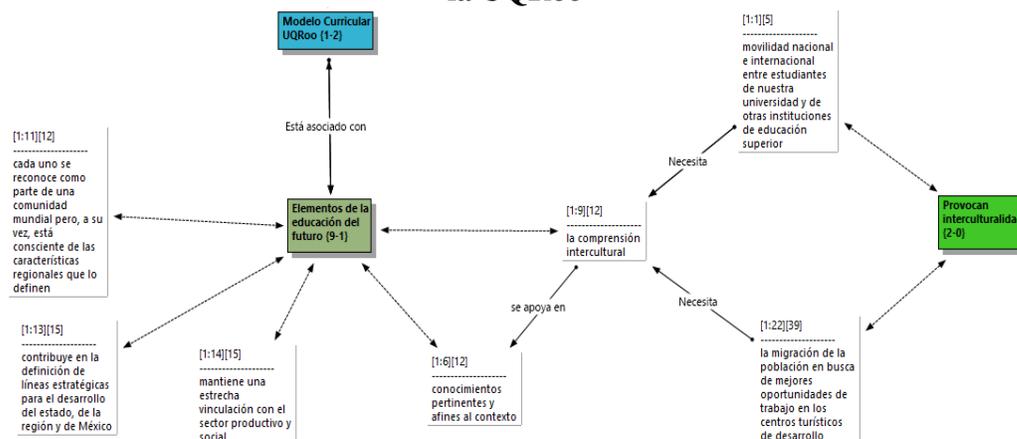
- Promover una comunicación estrecha con los estudiantes indígenas lo que tendría como resultado un mejor aprovechamiento y eficiencia terminal.
- Reducir la deserción de los estudiantes indígenas a través de cursos, asesorías y tutorías entre otras soluciones.
- Generar espacios públicos para mostrar la cultura maya
- Gestionar becas para estudiantes indígenas con instituciones gubernamentales e internacionales entre otras cosas.

Todas estas prácticas educativas tienen su fundamento en los documentos y eventos oficiales de la UQRoo, pero existe una distancia de éstos con la experiencia de alumnos y profesores, que serán analizados a través de sus narraciones y documentos.

5.1.5.2 Prácticas discursivas.

Se analizaron los documentos institucionales como los planes de las licenciaturas, la gaceta universitaria, informes de actividades, modelos curriculares, el plan de desarrollo institucional, los sitios web del CENEI entre otros. Se encontró un discurso sobre la interculturalidad que tiene diversos objetivos, estrategias, elementos para una "educación del futuro", etc.

Imágen 2. Importancia y origen de la interculturalidad según el modelo curricular de la UQRoo



Para la UQRoo es necesario el desarrollo de una comprensión intercultural por sus programas de movilidad. Esta característica es necesaria para una educación transformadora y para desarrollar una convivencia con los otros (UQRoo, 2013:4) pero hasta ahí llega la mención sobre la importancia de la interculturalidad, no se habla acerca de revalorizar las otras culturas, ni de cerrar brechas de desigualdad.

En otro orden de ideas, el concepto de interculturalidad aparece también en el discurso cuando se habla de culturas indígenas en general. Se nombra los diversos quehaceres del CENEI, sus programas y retos pues es a este centro se le delegan las tareas y responsabilidades que surgen al tener a estudiantes de origen indígena.

A pesar de ello, este centro ha desarrollado diversos programas para atender la diversidad de culturas como:

a) Un comedor comunitario, en el que los mismos alumnos o profesores donan comida para los estudiantes recordando que muchos de ellos viven en comunidades relativamente alejadas y trasladarse a la universidad o rentar en la ciudad representa un esfuerzo económico. Este proyecto es polémico pues para algunos es equivalente a tener un asistencialismo mientras que para otros es legítimo porque son los estudiantes quienes piden este apoyo y en su voz y palabra está la legitimidad de la demanda.

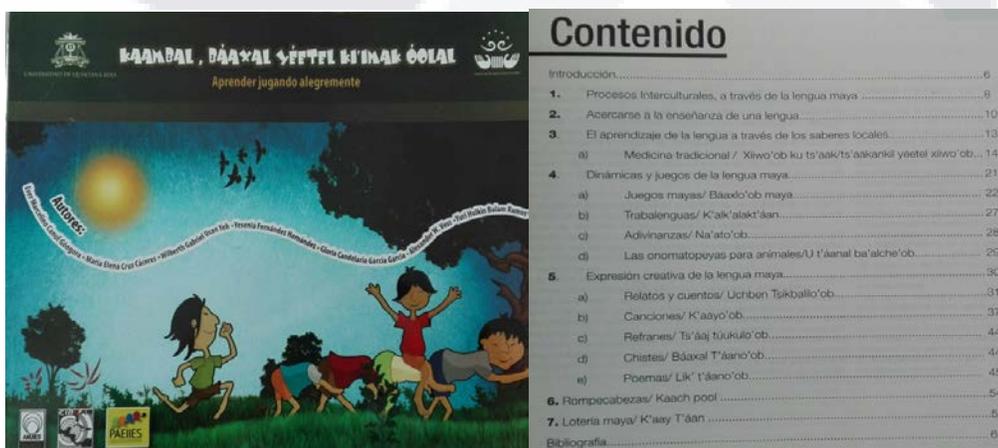
b) Servicio Social Comunitario, para que los estudiantes conozcan y se acerquen a los principales problemas que aquejan a las comunidades rurales generando conocimiento de las zonas rurales cercanas. Este acercamiento con los pueblos originarios debe de caracterizarse por el intercambio de saberes como una oportunidad en el desarrollo integral y formativo de los estudiantes universitarios.

c) Asesores académicos de la lengua maya entre pares, en donde alumnos que tienen la habilidad y dominio de esta lengua apoyan a otros sin importar semestre, ni carrera ayudando así a socializar y a entender que son los mismos jóvenes quienes tienen la posibilidad de enseñar y revitalizar su idioma, aparte de que fortalece el liderazgo y valoración de sus propias costumbres.

d) Fortalecer su modelo intercultural con la edición de libros para niños mayas en diferentes comunidades, los cuales intentan recuperar tanto los juegos tradicionales y conocimientos tradicionales de la cultura maya, así como su lenguaje. Propone la idea de que la

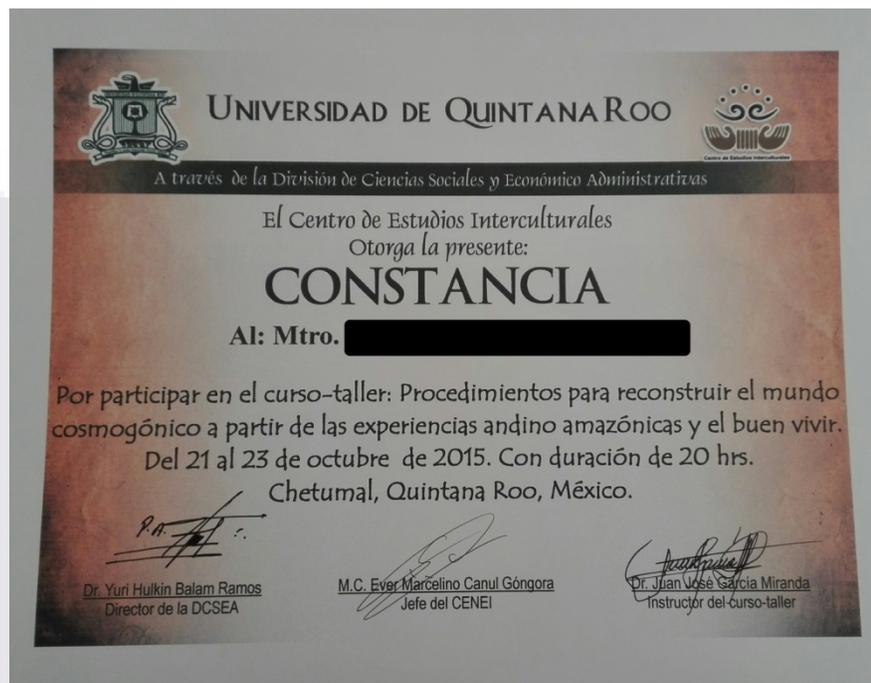
[...] construcción de procesos interculturales en contextos multiculturales sucede también a través del diálogo, la convivencia y pueden ejercitarse en la comprensión de las múltiples tradiciones como un valor importante que abre el camino del entendimiento y comprensión plural. En el caso de la lengua maya es necesario entender que se utiliza la oralidad como un recurso cultural y no como un simple acto de comunicación, que tiene una serie de tradiciones que se ejercen en la milpa y da fuerza a la identidad maya. (Canul *et al*, 2015: 6-7)

Fotografía 6 y 7. Libro editado por el CENEI



e) La mejora de su personal en la formación intercultural a través de cursos que los acerquen a otras culturas, a sus formas de interpretar el mundo y a un diálogo horizontal entre ellas.

Fotografía 8. Cursos de formación intercultural



El CENEI tiene la tarea institucional de elevar el nivel académico de sus estudiantes y lo hace a través de las tutorías, pero el esfuerzo que lleva a cabo para mejorar su modelo intercultural se materializa en las experiencias de sus estudiantes, en los eventos culturales y en la edición de material para las comunidades, produciendo objetos que cristalizan sus ideas principales.

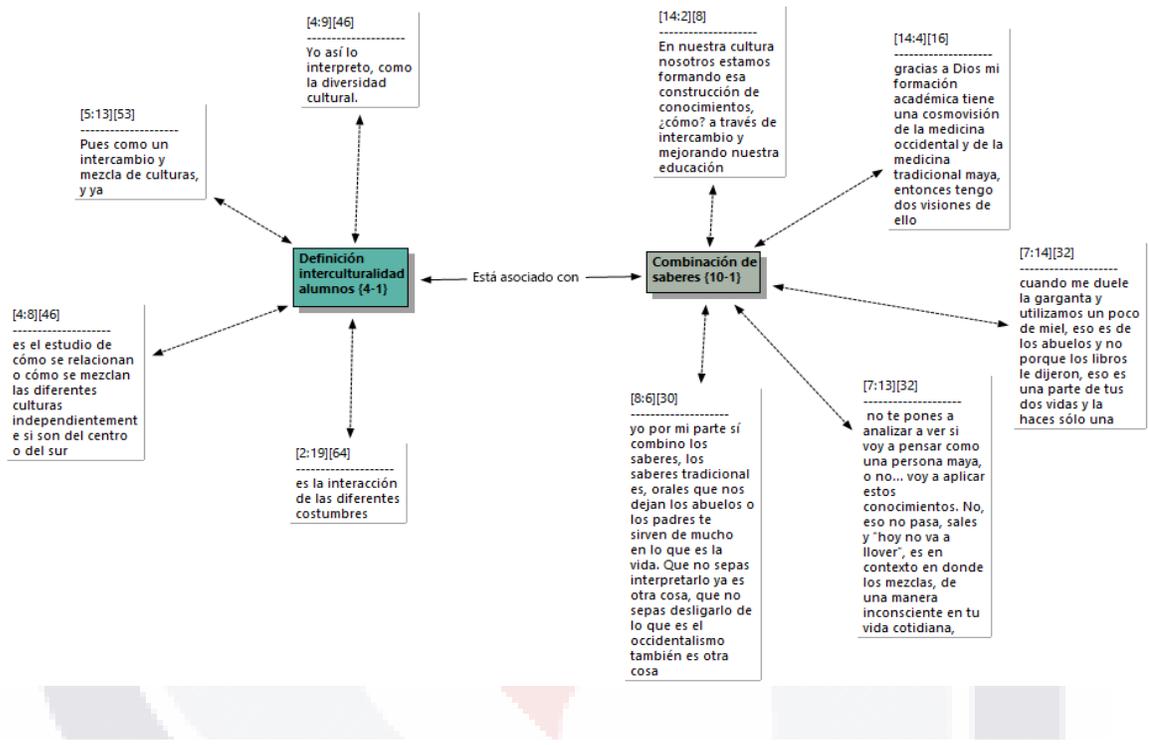
5.1.5.2.1. Interculturalidad en la experiencia de los alumnos

A lo largo de las entrevistas, la idea de que la intercultural es considerada como algo positivo va de la mano con el respeto e incluso con la intención de mezclar las diferentes culturas y los saberes que surgen de cada una para mejorar. Se asocia con la idea de una combinación de saberes que se aplican en la vida cotidiana.

En la imagen se puede observar ciertos argumentos en los que se ha adoptado una idea muy

parecida a la interculturalidad institucional que se manejó en apartados anteriores, la misma que la establece como un proceso sin conflictos, de manera amistosa encaminada a que las culturas se enriquezcan entre sí, es decir, una asociación de saberes que se utilizan en la vida.

Imágen 3. Definición de interculturalidad según los alumnos



Algo interesante es que sólo los estudiantes no indígenas mencionaban a la interculturalidad como un intercambio de culturas, mientras que los estudiantes que se autodenominaron indígenas se inclinaban más a entenderlo como una mezcla de saberes que se aplicaban en la vida cotidiana. Los estudiantes indígenas son quienes han tenido que desarrollar más estrategias de entrada y salida de distintos contextos culturales al migrar continuamente de sus comunidades de origen a la ciudad, lo que les da una forma de definirla como una mezcla de saberes debido a su experiencia llena de dificultades y barreras en varios contextos.

En este sentido, es importante resaltar la capacidad de los estudiantes de generar lo que es el capital intercultural, entendido como

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

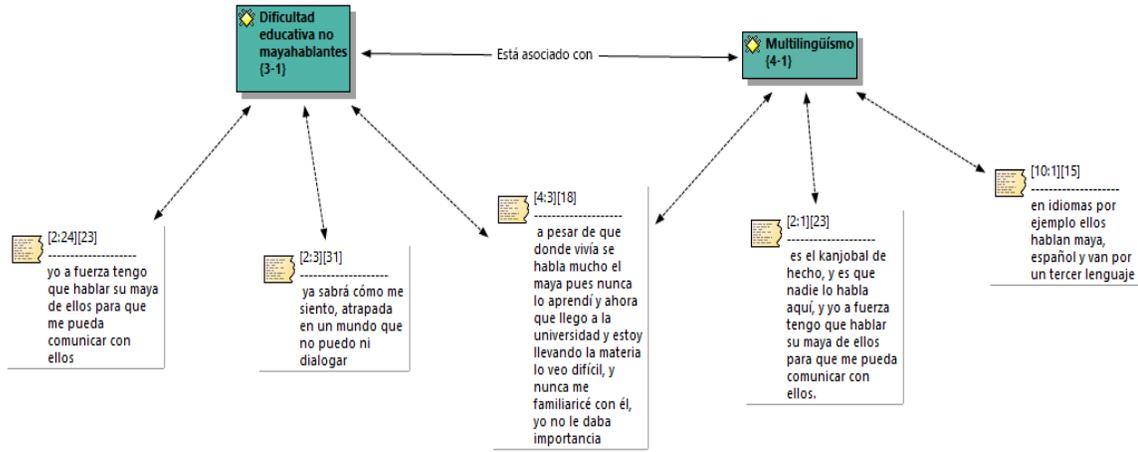
Los procesos de adquisición y de aplicación pueden ser más o menos intuitivos o reflexivos, directos (durante programas de intercambio internacional de estudiantes) o indirectos (a través de libros, televisión o internet), iterativos o continuos, inclusivos o exclusivos, habilitados o restringidos. Sin embargo, en toda su complejidad empírica, estos procesos siempre están íntimamente —aunque no necesariamente de forma explícita— vinculados a (diferentes) culturas, es decir, a “marcos permeables, evolutivos y ‘compartidos’ de percepción, pensamiento e (inter)acción que se aprenden más o menos conscientemente y que son, tanto formados por sus historias de objetivación e institucionalización, como formativos de las mismas” (Pöllmann, 2014, p. 55).

A través de la experiencia de estar en esos distintos marcos de percepción y pensamiento son capaces de desarrollar ciertos sentidos para poder interactuar en varios lugares y espacios, insertarse en diferentes códigos normativos. Estos alumnos tienen la capacidad de modificar su comportamiento en el espacio público dependiendo del marco de acción que necesite la cultura en la que se desenvuelve. Este proceso es resultado de procesos sociohistóricos que han silenciado, ignorado, violentado o hasta eliminado las distintas culturas originarias, lo que habla de un proceso de defensa ante las múltiples dificultades más que como un proceso de solución a las diferencias o evitar problemas que tienen debido a su pertenencia étnica.

5.1.5.2.1.1. Dificultades educativas

Para ambos grupos, tanto indígenas como no indígenas existen ciertas dificultades relacionadas con su cultura al entrar en un ambiente intercultural. En la información emergente, se obtuvo que para los estudiantes que no son mayahablantes el aprender otro idioma aparte del inglés les parece algo que merece un esfuerzo extra ya que aprender el español ha sido difícil y más idiomas complica la comprensión. Entonces el plurilingüismo es deseado por las políticas públicas pero un reto para quienes tienen que lidiar con él. Creo que es necesario mencionar el caso de una alumna de origen kanjobal pues para ella la universidad eran lugar en el que no podía dialogar en su lengua materna porque nadie más la hablaba, "viviendo atrapada en un mundo en que no puede dialogar" (Candy, Estudiante cursos CENEI, comunicación personal, 5 de octubre de 2015).

