



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE HUMANIDADES

**LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL COMO UN FENÓMENO
MULTIDIMENSIONAL: UNA PERSPECTIVA DESDE MÉXICO**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN HUMANIDADES: ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

PRESENTA:

ZUZANA ERDÖSOVÁ

RENÉ PATRICIO CARDOSO RUIZ
DIRECTOR DE TESIS

SAMUEL MORALES SALES
CO-DIRECTOR DE TESIS



AGOSTO 2015

Agradecimientos

Quisiera agradecer sinceramente a todos los que participaron de diversos modos en la elaboración de este trabajo: al Dr. Patricio Cardoso, no sólo por sus invaluable consejos sino también por su amistad, a los egresados de la UNICH y la UIEM quienes de buena gana compartieron conmigo sus experiencias y sueños, y quienes en muchos casos pasaron a ser mis queridos y apreciados amigos, a Rafael por ser mi compañero en la vida y mi incansable guía en lo académico, y a mi familia por apoyar incondicionalmente y con cariño todos mis proyectos vitales.

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| ÍNDICE | 3 |
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| CAPÍTULO 1. DEBATE TEÓRICO Y METODOLÓGICO | 6 |
| 1.1. Planteamiento del problema | 6 |
| 1.1.1. Los movimientos originarios, el Estado y los planteamientos educativos “interculturales” | 6 |
| 1.1.2. La Universidad Intercultural como un fenómeno múltiple | 10 |
| 1.2. La Universidad Intercultural desde la perspectiva poscolonial | 14 |
| 1.3. Las dimensiones de lo intercultural | 18 |
| 1.4. La teoría educativa de la Universidad Intercultural en su contexto ideológico | 22 |
| 1.4.1. La UNICH y la UIEM | 28 |
| 1.5. Objetivos, hipótesis, propuesta metodológica | 32 |
| CAPÍTULO 2. LA INTERCULTURALIDAD COMO CONCEPTO Y PRÁCTICA EN LA UI | 40 |
| 2.1 Sentir identitario y transformación actitudinal | 40 |
| 2.2 Interculturalidad, aspecto teórico y práctico | 52 |
| 2.2.1. Conceptualización de la interculturalidad | 53 |
| 2.2.2. Prácticas interculturales | 62 |
| CAPÍTULO 3. EL POTENCIAL DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE GENERAR IMPACTO SOCIAL | 85 |
| 3.1. La Universidad Intercultural, sus egresados y los pueblos originarios | 85 |
| 3.1.1. La ideología de la UIEM y la UNICH respecto a los pueblos originarios | 86 |
| 3.1.2. Relación entre la UNICH, la UIEM y las comunidades indígenas | 89 |
| 3.1.3. Vinculación transcurrida entre los egresados y los ámbitos comunitarios a través de UNICH y UIEM | 98 |
| 3.2. Los egresados interculturales en el mercado laboral | 110 |
| 3.2.1. Relación entre el perfil de egreso y el trabajo actual | 110 |
| 3.2.2. Autopercepción profesional de los egresados interculturales | 117 |
| 3.2.3. Rentabilidad de la formación intercultural | 124 |
| CONCLUSIONES | 136 |
| BIBLIOGRAFÍA | 141 |
| ANEXOS | 154 |
| I. Tablas | 154 |
| II. Guía tentativa de entrevista con los egresados | 174 |

INTRODUCCIÓN

La Universidad Intercultural de la SEP (Secretaría de Educación Pública) representa un modelo educativo de reciente creación que reacciona a la nueva orientación del Estado mexicano respecto al reconocimiento constitucional de la diversidad cultural, representada principalmente por los pueblos originarios, y su consecuente gestión desde las instancias oficiales. Sin embargo, la problemática tanto conceptual como práctica de la “interculturalidad” tiene una dimensión discursiva compleja, ante lo cual para entender los aportes de las políticas educativas que se encuentran respaldadas por este concepto (la Universidad Intercultural como una de sus manifestaciones destacadas), se hace indispensable analizarlas de manera crítica no sólo desde el enfoque educativo, sino también desde el ideológico. El presente trabajo está motivado precisamente por dicha necesidad: su objetivo es reflexionar críticamente sobre la Universidad Intercultural de la SEP como una realidad multidimensional (en sus dos facetas regionales), en que confluye el aspecto educativo con el político-ideológico, aportando principalmente una revisión de este fenómeno educativo con el apoyo teórico de las corrientes críticas llamadas poscoloniales que permiten abordarlo más allá del enfoque limitado “enseñanza-aprendizaje”. Se plantea la hipótesis de que la Universidad Intercultural necesariamente se enmarca dentro de los procesos políticos que se desenvuelven alrededor de las reivindicaciones étnicas y, en este contexto, además de su aspecto primordial educativo, también cumple con otros papeles que sostienen su existencia, como es el de apoyar la posición ideológica del Estado enraizada en el pensamiento neoindigenista.

Respecto a la estructura del trabajo, éste consta de tres capítulos. En el primero se exponen los planteamientos teóricos poscoloniales (prestando atención especial al concepto de la violencia epistémica y su relación con la teoría educativa de la Universidad Intercultural de la SEP), el debate acerca del concepto central de la interculturalidad y la metodología. En buena medida, los resultados mostrados desprenden de datos cualitativos los cuales fueron recogidos mediante un trabajo de campo efectuado en dos Universidades de dos entidades federativas diferentes: la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). La estrategia metodológica fue acudir principalmente con los egresados de ambas Universidades y complementar esta información por la visión oficial proporcionada por una gama de actores institucionales como son académicos y personal administrativo. Las experiencias personales de los “egresados interculturales” representan un punto de vista poco investigado y bastante desaprovechado

hasta la fecha, cuyo potencial es indiscutible: a través de los testimonios particulares es posible aproximarnos a la actuación social (tanto a su concepción intelectual como a las prácticas reales) de este nuevo tipo de profesionista que al mismo tiempo da cuenta de la manera en cómo las Universidades Interculturales impactan sobre la sociedad mexicana. Por su parte, los puntos de vista de los actores institucionales complementan oportunamente los de los egresados, ya que generalmente contienen una visión oficial(ista) que deja al descubierto los planteamientos ideológicos claves del modelo educativo de la Universidad Intercultural.

Por consiguiente, el segundo capítulo corresponde al primer objetivo parcial de identificar y analizar la conceptualización e implementación práctica del concepto de la interculturalidad en el modelo educativo de la Universidad Intercultural de la SEP en las dos instituciones concretas.

Por último, el tercer capítulo, correspondiente al segundo objetivo parcial, refiere la función del modelo educativo respecto a su potencial de generar el impacto social deseado (tal como lo plantea la teoría educativa de la Universidad Intercultural) en las regiones atendidas, ante todo a través de la experiencia académica y laboral de los egresados.

CAPÍTULO 1. DEBATE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1. Los movimientos de los pueblos originarios, el Estado y los planteamientos educativos “interculturales”.

La presente investigación abarca la problemática de la interculturalidad en la educación superior latinoamericana y su alcance en relación con las ideologías políticas nacionales en el contexto de la lucha indígena por la ampliación de la democracia¹ en los países latinoamericanos en forma de un orden político pluralista en el cual se enmarca también la autonomía educativa. El debate sobre estos asuntos se encuentra delimitado por una serie de corrientes de pensamiento: el indigenismo y neindigenismo² en un extremo y los enfoques poscoloniales en el otro (ambos provenientes de la tradición intelectual occidental) y las cosmovisiones originarias³. La aproximación a esta problemática se hizo desde un ámbito nacional concreto, el mexicano, y desde un modelo educativo específico, la Universidad Intercultural gestionada por la CGEIB/SEP (Coordinación General de la Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública), correspondiente a un subsistema particular dentro de la educación superior nacional. Este proyecto educativo ocupa una posición peculiar dentro del debate sobre las demandas indígenas y sus negociaciones con el Estado. La atención se centra en dos instituciones educativas específicas entendidas como muestra de dos diferentes contextos socioculturales dentro de México: la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). Ambas instituciones se desarrollan en el marco de una sola teoría educativa, al mismo tiempo que su funcionamiento práctico presenta rasgos propios y específicos

¹ Es importante dejar claro desde el inicio que por “democracia” no tenemos que entender únicamente la visión democrática occidental, sino que conviene incluir en este concepto también algunas prácticas políticas y sociales procedentes de otras lógicas culturales. Un ejemplo puede ser la concepción democrática practicada por los zapatistas (“mandar obedeciendo”) que se enmarca en el pensamiento tojolabal.

² En México, el indigenismo moderno es una ideología posrevolucionaria basada en la aculturación de los pueblos indígenas que debe facilitar su integración a la Nación, generando el fenómeno deseable del mestizaje. El indigenismo y su proyecto nacional entró en crisis al inicio de los años 80 cuando México adquirió orientación neoliberal y se sumergió en los procesos globalizadores. En 2003, durante el gobierno de Vicente Fox, el Instituto Nacional Indigenista (INI), representación máxima del indigenismo institucionalizado, fue transformado en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), iniciando más simbólicamente que realmente una nueva etapa. De tal modo que en la actualidad, la vieja ideología indigenista se perpetúa en forma de un “neindigenismo”, usando la terminología de Korsbaek y Sámano (2007). El neindigenismo mantiene la actitud paternalista y asistencialista antigua, aunque ya no habla de la asimilación cultural directa sino que maneja la retórica sofisticada del “desarrollo de los pueblos indígenas” vistos como entes marginados y no participantes en los beneficios de la civilización moderna.

³ Por razones prácticas de comunicación, el adjetivo “originario” se va a usar como sinónimo del adjetivo “indígena”. Aunque el primer término resulta más neutro y adecuado, el segundo se encuentra tan arraigado en el lenguaje científico, institucional y político que sería complicado evitarlo.

determinado en buena medida por las características sociales, culturales o económicas de Chiapas y el Estado de México⁴.

Veamos el contexto...

Dentro de los procesos democratizadores que transcurren en América Latina se visualiza un asunto particular: el planteamiento de una nueva relación entre el Estado y los actores civiles emergentes (Waldman, 2004, p. 180). Entre estos actores están los pueblos originarios, tradicionalmente excluidos de la toma de decisiones, que últimamente están intensificando sus esfuerzos para lograr una participación ciudadana equitativa. Aproximadamente desde los años 90 del siglo XX, algunos países latinoamericanos dieron una serie de pasos importantes, alejándose de los modelos autoritarios y avanzando hacia el pluralismo político; dentro de estos procesos también se iba reconociendo el carácter culturalmente diverso de las sociedades respectivas (Ponte, 2010, p. 2468). La movilización indígena está detrás de numerosos cambios constitucionales en cuyo marco se redefine la identidad de los estados que dejan de autodescribirse como homogéneos para asumir el carácter “plurinacional” o al menos “pluriétnico”, aunque esto quede en plan declarativo. Mientras que el primer término tiene que ver con cambios estructurales en la organización del país, el segundo se debe solamente a cambios formales y más bien descriptivos en la identidad oficial del Estado.

Muchos dirán que con este reciente reconocimiento constitucional de la diversidad cultural por una gran parte de los países latinoamericanos ya se ha dado el primer acercamiento entre los movimientos indígenas y los gobiernos respectivos. Sin embargo, tal reconocimiento por sí mismo no es una solución de las relaciones interétnicas sino apenas un primer asomo de los procesos de negociación complejos que todavía están por realizar. Junto con Díaz Polanco (2008, p. 247) consideramos que en este contexto, los procesos democratizadores son los que llevan a establecer los estados plurinacionales. Dentro de este tipo de estado, la autonomía es la mayor contribución a la democratización, “un instrumento contemporáneo para dar respuesta a necesidades y aspiraciones actuales de los pueblos indios,

⁴ Aunque las políticas estatales que orientan el funcionamiento de las Universidades Interculturales concretas sin duda repercuten fuertemente sobre su modo de funcionamiento y su desempeño, en este trabajo se hizo la aproximación más bien desde el marco ideológico común para todas estas instituciones educativas, es decir, la teoría educativa formulada para este subsector de la educación superior por la SEP/CGEIB. En el caso de la UNICH y la UIEM, seleccionadas para esta investigación, nuestra intención fue conocer más los rasgos que las unen que los que las diferencian, precisamente para dar cuenta de una sola dimensión ideológica compartida.

proyectadas hacia un futuro” (Sánchez, 2008, pp. 285, 292), que debe darles las manos libres para desarrollar su potencial creativo en el marco del país⁵.

En la actualidad, los pueblos originarios de Latinoamérica se encuentran en un importante momento emancipador: reinterpretan la versión oficial de la historia⁶, plantean estrategias simbólicas para la revaloración de sus propias culturas, proponen proyectos alternativos de convivencia con las sociedades mayoritarias basados en los conceptos de autonomía, autodeterminación e interculturalidad (tales como el Buen Vivir⁷), aprovechan el apoyo de las instancias internacionales⁸, incrementan la participación política en sus países y crean redes de cooperación. En general, esta actividad de los pueblos originarios se encuentra con la incompreensión o rechazo de los gobiernos respectivos y sus demandas son un objeto de negociaciones tenaces. En estos debates, los diferentes actores oficiales del Estado se valen de varios conceptos estratégicos (destaquemos el de la interculturalidad) que sirven como etiquetas de cierto tipo de políticas que no necesariamente tienen que favorecer de la diversidad cultural.

¿En qué punto nos encontramos en el presente? Los resultados de la actividad política indígena difieren según países y regiones y aunque en América Latina los movimientos originarios todavía no han detonado cambios estructurales esenciales y las antiguas prácticas

⁵ El concepto de autonomía puede interpretarse de varias maneras y hasta ser temido por sus connotaciones de secesión. Pero aunque las autonomías demandadas por los movimientos indígenas son de carácter político (autogobierno o gestión de los asuntos internos en un territorio propio como manifestación de la autodeterminación), generalmente no están orientadas hacia el separatismo y la creación de estados nuevos, sino que van hacia el interior de los estados existentes (Aparicio, 2009, p. 14).

⁶ Esto fue muy visible en el rechazo de los festejos oficiales del 500º aniversario del descubrimiento de América en 1992 y en las protestas indígenas que se levantaron contra la celebración de la presencia civilizatoria europea en el continente.

⁷ El Buen Vivir o Vivir Bien es la designación de un conjunto de propuestas alternativas latinoamericanas basadas en las cosmovisiones de los diferentes pueblos originarios. Es decir, el Buen Vivir nace y crece fuera de la tradición intelectual occidental y los conceptos que por nombre se puedan confundir con él, como es la “vida buena” de Aristóteles o de Paul Ricoeur. Algunas de estas propuestas originarias han sido transformadas en ideologías políticas, cuyas expresiones más conocidas provienen de Ecuador y Bolivia, mientras que en otros países, tales como México, el Buen Vivir se mantiene como el principio transversal de las cosmovisiones indígenas sin empleo político. Dado el carácter relacional y sistémico del pensamiento originario donde lo particular es parte del todo, el rasgo compartido de las diferentes concepciones culturales del Buen Vivir es la reformulación de la relación occidental entre el hombre y la naturaleza (antropocentrismo) a favor del biocentrismo. Por eso, el Buen Vivir se contrapone al progreso material priorizado por la civilización occidental moderna que es representado por la idea del desarrollo, crecimiento y consumo ilimitado, y genera propuestas de una economía ecológica y solidaria. En algunas de sus facetas, el Buen Vivir promueve la diversidad cultural y la igualdad de género. Lo destacable es que contra las objeciones infundadas, el Buen Vivir no traza un camino hacia el pasado sino que nace y se ancla en la modernidad misma. De tal modo que no es una utopía de futuro sino un postulado epistemológico que guía porciones de la cotidianidad indígena actual. Para que se pueda seguir practicando, es fundamental que los pueblos originarios cuenten con la autonomía, autodeterminación y libre manejo de sus propios territorios (Ávila Romero, 2012, pp. 10, 12).

⁸ La actividad de la Organización de las Naciones Unidas es importantísima para los movimientos indígenas y el Convenio 169 elaborado por su agencia OIT (Organización Internacional del Trabajo) en 1989 en defensa de los derechos indígenas cuenta con signatarios en toda la región latinoamericana, entre ellos también México.

asimilacionistas de los estados se mantienen vigentes, es indiscutible que se ha ampliado el marco jurídico para la gestión de la diversidad tanto en los ámbitos de los países respectivos como a nivel internacional.

En el ámbito mexicano se han realizado ciertos cambios a través de la participación activa de las organizaciones indígenas, a veces acompañada con levantamientos⁹. Sin embargo, no existe un movimiento indígena mexicano unido que cuente con una representación significativa en la escena política del país, a diferencia de algunos estados del continente (por ejemplo, Ecuador), donde los indígenas supieron convertirse en una fuerza política. De tal modo que en México, una profunda reforma constitucional queda bastante utópica, ya que la Constitución se limita al reconocimiento del carácter pluriétnico del país sin mayores implicaciones para el *status quo* actual. Aunque la influencia indígena sobre estos cambios fue directa, sus demandas no han sido totalmente satisfechas hasta ahora.

Aterricemos todo esto en la problemática educativa. En el contexto de las propuestas originarias, en los años 90 del siglo XX en el continente emerge el fenómeno de la Universidad Intercultural con sus diferentes facetas regionales. A la primera vista, estas instituciones novedosas aparentan ser herramientas educativas originarias que garantizan el cumplimiento de sus derechos colectivos, además de que es tentador juntarlas bajo la etiqueta de un solo concepto educativo, por eso invitamos a indagar sobre las diferentes realizaciones de la Universidad Intercultural en América Latina. El concepto de la interculturalidad que estas instituciones educativas llevan en su nombre puede opacar el hecho de que detrás de ellas existe toda una serie de proyectos sociales, culturales y políticos (sean originarios o gubernamentales), manifestados a través de diferentes tipos de discursos educativos. Pero subrayemos que estos proyectos tienen un alcance más amplio que el educativo, ya que reflejan las diferentes maneras de conceptualizar la convivencia multicultural en el marco de los países. Al abogar por una educación propia, las demandas de los movimientos indígenas al mismo tiempo contienen el desmontaje de la hegemonía epistémica¹⁰ occidental y la multiplicación de los “proyectos civilizatorios” en el marco de un nuevo modelo del Estado: el plurinacional. Precisamente por eso consideramos muy importante interpretar las Universidades Interculturales más allá del análisis de los procesos meramente educativos.

⁹ Destaquemos el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 y su actividad actual, la que, a pesar de ser muy importante entre los movimientos originarios latinoamericanos, se mantiene en plano ilegal.

¹⁰ Por episteme entendemos el marco intelectual de cierto grupo humano que determina las condiciones y posibilidades del conocimiento en cierto tiempo y espacio.

En el ámbito nacional mexicano existe una forma particular de atender el derecho de los pueblos originarios a una educación propia, cuyo producto es precisamente la Universidad Intercultural de la SEP. El surgimiento de este modelo educativo no es casual, ya que la aproximación oficial hacia la diversidad cultural sigue dependiendo del pensamiento neindigenista y dicho modelo tiene el rasgo característico de esquivar el tema de la autonomía educativa. Por lo tanto, las doce Universidades Interculturales de la SEP que en la actualidad están funcionando en México se enmarcan en el subsistema “intercultural” creado recientemente dentro del sistema de educación superior y como tales se articulan con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)¹¹, gestionada por la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB, organismo de la SEP). En suma, aunque la Universidad Intercultural tenga una misión específica, de ninguna manera representa una alternativa al sistema educativo nacional, al contrario, es inseparable de él.

1.1.2. La Universidad Intercultural como un fenómeno múltiple

Ya se dijo que la Universidad Intercultural dista de ser un fenómeno educativo homogéneo. En realidad se trata de una serie de modelos educativos que han ido emergiendo en América Latina aproximadamente desde la década de los años 90 y que se posicionan contra las intenciones de simplemente incluir a los jóvenes indígenas en las estructuras universitarias existentes. En su seno encuentran sus oportunidades formativas los representantes tanto de la sociedad mayoritaria como de los grupos étnicos marginados por las sociedades dominantes, jóvenes portadores de identidades étnicas variadas y procedentes de diferentes sectores sociales:

Son instituciones creadas para atender necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de más de una tradición cultural, en las cuales se integran los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales, poniéndolas en relación (Mato, 2009).

Desde que fue fundada la primera organización de este tipo en Nicaragua en 1996, han seguido decenas de iniciativas semejantes. Las siguientes universidades más antiguas son la ecuatoriana (Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi) y la colombiana (Universidad Autónoma Indígena Intercultural), en ambos casos fundadas desde las organizaciones indígenas, mientras que en otros países, tales como México, Bolivia o Perú, existen también proyectos elaborados por los gobiernos. Las

¹¹ El concepto de la EIB no es libre de contradicciones, ya que por un lado se define como una educación con plena participación de los pueblos indígenas y para toda la sociedad, en cuyo marco se borra la relación asimilacionista entre el Estado, la nación y los grupos étnicos, pero por otro lado se reconoce que esta modalidad educativa puede ser desarrollada desde fuera de los propios pueblos originarios (Williamson, 2004).

Universidades Interculturales generalmente no cierran sus puertas a la población no indígena (aunque no suele ser la población meta) y por eso en ocasiones sus denominaciones incluyen tanto el adjetivo “indígena” como “intercultural”. Aunque es imposible dividir objetivamente la sociedad en segmentos indígenas, mestizos y blancos, es cierto que existen algunas universidades étnicamente más concentradas y otras más mezcladas, y que mediante tales denominaciones se pretenden expresar diferentes realidades u objetivos: voluntad a entablar diálogo con los “otros”, evitar la etiqueta de una institución segregacionista, entre otros.

En general, la fundación de las Universidades Interculturales está motivada por dos razones principales. Algunas de estas instituciones surgen en la periferia de las sociedades latinoamericanas dominantes, impulsadas por los pueblos indígenas mismos, y como tales incluyen en sus proyectos el replanteamiento de las relaciones sociales, a menudo ligado a la autonomía, a favor de un nuevo orden societal plural con un claro componente epistemológico: las cosmovisiones holísticas originarias (tales como el Buen Vivir) se colocan en oposición a la visión universalista y monocultural de la civilización occidental. De tal modo que los modelos educativos interculturales originarios se posicionan estratégicamente en medio de esta realidad como herramientas que deben fortalecer una visión social alternativa. En el campo de la enseñanza misma se llega a reestructurar la forma de los procesos de aprendizaje, alejándose de los patrones pedagógicos occidentales.

Las universidades impulsadas por los pueblos indígenas son paralelas a las fundadas por los gobiernos. Estas últimas son entendidas como una especie de acción afirmativa que debe compensar la centenaria inequidad en el acceso de los indígenas a la educación superior. Operan con el concepto de la “pertinencia educativa” que equivale a la adecuación curricular a las realidades culturales de los pueblos que las Universidades Interculturales atienden.

México es indudablemente el país que cuenta con más instituciones de este tipo: en el marco del Plan Nacional de Educación (PNE) elaborado por el gobierno de Vicente Fox se ha delineado la fundación de diez Universidades Interculturales y hasta la fecha han sido abiertas incluso doce¹². Una gran parte de ellas fue fundada desde las instancias federales, aunque también hay casos de iniciativas estatales (Michoacán, Sinaloa) y de una universidad

¹² Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM, Sinaloa), Universidad Intercultural del estado de Puebla (UIEP), Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), Universidad Intercultural del estado de Guerrero (UIEG), Universidad Intercultural del estado de Hidalgo (UICEH), Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP), Universidad Intercultural de Nayarit (UIEN). La lista actualizada se encuentra en <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-educacion-superior/universidades-interculturales>.

convencional existente (Universidad Veracruzana). En todos los casos reciben financiamiento combinado federal y estatal.

Pero en México existen también varias universidades de tipo intercultural que surgieron independientemente y hasta en conflicto con la visión oficial¹³, de tal modo que se mantienen al margen del sistema educativo nacional con recursos propios. Se puede decir que el Estado mexicano tiende a centralizar y absorber los proyectos discrepantes del modelo educativo de la SEP, procurando integrarlos, sustituirlos o ponerles “competencia” en forma de universidades interculturales oficiales paralelas.

De acuerdo con este bosquejo podemos afirmar que la Universidad Intercultural en Latinoamérica es representada por una serie de modelos emergentes cuya variabilidad ya es significativa. Debido a esto, el debate acerca de este fenómeno se encuentra en un estadio incipiente. El proyecto de investigación más ambicioso en esta materia es el denominado *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina*, dirigido por Daniel Mato. Gracias a este proyecto se ha podido investigar sistemáticamente sobre las experiencias latinoamericanas particulares, proporcionadas por 56 investigadores procedentes de 11 países del continente y reunidas en tres volúmenes (Mato, coord., 2008, 2009a, 2009b). Sin embargo, estos estudios de casos generalmente no van más allá de la descripción de cada institución tratada y como tales representan sólo un primer paso para el necesario análisis futuro acerca de “quiénes, cómo y por qué diversifican e interculturalizan los sistemas educativos con criterios de pertinencia cultural y con afanes de descolonización académica” (Dietz y Zuany, 2008).

Cada Universidad Intercultural encierra una problemática propia donde lo educativo se entrelaza con lo ideológico, político y simbólico y el concepto de la interculturalidad utilizado por estas instituciones es una buena guía para asomarnos en estas realidades contextuales. Podemos encontrar numerosas definiciones de lo que es la interculturalidad (véase el apartado 1.2.), la variabilidad semántica presente en este concepto es una de las razones por la cual dos o más universidades latinoamericanas pueden denominarse “interculturales” y al mismo

¹³ La Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (UIIA) en Oaxaca creada en 2005 desde una organización mixta con conexiones a los jesuitas, la Universidad Campesina Indígena en la Red (UCI-Red) en Yucatán diseñada por ONGs e intelectuales indígenas (Llanes, n. d., p. 10) y registrada como asociación civil, la Universidad Indígena Latinoamericana (UIL) en Tabasco abierta por profesionales indígenas y cerrada en la actualidad por falta de reconocimiento oficial, y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) en Guerrero que surgió mediante una disputa de los pueblos originarios locales con el gobierno federal y el rechazo del proyecto oficial de la actual UIEG, que llevó a la decisión de establecer una institución educativa propia, que tampoco es reconocida por la SEP. Entre las universidades interculturales independientes antes pertenecía también la UAIM en Sinaloa, la que fue obligada a identificarse con el modelo educativo oficial.

tiempo servir a intereses totalmente distintos. En México, el concepto de la interculturalidad funciona como una estrategia de negociación con los pueblos indígenas:

Se puede constatar que los pueblos indígenas demandaban autonomía, mientras que el Estado ofrecía interculturalidad... a través del abandono del indigenismo asimilador y la entrada a lo que algunos han llamado una versión *light* y neoliberal de la gestión de la diversidad” (Dietz y Zuany, 2008).

A la luz de lo anterior, en México urge ir asumiendo una perspectiva crítica al tratar los conceptos centrales del modelo educativo de la Universidad Intercultural, tales como la interculturalidad misma pero también el “desarrollo (sustentable)”, “universidad” o “educación”. Sin cuestionar el contexto ideológico y político de estos conceptos nos estancaríamos en observaciones superficiales y conclusiones simplistas sobre el modelo educativo en cuestión. Tengamos en cuenta que los imaginarios sociales¹⁴ son un mecanismo poderoso y que la dimensión imaginaria de la Universidad Intercultural contiene los paradigmas básicos de la civilización occidental, por ejemplo, la educación entendida como vía hacia el progreso (más educación equivale a más progreso). Además, al apropiarse de un elemento cultural indígena (el vínculo con la Tierra, la idea de la sustentabilidad, etc.) y usarlo en la retórica propia para conseguir ciertas metas, dicho elemento pasa a formar parte del imaginario hegemónico. En adición, los imaginarios sociales dan respuestas a las grandes preguntas existenciales: ¿Quiénes somos como colectividad? ¿Adónde vamos? La Universidad Intercultural de la SEP es un intento impositivo de dar respuesta a estas preguntas desde fuera de los mismos pueblos originarios. El Estado mexicano se opone a las demandas autonómicas de los pueblos indígenas y usa la red de las Universidades Interculturales para apaciguar los reclamos indígenas sin ceder de sus propios intereses integracionistas.

Por lo anterior, más allá de la simple repetición de las afirmaciones que contiene el modelo educativo mismo o de la mera comparación entre la teoría planteada y la práctica realizada, investigamos sobre el fenómeno de la Universidad Intercultural de la SEP como una intersección de lo político, ideológico y educativo. Nos aproximamos a ella como a un fenómeno multidimensional y complejo, una institución-símbolo cuya misión educativa es inseparable de su misión política, todo esto en el contexto de la lucha de los pueblos

¹⁴ El imaginario social, concepto elaborado por Castoriadis a mediados de los años 70, es una nueva aproximación a lo social que revaloriza la dimensión simbólica de la interpretación humana de la realidad. Se refiere al fluir o magma de la imaginación humana, en su dimensión tanto histórica como actual, cuyo producto es un “mundo singular una y otra vez creado por una sociedad como su mundo propio”, encarnado en instituciones, que determina los modos de entender, interpretar, sentir y desear de los miembros de cada sociedad (Fressard, 2006).

originarios por una democracia plural, incluyente pero no asimiladora, en confrontación con las persistentes políticas neoindigenistas del Estado mexicano.

1.2. LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA POSCOLONIAL

Los estudios poscoloniales en sus diferentes vertientes (Asia, África, Latinoamérica) representan una teoría crítica que pone al descubierto la dimensión colonial de la expansión capitalista, entendida no solamente en términos económicos, sino fundamentalmente culturales. Su objetivo es formular un pensamiento emancipador, es decir, en vez de utilizar las teorías procedentes del Occidente¹⁵ para explicar su propio pensamiento, se trata de abrir espacio a las reflexiones que se han hecho sobre la epistemología occidental desde otras lógicas culturales (Parra, 2012, p. 171). Esta perspectiva teórica resulta útil para esclarecer la dimensión múltiple (educativa, política, ideológica) de la Universidad Intercultural de la SEP en México, ya que permite abordarla desde una serie de conceptos nuevos y altamente funcionales, construidos otorgando debida importancia a los contextos marcados por las relaciones de poder. Los exponentes de los estudios poscoloniales analizan qué actores hablan en una determinada situación con qué objetivos, desde qué posición de poder, sobre qué tema y de qué manera, situando en el centro de interés la crítica a las formas eurocéntricas de conocimiento que son la columna vertebral de la colonialidad misma. Lo último se conoce como “colonialidad del saber” y funge como un importante concepto de apoyo a lo largo de nuestro trabajo.

Los estudios poscoloniales no son una corriente homogénea. Al inicio, los autores que empezaron a construir la crítica poscolonial (Edward Said, Homi Bhabha, Gayatri Spivak, entre otros) enfatizaban la problemática de las excolonias británicas, minimizando la contribución de la región latinoamericana y excluyendo a sus representantes del debate. Por estas razones es más conveniente, sobre todo teniendo en cuenta el carácter latinoamericanista de nuestro trabajo, centrarnos en la vertiente de la crítica poscolonial que se está desarrollando desde los años 90 precisamente desde América Latina. Los principales exponentes pertenecen a dos agrupaciones, el Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos y el Grupo

¹⁵ Debido a la falta de conceptos más precisos, por “Occidente” u “occidental” vamos a entender todo lo que se refiere a las sociedades crecidas desde la tradición intelectual europea con la que se une un imaginario social determinado. Como explica Coronil (1993, pp. 53-54), el occidentalismo equivale a un “conjunto de prácticas representacionales que participan en la producción de concepciones del mundo” las que dividen y aíslan los componentes del mundo, desagregan sus historias de relaciones y perciben la diferencia como jerarquía, para luego naturalizar dichas representaciones y así reproducir las relaciones asimétricas de poder de la actualidad, todo esto bajo la creencia de que la diversidad humana está logrando unidad a través del proceso integrador a nivel planetario, la globalización.

Modernidad/Colonialidad¹⁶. Los miembros de este último plantean una distinción de perspectiva entre la vertiente anglosajona “poscolonial” y la latinoamericana “decolonial” (Coronil, 1993, p. 53).

Para entender la discusión que se hace desde la perspectiva poscolonial hay que explicar una serie de conceptos; primero nos detendremos en el la modernidad.

La modernidad es entendida desde el siglo XV como un nuevo paradigma de comprensión de la historia humana que sitúa a Europa en el centro del quehacer mundial, relegando a las demás culturas al papel periférico (Dussel, 1993, p. 29). Este eurocentrismo o la “actitud colonial ante el conocimiento” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 20) es una perspectiva cognitiva que no es propia tan sólo de los europeos o de los poderosos en el sistema capitalista mundial, sino también de los que han sido educados bajo su hegemonía (Quijano, 2007, p. 94). La modernidad genera lo que Mignolo llama la “herida colonial”, o sea, el sentimiento de inferioridad impuesto sobre los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos (Mignolo, 2007b, p. 17). Estos relatos representan una especie de “punto cero”, concepto usado por Castro-Gómez, del que se parte para explicar la realidad, de modo que los únicos conocimientos legítimos sean los definidos a partir del punto cero mismo (Castro-Gómez, 2007, p. 88).

La modernidad va de la mano de la colonialidad, el segundo concepto medular, la que representa su base y origen. Juntas forman la nueva categoría “modernidad/colonialidad” que uno de los exponentes claves, Walter Mignolo, usa para analizar la matriz colonial de poder (Mignolo, 2007a, pp. 26-27).

Para entender el concepto de la colonialidad, hay que marcar una clara distinción entre ésta y el “colonialismo”. El colonialismo es un hecho histórico que erróneamente puede considerarse como superado y abandonado. Se trata de una estructura de dominación y explotación existente entre dos colectividades humanas con identidades diferentes, de las cuales una, cuya sede central se encuentra en otra jurisdicción territorial, ejerce el control político y productivo sobre los miembros de la otra (Quijano, 2007, p. 93). En cambio, la colonialidad, aunque enraizada en el colonialismo, no es el mero relicto de las relaciones coloniales de antes, sino que consiste en un patrón de poder específico. En éste se enfatizan menos las relaciones formales asimétricas entre los pueblos y en cambio resulta más

¹⁶ Los principales autores latinoamericanos que comparten la perspectiva poscolonial son John Beverley, Javier Sanjinés, Patricia Seed, Ileana Rodríguez, Michael Clark, José Rabasa y María Milagros López en el Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, y Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Edgardo Lander, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh, Arturo Escobar y Nelson Maldonado-Torres en el Grupo Modernidad/Colonialidad. Walter Mignolo está involucrado en ambos grupos mencionados.

importante cómo se articulan las formas de trabajo, conocimiento y autoridad mediante el mercado capitalista mundial y la idea de la raza (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Como se enfatiza desde la vertiente latinoamericana, la conquista de América fue el momento histórico en que por primera vez surgió dicho patrón mundial de poder, con el que aparecieron innumerables conflictos tanto políticos como epistemológicos, los primeros inseparables de los segundos. Así vemos que la colonialidad es mucho más duradera que el colonialismo: no habitamos un mundo decolonizado y poscolonial sólo gracias a que las relaciones formales de dominación de unos pueblos sobre otros ya se acabaron a favor del surgimiento de una serie de países independientes. Es decir, los exponentes de los estudios poscoloniales entienden la decolonización y la decolonialidad (o el “giro decolonial”) como dos procesos consecutivos. En primera instancia, la decolonización supo liberar territorios pero mantuvo las relaciones desiguales entre razas, sexos o tipos de conocimiento. Por eso, en la segunda instancia, el verdadero giro decolonial en realidad tendrá que ser de carácter epistemológico y deberá ir eliminando las asimetrías mencionadas, algo que no puede lograrse “desde arriba” con medidas políticas y legislativas (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 17).