Imágen 4. Dificultades educativas estudiantes no mayahablantes

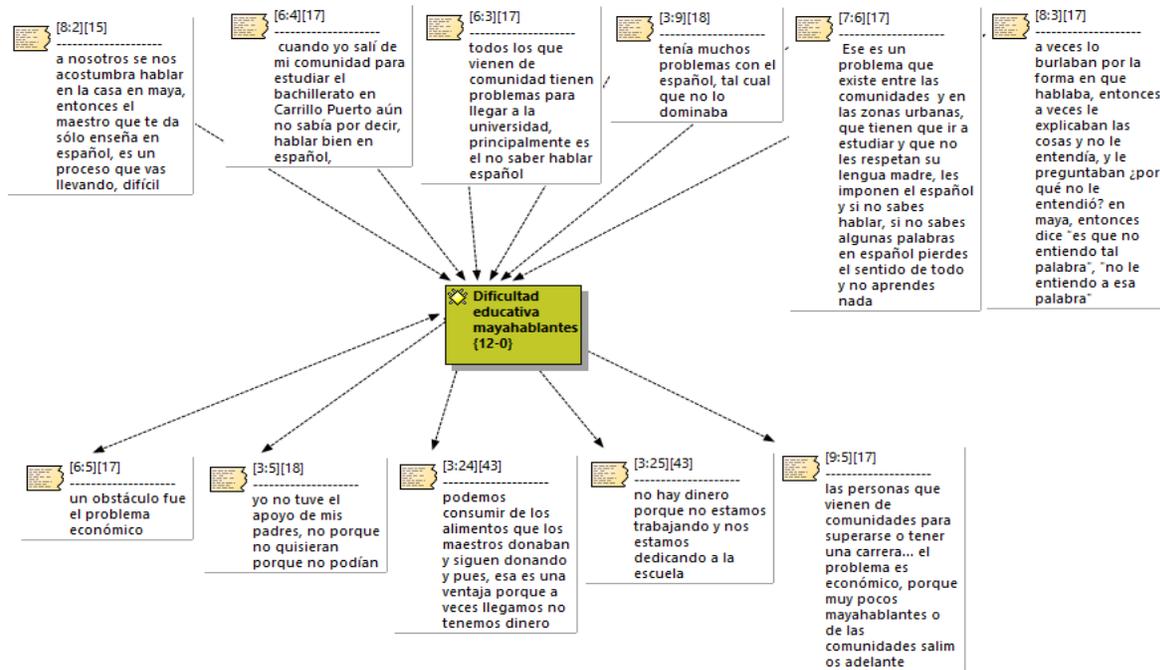


Estar en un contexto multicultural no genera tantas dificultades educativas para los no mayahablantes pues sólo han crecido con un idioma, en cambio para quienes hablan maya es más complicado. Para los alumnos mayahablantes, y que por lo general se autoadscriben como indígenas los problemas para transitar hacia la escuela son principalmente dos: el primero es el económico, pues estudiar la universidad implica migrar a la ciudad con ingresos que provienen del campo, lo que representa un verdadero esfuerzo para las familias en caso de que puedan apoyar.

La segunda dificultad importante y que está relacionada con aspectos culturales es la dificultad de relacionarse al no tener el español como lengua materna y no hablarlo correctamente, lo que en ocasiones causó que los otros estudiantes se burlaran de ellos, teniendo nuevamente que vivir condiciones que no son las óptimas. A continuación, se presentan fragmentos que se obtuvieron de las entrevistas.

El problema del lenguaje es algo importante de observar en una sociedad multicultural, que si bien hay una mayoría hegemónica, en ocasiones sería ideal que esa mayoría aprendiera los lenguajes de la minoría para hacer su tránsito en el espacio público menos difícil, y esto sería precisamente una de las tareas de las políticas interculturales y que no sucede pues, muchas veces el idioma maya es una asignatura optativa.

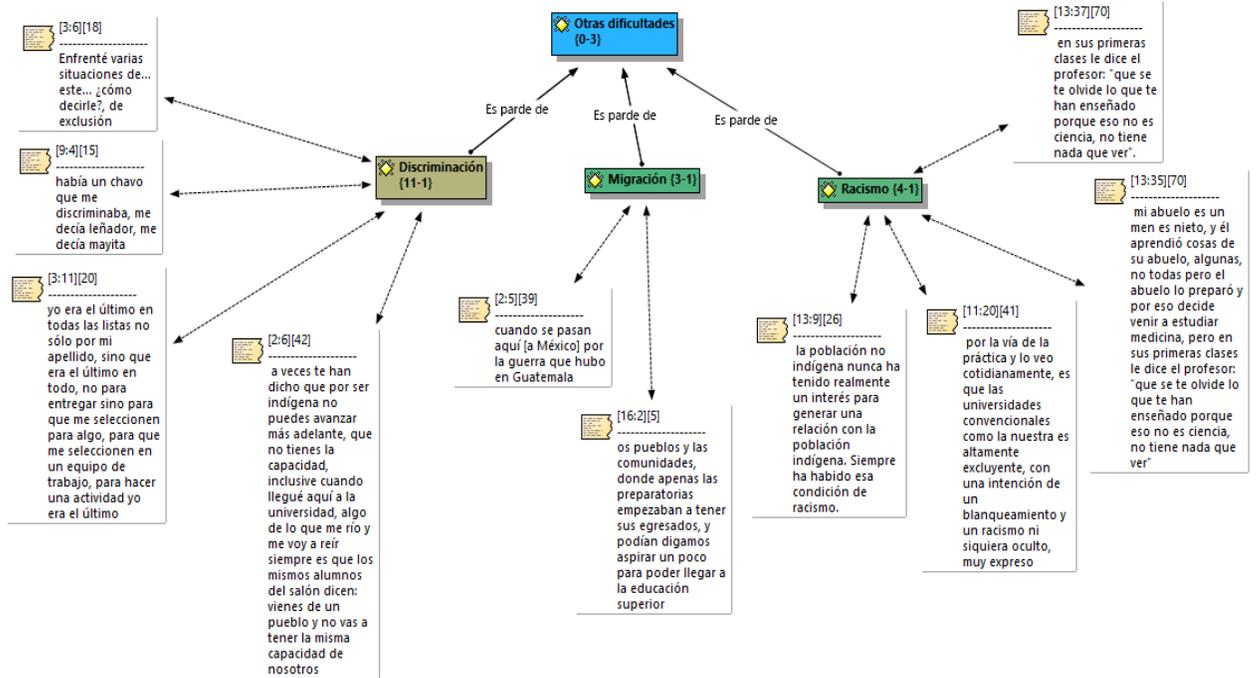
Imágen 5. Dificultades educativas estudiantes mayahablantes



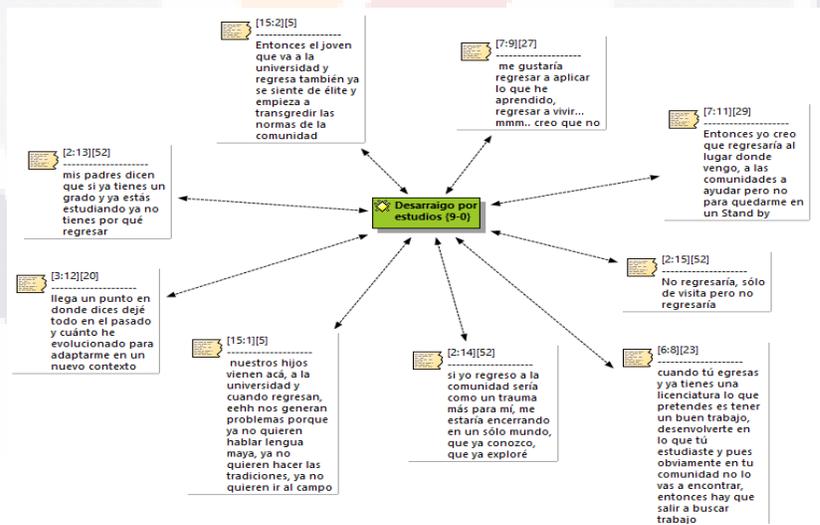
Aparte de los problemas económicos y dificultades con el español como lengua secundaria pero la principal para comunicarse, se hizo referencia a otros problemas como: racismo, exclusión, discriminación, descalificación de conocimientos ancestrales y migración principalmente. Los estudiantes que pertenecen o están asociados a un origen étnico maya sufren de uno o varios de los problemas antes mencionados de forma simultánea, lo que hace su tránsito por la escuela más difícil.

Tal vez este tipo de expresiones que inferiorizan a las culturas originarias junto con un sistema educativo que promueve la idea del mestizaje como lo máximo y mejor alcanzable tengan un efecto combinado en los alumnos y por esto vayan renunciando paulatinamente a ser indígena.

Imágen 6. Otras dificultades para estudiantes indígenas



Imágen 7. Desarraigo debido a la experiencia educativa



Estas dificultades están presentes tanto en lo étnico, lo económico, lo geográfico y lo político aunque el acceder a la educación superior también tiene consecuencias que inciden directamente en la comunidad de origen ya antes vistas como el desarraigo de sus pueblos de origen o la desobediencia a los usos y costumbres, así como las tradiciones que hay en la

comunidad, y en el peor de los casos a problemas como drogadicción.

5.1.5.2.1.2. Vida social de los estudiantes

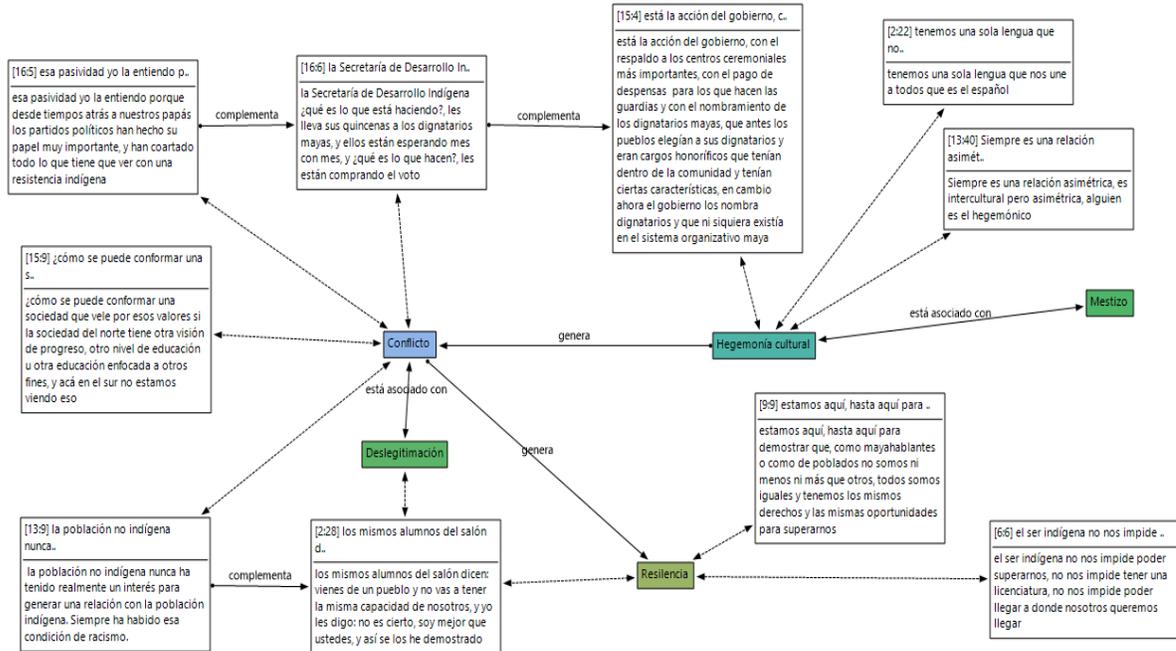
Para el análisis de estas prácticas se utilizó la información obtenida en las entrevistas, el diario de campo, las observaciones y las voces recuperadas en las tesis y libros de autores, las cuales se consideran voces legítimas que están plasmadas en documentos serios.

En la observación es difícil determinar si se conforman grupos heterogéneos o no, ya que no hay forma clara de distinguir la pertenencia étnica, tampoco se puede saber si los grupos sociales son heterogéneos o no. El papel de la hegemonía cultural es claro y único, no fue posible escuchar la lengua maya en la cotidianidad del transporte urbano, lugares públicos como plazas comerciales, el centro de la ciudad entre otros.

Lo que es cierto y según las respuestas obtenidas en las entrevistas es que, el CENEI representa para algunos estudiantes la oportunidad de darse a conocer como indígena y de pertenecer sin sentirse menos ni discriminados, es de hecho una oportunidad para potencializar su identidad a través de concursos de oratoria o música, de hacerse visibles en los festivales culturales que se realizan dentro y fuera de la universidad.

En trabajo de campo, la categoría de vida social fue demasiado complicada sobre todo porque habría que haber elegido un pequeño grupo de estudiantes para seguirlos en diferentes contextos como la escuela, su hogar, el recorrido a sus comunidades, y las interacciones en estos mismos lugares, lo que resultó muy ambicioso y sería una investigación dentro de otra, por lo que se tuvo que dejar de lado para poner atención en las otras categorías e información, sin embargo se pudo observar que parte de su vida cotidiana es el conflicto con la hegemonía cultural y la deslegitimación de la cultura originaria.

Imágen 8. Hegemonía cultural, conflicto y resiliencia.

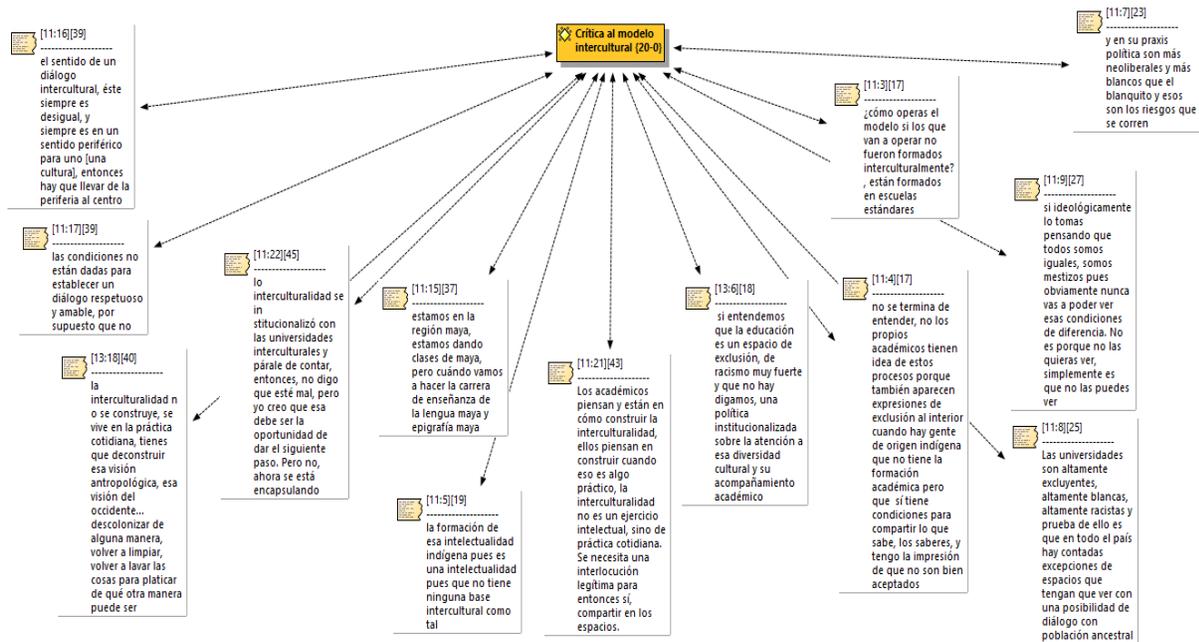


Pero lo más importante es que, los jóvenes universitarios de origen indígena han desarrollado una resiliencia y orgullo que los impulsa a no verse vulnerables, sino al contrario, verse como iguales en un escenario en el que tienen desventajas estructurales.

5.1.6. Crítica al modelo oficial por personal del CENEI

Uno de los hallazgos importantes fueron las múltiples críticas que se hacen al modelo intercultural institucional por parte del personal del CENEI. Éstas van desde lo epistemológico, hasta lo práctico. El primer cuestionamiento es sobre la falta de formación intercultural de quienes llevan a cabo dicho modelo desde la política pública: "¿cómo operas el modelo si los que van a operar no fueron formados interculturalmente?, están formados en escuelas estándares" y esto provoca automáticamente un alejamiento de lo que es la interculturalidad. Parece una crítica válida, siendo que el modelo se desarrolla "desde arriba" y no incorpora las ideas ni opiniones de los pueblos indígenas.

Imágen 9. Crítica al modelo de educación intercultural por personal del CENEI



En este punto en específico es importante detenerse en tres aspectos que sobresalen:

- Como vimos antes, en la falta de formación de personal con enfoque intercultural para poner en práctica este modelo.
- En la posible falta de legitimidad del modelo educativo intercultural debido a que las autoridades indígenas no fueron consultadas desde un inicio para este proyecto, lo que genera una falla en la creación de educación y conocimientos conjuntos y válidos para ambas culturas y
- La interculturalidad debe de ser entendida como una práctica de vida cotidiana con un fondo político de igualdad y no como un ejercicio académico que se queda dentro de las aulas y no se ejerce en la vida pública.

Ante estas críticas, el CENEI está desarrollando una visión propia de interculturalidad que a veces es opacada por el diseño institucional de la universidad o que está en camino de implementarse a través de las acciones educativas con el fin de dignificar la posición indígena en la universidad y de penetrar en los modelos educativos y pedagogía para que la interculturalidad sea una práctica cotidiana y esto a través de distintas estrategias, que se ilustran en el punto siguiente.

5.1.7. Estrategias utilizadas por los actores

En el apartado teórico se entendió la estrategia como un acto para alcanzar cierto objetivo y esto está presente por varios actores, por ejemplo, la Universidad legitima institucionalmente el ser inclusiva tanto con la creación del CENEI junto con las festividades realizadas en la vida pública y siguiendo los protocolos indígenas. Igualmente se han abierto espacios académicos para debatir los conocimientos como la propuesta de los Diálogos de Intersaberes o cursos de oratoria bilingüe.

Fotografía 9,10 y 11. Actividades promotoras de la interculturalidad.