Ahora bien, ¿en qué consiste la colonialidad del saber, la que mencionamos al inicio de este apartado? Es indiscutible que la colonialidad reproduce la dominación en el campo del conocimiento humano. Si bien es cierto que antes existía la crítica de los aspectos económicos, políticos o ideológicos del colonialismo, hasta con la postura poscolonial se abrió la problemática de su dimensión epistemológica (Restrepo, 2007, p. 291). Es decir, por primera vez se habla de la asimetría entre los diferentes tipos de conocimiento en sus variadas facetas culturales, sin dar primacía a la concepción estrictamente occidental ligada a la modernidad, avanzando así hacia lo que se conoce como el “diálogo de saberes”. Pero aunque muchos argumenten que este diálogo ya se hizo posible en diferentes partes del planeta gracias a las políticas interculturales o multiculturalistas, Castro-Gómez y Grosfoguel (2007, p. 20) advierten que la visibilización de los saberes de los “otros” debe darse sin la actitud “de rescate” y sin la aproximación esencialista a la cultura, es decir, circunstancias inherentes a la colonialidad del saber. En realidad, hoy, la globalización está alcanzando los límites del centralismo económico y la concentración del poder (Leff, Argueta, Boege y Porto, 2005) y la concepción eurocéntrica y científica del conocimiento en las sociedades globalizadas desacredita las posibles alternativas. En el contexto de nuestra investigación nos referimos sobre todo a las propuestas surgidas desde la “periferia” del conocimiento, concretamente desde los diferentes pueblos originarios: en general prevalecen posturas que rechazan el potencial de sus cosmovisiones para las sociedades de hoy como una simple tendencia

arcaizante, antimodernista, involucionista o romántica, todo esto con base en la creencia de que hay culturas que no son compatibles con el proceso de modernización y, por lo tanto, con el desarrollo (González Ortiz 2007a, p. 75). Los mecanismos del conocimiento hegemónicos han reducido a los “otros” en objetos de estudio, impidiendo que se comprendan a sí mismos y desterrando a los modos alternativos del saber de las fronteras de conocimiento (Aprender en sabiduría, 2004, p. 164). Por eso, hablar de un diálogo de saberes en las condiciones actuales queda en un plan utópico si al mismo tiempo no se emprende una amplia transformación decolonial. Ésta es necesaria para que a la modernidad se le dé el lugar que le corresponde como a una construcción europea que favorece la interpretación europea de la historia y se autoatribuye el papel civilizatorio.

Además, no podríamos subrayar lo suficiente que hablar de la colonialidad del saber se hace imposible sin abandonar el relato único de los “vencedores” difundido a través de las instituciones que lo producen y gestionan y que por sí mismas deben ser sometidas a la decolonización (Castro-Gómez, 2007, p. 88). Es indiscutible que las instituciones de educación superior tienen un papel importantísimo en esta problemática, puesto que divulgan los conceptos centrales del proyecto civilizatorio occidental; “desarrollo” o “igualdad”, para dar unos ejemplos. Desde la perspectiva poscolonial es posible describir dichos conceptos como profundamente enraizados en las categorías de la colonialidad y modernidad. El desarrollo es una manifestación colonial que obliga a los “otros” a imitar la noción occidental de bienestar, dividiendo las regiones en desarrolladas y subdesarrolladas y situando automáticamente las últimas en “vías” hacia el progreso y el crecimiento lineal.

Por su parte, la igualdad es básicamente una ficción impuesta desde las posiciones de poder, la que supuestamente debe alcanzarse desde las oportunidades que permiten que los sujetos compitan por el ascenso social gracias a sus capacidades entendidas como rentables desde la modernidad (Berkin, 2012, p. 95). Por eso es importante prestar atención al hecho de que la Universidad Intercultural de la SEP maneja ambos conceptos en su teoría educativa y, es más, lo hace dentro de las mismas intenciones que acabamos de describir:

La finalidad es preparar a jóvenes y adultos indígenas para que sean agentes activos de transformación de su entorno, a través de nuevas oportunidades de educación que vinculen saberes y experiencia acumulados con las nuevas oportunidades de desarrollo que ofrece la sociedad actual (Casillas y Santini, 2006, p. 22).

La teoría educativa plantea nuevas oportunidades para las poblaciones indígenas, las que, una vez aprovechadas, compensarían su tradicional desventaja social ligada a la baja instrucción, y llevarían al desarrollo y a la erradicación de la pobreza. Sin embargo, aunque desde la Universidad Intercultural se promueve la idea que los pueblos originarios deben

valerse de sus conocimientos tradicionales en el mercado laboral existente y competir con sus propios productos culturales, en realidad surgen nuevas filas de pobres, aunque con consciencia y capacidades empresariales (González Ortiz, 2007a, p. 71).

Por lo anterior, es de suma importancia reconocer que la universidad moderna practica la violencia en el campo del saber. Castro-Gómez (2007, p. 79) enmarca tanto la estructura como el pensamiento de la universidad contemporánea en la estructura triangular de la colonialidad (del ser, poder y saber), ya que encarna el modelo epistémico moderno/colonial. Y como especifica Mignolo (2007b, pp. 141-143), la filosofía de la educación de hoy se encuentra en las manos del capital estatal y privado, con lo que surge el modelo de una universidad corporativa (alejada de su predecesor humanista e iluminista) cuya función no es criticar el modelo dominante sino promoverlo. Esto concierne también la Universidad Intercultural creada por el Estado mexicano, la que ni fue establecida con pretensiones decoloniales, ni está en vías de intermediar un verdadero diálogo de saberes, sino que produce conocimiento compatible con el sistema hegemónico. Para fundamentar lo anterior desde la teoría educativa correspondiente, avancemos hacia el análisis de los conceptos clave que conforman la Universidad Intercultural: la interculturalidad y el desarrollo.

1.3. LAS DIMENSIONES DE LO INTERCULTURAL

En las últimas décadas ha emergido una serie de conceptos basados en el término “cultura” y una gama de prefijos que se refieren a la cantidad (multi, pluri, bi) o a los asuntos relacionales (inter)¹⁷. Lo destacable es que estos conceptos no se han mantenido al margen de la esfera pública, llenando las publicaciones académicas dedicadas a “expertos”, sino que fueron incorporados en los discursos políticos y de allí llegaron a posicionarse en las constituciones de los diferentes países, en los proyectos de los organismos multilaterales y, muy notablemente, en las prácticas educativas.

El concepto central de este trabajo es la interculturalidad, surgida desde la década de los 70 tanto en Europa como en América Latina debido a los fuertes flujos de inmigrantes en la primera zona y a la educación indígena en la segunda (Giesecke, 2003, p. 151). En el ámbito latinoamericano, la interculturalidad se empezó a comprender como la defensa de la diversidad cultural relacionada sobre todo con las culturas originarias y también como un instrumento que permitiera a los indígenas conocer y entender los principios de la sociedad

¹⁷ Por muy necesario que sea, en la actualidad se hace imposible delimitar semánticamente con claridad esta serie de conceptos, dado que están siendo usados por los diferentes autores, instituciones y corrientes de pensamiento de maneras muy variadas, sin el consenso sobre las definiciones unívocas.

mayoritaria: con esto se convirtió en una prolongación del antiguo enfoque integrador y asimilador (Lozano, 2005, p. 34; Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena 2006, pp. 28-29). A pesar del innegable boom de la interculturalidad en los discursos oficiales latinoamericanos, sigue arraigada principalmente en la esfera educativa y aun allí impera una considerable incompreensión acerca de su significado. A cualquier persona familiarizada con el prefijo “inter” le queda claro que la interculturalidad tiene algo que ver con las situaciones en que entra más de una cultura, pero más allá de esta afirmación inicial, la ramificación de las posibles interpretaciones adquiere dimensiones impresionantes. La plasticidad o más bien vaguedad semántica del concepto de la interculturalidad permite que sea usado de diferentes maneras que dependen de las circunstancias, contextos e intereses concretos.

Si nos mantenemos dentro de la concepción occidental de la interculturalidad, podemos entenderla en dos sentidos básicos: el descriptivo y el propositivo. La primera aproximación se refiere a la situación de culturas en contacto y sus relaciones, cualquiera sea su calidad (por ejemplo, Solís, 2001), y como tal puede confundirse con la pluriculturalidad o la multiculturalidad, las que en ocasiones adquieren significado idéntico. Esta noción descriptiva de la interculturalidad hace constar los contactos entre diferentes culturas como un hecho histórico y generalmente suele llevar a definiciones bastante neutrales. En cambio, la aproximación propositiva entiende la interculturalidad como un proyecto ético que ofrece alternativa a las relaciones asimétricas entre las culturas (por ejemplo, Aguado, 1991; Lozano, 2005, pp. 29-30; Giesecke, 2003, pp. 158-159). El núcleo compartido por las diferentes conceptualizaciones propositivas consiste en una nueva percepción de las diferencias (más que nada culturales) que dejan de interpretarse como un problema social¹⁸ y en la necesidad de “mejorar” las relaciones entre culturas mediante un diálogo respetuoso. En vez de simplemente postular la vida paralela de las culturas se habla del encuentro y entendimiento entre “diferentes” que al mismo tiempo implica un enfrentamiento con la propia cultura (Rehaag, 2010, pp. 77-78). Se argumenta que el simple reconocimiento formal de la diversidad cultural conlleva el peligro de folklorizar¹⁹ (Larraín, 1997, p. 6), es decir, seleccionar y elogiar los rasgos externos y atractivos de una cultura vista como “diferente” (vestimenta, comida, música) sin admitir que su otredad tiene una profunda dimensión valorativa y epistemológica.

¹⁸ Para mayor referencia véase la polémica entre Nair y Huntington (Nair, 2006).

¹⁹ Nos referimos a seleccionar y elogiar los rasgos externos y atractivos de una cultura vista como “diferente” (vestimenta, comida, música) sin admitir que su otredad tiene una profunda dimensión valorativa y epistemológica.

Si es que la interculturalidad a menudo se entiende como un proceso²⁰ hacia una sociedad nueva, cabe preguntar de qué sociedad estamos hablando. En Latinoamérica existen circunstancias sociales, culturales y étnicas que motivaron el surgimiento de ciertas respuestas políticas, a menudo enraizadas en las bases teóricas y conceptuales provenientes de los ámbitos académicos. El tipo de sociedad que se plantea establecer mediante la interculturalidad depende de cada proyecto político que se apropia de este concepto y en este sentido, generalmente se trata de visiones dictadas desde las posiciones de poder. Sin embargo, la interculturalidad se llega a conceptualizar también desde la experiencia de la “herida colonial”. Son sobre todo los pueblos originarios que plantean proyectos civilizatorios diferentes de la persistente tradición del “estado nación” o de su versión actualizada, el “estado multicultural” o “pluricultural”. En el marco de una visión dinámica y relacional de las culturas, la interculturalidad puede ser entendida como algo inherente del proceso de descolonización y así ser aprovechada “desde abajo” por los actores étnicos (Antequera, 2010, pp. 44-46, 50). Como advierte Mignolo, tal noción de la interculturalidad se refiere al reclamo por los derechos epistémicos de los pueblos indígenas que no son lo mismo que los derechos culturales: por medio de la interculturalidad se reivindica el derecho de los indígenas a coparticipar en el Estado y la educación (Mignolo 2007b, pp. 139, 141). Para mencionar un ejemplo ilustrativo, así sucede en el caso de los movimientos indígenas agrupados bajo la Conferederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) que desde los años 90 del siglo XX usan un concepto de la interculturalidad como un principio ideológico entendido desde la dimensión del poder y, más específicamente, desde la situación de colonialidad:

La interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política (Walsh, 2007, p. 47).

Desde la posición de la CONAIE, la interculturalidad no implica usar la misma lógica en lenguas distintas²¹ sino expresar dos lógicas culturales distintas dialogando para el bien común. Obviamente, al estado como institución ideológica (no solo el ecuatoriano) no le

²⁰ Existen dos conceptualizaciones reñidas, una de la “interculturalidad proceso/método” que interpreta la interculturalidad como una vía hacia algo, y de la “interculturalidad objetivo”, la que según Llanes (2008, p. 60) es propia a muchos funcionarios, burócratas y expertos que convierten la interculturalidad en un objetivo social para alcanzar porque así es más fácil aterrizar su uso en el campo educativo. El modelo educativo de la Universidad Intercultural combina ambas conceptualizaciones: “el enfoque intercultural se convierte en fuente privilegiada de aprendizaje a la vez que en propósito educativo” (Casillas y Santini, 2006, pp. 21-22).

²¹ Se hace alusión a que el concepto de la interculturalidad por un lado procede de la tradición intelectual occidental moderna y el acto de aplicarlo “desde arriba” sobre las culturas percibidas como diferentes es impositivo, y por otro lado se convierte en un discurso oportunista que solamente da nuevos nombres a una realidad colonial antigua.

conviene una interculturalidad entendida de este modo. Visto a través del paradigma de la modernidad/colonialidad, los gobiernos de los países culturalmente diversos generalmente están dispuestos a hacer “concesiones” ante las demandas étnicas, es decir, buscan introducir cambios menores que no lleven a transformaciones significativas (Mignolo, 2007b, p. 139). ¿Qué sucede con el concepto de la interculturalidad? Dentro de las negociaciones marcadas por las relaciones de poder, los conceptos se inventan, reinventan y resignifican. Por eso, cuando se diseñan proyectos educativos oficiales de tipo intercultural, suelen tener tres características.

Primero, precinden la dimensión de poder y definen la interculturalidad como un simple “diálogo respetuoso” suficiente para asegurar la paz social, en ese sentido el concepto tiene muchos componentes románticos (González Ortiz, en Celote 2013, p. 159). La conclusión es que la vía hacia la interculturalidad consiste en una educación intercultural transversal para todos (Antequera, 2010, pp. 44-46), la que debe canalizar las relaciones en la sociedad hacia un mayor entendimiento, respeto y equidad. Se supone que, una vez superada la incomunicación, los conflictos étnicos se eliminarán.

Segundo, restringen la interculturalidad al ámbito de lo subjetivo y personal, planteando que si un individuo o grupo revaloriza su cultura y adquiere una identidad positiva con base en sus raíces, sus problemas sociales se resuelven. Pero esta concepción no dota a las personas portadoras de las identidades positivas del estatus de sujeto necesario para que su autoestima tenga sentido en el contexto social (Matamoros 2009, p. 220). Como acierta escuetamente Corona Berkin: “Me inquieta que el centro de la discusión sea la existencia de múltiples culturas y no las relaciones de poder entre ellas” (2012, p. 87).

Tercero, en los discursos oficiales a menudo figura una preocupación “ecologista” por las culturas amenazadas por la globalización, a las cuales hay que conservar, proteger y revitalizar, lo que refleja una aproximación paternalista y hasta teóricamente errónea, dado que rescatar una cultura supone considerarla una entidad cerrada y posiblemente separada de otras.

Como podemos ver, la idea de la interculturalidad encierra un potencial considerable que puede ser aprovechado de diversas maneras. Sin embargo, el mismo hecho de que pueda ser utilizado para distintos fines lo convierte en un arma discursiva de doble filo. Además, su empleo indiscriminado está por transformarlo en un nuevo paradigma, cerrando el debate y trazando una línea gruesa detrás de las incoherencias semánticas no resueltas. En consecuencia de la oficialización del discurso intercultural, éste puede pasar a ser una etiqueta políticamente correcta pegada sobre las prácticas neoindigenistas. La interculturalidad es un

concepto multidimensional y dinámico, hablar de ella sin reflexionar sobre sus diferentes significados y las realidades políticas de las que depende crea la inflación del concepto: cuánto más se use, menos significa. En esta euforia discursiva que está viviendo el concepto a veces se pierde de vista que hablar de la interculturalidad por sí mismo no resuelve la desigualdad social (Vivar, 2010, pp. 9-11). Por eso, al realizar nuestra investigación fue imprescindible impedir que nuestra noción del concepto se sedimentara, manteniendo la mente abierta a todas las posibles conceptualizaciones para ir identificando las relaciones existentes entre ellas.

Obviamente, al mismo tiempo hay que inclinarse hacia alguna de las conceptualizaciones existentes para disponer de un referente en el momento de presentar reflexiones críticas. De acuerdo con la postura poscolonial que adoptamos en este trabajo, consideramos que el proceso social en que entra la interculturalidad debe implicar un cambio estructural de las sociedades y ser el eje de un proyecto histórico alternativo (Walsh, 2008, p. 141; Diez, 2004, pp. 194-195; Antequera, 2010, p. 42) para que en la última instancia lleve a la redistribución de los poderes y las representatividades democráticas (González Ortiz, 2007a, p. 64). Es una visión intercultural que apunta hacia la reestructuralización del *modus operandi* de la sociedad (con el papel justificado de las autonomías indígenas), superando el simple reconocimiento o tolerancia de la diversidad.

1.4. LA TEORÍA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL EN SU CONTEXTO IDEOLÓGICO

No hay educación que no sea política y no hay política que no sea educativa; no se puede pensar en la educación independiente del poder que la constituye (Magallón, 1993, pp. 68, 89). También la creación de la Universidad Intercultural de la SEP es un acto políticamente motivado y políticamente realizado que sobrepasa el campo estrictamente educativo: “la educación y las Universidades Interculturales adquieren relevancia, en tanto espacios que son altamente disputables y donde un nuevo conjunto de expectativas y demandas se articulan” (Llanes, 2008, p. 53).

En México, las peticiones de los pueblos indígenas acerca de la creación de las universidades que atiendan pertinentemente a sus jóvenes se remontan a la década de los 70, cuando surge la propuesta de los pueblos otomí y mazahua del Estado de México. En los años 90 es cuando culminan las demandas de los pueblos originarios con el movimiento zapatista en Chiapas y se agudizan los reclamos por la autonomía y la autodeterminación. Sin embargo, no fue hasta comienzos del nuevo milenio cuando el gobierno mexicano presentó el proyecto

de la Universidad Intercultural como “una nueva forma de integración de los jóvenes indígenas a los estudios superiores” (Casillas y Santini, 2006, p. 130). De tal modo que durante la campaña electoral, el candidato a presidente Vicente Fox visitó San Felipe del Progreso en el Estado de México y se comprometió a fundar una universidad indígena mazahua en esta localidad. Cuando asumió el cargo presidencial, el proyecto fue transferido a la CDI, dirigida en aquel entonces por Xóchitl Gálvez, y a través de esta institución a la SEP, donde Guillermo González y Silvia Schmelkes empezaron a trabajar la propuesta. Al final, el proyecto fue realizado bajo la perspectiva intercultural, ya que la creación de una universidad estrictamente mazahua sería un acto de exclusión respecto a los demás pueblos originarios (entrevista a Guillermo González Rodríguez, en Celote, 2013, pp. 139-140). En 2003, las Universidades Interculturales fueron integradas como subsistema dentro de la educación superior mexicana (Fábregas, 2008, p. 342). La primera institución establecida fue la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM).

Como vemos, las Universidades Interculturales son producto de una época política específica correspondiente al sexenio panista 2000-2006. Según Llanes (2008), el gobierno al inicio del sexenio aparentaba una supuesta simpatía hacia las demandas indígenas incluyendo las del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional). Sin embargo, tras el rechazo de la autonomía indígena como reforma constitucional²², las negociaciones entre los pueblos originarios y el Estado mexicano fueron perdidas a favor de un sistema neindigenista vertical y paternalista, llevado a cabo con un discurso oficial renovado y con la mera asistencia de consultores indígenas. La situación en México se detuvo en un punto donde las demandas indígenas y la oferta gubernamental son incompatibles: donde los pueblos originarios demandan autonomía, el gobierno se limita a implantar mecanismos desarrollistas para la erradicación de la pobreza, consultando principalmente a expertos e invisibilizando a los actores, instituciones y organizaciones indígenas, pese a lo que se declara (Llanes, 2008). Esto puede inferirse tanto de las características del diagnóstico efectuado para detectar las expectativas de la población meta²³ como del manual del modelo educativo de la Universidad

²² La legislación mexicana, al presentar la Ley de Derechos y Cultura Indígena, ignoró la Iniciativa de Reforma Constitucional redactada por Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) con base en los Acuerdos de San Andrés, que contenía planteamientos autonómicos (Manifiesto indígena).

²³ Se efectuó en 2001/2002 con 276 los alumnos del tercer año de bachillerato procedentes de comunidades con alta presencia de hablantes de lenguas indígenas ubicadas en 8 estados (Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala), de los cuales, sin embargo, sólo el 8.7% eran miembros de algún pueblo indígena. Además, se consultó a expertos, actores clave comunitarios y padres de familia para ubicar las necesidades de desarrollo educativo de los jóvenes de los pueblos indígenas (Casillas y Santini, 2006, pp. 133-138).

Intercultural mismo elaborado por Casillas y Santini (2006) y publicado por la SEP/CGEIB, el que se estará citando como referencia principal.

Para ejemplificar estas reflexiones, nuestro siguiente paso fue el análisis de la teoría educativa de la Universidad Intercultural. Partimos del hecho que la función del concepto de la interculturalidad usado en el modelo educativo no es casual y nos dimos la tarea de esclarecer sus dimensiones ideológicas y su función.

Dicho concepto es de tipo propositivo, es decir, sirve como referente de un proceso que aspira a transformar las relaciones sociales en contextos de diversidad cultural. Al mismo tiempo, el tipo de actores involucrados en cada modelo educativo (es decir, quién formula la teoría educativa para quien) nos facilita el entendimiento de sus objetivos, sobre todo de los que no están formulados explícitamente. Por eso, el tipo de sociedad que la Universidad Intercultural pretende formar mediante su labor es el primer punto que nos orientó en nuestro análisis de la teoría educativa. Por consiguiente, consideramos que para formular una propuesta social, es imprescindible tener una visión clara de lo que supone la calidad de vida o el bienestar, y hacia allí encaminar sus esfuerzos educativos. Así llegamos a obtener el eje universidad-interculturalidad-bienestar que rige el discurso institucional; revisemos cómo se construye dicho discurso.

La primera observación necesaria es que en el manual del modelo educativo curiosamente falta una definición clara de la interculturalidad, ésta se tiene que inferir mediante la lectura minuciosa (esto tiene consecuencias prácticas que se analizan en el Capítulo 2). Lo más cercano a la definición de la interculturalidad en el modelo educativo se cita a continuación:

La diferencia debe concebirse como una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre distintas culturas; supone una relación de intercambio de conocimientos y valores entre las diversas culturas en condiciones de igualdad que aporte al desarrollo del conocimiento, la filosofía y la cosmovisión del mundo, y a las relaciones que en éste se establecen entre diferentes actores en circunstancias distintas” (Casillas y Santini, 2006, pp. 36-37).

Para empezar, el uso del adjetivo “intercultural” en el modelo educativo sirve para evitar las posibles connotaciones segregacionistas, debe dejar claro que las nuevas universidades están abiertas a jóvenes procedentes de todas las culturas que conforman México: “se favorece la experiencia intercultural que significa convivir con miembros de otras culturas indígenas y con la mestiza, y de la mestiza con ellos” (Schmelkes, 2008, p. 335). La experiencia que destaca Schmelkes debe impulsar una mayor sensibilidad entre la ciudadanía hacia el potencial y aportación de los pueblos originarios al desarrollo nacional (Casillas y Santini, 2006, pp. 39-40). Sin embargo, aparte de esta dimensión intercultural

existe una más, subyacente, que orienta la atención de la Universidad Intercultural específicamente hacia los jóvenes de origen indígena y el desarrollo de sus comunidades: la oferta educativa de la nueva institución debía “dar un enfoque que privilegie esencialmente la atención de necesidades de desarrollo de la población indígena” (Casillas y Santini, 2006, p. 132), los egresados deben ser “profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país” (Casillas y Santini, 2006, p. 145) y estos mismos egresados deben ser ante todo de origen indígena, dado que se busca “preparar a jóvenes y adultos indígenas para que sean agentes activos de transformación de su entorno” (Casillas y Santini, 2006, p. 22).

Las raíces de la Universidad Intercultural están insertadas en ambientes abiertamente rurales y de alta presencia étnica, argumentando con la necesidad de disminuir la inequidad entre los alumnos indígenas y los mestizos en el acceso a la educación superior (Casillas y Santini, 2006, p. 20). Así, el modelo educativo de la Universidad Intercultural insiste en la presencia del elemento mestizo (trazando fronteras más imaginarias que reales entre lo “indígena” y lo “mestizo”) preocupándose por no ser acusado de tendencias segregacionistas (Casillas y Santini, 2006, p. 21). Aquí es donde encontramos la primera contradicción: una institución educativa que ostenta ser abierta a “todos” y simultáneamente prioriza la atención a la población étnica o muestra señas de esquizofrenia identitaria o presenta poca transparencia ideológica.

Como consecuencia del énfasis en los grupos étnicos, el modelo educativo de la Universidad Intercultural tiene rasgos de acción afirmativa. Argumenta con el derecho de los pueblos indígenas a una educación culturalmente pertinente, es decir, intercultural y bilingüe (Casillas y Santini, 2006, p. 23) pero como bien señala Antequera, queda fuera de la discusión el derecho de estos pueblos a decidir qué tipo de educación quieren, implementarla y administrarla (Antequera, 2010, p. 33). Mientras que es justificado que una universidad llamada “intercultural” admita a todos los jóvenes interesados y los forme en el marco del respeto hacia la alteridad, el acento que se coloca en el elemento denominado “indígena” a detrimento de los representantes de la sociedad mayoritaria perturba la coherencia interna del modelo educativo. Hay que advertir que el concepto de la interculturalidad desde su esencia semántica es relacional pero en las políticas particulares puede adquirir una dimensión unilateral, es decir, ser aplicada solamente a los otros (desde el punto de vista de la sociedad mayoritaria) a los cuales se les impone la tarea de “interculturalizarse” en el sentido de aprender sobre la cultura nacional e integrarse. Pero una interculturalidad entendida de este modo se vacía. Según Sarango: “todo lo que se llame interculturalidad actualmente constituye

folklorización, compasión y hasta caridad, se trata de mantener las relaciones desiguales de poder y de la intención solapada de asimilación forzada” (Sarango, 2009b).

Ubicamos otro punto controvertido en la concepción de la construcción del conocimiento, basada en una síntesis entre los saberes indígenas y los avances de la ciencia moderna. Obviamente, no podemos reprochar nada a la concepción dinámica de la cultura, ya que las transformaciones e hibridaciones acompañan la interacción entre los grupos humanos desde siempre, sin embargo, teniendo como marco la colonialidad del saber²⁴, quisiéramos señalar los siguientes momentos problemáticos.

El primero surge cuando un modelo educativo intercultural compromete a los “otros” vistos como marginados y subdesarrollados con la superación de sus condiciones de vida actuales. Esta noción está representada en la teoría educativa por el concepto de desarrollo: “la ausencia de oportunidades de desarrollo para diversos sectores de la población provocó marginación y desplazamiento, y agudizó la desigualdad social” (Casillas y Santini, 2006, p. 19).

Mientras que en algunos contextos (recordemos la actividad de la CONAIE), la interculturalidad se convierte en el eje de las demandas autonómicas originarias, en el modelo educativo de la Universidad Intercultural de la SEP sirve más bien para desviar la atención de ellas: “la ideología dominante de ningún modo cancela a las ideologías dominadas, pero se impone a ellas, readecuándolas a los intereses y objetivos de las clases y los grupos en el poder” (Magallón, 1993, p. 44). La teoría educativa insinúa que el modelo educativo de la Universidad Intercultural bien pudo surgir con el propósito de crear una imagen positiva de la situación interna en la escena internacional, sin que las élites políticas estén realmente interesadas en el diálogo con los pueblos originarios. Así, en la teoría educativa, el Estado mexicano se apodera de la tarea de asegurar la reproducción de las culturas originarias, canalizándolas hacia las metas establecidas desde su sistema valorativo propio con la idea central del desarrollo para la erradicación de la pobreza. El concepto de la interculturalidad está diseñado para remediar las relaciones interétnicas en el país:

Estas acciones se orientaron a salvar obstáculos para establecer nuevas relaciones entre todos los mexicanos, así como a evitar actitudes como el racismo y la discriminación que se deben al menosprecio por desconocimiento de lo que las diferentes culturas de México aportan a la construcción de la identidad nacional (Casillas y Santini, 2006, p. 21).

²⁴ Cada cultura guarda un capital medular espiritual y material que permite su supervivencia en el tiempo como una entidad “diferente” a las demás, y tanto las ideas como las técnicas pueden migrar sin que este núcleo se vea alterado. Sin embargo, tal proceso deja de ser dialógico cuando una de las culturas involucradas empieza a desintegrarse bajo la dominancia de la otra civilización (Morin, 1999, p. 26).

Sin embargo, esta vía se plantea sin atender metodológicamente las jerarquías de poder entre los actores involucrados en el modelo educativo. Esto queda expuesto claramente en la teoría educativa, donde las menciones de la participación indígena en la gestión del modelo educativo son cautelosas, aunque en contados casos es posible ubicar rasgos discursivos que operan con el concepto de la autodeterminación indígena:

Los principios de la educación intercultural deberán promover... el reconocimiento de la diversidad de las tradiciones indígenas para proyectar su derecho a la autodeterminación, esto es, su derecho a construir un mundo de acuerdo con sus necesidades y a tender puentes de comunicación y proyección hacia otras latitudes y culturas (Casillas y Santini, 2006, pp. 38-40).

Como consecuencia de esto, en las Universidades Interculturales, los pueblos originarios son principalmente los atendidos, sólo secundariamente los consultores y nunca los gestores.

El segundo momento problemático tiene que ver con la concepción del diálogo de saberes, orientado a:

hacer compatibles los procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos que beneficien a las poblaciones que las sustentan, y contribuya a librar barreras de comunicación entre el conocimiento práctico y místico acumulado en la sabiduría indígena y el conocimiento científico generado en las universidades convencionales (Casillas y Santini, 2006, p. 34).

Este diálogo intercultural no se da en condiciones de poder equilibradas porque debe practicarse en el marco de un modelo educativo propuesto desde el Estado que suplente las demandas originarias por una educación propia. Pero además, en dicho diálogo se establece la selectividad como método y la integración como meta: se plantea escoger elementos culturales originarios para incorporarlos en la enseñanza, para en la última instancia nutrir el proyecto intercultural oficial que busca la inclusión de los “otros” en las estructuras existentes sin negarles su pertenencia cultural totalmente. De hecho, los verbos “incorporar”, “incluir” o “integrar” son de uso frecuente en el discurso educativo, como se ejemplifica en la siguiente cita:

El enfoque intercultural presupone una educación cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes, e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos con el fin de enriquecer el proceso formativo (Casillas y Santini, 2006, p. 36).

Esta síntesis ecléctica del saber se filtra a través del prisma epistémico occidental y su método científico, de tal modo que las cosmovisiones originarias no son respetadas en su complejidad sino que quedan fragmentadas y destinadas a aportar sólo algunos elementos oportunos o tolerables. Aunque se presente a la Universidad Intercultural como un espacio de diálogo equitativo entre los diferentes tipos de conocimiento donde el paradigma científico occidental es uno de varios (Casillas y Santini, 2006, p. 21), en realidad es el *primus inter*

pares y rige tanto las estructuras pedagógicas de la Universidad como el sentido de su quehacer social. En suma, el discurso oficial de la Universidad Intercultural desvía el concepto del diálogo de saberes hacia el campo de la colonialidad epistemológica nutrida de una selectividad folklorizante cuya meta última es el desarrollo.

1.4.1. La UNICH y la UIEM

El último paso antes del análisis de los datos del trabajo de campo es la revisión del contexto de la creación y las trayectorias de las dos instituciones de nuestro interés, la UNICH y la UIEM. Ambas pertenecen al mismo modelo educativo, arropadas por la SEP, pero se encuentran en entidades federativas poco semejantes y atienden a jóvenes procedentes de contextos socioculturales distintos. Los procesos que generan la UNICH y la UIEM dependen de estas realidades, por eso a continuación vamos a presentar una breve característica de ambas Universidades y sus regiones de impacto²⁵.

| ESTADO DE MÉXICO Y CHIAPAS, COMPARACIÓN BÁSICA | | |
|--|----------------------------------|---|
| Característica | Estado de México | Chiapas |
| Extensión territorial | 22 351 km ² | 74 415 km ² |
| Población total | 15 175 862 | 4 797 000 |
| Densidad de la población | 679 por km ² | 65 por km ² |
| HLI* | 376 830 | 1 141 491 |
| Porcentaje de HLI respecto a la población total | 3.3% | 27.2% |
| Posición de la entidad en cuanto a la presencia indígena | 15 ^a | 3 ^a |
| Tasa de monolingüismo en alguna lengua indígena | 4% | 32.5% |
| Desempeño de la población HLI en el sector primario | 14% | 75.5% |
| Nivel de ingreso mensual entre la población HLI | 39% entre 1 y 2 salarios mínimos | 39.4% sin ingreso formal, 40.8% menos de 1 salario mínimo |

* Hablantes de lenguas indígenas

Tabla 1. Estado de México y Chiapas, comparación básica. Compilación propia con base en los Censos de Población y Vivienda 2000 y 2010.

Para nuestra investigación es relevante revisar sobre todo la situación actual de la población HLI en ambas entidades, ya que las Universidades Interculturales proyectan su labor prioritariamente hacia las comunidades indígenas de sus regiones. Desde el inicio es importante destacar que tanto en Chiapas como en el Estado de México, la población HLI se está incrementando en números absolutos pero en términos relativos su porcentaje va descendiendo, es decir, la población mestiza aumenta en un ritmo más dinámico que la

²⁵ Elaborado con base en los datos censales de los años 2000 y 2010 (La población hablante de lengua indígena de Chiapas, 2004; La población hablante de lengua indígena del Estado de México, 2004; Panorama socioeconómico, 2009; Perspectiva estadística, 2011; Panorama sociodemográfico de Chiapas, 2011; Panorama sociodemográfico del Estado de México, 2011).

indígena. Además, en ambas regiones, las poblaciones HLI alcanzan altos índices de marginalización: en Chiapas, la población indígena reside sobre todo en pequeñas localidades rurales y esta tendencia sigue prevaleciendo, mientras que en el Estado de México se distribuye en su mayoría entre las ciudades grandes donde su presencia se debe a la migración y sólo después a las localidades pequeñas. La marginalización está relacionada con las tasas de monolingüismo en alguna lengua originaria, muy encima del promedio nacional en Chiapas y en claro eclipse en el Estado de México.

Vamos a detenernos primero en las características de la región mexiquense.

El Estado de México representa la entidad federativa más urbanizada e industrializada del país²⁶ (Korsbaek y Álvarez, 2002). Se encuentra en la parte centro en la proximidad inmediata de la capital, cuyas periferias se “derraman” hacia las zonas mexiquenses. Debido a su inusual forma que de cierto modo abraza el Distrito Federal, la parte nororiental de la entidad tiene carácter metropolitano, mientras que la parte principal ubicada hacia el occidente de la Ciudad de México es un espacio donde de forma caótica coexisten las zonas industriales, comerciales, de servicio y la prácticas de la agricultura. La entidad se encuentra en la 15ª posición en cuanto a la presencia de los HLI, bajo el promedio nacional, y sólo el 2.4% de sus municipios tienen la población originaria mayor al 50%. Tal como en Chiapas, en el Estado de México vale que a mayor edad, más analfabetas, sin embargo, la alfabetización entre los indígenas es más generalizada en esta entidad que en otras partes de la República.

Los pueblos originarios procedentes históricamente de esta región son los mazahuas, otomíes, nahuas, matlatzincas y tlahuicas, los últimos dos muy reducidos. Sólo los hablantes de nahuatl y otomí se van incrementando, aunque moderadamente, en cambio, los hablantes del mazahua y matlatzinca están en claro decrecimiento. A los pueblos propiamente mexiquenses se suman los inmigrantes provenientes de otros estados de la República. La diferencia entre el Estado de México y Chiapas descansa en el componente urbano de la dinámica indígena y en la autoadscripción originaria mexiquense que se aleja de los patrones tradicionales que asocian lo indígena con lo rural (González Ortiz, 2005, p. 49).

En 2004, la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), organismo público descentralizado de carácter estatal (Celote, 2013, p. 31), empezó a funcionar en el estado como la primera de las diez Universidades Interculturales planeadas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Su fundación se realizó a través de un convenio firmado

²⁶ La densidad de la población mexiquense es de 679 personas por kilómetro cuadrado, lo que sitúa a esta entidad en en segundo lugar después del Distrito Federal, mientras que Chiapas se encuentra en la 16ª posición con 65 personas. La densidad de la población mexicana promedio es de 57 personas por kilómetro cuadrado. Disponible en <http://cuentame.inegi.gob.mx/impresion/poblacion/densidad.asp> (21/09/2014).

por la SEP y el Gobierno del Estado de México. Además de la importante actividad del movimiento indígena mexiquense que empezó a conceptualizar la idea de una educación intercultural ya en los años 70²⁷, destaca la participación del gobierno estatal que como primero de los gobiernos de México se interesó por el modelo educativo de la Universidad Intercultural (González Ortiz, 2007a, pp. 80-84).

La UIEM está ubicada en la cabecera de San Felipe del Progreso en la zona étnica mazahua en la parte norte, uno de los tres municipios propiamente indígenas en el estado. El radio de acción de la Universidad abarca los cinco pueblos indígenas tradicionalmente mexiquenses: los dos grupos predominantes, mazahuas y otomíes, seguidos por los nahuas y los grupos minoritarios, matlatzincas y tlahuicas. Durante toda la trayectoria de la UIEM, los mazahuas representaban el grupo numéricamente predominante tanto en el marco de los alumnos indígenas como del alumnado completo (53% en 2013). Los jóvenes de origen otomí (10%), nahuatl (3%), matlatzinca (2%) y tlahuica en su conjunto siguen proporcionalmente después de los mazahuas y los mestizos (32%). La UIEM por el momento cuenta con una sola sede, tal vez también por eso no atiende la región mexiquense en su complejidad étnica y prácticamente no acoge a los jóvenes indígenas cuya presencia en el estado se debe a la migración.

En cuanto a la oferta académica, como antecedente de las licenciaturas, la UIEM (y también la UNICH) cuenta con la llamada formación básica o tronco común con la duración de 2 semestres que representa un periodo de nivelación, o sea, una preparación previa considerada como necesaria para la conclusión exitosa de los estudios académicos. Las carreras que la UIEM ofrece en la actualidad son Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural, Salud Intercultural y más recientemente, Enfermería Intercultural y Arte y Diseño Intercultural. En la evolución de la matrícula se nota que el número de los alumnos inscritos va creciendo linealmente, entre 2004 y 2013 se elevó de 267 a 996 personas. En 2013, la UIEM tenía 6 generaciones de egresados (731 en total), de los cuales 155 (21%) se titularon²⁸.

Ahora bien, a continuación nos trasladaremos a la región chiapaneca.

Chiapas es el tercer estado de la República con mayor presencia de los HLI, aproximadamente el 10% de todos los indígenas mexicanos residen en esta entidad (Partida, 2005, p. 19) y una tercera parte de los municipios chiapanecos tiene presencia indígena mayor

²⁷ Los documentos que evidencian dicho proceso son *El Pacto del Valle Matlatzinca* (1977) y *La Declaración de Temoaya* (1978).

²⁸ Informe de actividades 2013 (<http://uiem.edu.mx/>)

al 50%. Al mismo tiempo es uno de los más marginados geográficamente, ya que está situado en el extremo suroccidental de México, comparte la frontera con Guatemala y en el oeste está delimitado por el Océano Pacífico. Los 12 pueblos originarios chiapanecos, entre los cuales predominan los tseltales, tsotsiles, choles, tojolabales y zoques, se encuentran en toda la entidad, aunque en los Altos, Norte y Selva tienen mayor presencia y en el Sur son más bien escasos. Las lenguas de estos cinco pueblos son las únicas que presentan crecimiento, ya que en el caso de los idiomas minoritarios se registra pérdida de hablantes. Los datos oficiales también dan cuenta del rezago educativo que es el más significativo de la República²⁹.

En 2004, en la entidad se constituye la Universidad Intercultural de Chiapas como la segunda más antigua de las Universidades Interculturales de la SEP. Fue fundada por un decreto expedido por el Congreso del Estado de Chiapas e inició sus actividades educativas en agosto del 2005. Su sede principal está ubicada en la periferia de la ciudad de San Cristóbal de las Casas y concentra la mayoría de los alumnos (60% en 2013). Pero la UNICH además cuenta con otras cuatro unidades académicas en los municipios de Las Margaritas, Oxchuc, Yajalón (creadas en 2009) y más recientemente, en el Valle de Tulijá.

Según el testimonio del primer rector de la UNICH, Fábregas Puig, la propuesta de crear una nueva universidad en el estado no encontró apoyo unánime en el sector académico chiapaneco, donde algunos condenaban el modelo educativo como discriminatorio, otros no confiaban en sus resultados y todavía otros daban preferencia al fortalecimiento de las universidades convencionales ya existentes, en las que debían ser incluidos los alumnos de procedencia indígena. El debate se dio en un ambiente tenso, ya que el concepto de la interculturalidad quedaba confuso y se asociaba con los indígenas, hasta que los intelectuales de los pueblos originarios y algunos antropólogos mestizos chiapanecos interpretaron el concepto como un medio para el replanteamiento de la relación entre los pueblos originarios y el Estado, lo cual al fin posibilitó la apertura de la UNICH (Fábregas, 2009, p. 279).

En 2005, la UNICH admitió a 660 alumnos (Meneses y Morales, 2005) y hoy, tras la casi década de su funcionamiento se cuenta con la matrícula de 1729 estudiantes. La matrícula creció del 45% entre los años escolares 2012-2013 y 2013-2014 (Informe institucional, 2013, p. 3). En 2013, la UNICH tenía 5 generaciones de egresados que sumaban 1354 personas, de las cuales 394 (29.1%) eran titulados (Reporte institucional, 2013, p. 8).

Además del tronco común mencionado, los alumnos se dividen entre las cuatro licenciaturas iniciales (Turismo Alternativo, Desarrollo Sustentable, Comunicación

²⁹ Disponible en http://www.inec.gob.mx/inecnum/pdf/indicador_MIR_edo14.pdf (5-12-2014)

Intercultural y Lengua y Cultura, con la duración de 8 semestres) y las posteriores abiertas en 2013 (Derecho Intercultural de 8 semestres y Medicina Intercultural de 10 semestres).

En cuanto a la composición del alumnado, entre 30% y 40% de la primera generación eran hispanohablantes maternos y el resto hablantes de alguna lengua indígena chiapaneca, sobre todo tseltal y tsotsil, seguidos por chol, tojolabal y zoque (Meneses y Morales, 2005). Los HLI van en aumento en la matrícula: entre 2011 y 2013, el porcentaje de los alumnos hispanohablantes monolingües bajó del 51% al 33% (Ortelli y Sartorello, 2011, p. 120; Informe institucional, 2013, p. 7).

Tanto en las entidades federativas como en las Universidades Interculturales correspondientes se notan niveles matizados de articulación entre la cultura nacional moderna de cuño europeo y las culturas originarias que además presentan diferentes grados de coherencia interna o descomposición. Mientras que los modos de ser de los pueblos originarios mexiquenses fueron prácticamente absorbidos por los procesos modernizadores, entre los chiapanecos se mantienen bastante vigentes las estructuras de convivencia comunitaria que en la actualidad están fundiéndose y adquiriendo formas nuevas bajo la influencia de la globalización.

1.5. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA

De acuerdo con los planteamientos recién expuestos y conforme el método deductivo, nuestro objetivo fue presentar una revisión del estado actual del fenómeno de la Universidad Intercultural y una reflexión crítica sobre la misma, entendida como un fenómeno político e ideológico y como una institución educativa, todo eso en dos contextos regionales mexicanos (Chiapas y Estado de México). Se buscó estudiar cómo estas dos instituciones enmarcadas en un solo modelo educativo actúan sobre la sociedad en sus regiones (acudiendo sobre todo a los testimonios de sus egresados) y formular propuestas tentativas para el entendimiento de estos procesos. Logramos este objetivo por partes, dividiéndolo en dos objetivos particulares. En primer lugar reflexionamos sobre el modelo educativo de la Universidad Intercultural de la SEP a través de la conceptualización e implementación práctica del concepto de la interculturalidad en estas instituciones. En segundo lugar interpretamos la función del modelo educativo respecto a su potencial de generar el impacto social deseado (tal como lo plantea la teoría educativa de la Universidad Intercultural) en las regiones atendidas, a través de la experiencia académica y laboral de los egresados.

Según nuestra hipótesis, la Universidad Intercultural necesariamente se enmarca dentro de los procesos políticos que se desenvuelven alrededor de las reivindicaciones étnicas

y, en este contexto, además de su aspecto primordial educativo también cumple con otros papeles que sostienen su existencia. Es decir, su función política e ideológica determina la concepción de la formación académica que el Estado ofrece ante todo a los pueblos originarios. En el caso mexicano, esta posición ideológica está enraizada en el persistente pensamiento neindigenista.

Para comprobar esta hipótesis, primero era necesario entender globalmente el discurso presente en la teoría educativa de la Universidad Intercultural y analizar específicamente el significado del concepto medular, la interculturalidad, para entender tanto las intenciones explícitas como las implicaciones subyacentes en el modelo educativo. Consecuentemente había que interpretar las prácticas reales tanto en los ámbitos de las Universidades seleccionadas como las de los egresados en sus vidas privadas y profesionales.

En cuanto a la metodología usada, dividimos nuestro procedimiento en las siguientes cuatro aproximaciones complementarias que rigieron el análisis de los datos:

1. Relación teoría-práctica dentro de la Universidad Intercultural (¿qué caracteriza las prácticas interculturales de la UNICH y la UIEM respecto a la teoría del modelo educativo de la Universidad Intercultural?)
2. Relación Universidad Intercultural-Estado (¿qué relación ideológica mantiene la Universidad Intercultural con el Estado mexicano?)
3. Relación Universidad Intercultural-egresados-sociedad (¿cómo se proyectan la Universidad Intercultural y sus egresados respecto a la sociedad?)
4. Relación Universidad Intercultural-egresados-pueblos indígenas (¿qué vínculos existen entre la UNICH, la UIEM, los egresados y las comunidades indígenas locales y qué nos dicen sobre la relación más general entre la Universidad Intercultural y los pueblos originarios de México?)

1) La relación teoría-práctica se refiere al funcionamiento práctico de la Universidad Intercultural respecto a la teoría del modelo educativo. Abordamos esta problemática empezando por el análisis del concepto de la interculturalidad tal como es empleado por las Universidades Interculturales en cuestión. Este concepto extremadamente polisémico se presta para todo tipo de manipulación discursiva y para acceder a sus diferentes dimensiones (teóricas y prácticas) implicadas en la problemática de la Universidad Intercultural, analizamos tanto su empleo retórico en el modelo educativo como el uso que le dan nuestros

informantes, ya que los actores de carne y hueso no sólo conceptualizan la interculturalidad sino que se supone que también la practican.

2) El segundo eje parte del supuesto de que entre la Universidad Intercultural de la SEP y el Estado existen vínculos bastante estrechos, ya que el modelo educativo es gestionado por las diferentes instituciones oficiales (SEP/CGEIB) y las Universidades Interculturales fungen como aparatos ideológicos del Estado.

3) En el tercer rubro nos interesó conocer cómo se proyecta la Universidad Intercultural y sus egresados respecto al resto de la sociedad, analizando:

- a) el perfil del “licenciado intercultural“ en la teoría educativa,
- b) las autopercepciones de los exalumnos como profesionistas de tipo alternativo, es decir, la interpretación que hacen de su propio papel dentro de la sociedad como personas formadas por una Universidad Intercultural,
- c) la rentabilidad atribuida a los conocimientos adquiridos durante los estudios en la Universidad Intercultural en el mercado existente y la posibilidad de que los egresados formen un mercado alternativo,
- d) la experiencia y situación laboral de los egresados con énfasis en la relación entre los perfiles de egreso de las carreras interculturales y el desempeño verdadero de los jóvenes profesionistas.

4) En cuanto a la relación entre la Universidad Intercultural y los pueblos indígenas, hay que enfatizar que la Universidad actúa sobre las comunidades locales en el espacio pero esta actividad cotidiana se enmarca a un nivel superior en cierto tipo de postura ideológica oficial hacia los pueblos originarios como actores sociales. Sin embargo, para entender este nivel más abstracto y no limitarse a la teoría educativa intercultural, resultó muy útil hacer hincapié en los lazos cotidianos mantenidos por la UNICH, la UIEM y las comunidades de sus regiones, para luego formular conclusiones más generales. Dentro de esta problemática resultó importante:

- a) el tema de la Vinculación Comunitaria como uno de los ejes centrales del modelo educativo de la Universidad Intercultural,
- b) los lazos laborales y personales que existen entre los egresados y las comunidades indígenas, sobre todo la de origen.

Consideramos que el método cualitativo era el más conveniente para abordar nuestro objeto de estudio, empleando las siguientes técnicas concretas: la investigación bibliográfica, el análisis de la teoría educativa de la Universidad Intercultural y la recolección y análisis de

los testimonios personales en forma de entrevistas cualitativas. Las últimas se realizaron con la siguiente clase de informantes (para referencia detallada, véase la Tabla I en los Anexos):

- 1) los egresados de las Universidades Interculturales (21 egresados de la UNICH y la UIEM, de los cuales algunos aparecen con el nombre completo y otros bajo un apodo, según sea su preferencia),
- 2) los actores institucionales universitarios (rectores actuales de la UNICH y la UIEM, trabajadores de la Vinculación Comunitaria y del Seguimiento de Egresados de la UNICH y la UIEM).

Dentro del grupo de los informantes pusimos un claro énfasis en los “licenciados interculturales” porque suponíamos que el tipo de impacto que cada institución educativa ejerce sobre la sociedad descansaría en la actividad de sus egresados y que el análisis de su actividad nos brindaría pistas necesarias para interpretar la función de la Universidad Intercultural en la sociedad mexicana. Mientras tanto, la información proporcionada por los rectores y los trabajadores académicos y administrativos se percibía más bien como complementaria. Era de esperar que los actores institucionales tenderían a reproducir el discurso oficial que acompaña el modelo educativo y que, al contrastar sus perspectivas con la de los egresados, podrían surgir temas interesantes.

A diferencia de las muestras que se reúnen en ámbitos compartidos y claramente delimitados (por ejemplo, salones de clase, lugares de trabajo, etc.), la selección de los egresados para entrevistar requirió de una aproximación flexible. Éstos se encontraban dispersos en ámbitos muy variados que dependían de sus oportunidades laborales, vocaciones profesionales y lugares de procedencia y aunque muchos estaban pendientes de su titulación, no tenían por qué mantener lazos estrechos con su *alma mater*. Para entrar en contacto con ellos, primero había que solicitar la mediación de la Universidad Intercultural donde se habían formado (obviamente, si es que se disponía de datos personales para ubicarlos), seguida por la necesidad de moverse por redes sociales e ir localizando a nuevos informantes a través de sus excompañeros. Debido a estas circunstancias, nos fue imposible establecer de manera selectiva las características de los jóvenes con quienes quisiéramos trabajar. De este modo se logró reunir a 21 egresados divididos casi equitativamente entre la UNICH y la UIEM. Hay que subrayar que como nuestro proyecto no tiene aspiraciones cuantitativas, la distribución equilibrada de las características personales de los informantes no juega el rol central.

En lo que se refiere a la concepción de las entrevistas, éstas las entendimos como discursos³⁰, enunciados enmarcados ideológicamente. De tal modo que no nos concernía si el entrevistado nos había dicho la “verdad” o no, al entrevistar no estábamos buscando información “veraz” o al menos “verificable”, sino que estábamos evidenciando los diferentes discursos en interacción. Por eso preferimos hablar no de “entrevistas” sino de “testimonios” en el sentido de que los informantes nos compartían experiencias vividas e interpretadas en determinados contextos.

Del abanico tipológico de la entrevista escogimos la “entrevista cualitativa” en el sentido propuesto por Taylor y Bodgan (1987). Según estos autores, tal entrevista se realiza durante sesiones de diálogo bastante informales con características de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas: “lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 195). Sin embargo, no habría sido posible apegarnos a un solo modelo de entrevista porque la gama de nuestros informantes fue variada. Por eso nos movimos flexiblemente sobre un eje de estructuración graduada y según el nivel de formalidad entre el entrevistador y el informante fuimos empleando la guía de la entrevista de modos más o menos formales. De este modo, ningún informante fue entrevistado exactamente de la misma manera. Obviamente, una entrevista estructurada fue oportuna en el caso de entrevistar a actores institucionales, mientras que la modalidad más informal y flexible fue de utilidad con los exalumnos. Obviamente, las entrevistas no pudieron darse en un plan totalmente informal porque fue preciso conservarlas mediante una grabadora de voz para su posterior transcripción. Si bien es cierto que una aproximación flexible al entrevistar es una traba en el momento de hacer un análisis cuantitativo y comparativo entre los diferentes entrevistados, a un estudio cualitativo le brinda la enorme ventaja de cubrir más de lo que pudo haberse predicho al inicio de la investigación.

Una vez seleccionada la técnica de la entrevista surgió la pregunta sobre el número de informantes. Taylor y Bodgan ofrecen observaciones valiosas en el momento de enfrentar esta clase de dudas, empezando por la afirmación de que “en la investigación cualitativa, un

³⁰ Según van Dijk, el discurso es el vehículo a través del cual se se transmiten las ideologías en la sociedad. Este proceso por un lado se da por parte de los individuos con base en los valores, actitudes, conocimientos compartidos que generan las representaciones discursivas de los acontecimientos y así se posicionan en diferentes grupos sociales. Por otro lado, las ideologías se expresan, camuflan y reproducen en la sociedad desde las instituciones que usan los discursos para este fin (van Dijk, 2003, en Fernández, 2004, p. 285). Van Dijk define la ideología como “un sistema de creencias compartidas que forman la base de las representaciones sociales de un grupo y que condiciona las prácticas sociales, entre ellas el uso del lenguaje y el discurso” (van Dijk, 2003, en Fernández, 2004, p. 284). Como tal es inseparables de ciertos aspectos sociales como es el poder, sociedad o cultura.

“grupo de uno” puede ser tan esclarecedor como una muestra grande (y con mucha frecuencia lo es más)” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 197). Según estos autores, al inicio no se puede decir con certeza cuántos informantes tendrán que ser entrevistados porque más que el número de casos impacta el potencial de las personas como fuentes de información. A lo largo de la investigación, la muestra entrevistada se va diversificando hasta llegar al punto en que la información aportada no arroja ninguna comprensión auténticamente nueva sobre el área estudiada (Taylor y Bodgan, 1987, pp. 199-201).

Con base en estas reflexiones elaboramos una guía de entrevista que consistía en 17 preguntas abiertas y hasta buena medida tentativas (véase los Anexos), ya que la aplicación no se hizo de manera rígida sino más bien orientando a cada informante hacia los temas de nuestro interés, dejándole espacio para exponer los aspectos que él o ella consideraba importantes. Las preguntas se repartieron entre los siguientes temas generales que se enmarcaban en los cuatro ejes propuestos arriba: 1) contexto personal, 2) circunstancias de la selección de la Universidad Intercultural y la carrera concreta, 3) interculturalidad como teoría y práctica, 4) autopercepción profesional, 5) experiencia durante la Vinculación con la Comunidad, 6) experiencia y situación laborales.

Pasemos ahora a los aspectos prácticos que acompañaban la aplicación de la metodología expuesta.

La información que contenían los testimonios personales fue procesada teniendo en cuenta que el análisis de datos cualitativos suele ser más intuitivo que el de los cuantitativos. Por eso, para la orientación preliminar en las entrevistas y para posibilitar su análisis se elaboraron tablas con la síntesis biográfica de los entrevistados que facilitó la comparación entre los testimonios individuales. Así se obtuvieron “fichas biográficas” de todos los entrevistados, entendidas como el paso preliminar del análisis: dentro de estas fichas fue posible ubicar los rasgos comunes, semejantes o divergentes dentro de las trayectorias y opiniones personales. Posteriormente, los discursos se analizaron de manera más profunda de acuerdo con las siguientes categorías: “sentir identitario”, “conceptualización de la interculturalidad”, “noción de las prácticas interculturales”, “congruencia entre el perfil de egreso y el trabajo actual”, “rentabilidad de la formación intercultural”, “autopercepción profesional” y “vínculo entre egresado y las comunidades”. Este análisis llevó a la “moderación” de los discursos obtenidos, colocando de lado los testimonios semejantes y contrastándolos con las visiones discrepantes, con el objetivo de buscar tanto el lado común como los aspectos contradictorios de las experiencias particulares. De este modo se logró

construir una imagen compleja de la problemática intercultural desde la visión de los actores mismos.

Por último, tenemos que detenernos en la categoría “sentir identitario” ya mencionada, diseñada específicamente para la orientación básica entre los entrevistados. Dentro de cada muestra es indispensable diferenciar entre los informantes y agruparlos según las variables relevantes, sin embargo, en nuestro caso había que proceder cautelosamente por la siguiente razón. El fenómeno de la Universidad Intercultural de la SEP se origina en reacción a la problemática de la etnicidad, marginación y pobreza, y se presenta como un mecanismo que debe elevar la calidad de vida de ciertos sectores desfavorecidos de la sociedad mexicana. Esto significa que durante nuestro trabajo de campo estuvimos en diálogo con personas de diversos trasfondos socioculturales que se movían en un ámbito determinado por las jerarquías de diferentes tipos: “desarrollados” frente a los “subdesarrollados”, “mestizos” frente a los “indígenas”, entre otras. En este contexto delicado, ¿qué patrones de distinción emplear entre los entrevistados, sobre todo si la variable de mayor importancia en el modelo educativo de la Universidad Intercultural es la cultura de origen? En el contexto de una educación intercultural, la identificación de los informantes con base en su cultura fácilmente podría encasillar el *continuum* de la realidad identitaria en categorías artificiales, principalmente “mestizo” e “indígena”, usadas en la retórica de las Universidades Interculturales de manera poco crítica. Pero como enfatizan Corona y Kaltmeier, en la perspectiva poscolonial la identidad no se define desde un núcleo duro de lo propio sino en relación con los otros (Corona y Kaltmeier, 2012, pp. 42).

Para resolver dicho problema, propusimos la categoría “sentir identitario” construida con base en la condición lingüística, procedencia y autoadscripción de cada informante. Es un concepto más amplio que la “identidad” por sí misma y también que la designación “hablante de lengua indígena” (HLI) usada en los censos de población, dado que ser HLI y tener una identidad indígena no se condiciona. De tal modo que el “sentir identitario” toma en cuenta la lengua materna como un elocuente indicador de la pertenencia cultural, pero también el ámbito de la socialización primaria (ciudad, cabecera municipal, comunidad rural, comunidad indígena, etc.) y la manera en que se autodescribe conscientemente el individuo en términos de la cultura. “Sentir identitario” es una categoría multidimensional que habitualmente aparecía de modo natural durante las entrevistas o, en ocasiones, debía inferirse posteriormente. Como se comprobó durante el análisis de los testimonios, tenía relación estrecha con el carácter de las experiencias y actitudes personales y permitió diferenciar entre los egresados de Chiapas y Estado de México evitando la trampa del esencialismo cultural.

Pero puesto que el sentir identitario de los egresados resultó ser muy variado y matizado, por razones prácticas de análisis se tuvo que acudir a algún patrón que permitiera diferenciar de modo elemental entre las características culturales de los egresados esquivando la clasificación simplista de “indígena” y “mestizo”. Por eso se decidió utilizar sus trasfondos lingüísticos personales y familiares, dado que la lengua hablada sigue siendo el indicador más fiel de la pertenencia cultural, como se desglosa abajo:

- ❖ Hablante de lengua indígena (HLI): persona cuya primera lengua (L1) es algún idioma originario y la segunda lengua (L2) es el castellano; estas personas generalmente se autoadscriben como indígenas.
- ❖ Persona con la tradición lingüística indígena en la familia (TLI): persona cuya primera lengua es el castellano pero que trae “raíces indígenas”, ya que en su familia hay hablantes de alguna lengua originaria; estas personas pueden recuperar o revalorizar su identidad étnica bajo la influencia de la Universidad Intercultural.
- ❖ Hispanohablante (HH): persona cuya primera lengua es el castellano y en cuya familia nunca se habló ninguna lengua originaria o se abandonó antes de la generación de los abuelos; estas personas suelen autodescribirse como mestizos, gente urbana, personas no HLI, etc.

Esta clasificación permitió atender pertinentemente las diferencias contextuales de ambas universidades, ya que en la UNICH, muchos jóvenes son “hablantes maternos” de alguna lengua originaria en el sentido académico de la primera lengua (L1), mientras que en la UIEM prevalecen personas que declaran ser indígenas y en cuyas familias algunos miembros son HLI, pero ellos mismos ya crecieron hablando español.

Por último, reconozcamos que al menos en ocasiones, en nuestro discurso no pudimos evitar hablar de las personas en términos de “indígenas” y “mestizos”, y eso simplemente porque no existen conceptos alternativos y porque abunda el uso de ambas categorías en la sociedad mexicana. Pese esta carencia, en todo momento fuimos conscientes de la problemática implicada.

CAPÍTULO 2. LA INTERCULTURALIDAD COMO CONCEPTO Y PRÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL

En este capítulo se tratan varios temas que deben contribuir al mayor entendimiento de los “procesos interculturales” en la UNICH y la UIEM. Partimos del modelo educativo de la Universidad Intercultural de la SEP dentro del cual se plantea la necesidad de formar un nuevo tipo de ciudadano que tenga cualidades “interculturales”, es decir, un profesional que reconozca la cultura de la que procede, se haga sensible a la problemática de la diversidad cultural con una perspectiva plural y adquiera un espíritu científico asumiendo responsabilidad y compromiso con el desarrollo de su pueblo y del México entero, proyectando la riqueza de su cultura al resto de la sociedad (Casillas y Santini, 2006, p. 147, 154). Con base en los planteamientos anteriores, adelante se analiza cómo se cultiva la sensibilidad hacia la diversidad cultural mediante el concepto de la interculturalidad intermediado por la UNICH y la UIEM, cómo se explica dicho concepto a los alumnos y se lleva a la práctica, cuáles interpretaciones individuales surgen y cómo todo esto repercute sobre los procesos identitarios y la orientación valorativa de los alumnos particulares.

2.1 SENTIR IDENTITARIO Y TRANSFORMACIÓN ACTITUDINAL

Como parte importante de la interculturalidad que se propone inculcar a los alumnos, el modelo educativo de la Universidad Intercultural plantea una serie de valores y principios que van contra las relaciones sociales basadas en la desigualdad imperantes en la sociedad mexicana (Casillas y Santini, 2006, p. 34). El objetivo central es “promover relaciones paralelas entre individuos de diferentes culturas y que contribuyan a fortalecer la autoestima cultural y personal de los jóvenes de este origen, desplazando las actitudes de asimilación y sometimiento a culturas ajenas” (Casillas y Santini, 2006, p. 34). Con base en todo esto podemos abrir nuestro análisis abordando precisamente cómo la UNICH y la UIEM influyen sobre los procesos identitarios de sus alumnos. Es un tema que entendemos como transversal, ya que vivir un giro identitario y valorativo que resignifique nuestra manera de interpretar el mundo y nuestra posición en él influye secundariamente sobre nuestro desempeño social.

Es importante orientarnos en los asuntos identitarios en las Universidades Interculturales, ya que estas instituciones pretenden gestionar la convivencia en contextos de diversidad cultural y la transformación identitaria positiva de los alumnos de las Universidades Interculturales pertenece entre los logros más mencionados de este modelo educativo. Es lógico; dado que es complicado medir los diferentes aspectos del impacto social que las Universidades Interculturales causaron durante los escasos años de su funcionamiento,

lo que más atención llama son los testimonios de la transformación valorativa de algunos alumnos, ante todo en su manifestación más obvia: los casos de las personas “indígenas” que llegan a la Universidad Intercultural con una actitud negativa hacia sus raíces y con tiempo las revalorizan.

Las experiencias vitales de los jóvenes “indígenas” que ingresan en las Universidades Interculturales causan que a menudo lleguen con desconfianza y sin la voluntad de declarar sus raíces culturales. Como comprobó Guitart (2008) durante su trabajo con los alumnos de la UNICH, la identidad indígena se define primero con base en la discriminación y sólo después entran otros factores como es la lengua hablada, el orgullo por los orígenes, la interacción con los abuelos, las costumbres y tradiciones o la vestimenta tradicional. Pero parece que con el tiempo empieza a pesar la influencia del ámbito académico “intercultural” y esta situación inicial cambia. Según González Ortiz (2007a), en el cuestionario aplicado a la primera generación de los estudiantes de la UIEM, sólo 30 de 280 jóvenes declararon hablar alguna lengua originaria, pero al final del ciclo escolar, tras la aplicación del mismo cuestionario, el número de los hablantes de lenguas originarias creció a 70 personas. Es el testimonio de que los alumnos se habían apropiado de su cultura construyendo una identidad étnica positiva, apreciada por los ancianos de las comunidades donde los jóvenes empezaron a interesarse por los temas que antes no los concernían (pp. 82-83).

Ahora bien, en los contextos étnicos complicados es frecuente acudir a dicotomías y simplificaciones para organizar su complejidad, además, es la misma sociedad que impone sus categorías. De tal modo que las personas pueden encasillar a sí mismos o a los demás mediante categorías simplistas por falta de otras o por la fuerza de la costumbre. Como hace notar Guitart (2008), en los conceptos como “mexicano”, “chiapaneco”, “indígena” o “mestizo” se desconocen los factores asociados, los significados y sentidos con que los llenan los actores sociales. Pero ¿si vamos más allá y dejamos que las categorías identitarias surjan solas durante el discurso o preguntamos por ellas sin ofrecer opciones concretas de respuesta? Para este propósito diseñamos la categoría “sentir identitario” como una manera de abordar ampliamente las ideas que las personas tienen sobre sí mismas, tal como se proyectan en las entrevistas efectuadas. En todas los testimonios se reflexionó de alguna manera de los asuntos identitarios. En la UNICH fue más frecuente que la problemática de “quién soy” surgiera espontáneamente, como un elemento secundario de algún tema no directamente relacionado. En cambio, en la UIEM era más necesario preguntar específicamente, pero siempre manteniendo la libertad total de la respuesta, sin insinuar las posibles opciones.

Para entender cómo los egresados hablan de sí mismos en el marco de sus entornos culturalmente diversos (“autorreferencias”), revisamos las expresiones que usan en sus discursos. La condición lingüística de la persona, su ámbito de procedencia y su autorreferencia son los elementos clave en que basamos la categoría “sentir identitario”:

| SENTIR IDENTITARIO EN LOS EGRESADOS | | | | |
|--|--|------------------------------------|-----------------------|--|
| UNICH | | | | |
| Entrevistad@ | Expresión del sentir identitario | Tradición ling. familiar | Lengua materna | Procedencia |
| Teresa | Consciencia positiva sobre las raíces indígenas en la familia, ahora estilo de vida urbano. | chol (madre), tseltal (padre) | español | San Cristóbal de las Casas |
| Gloria | Coleta. | tsotsil como L2 de los abuelos | español | San Cristóbal de las Casas |
| Diana | Persona de la ciudad, de cultura urbana, mestiza, con consciencia sobre las antiguas raíces familiares indígenas. | mocho (abuelos), catalán (abuelos) | español | Pichucalco |
| Sandra | Consciencia de la tradición hispanohablante familiar, sin raíces indígenas. | español | español | La Frailesca |
| Abelardo | Persona de cultura urbana que tiene consciencia tanto de la tradición hispanohablante actual de su familia como de sus raíces indígenas ya perdidas. | kakchiquel (abuelos), español | español | San Pedro, Huixtan |
| Enoc | Mestizo, pero problematización del término, cada chiapaneco es una intersección de muchas culturas. | español | español | San Marcos Tulijá |
| Santos | Tsotsil. | tsotsil | tsotsil | Santa Martha, Chenalhó |
| Miguel | Tsotsil. | tsotsil | tsotsil | Ocosingo |
| Mario | Tseltal. | tseltal | tseltal | Amatenango de la Frontera |
| Francisco | Tsotsil, indígena, persona de una comunidad. | tsotsil | tsotsil | Carmito, Huitiupán |
| Juan | Tsotsil, persona de una comunidad. | tsotsil | tsotsil | San Martín, Pantelhó |
| UIEM | | | | |
| Entrevistad@ | Expresión del sentir identitario | Tradición ling. familiar | Lengua materna | Procedencia |
| Edén | Mazahua, tras una revalorización de la cultura de sus padres en la UIEM. | mazahua | español | Emilio Portes Gil, San Felipe del Progreso |
| Ismael | Mazahua, por ser de la región mazahua, aunque no tenga raíces indígenas en la familia. | español | español | San Felipe del Progreso |
| Norma | Mazahua, tras una revalorización de la cultura de sus padres en la UIEM. | mazahua | español | Atzacmulco |
| Yeni | Mestiza, ya que en su familia no hay HLI. | español | español | Jocotitlán |
| Rosario | Indígena y mazahua porque en su familia hay HLI y se practican las costumbres mazahuas, pero con rasgos introducidos por la globalización. | mazahua | español | San Felipe del Progreso |
| Gaba | Mazahua, tras una revalorización de la cultura de sus padres en la UIEM. | mazahua (padre) | español | San Pedro de los Baños, Ixtlahuaca |
| Jeri | Mexica, es un poco de todas las culturas por coincidir con todas ellas en su vida. | español | español | Álamo, Veracruz, (vive en Edomex) |
| Alma | Hija de campesinos que se esforzaron por la educación de sus hijos, católica, apartidista, ecologista, humilde, insegura pero participativa en el rescate de las tradiciones de su comunidad. Aprendió a valorar “su” lengua (mazahua) en la UIEM. | mazahua | español | Rincón de la Candelaria, Atlacmulco |
| Anayeli | Mujer de rancho, de bajos recursos, humilde, | mazahua | español | San José |

| | | | | |
|----------|---|-------|---------|-----------------------------------|
| | trabajadora, de buenos valores, con la voluntad de ayudar a los demás. Consciencia sobre las raíces mazahuas de su familia, aunque la lengua ya se ha abandonado. | | | del Rincón |
| Griselda | Otomí, aun sin ser hablante materna, con elementos mestizos, se hizo consciente de las costumbres otomíes en su familia. | otomí | español | Santa María Nativitas, Jiquipilco |

Tabla 2. Sentir identitario de los egresados de la UNICH y la UIEM.

Ante la variedad notable que aparece en la tabla, nos fue imposible adoptar conceptos que reflejaran fielmente la riqueza identitaria de nuestros entrevistados y agruparlos según ella. Nos fue suficiente conocerla, aunque en nuestro análisis empleamos las categorías derivadas de la condición lingüística personal y familiar (HLI, TLI y HH³¹), tal como se expone a detalle en el apartado sobre la metodología. En medio de contextos personales tan variados, ¿qué procesos identitarios se van dando en las Universidades Interculturales?

Con el apoyo de los datos de Guitart (2008) consideramos que en los ámbitos no discriminatorios de las Universidades Interculturales, los alumnos HLI pueden llegar a revalorizar sus identidades étnicas, los TLI más bien descubrirlas, mientras que los HH se ven, tal vez por primera vez en sus vidas, ante la necesidad de reflexionar sobre la problemática de la diversidad cultural y autodelimitarse étnicamente.

De tal modo que todos los egresados HLI entrevistados proceden de las diferentes comunidades indígenas chiapanecas, la lengua originaria les fue transmitida en la calidad de la primera lengua por sus padres, y ellos mismos declaran ser tsotsiles y tseltales. En cambio, los casos particulares de los TLI son más complejos:

Mis papás son de etnias, por ejemplo mi mamá habla el chol, allí en la parte de la selva. Y mi papá el tseltal, pero de la región de Los Altos, porque también hay sus variantes. En mi caso, mi familia se vino a radicar acá a San Cristóbal y aquí nacimos con mis hermanos, pues ya no nos enseñaron la lengua que mis papás hablaban por lo mismo de que, como ya estamos en la ciudad, ellos pensaban que ya no nos iba a servir en un futuro, que ya no era importante enseñarnos. Pero con la convivencia con los abuelos y con los tíos sí pudimos captar un poco de eso. Pero ya en la escuela, en la UNICH nos dieron una materia que se llamaba Lengua Originaria, pues agarré el tseltal porque era la que más me familiarizaba. Por la facilidad, también. Y el chol no había, no lo ofrecen (entrevista a Teresa, UNICH).

En mi familia sí se habla la lengua mazahua, mis padres son de la misma comunidad, asimismo mis abuelos pertenecen a la misma cultura, entonces pensando en la definición yo puedo decir que soy indígena mazahua. (...) Tengo el nivel intermedio (*de la lengua mazahua*). En mi caso aprendí primero el español, la lengua originaria la aprendí por lo poco que escuchaba en la casa con los abuelos, pero en realidad mis padres no se molestaron en ningún momento por que tanto yo como mis hermanos la aprendiéramos, yo podría decir que la aprendí de manera informal. Y en la Universidad pude aprender la escritura y las demás competencias que requiere (entrevista a Rosario, UIEM).

³¹ HLI: hablante de lengua indígena, TLI: persona con tradición lingüística indígena en la familia, HH: hispanohablante.

¿Por qué? Porque mis padres lo son, porque entiendo la lengua y la hablo un poco, soy mazahua porque pertenezco a una comunidad que lo es. (...) Soy mazahua porque la historia lo dice y, sobre todo, porque no me avergüenzo de serlo (Cayetano, 2008, UIEM).

Además, en el caso específico de Gloria, las categorías de HH y TLI parecen casi confluir. Gloria describe a sí misma como coleta (oriunda de San Cristóbal de las Casas), es HH, sin embargo, es consciente de que sus abuelos hablaban el tsotsil, aunque sólo en la calidad de L2 debido a las necesidades comunicativas en su lugar de residencia. Los abuelos no enseñaron esta lengua ni a sus hijos, ni a sus nietos, pero Gloria la considera como parte de la historia familiar y la retomó naturalmente en la UNICH.