Invita

Curso:
Oratoria Bilingüe

Instructor: M.C. Hilario Chi Canul

Dirigido a: Alumnos de la Uqroo

27 de octubre al 26 de noviembre
(Martes y Jueves)

Aula 15

Los interesados podrán inscribirse en las oficinas del CENEI ubicado en el edificio H planta alta, teléfono 8350300 ext. 374



V Jornada Internacional de Diálogos sobre Intersaberes



"Del bien vivir al buen vivir"

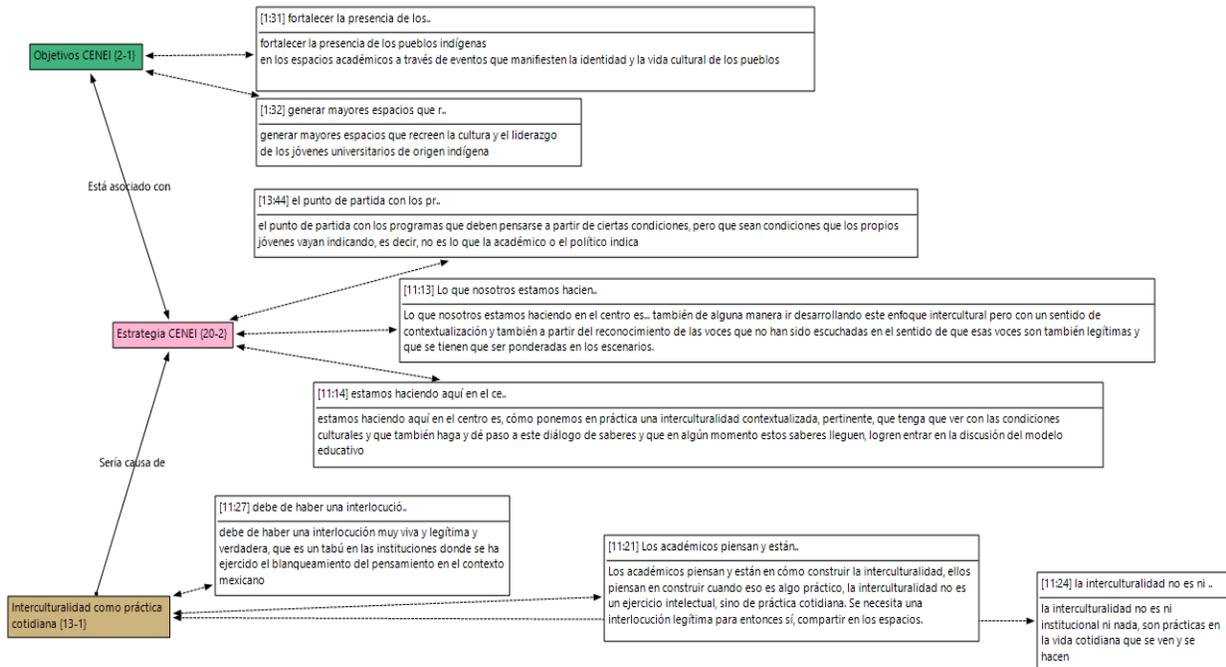
15 y 16 de octubre de 2015
Aula Magna No. 1



Se le ha concedido un espacio y visibilidad a una cultura que es devaluada o juzgada como inferior para revalorizarla en el espacio público, con la firme intención de conservación,

recreación y empoderamiento de los jóvenes universitarios de origen indígena. En el cuadro siguiente se representan los objetivos que el CENEI tiene en particular, aparte de los que la UQRoo les comanda, algunas estrategias que se realizan para lograrlo con la finalidad de que cambien las prácticas cotidianas y estén encaminadas a un diálogo entre culturas que en el contexto local es necesario.

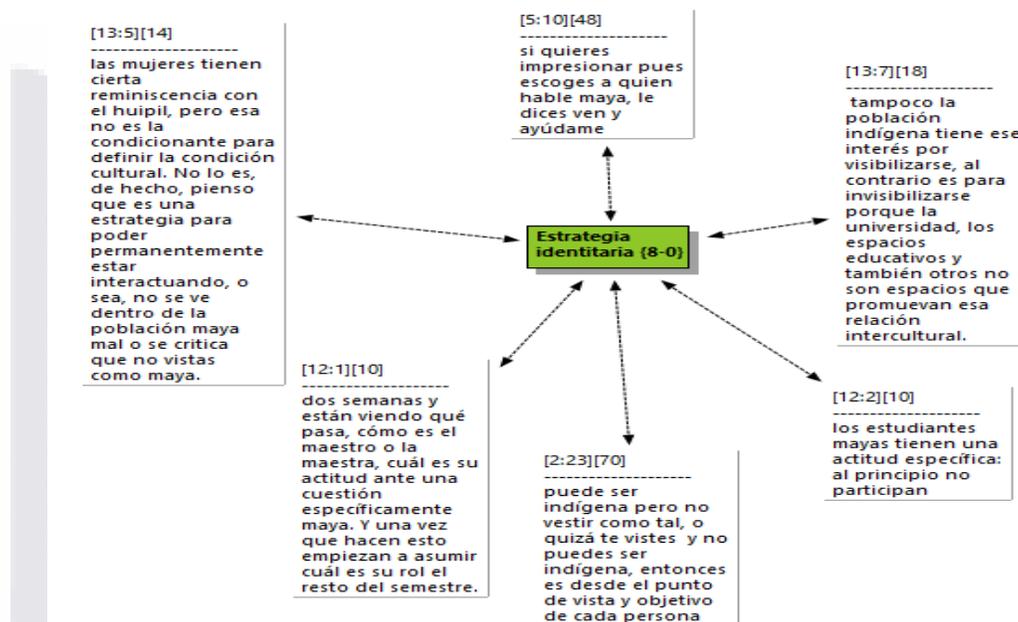
Imágen 10. Objetivos y estrategias CENEI para alcanzar la interculturalidad



Sumado a las estrategias utilizadas por la institución que legitiman la práctica de la interculturalidad, están las utilizadas por estudiantes. No todos están interesados en utilizar los espacios abiertos a la cultura, algunos utilizan el Centro como apoyo para poder mejorar su estado académico, otros por la curiosidad de aprender maya y existe un grupo de estudiantes que aprovecha el espacio tanto de la universidad como del CENEI para generar visibilidad y generar proyectos de difusión cultural como la creación de un grupo de música maya, la participación en concursos de oratoria a nivel peninsular, nacional e internacional generando una buena reputación para todos los actores entramados. Un resultado obtenido fue el encontrar la concentración de los recursos sociales, económicos y académicos en un pequeño grupo que también los aprovecha para lograr sus objetivos: revitalizar la cultura desde su punto de vista.

La última estrategia que se encontró es la identidad estratégica y moldeable de las personas indígenas. Son mayas o no según el contexto en el que se deba de entrar o salir. Pueden ser mayas en su comunidad, pero al salir de ella lo evitan, en otras palabras, el ser maya puede ser entendido como una metáfora de una máscara que puede ser utilizada dependiendo de ciertos escenarios.

Imagen 11. Identidad estratégica en narraciones



Con la revisión de todo este material, es claro que estudiar la interculturalidad no es sencillo, y que en el ejercicio de ésta vienen varios elementos que en ocasiones no se consideran, pero sobre todo, no se consideran las reacciones de los actores sociales inmiscuidos en este proceso y que nos permite develar que no es una interacción simple ni pacífica sino que detrás de ella vienen muchos elementos sedimentados como la hegemonía cultural, estrategias para hacerse visibles o invisibles, una disparidad enorme entre el discurso oficial y la práctica habitual, la forma de legitimar por parte de las instituciones y la falta de espacios públicos para que las culturas alternas o subalternas se tomen en cuenta en un contexto nacional.

Estas estrategias van a depender de varios factores como la finalidad que tienen los actores para utilizarlas, el contexto social en donde las utilizan, los recursos a los que tienen acceso o restricción para incentivar o limitar su desarrollo y seguramente una redistribución de

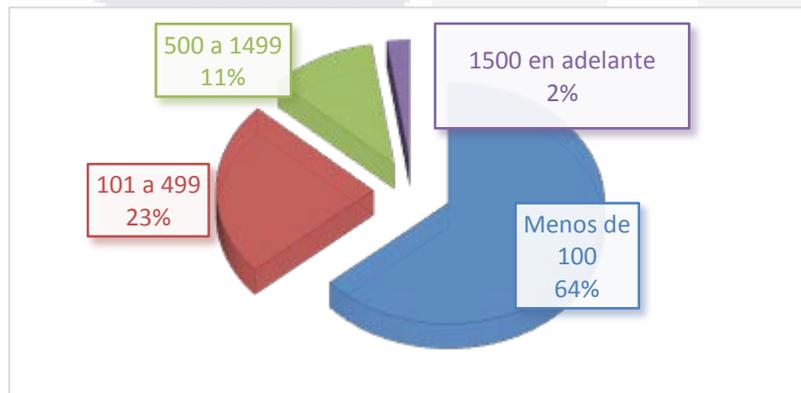
poder entre las mismas culturas subalternas ya que las personas que desarrollen la habilidad de ir y venir en los sistemas culturales puede jugar un rol en ambos. Con tantas variables, resulta romántico hablar de una igualdad de culturas en espacios neutrales con el objetivo principal de la sana convivencia.

6. CONOCIENDO JOSÉ MARÍA MORELOS Y LA UIMQROO.

En este municipio de Quintana Roo está establecida la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo), con mayoría de población de origen maya y ubicado en el centro de la península, cercano a los estados de Campeche y Yucatán (Ver anexo 1). Es difícil encontrar datos sobre la actividad económica del municipio, pero se sostiene de la producción agrícola (piña, sandía y papaya) y apicultura (Brito, 2015:150-162) así como de los recursos obtenidos de la migración interna hacia la zona turística de Quintana Roo y la internacional hacia Estados Unidos.

Según la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), en José María Morelos en el año de 2010 había 36,179 personas. La cabecera municipal es la zona más urbanizada y existe un predominio de localidades rurales. El 72.3% de la población se encontraba en condición de pobreza (46.4% en condición de pobreza moderada y el 26.8% en pobreza extrema), el 87.9% tiene carencia de acceso a la seguridad social mientras que el 29.5% vio limitado el acceso a la alimentación.

Gráfica 7. Distribución de habitantes por tamaño de localidad



Fuente: SEDESOL, 2014a

En cuanto a la densidad de población, la cifra es de 7.73 habitantes por kilómetro cuadrado, y la mayoría de las localidades cuenta con menos de 100 habitantes, lo que dificulta la distribución de los servicios y el acceso a ellos por parte de la población en general.

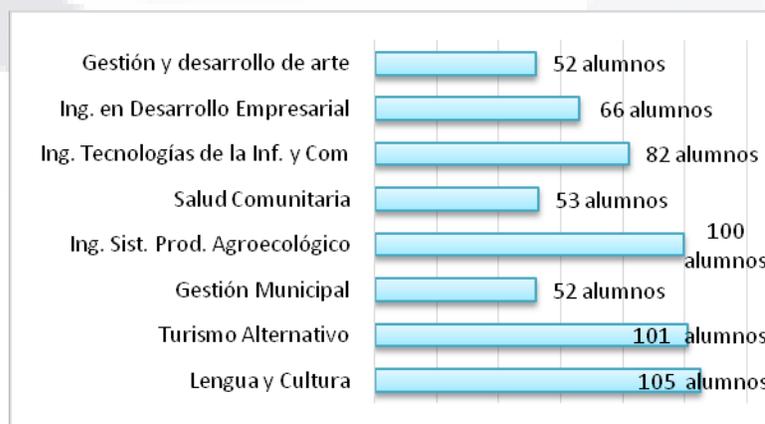
En educación, el 53% de la población mayor de 15 años posee educación básica incompleta con un promedio de 6.9 años de escolaridad, se contaban con 60 preescolares, 66 primarias generales, 26 primarias indígenas, 29 secundarias y 4 bachilleratos (SEDESOL, 2014). Es hasta 2006 que se decreta la creación de la primera institución de educación superior, la UIMQRoo, entrando en funciones en el año de 2008.

En este caso, no existe un mensaje político cultural tan evidente hacia el mestizaje, pero sí a la idea de generar un sentido de pertenencia a la nación mexicana y a seguir sus principios, por ejemplo, el municipio tiene ese nombre en honor al héroe de la independencia mexicana, posiblemente en un intento de inculcar el amor a la patria.

6.1 Datos generales de los alumnos de la UIMQRoo

La base de datos institucional señala que hay un total de 613 alumnos que pertenecen a 8 diferentes licenciaturas que se intentan insertar en el ámbito local, pero con posibilidad de aplicar los conocimientos en otros contextos. La distribución de alumnos es la siguiente:

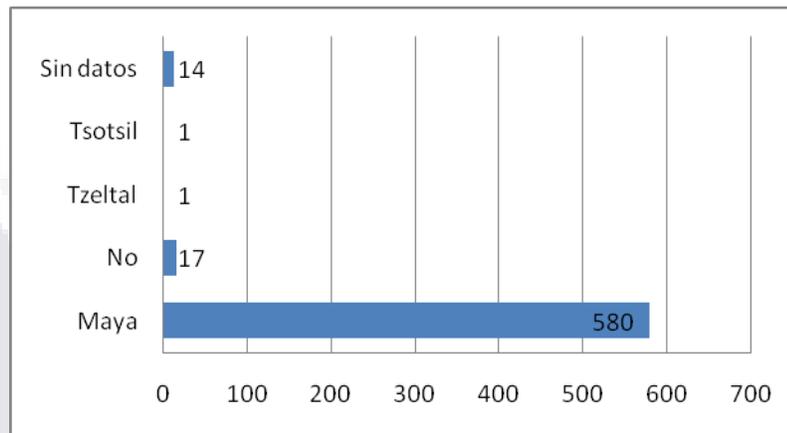
Gráfica 8. Matrícula de alumnos inscritos en la UIMQRoo según licenciatura



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos proporcionada por la UIMQRoo

Cabe recordar que la pertinencia étnica es una parte importante de esta investigación, por lo que también se indagó dicha característica obteniendo los siguientes datos:

Gráfica 9. Pertenencia étnica de alumnos inscritos en la UIMQRoo



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos proporcionada por la UIMQRoo

Como se mencionó, la universidad está ubicada en la llamada Zona Maya del estado de Quintana Roo y como resultado encontramos gran homogeneidad cultural de la población estudiantil. Otro elemento sobresaliente es que algunos estudiantes que no se consideran mayas, creen que no tienen pertenencia étnica. Probablemente esta forma de responder tiene que ver con la forma de preguntar del cuestionario pues seguramente se hizo una respuesta dicotómica con respuestas que otorgan o niegan la identidad indígena, lo que puede ser una falla del mismo al no incluir otras opciones posibles.

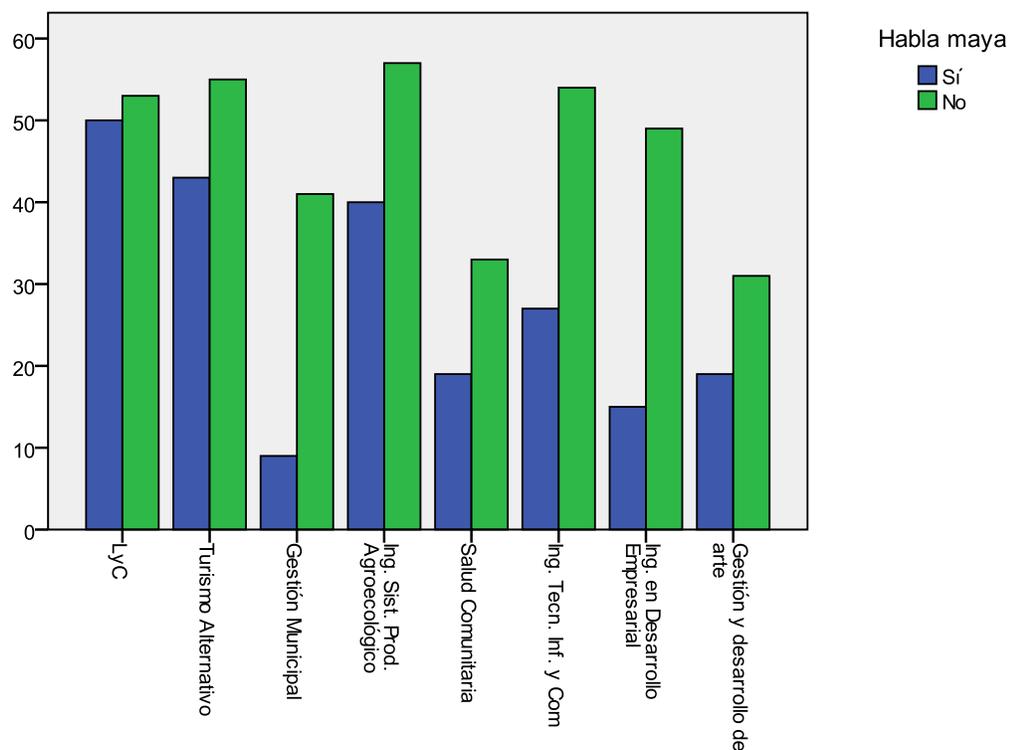
Gráfica 10: Porcentaje de alumnos en la UIMQRoo que hablan maya.



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos proporcionada por la UIMQRoo

Al analizar la lengua materna, que es otra de las características que por lo general se utilizan para determinar la pertenencia étnica, se encontró que la mayoría de los estudiantes no hablan lengua maya.

Gráfica 11. Número de mayahablantes y no mayahablantes según licenciatura.



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos proporcionada por la UIMQRoo

Este es el único dato que existe respecto al habla de alguna lengua indígena, pero hay una diferencia importante con las estadísticas del INEGI, pues según la población mayahablante era un poco mayor al 50%, pero dentro de la universidad se reduce a 36%, lo que habla de una reducción del uso del maya. Sería importante preguntar por los alumnos que entienden pero no hablan la lengua para ampliar la información disponible, lo cual no está presente en la base de datos a la que se tuvo acceso.

Esta universidad también desea generar la habilidad de hablar inglés por el contexto socioeconómico enfocado al turismo que los rodea y porque la interculturalidad sólo puede

empezar desde lo comunicativo, sin embargo, el 95% de los alumnos no lo habla por lo que hay que desarrollar esa habilidad en sus estudiantes en los 4 años que dura la licenciatura. Respecto a la deserción escolar, se tiene una tasa del 15% de su población por motivos principalmente económicos y académicos, al no estar preparados para el nivel educativo de la institución y en tercer lugar debido a embarazos prematuros (UIMQRoo, 2014).

La UIMQRoo, contrario a lo que se piensa, no es una universidad para personas de origen indígena sino para todos. Si fuera exclusivamente para indígenas se estaría privilegiando a ciertas personas por su pertenencia étnica y excluyendo a otras, algo que va en contra de los derechos universales. Sus propias autoridades argumentan que lo que aún incomprendido es que estas instituciones representan otro tipo de modalidad en educación superior; así como hay universidades politécnicas, tecnológicas, convencionales hay universidades interculturales.

6.2 Prácticas discursivas: la idea de interculturalidad de la UIMQRoo

Esta universidad desarrolla su propio modelo educativo intercultural y está plasmado en distintos documentos: planes de desarrollo institucional, misión, visión, planes de estudio, etc. Se parte de la idea de revalorar los saberes y valores de las comunidades y de la lengua maya-yucateca en cinco principios (UIMQRoo, 2010; 15-18):

a) Los seres humanos que forman parte del proceso educativo (estudiantes, profesores, administrativos y comunidades), son sujetos, no son problema, recursos ni objetos. El objetivo es ser consciente de que todas las personas inmersas en el proceso educativo tienen conocimientos valiosos y se pueden compartir en formas bi y multidireccional pues entre todo el cuerpo de la universidad desarrollan sus personalidades, comunidades y regiones.

b) La intención que existe es la de fortalecer la cultura maya en el contexto local, nacional e internacional a través de un proceso de enseñanza - aprendizaje dentro de las aulas. Explicado por el rector fundador, la educación intercultural que se intenta desarrollar en la UIMQRoo

[...] es aquella que permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo en un ambiente seguro, en el que diferentes sistemas de construcción de conocimiento coexisten (el local y la dominante en el hemisferio occidental), generando condiciones para innovar y/o crear nuevo conocimiento como resultado de la sinergia que se desarrolla entre los actores. Todo esto en el marco de valores y principios éticos locales que median las interacciones entre personas y con su entorno [...] al hablar de “sistemas de construcción de conocimiento” se obligó a discusiones epistemológicas que están conduciendo actualmente a los principios básicos que explican las formas de construcción de conocimiento y que permiten tender puentes de entendimiento entre diferentes culturas con distintos sistemas de construcción de conocimiento (Rosado-May y Osorio, 2014:154).