Mis abuelitos sí hablan pero porque vivieron un tiempo en San Andrés Larraínzar y allí se manejaba mucho el tsotsil, entonces tenían que hablarlo para comprar algunas cosas, entonces ellos lo hablan bien y nosotros quisimos aprender pero es muy complicado (*risa*). Digamos que ellos lo usaban sólo cuando compraban cosas o cuando llegaba la gente indígena a vender jabón y entonces allí sí lo manejaban, y como éramos chicos, no sabíamos ni qué era ni nada. Sólo escuchábamos. Ya ahorita después de la carrera empieza la motivación para querer aprender pero como en ellos ya se perdió estarlo practicando todo el tiempo, también ellos ya no se acuerdan muy bien de algunas cosas, ya pierden la costumbre. Ahora con la carrera lo retomé y me gustó (entrevista a Gloria, UNICH).

Hay que señalar que en el contexto actual mexiquense donde las estructuras comunitarias van erosionando rápidamente y las culturas originarias se van vaciando, es más difícil reanudar con el pasado para convertirlo en el presente, algo que no aqueja tanto a los egresados chiapanecos. Entre los TLI mexiquenses existe la sensación de que la identidad indígena “verdadera” es algo que pertenece propiamente a las generaciones anteriores: “las personas, en especial los jóvenes, no tienen una participación activa, pues los que aún conservan a la cultura y tienen una identidad bien definida son los adultos (abuelos)” (González Sánchez, 2008). Por eso, identificar las “raíces” indígenas propias a veces requiere de una especie de arqueología familiar; de allí que en los procesos identitarios de los egresados TLI mexiquenses, la revalorización colinda con el descubrimiento.

Ahora bien, analicemos la dimensión discursiva de los procesos identitarios a través de las categorías que los egresados usaron para describir sus contextos étnicos personales. Aunque algunos egresados se contentaron con categorías más bien sencillas, haciendo referencia a la lengua materna (L1), el ámbito de socialización primaria o de residencia actual (comunidad, ciudad), otros problematizaron las categorías existentes (soy mestizo pero..., soy indígena pero...), llegando incluso a categorías identitarias nuevas. En los siguientes testimonios de las egresadas TLI de la UIEM se habla de la imposibilidad de mantener una

cultura “pura” y de que las diferentes matrices culturales necesariamente confluyen bajo la presión “civilizadora” de la globalización:

Me adscribo como otomí, aunque ésta no fue mi primera lengua al ingresar a la Universidad, tomé conciencia de que las prácticas culturales, los significados de los elementos identitarios, la organización social y la cosmovisión otomí sigue siendo practicada por mi familia, en ese sentido asumo que el criterio lingüístico no es exclusivo para definir la identidad. Por otra parte, entiendo que me encuentro en una dinámica social donde los intercambios y las formas de vida nos conducen a asumir una sola propuesta de civilización, por ello también reconozco que mi identidad está integrada por elementos mestizos de la sociedad mexicana en su conjunto (entrevista a Griselda, UIEM).

Primero yo creo que hay una fuerte confusión pensando en que podemos decir que somos mestizos desde el punto de vista que no existe ya una raza que no se haya mezclado con otra, pensando en la colonización de los españoles y esas cuestiones históricas por las que pasó nuestro país. Además de eso, en nuestra comunidad ya puede verse que se mezclan las culturas por el hecho de que muchas personas salen de las comunidades... Dadas las circunstancias, las familias no son de procedencia totalmente indígena mazahua en este caso, sino que puede darse la mezcla de culturas... Yo creo que el tiempo y la forma de vida actual nos han obligado a integrarnos a la sociedad y para ello muchas veces es necesario desprenderse de nuestra cultura. En mi familia aún tenemos costumbres y tradiciones (entrevista a Rosario, UIEM).

Desde la perspectiva de Yeni, egresada HH de la UIEM, el criterio definitorio de la pertenencia cultural es el lingüístico, aunque reconoce que las identidades son subjetivas y que lo que separa a un “indígena” de un “mestizo” es más bien una membrana permeable que una frontera, siendo las actitudes y experiencias personales que motivan a los alumnos que “transborden” de una categoría a otra:

A mi parecer, los chicos que son indígenas son los que hablan la lengua (*originaria*) y en su familia también pero en la mayoría de ocasiones se dicen mestizos porque les da pena o vergüenza reconocerse como indígenas hablantes de la lengua. El que un chico se diga mestizo o indígena en la UIEM depende de cómo entienda él este término y bien es cierto que en la Universidad no se ha sabido explicar el significado de ambos términos (entrevista a Yeni, UIEM).

También hay informantes quienes describen los asuntos identitarios mucho más allá de las dicotomías tradicionales:

Yo escribí un artículo llamado “Interculturalidad, problema o misterio”. En esa búsqueda de querer saber más de la interculturalidad empezamos a formar un grupito de compañeros y salir a las comunidades a preguntarles a los ancianos qué era eso. Lo que sacamos, pues esta camisa (*señala la camisa que trae puesta*) precisamente parte de un proyecto porque acá atrás tengo una especie de caracol y aquí trae “no soy indígena, ni “chamula”, menos indio, soy olmeca zoque chiapaneco”. Muchos decían: “eso es chovinismo” (*risa*), pero nosotros defendíamos la perspectiva de tener esa curiosidad de saber mucho más y lo mínimo que era la interculturalidad (entrevista a Enoc, UNICH).

He crecido y quizás sólo cambiado en cuanto al criterio para autodefinirme. Sé que soy nahuatl pero también sé que soy purépecha, que soy maya, que soy totonaco, tlahuica... En pocas palabras, soy todos a la vez porque soy un poco de todos cuando convivimos y coincidimos en algún momento de nuestra vida. Eso me gusta y me hace sentirme bien, me hace abrir mi criterio y mi visión para tratar de entender el universo el que está frente a mí, y el mío también.

(...) Mi pueblo –hablo por todas las culturas de este continente– son gente sabia, amante de la vida en todas sus expresiones y respetuosos de todos los puntos de vista, por eso me siento orgulloso de ser mexica (entrevista a Jeri, UIEM).

Con base en lo expuesto hasta ahora, parece que entre los egresados que se sienten ser indígenas, las dudas identitarias son mucho menores que entre sus contrapartes “mestizas”. Hay varios indicadores. En todos los testimonios se nota la voluntad o necesidad de delimitarse culturalmente, probablemente en reacción a los ámbitos académicos culturalmente diversos, y el criterio lingüístico generalmente se considera como definitorio de las personas y sus identidades. Sin embargo, las lenguas originarias y el castellano parecen tener funciones diferentes: la lengua española no actúa sobre los procesos identitarios tan fuertemente como las lenguas originarias (véase la Tabla III en los Anexos). Esto fue documentado también por Guitart (2008) entre los alumnos de la UNICH donde la referencia a la lengua hablada era clave entre los indígenas pero casi inexistente entre los mestizos, quienes no tendían a expresar orgullo por ser hablantes del castellano. Esto se plasma en un dilema identitario que concierne a los alumnos “mestizos” que se fijan en la riqueza cultural de sus compañeros “indígenas”, percibida como más identificable que la propia. Con las palabras de Diana de la UNICH:

Mi familia no habla ninguna lengua indígena, pero tengo entendido que mis abuelos y mis bisabuelos, por parte de mi familia materna, hablan mochó... (...) Yo no me siento tan identificada con la cultura de mis abuelos, mi abuelo incluso sí cuenta que sus papás hablaban, incluso él se sabe algunas palabras pero no nos dice “les enseñó” ni nada, entonces tiene más esa cultura urbana, por decirlo así. (...) Yo quería buscar una identidad cultural porque yo como persona de la ciudad, ¿yo qué cultura tengo? Todos los que somos de la ciudad usamos jeans, tenis, nada nos identifica. Y entonces de repente viene una chica de San Juan Chamula y sé que es de San Juan Chamula porque trae una falda de lana, una blusa bordada con punto de cruz, entonces rapidito la identifican y yo quise buscar en ese momento esa identidad, pues no la tengo. Digo, culturalmente no tengo una identidad indígena, pero obviamente tengo una identidad (entrevista a Diana, UNICH).

Son los egresados “de la ciudad”, como dice Diana, quienes muestran mayor inclinación a retomar algunos rasgos culturales de los “otros” e incorporarlos en las características personales para compensar la supuesta falta de identidad. Esta actitud se puede observar en el atractivo que algunos entrevistados sienten por la vestimenta tradicional indígena y su significado complejo, o por las lenguas indígenas. No es un fenómeno generalizado entre los “mestizos” pero sí está presente, ya que lo explicitaron tres de nuestros entrevistados TLI y HH. Se ofrece la hipótesis de que este fenómeno pueda ser privativo de los ámbitos de las Universidades Interculturales donde se da una convivencia directa y transparente entre las personas procedentes de diferentes contextos socioculturales y hablantes de diferentes lenguas. Tampoco hay que olvidar que las diferencias étnicas en la sociedad chiapaneca son más

marcadas y visibles que en la mexiquense, de allí que los egresados de la UNICH generalmente “saben quienes son” desde antes de entrar en la Universidad Intercultural, mientras que los de la UIEM tuvieron que pasar por un proceso de reflexión y construcción identitaria, partiendo frecuentemente de la situación lingüística de sus familias, donde a veces los únicos HLI que quedan son los abuelos.

Al contrario, el acercamiento a la cultura “occidental” por parte de los entrevistados chiapanecos autoadscritos como indígenas se da más bien naturalmente y por la necesidad de adaptarse para sobrevivir en la sociedad actual cada vez más globalizada. Con la excepción de Juan de la UNICH, quien expresa claramente su interés personal por la lengua inglesa, los demás egresados de procedencia originaria no cuestionan ni llaman la atención sobre el hecho de ir apropiándose de los elementos de la cultura occidental. Aprenden a vivir dentro de ella con la naturalidad que les dicta la situación imperante en la sociedad mexicana entera, tanto dentro de la Universidad Intercultural como fuera de ella.

En suma, se puede ver que en las Universidades Interculturales, el acercamiento a la cultura del otro está sujeto a motivaciones muy distintas.

Pero esta problemática tiene todavía mayor alcance. Aunque las actitudes hacia la otredad cultural generalmente sean positivas tanto en la UIEM como en la UNICH, se mantiene una marcada consciencia de las “raíces” de cada persona (véase las Tablas II y IV en los Anexos), la que en ocasiones puede generar celos por “lo propio” entre las personas de origen indígena y hasta impedir que sus compañeros no indígenas se acerquen o participen en la cultura originaria respectiva (Erdösová, 2012, p. 128). Son emblemáticas las reflexiones identitarias de Ismael, egresado de la UIEM, quien ha defendido su derecho a asumir una identidad étnica sin contar con la tradición cultural correspondiente en su familia. La argumentación de Ismael está basada más en el sentimiento de pertenencia a la región que se considera como zona étnica mazahua, que en alguna tradición familiar objetiva y comprobable, lo que en ocasiones ha generado incompreensión entre sus compañeros, sobre todo los que sí traen “raíces”:

Aunque yo no pertenezca a una lengua soy de San Felipe (*del Progreso*) y me considero mazahua. (...) Aunque muchos dicen: “Eso no es válido porque aunque vivas en la región, si no conoces nada de las formas, si no conoces nada de las tradiciones, no te puedes considerar”. (...) Había compañeros mazahuas que sí te hacían sentir mal porque como que se alzaban del cuello diciendo que pertenecían a una lengua y tú como eres mestizo, no perteneces a ninguna lengua (entrevista a Ismael, UIEM).

Aunque hasta ahora prestamos atención a los aspectos identitarios ligados a la etnicidad, que por razones lógicas sobresale en las Universidades Interculturales. Sin embargo, algunos

egresados TLI no le atribuyen tanta importancia y se autodefinen a través de criterios que dejan una sensación más clara sobre quiénes son como personas:

Soy una joven del medio rural, hija de campesinos que dejaron de creer en el campo, que hicieron hasta lo imposible por que sacáramos una carrera universitaria mis hermanos y yo, soy católica, soy apartidista, soy ecologista, considero ser una persona humilde, reconozco ser insegura y muy despistada pero muy muy muy interesada en la organización de mi comunidad y en el rescate de sus costumbres, aunque ya no viva allá (entrevista a Alma, UIEM).

Soy mujer de rancho, humilde y trabajadora, sé que vengo de una familia de bajos recursos pero que luchan día a día para tener una vida mejor, soy muy participativa en cualquier cosa que me interese y que ayude a los demás, ¡buenos valores desde raíz! (entrevista a Anayeli, UIEM).

Como pudimos ver, el sentir identitario de los egresados entrevistados abarca una gama de autoconceptos que reaccionan a necesidades variadas y que en ningún caso pueden reducirse a las categorías mutuamente excluyentes de “mestizo” e “indígena” (véase la Tabla V en los Anexos). Falta preguntarnos cuál fue el papel de la UNICH y la UIEM en los procesos identitarios, sobre todo los que van acompañados por giros valorativos y actitudinales.

El caso emblemático que se menciona frecuentemente en relación con las Universidades Interculturales, es el de los jóvenes procedentes de las comunidades indígenas quienes recuperan o revalorizan sus identidades étnicas en el transcurso de los estudios. Aquí probablemente influye el ámbito académico “intercultural” que permite que los tradicionalmente discriminados se relajen y abran. Según la hipótesis del contacto, la convivencia directa con la alteridad ayuda a mejorar las relaciones entre los “diferentes”³², mientras que la incomunicación y aislamiento favorecen la reproducción de estereotipos, creencias y prejuicios. Dado que en la sociedad mexicana escasean ámbitos donde las personas procedentes de contextos socioculturales distintos puedan conocerse e interactuar abierta y respetuosamente, las Universidades Interculturales sin duda aportan mucho:

Cuando a uno le platican que por vez primera no se han sentido discriminados, que sienten con orgullo la condición de ser indígenas, que pueden vestir sin el agravio de sentirse negativamente observados, que en el contacto mestizo-indígena uno aprende a valorar y a estimar las lenguas, rituales, cosmovisiones; cuando a uno le dicen todo esto uno aprende que la “interculturalidad” puede ser también un espejo de la realidad (Guitart, 2007).

Sí hubo el impacto que se destinó un espacio físico para todas esas personas que tenían interés en retomar su cultura, revalorizar su lengua indígena, su vestimenta... Porque si tú querías ser como eres, así natural, espontáneo, no tenías una opción. Viene la UNICH y dices: “Pues allí.”

³² La probabilidad de que el contacto directo remedie el carácter de las relaciones, en este caso interétnicas, aumenta cuando se cumplen las siguientes condiciones: 1) el estatus idéntico de los grupos en contacto, 2) objetivos compartidos, 3) cooperación sin competitividad, 4) apoyo por parte de las autoridades, instituciones y normas sociales (Dvořáková, 2007, p. 50). Las Universidades Interculturales obviamente operan en un contexto social donde la cuarta condición se cumple parcialmente y la primera de plano no, pero procuran establecer un ambiente académico donde se pongan en práctica la segunda y tercera situación.

No hay un espacio físico que es para los que quieren, valoran, aman su cultura, su raíz, entonces allí está (entrevista a Diana, UNICH).

Al inicio fue incómodo (*aprender la lengua mazahua*) pero luego mejoró muchísimo. Conforme uno se va incorporando y entendiendo mejor cómo está el asunto de la (*Universidad*) Intercultural, se van facilitando las cosas. Además, ya estando en la UIEM, como en todo lugar, conocemos personas y este mismo contacto nos va eliminando esos prejuicios (entrevista a Gaba, UIEM).

¿Cuáles son los resultados observables que traen estos ambientes “interculturales”? En una investigación anterior (Erdösová, 2012), 196 de los 200 alumnos entrevistados en la UIEM declararon que la Universidad había influido positivamente sobre su percepción de la diversidad etnolingüística de México y tres cuartos de ellos opinaron que estaba cumpliendo con su objetivo de revalorizar las lenguas originarias entre los estudiantes, sin diferencia significativa entre los alumnos autoadscritos como “indígenas” y “mestizos” (pp. 112-115).

Empecemos por un tipo de proceso valorativo que se está generando sobre todo entre los alumnos HH al contraponer la visión “intercultural” a los prejuicios existentes:

En mi pueblo llegaba mucha gente de acá (*de Los Altos*), llegan por el trabajo cafetal. Y se ponen allí en el parque, se acuestan en los kioscos, yo era chico e igual tenía la concepción de que los que hablaban tseltal y tsotsil eran unos apestosos, ignorantes, indios patas rajadas. Eso fue precisamente lo que cambió cuando yo empecé a convivir acá con la gente de la Universidad Intercultural, con los compañeros que hablaban tojolabal, tsotsil, tzeltal, mam, zoque. Y empezaban a debatir temas. Por ejemplo lo de la interculturalidad. Y me sorprendía cuando cada uno de su cultura lo decía en su lengua y eso era para mí una maravilla. Decía yo: “Éstos no son tan ignorantes. Éstos tienen toda una concepción de la vida que para mí es una riqueza de conocimiento” (entrevista a Enoc, UNICH).

Cerca de donde yo vivía se hablaba el nahuatl. Cuando era niño, no sabía qué lengua era, pero cuando vine a vivir al Estado de México, me enteré de todo ese mundo que encierra nuestro pasado. Mis primos y vecinos se reían de cómo hablaban aquellas personas, yo me reía por imitación y por miedo a ser discriminado o ser visto “raro” pero estando aquí en el Estado de México, descubrí lo maravilloso que es ese mundo que incluso es parte de nosotros, pero que en algunas regiones de México no se quiere ver (entrevista a Jeri, UIEM).

Para Enoc, el momento decisivo fue la oportunidad de convivir con la gente que antes conocía sólo superficialmente y a quienes juzgaba con base en los estereotipos negativos colectivamente compartidos. En cambio, para Jeri, el papel de la Universidad Intercultural fue marginal, ya que había cambiado su actitud negativa antes de ingresar en la UIEM.

Este fenómeno, por importante que es, de cierto modo queda en la sombra del acento que el modelo educativo de la Universidad Intercultural pone en la creación de identidades indígenas positivas. Efectivamente, nuestros informantes nos dejaron testimonios abundantes sobre las introspecciones y los giros identitarios motivados por la influencia de la UNICH y la UIEM, ya sea observando a los compañeros (como se aprecia en los primeros dos fragmentos) o de primera mano (en el caso de los egresados TLI y HLI):

Hay gente que es hablante de una lengua (*originaria*) y lo niega y dice: “yo no sé hablar” pero en el proceso de conscientización y construcción de las diferentes identidades uno va construyendo su identidad y en este camino es cuando se llega a decir: “Yo sí soy indígena, yo sí hablo una lengua originaria y ¿por qué no lo voy a dar a conocer?” (entrevista a Sandra, UNICH)

En la interculturalidad se trata también de combinar muchas cosas, conjuntarlas y buscarle un lado común. Por ejemplo en mi grupo de repente llegaba un compañero con su traje. A veces incluso un compañero decía: “Es que a mí me da pena traer mi traje tradicional pero ahora como ya entiendo todo esto, ya me gusta.” Y ya nosotros empezamos a sacar nuestro lado más cómodo (entrevista a Diana, UNICH).

(*La carrera*) me ayudó a valorar más lo que tenemos nosotros como personas de la comunidad, la lengua, cómo nos identificamos en sí nosotros que somos de allá. Creo que de allí yo aprendí a valorar más, soy de allá pero conozco otras cosas que ellos no conocen. No te conozco a ti pero sé que tú conoces muchas otras cosas, así como yo. La cosa es saberlas compartir (entrevista a Juan, UNICH).

Tener el valor hacia una lengua extranjera, pero también a las originarias del estado. Y era muy bonita esa parte, me llamó mucho la atención porque como en mi familia dos de mis raíces son indígenas, pues me interesó mucho esta parte de “interculturalidad” (entrevista a Teresa, UNICH).

Debo decir que en un principio era bastante incómodo y hasta penoso aprenderla (*lengua mazahua*) porque cuando uno entra a la Universidad, llega con muchos prejuicios y en parte porque en mi caso no estaba acostumbrada a escucharla. Mi papá la hablaba con mi abuela pero cuando ella falleció, dejó de practicarla. (...) En el transcurso (*de los estudios*), me agradó por lo que fui aprendiendo allí. Me refiero a que, como mencioné anteriormente, esa penita de decir que soy mazahua se me quitó porque se inculca el respeto hacia nuestras culturas y también se nos enseña a “agarrarle amor”, por decirlo de alguna forma (entrevista a Gaba, UIEM).

La Universidad Intercultural me dio mucho, una de las cosas más importantes es que me ayudó a conocer más sobre mi lengua materna, las costumbres, tradiciones, a valorar todo lo que somos y lo que tenemos como personas de origen mazahua. Antes me sabía cómo una mujer mazahua, pero estudiar en la Universidad Intercultural me enraizó aún más a todo eso que somos. No sería la misma definitivamente en el sentido de pertenencia, otra licenciatura no me hubiera permitido conocer así nuestras tradiciones, nuestra forma de vida, y es algo que disfruté mucho, me gusta hablar la lengua, me gusta conocer nuestras costumbres... disfrutar de la calidez de un pequeño fogón y escuchar historias de los abuelos. (...) En la Universidad pude aprender la escritura y las demás competencias que requiere (*la lengua mazahua*), pero debo decirte que aprender la lengua fue una de las cosas que más me motivaban a seguir en la UIEM (entrevista a Rosario, UIEM).

No me siento diferente, solo sé que el estudiar en la Uni me acercó más a la cultura, lengua (*mazahua*). Yo no sabía nada hasta que entré a la UIEM, allí me enseñaron. En casa practicaba sólo un poco porque a mis hermanos no les gustaba que mis papás hablaran en mazahua porque como ellos no nos acostumbraron a entenderla, hablarla, pues no nos gustaba y me incluyo (*risa*). Pero cuando entré a la Universidad, le agarré mucho cariño a la lengua. Tengo una hermana que apenas entró a la UIEM y veo que le está gustando. Y claro que influyó mucho estudiar en la UIEM, ahora me gusta saber sobre la cultura y la lengua (entrevista a Norma, UIEM).

Las Universidades Interculturales te ayudan a valorar nuestras costumbres, tradiciones. Es más bien ese aspecto social. (...) Aprendí como 20% (*del mazahua*), para ser sincero, no le tomé mucha importancia. Al principio no, pero con el tiempo le fui tomando gusto y consideraba que

era fundamental aprender para rescatar principios que se han venido perdiendo a través del tiempo. Antes tenía otro concepto, otra ideología, pensaba que aprender mazahua no era fundamental. Gracias a mis profesores y compañeros fui entendiendo el valor de la cultura mazahua (entrevista a Edén, UIEM).

Definitivamente creo que yo no sería quien soy si no hubiera estudiado aquí en la UIEM porque el enfoque de inclusión cultural y la perspectiva de hacer participar a las diferentes visiones culturales en el concierto de la humanidad es una propuesta con la que me he sentido muy identificada desde que ingresé a estudiar, debo decir que fue en ese momento porque previamente no tenía referentes claros de cómo era el modelo de la UIEM (entrevista a Griselda, UIEM).

Fue hasta que empecé con mi primer semestre cuando me di cuenta de que la cultura occidental nos vuelve cuadrados, de que no todos somos iguales, me refiero a que no hacemos y somos lo mismo, y de que las lenguas que se hablan, la ropa que vestimos, el color de piel, nuestro oficio, el tipo de música, la forma de actuar o la nacionalidad y otras miles de características no nos hacen valer más o menos en este mundo. Y a partir de ese momento, cuando conocí a uno de mis grandes maestros, A. C. P., y recordé mis orígenes, fue que me enamoré y sigo enamorada de la Universidad Intercultural. Creo que es de las mejores decisiones de mi vida porque descubrí mi identidad, una identidad que quizá de no haber conocido la UIEM, hubiera sido enterrada. (...) De lo poco que he aprendido, reconociendo que aprendí a valorar mi lengua hasta que conocí su importancia en la Universidad (entrevista a Alma, UIEM).

Hay que subrayar que con la excepción de Juan (HLI) y Teresa (TLI), todos los egresados recién citados estudiaron en la UIEM y se agrupan bajo la característica de TLI, lo cual deja un importante testimonio de sus dinámicas identitarias que pasaron por un proceso de reconstrucción en la Universidad Intercultural y resultaron en una consciencia positiva de la raíz cultural de sus familias. Pero ante los abundantes testimonios positivos no debemos pasar por alto los casos en que esta lógica no funcionó, como declara Anayeli: “somos de origen mazahua pero ya nadie habla en mi familia, yo no sé hablar y no aprendí nada en la Uni” (entrevista a Anayeli, UIEM).

También existen situaciones más bien intermedias. Varios informantes HLI ingresaron en la UNICH ya con una idea bastante clara sobre quienes son y sobre el valor de sus culturas de origen y en sus testimonios se nota menos entusiasmo explícito sobre el papel transformador de la Universidad Intercultural:

Me siento muy orgulloso de ser hablante (*del tsotsil*) y hasta ahorita aprendí también hablar la lengua castellana. Pero me siento muy orgulloso y sigo siendo hablante de la lengua tsotsil y cuando me encuentro con mis compañeros que son hablantes, pues lo hablo con ellos, a veces convivo con ellos. Cuando ingresé en la UNICH, encontré amigos allí que hablan tsetal, tsotsil, y hablamos tsotsil dentro de la escuela. No solo en la clase pero también cuando conozco que es hablante de tsotsil, lo hablo con ellos, convivimos (entrevista a Francisco, UNICH).

De que la Universidad diga que ha influido en mi persona, en lo que soy ahora, creo que ese camino lo he pensado desde la secundaria y estoy en ese camino (entrevista a Miguel, UNICH).

Pero entre los que sí atribuyen mérito a la Universidad Intercultural se puede notar que las transformaciones identitarias transcurridas a menudo van acompañadas con una consciencia étnica nueva que dota a las categorías étnicas antiguas de un papel activo en los procesos históricos. Rosario, Gaba y las autoras de dos ponencias estudiantiles de la UIEM asumen esta posición nueva y desde ella evalúan críticamente la realidad social:

Actualmente es difícil formar un concepto de identidad porque nos encontramos influidos por muchas cosas. En mi caso, aunque no soy hablante de mazahua, sí me siento identificada con las costumbres de esta cultura. (...) Más bien yo creo que la cuestión de la identidad, no se trata sólo de hablar (*la lengua originaria*), es más bien cuestión de aceptar y defender. Hay muchas personas que pueden hablarla perfectamente pero a la hora de preguntarles, les da pena. Entonces, ¿de qué sirve que hablemos perfectamente la lengua si aun a pesar de ello no la defendemos? En realidad, el alumno aprende a autoasimularse como indígena pero no por ello debe ser discriminado como algunos piensan. En algunos casos, la gente cree que (*ser*) indígena es motivo de discriminación pero no es así, creo que la discriminación inicia en el imaginario de la gente: cuando alguien se autoasume como indígena y por ello forzosamente debe ser discriminado, ahí está el problema (entrevista a Gaba, UIEM).

Lamentablemente, nuestra historia nos muestra como personas con pocas capacidades intelectuales y el hablarla (*lengua mazahua*) no es una cuestión de orgullo sino todo lo contrario. La discriminación es también lo que ha provocado esta reacción entre nosotros: la integración a la sociedad provoca un desprendimiento total de la cultura, no es por justificarnos como alumnos, sólo que es una cuestión ideológica que con la historia se ha enmarcado en nuestra mente y que es sólo con el tiempo y con mucho esfuerzo y disposición que podremos decir con orgullo nuestra procedencia (entrevista a Rosario, UIEM).

No me arrepiento porque si algo he aprendido es que somos muy afortunados de ser alguien con historia; ahora si me cuestionan sobre mis orígenes, con orgullo les diré: “Soy del Estado de México y pertenezco a la comunidad mazahua”. (...) El reto de la Universidad es sobreponerse a la crítica de todas aquellas personas que no crean en el modelo educativo, es demostrar que si estamos aquí, es para bien, que aunque muchos digan que el saber una lengua materna no sirve de nada, demostrar que no es así, que saber una lengua materna nos hace sentir orgullosos, nos hace ver nuestra realidad, quienes somos y para que estamos aquí (Cayetano, 2008, UIEM).

Lo que he hecho es documentar una parte de ese pensamiento actual de los mazahuas que están buscando que sus voces también sean escuchados, es por ello que si meramente ellos no lo pudieron hacer, ven en nosotros una esperanza de lucha, y dar a conocer con entusiasmo lo que en verdad somos; por eso el primer encuentro nacional de Universidades Interculturales es una experiencia de conocimiento de retroalimentación para superar e impulsar a las nuevas generaciones que vienen, es por ello que “luchemos y sintámonos orgullosos por lo que es nuestro pero sobre todo de lo que somos” (Cruz, 2008, UIEM).

Se puede ver que muchos jóvenes “interculturales”, en vez de saberse “indios” y asumir el papel social humilde que la sociedad mayoritaria pudiera esperar de ellos, se autorreconocen como miembros de los diferentes pueblos originarios con la calidad de actores sociales. Ser indígena ya no tiene que equivaler a la aceptación tácita de la inferioridad respecto a los no indígenas. Sin duda hay que dar mérito a la Universidad Intercultural por proporcionar un espacio donde este tipo de pensamiento puede ir cristalizando.

2.2. INTERCULTURALIDAD, ASPECTO TEÓRICO Y PRÁCTICO

Como se demostró anteriormente, el modelo educativo de la Universidad Intercultural opera con una noción de la interculturalidad bastante sencilla, sin demasiada profundización ni problematización. Sin embargo, en el manual del modelo educativo no se encuentra una definición clara para retomar de manera integral, más bien abundan construcciones conceptuales más complejas como es “enfoque intercultural”, “educación intercultural”, “acción intercultural” o “diálogo intercultural” y la definición de la interculturalidad misma debe ser inferida. Esto es una tarea que no todos los actores involucrados en el modelo educativo tomaron por suya, de allí que consideramos necesario entender las ramificaciones de esta problemática conceptual en la praxis cotidiana de la UNICH y la UIEM. ¿Cómo se expone el enfoque intercultural dentro de estas Universidades Interculturales y cómo lo interpretan sus egresados con base en lo aprendido y vivido? No era importante averiguar si los egresados “conocen la definición de la interculturalidad”, ya que suponíamos correctamente que no existía ninguna concepción plenamente consensual para divulgar entre los alumnos. Nos importaba: 1) conocer las definiciones que manejan los actores institucionales 2) las que fueron recibiendo o formando nuestros informantes a lo largo de sus estudios, 3) entender cómo, desde las perspectivas de los egresados, se practican los valores interculturales inculcados por la UNICH y la UIEM, para finalmente acercarnos a su manera de interpretar el papel de sí mismos en la sociedad como “personas interculturales”.

2.2.1. Conceptualización de la interculturalidad

Empezando por el tope de la pirámide institucional, la concepción de la interculturalidad que manejan los directivos de la UNICH Javier Álvarez y de la UIEM Francisco Monroy lógicamente está apegada a la visión presente en el modelo educativo:

La interculturalidad, nosotros la entendemos como primero el reconocimiento de la diversidad existente, entendida, además, como un derecho, el poder ser cómo soy. Pero al mismo tiempo, la interculturalidad la entendemos como el privilegio del diálogo, como el instrumento básico entre diferentes para construir acuerdos. Y como objetivo central, el que vivamos en armonía (entrevista a Javier Álvarez, rector de la UNICH).

La interculturalidad es el entendimiento, el diálogo y el puente entre las diversas formas culturales de ver su bienestar, sus tradiciones, su cultura, su medicina tradicional, etc. (entrevista a Francisco Monroy, rector de la UIEM).

Es una visión intercultural orientada hacia una serie de objetivos sociales “deseables” en contextos de diversidad cultural, tales como el intercambio de los conocimientos entre las

diferentes culturas y el establecimiento de igualdad social basada en respeto mutuo. No se ahonda demasiado en la conceptualización de las relaciones interétnicas, las que se deben remediar tendiendo un puente dialógico entre “unos” y “otros” vistos como incomunicados. Se deja prácticamente desatendido el conflicto como un aspecto inherente de todas las relaciones humanas, el que queda en la sombra de una interculturalidad armónica que lleva a la paz social. Es decir, los directivos reproducen una teoría atractiva y políticamente conveniente ignorando que es necesario trabajar más con las causas de los fenómenos indeseables que con sus síntomas. Se carece de una metodología de acercamiento más sustentada en la realidad conflictiva donde se reflexione sinceramente sobre los factores que reproducen el racismo, discriminación e incomprensión.

Aunque sería lógico que esta misma concepción de la interculturalidad se divulgue sistemáticamente dentro de las Universidades Interculturales, se comprobó que dicho concepto es objeto de una interpretación constante, plasmada en diferentes eventos académicos, conferencias, pláticas y talleres. Algunos actores institucionales tienden a atenerse en mayor medida a las ideas presentes en el modelo educativo (funcionarios de la CGEIB, rectores de las Universidades Interculturales, algunos docentes, etc.), mientras que otros buscan más allá del manual oficial; en su mayoría son los profesores quienes aclaran a sus alumnos la variedad conceptual que impera alrededor de la interculturalidad. Aunque se trata de una observación superficial, a la primera vista, el espíritu crítico se deja sentir más en la UNICH que en la UIEM. En la UNICH, la profundidad de los debates en ocasiones puede superar notablemente la dimensión “armónica” del concepto³³, mientras que en la UIEM, la hegemonía del enfoque intercultural oficial sabe frenar la proliferación del pensamiento realmente crítico, como notó Griselda, profesora de tiempo completo de la UIEM:

Ahora que ha crecido mucho la Universidad, la comprensión sobre la interculturalidad se presta a interpretaciones distintas, en algunos casos muy superficiales, por otra parte, la socialización con la discusión de la idea de interculturalidad me parece menos intensa en esta época a diferencia de cuando inició labores la UIEM y teníamos distintos conferencistas que venían a discutir el término, eso enriquecía las percepciones sobre la noción de interculturalidad (entrevista a Griselda, UIEM).

³³ En la UNICH, en una serie de pláticas dedicadas a la conceptualización de la interculturalidad aparecieron las siguientes interpretaciones, proporcionadas por los docentes procedentes en su mayoría de la misma Universidad, algunos de ellos hablantes de lenguas originarias: 1) la interculturalidad es parte de un discurso que no puede desligarse del poder político, exclusión, reivindicación, conflicto y negociación, 2) es algo que se vive desde antes de la Colonia y que implica choque de culturas, resistencia, muerte, lucha y conflicto de identidad, 3) es algo relacionado con la colonialidad, las relaciones de poder, sexismo o racismo, un proceso de aprendizaje que debe pasar a la práctica cotidiana si no quiere convertirse en un concepto vacío, 4) es un concepto e ideología política que sirve para explicar conflictos y por eso se debe poner la pregunta: ¿qué mundos estamos construyendo desde el paradigma intercultural, qué dicen los subordinados y cómo quieren ser incluidos? 5) la interculturalidad debe practicarse desde el plano de la igualdad, respeto y compartición de la lengua materna a través de la descolonización del pensamiento (Acercamiento al ámbito intercultural, 2013, p. 15).

Ahora bien, en medio de esta realidad compleja se sitúan los nuevos alumnos, generalmente con un conocimiento parcial, superficial o de plano ninguno del modelo educativo de la Universidad Intercultural. Parece que al inicio del funcionamiento de la UNICH y la UIEM imperaban dudas sobre el enfoque intercultural del modelo educativo y que muchos alumnos no recibieron ninguna explicación:

La verdad no aplico nada de lo que aprendí en la Universidad porque nunca me dijeron qué es la interculturalidad, eso lo he ido descubriendo yo poco a poco (entrevista a Jeri, UIEM).

Yo me acuerdo que cuando se inició esa Universidad, el folletito que te dan para que veas, allí decía que esa Universidad en un principio se había construido para la comunidad mazahua únicamente. Entonces después lucharon y dijeron: “No, va a ser en San Felipe, va a ser abierto para todos, seas o no seas de origen mazahua o nahuatl.” (...) Cuando entré en la Universidad, no hubo nada de explicación acerca del término “interculturalidad”, nada claro para ese entonces, revisamos los términos pero nada a profundidad, todo se enfocaba hacia la cultura y nada más (entrevista a Ismael, UIEM).

Entre nuestros informantes, 16 egresados (9 de la UNICH y 7 de la UIEM) declaran haber recibido una explicación institucional del concepto y 5 ninguna (2 de la UNICH y 3 de la UIEM). Hasta la fecha, lo más común es escuchar que se debe a la escasa información de la que disponen los mismos maestros que no habían recibido una formación intercultural y no tienen claro lo que quiere decir el concepto.

Este problema se va superando de dos modos básicos: o se busca el “concepto verdadero” para quedarse con una sola definición vista como “la mejor”, o se presenta a los alumnos un abanico de definiciones sin decirles claramente con cuál deben quedarse. La primera tendencia puede engendrar hostilidad entre los partidarios de las diferentes concepciones:

Al menos yo saqué el concepto de que la interculturalidad es el respeto al otro. Entonces desde allí ya se maneja una interculturalidad siempre cuando no transgredir tu cultura (...) Ahora veo que cada quien tiene su propio concepto y como dirían aquí: se sientan en su mula y nadie que los baje. Entonces sí hay un problemita entre los conceptos de interculturalidad, de quién tiene la razón (entrevista a Abelardo, UNICH).

Por su parte, la segunda estrategia puede generar confusión entre los jóvenes porque en el momento de insistir en que el maestro les diga “qué es la interculturalidad”, simplemente no hay una respuesta, aunque el modelo educativo de la Universidad abogue por la práctica social de los valores interculturales:

A los mismos profesores no les caía el veinte todavía de manejar la interculturalidad... porque era nuevo en este aspecto y todavía la UNICH no se conocía en el estado, era como algo innovador. (...) De hecho fue un tema muy debatido en el salón porque los maestros que estaban no sabían qué era la interculturalidad. Te daban así como: “Mira, este autor dice que la interculturalidad es esto o la interculturalidad es esto.” Pero en sí no te lo aterrizaron en nuestro contexto. Pero de todas las definiciones ya decían los alumnos: “Maestro, pues tú saca tu

concepto de la interculturalidad”. (...) Y no es que ellos se formen su concepto de la interculturalidad, sino es que hay muchos autores que han dado la definición de la interculturalidad y muchos se han quedado con eso y no llegan a su propia conclusión (entrevista a Abelardo, UNICH).

Había un debate también entre los alumnos porque allí caíamos en que: “¿Qué es en realidad la interculturalidad?” Y podemos decir que es la interacción entre las culturas. Porque realmente cuando uno entra en todas partes, nos vamos a encontrar con diferentes personas que traen diferentes costumbres, tradiciones, creencias, entonces siempre va a haber esa parte de intercambiar estas actitudes, estas tradiciones. Pero a veces había también diferentes opiniones, o sea, realmente no hay como una palabra que defina (entrevista a Teresa, UNICH).

Ante la confusión imperante, la tarea de investigar sobre el significado de la interculturalidad a menudo recae sobre los alumnos y depende de su curiosidad y empeño en dedicar tiempo a una indagación bibliográfica o una reflexión individual o grupal:

Esa pregunta sobre qué es interculturalidad es muy común porque, inevitablemente, un alumno la debe hacer. Sin embargo, algunos docentes no sabían contestarla, decían que era un concepto nuevo, entonces era común hacer la pregunta pero quedarse con la duda. Más bien el propio alumno debía darse cuenta de lo que es interculturalidad. (...) En mi caso también debo decir que fue un poco de desidia no querer investigar, me decían poco y yo tampoco investigaba mucho. Hasta hace poco, con mi trabajo de titulación es que empecé a investigarlo. Supongo que es una situación generalizada porque el alumno se ve en la necesidad de salir de esa duda, por lo que debe buscar y resolver sus dudas (entrevista a Gaba, UIEM).

Veamos entonces qué explicaciones concretas recibieron nuestros informantes sobre el concepto de la interculturalidad durante sus estudios (véase la Tabla VI en los Anexos).

Todo indica que la atención prestada a lo que es la interculturalidad va creciendo con el tiempo y que la problemática va madurando junto con las Universidades Interculturales. Aunque a los alumnos no se les da una explicación sistemática, sí existen ciertas tendencias que se reflejan en la semejanza de los conceptos de la interculturalidad que manejan; por ejemplo, una investigación anterior entre los alumnos la UIEM en 2011 reveló que recientemente ya existe una idea más o menos clara acerca de la misión de la Universidad Intercultural y el concepto que la define, ya que la UIEM se percibe como un espacio de aprendizaje para un mayor respeto y diálogo entre culturas (Erdösová, 2012, p. 107).

Entre las definiciones que nos proporcionaron nuestros informantes está presente una concepción del cambio actitudinal dentro de la sociedad que empieza con la sensibilización de uno mismo mediante la experiencia adquirida durante la interacción con personas vistas como “diferentes”:

Fue un reto para mí porque a pesar de que soy de un pueblo pequeño, está muy urbanizado. Entonces en que yo venga y me manden a comunidades a convivir con la gente, a comer lo que ellos comen, hablar como ellos hablan, me gustó mucho, la verdad. Me gustó mucho porque, en pocas palabras, nos hacen sacar el lado humano de cada uno. Para mí, eso sería la interculturalidad. Compartir nuestro lado más sensible, más humano (entrevista a Diana, UNICH).

A continuación, muchos egresados relacionan la interculturalidad con el aprendizaje mutuo y la compartición de conocimientos a través de la convivencia con los culturalmente “otros”:

Yo considero que simplemente es este intercambio, que tú me compartes pero yo también te comparto, siempre respetándote porque puede llegar un momento en que lo que yo piense te puede ofender. Entonces voy a tratar de respetarte, por delante esto, y después el intercambio de información, el ir conociéndonos (entrevista a Sandra, UNICH).

Entré en la Universidad y llevamos una materia donde se habla mucho la interculturalidad. Y hablamos porque allí hay alumnos de diferentes municipios, de diferentes comunidades, por ejemplo, en mi grupo, algunos vienen de Tuxtla, Palenque, allí aprendí muchas cosas de ellos. Yo creo que esto es la interculturalidad. (...) La interculturalidad es donde compartimos, convivimos con diferentes personas, sabemos que otros traen su propia cultura y yo también tengo mi propia cultura como me enseñaron en mi comunidad... Y es lo que me dijeron también los profesores (entrevista a Francisco, UNICH).

Yo creo que la interculturalidad es englobar, convivir con nuestras diferencias, convivir sanamente, porque de esto se trata, que haya un clima ameno entre cosas diferentes, personas diferentes, tradiciones diferentes, y el respeto mutuo (entrevista a Santos, UNICH).

La interculturalidad es una propuesta de relación en un proyecto social que incluye las distintas maneras de entender el mundo, en este proyecto se pretende que los distintos aportes culturales se negocien y entren en diálogo con otras perspectivas porque a partir de esa dinámica podemos pensar socialmente en proyectos que como humanidad nos muestren distintas alternativas de sociabilidad y una relación diferente hacia el entorno natural, hacia el trato a la diversidad humana, hacia otras maneras de consumo y hacia otras formas de aproximarnos a entender la realidad desde las ópticas que poseen las distintas culturas (entrevista a Griselda, UIEM).

En el marco del aprendizaje compartido, Enoc sostiene que para llegar hasta la raíz de los diferentes tipos de conocimiento, hay que partir de la epistemología de cada pueblo:

Para mí es precisamente este diálogo armonioso donde se atienda lo trascendental de la misma relación ante lo público. Es decir, no sólo ver relaciones como simplistas, no confrontarse sino confrontar el mismo conocimiento, es decir, cómo lograr hacer epistemología desde lo local, de esa diversidad para lograr estos modelos alternativos de vidas ideales, para no llamarlo desarrollo (entrevista a Enoc, UNICH).

La noción de la interculturalidad se basa también en la interacción; en el caso de Jeri en un sentido muy amplio que abarca todos los seres vivos, en el caso de Teresa con las tradiciones que su familia practicaba en las generaciones anteriores antes de asumir un estilo de vida que llama “urbano”:

Pienso que la interculturalidad es el resultado de una interacción. Ésta puede ser entre yo y otra persona, entre yo y yo mismo, entre yo y un grupo, incluso entre yo y otro ser vivo, o incluso, sin que yo sea uno de los participantes, puedo aprender y experimentar la interculturalidad (entrevista a Jeri, UIEM).

Es la interacción sobre todo con las personas que te rodean en cierto momento, ya sea en tu trabajo, en la escuela, en tu casa misma, porque por ejemplo en mi caso, ya que estuvimos acá en la ciudad, cambia mucho la perspectiva de cómo es la vida, pero cuando todavía tus

familiares te hacen estar en contacto con ellos, te guardas esa parte de esta relación. En la comida, las tradiciones, aun en la vestimenta (entrevista a Teresa, UNICH).

Para llegar a una definición de la interculturalidad como convivencia, interacción y entendimiento entre culturas, varios egresados reflexionaron sobre los componentes semánticos de la palabra:

La interculturalidad es *inter*, ¿no? Como estar “dentro de” y sale una gama de culturas. Entonces es tener una relación, una comunicación, una convivencia, conocer a las otras sin rechazarlas (entrevista a Mario, UNICH).

No muchos tienen ese puente o esa conexión para poder entender ese término. Porque a mí me costó mucho trabajo, la nete ingresé y: “Interculturalidad, ¿qué es eso?” Entonces empezaba a dividir la palabra en partes: “Cultura, *inter*, en medio.” Entonces después con los años, las experiencias y la convivencia valen mucho, te das cuenta que la interculturalidad son esos puentes que tú debes de construir para poder sostener el diálogo con la otra persona. Es esa mente abierta, que tú debes estar consciente de tener tu mente abierta para poder entender al otro (entrevista a Ismael, UIEM).

Me llamó mucha atención la parte de la interculturalidad, el nombre. Y yo dije: “Cultura, me imagino que habla de los indígenas, las comunidades, las lenguas, todo eso.” (...) Decía: “*In* y luego la *cultura* y todo eso, creo que es algo muy complejo.” Pero me refería más a la vida de nosotros, de las comunidades (entrevista a Juan, UNICH).

El respeto es otro de los términos clave que repetidamente aparece en las definiciones, dado que todas las culturas valen igual en sus diferencias:

La interculturalidad se basa no sólo en colores, en lugares de origen, sino también en costumbres, en religiones, en formas de ver las cosas. O sea, a veces podemos estar cinco mexicanos, cinco chiapanecos, y se da la interculturalidad porque uno piensa diferente, porque uno cree en la Biblia y uno no cree, el otro es homosexual... No importa realmente de qué origen seamos, la interculturalidad se da desde que nosotros tenemos un punto de vista diferente a los demás. Y al saberlo respetar es donde estamos respetando la interculturalidad (entrevista a Gloria, UNICH).

Es diversidad cultural y claro, respetar a cada una de ellas ya que todas son diferentes. Todos debemos aprender a respetar a las culturas y todo lo que podemos aprender de cada una de ellas es muy interesante (entrevista a Norma, UIEM).

Desde mi punto de vista, eso es la interculturalidad, el respeto al otro sin perjudicar lo mío también (entrevista a Abelardo, UNICH).

Es la interacción con otros grupos culturales, es decir, el respeto de todos por todos. Claro está que todos tenemos ideas distintas y que la uniformidad u homogeneidad no siempre nos hacen personas merecedoras de respeto o reconocimiento (entrevista a Alma, UIEM).

Ni una cultura es superior a otra, todos tienen conocimientos diferentes (entrevista a Edén, UIEM).

La interculturalidad es la inclusión de todas las culturas, es no sentirse o no permitir que un grupo cultural se sienta superior a los demás, es conocer y enriquecerse con todo lo que una cultura diferente a la de pertenencia puede ofrecer en una convivencia de armonía entre los

diferentes grupos culturales basado siempre en el respeto a la diversidad (entrevista a Rosario, UIEM).

La interculturalidad es un modelo encaminado a aceptar, respetar, defender y promover las diferencias culturales. Surge a partir del diálogo entre grupos que son diferentes culturalmente hablando, es decir, que no importa de dónde vengas, qué hagas, qué lengua hables, qué costumbres tengas. La interculturalidad siempre defenderá esas diferencias, se empieza por aceptarlas y respetarlas para después defenderlas (entrevista a Gaba, UIEM).

Como parte de lo anterior, tampoco faltan egresados quienes nunca llegaron a definir lo que es la interculturalidad. Por ejemplo, Juan sigue con la duda, lo que se debe tanto a la falta de explicación clara por parte de la escuela como a la óptica occidental que rige la definición del concepto. En consecuencia, el término le resulta ajeno y de difícil traducción a la lengua tsotsil; para explicarlo, Juan señala el carácter más bien folklórico de las prácticas interculturales universitarias:

La verdad no sé cómo definir la interculturalidad... lo que hace la UNICH es tener un acercamiento más hacia la cultura en sí y que se pueda fortalecer la lengua y tal vez vaya por allí la definición del concepto: la gastronomía, la artesanía, en esto se ve que hacen el trabajo (entrevista a Juan, UNICH).

En resumen, en las definiciones de la interculturalidad que nos proporcionaron los egresados predominan los siguientes conceptos: respeto, interacción, comunicación, diálogo, convivencia, relación, inclusión, igualdad, entendimiento, aceptación, armonía, aprendizaje, intercambio, defensa, etc. Parece que el respeto por las diferencias y la convivencia dialógica son los conceptos clave, aunque algunos egresados acentúan algunos aspectos ante otros.

El otro rasgo importante es que la interculturalidad y la alteridad cultural son inseparables en los discursos de los egresados, tal como se nota en las siguientes expresiones escogidas: “diferencias culturales”, “grupos diferentes culturalmente hablando”, “grupo cultural”, “una cultura diferente”, “diversidad”, “una cultura y otra”, “formas de ver las cosas”, “la otra persona”, “el otro”, “una gama de culturas”, “las otras culturas”, “distintas maneras de ver el mundo” o “mi propia cultura y su propia cultura”. También es frecuente usar expresiones que dejan clara la posición del individuo desde la cual se describe respecto a los demás, sea la comunidad de origen, las tradiciones practicadas, el estilo de vida urbano o la lengua hablada. La(s) cultura(s) se percibe(n) mediante una serie de delimitaciones donde la referencia a “lo propio” y a “lo de los demás” es bastante aprovechada. En el sentido positivo, los egresados parecen estar atentos a las diferencias en vez de relativizarlas.

Esta noción de la diferencia adquiere contornos precisos al reaccionar a la realidad concreta de la región y del país, donde la diversidad cultural se materializa sobre todo en la relación entre la sociedad mayoritaria y los pueblos originarios. Esto se puede ilustrar en las

menciones del carácter “indígena” de las Universidades Interculturales que surgen espontáneamente en los discursos de los egresados sin importar su condición de HLI, TLI o HH. A pesar de manejar definiciones de la interculturalidad donde confluyen representantes de la sociedad mexicana entera, los egresados se percatan del énfasis puesto en el elemento “indígena” dentro de sus Universidades y parecen asumirlo con naturalidad:

A pesar de que fue una escuela construida para los indígenas –porque ése fue el objetivo principal de la UNICH– la mayor parte de al menos nuestra generación eran de la ciudad (entrevista a Diana, UNICH).

En todos lados nos consideran una “universidad indígena” porque se imparten lenguas indígenas, pero yo entiendo que esa parte era prioritaria y preferencial únicamente (entrevista a Alma, UIEM).

Se supone que este modelo va dirigido más a comunidades indígenas. Pero también hay gente mestiza. (...) Están planteados por la SEP, entonces yo creo que ellos en un momento llegaron a conocer, a sentir qué es lo que está pasando en las comunidades indígenas porque realmente sí hay un rezago en cuestiones educativas y el desarrollo personal es muy bajo. Y a pesar de eso, ellos como pueblos originarios, ellos conocen todo en su entorno, lo que tienen, los recursos tanto naturales y culturales que nos hacen identificar. Entonces el modelo intercultural le da énfasis a que todo eso se aproveche. Entonces proponen carreras que vayan acorde a lo que tienen los pueblos originarios. Les dan más prioridad a los alumnos con procedencia indígena que pertenezcan a alguna etnia en la zona. (...) Entonces esta Universidad Intercultural creo que es una oportunidad para la gente indígena porque no todos tenemos la oportunidad de entrar a una universidad independientemente de si es una Universidad Intercultural (entrevista a Mario, UNICH).

Como atestiguó Ismael en la UIEM, esta actitud esquizofrénica que defiende simultáneamente el carácter intercultural del modelo educativo abierto a “todos” y la atención prioritaria a los jóvenes indígenas, puede desembocar en situaciones curiosas cuando la institución se muestra cautelosa con marcar demasiado las diferencias entre los alumnos:

Una vez, una compañera propuso que porque no en la Universidad, aunque sea una vez o dos veces a la semana, nos vistiéramos con nuestro atuendo original, los nahuatl trajeran su pantalón de manta, las mazahuas sus faldas, los otomís sus fajas, pero no funcionó. Dijeron que no porque era muy marginal, como que era distinguir a la comunidad (entrevista a Ismael, UIEM).

Por último, cabe preguntar en qué relación se encuentra el enfoque intercultural oficial y las ideas particulares de los exalumnos. Prácticamente todos los egresados de algún modo reproducen la visión oficial “armónica” basada en el diálogo, respeto y aprendizaje mutuo. Pero aunque no tengan mayor problema con ésta, hay 4 egresados quienes critican la contradicción entre la retórica intercultural y la manera deficiente de practicarla en el ámbito universitario, como se ejemplifica a continuación:

Cuando entré, solo nos dijeron que (*la Universidad*) era diferente porque era intercultural, lo cual se distinguía de los demás por el contacto y vinculación con las comunidades indígenas. (...) Es un tanto contrariado porque te explican qué es la interculturalidad pero se queda sólo en

palabras. Lamentablemente, cuando estudiaba ahí, me percaté que ese enfoque “intercultural” sólo lo lleva el nombre de la Universidad porque también existe el clasismo, y mis perspectivas que tenía yo eran diferentes, ya que consideraba la interculturalidad ese vínculo de la carrera para que fuese de ayuda con la comunidad y no fue tanto así (entrevista a Yeni, UIEM).

Otros 4 egresados, en su totalidad de la UNICH, de plano están en conflicto con la definición de la interculturalidad recibida en la Universidad. En uno de los casos se debe a la insuficiencia o superficialidad de la explicación:

(La interculturalidad) Es el diálogo. No con la intención de dañar ni con la intención de decirle: “tu cultura es menos” sino con la intención de que hay una relación de convivencia, de que ya no haya esas barreras de decir: “es que aquí es mi territorio”. Pero yo le agregaría que también entre la misma cultura tiene que haber interacción, entre familias, entre grupos... Hay grupos políticos y de repente se pelean entre la misma comunidad. Internamente también debe tenerse el diálogo independientemente de cómo está lo externo. Entonces no implica sólo que yo te esté hablando y ya con eso ya es la neta de la interculturalidad. Implica conocer cómo eres, qué es lo que te gusta hacer más, cómo te gusta vivir, respetar tu forma de vivir, entender que tú tienes un mundo distinto del mío, pero que no significa que este mundo distinto nos separa, podemos compartir muchas cosas, podemos compartir conocimientos, hasta chistes. Pero en la Universidad me dijeron: “Es la interacción entre culturas, con la convivencia.” Y se acabó, no hubo más definición (entrevista a Miguel, UNICH).

Pero en la UNICH también se menciona el problema de la imposición intelectual que las Universidades Interculturales mantienen en marcha al ostentar el concepto de la interculturalidad como la supuesta solución para la interacción entre “diferentes”, apegándose únicamente al castellano y la epistemología que este idioma encierra, sin buscar aproximaciones también desde las racionalidades originarias:

Cuando entré en primero, en mi propia lengua yo me preguntaba eso, qué es la interculturalidad. Decía: “*In* y luego la *cultura* y todo eso, creo que es algo muy complejo.” Pero me refería más a la vida de nosotros, de las comunidades. En mi lengua no sé si hay palabra para la interculturalidad, o sea, nunca me la enseñaron. Pero de una forma yo sí lo podría interpretar. Pero en la UNICH no se hace eso. Una parte es cuando defines en español, y otra es cuando interpretas lo que es en una lengua (entrevista a Juan, UNICH).

Ahorita se puede ver de que los mismos maestros discuten entre ellos y hay veces que los alumnos tienen la definición. Entonces muchas veces no escuchamos a los alumnos. Cuando un alumno hay veces que puede dar un concepto muy bueno, porque él lo ha trabajado desde su comunidad ese concepto, nadamás que ruralmente se lo conoce por otras definiciones, no como el concepto de la interculturalidad (entrevista a Abelardo, UNICH).

Estas mismas inquietudes motivaron a Enoc y a varios compañeros suyos a emprender un proyecto de investigación:

Fue un tema muy polémico dentro de la primera generación. Había una compañera que decía: “De la interculturalidad se habla mucho, se conoce poco y se practica nada.” De hecho, yo escribí un artículo llamado “Interculturalidad, problema o misterio”, en esa búsqueda de querer saber más de la interculturalidad, empezamos a formar un grupito de compañeros y salir a las comunidades a preguntarles a los ancianos qué era eso. No nos quedaba claro en el modelo educativo que se decía una cosa y se hacía otra y lo que nos enseñaban era como estar en otra universidad común, bajo el parámetro de enseñanza donde se impone todo. Lo que nosotros

queríamos expresar de la cultura misma, eso era lo que molestaba a los docentes (entrevista a Enoc, UNICH).

Con base en lo anterior, por un lado tenemos un panorama donde casi todos los egresados manejan alguna definición de la interculturalidad, lo que evidencia que la UNICH y la UIEM atribuyen importancia a las aclaraciones conceptuales. Pero por otro lado, el camino de muchos egresados hacia la comprensión del concepto no fue recto y las definiciones proporcionadas fueron el resultado de un largo proceso reflexivo que no siempre concuerda con la visión oficial.

2.2.2. Prácticas interculturales

Para complementar el tema anterior hay que preguntar si es el potencial del modelo educativo es capaz de plasmarse en una formación sólida de egresados “de otro tipo” que consecuentemente actúen en la sociedad según los valores interculturales. Sartorello, actualmente docente de la UNICH, se muestra optimista:

Más allá de los sutiles y refinados andamiajes conceptuales que caracterizan los debates académicos y el discurso político acerca de la interculturalidad, me queda claro que los jóvenes estudiantes de la UNICH tienen mucho que aportar a la concreción de esta nueva utopía que para hacerse realidad necesita alimentarse de la vida real. (...) Lo más interesante es que estos jóvenes no sólo hablan de la interculturalidad sino que la viven a diario en sus salones y en la sociedad de donde vienen y en donde van a regresar para poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes que cada uno habrá adquirido a lo largo de su formación profesional y humana en la UNICH” (Sartorello, 2007).

Para entender la dimensión teórica-práctica de la interculturalidad universitaria, usamos como el punto de partida la visión institucional. Cuando los directivos hablan sobre las estrategias que se usan en la UNICH y la UIEM para llevar la interculturalidad de la teoría a la práctica, generalmente no van más allá de referir a las actividades propuestas en el modelo educativo de la Universidad Intercultural:

Primero, aprendiendo que en la práctica se dé el respeto entre los diferentes. (...) Lo que primero tenemos que hacer todos los que estemos convencidos de esto es ponerlo en práctica. Tenemos como parte de la formación de los chicos el eje de Vinculación Comunitaria. Por ejemplo, nuestros muchachos, durante todo el semestre, desarrollan actividades junto con determinadas comunidades, hay un padrón de comunidades dispuestas a recibirnos y desarrollamos directo en la comunidad proyectos productivos con ellos. Como elementos de formación. Amén de que se desarrollan aquí talleres de manera sistemática para ir abonando el terreno, conferencias, etc. Pero para nosotros son ejes transversales de la formación de los chicos. La Vinculación Comunitaria, el aprendizaje de la lengua materna, lenguas originarias de Chiapas, bien quien ya lo sabe tiene que aprender a escribirla porque todo el mundo sabemos que las lenguas originarias del país se han transmitido de manera oral, no hay testimonios escritos, entonces se trabaja también en esta parte, y además se privilegia la posibilidad de titulación de los jóvenes con proyectos que desarrollen en las propias comunidades. Y siendo exitosos, éstos pueden sistematizarse, acumularse la experiencia y son instrumentos de titulación. Esto nos permite ir fortaleciendo este trabajo en la práctica que se dé en el aula, la práctica de ir generando este

encuentro entre diferentes y propiciar acuerdos (entrevista a Javier Álvarez, rector de la UNICH).

Tenemos muchas de las señaléticas, que la Universidad tenga las señaléticas en las lenguas (*originarias*), valorando las lenguas y haciendo traducciones de textos importantes como la Constitución estatal y la federal en las lenguas originarias, un trabajo fuerte con las comunidades de empoderamiento de su cultura y de su lengua, eso ya es una práctica real de la interculturalidad, el trabajo con poblaciones de alta marginación que expresen en artesanías, en producción y en más, los valores culturales importantes que estamos resaltando, tener un congreso de salud intercultural donde estamos apreciando la medicina tradicional, donde médicos tradicionales vienen a dar clases a los alumnos, que la práctica de la Vinculación Comunitaria sea fuerte, donde los estudiantes salen a las comunidades a ver las problemáticas y a dialogar, para que el estudiante no únicamente se encierre en un aula y construya teoría que no se aleje de la realidad, eso y muchas cosas más (entrevista a Francisco Monroy, rector de la UIEM).

Para Javier Álvarez, rector de la UNICH, el punto de partida es la interiorización de los valores interculturales por toda la comunidad universitaria para que sea posible practicar el respeto hacia las diferencias, todo esto mediante las prácticas de la Vinculación con la Comunidad, el aprendizaje de las lenguas originarias y otros métodos formativos, tales como talleres o conferencias. Por su parte, Francisco Monroy menciona en primer lugar el papel revalorizado de las lenguas originarias, plasmado en las traducciones y en los letreros informativos que se encuentran en la UIEM, y enfatiza como una práctica intercultural ya existente el trabajo con las comunidades indígenas y marginadas, también en el marco de la Vinculación con la Comunidad, y los eventos organizados por la Universidad.

Entre las estrategias mencionadas se nota la ausencia de cierta metodología de tipo intercultural que permita gestionar la diversidad cultural, resolver conflictos, inventar técnicas para dialogar (y negociar) eficientemente con los “diferentes”, tomar decisiones conjuntas, etc. Hace falta “explicar las causas multifactoriales e integrales que hay que considerar para caminar hacia ese importantísimo binomio que es la interculturalidad-sustentabilidad; es decir, cómo trabajar dentro de las aulas la parte del Ser para luego saber hacer; cómo apaciguar ruidos internos para luego entender el trabajo externo” (López, Guillén y Ramírez, 2008, UNICH). Es decir, es de suma importancia llevar a cabo actividades donde se hable de la diversidad desde el punto de vista de la interculturalidad o donde se genere experiencia directa con la alteridad, pero si no se tiene una idea clara de cómo deben transcurrir estas actividades, las prácticas interculturales se mantienen superficiales.

Ahora bien, ¿cómo se relaciona la problemática conceptual y la experiencia personal y cómo hablan los egresados sobre la convivencia en medio de la diversidad cultural (véase la Tabla VII en los Anexos)?

Por cierto, aunque se trata de experiencias más bien minoritarias, dos egresados de la UIEM consideran que la convivencia en la Universidad Intercultural no difería diametralmente de otros ámbitos universitarios:

La convivencia o diferencias no tenían nada que ver con los idiomas, eso lo tengo muy claro. Nadie hacía burlas o rechazaba la lengua del otro. Incluso, ni siquiera la forma de pensar, creo. Lo que realmente podía llegar a crear un problema o una situación de discusión eran las actitudes (entrevista a Jeri, UIEM).

Debo decir que nadie entendía las lenguas (*originarias*) a la perfección, ni leer, ni escribir, ni hablar, en mi grupo. Y la convivencia era normal, como cualquier grupo de clase (entrevista a Anayeli, UIEM).

No obstante tales testimonios, la mayoría de los egresados entrevistados nota diferencias significativas entre la convivencia “intercultural” de los ámbitos de la UNICH y la UIEM y la situación en las universidades convencionales.

Una vez más hay que destacar la ventaja de adquirir conocimiento sobre la variedad y en medio de la variedad, sin depender de las creencias generalizadas: “La construcción de la interculturalidad se origina de forma espontánea al estar en un mismo espacio, por ejemplo dentro del salón de clases, en donde entra en juego diferentes aspectos como la amistad, formación de equipos de trabajo, o por afinidad” (Castellano Pérez, 2008, UNICH). Esto se menciona repetidamente en los testimonios de los egresados:

Más que lucha o pleito fue interesante conocer las diferentes experiencias que ellos tenían de sus comunidades, era interesante ver que como habían personas buenas y también personas malas. Uno dice: “es que los indígenas todos son amor” o “todos son malos porque son terroristas”, pero no, dentro de esos hay diferentes puntos de vista y todos nos hicimos amigos (entrevista a Gloria, UNICH).

No eran de una cultura diferente, ¡eran de la misma cultura de la que yo vengo! Y sí, ellos sí hablaban la lengua y lejos de ser rechazados eran reconocidos. Al menos yo los envidiaba, más bien los envidio y siempre lo haré... Este reconocimiento, estoy segura no lo hubieran logrado en cualquier otra escuela “convencional” y yo tampoco los hubiera reconocido si estudiara en otra escuela (entrevista a Alma, UIEM).

¿Dónde se perciben los límites de la convivencia? En medio de la variedad no ocultada, dentro de los grupos de clase existe la inclinación natural hacia “lo conocido”, sea el mismo lugar de procedencia o la lengua hablada. Ortelli y Sartorello (2011, p. 123) observaron en los salones en la UNICH que los equipos de trabajo se formaban espontáneamente con base en la etnicidad compartida y llevaban a cierta separación entre los diferentes grupos culturales. Sin embargo, en la investigación de estos autores, el problema adquirió una magnitud mucho más significativa que en la nuestra, donde los entrevistados a menudo hacían constar que las barreras iniciales se van disolviendo con el tiempo:

Existe la voluntad de acercarse al otro, se ha fomentado el respeto. Al inicio, usualmente en los ciclos escolares es como: yo vengo de Zinacantán o de San Juan Chamula y me voy a un rinconcito, me siento aquí y estoy solita o sólo con mi amiga porque es del lugar de donde soy yo. Y yo soy de San Cristóbal o soy de Tuxtla o de Pichucalco, allí yo voy a estar con los que hablan nadamás el español. Pero aquí en la Universidad se ha tratado de fomentar el respeto y por eso se llegan a romper estos hielos, estos muros, que impiden que uno esté en relación con las demás personas (entrevista a Sandra, UNICH).

Lo que en un principio era motivo de penita (*se refiere a sus raíces mazahuas*), después se volvió un tema de conversación, un motivo para empezar una plática, conocer gente. Desde que iba a la Uni, conocí personas de otras culturas y aún después de egresar conviví con otras más, en su mayoría de cultura nahuatl. Debo decir que la relación entre nosotros nunca fue un obstáculo para relacionarnos bien porque aprendemos a aceptar y sobre todo respetar. Para mí, el respeto es un elemento importantísimo en esto de la interculturalidad. Siempre que nos respetáramos y estuviéramos dispuestos a conocer y aprender sobre las otras culturas, no había motivo para no llevarnos bien (entrevista a Gaba, UIEM).

Era una forma interesante de convivir porque ellos poseen una visión diferente de la vida y lo curioso es que te das cuenta que coincides con ellos en algunas cosas de la cultura o la religión (entrevista a Ismael, UIEM).

Aquí conocí principalmente a muchos compañeros mazahuas, en menor cantidad a algunos matlatzincas y tlahuicas, mantuvimos relaciones fructíferas porque no sólo el espacio de las clases servían para que ellos aportaran sus conocimientos, también en algunos momentos como amigos íbamos a visitar sus pueblos y eso me permitió conocer más de cerca la realidad de otras culturas del Estado de México (entrevista a Griselda, UIEM).

En la Universidad había la libertad de elegir qué lengua originaria tomar, tenía compañeros que estudiaban la lengua de origen nahuatl y la relación era normal, es decir, la elección de estudiar una lengua originaria diferente a la mía no causaba ningún tipo de conflicto (entrevista a Rosario, UIEM).

Algunas chicas hablaban perfectamente el mazahua, cosa que yo no aprendí muy bien (*risa*), y nos llevábamos muy bien... La convivencia va más allá de que hables o no hables una lengua originaria, por lo que yo viví y observé, sí existe esa comunicación entre hablantes y no hablantes de la lengua materna. El verdadero problema era ése que había diferentes variantes y cada uno quería que se le enseñara la variante que él hablaba (entrevista a Yeni, UIEM).

Si enfocamos específicamente la cuestión de las lenguas habladas, es obvio que donde haya más HLI, este factor adquirirá mayor importancia, de allí que la situación en la UNICH y la UIEM no es la misma. Los HLI y los TLI y HH no tienen la misma posición, ya que las lenguas maternas de los primeros (en su mayoría bilingües funcionales) generalmente no es entendida por los segundos y terceros. Algunos egresados interpretan el uso de la lengua originaria como un mecanismo de aislamiento, sea voluntario o impuesto:

Salió un plan de estudios para que los alumnos se entiendan entre dos culturas, lo rural y lo urbano. En mi caso nunca vi que había conexión o mucha relación porque ya era como en el sexto, séptimo y octavo que más me llevé con mis compañeros. Con los que hablamos la misma lengua sí (entrevista a Juan, UNICH).

Creo que en todos lados se da que el tipo de personalidades varía y hay gente que se aísla, que no tiene deseo de estar conociendo otras personas, y eso se va a dar aquí y en China. Pero aquí

sí se ha dado mucho así por afinidad de un idioma. Pero también se ha dado el que yo no hablo ninguna lengua originaria, estoy aprendiendo, y tal vez mi amigo, mi amiga, mi compañero, mi compañera sí sea hablante digamos del tsotsil. Entonces gracias a ellos yo puedo practicar y aprender (entrevista a Sandra, UNICH).

En cambio, otros declaran que la variedad lingüística no representaba obstáculo alguno para la convivencia:

A veces los que hablan la misma lengua se juntan con los de la misma lengua. Porque se entienden mejor. Y ya se hablan, hablamos en tsotsil, o también en tseltal porque yo entiendo tseltal, los que hablan tsotsil entienden tseltal, se juntan. Pero los que hablan español se juntan también o están por grupitos. Pero a veces convivimos, aprendemos mucho de ellos y ellos aprendieron mucho de nosotros. Lo que pude observar durante los años que estuve, no hubo ninguna discriminación. Nadie se ríe de nosotros porque los mismos profesores no lo permiten (entrevista a Francisco, UNICH).

Aunque la mayoría de los entrevistados califique la convivencia en la Universidad Intercultural más bien positivamente, en ocasiones se mencionan detalles cotidianos que dejan testimonio de los malentendidos o choques que se generan debido a la variedad dentro de los grupos de clase:

Sí hubo esa parte porque es la convivencia con diferentes personas tanto de un área urbana y un área rural, entonces poco a poco nos fuimos conociendo en este transcurso de caminar de nuestra preparación profesional. Pero sí, de repente habían detallitos que sí chocaban entre los compañeros pero que al final sí lográbamos llegar a un acuerdo. Y tolerarnos tal vez en algunas ocasiones, porque también era feo a veces. Por ejemplo teníamos un compañero que era de la costa de aquí de Chiapas... y de repente se le salían palabras como: “¡Tú, indio!” Y para nosotros que somos de aquí de los Altos y ya tenemos esa convivencia, o en mi caso yo tengo ese respeto hacia la gente porque tengo mis raíces indígenas, y entonces siento que de repente se sentía feo pues aquí en los Altos se ve mucho, tal vez como maldad entre las etnias, más aquí en San Cristóbal porque aquí se concentran, que también tienen sus detalles cuando son molestados o a veces no sabe uno qué es lo que los molesta y hay que siempre ir conociendo esa parte (entrevista a Teresa, UNICH).

Me pasó algo muy curioso: Dios, el Creador, en mazahua se dice *mixokimi*, entonces yo empecé a gritarle a una de mis compañeras: “¿Qué onda, *mixokimi*?” Entonces me escucharon unos de sus amigos los que eran mazahuahablantes y la regañaron: “Dile a tu amigo que no diga esa palabra porque esta palabra para los mazahuas es el todo.” Y yo usándolo como cualquier cosa. Entonces yo dije: “Diles a tus amigos que una disculpa, que no lo vuelvo a hacer.” Me dice: “Es que esta palabra para los mazahuas realmente es sagrada.” Y aprendí algo (entrevista a Ismael, UIEM).