Estas discusiones epistemológicas son las que los alumnos desarrollan en las aulas con la intención precisamente de que ellos sean los arquitectos de esos puentes sin perder la identidad indígena. Esta ideología también va plasmada en su lema: "Ser en el mundo, ser nosotros - *Wiinikil yóok'olkaab, jée bixo'one'* – *To be in the world, to be ourselves*". De hecho, la expresión maya tiene una ideología más profunda y amplia, pues se puede traducir como “reconocerse a sí mismo dentro de otras culturas, sin dejar de ser lo que uno es” (Espadas, 2011:84). Esta idea está para contrarrestar la práctica de desconocerse indígena maya en los contextos distintos a la comunidad. Se pretende reforzar la identidad y cultura propia frente a otras sin sentirse menos.

c) El ser humano y su entorno social y natural son una sola realidad, un solo todo integrado generando sistemas de vida en el entorno que si va a ser cambiado, debe ser para un bien común.

d) Se reconoce y acepta un pluralismo en la forma de construcción de conocimiento; se fomenta la recuperación y uso de la cultura y lengua originaria en un ambiente de cordialidad, creatividad y respeto pero con disciplina, que permiten que emerja el conocimiento. Se privilegia la apertura epistemológica a otras formas de generar conocimiento pues el camino para llegar a este no es universal.

e) El objetivo también es alcanzar una calidad reconocida internacionalmente, hacerlo con

base en los principios de transparencia y rendición de cuentas, con evaluaciones para todos los actores como una forma de mejora continua.

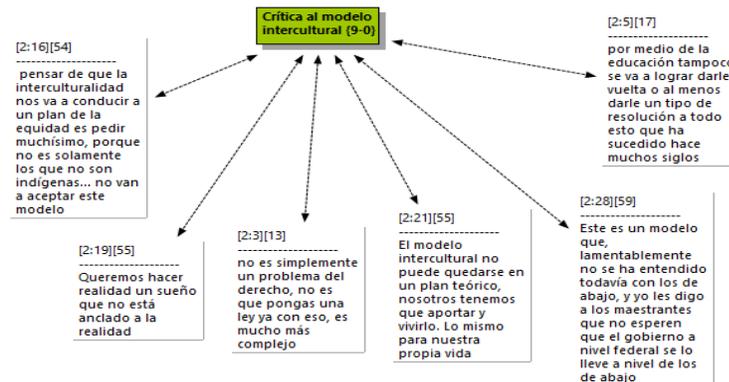
Para finalizar este inciso, vale la pena mencionar que sí se discute de manera puntual en sus documentos lo que es la interculturalidad, y se sabe que no hay un consenso pero aun así, esta universidad lo define como la interacción entre culturas de forma respetuosa, horizontal y sinérgica, con un respeto en la diversidad y enriquecimiento mutuo no exento de conflictos que pueden resolverse mediante el diálogo y el entendimiento sin importar religión, orígenes y creencias políticas. Esto es para lograr uno de los objetivos principales, que sería *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* (UIMQRoo, 2010:18).

Estos elementos dan fortaleza a la filosofía intercultural que se desea desarrollar y sobre todo, da la guía para una práctica de la misma. Como discurso puede ser interesante, pero rastrear cómo se fortalece la interculturalidad en la cotidianidad es más complejo:

6.2.1 Críticas docentes al modelo intercultural oficial

Al igual que en la UQRoo, surgen críticas al modelo educativo intercultural oficial, y son importantes ya que los docentes consideran que el modelo es principalmente teórico, no ha sido compartido a la comunidad y se le deja la responsabilidad a la educación.

Imágen 11 Críticas UIMQRoo al modelo intercultural

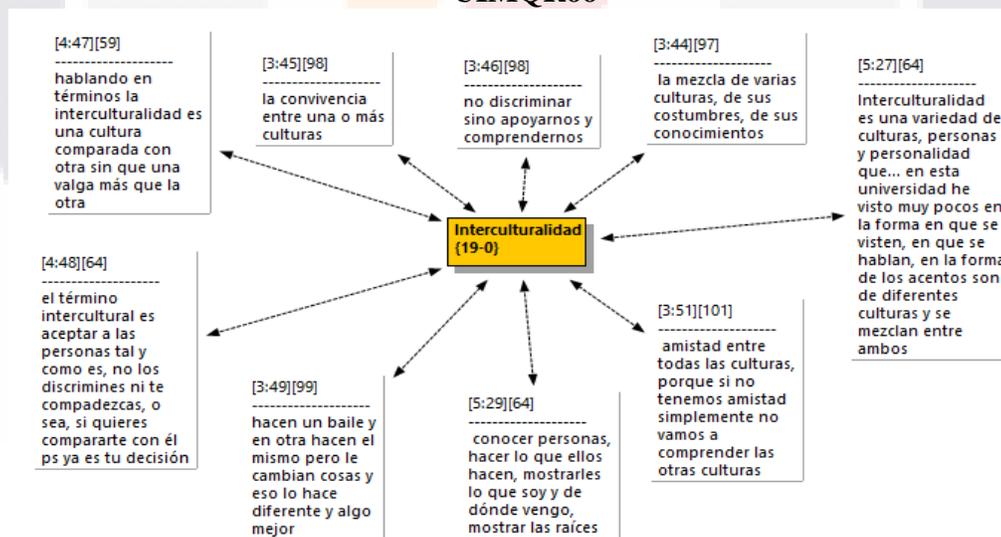


Tal vez la declaración más contundente al respecto fue el hecho de pensar que la práctica de la interculturalidad como ellos lo visualizan es un sueño que no está anclado a la realidad, principalmente porque no es compartido, no se socializan y porque las otras universidades no están interesadas en aceptar o adaptar sus modelos a exigencias de la diversidad cultural. Un director de licenciatura cuando fue entrevistado nos indicó que: *“Si esto se ve como un problema de derecho en donde se decreta una ley y no se toma en cuenta los siglos, el contexto histórico que ha marginado a las etnias originarias y la importancia de llevarlo a contextos no indígenas suponen que este tipo de proyectos van a fracasar”*(Docente 1 Lengua y Cultura, comunicación personal, 26 de febrero de 2016).

6.2.2 Interculturalidad según los alumnos

Al estar inscritos en una universidad intercultural, los alumnos están más familiarizados con el concepto como tal, por lo que se pudo preguntar directamente sobre el significado de este concepto teniendo como respuestas:

Imágen 12. Interculturalidad según alumnos UIMQRoo



En este caso, resulta interesante que el discurso dominante de los estudiantes va referido a lo positivo, el intercambio cultural y a la idea de apoyarse entre sí, que es la base política de la interculturalidad, pero el conflicto está ausente como una parte esencial de un choque

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cultural, predominando la idea romántica y utópica, hay que recordar que en el conflicto está la esencia de las diferencias culturales.

6.3 Del debate identitario en la UIMQRoo

Aunque en la base de datos sólo se encuentran dos respuestas posibles, en esta universidad se hace presente un discurso que reflexiona la categoría de indígena y de distintas identidades que cuestionan el

...sistema disyuntivo de clasificación que está basado en contrastar criterios de raza, cultura, clase, nación, comunidad, etc. y es para obtener una claridad comparativa en las regiones de México, Mesoamérica y Latinoamérica [...] Es necesario entender el término identidad puede permanecer constante pero sus valores, significados y usos son variables en el tiempo (Castañeda, 2004: 5-6)

Este tipo de discusión se da en lo académico, pero encarnarlo o analizarlo desde la experiencia de los alumnos es el reto, y en ocasiones esto sucede, pues para ellos es necesario

...comprender la importancia de las múltiples representaciones sobre la concepción de la identidad maya debido a que no somos agentes pasivos, sino actores con agencia. La agencia de los alumnos de la UIMQRoo para aceptar, interpelar y contestar los discursos identitarios. Permitiendo de esta manera, tener opciones entre el ser o no ser (Poot, 2012:8)

Al hacer una revisión de materiales creo que la discusión sobre identidad que se desarrolla dentro de la UIMQRoo puede resumirse en tres puntos (Castillo Cocom 2007; Poot, 2012)

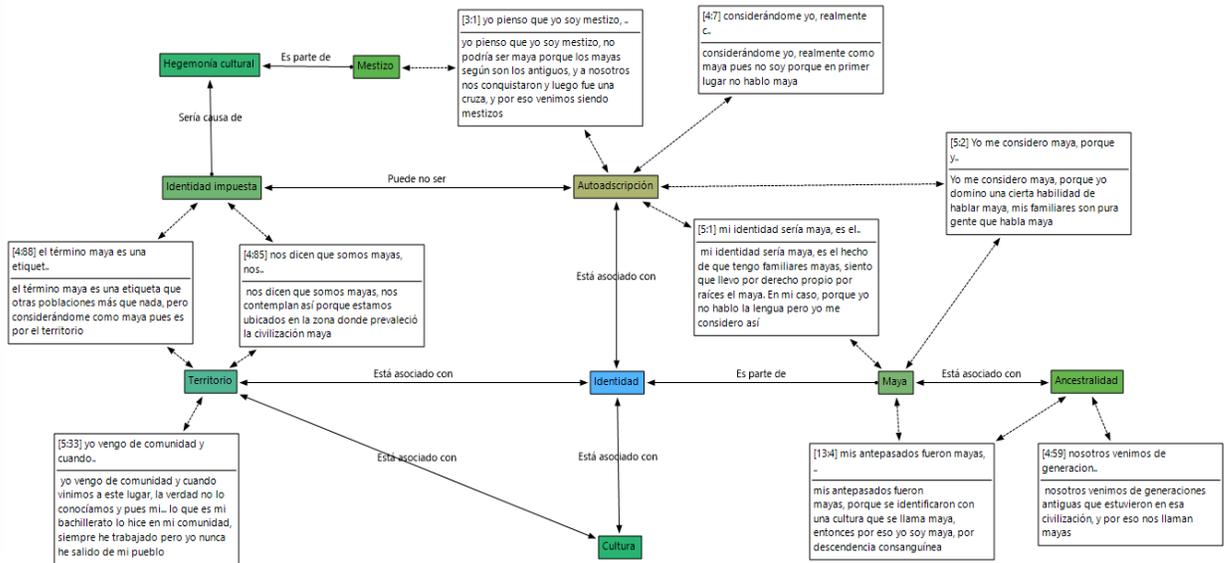
- a) La identidad maya es una forma de sentirse y de verse, que tiene que ver con la habilidad de hablar o entender el idioma y con el nacimiento dentro de localidades ubicadas geográficamente en la Zona Maya. Ser nativo y usar la lengua es un elemento irrefutable.
- b) Se necesita del otro que nombra para existir y es al mismo tiempo un invento cultural. De hecho, en algunas narrativas se encuentra que el término maya es creado por los conquistadores, y en ocasiones los pobladores no se consideran como

tales, pues es una etiqueta impuesta por el otro. Se nutre de una oposición binaria y antagonica que sólo en la teoría tiene fronteras bien definidas.

- c) Respecto al uso, la identidad es un elemento estratégico, que se puede poner o quitar y que es válida en un tiempo y lugar específico, es decir, se es maya en ciertos lugares y momentos que lo ameritan, y en otros no. Es el actor quien decide cuándo utilizarla y cuándo no, según sus objetivos, defensas o finalidades.

La universidad intercultural permite analizar y debatir las identidades dentro de su contexto local, nacional y mundial, lo que trae como resultado que los estudiantes desarrollen el poder de autodefinirse de forma crítica y de empoderar su voz en su comunidad o sociedad y no solo quedarse con la etiqueta que les es impuesta, se les otorga la posibilidad de cuestionarse y de elegir quienes quieren ser en un proceso que no es sencillo.

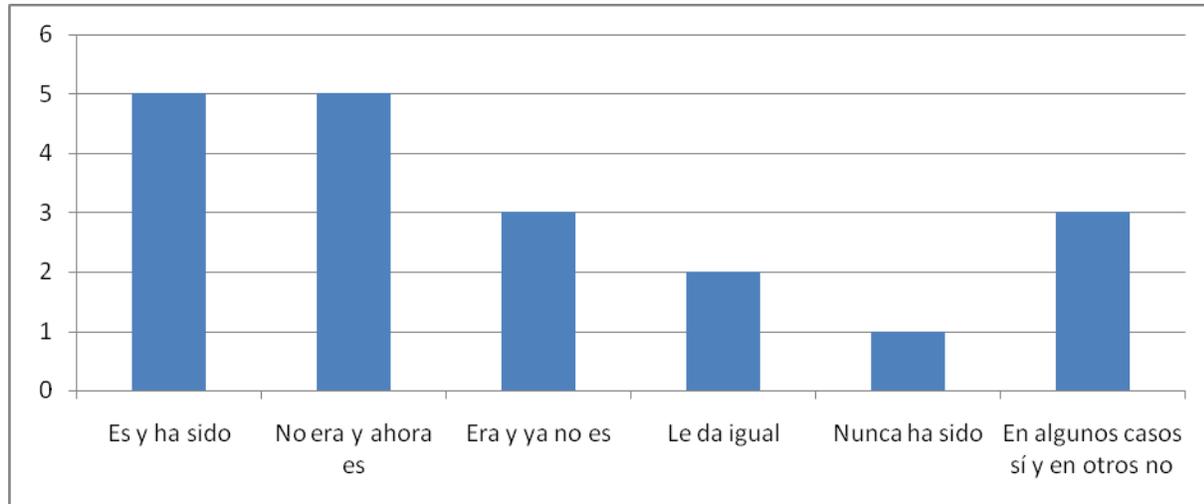
Imágen 13. Elementos de configuración identitaria en UIMQRoo



Esta forma de cuestionar, de deconstruir y reconstruir la identidad tiene resultados que pueden ser positivos o negativos: para los positivos puede decirse que son reflejados en los estudiantes que reafirman o se autodenominan mayas, en cambio los negativos serían aquellos en donde se rehúye o no se revitaliza la cultura maya de forma ya consciente, un ejemplo es la tesis universitaria de Edwin Pool (2012) en donde investiga las razones para

ser o no ser maya por parte de 16 estudiantes, y en donde encuentra seis variantes:

Gráfica 12. Autoadscripción indentitaria de algunos alumnos UIMQRoo



Fuente: Gráfica elaborada a partir de los datos de Pool, 2012: 36-37

Sin importar el resultado, este ejercicio de reflexividad y autodeterminación es gracias a un modelo educativo que pone en tela de juicio la identidad y no la asume como algo natural. Para la identificación analizan la familia, ancestralidad, imposición, zona geográfica, genotipos y fenotipos, fisiología, etc. Al poner tantas variables y analizarlas, la pertenencia o rechazo se vuelve consciente y entonces se podría hablar también de un éxito del modelo en este caso.

6.4 Prácticas educativas

Al ser una universidad intercultural su enfoque en la educación bilingüe o multilingüe está presente con los idiomas de inglés y maya durante los 8 semestres que duran las licenciaturas por lo que no se ahondará en este punto. Interesa que se impulsan sobre todo dos programas que benefician al reforzamiento cultural:

a) Para comprender esta práctica educativa es necesario entender el concepto de *Ik'nal* que se puede entender de la siguiente manera:

...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 corporal y de la propia opinión y actitud perceptiva. Es decir, la perspectiva, la presencia, la acción y la actitud del actor social [...] 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 (Espadas, 2011: 93-94).

El programa del abuelo tutor implica que los estudiantes tomen su tutoría sobre la cultura con la comunidad. Cada alumno elige a algún miembro de su comunidad de origen, preferiblemente gente adulta y de respeto que es localizada a través de análisis FODA²⁰ de la comunidad. El abuelo tutor elegido es quien asesora a su estudiante en la materia de lengua para su entendimiento, ejercicio o comprensión de la lengua y de ciertos fenómenos vistos desde de la cultura maya.

[...] 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 “IknaI” 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 en Espadas, 2011:95)

La intención de este programa es que los conocimientos y formas de pensar de las comunidades puedan guiar a los alumnos con la intención de mejorar su rendimiento en la universidad. Este programa resulta interesante pues se aceptan como guías a personas reconocidas como sabios o gente que ha desarrollado conocimiento práctico sin importar si está certificado por alguna escuela. Este proceso en la cultura occidental no se da, pues por lo general el conocimiento de la universidad se aplica a la comunidad sin tomarla en cuenta.

²⁰ Abreviación de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, que es aplicada para conocer la situación de un proyecto, persona o espacio en un momento determinado.

b) Movilidad estudiantil²¹.

Esta opción no es posible para todos los estudiantes, pues por lo general son becas o programas de aprovechamiento académico, por lo que sólo los mejores promedios tienen acceso a ellas, pero los alumnos que aprovechan estas oportunidades tienen el beneficio de conocer otras culturas, formas de vida y referencias para analizar los problemas sociales de otras partes del mundo y generar otras ópticas sobre los propios, generando confianza y demostrando que los estudiantes mayas, que a veces nunca han salido de sus comunidades, tienen la capacidad de ser aceptados en programas de alto nivel y participar en la construcción de conocimiento científico, para criticarlo o incluso para criticar la forma intercultural de generar conocimiento (Rosado-May y Osorio, 2014) lo cual también puede ser valioso pues genera preguntas que son discutidas y analizadas desde varios puntos de vista, lo que se asemeja a los principios de la interculturalidad.

c) Intercambio cultural con culturas indígenas de otros países.

Esta actividad no es tan común, por el enorme costo que se requiere para llevarla a cabo, pero cuando se realiza está cargado de símbolos y significados: En el evento que sucedió durante la práctica de campo se presentaron personas indígenas canadienses. El evento duró casi un día completo en donde se presentaron en inglés y maya, se conocieron personalmente y a la cultura que representan ejercitando un intercambio de regalos. Posteriormente mostraron danzas y para finalizar se hizo una ceremonia con un *h'men*.