En estas situaciones se nota que la convivencia con la diversidad cultural conlleva cierto estrés emocional, al menos al inicio. Tanto Teresa como Ismael hablan del diálogo y tolerancia para superar dichas situaciones, una actitud indudablemente más sana que tratar de prevenir los conflictos como si fueran algo que en una Universidad Intercultural no debe suceder o cerrar los ojos ante ellos argumentando con los valores interculturales de la comunidad universitaria. Incluso a nivel de los directivos se nota una voluntad diferenciada de

reconocer los conflictos, ya que el Javier Álvarez tiende a minimizarlos, mientras que Francisco Monroy los describe con naturalidad:

Aquí conviven choles, tseltales, tsotsiles, mestizos y hombres y mujeres sin mayor problema. Es una realidad universitaria, la convivencia libre de conflicto. Hemos tenido uno que otro conflicto, curiosamente entre los maestros. Es el absurdo. Lo que tenemos que es, primero, ejercitarlo nosotros mismos (entrevista a Javier Álvarez, rector de la UNICH).

Es muy complicada (*la convivencia*) porque de repente puede existir el empoderamiento desde la cultura, “ahora yo soy otomí, no le hablo a un mazahua”, y eso es complicado. Pero ya el hecho de que ellos busquen y se reconozcan como lo que son, eso ya es importante, ¿no? (entrevista a Francisco Monroy, rector de la UIEM).

Los conflictos ocasionales se mencionan como parte de una convivencia por lo demás buena. Pero también hay egresados quienes sienten que los contactos interétnicos no eran ni tan intensos ni de tanta calidad como los perciben algunos de sus compañeros:

Todos llegaban con su mundo, con su estilo, y en los primeros meses sí costó un poco combinarlo. (...) En un principio, al menos en mi grupo, sí se vio un poco de prácticas interculturales pero pues sólo eso, de allí en la escuela ni siquiera los propios maestros se involucran con esas cosas de que: “Mira yo traje mi traje de Tenejapa y significa esto.” Fueron pocos, la verdad. Entonces siento que en esos años se observaba poco, ahorita ya es más, creo. Me imagino que en ese tiempo obviamente costaba mucho incluso a los maestros entender (entrevista a Diana, UNICH).

Lastimosamente nos falta aprender y conocer mucho sobre este término (*interculturalidad*), para así poder dirigirnos como personas en sociedad respetando a los demás. Yo creo que más allá del concepto tendríamos que practicarlo, ya que incluso entre profesores aminoraban alguna lengua originaria, por ejemplo los que estudiaban nahuatl que son un grupo menos numeroso que el de mazahua, en algunas ocasiones tenían actitudes reprobables. Eso también hacía que existiera una rivalidad entre estudiantes de una lengua y otra (entrevista a Rosario, UIEM).

Destaca que las visiones más escépticas sobre la calidad de la convivencia “intercultural” proceden de los egresados HLI chiapanecos, como se nota en los primeros tres testimonios quecedentes de Santos, Mario y Juan. Pero tampoco faltan experiencias parecidas de los egresados HH, como son los de Ismael y Sandra.

Decían que la interculturalidad es el respeto entre las creencias, las tradiciones, está uno acá y otro acá, es un convivio entre ellos. Pero realmente, aunque en esa Universidad hubo varias religiones, varias personalidades, no fue tanto el convivio. Porque siempre hay esas bolitas en la escuela: “yo me junto con los cuates, el otro está allá”, siempre estaban viendo quién sepa las mismas costumbres o tradiciones o las mismas ideas, así se juntaban. Difería un poco pero allí estaba y los que difieren de más se apartan y se van con los otros, entonces no hubo tanto un englobe de las culturas. Por lo mismo de que no somos iguales y no somos capaces de decir: “Eres diferente, ¡qué chido!” Entonces no hubo tanta interculturalidad. Siendo sinceros, no creo que sea posible aquí (entrevista a Santos, UNICH).

Las personas de comunidades o que vienen de comunidades indígenas siempre han sido como víctimas de rechazo por la gente *kaxlan*. Y muchas veces, en la Universidad estaba parte de la gente mestiza y hay gentes que dicen: “aquellos son tseltales, aquellos son tsotsiles”, pues cada uno empieza a formar y a identificar quienes son. Se fijan en las diferencias. No así de manera

muy directa pero creo que a veces pasa esto. Porque uno de mis compañeros dijo que aquel, porque es mestizo: “Órale, tú vas a formar parte de mi equipo y aquel otro no, es hijo de un proletariado, de gente de campo.” Y uno de mis compañeros decía así: “No pues, esta persona siempre me rechazó así.” Y estaba tan irritado el compañero, o sea, que nunca entendía por qué (entrevista a Mario, UNICH).

Inmediatamente cuando se presentan, ubicas a las personas que hablan la misma lengua. Y veía a los demás con buena ropa y dije: “Con ellos creo que no ahorita, no sé si me voy a llevar porque algunos llevan carro y yo llegaba en bici o en pie. Con ellos no sé si pueda tratarme” (*risa*). Inmediatamente, cuando hacíamos trabajos en equipo, nos hacíamos el grupo de los tsotsiles. Y siempre había comunicación entre la misma identidad. Y el profesor se daba cuenta de eso, que tal vez se pueda romper y armar otras estrategias de trabajo para que de alguna forma se pueda llevar a cabo la famosa interculturalidad (*risa*). Nosotros no comprendíamos bien el español, yo de alguna forma trataba de participar, no sé si decía bien el español o mal pero participaba. Eso era algo que nos limitaba en formar un equipo de trabajo. Lees un texto, por ejemplo, entonces eso más o menos reflejaba. Y otra cosa, por ejemplo vamos a jugar un partido y se unían y nosotros, ¿qué hacemos? Pues vamos a armar nuestra propia conversación. Y discutíamos por esto, ¿no se supone que es una Universidad Intercultural? Y algunos profesores peores aún, cuando no hacen nada. Como que faltó un mejor dominio del grupo. Se podría armar una asignatura ligada a esto (entrevista a Juan, UNICH).

Yo cuando entré aquí en la Universidad, éramos como cinco grupos adentro del grupo y divididos totalmente. Era la falta de comunicación con los demás. No te daban la oportunidad de conocernos, nadamás: “Hola, buenos días.” “Ah, ¡hola!” Yo al principio me juntaba con los que no hablaban la lengua (*originaria*). Pero después, a mí me interesaba, yo que quería era hacer amigos, pues era la Universidad, entonces con los que hablan la lengua: “Háblame, háblame.” Y en mi grupo, yo tenía tres amigas que hablaban mazahua bien y eso ayuda mucho (entrevista a Ismael, UIEM).

Sí existen otras formas de discriminación, creo yo. Por ejemplo en las tareas: “¿Para qué me voy a juntar con él y con ella si no sabe usar la computadora?” Pero uno dice: “Ah, pero quizás le pueda sacar provecho.” Y éstas son las maneras de pensar porque también me tocó vivirlo y lo sigo viendo porque me lo comparten: “Es que él o ella hablan una lengua indígena y entonces me van a ayudar a traducir.” Y a partir de ese pretexto, usarlo como “pues ya que se venga porque lo necesito”, se dan estas relaciones y entonces sí se logra el respeto mutuo y una relación cordial (entrevista a Sandra, UNICH).

Mientras que para Ismael y Sandra, el factor decisivo era el esfuerzo para acercarse a los “otros” (también procurando hablar su lengua, aunque sea por razones pragmáticas), según Juan, Santos y Mario, el esfuerzo por sí mismo no siempre llevaba a una mejor convivencia.

Así estamos llegando al polo extremo que llamamos la “discriminación a la inversa” que bien podría ser un fenómeno privativo al ámbito de las Universidades Interculturales. Tanto en la UNICH como en la UIEM documentamos situaciones en las que se invierte el esquema en que los “indígenas” son los tradicionalmente discriminados por la sociedad mayoritaria, de tal modo que los perjudicados son los “mestizos”. Como notó un equipo de trabajo de la UNICH al que pertenece Enoc, en el contexto chiapaneco: “hay una historia fuerte de condicionamiento discriminativo arraigado en la mente de los que son parte de un pueblo originario y en el que actualmente, pareciese que las nuevas generaciones de mestizos

o “caxlanes” estuviesen pagando esa deuda histórica”; esto motiva a despreciar a la cultura mestiza, calificada como cultura de plástico (López, Guillén y Ramírez, n. d., UNICH). Tres egresados describieron en sus testimonios cómo se manifiesta esta actitud dentro de la convivencia en la UIEM y la UNICH:

Había compañeros mazahuas que sí te hacían sentir mal porque como que se alzaban del cuello diciendo que pertenecían a una lengua y tú como eres mestizo, no perteneces a ninguna lengua. (...) Exigimos por esas partes porque había personas que sí marginaban al revés. (...) Y qué triste, ¿no? Porque cómo puede ser posible que alguien que tenga ese conocimiento, esa filosofía del mundo, piense así (entrevista a Ismael, UIEM).

No nos quedaba claro porque nos decían una cosa y se aplicaba otra. Siempre había este conflicto porque los docentes que eran tsotsiles o tseltales llegaban al grado de generar conflicto con la forma de pensar de los mestizos o los mismos hablantes. O sea, siempre caíamos en el conflicto entre lo que se enseñaba y lo que queríamos aportar nosotros desde nuestras culturas. O sea, había una imposición, aunque fuera hablante o no hablante que enseñaba. Había un choque tremendo. (...) Muchos nos criticaban esta parte de que éramos mestizos, ¿qué teníamos que estar haciendo en las comunidades originarias, hablantes, si nosotros estábamos con otra percepción cultural? Cuando saqué el trabajo (*sobre la interculturalidad desde las diferentes percepciones culturales*), un docente hablante me sacó este rollo, y eso que tenía el grado de doctorado: “¿Qué estás haciendo allí? Eso no es para ti. Tú debes estar más en tu cultura, en tu rollo de turismo.” Pero es lamentable, si ellos tienen esa mentalidad, eso nos está diciendo cómo están formándonos a los estudiantes (entrevista a Enoc, UNICH).

Si yo de repente me ponía (y pasaba mucho en el grupo) una falda o una blusa tradicional, me decían: “Y tú, ¿por qué te pones eso si ni siquiera es de tu cultura?” Pero yo quería buscar una identidad cultural porque yo como persona de la ciudad, ¿yo qué cultura tengo? (entrevista a Diana, UNICH)

Algunos egresados experimentaron la sensación de la “exclusión lingüística” al no ser incorporados en las pláticas de sus compañeros HLI, con la frustración lógica de las personas monolingües frente a las bilingües que traen una clara ventaja comunicativa:

Pasaba algo curioso, al menos yo que no hablo ninguna lengua y mis compañeros en el grupo se ponían a platicar en una lengua indígena, entonces muchas veces pasó que se discriminaba al indígena por su lengua y entonces allí los que nos sentíamos discriminados éramos los mestizos: “Es que no me incluyes en tu plática porque no sé el tselal o el tsotsil.” Llegó un momento en que entre compañeros dijimos: “Es que discriminan a los *kaxlanes*.” Me excluían porque no iba a entender la lengua indígena, no tenía caso que yo participara (entrevista a Diana, UNICH).

Sí me hubiese gustado hablar (*una lengua originaria*) porque ahorita hay veces que sirve hablar una lengua porque hay veces que criticamos las lenguas maternas pero nosotros podemos – ahora sí hablando del término vulgar– mentarle la madre a uno que hable una lengua materna pero él nos va a entender. Pero ellos nos mentan la madre en su lengua y nosotros no les entendemos, entonces allí es esa contradicción. Y es bonito hablarla (entrevista a Abelardo, UNICH).

Estamos ante una situación muy curiosa de demanda-oferta cultural que no es libre de conflicto. El acercamiento puede verse como indeseable y con celos si hay demasiada

tendencia de “apropiarse” de la cultura del otro (“indígena”, en este tipo de situaciones), tal como se señaló en el apartado dedicado a los procesos identitarios.

Hasta ahora se habló de las diferentes percepciones de la convivencia entre los alumnos en los ámbitos académicos compartidos. El segundo gran tema son los procesos de enseñanza, donde los egresados frecuentemente notan la falta de una metodología propiamente “intercultural”. La inexistencia de docentes formados específicamente para el modelo intercultural universitario es un problema ampliamente reconocido:

El modelo exige un perfil del profesor que no existe y, al no existir, entonces cada uno lo implementa a partir de su propia intuición, y es válida en este sentido. Sin embargo, faltan algunos criterios generales que todos deberíamos de seguir para aplicarlo en las clases” (entrevista a Felipe González Ortiz, en Celote, 2013, p. 156).

Existen trabas burocráticas para ir formando a profesores con una visión alternativa a las prácticas occidentales “de siempre”, por ejemplo, para contratar personal docente sin grado académico pero con experiencia y habilidades culturalmente relevantes como son los ancianos y sabios indígenas, evitando los requerimientos estrictamente académicos impuestos por la SEP a través del Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) (Ortelli y Sartorello, 2011, p. 122). Debido a estas contradicciones teóricas y prácticas pueden surgir controversias entre los mismos maestros, como comenta Ismael de la UIEM:

Había al principio mujeres de la comunidad, no eran maestras, no tenían estudio, pero hablaban el mazahua estupendo o hablaban el náhuatl muy bien. Imagínate, tú eres maestra, estudiaste, y a ella que no es maestra le pagan igual que tú. Entonces allí hubo un conflicto. “¿Cómo que a ella que es ama de casa le van a pagar lo que me están pagando a mí que yo estudié tantos años?” Yo me acuerdo, hubo muchos maestros que se fueron por este motivo (entrevista a Ismael, UIEM).

Regresando a la preparación “intercultural” de los docentes, los conflictos que se deben a la gestión imperfecta de grupos culturalmente diversos son un tema muy relevante para los egresados:

Vemos aún dentro de siete semestres de ocho que aún existen docentes dentro de estas modalidades educativas que a estas alturas siguen justificando su práctica didáctica informativa más que formativa, al decir, que fueron formados desde modelos educativos tradicionales y no saben nada de enseñanza intercultural y que los mayas “no lo saben todo” para disfrazar la poca creatividad que tienen para aprovechar la diversidad cultural en miras de un conocimiento más integral, local pero sobretodo, contextual (López, Guillén y Ramírez, 2008, UNICH).

El punto de partida de la crítica es que muchos maestros no comprenden el modelo educativo de la Universidad Intercultural, empezando por el desconocimiento del concepto central de la interculturalidad:

Para llegar a la interculturalidad falta mucho también dentro de la escuela, muchos de los maestros realmente ni sabían qué era ese concepto (entrevista a Teresa, UNICH).

Alguna de ellas (*Universidad Intercultural*) incluyó en su nombre la palabra “indígena”. ¿Eso qué? La UNAM es tan intercultural como cualquiera de éstas, incluso podrías decir que es más intercultural que alguna de estas Universidades Interculturales. Es decir, el término “intercultural” no se practica como tal en algunas de estas universidades. Hay profesores que incluso no saben qué es interculturalidad (entrevista a Jeri, UIEM).

Al entrar, obviamente desconoces el modelo intercultural, yo creo que nace tu trabajo de investigación por la necesidad y el deseo de saber... Ya estando aquí, nace esta curiosidad, entonces yo tomo el libro del modelo intercultural, le doy lectura y empiezo a cuestionar, yo creo que ya entra lo de: “Maestro, yo te quiero preguntar porque necesito que me expliques.” Pero por iniciativa no hubo nada. Porque habían docentes que también nos mencionaban: “Es que nosotros no tuvimos una formación intercultural.” Es un aprendizaje en colectivo. Y yo creo que fue así, más por iniciativa propia: “Contéstenme.” Y muchas veces no me contestaban. (...) Me di la tarea de platicar con mis maestros y les preguntaba: “Ya leí ese libro (*modelo educativo de la Universidad Intercultural*), es muy interesante y plantea esto y esto y esto.” “Ay no, es muy aburrido.” O: “¿Para qué si ya estamos en este modelo?” Y en ese entonces para mí sí me impactó bastante y decía: “Caray, estoy en una escuela con este modelo y es muy triste que los docentes aún no se den la tarea, que no les caiga el veinte, que no han asimilado que están en una universidad, entre comillas, diferente.” (...) Y es así como llego al punto de decir: “La interculturalidad ni en esta universidad se practica como modelo” (entrevista a Sandra, UNICH).

Maestros no saben qué es la interculturalidad y no la saben aplicar. Porque la interculturalidad es el respeto, entonces entra todo en la interculturalidad, del respeto hasta las decisiones que tú tomas te las deben respetar. Más sin embargo, en la UNICH se ha ido deteriorando esa parte del respeto de la interculturalidad, porque hay veces que encontramos a maestros discutiendo por el mismo tema sin llegar a acuerdos (entrevista a Abelardo, UNICH).

La falta de una formación específica de los maestros se hace más palpable en la enseñanza de las lenguas originarias. Es un tema presente en prácticamente todos los testimonios y no se refiere solamente a los personajes de los docentes, sino que concierne también estrategias institucionales más amplias. Entre los temas debatidos están los diferentes aspectos de la organización de la enseñanza: ¿En cuáles horarios enseñar las lenguas originarias? ¿Cuántas horas a la semana enseñarlas? ¿Cómo agrupar a los alumnos para lograr un aprendizaje significativo?

Muchos egresados de ambas Universidades critican el bajo número de las horas de clase y los horarios inadecuados que no favorecen una enseñanza eficiente, lo que se proyecta en que los alumnos TLI y HH generalmente egresen con un conocimiento más bien bajo de alguna lengua originaria. Esta situación es paradójica, porque lo que debe distinguir al egresado intercultural es precisamente el dominio de alguna lengua indígena:

Durante la carrera, como en ese tiempo también éramos los experimentos, no nos daban la lengua diaria, nos la daban los viernes, una hora, dos horas, y me lo daban de 8 a 10 o de 6 a 8. Y pues los viernes aquí en San Cristóbal ya no viene la gente porque todos se van a su comunidad o el mismo maestro ya les da huevo a venir como es viernes y la última hora. Entonces estaba fallando en ese entonces la enseñanza de la lengua materna. Yo aprendí el tsotsil, aprendí a entablar conversaciones, escribir algunas cosas, preguntar tu nombre, llegar a la comunidad pero no más allá. (...) Entonces dijimos que si querían enseñar la lengua materna,

pues al menos una hora diaria o dos horas diarias. Y sigue igual todavía porque no hay avance de la lengua. Y cuando es una Universidad Intercultural, los alumnos deberían salir hablando un 60% o 70% de una lengua materna. Porque es la parte donde supuestamente busca incidir en los alumnos a que se vengán a trabajar en comunidades (entrevista a Abelardo, UNICH).

Ya estando precisamente en la Universidad, ése fue el tema de nunca acabar. De cómo nos deberían enseñar porque nunca le agarrábamos. No había un sistema, un programa definido de enseñanza. Entraba un docente, luego entraba otro y era un relajo. Entonces los estudiantes estábamos peleando eso: cuándo se iba a definir un programa claro. Y eran sólo de una a dos horas a la semana. Y había un docente que se enfocaba más al trasfondo de la lengua, o sea, era como un gancho para conocer la cultura y no meterse en el rollo de la comunicación. Pero eso me empezó a gustar porque fue un gancho para interesarme por las culturas (entrevista a Enoc, UNICH).

Respecto a la composición de los grupos de aprendizaje, existe la modalidad donde todos los grupos son mixtos (HLI, TLI y HH) o donde se diferencia entre tipos de hablantes (HLI por un lado y TLI y HH por otro, con sus niveles respectivos). Francisco y Miguel, ambos hablantes maternos del tsotsil, favorecen el modelo en cuyo marco los HLI están separados, no por querer aislarse, sino por la ineficiencia de la enseñanza en los grupos mixtos donde los HLI dependen del ritmo de las personas que están aprendiendo la lengua indígena desde cero. Los HLI tienen necesidades diferentes y en general les hace falta enriquecer su dominio comunicativo de la lengua originaria por la lectoescritura:

Donde me gustó mucho fue en primer semestre donde estaban separados los hablantes y los no hablantes. Pero después, en el cuarto semestre, ya empezaron a juntar. Es donde ya no se puede aprender. Porque los no hablantes apenas están aprendiendo y los hablantes se aburren allí, la verdad, pérdida de tiempo (entrevista a Francisco, UNICH).

¿Por qué están juntos los hablantes y los no hablantes? Porque el hablante se va a aburrir porque le estás contestando al otro que está aprendiendo a hablar. Éste no va a entrar en tu clase. Entonces en ese caso se logra a que hablantes y no hablantes se separaran. Para que a los no hablantes se les diera clases para aprender una lengua, y a los hablantes se les diera clases para aprender ortografía y escritura. Entonces logramos esta parte pero seguía siendo dos horas a la semana. (...) Viene el cambio de rector para el actual... entonces se homologan las enseñanzas de las dos divisiones, lo que se hace entonces es que, para la hora diaria de la enseñanza de lenguas no importaba que carreras estaban en un grupo. Lo que importaba era hablantes o no hablantes. Esa hora era donde confluíamos todos. Pero según la política actual lo disminuyen a cuatro horas, ya está en marcha a partir de este semestre. (...) Y no sabemos qué va a pasar porque probablemente sea el convencimiento del nuevo rector que las lenguas no es el eje transversal de la Universidad. Entonces es probable que el avance que hay lleguemos a quedar con dos horas nuevamente de enseñanza de lenguas. (...) Entonces es probable que la enseñanza de lenguas va en detrimento. Tenemos maestros ahora que no aprobaron el examen de poder ser maestros de lengua indígena y allí están (entrevista a Miguel, UNICH).

Cuando yo entré, eran revueltos los avanzados con los que no teníamos noción de nada, entonces el maestro pedía a los que estaban avanzados que ayudaran un poco en la clase a los que no sabíamos. Después, conforme fuimos avanzando, en cada semestre se fue haciendo un examen de las lenguas. Conforme a ese examen te iban ubicando en los niveles, estaba el básico, el intermedio y el avanzado (entrevista a Ismael, UIEM).

También hay asuntos metodológicos que dependen directamente del docente y que a veces no quedan bien sistematizados y reflexionados. Aunque muchos profesionistas HLI traen grados académicos que los convierten en buenos candidatas para las Universidades Interculturales, el problema persistente es que existe muy poco avance en el desarrollo de la metodología de enseñanza de las lenguas originarias como tales:

No existía un programa que guiara a los profesores de la lengua mazahua ya que en contados semestres el tema que nos habían dado en el primer semestre era el mismo tema que se veía en los semestres siguientes. Esto provocaba que nosotros como alumnos nos aburriéramos porque era ver los mismos temas durante mucho tiempo. Las diferencias de variables, eso sí era muy confuso, ya que en un semestre aprendías una forma de escritura y de pronunciación y en el siguiente era diferente. Y también la desidia de nosotros como alumnos (entrevista a Rosario, UIEM).

Entró un maestro que era de la UNACH (*Universidad Autónoma de Chiapas*), un antropólogo, que nada que ver con la lengua. Y yo me peleé con él. Él decía: “Yo sé que tú sabes hablar, ayúdame a tu compañero.” “Claro, pero cómo yo puedo ayudarle si yo no soy el maestro, tú le debes enseñar” (entrevista a Francisco, UNICH).

Llegó una maestra que hablaba el nahuatl del estado de Puebla, con ellas, las clases eran dictados de palabras y significados. Como si estuviésemos transcribiendo un diccionario, ella sí lo hablaba pero no tenía la menor idea de cómo enseñar, a diferencia del maestro anterior que de formación era lingüista (entrevista a Jeri, UIEM).

El uso del español en las clases de las lenguas originarias es otro punto problemático. Shilón (2011, p. 131) en su análisis de la enseñanza de la lengua tsotsil como segunda lengua en la UNICH observó que prevalece el enfoque estructural sobre el comunicativo, es decir, los docentes se centran más en enseñar sobre la lengua (aspectos gramaticales explicados generalmente en español) que la lengua en sí, o sea, el uso práctico del idioma. Según Shilón, esto repercute sobre el dominio de la lengua que logran alcanzar los estudiantes. Además, el uso del castellano en la enseñanza puede ser motivado por las actitudes negativas hacia la lengua originaria impartida, arraigadas entre algunos maestros HLI:

Llegaba el docente, quería que tú hablaras en tu lengua y él hablaba en español. Entonces yo siempre me opuse: “Discúlpeme, profesor,” le digo. “Pero usted siendo profesor tiene que hablar la lengua. Y usted tiene que enseñar en la lengua“. El profesor sabía pero como que no tenía ganas o le daba pena hablar en su lengua. Entonces cuando él decía: “A ver, dígame cómo se dice en tsotsil esto.“ Pero yo también le hablaba en español y él me decía: “No, tienes que hablar en tsotsil.“ “Oye, si tú me estás hablando en español, pues yo también te hablo en español, si es clase de tsotsil, hablemos todos en tsotsil“ (entrevista a Miguel, UNICH).

Hablando de la actitudes lingüísticas hay que detenernos en lo que muchos egresados (principalmente de la UIEM) consideran como una de las grandes trabas de la convivencia “intercultural”: la variación dialectal dentro de las lenguas indígenas.

Sí hubo diversidad de culturas en el salón y las relaciones eran buenas en algunos casos. En algunos casos no, y la prueba estaba en la lengua, por ejemplo en mazahua, los primeros dos

años fueron de conflicto porque los docentes no se ponían de acuerdo y no sabían cómo enseñar o qué variante enseñar (...) Hay unos chicos allí en la Universidad que traían una idea no muy bien dirigida. Porque pensaban: “Esto es así y así se dice en mi pueblo y así debe de ser.” Y todos los demás saltaban. (...) Entonces hubo una revuelta de alumnos contra maestros que impartían el mazahua porque no aceptaban variantes. (...) Entonces hubo una reunión masiva. Creo que fueron dos días en que estuvieron allá amontonados los maestros y los alumnos peleándose para ver qué variante se quedaba y después creo que los maestros comprendieron que eso de variante será un error porque era como decir quiénes son los originales y quiénes los falsos. Quedó entre comillas porque yo jamás vi la estandarización. Pero en mis últimos años en la Universidad, tomando lengua mazahua tuve maestros muy versátiles que me enseñaban tres formas a la vez (entrevista a Ismael, UIEM).

Entre los conflictos que se generan a partir de la variación dialectal pertenece en primer lugar la sobrevaloración de la variedad vista como “propia”, ya sea por parte de un alumno o un maestro, que genera ambiente de incompreensión o hasta pleito en el salón. Claro está, el docente que da prioridad a su propia variedad no tiene que tener necesariamente la intención de discriminar, pero las dudas metodológicas pueden causar que el resultado sea el mismo:

Cuando ella (*una maestra de nahuatl*) llegó, no aceptaba ninguna otra traducción que no fuese la que ella decía, eso no estaba mal, lo que no me parecía era que cuando nos encontrábamos con una palabra que nosotros habíamos aprendido con un significado distinto, su respuesta era: “Eso está mal, así no es.” Y yo decía: “Que en su región no se diga así, no quiere decir que esté mal” (entrevista a Jeri, UIEM).

De allí surge el riesgo de obtener baja calificación debido a las interpretaciones diferentes de los enunciados y la frustración ante cada cambio de maestro quien puede hablar una variante diferente a la que se le enseñaba al grupo anteriormente:

Mi mamá y mi papá hablan mazahua. Pues te digo que yo no sabía nada hasta que entré a la UIEM, allí me enseñaron. Solo que el detalle es que nos cambiaban constantemente a los maestros y eso no es bueno, ya que cada uno tiene su derivante de la lengua (entrevista a Norma, UIEM).

Tengo una compañera que habla muy bien el mazahua, yo tomé clases el último semestre con ella, y 6 en los exámenes. Yo decía: “¿Cómo puede ser posible, yo un 7, un 8, ¿y ella?” En su casa, en su familia, en su comunidad no se habla como lo están enseñando en la Universidad, le aplican un examen donde ella cree que le están preguntando una cosa y la maestra dice que no, que eso es otra cosa (entrevista a Ismael, UIEM).

En la UNICH, la problemática dialectal sin duda también juega su papel pero si nos basamos estrictamente en los testimonios de los egresados, pareciera que no genera tantos conflictos como en la UIEM³⁴, tal vez porque la inteligibilidad entre las variantes dialectales de las lenguas mayenses chiapanecas (sobre todo tsotsil y tseltal, prevalecientes en la región donde está ubicada la UNICH) es mayor que en el caso de las lenguas mazahua y otomí, y

³⁴ En una investigación entre los alumnos de la UIEM se manifestó la importancia atribuida a los asuntos dialectales: como cualidad deseable en el profesor de la lengua originaria, el respeto hacia la diversidad dialectal figuró en la segunda posición de las 11 cualidades más destacadas (Erdösová, 2012, p. 180).

quizás también porque hay mayor presencia de los hablantes maternos de estas lenguas, cuyo dominio nativo de la lengua les posibilita comprenderse con los hablantes de otras variantes, algo sumamente difícil para un aprendiz principiante. Como dice Francisco de la UNICH: “hablamos en tsotsil o también en tseltal porque yo entiendo tseltal, los que hablan tsotsil entienden tseltal, se juntan”. Miguel, desde su punto de vista del hablante materno de tsotsil y maestro de la lengua, considera lo siguiente:

El tsotsil tiene sus cinco variantes: Zinacantan, Chamula, Chenalhó, Venustiano Carranza y Huitiupán. No entiendo todo pero sí entiendo la comunicación, no nos peleamos pues en cuanto a la comunicación, entendemos, y si algo no lo entendemos, nos reimos y ya nos decimos en español, pero en realidad se entiende un 90%, 95%. Donde resulta más complicado es en Venustiano Carranza porque allí probablemente sea una mezcla de tsotsil y tseltal... El tseltal y el tsotsil, es un poco más complicado pero sí se entienden, hay palabras que se entienden (entrevista a Miguel, UNICH).

En cambio, la presencia de los HLI en la UIEM es más bien escasa, lo que notan también los mismos egresados. La proporción de las personas bilingües funcionales en alguna lengua originaria y el castellano dentro de una muestra representativa del alumnado de la UIEM es más bien baja; de casi dos centenares de encuestados, sólo 14 declararon tener un dominio lo suficiente alto para mantener la comunicación fluida en ambas lenguas, alternando entre ellas según la situación lo requiera (Erdösová, 2012, p. 98).

Nuestros informantes TLI y HH, tanto los chiapanecos como los mexiquenses, señalan frecuentemente que su conocimiento de la lengua originaria estudiada en la Universidad Intercultural es deficiente, lo que entre otros factores se debe también a la enseñanza poco eficaz que recibieron en la Universidad. En los siguientes testimonios de los egresados TLI y HH se manifiesta con claridad no lograron adquirir una competencia comunicativa suficiente para entablar plenamente las conversaciones con los HLI:

De lo poco que he aprendido, reconociendo que aprendí a valorar mi lengua hasta que conocí su importancia en la Universidad, considero que tengo un nivel básico de la lengua mazahua, variante de San Felipe del Progreso. Es decir, puedo describir mis datos personales, los colores, los números, algunos animales y lugares (entrevista a Alma, UIEM).

Somos de origen mazahua pero ya nadie habla en mi familia, yo no sé hablar y no aprendí nada en la Uni, se me hace muy difícil, domino solo algunas palabras (entrevista a Anayeli, UIEM).

En la escuela me enseñaron. Es complicado porque cada pueblo trae variantes diferentes, no todos lo hablan y lo escriben igual. Mi mamá sólo lo habla pero no lo sabe escribir. Aprendí como 20% (entrevista a Edén, UIEM).

Ahora no puedo decir que la (*lengua mazahua*) hablo bien pero he aprendido a decir algunas palabras. Uno de los obstáculos son las variantes lingüísticas (entrevista a Gaba, UIEM).

En la Universidad aprendí un poco de mazahua. Mis papás no son de origen indígena, no tienen una lengua, entonces yo sí me quedaba muy triste porque los que llegaban con sus tareas, pues:

“yo hablé con mi abuelita”, “yo hablé con mi mamá”, entonces yo dije: “yo hablé conmigo mismo”. (...) Yo vi que A. (*un maestro*) llegaba con las alumnas que sabían hablar el mazahua: “¡*Kjimi!*”³⁵ A mí me decía: “Ismael, *kjimi.*” “*Kjimi*, profesor.” Y ya porque no sabía más que decirle (entrevista a Ismael, UIEM).

En la UIEM aprendí el mazahua, pero sólo las bases, ya que después de que dejas de practicar se olvida (entrevista a Yeni, UIEM).

Yo aprendí el tsotsil, aprendí a entablar conversaciones, escribir algunas cosas, preguntar tu nombre, llegar a la comunidad pero no más allá. (...) Y pasó con muchos compañeros que no aprendieron nada. Entonces dijimos que si querían enseñar la lengua materna, pues al menos una hora diaria o dos horas diarias. Y sigue igual todavía porque no hay avance de la lengua (entrevista a Abelardo, UNICH).

De lengua originaria aquí me tocó el tseltal pero siendo sincera hay dificultades, siempre he creído que para enseñar una lengua extranjera o originaria tiene que haber un método, una estrategia de enseñanza-aprendizaje pero no lo hubo, entonces ha sido bastante complicado (entrevista a Sandra, UNICH).

Escogí el tseltal porque igual por la zona de allá se habla tseltal. Y lo poquito que sé de una lengua originaria es por la escuela (entrevista a Diana, UNICH).

Yo opté por el tseltal que fue la que estaba en primer lugar de tantas, o sea, la más hablada aquí en Chiapas. Bueno, ésa fue la ilusión (*risa*). (...) Llegué a un nivel muy básico. Yo me fui más con la cosmovisión de la lengua porque nos daban la asignatura de la cosmovisión. Entonces me empecé a interesar más por ello que por aprender la lengua en sí (entrevista a Enoc, UNICH).

Además de la enseñanza ineficiente, en estos testimonios destaca la influencia de las actitudes hacia las lenguas, tanto positivas como negativas. Jeri, crecido en el estado de Veracruz rodeado por hablantes de la lengua nahuatl, muy joven se liberó de los prejuicios presentes en su entorno y se motivó por conocer la cultura y lengua nahua:

Yo llegué al Estado de México cuando tenía once años... Para ese entonces, yo ya sabía que quería estudiar la lengua nahuatl. (...) *Kema, to nauatlajto noyolpaki*. La lengua nahuatl me alegra el corazón. Es como si se viviera en el mundo, en esta vida, en otro mundo y en otra vida a la vez (entrevista a Jeri, UIEM).

En cuanto a las actitudes más bien negativas, no todos los HLI se sienten motivados por hablar su lengua y no todos los alumnos TLI o HH desean aprender, ya sea por los prejuicios arraigados en la percepción de los idiomas originarios en la sociedad o la baja utilidad que se les atribuye:

Son muy pocos los estudiantes que realmente aprendieron primero su lengua materna y después el español. Un claro ejemplo estaba en mi grupo ya que de cuarenta y dos que conformábamos el grupo, solo cinco eran los que realmente sabían hablar bien bien la lengua materna. Y si es que aprenden una segunda lengua es por lo mismo que al entrar a la Universidad tienes que elegir alguna lengua de este tipo para aprenderla aunque a la mayoría de estudiantes de la UIEM no les agrada esta idea. Y sí me he topado con muchos comentarios de este tipo, ya que dicen: “Los que realmente deberían aprender esas lenguas serían los que

³⁵ Una forma de saludarse en la lengua mazahua.

estudian Lengua y Cultura, a nosotros para qué nos va servir.” (...) Se escucha más el español y solo se ve (*aprender una lengua originaria*) como una materia, no como un medio de comunicación. (...) Creo que la mayoría que no cursó la carrera de Lengua y Cultura se olvidan de la lengua materna y buscarán un trabajo en donde no se requiera hablar la lengua originaria (entrevista a Yeni, UIEM).

El maestro que fue mi asesor decía que él estuvo en la Universidad Intercultural de Michoacán. Entonces dice que a él se le hace sorprendente porque los muchachos hablando purépecha en los pasillos. Y que él llegó aquí y se quedó así: “¿Interculturales? ¡Puro español!” Y nos preguntaba a nosotros: “¿Cómo es eso, chavos?” Yo me quedaba callado pensando pero había chavas que le decían: “No, profesor, pero no nadamás que no la hablemos no significa que ya no pertenezcamos. Si la hablamos, sí la usamos.” Ella casi casi le decía: “Yo no necesito comprobárselo, si yo sé que lo hablo”. (...) Pero también, siempre decían lo que te faltaba pero tú nunca dabas algo a cambio, o sea, nunca ponías el empeño. Quizás: “Oiga, profe, la neta yo no le entiendo.” Nunca fue así. Te quejas, te quejas, te quejas y no propones nada. Y básicamente era como un desinterés (*por las lenguas originarias*). Yo vi a compañeros que decían: “Pues nadamás pasar y ya, un 8 en la materia y ya.” La calificación. Todavía no hay esta conciencia de aprender la lengua. Platicaba yo con los compañeros y muchos sí se quedaron con las ganas de: “Pues otra lengua, yo no quería ésta” (entrevista a Ismael, UIEM).

En mi Licenciatura había compañeros que no entraban a clase de lengua originaria por la idea de que no les sería útil y porque les parecía de poca transcendencia aprenderla (...). En general creo que los estudiantes sabemos que tomar clases de lengua originaria es obligatorio en la Universidad. Yo lo veo más como una cuestión de pena, no es que no sepan hablarla o que sea muy difícil aprenderla, existe mucha negativa de los estudiantes por hablar o aprender la lengua mazahua (entrevista a Rosario, UIEM).

Mientras que en la UNICH suelen ser los egresados HH quienes señalan no haber aprendido la lengua originaria “bien”, en la UIEM se trata tanto de los egresados HH como los TLI. Obviamente, la situación de los exalumnos HLI y TLI es particularmente llamativa, puesto que precisamente ellos traen el potencial para lograr la revitalización de las lenguas originarias. Específicamente los jóvenes TLI tienen la posibilidad de reanudar con la tradición lingüística existente en sus familias, aunque es cuestionable si podrán transmitir la lengua a sus hijos en la calidad de L1. Griselda de la UIEM quien dice tener talento para aprender las lenguas y una fuerte motivación personal, representa una excepción entre los egresados TLI, ya que como única supo adquirir un nivel considerable de la lengua originaria hablada en su familia (otomí) e incluso de una más (mazahua):

Aprendí otomí en la Universidad y también mazahua. (...) Otomí, hablar 40%, leer 70%, escribir 70%, escuchar 50%. Mazahua, hablar 40%, leer 70%, escribir 70%, escuchar 60% (entrevista a Griselda, UIEM).

La predominancia del tema de la revalorización y revitalización lingüística en el modelo educativo de la Universidad Intercultural de cierto modo desvía la atención de la problemática ligada al conocimiento del castellano. Una parte de los jóvenes llega a la UNICH y la UIEM con el conocimiento incompleto o “deficiente” del español, ya sea debido a la enseñanza ineficiente del castellano en las escuelas de nivel básico y medio superior o por no ser su

primera lengua: “Nosotros (*alumnos de las comunidades*) no comprendíamos bien el español, yo de alguna forma trataba de participar, no sé si decía bien el español o mal pero participaba” (entrevista a Juan, UNICH).

En la UNICH y la UIEM, en las clases de las asignaturas que no están dedicadas específicamente a las lenguas originarias se supone con naturalidad que todos los alumnos entiendan el castellano y sean capaces de recibir clases en esta lengua. Pero esta premisa opaca una realidad mucho más compleja donde pueden proliferar los prejuicios y creencias sobre la superioridad del español frente a las lenguas originarias:

Apenas este último año que llegaron unos maestros de Toluca, entonces ellos siempre llegaban al salón diciéndonos: “¿Por qué hablan así? ¿Por qué combinan?” Es que la gente que habla la lengua combina el mazahua con el español, como por ejemplo decir “el falda”. Entonces una mazahuahablante le respondía: “Es que no es que tengamos otra forma, profe.” Ella decía que era por la falta del uso del español porque básicamente vienen de las comunidades y están siempre con su familia y están adentro de la cocina y siempre están hablando en esa lengua. Entonces cuando tratan de invertirlo en el español, es obvio que les va a costar trabajo. Entonces esos maestros siempre llevaban así: “¿Por qué hablarán así, tal vez ellos no tienen sujetos o no tienen predicados en su lengua?” (...) Yo siento que eso es una falta de conciencia todavía que tenemos muchos, que todavía es una falta de respeto. Y como un sentido que estás en la Intercultural y ya te debe caer el veinte (entrevista a Ismael, UIEM).

Ortelli y Sartorello (2011), con base en su investigación en la UNICH, advierten que desde el momento de ingresar, entre los alumnos “mestizos” e “indígenas” no existen relaciones simétricas porque los primeros crecieron en la ciudad, su primera lengua es el español y habitualmente recibieron una formación escolar más consistente respecto a los requerimientos universitarios que les facilita los estudios académicos, mientras que los segundos traen antecedentes tanto formativos como lingüísticos que los desfavorecen en el ámbito de enseñanza superior, sea intercultural o no. De tal modo que en los alumnos “indígenas” puede generar resentimiento que los alumnos “mestizos” obtengan calificaciones más altas, al mismo tiempo que los alumnos “mestizos” pueden ver como injusto que los HLI logren mejores resultados “con menos esfuerzo” en las clases de lenguas originarias (Ortelli y Sartorello, 2011, pp. 122-123).

Ahora bien, en los testimonios personales también aparecen experiencias y opiniones que sobrepasan las relaciones en las aulas y que refieren sobre los alcances de las prácticas interculturales en la UNICH y la UIEM como instituciones. Es donde surgen más reclamos en reacción a la discrepancia entre la interculturalidad teórica y práctica, relacionando los valores interculturales proclamados con la manera de gestionar las Universidades Interculturales respectivas. Desde su punto de vista, la interculturalidad se contamina con ciertas prácticas sociales “condenables”. Lo que podemos notar en los siguientes testimonios es que los

egresados generalmente están de acuerdo con los planteamientos teóricos del modelo educativo pero critican las prácticas reales, es decir, su pensamiento crítico no tiene que ver con la idea misma de la Universidad Intercultural sino con el poco compromiso que se tiene con su misión y visión:

Está bien planteado lo que dicen pero no sucede. Aunque es un modelo intercultural, yo creo que realmente todo esto lo de la interculturalidad sólo es un término que se ha usado institucionalmente, yo creo que así pasa en las otras universidades, porque realmente la interculturalidad no se vive dentro de la Universidad (entrevista a Mario, UNICH).

Hablan mucho de la utopía o tal vez se pueda cambiar pero no sé si lo pintan nadamás (entrevista a Juan, UNICH).

El modelo muy padre, todo te lo pintan muy bonito, suena hasta poético (entrevista a Gloria, UNICH).

Con más frecuencia se mencionan las siguientes “malas prácticas”: demasiada autoridad de los directivos y administrativos y la consecuente verticalidad en la toma de decisiones, corrupción, nepotismo y politización progresiva de la Universidad, todo esto a detrimento de los valores básicos del modelo educativo:

No hay profesores de nahuatl que se quieran quedar tanto tiempo por razones diversas: los sueldos son bajos, el trabajo es demasiado, el ambiente se vuelve un poco hostil. El rector se preocupa por la infraestructura de la institución porque busca un puesto político. Entonces yo tuve un profesor que nos dio clase de nahuatl pero con la variante del estado de Guerrero porque él es de allá. Pero lo corrieron porque decían que era muy “rojillo”. La verdad, él se dio cuenta de los intereses políticos de los directivos y nos incitaba a crear un consejo estudiantil que evaluara a los profesores, a los directivos y a la institución en general, ésa fue la razón (entrevista a Jeri, UIEM).

Para mí (*la interculturalidad*) es lo que decía la Uni pero no lo aplicaban, allí hacen todo lo contrario. Profes entran por contactos directos, hay incluso o habían –no sé si aún– sin título, ¡chafísima! A los estudiantes no los escuchan, al menos si eres priísta, no hay un comité estudiantil, te ponen mil trabas para hacer llegar una petición... Muchas cosas, muchas cosas que a mí me daban ganas de salirme. En pocas palabras no fue lo que imaginé y esperaba de la UIEM. Es muy débil su sistema, su poco interés en los alumnos, a los maestros vale gorro. Por más que quieras participar, no basta con pegar convocatorias minis en los muros, hay que gritarlas, hay que animar a los chicos a que participen, que se integren, que representen a la Uni, que se dé a conocer. Más publicidad, más seguridad de nosotros mismos, más apoyo (entrevista a Anayeli, UIEM).

En la práctica (*en la Universidad*) hay tantas cosas que uno a veces siente absurdo y que quisiera cambiar todo el mundo porque hasta en las escuelas hay corrupción. Habían cosas muy buenas que a nosotros nos encantaban pero también habían cosas que realmente enojaban, hacían sentir frustración y decir: “¿Si esto es lo que voy a vivir?” Por la misma corrupción de tener allí familiares o conocidos (entrevista a Gloria, UNICH).

De los testimonios queda evidente que como consecuencia de estas prácticas sufre el aspecto académico de la institución, por ejemplo, la rotación del profesorado es muy alta y en

el caso de que entren profesores no por su perfil sino por contactos personales disminuye la calidad de la educación brindada:

Lo podría decir así, de manera política, hay veces que ya no se ve como una casa de estudios más, se ve como una política más, ya no entran académicos con grandes conocimientos sino que ya entran por compadrazgos o hay veces que ya no les empeñan, ya no vienen con ese papel de enseñar sino que vienen con ese papel de decir: “Si aprenden, bien, si no, también.” No hay esa responsabilidad de enseñar (entrevista a Abelardo, UNICH).

Un testimonio muy específico en este contexto es el de Enoc quien describe su experiencia con trabajar un proyecto de investigación propio financiado por la UNICH sobre el tema de las percepciones de la interculturalidad por parte de los pueblos originarios chiapanecos. Enoc describe su conflicto sobre todo en términos del choque de valores:

He pasado también por las trabas y las situaciones complicadas porque todo esto de gestionar los recursos a través de la misma Universidad también nos ha sacado de nuestros carriles porque hemos tenido cada confrontación con plantear el mismo proyecto dentro de la Universidad. Era para ver precisamente cómo reaccionaban a las cuestiones que están planteadas en el modelo. Es decir, si yo estoy haciendo esto, es porque tengo principios y bases. Pero si ellos están en otra sintonía, ¿cómo me ven este proyecto? (entrevista a Enoc, UNICH)

Algo parecido se observa en la experiencia de Jeri cuyo proyecto de tesis planteado desde dentro y sobre la misma UIEM fue visto como indeseable, de tal modo que el tema fue descartado:

Me interesé en hacer una investigación, abarcaba grupos de enfoque con alumnos egresados (*de la UIEM*), alumnos inscritos y profesores, aunque me enfoqué más a la cuestión pedagógica. Ningún profesor se animó a ayudarme, a guiarme, me la boicotearon, incluso un profesor me dijo: “Jeri, no te metas en broncas, a ti lo que te interesa es titularte, ¿o no? Pues haz algo en lo que no te tengas que meter en problemas.” Eso fue increíble. Ningún maestro en mi licenciatura quería, algunos se la quitaban diciendo: “Yo no soy especialista en ese tema.” El trabajo que hago ahora ya es otro... me di cuenta que con ese tema jamás me titularía (entrevista a Jeri, UIEM).

Son dos testimonios más sobre los límites del pensamiento crítico en el interior de las Universidades Interculturales. Los egresados relacionan estos asuntos con cierto decaimiento del modelo educativo en la práctica actual, sobre todo en relación con los cambios de la dirección y la consecuente politización. Ambas instituciones iniciaron su trayectoria bajo la rectoría de antropólogos expertos, Andrés Fábregas Puig en el caso de la UNICH y Felipe González Ortiz en el caso de la UIEM pero esta orientación fue cambiando en los últimos años y ambos académicos renunciaron a sus puestos durante el segundo periodo. Según algunos testimonios procedentes tanto de las entrevistas como *off the record*, las cuestiones políticas tuvieron su papel en estos cambios:

Viene el cambio de rector para el actual, antes de terminar la segunda administración del Dr. Andrés lo destituyeron, no porque se quiso ir. Lo que dicen es que él presentó su renuncia por

cuestiones de salud pero no es así, es directamente de arriba. Él era más académico que político, el actual es más político (entrevista a Miguel, UIEM).

En reacción a todo lo anterior, varios egresados expresan la preocupación por la posibilidad de que las Universidades Interculturales acaben convertidas en instituciones educativas “convencionales” y pierdan sus rasgos distintivos:

La escuela es muy joven, igual no se han visto muchos frutos. Todavía le falta posicionarse a la escuela para no caer en lo mismo de que: “Es que ya es como la UNACH o como la UNAM.” Está buscando su propia identidad, es que es como entrar en competencia y ¿qué tipo de competencia quieres jugar? (entrevista a Diana, UNICH).

En la UNICH ubicamos dos temas que no se mencionan en la UIEM y que parecen preocupar a algunos egresados. El primero se refiere a la supuesta tendencia de los gestores de la UNICH de disminuir la proporción de los alumnos indígenas, probablemente para dotar a la Universidad de mayor prestigio y quitarle la etiqueta de una escuela “rural” o “para indios”:

En la primera generación fuimos como 600 o 700, éramos más, era mucho más alegre y había mucha diversidad. Que también se daba eso con los grupos, amistades diversas. No sólo los mestizos por acá y tsotsiles por allá. Se fue dando la relación amistosa entre diferentes percepciones culturales. No falta que haya problemas y creo que últimamente se está dando más porque ha caído a partir de la salida del Dr. Fábregas, antropólogo. Ha caído mucho la cuestión armoniosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas las relaciones administrativas han caído hasta el suelo. Hay conflictos sindicales. Y cada vez más hay menos hablantes (entrevista a Enoc, UNICH).

No hay una interculturalidad real en la UNICH, lo que dice la teoría y lo que es la práctica. En la primera, segunda, tercera, cuarta y quinta generación no hubo equidad en cuanto a recibir alumnos de nuevo ingreso. En la segunda generación recibieron mayormente a no indígenas. Y no hubo criterio, el que tenía el compadrazgo, entraba. En la primera generación sí, se veía mayormente a indígenas, se veían con ropas tradicionales, había la diversidad. Se veía la diferencia con otras universidades. Pero ya en la segunda, la tercera, lo mismo, la cuarta, lo mismo. Entonces en la quinta o sexta: “A ver, ¿quiénes saben hablar lengua y quiénes no?” Para tener un porcentaje. Porque si no, vamos a rechazar a más indígenas porque vienen con una capacidad diferente y con una formación tal vez de telebachillerato, de telesecundarias que no tienen la misma calidad. O sea, no podemos ir con el examen de CENEVAL porque por supuesto van a pasar los que estudiaron en mejores instituciones. Y lo que va a pasar es estar rechazando a aquellos por los que fue creada la Universidad (entrevista a Miguel, UNICH).

Dado que los datos oficiales sobre las matrículas no indican nada en este sentido, por el momento es imposible comprobar o refutar tales actitudes racistas, sin embargo, es recomendable seguir estas pistas en las investigaciones futuras.

Otro tema particular y muy actual en la UNICH es la reciente implementación del modelo por competencias, una concepción de enseñanza que está generado mucho ruido y que de cierto modo está dividiendo a los diferentes actores presentes en la Universidad. Mientras estábamos realizando el trabajo de campo, no fue posible acceder a documentos oficiales que permitan entender la conceptualización exacta y los alcances prácticos del modelo por

competencias, por eso tuvimos que limitarnos a indagar sobre las actitudes hacia esta nueva orientación por parte de los egresados y los directivos, para al menos documentar la argumentación y los diferentes puntos de vista. Javier Álvarez nos proporcionó el resumen oficial³⁶ del proceso de la implementación del nuevo modelo de enseñanza, justificado por el hecho de que el enfoque por competencias se está introduciendo a todos los niveles del sistema educativo nacional. Detrás de su implementación está el empeño de dotar a la Universidad Intercultural de mayor “calidad educativa” tal como está entendida desde las instancias oficiales, medible con los instrumentos generales como son los del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). El punto conflictivo básico es la incompatibilidad del modelo por competencias y el concepto de la interculturalidad que distingue a la UNICH: “competencia” implica razonamientos y prácticas que muchos no saben reconciliar con el carácter alternativo y no competitivo de una escuela intercultural. Sin embargo, según el rector de la UNICH, estos conceptos no están en conflicto:

Competencia sin duda es un concepto que todavía presentará desacuerdo. Aquí la vemos efectivamente como una capacidad de competir en un mundo globalizado, capaz de crear, capaz de generar, capaz de desarrollar, capaz de innovar. Llegó tarde lo de las competencias pero basta ir a cualquier comunidad y los indígenas se miden en razón de competencias desde hace mucho. Ah, ¿no se llamaba así? Alguien al estilo global, que les encanta hacer categorías conceptuales, bueno, a alguien se le ocurre categorizarlo. Pero en el mundo indígena se miden con mucha precisión las competencias de los niños, de los jóvenes, de los adultos. No riñe en absoluto la competencia y la interculturalidad. Desde luego, en el contexto del orden educativo, también yo creo, no tiene por qué reñir la ganancia con un mundo intercultural. La razón de la producción es el excedente. El fin con el que se ocupa el excedente es el que hace la diferencia. La empresa lo hace con razones de lucro, para el dueño, para sí, y en la comunidad el excedente se distribuye en el colectivo social. Pero el fin, el uso que se le da al producto es el que hace la diferencia (entrevista a Javier Álvarez, rector de la UNICH).

La argumentación de Javier Álvarez se basa en que la competencia está presente en el pensamiento de las comunidades indígenas, aunque nunca se le ha llamado con esta palabra.

³⁶ “Al nivel nacional, en toda la educación media superior e incluso ya la básica, ya se hizo reformas en preescolar, en secundarias, están concluyendo primarias, pretende desarrollarse a partir de un modelo de competencias. Significa que el joven al terminar el semestre tenga determinadas habilidades. Y hacer lo mismo al final de la trayectoria escolar. Antes se establecía por proyectos la modalidad educativa. Se cambió la política nacional. En el caso de la UNICH, en 2005 surge la Universidad, obviamente con un modelo educativo con carreras definidas. Por alguna razón –yo no era el rector en aquel tiempo– en el 2008 comienzan a hacer una revisión curricular. Y dicen “aquí nos falló” y hacen una renovación de los planes y programas. Y posteriormente, con los movimientos que aquí hubieron, en 2011 empiezan a hacer otra revisión curricular, ahora ya adaptando el modelo de competencias para hacerlo acorde con la política nacional. ¿Qué fue un error? Que hicieron un semestre y comenzaron a dar clases. Siguió el siguiente semestre y eso ha generado aquí un problema. Yo llevo un año y meses aquí en la UNICH, entonces dije: “Terminemos, no es posible que vayamos haciendo un mapa curricular y diseñando las asignaturas conforme el semestre avanza.” Entonces hemos concluido y se ha normado que no habrá una revisión curricular hasta que tengamos un egreso y efectivamente garanticemos una evaluación y se dé el tiempo a que madure el proceso curricular y esta evaluación nos diga o no si es necesaria la revisión. Tenemos hoy concluyendo a generaciones que están en séptimo que terminarán ya con el plan curricular 2008 y prácticamente hasta el quinto semestre todo el mundo está ya con el plan curricular 2011” (entrevista a Javier Álvarez, rector de la UNICH).

Competir se basa en la capacidad de crear, desarrollar e innovar para lograr ganancia mediante la venta de excedentes. La interculturalidad y la competencia son compatibles en el sentido de que al competir y generar ganancia, ésta puede redistribuirse para beneficiar a la comunidad. Donde falla esta lógica es en la concepción del proceso mismo de competir, el que divide a las personas entre ganadores y perdedores, exitosos y fracasados, todo esto en un contexto social donde existen profundas desigualdades en buena medida preestablecidas debido a prejuicios y conductas discriminatorias, y donde ciertas formas de pensamiento y habilidades personales se consideran de más valor que otras. Las opiniones de los egresados respecto al nuevo modelo varían. Mientras que Miguel y Abelardo tienen conflicto con la nueva orientación de la UNICH, Sandra se muestra comprensiva:

Ahorita la propuesta del nuevo secretario es que vino con una ideología de la famosa formación por competencias. Entonces empezó a hacer como queriendo decir: “Éste es el mejor.” Y todos nosotros empezamos a cuestionar. “Está bien, pero cómo las competencias genéricas pueden ingresar hacia la interculturalidad, no la interculturalidad ingresar a las competencias genéricas?” Y hubo muchos problemas por ese lado, porque en realidad en ese entonces empezó a cambiar el modelo. O sea, en el momento en que entran las competencias genéricas europeas, ¿dónde queda la interculturalidad? ¿Meter a uno que viene de una comunidad de Oxchuc, comparar con uno que viene de Tuxtla? Que por supuesto que va a quedar el de Tuxtla y el de Oxchuc se va a quedar afuera. Entonces le dije: “¿En qué vamos a terminar? (...) Entiendo que en las políticas educativas, económicas, lo que sea, tenemos que basarnos a la globalización porque pues es el que manda, ¿no? Pero estaría bien que las políticas se diseñen desde lo local hacia lo global” (entrevista a Miguel, UNICH).

Cuando llegó a mis oídos lo del modelo por competencias, dije: “Van a competir entre ellos mismos.” Pero después entre ir preguntando y un poquito observando, se dice que van a competir pero con las mismas Universidades Interculturales. Pero yo digo, si estás en una Universidad Intercultural y yo sé que el concepto intercultural es de respeto, entonces ¿cómo voy yo a competir con otro compañero? Yo siento que este modelo de competencias vino a terminar con la Universidad (entrevista a Abelardo, UNICH).

El modelo por competencias es simplemente despertar estas habilidades y que sí estemos compitiendo pero por un propósito en común. Despertar este interés de los alumnos de que me voy a esmerar por hacer un trabajo pero hablando específicamente del modelo intercultural, estas competencias vienen a ser para el bien común. (...) Yo te podría decir sin máscaras ni nada, todos los que estudiamos una licenciatura, pues: “Voy a sudar y voy a dar el mayor de mis esfuerzos porque al final de cuentas yo quiero obtener un trabajo, yo me quiero superar, yo quiero estudiar una maestría o un doctorado.” Y entonces siempre ha existido esta competencia por ser mejor que el otro (entrevista a Sandra, UNICH).

Para concluir este capítulo, ¿cómo se interrelaciona la dinámica identitaria y actitudinal con la interculturalidad como valor, práctica y meta? Según la opinión mayoritaria de los egresados, la UNICH y la UIEM proporcionan ámbitos abiertos a las alteridades, los que por sí mismos actúan sobre la consciencia de los alumnos. Al mismo tiempo, desde la teoría del modelo educativo de la Universidad Intercultural se van fomentando ciertos valores, entre los cuales predomina el respeto hacia las diferencias culturales, y que tienen el potencial de

impulsar transformaciones positivas de las actitudes e identidades personales, las que por su parte pueden reforzar la calidad de la convivencia en los ámbitos universitarios. Estos mecanismos funcionan en algunos casos pero fallan en otros, sobre todo cuando aplican a jóvenes cuya experiencia vital amortigua el entusiasmo ingenuo que de cierto modo encierra el concepto oficial de la interculturalidad. En los ámbitos académicos “interculturales” existen condiciones reales de asimetría e inequidad que las Universidades Interculturales difícilmente pueden resolver mediante los mecanismos usados en la actualidad (Ortelli y Sartorello, 2011, p. 126). Todavía hace falta “educar a los educadores” para que se haga transversal el conocimiento del modelo educativo y construir una metodología funcional para la gestión de los ámbitos universitarios interculturales.

CAPÍTULO 3. EL POTENCIAL DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE GENERAR IMPACTO SOCIAL

3.1. LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL, SUS EGRESADOS Y LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

¿Qué clase de profesionista pretende formar la Universidad Intercultural y en qué medida los egresados realmente son conscientes de su papel profesional “diferente” en la sociedad? El punto de partida para contestar dicha pregunta es el perfil del egresado “intercultural” presentado en el modelo educativo y sus facetas concretas ligadas a las diferentes carreras que las Universidades Interculturales ofrecen. Los valores interculturales impregnan profundamente esta visión del nuevo profesionista que al mismo tiempo es un nuevo tipo de ciudadano capaz de un pensamiento crítico, desarrollo creativo propio, autoaprendizaje, disciplina y trabajo responsable en el sentido tanto personal como social (Casillas y Santini, 2006, p. 148).

El estudio institucional de los egresados de las Universidades Interculturales no es muy sistemático. Se realiza en el marco del “seguimiento de egresados”, una estrategia cíclica de evaluación que posibilita sistematizar la información sobre las trayectorias profesionales de los exalumnos para poder ir reconstruyendo los planes de estudio de acuerdo a las nuevas exigencias que establece el mercado laboral (Hartmann y López, 2013c, p. 2). En México se usa el *Esquema básico para estudios de egresados en educación superior* de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que cada institución respectiva adapta para obtener la información requerida sobre sus egresados. Aquí hay que advertir que los criterios convencionales de calidad educativa pueden opacar la necesidad de aplicar mecanismos de evaluación específicos en sintonía con las características del modelo universitario intercultural³⁷.

Ambas Universidades de nuestro interés cuentan con personal dedicado al seguimiento de egresados y publicaron informes institucionales (véase Hartmann y López, 2013a, 2013b y 2013c de la UNICH; Medina y Hernández, 2014, de la UIEM). Estos reportes muestran ciertas deficiencias debido al retraso con que se inició a seguir a los egresados: aunque

³⁷ Debido a este problema fracasó por ejemplo la Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi en Ecuador, cerrada a finales del 2013 por el gobierno ecuatoriano tras un proceso de evaluación de la calidad educativa regida por criterios sólo aplicables a las instituciones educativas de tradición occidental. En cuanto a la situación en México, en los estudios de egresados elaborados por la UNICH y la UIEM se nota atención diferenciada al carácter intercultural del modelo educativo. Ésta es mayor en la UNICH la que incorporó varias preguntas sobre el posible impacto de la Universidad Intercultural en la sociedad y el uso de las lenguas originarias por los exalumnos, mientras que en la UIEM, sólo una pregunta superficial tenía que ver con las lenguas indígenas y ninguna con el carácter intercultural de la Universidad (véase los reportes de Hartmann y López, 2013a; Medina y Hernández, 2014).

estamos hablando de instituciones educativas que atienden a menos de dos mil alumnos y tienen aproximadamente una década funcionando, no se cuenta con información completa y sistemática (correos electrónicos, números telefónicos, cuentas de Facebook, etc.) que permita contactar a los exalumnos en su totalidad, además de que hay quienes no están dispuestos a retroalimentar la experiencia de su *alma mater*. A los problemas con la localización de los egresados se suman los asuntos metodológicos, debido a los cuales se hacen incomparables los diferentes reportes entre las Universidades respectivas y (Hartmann y López, 2013c, p. 3).

Pero aparte de las estadísticas institucionales que permiten esbozar el panorama situacional de los exalumnos, ¿dentro de cuáles cuestiones ideológicas se enmarca el concepto del “profesionista intercultural”? La problemática involucra a toda una jerarquía de actores: el Estado y las diferentes instituciones gubernamentales, las Universidades Interculturales respectivas, los pueblos originarios, las comunidades concretas como los destinatarios del nuevo modelo educativo, a los egresados mismos. Dichos actores se encuentran entrelazados a tres diferentes niveles mediante diversas relaciones que producen los procesos educativos “interculturales”:

- 1) la relación entre la Universidad Intercultural como producto del Estado mexicano y los pueblos originarios del país, plasmada en la ideología intercultural manejada por el modelo educativo;
- 2) los vínculos entre las Universidades selectas, la UNICH y la UIEM, y las comunidades indígenas de sus regiones;
- 3) la relación entre los egresados de la UNICH y la UIEM y dichas comunidades, basada en los perfiles de egreso de las carreras interculturales que acentúan este vínculo.

En los apartados que siguen se analizan los tres aspectos mencionados.

3.1.1. La ideología de la UIEM y la UNICH respecto a los pueblos originarios

Entre los tres niveles presentados, el más abstracto se refiere a la relación entre los pueblos originarios y la Universidad Intercultural como una institución educativa ligada directamente a los organismos y políticas establecidos por los diferentes gobiernos mexicanos bajo el naciente paradigma intercultural. Dicho proyecto educativo es coordinado por la CGEIB y coopera estrechamente por ejemplo con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) o el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali); también se deriva en muchos sentidos de los documentos base de las estrategias políticas que se implementan en cada periodo: los Planes Nacionales de Desarrollo (PND), los Planes

Sectoriales de Educación (PSE)³⁸ y las leyes concretas que conciernen a los pueblos originarios, como es por ejemplo la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Debido a la conexión estrecha entre el Estado y el proyecto de la Universidad Intercultural hay una trasmisión directa de una ideología oficial dirigida hacia los pueblos originarios del país, los que en consencuencia son receptores de cierta clase de política enmarcada en el novedoso discurso intercultural basado en las nociones occidentales de desarrollo e integración nacional.

La relación de la Universidad Intercultural con las instancias oficiales es un hecho ostentado y explicitado, como se nota por ejemplo en los eventos públicos organizados por la UNICH y la UIEM. En una presentación del libro, ante el rector actual y el anterior, un representante de Inali, el Director General de Educación Superior y una de las creadoras del modelo educativo, el autor del libro llamó el Inali y la CGEIB “hermanos” e “instituciones hermanas” dado que hacen trabajos colectivos en defensa de las lenguas y culturas del país³⁹. También en la UNICH, Moisés García habla de la Universidad Intercultural y la CDI como “dos instituciones que nacen a la par como esos compromisos de la nación que tenemos que atender a nuestras comunidades indígenas”, donde la CDI proporciona el dinero para que la UNICH vaya preparando recursos humanos (entrevista a Moisés García Castillo, coordinador de la Vinculación Comunitaria de la UNICH).

Específicamente en la UNICH y con referencia a la problemática política y social de la región chiapaneca, resulta muy curioso un tipo de discurso que apareció espontáneamente durante las entrevistas con los egresados, donde el papel social de la Universidad Intercultural se relaciona con el zapatismo, un fenómeno actual muy presente en la realidad del estado de Chiapas. Por razones obvias y lógicas, este tipo de argumentación no se aprecia en la UIEM donde la problemática del zapatismo resulta más lejana y ajena. En varios testimonios de los egresados chiapanecos, el movimiento zapatista se interpreta como la base que permitió el surgimiento de la Universidad Intercultural, entendida como una institución educativa establecida en defensa de las poblaciones indígenas. Esto es llamativo; al fin y al cabo, desde la década de los 90, el movimiento zapatista representa un importante problema para los gobiernos mexicanos y sino aun en la escena internacional es un tema controvertido. Con base en lo que acabamos de exponer hasta ahora queda claro que el proyecto de la Universidad

³⁸ Los PSE se derivan directamente de los objetivos de índole educativa establecidos en los PND. El PND actual del presidente Peña Nieto para el periodo 2013-2018 plantea para México una educación con calidad, meta sustentada en una serie de líneas de acción, y a partir de éstas, la SEP elaboró el PSE correspondiente (disponible en http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.U9tE1_1_vz8, 01-08-2014).

³⁹ Presentación de libro *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México*, de Antolín Celote Preciado, 10 de marzo de 2014, UIEM, San Felipe del Progreso, Estado de México.

Intercultural no tiene conexión alguna con la ideología zapatista, más bien representa un contrincante suyo en el campo de la educación, ya que los zapatistas en sus regiones manejan un sistema educativo autónomo⁴⁰. Sin embargo, en los ojos de varios egresados chiapanecos, el proyecto de la Universidad Intercultural fue posible precisamente gracias al ambiente que los zapatistas empezaron a construir en Chiapas mediante su llamado por la autonomía, y en este sentido es el resultado de la lucha zapatista:

Llama mucho el lema de los zapatistas, ¿no? Más que nada no era de levantamiento armado sino de esta visión que tenían, esta lógica de decir que a veces nosotros somos los que permitimos tantas injusticias, porque si nosotros habláramos realmente y llegaríamos a decir: “oye, ya basta, déjame hacer mis cosas sin perjudicar las tuyas”, creo que llegaríamos a un punto donde todos nos respetaríamos. Pero si nosotros somos siempre sumisos, siempre aceptando lo que nos mandan, pues ellos están convencidos de que no nos quejamos porque nos gusta así (entrevista a Gloria, UNICH).

Haciendo un recuento de esta Universidad, es a partir del 94 que este movimiento ya muy conocido nace a partir de los tratados de San Andrés Larraínzar, todo se desprende de este movimiento y de allí también nace la Universidad. La demanda de los pueblos por tener instituciones de educación para que sus jóvenes pudieran tener esta formación y superarse. Aunque la realidad sabemos que es un tanto distinta (entrevista a Sandra, UNICH).

Platicando con maestros y llegando a conclusiones, dijimos que la UNICH es el resultado del movimiento zapatista del 94. Porque el movimiento zapatista fue el parteaguas para pensar en una universidad. Entonces si la Universidad hubiese surgido antes del 94 o hubiese empezado en el mismo 94, yo creo que ahorita la Universidad es más grande y más exitosa en este momento. Bueno, eso también depende del alumno, que tanto puede abordar el tema del zapatismo, porque hay muchos (*alumnos*) de comunidades que trabajan esta parte de sus comunidades, pero ya en el mismo sistema que tiene el zapatismo, de autogobierno. De que todos somos uno. Aquí se ve esa parte del zapatismo, como que fue la base para que los mismos alumnos digan: “nosotros tenemos derecho a la educación.” Porque antes del zapatismo no había ese derecho a la educación aquí en Chiapas. Por eso se dice que el zapatismo vino a marcar mucho muy grandes cosas en Chiapas (entrevista a Abelardo, UNICH).

Yo soy orgulloso de que hay cosas fuertes, críticas, es un modelo que tiene mucho que dar. Si se llevara a la práctica de esa misma raíz, del movimiento zapatista, de esas mismas situaciones extremas de pobreza en que están los pueblos, cambiaría mucho la realidad pero lamentablemente todo está en un proceso y no sabemos si va a funcionar porque cada vez se está viniendo abajo el modelo (entrevista a Enoc, UNICH).

Con base en la mención que hace Abelardo de los debates que se dieron sobre estos temas con los maestros, la misma UNICH podría promover este tipo de discurso; como advierten Ortelli y Sartorello, la corriente ideológica hegemónica puede apoderarse de cierto tipo de discurso crítico, asimilarlo y domesticarlo:

Resulta interesante destacar cómo la introducción de una educación intercultural que reconociera y valorara los conocimientos de las culturas originarias de México –planteamiento que tiene sus raíces en el pensamiento de antropólogos críticos como Bonfil y que recobró

⁴⁰ El movimiento zapatista considera la educación autónoma como el eje central de la creación del mismo régimen autonómico e invierte en su desarrollo una gran parte de sus recursos y tiempo (Villafuerte-Montero, 2006, p. 172).

relevancia social y política a raíz del levantamiento armado del EZLN– fue impulsado por parte de un gobierno de la nueva derecha neoliberal mexicana, lo que pareciera validar nuestra idea de que la interculturalidad en México se inscribe en el marco de las políticas neo-indigenistas funcionales al modelo social y económico neoliberal (Ortelli y Sartorello, 2011, p. 119).

Para profundizar, este tema merecería un estudio aparte. ¿De dónde se deriva la opinión de que el proyecto de la UNICH y el zapatismo están entrelazados y qué tan difundida es? ¿Participa la UNICH en la construcción de este discurso o surgió espontáneamente entre los alumnos?

3.1.2. Relación entre la UNICH, la UIEM y las comunidades indígenas

En el siguiente nivel se encuentra la relación cotidiana entre las Universidades Interculturales concretas y las comunidades indígenas de sus regiones. Ya no estamos hablando de los pueblos originarios en el sentido que el Convenio 169 dio al término “pueblo”, sino de las comunidades indígenas como unidades socioculturales y territoriales presentes en cada región de impacto, con las que las Universidades Interculturales respectivas se relacionan a través de la llamada Vinculación Comunitaria (VC), establecida como uno de los ejes rectores del modelo educativo.

Durante nuestra presencia en la UNICH y la UIEM pudimos recoger numerosos testimonios (véase la Tabla VIII en los Anexos) de que el tema de la vinculación con las comunidades es vivo y controvertido, y que detrás de la evaluación de la calidad de esta práctica académica se encuentra latente cierta noción de cómo debe transcurrir la cooperación entre la Universidad Intercultural y los actores comunitarios, nutrida de la actitud paternalista que permanece detrás del modelo educativo. Es un hecho que reconocieron varios funcionarios relacionados directamente con el modelo educativo: la misma Sylvia Schmelkes, la ex-directora de la CGEIB, declara que la participación indígena en la construcción de las Universidades Interculturales fue mínima (Schmelkes, 2008, p. 336) y González Ortiz, el primer rector de la UIEM, considera que los pueblos originarios todavía deben apropiarse de Universidad Intercultural:

La Universidad debe dirigir sus esfuerzos en el mediano plazo para que esté en manos completamente de los pueblos originarios... (...) El logro más optimista sería que arribáramos a la generación de conocimientos con metodologías distintas y epistemologías propias, y que salieran del pensamiento y de los lenguajes de los pueblos originarios (entrevista a Felipe González Ortiz, en Celote, 2013, p. 158).