²¹ Se recomienda ampliamente revisar el artículo de Rosado-May y Osorio pues se expresan varias experiencias de alumnos, los problemas a los que se enfrentaron los alumnos, los resultados esperados y no esperados, etc. las cuales no se abarcan en su totalidad en este inciso.

Fotografía 12 y 13. Encuentro cultural con indígenas de Canadá.

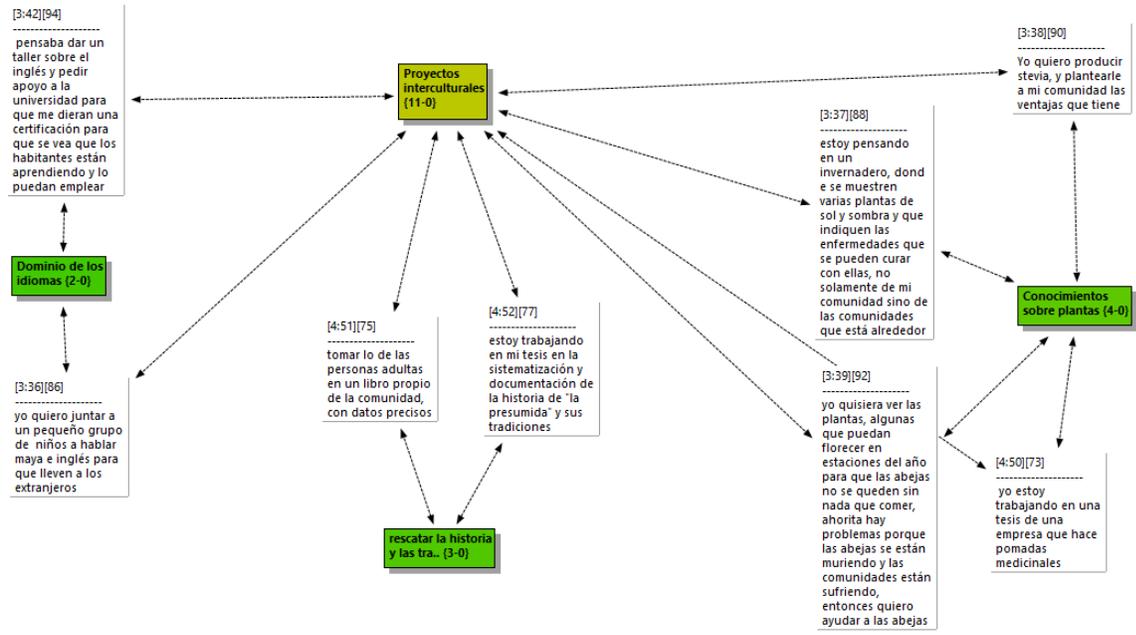


El contenido simbólico de esta actividad es denso: Hacer la promesa de colaborar con otras culturas para integrarse en un mismo mundo, todo este acuerdo se lleva a cabo debajo de un árbol sagrado maya ubicado en el centro de la universidad. Se refuerza esta idea positiva de poder convivir en un mundo sin dejar de ser lo que son.

6.5 Interculturalidad plasmada en los proyectos de los estudiantes

A lo largo del documento hemos visto la forma de entender la interculturalidad, la forma de impulsarla y de provocarla por parte de las autoridades, pero un objetivo primordial era conocer en dónde las ejercitaban los estudiantes, y una posible respuesta está en sus proyectos de tesis. Durante 4 veranos ellos van a aplicar su proyecto con enfoque intercultural en comunidad. Siendo así, se preguntó cómo vincularían su pensamiento y trabajo con la comunidad.

Imágen 14. Proyectos interculturales



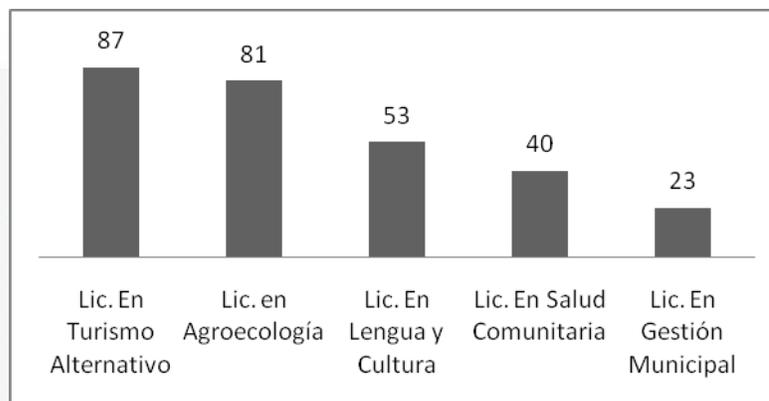
Estos proyectos en el aspecto práctico se desarrollaron principalmente en tres conjuntos de ideas: el conocimiento de plantas para el beneficio de la comunidad, que puede ir desde hacer un catálogo hasta proponer sistemas de producción de pomadas medicinales que se puedan comercializar para obtener un ingreso con base en el conocimiento tradicional. El rescate de la historia y tradiciones de la comunidad ya que muchas son muy pequeñas y suelen ser olvidadas, para esto recurren a los adultos pues son ellos quienes conocen más y por último, el dominio de los idiomas, principalmente el ejercicio del *maya tan* como algo relacionado a la cultura maya como elemento de conservación y también al inglés para poder impulsar sus comunidades con el turismo.

Queda claro que una idea de interculturalidad no estaba plasmada en el discurso, sino en los proyectos de tesis que presentaron para titularse así que se decidió hacer una selección porque encontramos que es en los trabajos de titulación donde se pueden plasmar los debates, conflictos, intercambio de ideas y formas de entender la interculturalidad de forma práctica, aunque no quiere decir que sea en las únicas formas en que se puede expresar. El camino de este trabajo investigativo llevó a este punto pero en la vida privada de los estudiantes o en los espacios de la comunidad a las que no se fue por distintas restricciones seguramente podríamos encontrar más y muy diferentes usos.

6.5.1 Reflejos interculturales en las tesis estudiantiles

De inicio era necesario conocer en primer lugar el listado de las tesis. Hasta el mes de septiembre de 2016, se cuenta con 284 tesis²² en la UIMQRoo, las cuales han sido elaboradas por estudiantes que ya tienen el grado obtenido de las siguientes licenciaturas:

Gráfica 13. Temáticas de los trabajos de tesis UIMQRoo



Fuente: Elaboración propia con datos de la Biblioteca UIMQRoo

Cada una de las 284 tesis contiene un tema diferente y esto dificulta la elección de una muestra por lo que se procedió a reagrupar por afinidad temática, para tener una mejor idea de qué es lo que están investigando los estudiantes de la UIMQRoo clasificando en este nuevo orden:

Tabla 7. Temas y objetivos de tesis UIMQRoo

Temas y objetivos de la tesis	Número de tesis con este tema
Desarrollo Agrícola (comunitario o general)	62
Proyectos turísticos y promoción cultural	54
Análisis de problemas de salud y prevención	29
Uso y estudio de la lengua maya	20
Identidad, cultura y antropología	16
Plantas medicinales y sus beneficios	14
Participación política y formas de gobierno	14
Desarrollo educativo y materiales didácticos	13
Empleo, economía e impacto de programas gubernamentales	11

²² El número de tesis está más relacionado con los autores que con las tesis en existencia debido a que hay tesis que fueron realizadas entre 2 personas, sin embargo, el número y la relación nos fue proporcionada directamente desde la Universidad, así que se decide no alterar estos datos.

Transmisión y recuperación de conocimientos tradicionales	11
Educación ambiental	9
Trabajo comunitario y pluriactividad	6
Análisis socioeconómicos de los hogares	5
Pérdida de conocimientos tradicionales y lengua	4
Otros	16
Total	284

Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema de la Biblioteca UIMQRoo

A partir de esta nueva clasificación, se eligieron 7 ejemplares, utilizando una tesis de cada licenciatura como mínimo. La intención no es tener una prueba representativa sino indagar y reafirmar la idea de que es en los trabajos donde puede ser observada la noción de interculturalidad y la forma en que es utilizada por los estudiantes, así como sus resultados de su uso. Se analizó la problemática, los objetivos, la estrategia intercultural y los hallazgos obtenidos. El resumen de ellos es el siguiente.

Tesis	Propuesta intercultural para la revitalización del Proyecto Ecoturístico Pueblo Chiclero en el ejido de Chacchoben, Quintana Roo (Chablé Tuz, 2013)
Problema	<ul style="list-style-type: none"> -La actividad ecoturística es vista como una fuente primordialmente económica y se dejan en segundo plano los aspectos ambientales y socioculturales que son la base para alcanzar el desarrollo sustentable. -Hay conflictos e intereses particulares por lo que los proyectos son dirigidos por otros y no una construcción y dirección propia de la comunidad local. - Los jóvenes y niños no hablan la lengua maya, ya que la ven como algo denigrante y optan por comunicarse en castellano. El total de la población habla castellano
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> -Que el ejido logre el entendimiento de la actividad ecoturística desde sus elementos y significados propios de la cultura occidental, pero tomando en cuenta los valores y saberes de su cultura local maya. -Que en el futuro el proyecto contenga elementos de ambas culturas y

	pueda ser reedificado y manejado sustentablemente por la gente local.
Estrategia intercultural	-Taller participativo en el que los resultados aportaron opiniones de reflexión, análisis y una interacción de co-aprendizaje entre los saberes locales ²³ y externos en temas como: turismo, impactos del turismo, ecoturismo, ventajas y desventajas entre otros.
Hallazgos	-Concientización crítica sobre los beneficios y desventajas (naturales, sociales, económicas y culturales) que ha tenido el ejido con el ecoturismo. -Compilación de sitios con mayor relevancia para el ejido -Identificar a las personas que más participan y las actividades que realizan. -Lo que hace falta para lograr un proyecto independiente y propio de la comunidad para elevar el desarrollo humano. -Necesidad de un educador intercultural para poder lograr los objetivos debido a su capacidad de identificar saberes y mediar entre ellos.

Tesis	Revitalización de la cultura maya en el centro recreativo ecoturístico Balam Nah: juegos y juguetes tradicionales mayas (Ek Nuñez,2012)
Problema	- Los socios buscan variedad de ideas, propuestas de jóvenes para la realización de nuevas actividades y que el público se interese o visitar el sitio eco turístico. -Falta de capacitación de los socios por falta de tiempo aparte de la falta de promoción y difusión del centro recreativo. -No se aprende sobre la cultura maya porque hay cambios en la forma de vivir y pensar. La ciudad cada día se está innovando a nivel estatal, nacional y mundial y esto propicia el olvido y la pérdida de la cultura maya con el paso de los años.
Objetivos	-La realización de un programa promocional para el centro recreativo. -Se desea informar y generar una conciencia ecológica y valoración hacia las tradiciones locales, específicamente en los juegos y juguetes

²³ En este trabajo, el saber local no está completamente relacionado con saberes ancestrales de la cultura maya, sino que está más orientado al saber popular como opiniones generadas a través de la experiencia de los sujetos.

	<p>tradicionales de la región.</p> <p>-Mostrar los juegos y juguetes tradicionales de la región</p>
Estrategia intercultural	<p>-Aplicar los juegos y juguetes tradicionales mayas a través de talleres lúdicos con participación de los niños. El taller fue realizado por personas adultas de la comunidad que conocían los juegos tradicionales para enseñarlos a los más jóvenes.</p>
Hallazgo	<p>- Los juguetes tradicionales se identifican con la población, son elaborados generalmente por artesanos con materiales naturales, tienen una producción identificada con las festividades y celebraciones del año y se distribuyen mediante mecanismos tradicionales de mercadeo local, en ferias y en zonas comerciales populares durante ciertas temporadas.</p> <p>-Los juguetes son expresiones muy representativas de los pueblos, se pueden observar algunas de las características del pueblo, como su ingenio, humor y colorido.</p> <p>-Se observó la falta de conocimiento acerca de los juegos tradicionales de la región; por tal motivo, los niños no tienen interés en el juego y menos saben distinguir los juguetes.</p> <p>-Algunos niños elaboraron el juguete denominado <i>T'injoroch</i> con la instrucción del tallerista.</p>

Tesis	<p>¿Por qué en el 2011 las mujeres madres de familia ya no se atienden con parteras en San Ángel, Quintana Roo? (Cocom Tah, 2013)</p>
Problema	<p>-Las mujeres ya no acuden con parteras de la comunidad para su atención en el alumbramiento, mucha gente no confía en remedios naturales.</p> <p>-La tecnología está en constantes avances cada día, lo que ha ocasionado afectaciones a nivel cultural debido a nuevas creaciones la gente va perdiendo interés en lo tradicional, la cultura cada día se está perdiendo.</p> <p>-Las parteras tradicionales desarrollan en el medio rural e indígena un papel significativo en la atención de las mujeres durante el embarazo, parto y puerperio, ya que estas mujeres atienden el 30 % de los nacimientos en</p>

	México; la mayoría es analfabeta y no tiene preparación ni está cualificada según la medicina moderna. Llegan a utilizar remedios medicinales herbolarios con plantas de su traspatio utilizando un conocimiento único y desarrollado por ellas mismas.
Objetivos	-Conocer los motivos por los cuales la gente prefiere acudir a los médicos especializados que a las parteras tradicionales en la comunidad de san Ángel, haciendo hincapié sobre la importancia de conservar nuestras costumbres y tradiciones ya que es parte de nuestra cultura, y la partería es parte de ella. - Implementar un registro de parteras que se encuentran en la comunidad.
Estrategia intercultural	- Análisis FODA y entrevistas. (estudio exploratorio en donde no existe como tal, una estrategia intercultural)
Hallazgo	-La afiliación desde 2004 al programa de salud "Seguro Popular" que provee atención médica gratuita y que les permite atender los partos en unidades médicas mientras que las parteras tienen costo alto para la condición socioeconómica de la zona. -La desconfianza de que sea imposible responder a una emergencia y a la higiene. -El trabajo de partera no es económicamente remunerable.

Tesis	El <i>tomoxchi</i> ²⁴ ; éxito o fracaso entre los alumnos en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (Ávila, 2015)
Problema	-Existe la creencia popular de que si se imagina un futuro esplendoroso para nosotros nos estaremos dirigiendo irremediabilmente al desastre, la ruina y la calamidad. - Las creencias llegan a moldear las acciones de la vida cotidiana de las

²⁴ Es una expresión popular de la región en donde, si uno dice lo que desea en público pasará lo contrario, por lo que los buenos deseos nunca deben de decirse o no se cumplirán, se podría traducir con un "no lo digas porque si lo dices puede ser que no lo tengas"

	personas que las practican, y el <i>tomoxchi'</i> es una de ellas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> -Aborda el tema del <i>tomoxchi'</i> como impedimento del éxito en los alumnos. -Dar a conocer cómo los factores culturales influyen en las personas evitando pensar en el futuro como si este le deparara algo catastrófico. - La irrupción de la filosofía maya para explicar los fenómenos sociales
Estrategia intercultural	<ul style="list-style-type: none"> -La recolección de la información se realizó por medio del <i>tsikbal</i> (en maya literalmente significa conversar/platicar íntimamente) como herramienta de obtención de datos. - El <i>tsikbal</i> (<i>tsikbalo'ob</i> en plural) es una herramienta que brinda un espacio de confianza en donde los interlocutores se involucran y platican de temas que son difíciles de abordar si no hay una cierta confianza de por medio.
Hallazgo	<ul style="list-style-type: none"> - La cultura y sus creencias se reproduce por la familia y el contexto social -Las profecías autocumplidas tienen un elemento de falsedad no considerado.

Tesis	Entre la tradición y la modernidad: rituales de paso en la comunidad maya de Tixcacalcupul, Yucatán (Pech Mis, 2013)
Problema	- La adaptación que se hace al ritual de pedida de mano de la novia entre las diferentes congregaciones religiosas de la comunidad de Tixcacalcupul altera la identidad del ritual y la identidad cultural.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer cómo se realizaba la pedida de mano de la novia (<i>k'aat k'ab</i>²⁵) como ritual de paso antes del matrimonio hace 50 años y como cada congregación religiosa lo practica en la actualidad - Generar una recomendación para mantener el origen tradicional de este ritual, como elemento fundamental en la identidad de esta comunidad -Develar cuales son los cambios que tiene el rito de la pedida de mano de la novia entre las diferentes congregaciones que existe en la comunidad, para

²⁵El ritual de “pedida de mano” permite a los jóvenes conocerse en el grado de madurez corporal, espiritual y desarrollo intelectual para tener un buen matrimonio, la edad puede ser 17 años para hombres y 16 para mujeres según la información recabada por el autor de esta tesis, aunque puede variar en distintos contextos.

	inculcar a los jóvenes la importancia de revalorar esta cultura.
Estrategia intercultural	- Integración de equipos para exponer puntos de vista y conocimiento respecto a la ceremonia de la pedida de mano.
Hallazgo	-Recuperar las formas de aceptación en caso de que el ritual haya sido aprobado y de castigo en caso contrario, en ambos casos, la comunidad juzga con base en tradiciones. -Se reconstruye el proceso tradicional, que consta de 3 o 4 reuniones o "conciertos" entre familias para concretar la unión, y en donde en cualquier momento se puede interrumpir el proceso, pero en el cuarto se entrega todo. - Se reconstruye a partir de una diversidad de voces y se puede observar la evolución del mismo, desde un punto tradicional en que la mujer no tenía tanta opción ni decisión hasta ahora que "son más libres de hacer y tomar decisiones".

Tesis	Modelo de Intervención Intercultural en Sobrepeso Modelo de Intervención Intercultural en Sobrepeso Modelo y Enfermedades Crónicas en San Juan Oriente, Quintana Roo (Tun Pat, 2015)
Problema	-Las enfermedades endémicas de mayor relevancia es el paludismo y de las enfermedades infecciosas aparecieron casos de gripa y diarrea. Se llegó a esta conclusión gracias a los aportes realizados por las personas consideradas valores vivos de la comunidad y como resultado de un censo realizado por el estudiante.
Objetivos	-Implementar un modelo de intervención intercultural en sobrepeso y enfermedades crónicas en mujeres, en San Juan Oriente Quintana Roo; con el fin de incrementar su calidad de vida.
Estrategia intercultural	- Talleres participativos que toman en cuenta aspectos culturales, idioma y el contexto social. Considera tres elementos importantes: a)nutrición y alimentación a través de talleres en maya y de la comida tradicional; b) Actividad física como la música a través de la jarana, ejercicio en el huerto con limpieza y sembrado de plantas medicinales, caminata, etc. y c)

	Psicológica con formación de un grupo de autoayuda en lengua maya.
Hallazgo	<ul style="list-style-type: none"> -Elaboración de calendarios para seguir el modelo de salud con la participación de la comunidad que decidió seguir el programa. -Acuerdos con los facilitadores de psicología y otras ramas de la salud. -Producción de plantas medicinales a través de la actividad física que beneficia la salud de la población femenina. -Se prueba la eficacia de modelos de salud que toman en cuenta la lengua, la cultura y el contexto social de los pacientes.

Tesis	Factores que contribuyen a la pérdida de los conocimientos del uso tradicional de las plantas medicinales en la comunidad de X-pichil, Q, Roo (Coh Chuc, 2011)
Problema	<ul style="list-style-type: none"> -Pérdida de la diversidad de las plantas medicinales por quema de bosques, tala o fenómenos naturales y de las prácticas de medicina tradicional. - Las personas jóvenes no tienen la curiosidad de preguntar sobre los beneficios de las plantas mientras que los abuelos no tienen a quien dejar esos conocimientos para que no desaparezcan. - Debido al impacto de la tecnología, cambio en la prioridad de las actividades de los jóvenes, urbanización, cambio de costumbres y por la facilidad de obtención de medicina alopática y la imposición del uso de las medicinas farmacéuticas por parte de los médicos. - La medicina ortodoxa no entiende enfermedades como el "mal de ojo" o "mal de viento" y no pueden curarla con medicina sintética, para ellos (los médicos) son enfermedades psicosomáticas que se cree tener pero son irreales.
Objetivos	-Identificar las causas de la pérdida del conocimiento tradicional y promover la toma de acciones que ayuden a fortalecer la transmisión de conocimiento acerca del uso de las plantas medicinales
Estrategia intercultural	-Instalación de “La casa de los doctores mayas” (<i>U Najil Maya aj ts’ákyajilo’ob</i>) que buscaría contribuir al rescate del uso y aprovechamiento

	<p>local de las plantas medicinales en la comunidad de X-Pichil, cuya finalidad sería documentar los conocimientos y técnicas prehispánicas de manejo de las plantas medicinales y ofrecer servicios alternativos de yerberos, parteras, hueseros y sobadores, con la finalidad de contribuir a mejorar la calidad de vida de los pobladores.</p>
<p>Hallazgo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La cultura está ligada al conocimiento local, y el conocimiento local a las plantas medicinales. La mayoría de las plantas medicinales se pueden encontrar en huertos familiares pero no se aprovechan por el desconocimiento. -Existe una reconfiguración del consumo en alimentos y medicinas, se abandona lo producido en la comunidad prefiriendo lo industrial. -Apropiación del conocimiento tradicional por las empresas trasnacionales (van a la comunidad y preguntan a los conocedores, analizan las plantas, se las llevan, las sintetizan y patentan). -Las enfermedades que se presentan son biológicas pero en ocasiones también cosmogónicas y para este tipo se necesitan personas que hablen el lenguaje de la naturaleza.

Considero necesario indicar que no todas las tesis dan evidencia de que se ha generado alguna estrategia intercultural, pero en la elección se ven representadas porque fue teniendo como base los títulos de las mismas, los cuales tenían menciones a la cultura maya, el lenguaje o elementos de revalorización cultural, en otras palabras, se hizo una elección a conveniencia que mostrara el fenómeno o facilitara su análisis.

Lo que se puede deducir después del análisis es que la interculturalidad es polisémica en significados, pero también lo es en la práctica, pero que los estudiantes generan estrategias dependiendo del problema y los objetivos que ellos mismos se hayan fijado. Es en la resolución de estos problemas en donde la interculturalidad y las estrategias interculturales pueden ser observada de forma empírica.

Si bien se pudo encontrar el desarrollo de estrategias interculturales, están presentes tres contradicciones de fondo:

- 1) La aportación de la comunidad a los trabajos individuales pues no puede observarse el aporte de los abuelos tutores en la generación de conocimiento y de estrategias. Sería interesante conocer hasta qué punto está la participación o influencia de ellos en los trabajos académicos. Esta invisibilidad de lo colectivo en el trabajo individual tiene que ver con la forma de trabajo universitario, en donde los logros educativos generalmente son considerados de forma personal.
- 2) Es interesante saber e indagar sobre el origen de los distintos tipos de saberes están inmersos en las prácticas interculturales. Éstos tienen una pertenencia, y a veces se olvida para dar paso a una mezcla en donde pierden su autoría y por lo tanto, el aporte de esa cultura a un nuevo conocimiento que es una de las finalidades de la interculturalidad como tal.
- 3) Tampoco es observable si existe un beneficio en la comunidad a través del desarrollo de dichas tesis. Hasta este punto no fue posible comprobar la vinculación de un elemento con el otro. Probablemente eso tendría que ver con el tránsito de los estudiantes de la escuela al mercado de trabajo o a la aplicación de dichos proyectos.

Se concluye entonces que a diferencia del discurso institucional, homogéneo y general adoptado, en la vida social puede y es utilizada de muchas formas que para nada son homogéneas. Pero en esa heterogeneidad de estrategias radica lo interesante mostrando que, a final de cuentas, las Universidades Interculturales y su modelo de estudio sí puede llegar a tener un efecto de revalorización de las culturas a través de los estudiantes, pero que son ellos mismos quienes generan estrategias únicas utilizando el capital educativo y cultural adquirido a lo largo de su trayectoria escolar.

7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Después de haber realizado investigación documental y trabajo de campo, creemos que se han logrado cumplir los objetivos que se tenían planteados. El objetivo general de esta

investigación es conocer cuáles son los discursos relativos a la interculturalidad, quiénes los generan y cuáles son las distintas prácticas interculturales dentro de los campus universitarios.

Se concluyó que existen múltiples discursos, cada uno generado desde la posición específica que tienen los actores, por ejemplo, el discurso que habla de enriquecimiento y convivencia entre culturas es generado por las instituciones que a su vez siguen lineamientos del gobierno federal y la CGEIB. Esta visión es plasmada en distintos documentos, organigramas y modelos educativos de las universidades. En la UQRoo es interesante observar que en los documentos oficiales no se enuncia una definición clara de lo que es interculturalidad, pero sí es un elemento importante para tener una "educación del futuro". En ocasiones se habla del enriquecimiento cultural a través de la relación entre estudiantes de distintas nacionalidades y en otras se menciona a los estudiantes de diferentes etnias, pero no se consolida una definición clara que se pueda implementar a nivel administrativo y por lo tanto no puede existir un enfoque intercultural que pueda ser aplicado a nivel general, lo que sí es claro es que se requiere para tener una visión amplia del mundo y enriquecerse culturalmente. Al ser este enfoque institucional el que se imparte en las aulas los estudiantes prácticamente repiten el discurso tal cual.

El actuar de la institución respecto a las diferencias culturales depende de la procedencia de los alumnos: si son extranjeros son canalizados al departamento de idiomas generalmente para que ahí puedan estudiar pero si son alumnos de distintas culturas nacionales y con problemas de aprovechamiento entonces la misión para que el alumno pueda egresar es compartida en el CENEI. Comparto la crítica de que hay una diferencia y un discurso de doble rasero en el trato, no sólo por lo anterior, sino que como dijeron en el mismo CENEI: si un estudiante extranjero viene a estudiar su lengua aquí no hay problema, pero si un estudiante maya quisiera estudiar maya se tiene la idea de que estará en ventaja sobre los demás. Esto puede ser cierto, pero no importa cuando los alumnos son extranjeros. Se observó que el aprender y practicar los lenguajes indígenas o de otras culturas en el espacio público son elementos marginales, el papel de la hegemonía cultural mestiza y occidental es en la práctica la que pone las reglas.

La UQRoo genera espacios para el ejercicio cotidiano de la interculturalidad con pueblos indígenas aunque son pocos: festivales como el día de muertos, inauguración de ciclos escolares, asignaturas extracurriculares y optativos, y eventos académicos y el servicio comunitario del CENEI que aparte de estas actividades está sujeto a la normatividad universitaria, exigencias presupuestarias, producción de conocimiento y de reducción de la deserción de los estudiantes indígenas, tarea que parece es primordial ante el desarrollo de una estrategia intercultural que pueda llevarse a cabo en toda la universidad.

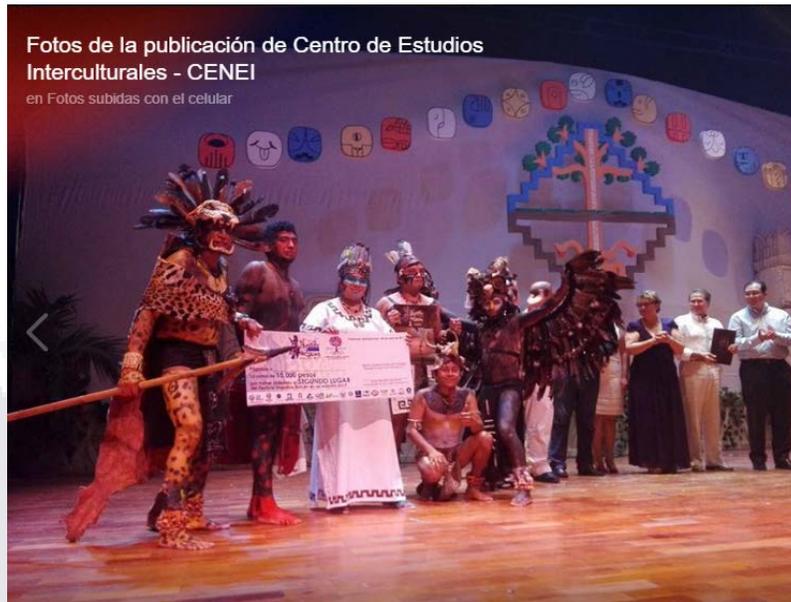
Las prácticas referentes a la interculturalidad de ninguna forma son homogéneas, sino que están orientadas a resolver algún problema en específico como el abandono de la lengua maya, la pérdida de conocimientos, la desventaja académica u otros. Entonces no se puede hablar de una práctica sino de prácticas, tantas como problemas a resolver se pueda desear por parte de los actores, principalmente estudiantes y los docentes que están llevando en sus manos el proyecto intercultural, que no se salva de críticas pero que puede ser perfectible.

El objetivo de identificar la pertinencia étnica de los estudiantes parecía relativamente sencillo: darse cuenta a simple vista quiénes eran pertenecientes a otra cultura ya sea por el lenguaje, vestido o por los objetos culturales llevados en el cuerpo. La realidad desbordó de manera sencilla esta suposición: los jóvenes no hablaban la lengua maya en público, ni vestían ropas tradicionales mayas, ni existía alguna característica específica que permitiera diferenciar la pertenencia étnica, es más, existen personas que se autoadscriben como mayas sin hablar la lengua ni usar ropas tradicionales sino por el hecho de que sus familiares sí lo hacen. El error en este caso fue que pensábamos en observar la interculturalidad al observar la convivencia entre dos personas que hablaran distinto idioma o vistieran diferente, lo que simplificaba un tema complejo a dos o tres elementos. La variedad de identidades es amplia y definirla de forma sencilla es imposible. La crítica que se nos hizo es que se tenía un imaginario colectivo demasiado antropologizado y que no concuerda del todo con realidades actuales de las zonas indígenas: ese tipo de vestido dejó de ser el de uso diario para usarse en fechas significativas, quedó claro que la vestimenta o el uso de la lengua no definen la pertinencia étnica.

Al no poder identificar con claridad a los estudiantes de distintas culturas y por ende no acceder a la práctica intercultural nos enfocamos en los estudiantes que hacen uso del centro que se dividieron en dos grupos principales: los usuarios pasivos que suelen aprovechar de algún modo los distintos programas con que se cuenta, pero para cuestiones meramente académicas como el aprendizaje de la lengua y no más. Sin embargo, el otro grupo de estudiantes empoderados, no sólo utilizan los espacios y dan asesorías, sino que son capaces de negociar y pedir más recursos para llevar a cabo las actividades que ellos generan y que mediante la generación de prácticas se revitaliza su cultura a través de la música o la oratoria por ejemplo o por medio de la recuperación de juegos y plasmarlo en libros entre otras actividades. La intención que tienen es fortalecer y difundir la cultura maya y existen evidencias de que lo han hecho pues al redactar esta tesis, varios de ellos fueron premiados por el Gobierno del Estado de Quintana Roo aunque sigue siendo la visión antropológica dominante del conservar al indio prehispánico en algunos casos.

Al finalizar la estancia en la UQRoo y resolviendo los problemas dentro del propio trabajo de campo se concluyó que se podía evaluar la práctica intercultural a través del CENEI, y sobre todo con los programas y presencia en la vida cotidiana. Sí se generaron cambios a través de esta práctica educativa pero es en estudiantes que se consideran como mayas y que tienen el interés en conservar su cultura pues, como se pudo observar, no todos están interesados en esto. Considero que la educación intercultural que se brinda en la UQRoo tiene la potencial oportunidad de ubicar a la cultura maya en espacios urbanos y de difundir sus conocimientos en la ciudad, sin embargo queda pendiente la otra parte de cualquier relación intercultural: el interés del mestizo occidental de aprender y dejarse enseñar por quienes supone como inferiores. Sin esta característica será difícil que las prácticas tengan más alcance.

Fotografía14. Alumnos CENEI ganan premio Estatal de Cultura Maya



Fuente: Perfil de Facebook del Centro de Estudios Interculturales – CENEI del 28 de abril de 2017

Respecto al modelo intercultural de la UIMQRoo, es mucho más complejo e intenta abarcar más áreas que impacten la vida comunitaria, economía, tradiciones, etc. Los debates van desde lo epistemológico y ontológico del ser indígena o mestizo, de cuestionar la identidad hasta la generación de propuestas con enfoque intercultural para resolver alguna problemática local o regional que es el primer reto a resolver, pues al estar enclavada en una zona alejada de ciudades importantes y con alta pobreza es complicado, aparte de que parte de su población nunca ha salido ni saldrá de sus comunidades lo que generalmente se ve como algo malo pero que también es un elemento de defensa pues en las ciudades son discriminados continuamente. Quienes salen o tienen la intención de hacerlo son los jóvenes quienes ocultan su cultura precisamente por lo anterior.

Es interesante indagar cómo se da una adaptación de las directrices educacionales nacionales a una realidad contextualizada, y cómo se permite y fomenta la creación de conocimientos con base en los conocimientos y conceptos y sabiduría ancestrales que incluyen la forma de entender el mundo. Uno de los aportes que considero más importantes es el uso del concepto *iknal* de forma transversal en el modelo educativo en el que, la

intención principal es desarrollar y formar profesionalmente a sus alumnos partiendo de una base surgida desde el conocimiento maya, y permitir en la medida de lo posible que las comunidades tengan impacto en la preparación del estudiante a través de programas como el abuelo tutor, una modalidad educativa que no es observada comúnmente pero que en esta propuesta tiene su razón de ser al pretender que la comunidad intervenga directamente sobre sus estudiantes quienes, se supone, regresarán con beneficios colectivos a través de proyectos.

Y es aquí donde la práctica intercultural se concreta, pues desde antes de la mitad de la carrera los estudiantes van a comunidad a identificar problemas que puedan solucionar con el enfoque intercultural y esto se ve reflejado en las tesis cuyos ejemplos se dieron en el apartado 6.5.1. El poder desarrollar sus estudios tomando en cuenta elementos del contexto con una metodología que combina saberes tradicionales con occidentales puede ser tomado en cuenta como interculturalidad concreta. Ahora bien, no todos los trabajos estudiantiles fueron con este tipo de enfoque, pero ya hay evidencias de lo que se intenta hacer.

Podría cuestionarse también el hecho de que, si bien están realizando una tarea de recuperación y aplicación de saberes, puede quedar pendiente el empoderamiento en otras áreas que no sea la comunidad, por ejemplo, en la toma de decisiones gubernamentales a través de la gestión municipal y que, se presentan pocas tesis al respecto. Entonces se puede suponer que el primer enfoque que tiene la UIMQRoo es recuperar y fortalecer la cultura y conocimientos tradicionales para más adelante influir en la toma de decisiones que, también pudiera ser desde fuera de gobierno con proyectos de gobernanza, pero que hasta la fecha aún no existen.

Otro objetivo fue conocer si la interculturalidad tiene como un resultado la hibridación cultural y bajo la experiencia del trabajo de campo y del desarrollo teórico, la respuesta que creo conveniente es que primeramente existe una articulación cultural de los elementos, y entre más tiempo pertenezcan articulados entonces sí se podría generar una hibridación cultural. Si se analiza primeramente la forma de articular los elementos en diferentes espacios para negociar y vincular aún en situaciones de desigualdad pero que permiten de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

alguna forma equilibrar, lo que da oportunidad a seguir negociando sin perder o combinar forzosamente sus distintas culturas, es decir, no necesariamente hay una hibridación pues, por ejemplo, la identidad estratégica de la que se habló es la posibilidad de articular sus identidades con el contexto en el que se desenvuelven, pero no están mezcladas. Esta parte es una de las más complejas de la tesis pues en términos teóricos se pudo debatir de forma amplia, pero en el trabajo de campo faltaron evidencias.

Otro objetivo fue conocer si las universidades interculturales tienen un impacto positivo en la revitalización de las culturas indígenas a través de sus programas, y se encontró que sí se puede dar a través de diferentes prácticas como el rescate de saberes a través de juegos, casas de herbolarios entre otros. El uso de la lengua maya también tiene su atención y esfuerzo para que siga siendo utilizada pero sólo se utiliza dentro de la universidad y sólo dentro de ciertos contextos como lo es en las asignaturas pero en la vida cotidiana es difícil escuchar su uso, predomina ampliamente el castellano, por lo que considero es un uso parcial que no necesariamente tiene que ver en un rescate cultural efectivo. Lo hay en el sentido de que siempre se tienen presentes las culturas que están en juego y se intenta conseguir puntos medios en donde ambas sean beneficiadas, pero basta imaginar los desencuentros que puede generar en la ciudad en donde la gente no está interesada en aprender lenguas originarias, sino el uso de lenguas extranjeras. Hablar maya representa una ventaja en el mercado laboral turístico para obtener más ingreso a través de las propinas.

Si se impulsan las lenguas originarias sólo dentro de las universidades puede ser un esfuerzo insuficiente pues si en los lugares públicos no son utilizados, entonces, ¿para qué aprenderlas? Sólo queda como una asignatura más que cursar y no tiene impacto real en jóvenes que mayoritariamente saldrán de sus comunidades. Esto tiene que ver con que las universidades interculturales están insertas en zonas de predominio indígena son alejadas y de difícil acceso pues este tipo de poblaciones han sido desplazadas a estos lugares, por lo que la gente mestiza monolingüe no acude a ellos de manera regular ni ve como importante el uso de lenguas originarias. Entonces es necesario concluir que no ha habido un impacto visible en el contexto social de las UI, aunque también es relativamente poco tiempo el que

han estado en acción, sin embargo, hace falta esfuerzo de parte de otras instituciones para hacer de las prácticas interculturales como el uso del lenguaje algo más común y cotidiano en zonas urbanas para poder observar un cambio, no debe dejársele esta tarea únicamente a la educación.

Respecto al criterio de justicia social, sí es claro que se aceptan estudiantes con deficiencias escolares que son resultado de una desigualdad estructural, pero esto puede dar pie a varios problemas más, por ejemplo, una falsa impresión de que las universidades interculturales tienen una baja calidad educativa cuando en realidad se intenta reducir esa brecha, pero se necesita de tiempo y muchos recursos. Se hace el esfuerzo de cerrar estas desigualdades estructurales que no es sencillo combatir con base en sus propias culturas originarias. Me parece pertinente cuestionar la idea de la vulnerabilidad de los pueblos originarios y que es el inicio del proyecto de universidades interculturales.

No se puede negar que existen desigualdades estructurales entre las personas indígenas y mestizas, pero el imaginar todo el tiempo a los grupos indígenas como vulnerables puede generar una idea incorrecta. El indígena no es vulnerable todo el tiempo y en todo contexto, es desigual eso sí, pero hay que reconocer la fortaleza, saberes, capacidad y en ocasiones que se ha aislado porque no está interesado en pertenecer al mundo mestizo occidental y que cuando decide interactuar sin perder la identidad ha llegado a desarrollar una resiliencia y resistencia digna de tomar en cuenta. Reconocer que si se les da la palabra tienen mucho que aportar a la interculturalidad, que tienen conocimientos distintos y que si se les permite influir en los procesos educativos se podría generar elementos de interacción interesantes. Mientras el orden occidental y mestizo de la nación no se cuestione en varios ámbitos y no haya espacios que lo incomoden o conflictúen, la misión de la educación intercultural de dignificar, empoderar o ser más igualitario hacia la población originaria del país se ve obstaculizada.

En sí, la universidad y el desarrollo de un programa intercultural es sólo la mitad del camino, la otra depende del estudiante y del interés que se tenga en aplicar y desarrollar alguna estrategia con este enfoque. Probablemente la interculturalidad esté ligada a una

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

posibilidad de agencia pues una de sus intenciones es modificar el entorno, y se esfuerzan para ello a través de distintas acciones enfocadas en un problema para repensarlo y reimaginarlo aunque en ocasiones no se logre. La capacidad de agencia es, en todo caso, un elemento potencial que sí puede detonar gracias a la preparación intercultural y a la adquisición y desarrollo del capital intercultural pero que no está presente no en todos los estudiantes ni en todo momento. Reafirmo la idea de que la interculturalidad se puede dar bajo ciertos contextos y objetivos específicos, y es difícil que pueda darse en la vida cotidiana a menos de que haya diversos contactos con diferentes culturas todos los días, lo cual es complicado en el contexto quintanarroense.

Vale la pena tener en cuenta que uno de los objetivos de las Universidades Interculturales es la reducción de desigualdades y de cierta forma promueven la creación de capital intercultural (así como son creadoras de capital social y cultural) para un mejor desempeño de los alumnos en su vida social pero, ¿será capaz de lograrlo en todos sus estudiantes sin dicho proceso sociocultural? ¿Se puede empoderar a los estudiantes sólo con la creación de un modelo educativo nuevo? Creo que no se debería de esperar que sean los egresados de las UI quienes empiecen a generar los cambios sociales que requieren estas zonas por ellos mismos, sino que debe de ser un trabajo en conjunto con otras instituciones, espacios y actores sociales.

No se debería de enfocar el esfuerzo principal en la generación de un discurso sobre la interculturalidad como un diálogo igualitario entre diversas culturas, esto es un error de enfoque puesto que la contraparte de la desigualdad no es la igualdad. La interculturalidad desde culturas subalternas como las indígenas, debe subrayar el conflicto existente entre las culturas no occidentales y la occidental para resaltar la lucha que muchas de éstas han establecido frente a la homogenización cultural y a los intereses capitalistas que han generado precisamente esa desigualdad. Creo entonces que los modelos educativos interculturales que no toman en cuenta las estructuras de la desigualdad socioeconómica y las relaciones de dominación política dentro de las cuales se hallan inscritas corren el riesgo de no cuestionar ni exigir el derecho a la distribución de los recursos y al reconocimiento de la diferencia (Giménez, 2017). Entonces existe el peligro de alimentar la idea ingenua de

que la provisión legal de igualdad formal sería suficiente en sí misma para garantizar “oportunidades educativas idénticas” (Pöllman, 2016). Siempre en cualquier tema de interculturalidad debe de estar presente la idea de que las culturas no sólo son diferentes sino también en el fondo son desiguales.

Por último, creo necesario mencionar que a fin de cuentas, la educación intercultural es, aunque se niegue, la nueva forma de educación indígena en el país, ya que está enfocada a atender a este tipo de población, tal vez cuando se puedan generar universidades con el mismo enfoque capaz de dar lugar a distintos saberes en ciudades importantes, con población mestiza mayor de sus matrículas se pueda entonces sí pensar que es para toda la población, pero con el modelo actual de desarrollo en zonas lejanas, con la intención de que los alumnos regresen a sus comunidades y sin el interés de las universidades convencionales es difícil no pensar que es educación indigenista con otro nombre.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Arango, J. (2007). Las migraciones internacionales en un mundo globalizado. *Inmigrantes. El continente móvil*, (Dossier 22), 6 - 15
- Arce, F. (1981). En busca de una Educación Revolucionaria:1924-1934. En J. Zoraida (Ed.), *Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 172-223). México: COLMEX.
- Assies, W., Van-der-Haar, G., y Hoekema, A. (2002). Los pueblos indígenas y la reforma del Estado en América Latina. *Papeles de Población*, 8(31), 95 -115
- Ávila, M. (2015). *El tomoxchi; éxito o fracaso entre los alumnos en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo*. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Lengua y cultura. UIMQRoo, Quintana Roo. México.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya Yala.
- Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (1999). *La cultura como praxis*. España: Paidós.
- Bedmar, M. (2002). La educación social contra la exclusión: la interculturalidad. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, VIII(16), 83 - 95
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí (Ed.), *Un siglo de educación en México*. (Vol. 2). México: CONACULTA-FCE.
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Brito, E. (2015). *Empresa, sostenibilidad y desarrollo regional*. Quintana Roo: UIMQRoo
- Burke, P. (2010). *Hibridismo cultural*. Madrid: Akal.
- Canul, E. et al. (2015). *Kaambal, báaxal yéetel ki'imak óolal. Aprender jugando alegremente*. Chetumal: UQROO - CENEI.
- Cárdenas Rodríguez, R. (2002). Interculturalidad e inmigración: medios para favorecer la integración. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (16), 119-138. Consultado en http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/16/art_7.pdf

- Careaga, L., Higuera, A. (2010). *Historia Breve de Quintana Roo*. México: Colmex - FCE.
- Castañeda, Q.E. (2004). ¡No somos indígenas!. Una introducción a la identidad maya de Yucatán. En: J. Castillo Comom y Quetzil E. Castañeda. *Estrategias identitarias. Educación y la antropología histórica en Yucatán* (1-32). Mérida: UPN Mérida.
- Castillo Cocom, J. (2007). Maya scenarios: indian stories in and out of contexts. *Kroeber Anthropological Society*, 96, 13 - 35.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Revista Zona Erógena*, (35). Consultado en <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- CENEI. (2015). Página oficial del Centro de Estudios Interculturales. Universidad de Quintana Roo. Página web revisada el 27 de octubre de 2015 en <http://cenei.uqroo.mx/>
- (2016). *Centro de Estudios Interculturales de la Universidad de QuintanaRoo. Informe 2015*. Página web revisada el 10 de febrero de 2016 en <http://cenei.uqroo.mx/>
- CESOP. (2011). *Descripción sociodemográfica de la población hablante de lengua, autoadscrita como indígena y el resto de la población, a partir de los datos del Censo de Población y Vivienda 2010*. Consultado en <http://educacionyculturaaz.com/descargas/cesop-situacion-de-la-poblacion-indigena-en-mexico/>.
- Chablé Tuz, F. (2013). *Propuesta intercultural para la revitalización del Proyecto Ecoturístico Pueblo Chiclero en el ejido de Chacchoben, Quintana Roo*. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Turismo Alternativo. UIMQRoo, Quintana Roo. México.
- Chi, H. (2010). "AQUÍ HABLO MAYA, PERO ALLÁ DEBO HABLAR ESPAÑOL". Las luchas de la lengua maya y el español en Naranja Poniente. Desafíos para la enseñanza de lengua maya en la educación superior. *Revista Tellus (Campo Grande)*, 10 (19), 211 - 224.
- Cocom Tah, C. (2013). *¿Por qué en el 2011 las mujeres madres de familia ya no se atienden con parteras en San Ángel, Quintana Roo?* Tesis para obtener el grado de

Licenciada en Salud Comunitaria. UIMQRoo, Quintana Roo. México.

Coh Chuc, E. (2011). *Factores que contribuyen a la pérdida de los conocimientos del uso tradicional de las plantas medicinales en la comunidad de X-pichil, Q, Roo*. Tesis para obtener el grado de Ingeniería en sistemas de producción agroecológicos. UIMQRoo, Quintana Roo. México.

Comboni, S., y Juárez, J. (2004). Lumatik Nopteswanej. La construcción de un proyecto educativo. En S. Corona y R. Barriga (Eds.), *Educación indígena. En torno a la interculturalidad* (pp. 84 - 111). Guadalajara: Universidad de Guadalajara - Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco.

CONAPRED. (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS). Resultados sobre diversidad cultural*. México: CONAPRED

Corona, S. (2010). La vulnerabilidad indígena como obstáculo político. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales REDHES*, 3 (2), 13-19.

----- (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En: S. Corona y O. Kaltmeier. *En diálogo: metodologías horizontales y ciencias sociales y culturales* (p. 85 - 110). España: Gedisa.

----- (2013). La comunicación y su vocación intercultural. En: I. Cornejo y L.A. Guadarrama. *Culturas en comunicación. Entre la vocación intercultural y las tecnologías de información* (p.25-46). México: Tintable - UAM - UAEM.

----- (2015). *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*. México: Siglo XXI.

----- y otras voces. (2007). *Entre voces... fragmentos de educación "entrecultural"*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

----- y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo: metodologías horizontales y ciencias sociales y culturales*. España: Gedisa

Corona, Y., Pérez, C. y Hernández, J. (2008). Ciudadanía y participación de jóvenes en comunidades de tradición indígena (p. 142 – 162). En: V. Méndez (coord.). *Anuario de Investigación (de la UAM Xochimilco)*. México: UAM

De Certau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. El arte de hacer*. México: Universidad Iberoamericana - ITESO.

De Luca, K. (1999). Articulation theory: A discursive grounding for rhetorical practice.

Phylosophy and Rhethoric, 32 (4), 334 – 348.

Del Moral, A. (2013). *Hacia un diálogo entre encuentros: pistas para una hermenéutica analógica de la interculturalidad*. México: Universidad Autónoma de Guanajuato - Universidad Autónoma de Aguascalientes.

De la Peña, G. (2011). La antropología, el indigenismo y la diversificación del patrimonio cultural mexicano (p.57-106). En: G. de la Peña (coord.). *La antropología y el patrimonio cultural de México*. México: INBA.

Díaz Polanco, H. (2007). Conflicto cultural y diversidad (p. 155 - 172). En: M.Tarrío, S. Comboni y R. Diego. *Mundialización y diversidad cultural: Territorio, identidad y poder en el medio rural mexicano*. México: Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco.

DGEI.(2014). *Historia Breve*. Extraído el 2 de octubre de 2014 de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Educacion_Indigenista#.Vbai3pqpTfI

Dietz, G. (1999). Indigenismo y educación diferencial en México: Balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35 (60). Consultado en <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1999-123/articulo2.pdf>

----- y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*: Editorial Complutense - Centro de investigaciones sociológicas.

Durán, L. (2005). El etnodesarrollo y la promoción cultural en México. En CONACULTA (Ed.), *Antología sobre culturas populares e indígenas* (Vol. II, pp. 97 - 108): CONACULTA.

Ek Nuñez, J. (2012). *Revitalización de la cultura maya en el centro recreativo ecoturístico Balam Nah: juegos y juguetes tradicionales mayas*. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Lengua y Cultura. UIMQRoo, Quintana Roo. México.

Erdsövä, Z. y Madrazo-Miranda, M. (2015). La educación en sociedades multiculturales. La educación intercultural bilingüe (EIB) en México (63-80). En R. Juárez y A. Preissová. *Exclusión social en las sociedades multiculturales. Comparación entre la*

situación actual en México y la República Checa. México: UAEM.

Escarbajal, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad.* Madrid: Dykinson Manuales.

Espadas, S. (2011). *Prácticas discursivas en la educación intercultural maya. El caso de la UIMQRoo.* Tesis para obtener el grado de Licenciada en Antropología Social. Universidad de Quintana Roo. Chetumal, México.

Espinosa, I. (2015). Experiencias escolares significativas que posibilitan el cambio educativo en la región intercultural HUSANCHA. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 28 - 50.

Estrada, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre el mundo de vida y vida cotidiana. *Revista Sociológica*, 15(43), 103 - 151.

Florescano, E. (2001). *Etnia, Estado y Nación.* México: Taurus.

Flores-Crespo, P. y Barrón, C. (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?.* México: ANUIES

Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivización.* México: Consorcio intercultural - Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Frankowska, M. (1972). Aculturación de los indios en México. *Estudios Latinoamericanos*, 1, 101-154. Recuperado de http://www.ikl.org.pl/Estudios/EL01/e101_03_frank.pdf

Gallardo, E. (12 de junio de 2014). The Atlas.ti research blog. [Cómo realizar análisis temático utilizando ATLAS.ti]. Recuperado de <http://atlasti.com/2014/06/12/como-realizar-analisis-tematico-utilizando-atlas-ti/>.

García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México: Editorial Grijalbo.

Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas.* México - Buenos Aires - Barcelona: Paidós.

----- (2003). *La interpretación de las culturas* (Décima reimpresión). España: Gedisa.

Giard, L. (1999). Momentos y lugares. En M. De Certeau (Ed.), *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar* (pp. XIII - XXIV). México: Universidad Iberoamericana - ITESO.

- Giménez, G. (2005). Cultura e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 77-99.
- (2005a). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales. Lugar de publicación: Guadalajara, Jalisco. Conaculta. Disponible en: www.sic.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id...
- (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Universidad Iberoamericana, ITESO, Universidad Veracruzana, Universidad de Guadalajara, Secretaría de Cultura
- (2017). Paradojas y ambigüedades del multiculturalismo: las culturas no sólo son diferentes, sino también desiguales. *Cultura y representaciones sociales*, 11 (22), 9 - 33.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Goddard, C. y Wierzbicka, A. (2001). Discurso y cultura. En T. van Dijk (Ed.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 331 - 366). Barcelona: Gedisa.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. España: El Roure Editorial.
- González, E. (2011). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles educativos*, XXXV (141), 65 - 83.
- Grimson, A. (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Colombia: Grupo Editorial Norma
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: El siglo del Hombre.
- Gutiérrez, N. y Valdés, L. (2015). *Ser indígena en México. Raíces y Derechos. Encuesta nacional de indígenas*. México D.F.: UNAM
- Del Cairo, C. y Jaramillo, J. (2008). Clifford Geertz y el ensamble de un proyecto antropológico crítico. *Tabula Raza*, 8, 15-41.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2009). Universidades interculturales en México. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz Tepepa (Eds.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 349 -

371). México: ANUIES.

----- (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.

Hernández, H. y Chávez, A. (2007). La definición de la población indígena en el censo de población del año 2000 en México. En H. Hernández (Ed.), *Los indios de México en el siglo XXI* (pp. 15 - 24). Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Estudios Multidisciplinares.

Hernández-Loeza, S. (2016). Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 95-119.

INAFED. (2015). Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México. Estado de Quintana Roo. Consultado en <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM23quintanaroo/historia.html> el día 1 de noviembre de 2015

INEGI. (2010a). *Principales resultados del censo de población y vivienda de 2010*. México:INEGI. Consultado en http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosI.pdf

----- (2010b). *Principales resultados del censo de población y vivienda de 2010. Quintana Roo*. Consultado en http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/qroo/23_principales_resultados_cpv2010.pdf

Jameson, F. (1998). Sobre los "estudios culturales". En F. Jameson y S. Zizek (Eds.), *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 69-136). Argentina: Paidós.

Juan, S. (2008). Un enfoque socio-antropológico sobre la vida cotidiana- automatismos, rutinas y elecciones. *Espacio abierto. Revista venezolana de sociología*, 17 (3), pp. 431 - 454.

Kaltmeier, O. (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder (p. 25-54). En: S. Corona y O. Kaltmeier. *En diálogo:*

metodologías horizontales y ciencias sociales y culturales. España: Gedisa

Kincheloe, J., y Steinberg, S. (1999). *Repensando el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

Krotz, E. (2004). Cinco ideas falsas sobre la <cultura>. In CONACULTA (Ed.), *Antologías sobre cultura popular e indígena*. (Vol. 1, pp. 13-20). México: CONACULTA.

----- (2009). La nación ante los derechos de sus pueblos indígenas: sobre cultura y relaciones interculturales desde una perspectiva antropológica. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, XV (30), 11-27

Kymlica, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. España: Paidós

Laclau, E. y Mouffe, S. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lazo, P. (2010). *Crítica del multiculturalismo, resemantización de la multiculturalidad*.: Universidad Iberoamericana - Plaza y Valdés.

Linton, R. (1945). *Cultura y personalidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Margulis, M. (2009). *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*. Argentina: Editorial Biblos.

Martínez, R. et al. (2014). The different faces of mestizaje: ethnicity and race in Mexico.

En E. Telles y PERLA (Project on Ethnicity and Race in Latin America), *Pigmentocracies: ethnicity, race and color in Latin America* (pp. 36-80). Estados Unidos: The University of North Carolina Press.

Mateos, L. y Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México. Balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol 21, núm 70, 683-690.

Mateos, L., Mendoza, R. y Dietz, G. (2009). Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz Tepepa (Eds.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 307 - 348). México: ANUIES.

Matute, Á. (1997). La política educativa de José Vasconcelos. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (Eds.), *Historia de la educación pública en México*. México: FCE.

Mayol, P. (1999). Habitar. En M. De Certau (Ed.), *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. (pp. 3 - 127). México: Universidad Iberoamericana - ITESO.

Muñoz, H. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la

- interculturalidad. Escritos. *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, (29), 9-49.
- Nieto, M. (2016). Identidad y autoadscripción. Una aproximación conceptual. *Ciencia Jurídica*, 5 (3), 53-64.
- Nivón, E. y Rosas, A. (1991). Para interpretar a Clifford Geertz. Símbolos y metáforas en el análisis de la cultura. *Alteridades*, 1 (1), 40-49.
- N.O.U.N., (National Open University of Nigeria - School of Arts and Social Sciences). (2010). *Course guide of Discourse Analysis*. Lagos: National Open University of Nigeria.
- Nye, J. (1990). Soft Power. *Foreign Policy*, (80), 153 - 171. Consultado en <http://faculty.maxwell.syr.edu/rdenever/PPA-730-27/Nye%201990.pdf>
- OIT, (1990). Decreto promulgatorio del convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Publicado en el *Diario oficial de la Federación* el 18 de septiembre.
- Olivera, I. (2014). ¿Desarrollo o bien vivir?. Repensando la función social de la Universidad Intercultural desde el cuestionamiento al efecto educativo. *Anthropologica*, XXXII (33), 179-207.
- Onghena, Y. (2014). *Pensar la mezcla. Un relato intercultural*. Barcelona: Gedisa.
- Padilla, R. (2007). Vivir con los medios, la textura mediática que envuelve la vida cotidiana. En G. Zalpa y M. E. Patiño (Eds.), *La vida cotidiana. Prácticas, lugares y momentos* (pp. 57 - 84). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Palou, A. (2014). *El fracaso del mestizo*. México: Ariel.
- Pech Mis, E. (2013). *Entre la tradición y la modernidad: rituales de paso en la comunidad maya de Tixcacalcupul, Yucatán*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Lengua y Cultura. UIMQRoo, Quintana Roo. México
- Pérez Barragán, I. (2013). Reflexiones en torno a tres conceptos vacíos: indígena, mestizo y raza. En A. Goutman (Ed.), *Diversidad cultural. Algunos aspectos* (pp. 93 - 122). México: Itaca.
- Pérez Monfort, R. (1999). Un nacionalismo sin nación aparente. (La fabricación de lo "típico" mexicano 1920-1950). *Política y Cultura*, (12), 177 - 193.
- Pool, E. (2012). *Discursos identitarios: el sakbej de la mayanidad*. Tesis para obtener el

- grado de Licenciado en Lengua y Cultura. UIMQRoo, Quintana Roo. México.
- Pöllman, A. (2014). Capital intercultural: Hacia la conceptualización, operacionalización e investigación empírica de un marcador de distinción sociocultural en ascenso, *Cultura y Representaciones Sociales*, 9, 54-73.
- (2016). Habitus, Reflexividad y la Realización de Capital Intercultural: El Potencial (no Aprovechado) de la Educación Intercultural', *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21): 55-78
- Rebolledo, N. (2005). Interculturalismo y autonomía. Las universidades indígenas y las políticas de alteridad. En C. N. Gallegos (Ed.), *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos del gobierno de Vicente Fox* (pp. 167 - 224). México: UPN - Porrua.
- Rehag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. *El Cotidiano*, (160), 75-83. Revisado en <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/16009.pdf>
- Riaño, Y. (2012). La producción de conocimiento como "minga" y las barreras a la equidad en el proceso investigativo (p. 137 - 160). En: S. Corona y O. Kaltmeier. (2012). *En diálogo: metodologías horizontales y ciencias sociales y culturales*. España: Gedisa.
- Rizo, M. (2011). Apuntes sobre la idea de cultura en Alfred Schütz y Pierre Bourdieu. Un diálogo posible. *Estudios Sociales*, 4(7), 33 - 52. Retrieved from <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/estusoc/estusoc07.htm>
- Robertos, J. Canul, E., y Buenrostro, M. (2008). *Los mayas contemporáneos*. México: Plaza y Valdez - UQRoo
- Robles, F., y de Aguinaga, R. (2004). La realidad a lo intercultural, lo intercultural a la realidad. Cómo se está construyendo la educación intercultural en la sierra wixarika. En S. Corona y R. Barriga (Eds.), *Educación indígena. En torno a la interculturalidad* (pp. 112 - 132). Guadalajara: Universidad de Guadalajara - Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco.
- Robles, M. (1979). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez Cascante, F. (2002). Hibridación y heterogeneidad en la modernidad latinoamericana: la perspectiva de los estudios culturales. *Revista Comunicación*, 12 (1), 97 - 124. Tomado de

- <http://tecdigital.tec.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion/article/view/1217>
- Rogers, M. (2000). Alfred Schütz. IEn G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell Companion to Major Social Theorists* (pp. 367 - 387). Malden, Oxford: Blackwell Publishers.
- Rosado-May, F. y Osorio, M. (2014). Construyendo Interculturalidad a través de Movilidad Académica Estudiantil: Experiencias UIMQroo. En: S. Didou Aupetit. *Los programas de educación superior en América Latina y México: Componentes tradicionales y emergentes* (pp. 153 - 170). Lima: UNESCO - IESALC.
- Sagástegui, D. (2004). Usos del internet y comunicación cultural. En. S. Corona Berkin y Carmen de la Peza. *Colección comunicación y diversidad cultural. Internet y televisión* (pp. 73-95). México: Universidad de Guadalajara - UAM Xochimilco.
- Salmerón, F., y Porras, R. (2010). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En A. Arnaut y S. Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México: Educación* (Vol. 7, pp. 509-546). México: COLMEX.
- Sartorello, C. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90. Revisado en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.html>
- Schmelkes, S. (2003). *Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes*. Agosto 2003 - Enero 2004, (23), 26-34. Retrieved from http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/23_educacion_intercultural_reflexiones_a_la_luz_de_experiencias_recientes.pdf
- (2008). *Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior?* (Ponencia presentada en “First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean”), San Diego, CA, UCSD.
- (2013a). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Realidad, datos y espacio. Revista internacional de estadística y geografía*, 4 (1), 5-13.
- (2013b). Educación y diversidad cultural. *AZ Revista de educación y cultura*. Obtenido de <http://www.siteal.iipe-oei.org/debates/463/dialogo-con-sylvia>

schmelkes el día 10 de octubre de 2014

Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.

SEDESOL. (2014). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. Quintana Roo. Pobreza municipal*. México: SEDESOL - CONEVAL. Consultado en http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Municipios/Quintana_Roo/Quintana_Roo_006.pdf el día 7 de marzo de 2016

----- (2014a). Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias (PDZP), para el ejercicio fiscal 2014, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 28/12/2013. Disponible en: http://www.microrregiones.gob.mx/documentos/2014/RO_PDZP2014_DOF.pdf

SEP-PNUD. (2013). *Índice de Equidad Educativa Indígena Informe de Resultados para México, sus Estados y Municipios, 2010*. México: SEP

Silva, M., y Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES.

Solano Campos, A. (2013). Bringing Latin America's 'Interculturalidad' into the Conversation. *Journal of Intercultural Studies*, 34(5), 620-630.

Sotelo, J. (1997). La educación socialista. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (Eds.), *La historia de la educación pública en México* (pp. 262-313). México: FCE.

Sweeney, L. (2008). Entre la criminalidad y el patriotismo: los mayas icaichés y los nexos entre el poder legítimo e ilegítimo. *Península*, 3 (2), 73 – 95.

Taylor, E. (1975). La ciencia de la cultura (1871). En J. S. Kahn, (Comp.), *El concepto de cultura* (pp. 29-46). Barcelona: Anagrama

Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades* (pp. 51 - 76). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales el Perú.

----- (2012). La incorporación de estudiantes originarios en la vida universitaria. En V. Ruíz y G. Lara (Coords.), *Experiencias y resultados de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (pp. 79-86). México: ANUIES.

----- (2013). Intercultural Practices in Latin American Nation States. *Journal of*

Intercultural Studies, 34(5).

- Tun Pat, O. (2015). *Modelo de Intervención Intercultural en Sobrepeso y Enfermedades Crónicas en San Juan Oriente, Quintana Roo*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Salud Comunitaria. UIMQRoo, Quintana Roo. México
- Ucan Yeh, W. (2010). *Un acercamiento a la interculturalidad a partir del estudio de la identidad maya en la Universidad de Quintana Roo*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Antropología Aplicada. Universidad de Quintana Roo, Chetumal. UIMQRoo, (2010). *Modelo educativo intercultural*. José María Morelos: UIMQRoo.
- (2014). Informe de gestión rectoral 2014.
- UNESCO, (2013). *Intercultural competences. Conceptual and operational framework*. París: UNESCO.
- UQRoo, (2013). *Modelo Curricular*. Universidad de Quintana Roo.
- Van Cott, D. (2000). *The friendly liquidation of the past: The politics of diversity in Latin America*. Estados Unidos: University of Pittsburgh.
- Van Dijk, T. (2001). El discurso como interacción en la sociedad. En T. van Dijk (Ed.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 19 - 66). Barcelona: Gedisa.
- Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana*. Buenos Aires: Espasa - Calpe.
- Ventura, L. (2012). *Aportes al debate sobre jóvenes indígenas y educación superior: el caso de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo. UPN, México D.F. México
- Viaña, J. (2008). Reconceptualizando la interculturalidad. En D. Mora y S. De Alarcón (Eds.), *Investigar y Transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación* (pp. 293 - 344). La Paz: Instituto Internacional de Integración.
- Vich, V. (2014). *Desculturalizar la cultura. La gestión cultural como forma de acción política*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Zamorano, C. (2003). La aplicación de la noción de estrategia en los estudios urbanos franceses: las estrategias residenciales. *Sociológica*, 18 (51), pp. 165-187.
- Zalpa, G. (2007). El campo de la vida cotidiana. En G. Zalpa y M. E. Patiño (Eds.), *La vida cotidiana. Prácticas, lugares y momentos* (pp. 15 - 56). México: Universidad

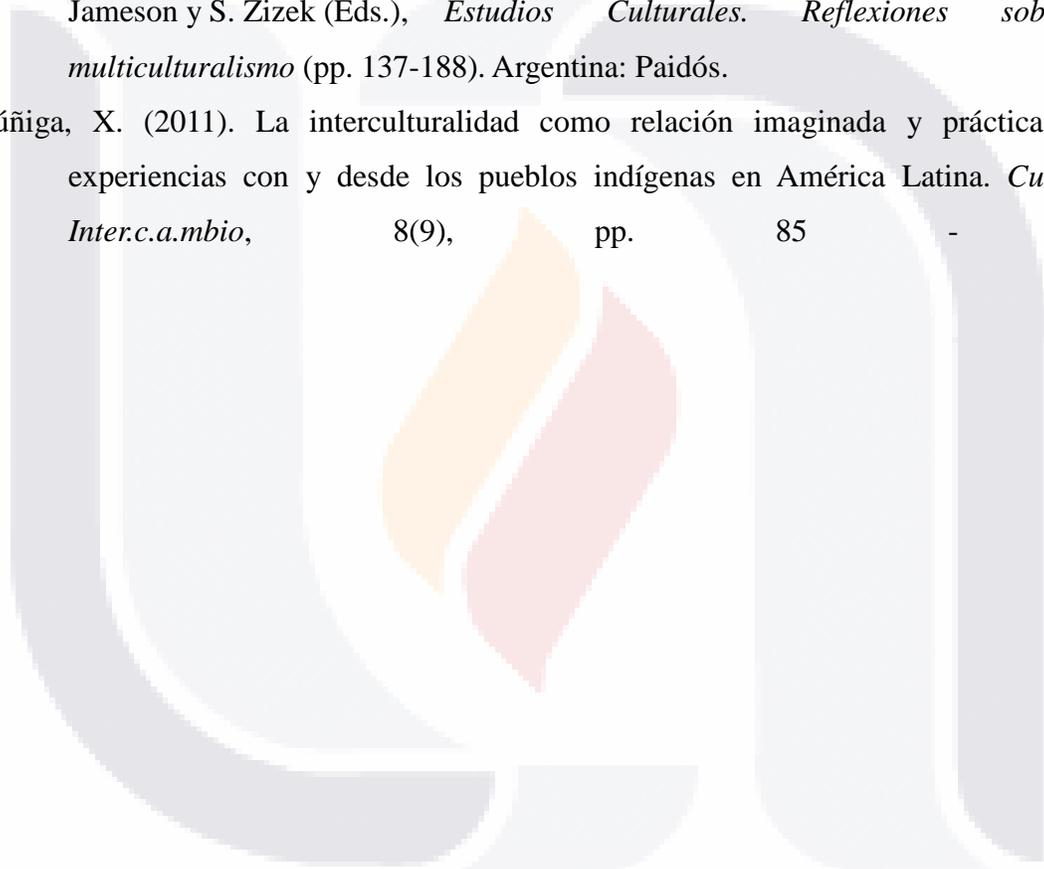
Autónoma de Aguascalientes.

----- (2011). *Cultura y acción social. Teoría(s) de la cultura*. México: Plaza y Valdéz - UAA.

----- y Solano, L.E. (2015). Un recorrido por la historia de las políticas culturales indigenistas en México. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, Volumen 1, Número 1, Julio/Dez.

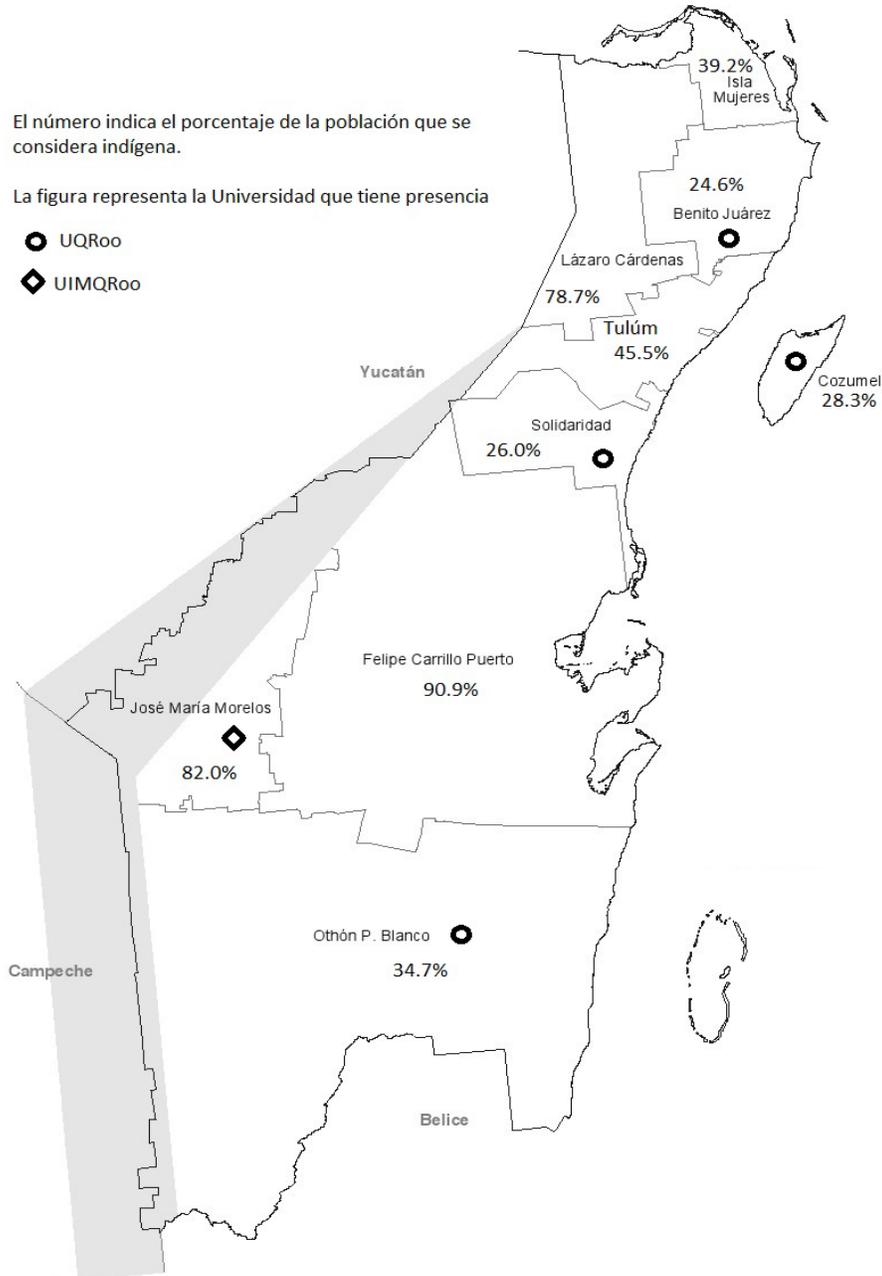
Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Zizek (Eds.), *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Argentina: Paidós.

Zúñiga, X. (2011). La interculturalidad como relación imaginada y práctica social: experiencias con y desde los pueblos indígenas en América Latina. *Cuadernos Inter.c.a.mbio*, 8(9), pp. 85 - 103



9. ANEXOS

Anexo A. Mapa de ubicación de las universidades y porcentaje de la población que se asume como indígena. En el presente mapa no se encuentran los municipios de Bacalar y Puerto Progreso, pues a finales de 2015 se crearon y aún no se cuentan con datos acerca de la población indígena en su territorio



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI (2010b).

Anexo B. Mapa de la península de Yucatán en el siglo XIX expresando los territorios de la guerra de castas.



Fuente: Sweeney, 2008.



Revista de Estudios Interculturales

Oficio: REI/OR/15/2016

Asunto: Aceptación de Artículo

José María Morelos, Quintana Roo. México

10 de abril del 2016.

Luis Ernesto Solano Becerril.

PRESENTE.

Por medio de la presente hago constar y agradezco su valiosa participación con el artículo "Discursos y practicas interculturales: una mirada a sus diferentes paradigmas." mismo que después del proceso de arbitraje y evaluación es **ACEPTADO** para ser publicado en el No. 3 de la *Revista de Estudios Interculturales* Enero-Julio del 2016, mismo que estará disponible en nuestra página web a partir del 30 de junio del 2016. Reitero mi agradecimiento y al mismo tiempo, le invito a seguir colaborando con nuestra publicación. Saludos Cordiales.

Atte. Oscar Iván Reyes Maya
Director de la Revista de Estudios Interculturales

www.estudiosinterculturales.com

ISSN:2395-9622