Citemos también el comentario hecho por Gerardo Sánchez, comunicólogo mazahua, durante un evento público en la UIEM, el que representa el punto de vista de los actores comunitarios. Gerardo Sánchez proviene “desde fuera” y tal vez por eso no percibe la

Universidad Intercultural a través del mismo prisma ideológico al que están expuestos y acostumbrados los alumnos y trabajadores de la UIEM. Para él, la institución todavía debe convertirse en “comunitaria” y dar voz a los pueblos indígenas, que son representados en el Estado de México, desde su punto de vista particular, sobre todo por el pueblo mazahua:

Ya tenemos una Universidad, la Universidad es muy bonita en la infraestructura y todo, pero desde mi punto de vista muy particular hace falta ahora meter el pensamiento y la palabra de los pueblos indígenas dentro de esta Universidad. El pueblo mazahua actualmente tiene algunos problemas, la migración (parece que nos tenemos que ir para poder quedarnos), la escasez de agua... Es importante en la radio hacer una entrevista en lenguas (*originarias*), al mismo que hacerla en español. Hacer una entrevista en la lengua es abrir una ventana a todo lo que los abuelos están pensando. (...) La carrera del Desarrollo Sustentable, tenemos un campo mazahua que está muriendo, muy pocos son los jóvenes mazahuas que quieren ser campesinos, ojalá y la carrera y la Universidad pueda revertir esta situación, con la ayuda, por supuesto, de los campesinos. (...) Tengo la esperanza de que ojalá los mazahuas se adueñen de esta Universidad, que el pensamiento realmente esté dentro de esta Universidad. He comentado, ojalá y la Universidad sea la semilla del pensamiento del pueblo mazahua, ojalá allá se disputen los grandes problemas que está viviendo el pueblo mazahua. Ojalá los chavos que están dentro de la Universidad regresen a sus comunidades para resolver los problemas, no para formar parte del problema sino para resolver los problemas (intervención de Gerardo Sánchez de la radio mazahua de Tuxpan durante la presentación de libro *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México*, 10 de marzo de 2014, UIEM, San Felipe del Progreso).

También Molina (2012) documentó entre los alumnos de la UIEM la opinión de que no existe un vínculo suficiente entre las autoridades universitarias y las comunitarias, a las que sólo se invita para mostrarlas en las ceremonias públicas con su vestimenta tradicional, logrando un efecto folklórico colorido. Como advierte Sartorello: “más que abrir las comunidades a la universidad y a sus estudiantes se trata más bien de abrir la universidad a los pueblos y comunidades en una relación realmente recíproca que vaya más allá de discursos políticos coyunturales que tanto resultan funcionales a la retórica del poder” (Sartorello, 2007). El comentario de Javier Álvarez, rector de la UNICH ilustra la retórica a la que se refiere Sartorello:

Yo creo que ya hay notorios cambios. Uno, que los pueblos originarios ven a la UNICH como su universidad. Ya lo ven como un triunfo de ellos. Sobre todo las del entorno. Los propios jóvenes, la expectativa de poder ser profesionales que antes de la UNICH no la tenían. Y el reclamo que tenemos de muchas comunidades que quieren que la UNICH vaya. Nosotros en el contexto del país quizás seamos los que más hemos abierto unidades académicas, tenemos cuatro. Cuando se crearon las unidades académicas, fue básicamente por el reclamo de las comunidades, hoy tenemos desde hace tres años solicitudes que quieren que hagamos una universidad ahora en Simojovel, en Coapilla. En atención a estos reclamos hemos ido nosotros evaluando en donde podemos hacerlo y la política estatal que va definiendo los puntos regionales. (...) Sí hay éxitos aislados que sin duda son motivo de orgullo. Entre los chicos de Comunicación (*Intercultural*) presumen una niña que es campeona nacional de documental, la hacen suya en esa lógica comunitaria de que “es nuestra”. Y bueno, estos elementos les van dando, creo yo, las posibilidades de hacer la Universidad suya y yo estoy seguro de que en unos años más podremos medir su impacto social (entrevista a Javier Álvarez, rector de la UNICH).

Como indica lo anterior, la cooperación entre la UNICH, UIEM y los actores comunitarios locales mantiene la noción jerárquica de gestores y atendidos. Obviamente, tanto entre los profesores como entre el personal administrativo se encuentran hablantes de lenguas originarias, pero hasta donde pudimos indagar y observar, las autoridades y sabios comunitarios no se encuentran entre los docentes y los rectores de ambas Universidades eran y siguen siendo “mestizos” (prácticamente lo mismo notó Warnholtz, 2013). En resonancia con lo dicho por Javier Álvarez, la Universidad Intercultural, los actores comunitarios no deciden sus propios asuntos sino como máximo “hacen suya” esta institución educativa, elaborada desde fuera para su beneficio. La realidad comunitaria queda filtrada por el ámbito del salón universitario y la aproximación científica antropológica.

El otro punto en que debemos detenernos es la noción del desarrollo para introducir en las comunidades, una de las claves principales para entender la relación entre la UNICH, la UIEM y las comunidades locales. Desde el punto de vista de Javier Álvarez, rector de la UNICH:

Qué es nuestra razón de ser en la Universidad, es formar profesionales de alta calidad en razón de la carrera específica por la que opten, que retornen a su comunidad. Y que en este retorno y con las herramientas que la Universidad les provee puedan generar, desde y con las comunidades, desarrollo económico y progreso social. Ésta es la misión de la Universidad en razón de la formación de estos nuevos profesionales, entendido el desarrollo como el bien colectivo. Entendemos desde los saberes de las comunidades en donde los valores comunitarios son el respeto a los mayores, son el respeto a los niños, a las mujeres (pero las mujeres también tienen un rol secundario en la comunidad), pero desde este conjunto valoral que define a la comunidad, tienen el elemento central de la solidaridad y de la producción en colectivo. Se ha ido perdiendo esta práctica social en diversas comunidades pero en otras se preserva. El interés, entonces, del desarrollo visto desde la Universidad es el desarrollo en colectivo en beneficio del orden social y ésta es la pretensión: el especialista en desarrollo sustentable que regrese a su comunidad que desde allá detone proyectos productivos, busque financiamientos en las instituciones gubernamentales o fuera de ellas y pueda generar proyectos de desarrollo comunitario (entrevista a Javier Álvarez, rector de la UNICH).

Para el rector, el desarrollo equivale a un “bien colectivo” que se logra a través de actividades colectivas y solidarias. En primer lugar llama la atención la formulación “desde y con” que es un indicador de cómo se relaciona la Universidad Intercultural con las comunidades. Es una formulación curiosa, la que supuestamente debe expresar un vínculo simétrico entre ambos actores, la Universidad y la comunidad; partir de los saberes tradicionales y desarrollarlos conjuntamente para llegar a ciertos resultados, plasmados por el rector en los términos “desarrollo económico” y “progreso social”. En otras palabras, se trata de modernizar con base en algunos elementos de la cultura originaria. En cuanto al papel del egresado intercultural en estos procesos, es el de un joven comprometido con su comunidad que regresa a su lugar de origen para aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en la

Universidad Intercultural, o sea, para fungir como un intermediario entre los saberes tradicionales por un lado y la ciencia occidental y el sistema administrativo de las instituciones por el otro, siendo el desarrollo la meta final de su actividad.

Como otra referencia citemos a Moisés García, coordinador de la Vinculación Comunitaria de la UNICH:

Yo a veces digo, México que tiene tanta riqueza y nos pavoneamos de que somos como el tercer o quinto lugar en la biodiversidad del mundo, pero ¡no la estamos aprovechando, no estamos haciendo nada! Estamos pegados a los Estados Unidos, el país más poderoso del mundo y sólo estamos viendo qué pasa. Entonces creo que necesitamos movernos. Tenemos que ir al ritmo del mundo, al ritmo de las nuevas condiciones que se presentan y que eso nos pone un reto muy grande, hay que ir evolucionando para adaptarnos al mundo actual, no sólo ir cambiando por cambiar. Digamos que llegara un día en que toda nuestra población indígena sea alfabeta y que pueda manejar una máquina de este milenio. Y que pueda tener relaciones de mercado con sus productos para vender hasta otros países. Pues ya le hicimos (entrevista a Moisés García Castillo, coordinador de la Vinculación Comunitaria de la UNICH).

Moisés García define el desarrollo en términos de una competencia posible pero desaprovechada con el gran vecino de México, los Estados Unidos, y de la necesidad de entrar en el mundo moderno, lo que se logrará erradicando el analfabetismo, trayendo la tecnología moderna a cada hogar indígena e implantando una lógica emprendedora para que las comunidades con sus productos sean competitivas a nivel internacional.

Como explica Alonso Reyes de la Incubadora Social⁴¹, para lograr lo último, la UIEM utiliza como herramienta teórico-metodológica el modelo de la triple hélice; en el marco de una *win-win situation* que conecta al gobierno con las empresas y las universidades, debe generarse desarrollo en las comunidades:

Como manejo yo la Vinculación a través de estas investigaciones, es involucrar al gobierno, involucrar a las empresas, involucrar a las instituciones, es lo que se llama la triple hélice, y lo que hice es no involucrar solamente a gobierno, empresas, instituciones educativas, sino también a las comunidades, así estamos formando una cuarta hélice. (...) Nosotros hemos brindado capacitación en materia de la formación de negocios. Ahorita, el modelo que nosotros traemos, es que justamente al relacionar todas las instituciones, prácticamente les ofrecemos la idea a todos: a los productores, a los artesanos, para que ellos entren en la formalidad y que desde esta formalidad puedan tener un crecimiento económico. (...) La idea es ganar ganar para las propias comunidades y a la par ganar ganar a la Universidad y ganar ganar para el gobierno (entrevista a Alonso Reyes López, Incubadora Social de Industrias Culturales de la UIEM).

Al igual que Javier Álvarez, también Francisco Monroy, rector de la UIEM, enfatiza que el desarrollo equivale al “bienestar” y que éste debe definirse mediante una aproximación

⁴¹ La Incubadora Social de Industrias Culturales fue creada bajo el modelo apoyado por la Federación (incubación de empresas) pero con la perspectiva de integrarse en los procesos de la Vinculación Comunitaria, impulsar economías solidarias y locales y formar negocios sociales. La Incubadora trabaja con productores comunitarios (agricultores, artesanos, etc.), formando alianzas estratégicas con las diferentes cámaras (de Negocio, Libanesa, Nacional Restaurantera), secretarías (de Economía) y grupos (Walmart) y consolidando los proyectos de negocio ante la Secretaría de Hacienda (entrevista a Alonso Reyes López, Incubadora Social de Industrias Culturales de la UIEM).

participativa desde la concepción de la “vida buena” que tiene cada colectividad, siendo las necesidades concretas de cada comunidad definitorias del desarrollo o bienestar que debe buscarse:

El desarrollo es un concepto ambiguo, tiene toda una problemática conceptual. Lo que nosotros estamos entendiendo es el bienestar de las comunidades, cómo las comunidades ven su buen vivir. Entonces, a partir del trabajo participativo con las comunidades, las comunidades definen cuáles son sus problemáticas, y entonces atacamos las problemáticas de acuerdo a las necesidades de las propias comunidades. Eso es lo que entenderíamos como el concepto ambiguo del desarrollo, el buen vivir o el mejor vivir de las comunidades; el mejor vivir sería el sinónimo, tener una vida buena. (...) El buen vivir siempre se ha trabajado en las comunidades. Normalmente, los maestros cuando llegan no entienden bien el concepto porque vienen desde universidades con una visión anglosajona donde se entiende el desarrollo como progreso económico y crecimiento económico y es difícil quitarles el concepto pero ya que empiezan a trabajar con y para las comunidades, pues empiezan a entender el concepto de manera más intuitiva que teórico-conceptual. De hecho, ahora, nosotros estamos firmando un convenio con Cuba para trabajar un proyecto que tiene que ver con el desarrollo participativo y que no es otra cosa más que impulsar el desarrollo desde las comunidades con un esquema participativo, integral, incluyente, que se sienta empoderada la gente de la comunidad en su propio bienestar. Es decir, nosotros no hemos teorizado tanto sobre el tema, no hay textos concretos, y ahora el proyecto que estamos arrancando busca precisamente, el primer tema es la discusión teórica del desarrollo y del buen vivir en las comunidades. Para luego trabajarlo con mayor sistematización, por así decirlo. Ahora lo estamos haciendo, es una preocupación. (...) Si nosotros estamos buscando con este enfoque intercultural ver el Buen Vivir en una comunidad, no va a ser el Buen Vivir de otra comunidad con otro concepto cultural. Pero nos queda claro que está muy fuerte dentro de la parte la comunidad, o sea, toda la estructura de lo que simboliza y significa la comunidad. La interculturalidad es el diálogo, la capacidad de entender estas diferencias, de específicamente en el desarrollo, del Buen Vivir, hay conceptos diferentes (entrevista a Francisco Monroy, rector de la UIEM).

Curiosamente, en el discurso de Francisco Monroy aparece el término “Buen Vivir” que mencionamos en la parte introductoria de este trabajo, sin embargo, no se refiere a una ideología múltiple procedente de las epistemologías originarias. Desde el punto de vista del rector, el desarrollo, el Buen Vivir y el “mejor vivir”⁴² son básicamente un solo concepto con nombres diferentes. Es decir, es una concepción distinta a la originaria, por ejemplo el *sumak kawsay* quechua o *lekil kuxlejal* tsotsil. donde no existe una palabra equivalente al “desarrollo” que se refiera a una mejora lineal relacionada con el progreso constante. Lo que llama la atención en este discurso es que el rector por un lado procura tratar el concepto occidental del desarrollo como compatible con el Buen Vivir, pero por otro lado es consciente de que el Buen Vivir difiere de la concepción moderna del progreso.

Una visión semejante se aprecia en el discurso del rector de la UNICH. En sus palabras, “vivir bien” significa aspirar a mejores estándares de vida, algo universalmente humano y propio también de las comunidades indígenas. Además, el concepto se relaciona con ciertas

⁴² Para ciertos líderes y autoridades indígenas, el “mejor vivir” es una desviación deliberada y políticamente motivada del “buen vivir” que amolda el segundo concepto según la óptica lineal de “progreso”.

prácticas culturales originarias, como es el respeto a los ancianos sabios y el sistema de cargos no basado en el lucro, valores que se contraponen a las relaciones sociales del “mundo mestizo”:

En las comunidades, el buen vivir es la vida armónica, además, el respeto a los mayores en la vieja tradición de muchas culturas, de los sabios. (...) Ocupar un cargo en la comunidad no se liga a lo que vas a ganar, está relacionado con quien brinda servicios a la comunidad. Y ésta es la lógica con la cual se mueven nuestras comunidades, y yo digo, en el mundo mestizo deberíamos aprender o reaprender lo que todavía tienen estas comunidades antes de que lo perdamos del todo. (...) El querer vivir mejor es congénito, yo digo, al ser humano. En la literatura lo vamos a encontrar desde los griegos, desde la *civitas* se planteaba la “buena vida” o la “vida buena”, como decían los greco-romanos, como propósito de la *polis*. En Bolivia se habla de la “buena vida” y en el caso de Chiapas se ha localizado un concepto que se maneja en tsotsil que es el *kuxlejal* cuya traducción literal es el “buen vivir”. Y lo que detona es la pretensión de la comunidad, de la familia, del ser humano, de acceder a mejor estándares de vida. Desde la lógica indígena, particularmente tsotsil, la Universidad con uno de los cuerpos académicos aquí integrados realizó una investigación en las comunidades y de allí se genera este concepto, de allí que se incorpora no sólo a Medicina (*Intercultural*), en todas las carreras prácticamente está inserto ya el planteamiento del concepto del buen vivir como una categoría de análisis y como un elemento central de la búsqueda de una mejor vida para las comunidades indígenas (entrevista a Javier Álvarez, rector de la UNICH).

En suma, los rectores actuales de la UNICH y la UIEM tienden a fundir los conceptos del Buen Vivir y del desarrollo, no tanto en la pretensión de reconciliarlos, ya que no hablan de ningún conflicto entre ellos, sino más bien conjuntarlos para acercar la misión de la Universidad Intercultural a las necesidades de las comunidades particulares. Se nota que tanto en la UIEM como en la UNICH, el término “Buen Vivir” está emergiendo cautelosamente, insertándose paulatinamente en la retórica oficial, probablemente porque cada vez más se habla del Buen Vivir, de tal modo que es la tarea pendiente tomarlo en cuenta para todos los que trabajan cuestiones de desarrollo e interculturalidad. Al mismo tiempo, el concepto está viviendo transformaciones discursivas muy importantes que lo están alejando de su cuna cultural que son las cosmovisiones originarias. Esto se refleja en la ausencia una comprensión global de la ideología del Buen Vivir y en que el concepto se relaciona básicamente con las diferentes necesidades que hay que atender en cada localidad para lograr su desarrollo.

La visión del desarrollo que acabamos de ubicar en los discursos reunidos rige la concepción del diálogo de saberes mismo. Desde las Universidades Interculturales, este diálogo se está llevando a cabo en forma de una fusión de los saberes indígenas con los modernos, inculcando en las comunidades la lógica empresarial que debe remediar las condiciones de la pobreza y marginación. Los trabajadores académicos de la UIEM, Alonso

Reyes de la Incubadora Social y Micheline Dorcé del Tianguis Universitario⁴³, explican los diferentes aspectos de este supuesto diálogo de saberes:

Al hablar de empresa a los productores o a los artesanos había un conflicto, nosotros tuvimos problemas justamente con plateros de decir: “Es que van a pasar a ser empresa.” Y ellos dijeron: “Pero es que tú me quieres esclavizar.” Y entonces es desde romper esta idea de no es de que yo te tenga aquí trabajando como en la industria, tu empresa es tu empresa y tú vas a trabajar como tú quieras con tus tiempos. Entonces la gente primero ve a uno como funciona y luego ya la familia empieza a introducirse. Entra el primero que arriesga todo y el que tiene la visión y después ya la comunidad lo va siguiendo. (...) Cómo introducimos esta idea de negocios, es precisamente a través de los negocios familiares, en el caso concreto de los plateros o mujeres de textiles, es que ellas se han fortalecido y tienen una estructura social y familiar, que ya saben cómo trabaja una, cuáles son sus tiempos, y lo que nosotros hacemos es reforzar esas alianzas, por demandas o por aperturas de mercado, seguir respetando, por ejemplo, los rasgos típicos de su actividad, pero enfocados a algo más global. Por ejemplo, en plateros, identificar un rasgo cultural pero que también tenga un impacto global, como es una perchera. En el caso de textiles por ejemplo que hagan sacos, que hagan abrigos, que sean globales pero con la perspectiva local, enseñar este aspecto competitivo (entrevista a Alonso Reyes López, Incubadora Social de Industrias Culturales de la UIEM).

Desde la Universidad, ¿qué queremos? Fortalecer procesos con los productores que te dicen: “Tengo cosas, quiero que me apoyen para vender.” (...) Todo el mundo está hablando de la producción del jitomate nadamás. Y los productores lo captan. Los productores, por más que tenían costumbres, pero a ese nivel como estamos en el estado de México, ¿qué cosa está quedando de la producción tradicional realmente? Y después de trabajar dos años con la gente, escuchas que el productor se presenta a un trabajo de grupo y dice: “Yo soy fulano jitomatero.” Si bien queremos que se pueda producir para vender, pueden ser pequeñas empresitas sociales pero por parte de la agencia queremos cuidar de eso de que la gente consuma lo que produce, que no produce nadamás por los 5 centavos que le van a servir para tomar la sopa Maruchan o para consumir comida chatarra, pues. Decimos, sí metimos el término de empresa pero estamos con pequeños productores (entrevista a Micheline Dorcé Donnacien, Tianguis Universitario de la UIEM).

A través del prisma del desarrollo que maneja la UNICH y la UIEM podemos acercarnos de manera más eficiente a la problemática de la cooperación entre las Universidades Interculturales y las comunidades locales, partiendo de la visión oficial proporcionada por los rectores:

Se dan dos fenómenos. Uno, ya tenemos comunidades con que ya hemos trabajado en estos ocho años de historia. Y traemos proyectos de continuidad. Cito un ejemplo: estamos haciendo senderos ecoturísticos en Lagos de Colón en (*Nueva*) Jerusalén. Iniciamos allá armando el proyecto ecoturístico, ésa fue la primera etapa. La segunda etapa fue armar los senderos y ponerlo en marcha. Éste es un proceso que ya traemos de continuidad. En otros casos se dan nuevas comunidades. Adonde necesitamos ir con los grupos será por propuesta de los chicos, por propuesta de los maestros y nosotros vamos al encuentro de la comunidad, y a la inversa.

⁴³ Creado en 2010, el Tianguis Universitario se enmarca en la Vinculación Comunitaria de la UIEM y colabora directamente con la Incubadora Social, participando en proyectos productivos sustentables con los productores comunitarios, los que al inicio fueron contactados por los profesores del Desarrollo Sustentable (entre 2010 y 2013 se ha trabajado con 83 productores). El tianguis mismo se lleva a cabo desde 2011 cada 15 días dentro de la UIEM, proporcionando un espacio para venta, compra y trueque, donde además de los productores involucrados con la Incubadora Social participan también curanderos, parteras, etc. También es una ocasión de enseñanza, ya que los alumnos entran en contacto con los artesanos y aprenden directamente de ellos (entrevista a Micheline Dorcé Donnacien, Tianguis Universitario de la UIEM).

Hay comunidades que por sí mismas acuden a la Universidad y ellos dicen: “Tenemos un problema y requerimos que la Universidad nos apoye.” Se da en varias vías (entrevista a Javier Álvarez, rector de la UNICH).

Esto es algo que ya no sé cómo empezó, pero es muy fuerte la vinculación, no sé si en un momento salimos, pero creo que en todos los trabajos de vinculación hubo la necesidad de trabajar, buscamos programas de financiamiento estatal, los vinculamos con ellos y se hizo una red. Y ahora ha ido creciendo y cada vez creo que se va consolidando más. (...) La aceptación ha sido mucha. Es mucho el entusiasmo porque en que debemos trabajar mucho es que ellos inicien y terminen proyectos. Me parece que está muy valorada entre las comunidades la Universidad, creo que tiene mucho impacto. Y la percepción, pues precisamente en el trabajo de unos investigadores geógrafos de la Universidad de Varsovia, lo primero que me dijeron después de un recorrido del trabajo de campo es que sentían que había muchísima aceptación en las diversas comunidades para la Universidad. Y así lo creo (entrevista a Francisco Monroy, rector de la UIEM).

No sorprende que la tendencia de ambos directivos es calificar la cooperación entre sus Universidades y las comunidades como positiva. Ahora bien, ¿cómo se originan los proyectos “desde y con” las comunidades? La primera posibilidad es que los proyectos surjan a partir de sus propias solicitudes:

Sí nos llegan de las comunidades solicitándonos apoyos. El ejemplo más rápido es la comunidad de Chajul, el ejido Chajul vino aquí y querían que los apoyáramos con un proyecto de UMA, de tepezcuintle⁴⁴, y entonces nosotros les ayudamos. Nosotros hicimos una gestión ante la CDI y sí surgió la propuesta y pues trabajamos con ellos. Y el caso es que ya está la UMA puesta y ahora quieren otra (entrevista a Moisés García Castillo, coordinador de la Vinculación Comunitaria de la UNICH).

(*La incubadora social*) se inició desde la Universidad identificando las necesidades mediante los alumnos, el chico platicaba, de hecho los primeros incubados que nosotros tuvimos fueron jóvenes que tenían una idea, una inquietud, y los padres de los jóvenes que ya tenían consolidada una idea: tener conejos, tener borregos, otros ya tenían un negocio que lo tenían estancado pero querían un crecimiento, y otro, tuvimos una petición de una comunidad que fue Palmillas Plateros, allí la comunidad se acercó, los 23 productores de platería que ya estaban consolidados, a ellos se les estaba apoyando desde los años 70 pero nunca han tenido un crecimiento tal, cuando llegan con nosotros, empezamos a formar este modelo de la triple hélice, donde buscamos financiamiento para ellos en la consolidación de organizaciones... después hicimos con un centro de cultura una exposición del arte en plata y se les donó a través de empresas kilos de plata a los 23 productores para que hicieran su actividad y un espacio de exposición y venta (entrevista a Alonso Reyes López, Incubadora Social de Industrias Culturales de la UIEM).

Otra posibilidad es que los proyectos se formulen directamente en las Universidades Interculturales y en forma de propuestas se lleven a las comunidades para ser considerados por la gente local. Tal es la metodología de acercamiento de la Incubadora Social de la UIEM:

Nosotros nos acercamos con las comunidades e identificamos, ya sea la mamá o que sea alguien que nos introduzca a la comunidad, puede ser un chico, puede ser cualquier persona que tenga el interés, y nosotros sensibilizamos. Nos sentamos desde que tienes una idea y lo que nosotros hacemos es hacer madurar esa idea y nos vamos introduciendo en la comunidad y

⁴⁴ Propuesta de ejecución de Programa de Unidad de Manejo Ambiental, UMA, para producción de tepezcuintle.

vamos viendo esta idea donde puede crecer con instancias gubernamentales y donde puede estar ofertándose en la parte de las organizaciones, con cámaras de comercio (entrevista a Alonso Reyes López, Incubadora Social de Industrias Culturales de la UIEM).

Pero sin importar el origen de los proyectos, éstos por razones burocráticas necesariamente van alineados a la concepción gubernamental del desarrollo, tal como aparece en el PND vigente. Los siguientes testimonios ponen en evidencia que los trabajadores de las Universidades Interculturales no tienen las manos completamente libres al proponer un proyecto y solicitar financiamiento a las instancias oficiales:

Estos proyectos deben ir alineados a lo que es el *Plan Nacional de Desarrollo para los Pueblos Indígenas* y lo que es el *Plan Sectorial de Educación*. Porque dicen: “¿A qué lineamientos se van a acordar para lo que es la educación y para el desarrollo de los pueblos indígenas?” Así que no es que yo lo propongo y lo hago. Tienes que buscarle una justificación muy precisa para que ellos te puedan apoyar. Los proyectos de 2013 que ya se enviaron se tuvo que hacer la reestructuración del formato porque ya nos lo piden de acuerdo al *Plan Nacional de Desarrollo* de este nuevo gobierno, el *Plan Sectorial de Educación de los Pueblos Indígenas*. Dentro del objetivo que establece el Plan de Desarrollo tú vas a hacer tu propuesta, no es porque yo quise (entrevista a René Escobar Bernal, trabajador de la Coordinación de Vinculación Comunitaria de la UNICH).

En el caso concreto de la agencia que empezó esa parte de vinculación con la comunidad, empezamos con una institución de desarrollo que te da recurso. Que cuando nosotros empezamos, no teníamos todo un planteamiento teórico y metodológico. Encontramos de entrada una institución que te dice que tienes que tener un plan de mercadotecnia etcétera, entonces decimos: “Bueno, la propuesta son pequeños productores, estamos con gente de un promedio de 1.5 o 2 hectáreas, son pequeños, había de 5 a 6 gente.” Lo primero que decimos: es para autosuficiencia, para autoconsumo. Y eso empezó a cuestionarse. Eso hacía que un proyecto no podía pasar, porque: “Es para que puedan vender sus cosas” (entrevista a Micheline Dorcé Donnacien, Tianguis Universitario de la UIEM).

En suma, tanto en la UNICH como en la UIEM, los proyectos surgen por propuesta de los alumnos, por iniciativa de la Universidad Intercultural o por solicitud de las comunidades mismas, y cuentan con el respaldo tanto económico como ideológico de las diferentes instituciones y dependencias gubernamentales (estatales, federales), mientras que la cooperación con otro tipo de organizaciones más independientes (por ejemplo, ONGs), si existe, entonces no se menciona en los testimonios.

Con base en lo anterior podemos decir que las Universidades Interculturales más que un diálogo de saberes llevan a cabo un mestizaje epistemológico que debe acercar los “otros” vistos como subdesarrollados a la modernidad. Aunque entre los trabajadores académicos y los mismos egresados tal reflexión es bastante aislada, sí apareció en dos ocasiones. En el primer caso, Micheline Dorcé polemizó con que en los proyectos prevaleciera el aspecto económico sobre la necesidad de realizar un verdadero diálogo de saberes:

Una cosa que yo veo de manera crítica, cuando fuimos a un encuentro apenas en Nuevo México, veo que están hablando de agricultura tradicional. Toda esa parte del conocimiento de la gente,

de su cultura y de forma de organización, no hemos logrado integrarlo realmente en la parte de producción como gente externa que venimos. Veo como allá, por ejemplo, retoman esa Tierra, planeta, como parte sagrada, aunque no a cuestión de religión, y veo, cuando vamos a las unidades, muchas veces vemos en los invernaderos el collar de flores porque dentro de la cultura ellos agradecen la siembra con pedir para que haya buena cosecha. Y hacemos la observación. Pero el trabajo de integrar esa parte de su relación con la tierra y su cosmovisión en lo que es la producción, lo que podría permitir también una mejor organización de la gente tanto a nivel familiar como a nivel comunitario, yo siento que falta hacer, esta parte antropológica dentro del trabajo de la producción (entrevista a Micheline Dorcé Donnacien, Tianguis Universitario de la UIEM).

En el segundo caso la crítica fue hecha por Enoc. Entre los alumnos es más frecuente manejar la concepción de “una modernidad culturalmente sostenible, entendiendo con esta expresión un desarrollo modernizador en el respeto de la naturaleza y, al mismo tiempo, culturalmente conservacionista y valorativo de sus culturas”, como observó Sartorello (2007) en la UNICH. En este contexto, Enoc y sus compañeros fueron un poco más allá:

(Los profesores) sólo saben atiborrar al educando de contenidos universales al final de cada semestre; importándoles sólo cumplir con un programa de estudios más que crear mentalidades críticas-constructivistas, omitiendo la participación de las comunidades como eje central de nuestra formación con valor primordial de servicio comunitario. (...) Cómo entablar vinculación satisfactoria y una gestión comunitaria exitosa dentro de los mismos proyectos en pro de una mejor calidad de vida de los mismos habitantes locales, si para empezar no sabemos cómo explicar el concepto de ecotecnias desde un lenguaje más local, y aclaramos que no queremos que entiendan las comunidades ecotecnias porque es obvio, es un concepto técnico, pero sí nosotros tenerlo claro desde el lenguaje de ellos porque si no, pasaría al igual que el concepto de desarrollo, el cual, para ellos pueda significar tener muchas ovejas y para nosotros un carro último modelo (López, Guillén y Ramírez, 2008, UNICH).

Tengo Maestría en Desarrollo Local pero allí es donde digo yo: hay que formar el desarrollo de las mismas concepciones locales, de lo local hacer los ideales de vida, cómo construirlo desde esas epistemologías más latinoamericanas. El concepto de la calidad de vida era clave en todas las teorías del desarrollo local. ¿Sabrán de esto las comunidades, de la calidad de vida? ¿Cómo se está entendiendo? (entrevista a Enoc, UNICH)

En cuanto a la formación recibida en la UNICH, Enoc y sus compañeros abogan por un pensamiento realmente crítico que lleve a una cooperación inequívocamente dialógica (desde el punto de vista tanto lingüístico como cultural) con las comunidades donde se respete y entienda su modo de ser y pensar antes de hablar del desarrollo.

3.1.3. La vinculación transcurrida entre los egresados y los ámbitos comunitarios a través de la UNICH y la UIEM

Formar a jóvenes comprometidos con el desarrollo de las comunidades indígenas y rurales es la razón del ser de la Universidad Intercultural y el primer indicador de este compromiso son los vínculos sostenidos por los egresados particulares con los ámbitos comunitarios, ya sea porque son sus lugares de procedencia o por razones laborales. Los datos

disponibles sobre la UNICH parecen confirmar en buena medida este presupuesto: Sartorello (2007) comprobó que los alumnos mostraban un fuerte vínculo con sus comunidades de origen y expresaban el deseo de regresar para contribuir a su desarrollo, aunque Guitart (2008) especifica que la vocación profesional de cierto modo difiere según el ámbito de procedencia porque los estudiantes “mestizos” suelen tener más bien aspiraciones empresariales.

¿Qué sucede entre nuestros informantes? Podemos observar que un poco menos que la mitad (9 de 21) de los egresados entrevistados se mueven en ámbitos comunitarios en sus trabajos respectivos (véase la Tabla IX en los Anexos). De los 12 egresados que no hacen este tipo de trabajo, 7 desearían de hacerlo y/o piensan que será posible hacerlo en el futuro cercano y sólo 4 no lo ven como una opción real, aunque tampoco se expresan en contra si les llegara una oportunidad de este tipo. 3 de los 5 egresados HLI de la UNICH y 2 de los 7 egresados TLI de la UIEM trabajan activamente con las comunidades; al mismo tipo de trabajo se dedican 2 de los 6 HH de la UNICH y 2 de 3 en la UIEM.

Estas cifras por supuesto no permiten hacer conclusiones categóricas sobre el éxito o fracaso de la misión de la UNICH y la UIEM, pero resulta positivo que al menos a nivel retórico, ninguno de los entrevistados se oponga rotundamente a la posibilidad de trabajar en ámbitos comunitarios. Sin embargo, para profundizar, revisemos el contexto.

En las Universidades Interculturales estudian jóvenes con trasfondos vitales muy variados. Algunos proceden de cabeceras municipales o ciudades y el ambiente comunitario puede quedar fuera de su experiencia directa o limitarse a conocimientos superficiales. Pero la mayoría del alumnado proviene de localidades marginadas y de familias con bajos recursos, los que aprovechan el hecho de que las Universidades Interculturales queden accesibles al estar ubicadas fuera de las ciudades grandes, a menudo en zonas claramente rurales. Es decir, para una gran parte de los alumnos, la comunidad es su ámbito de socialización primaria y esto incluso puede entenderse como la característica principal que los identifica con la Universidad Intercultural, como comprobó Molina (2012) en la UIEM.

Después de egresar, estos vínculos pueden disolverse o, en el caso ideal, mantenerse y desarrollarse a través del desempeño profesional del nuevo profesionista. Es bien sabido que lo primero a menudo sucede entre los jóvenes “indígenas” egresados de las universidades convencionales, quienes suelen sumarse al mercado formal y aplicar su formación universitaria fuera de sus comunidades. En este contexto, el hecho de que el joven regrese a su comunidad bien puede ser visto como una señal de fracaso, sobre todo si no completa sus estudios. Las Universidades Interculturales procuran revertir esta creencia al formar a los alumnos para el involucramiento consciente con sus pueblos:

Hay gente que dice: “Yo no quiero que mis hijos o mis hijas estudien.” Pero cuando se les menciona esto de las lenguas originarias y la importancia que se le da a la cultura y sus tradiciones, entonces dicen: “Sí, que vayan, porque no los van a cambiar.” En Oxchuc la gente pedía que existiera ya una universidad y querían que fuera la UNICH. Esta información la sabemos como que “me contó” y así llega, pero que sí te tocaba ver, yo me acuerdo cuando era estudiante que venía la gente y a hablar. Y uno decía: “Es que te enteras de que ya te pararon la carretera y es porque quieren una universidad.” Y allí ese conflicto fue real. Aquí la gente sí quiere una universidad: “Queremos que la universidad se venga aquí, queremos que algo esté cerca de nuestro pueblo que no tengamos que ir hasta la capital porque es muy costoso” (entrevista a Sandra, UNICH).

Los testimonios recogidos parecen más bien apoyar lo dicho por Sandra. Los entrevistados chiapanecos HLI que regresaron a trabajar a sus comunidades de origen hablan de una buena aceptación, debido a haber acumulado prestigio gracias al grado académico, haber adquirido habilidades que resultan útiles a la gente de la comunidad y convertirse en ejemplos a seguir (Méndez, 2012, p. 209). Obviamente, no se trata de una afirmación categórica. Según el estudio de Silva y Rodríguez (2012, p. 87) en la UIEM, menos que la mitad de las familias de los alumnos atribuye alto valor a los estudios universitarios entendidos como un bien social; en ciertos sectores comunitarios mexiquenses, los estudios no se consideran necesarios para adquirir bienes⁴⁵.

En adición, en los testimonios de los egresados chiapanecos HLI se nota que al concluir sus estudios, quedan en una posición cuando al mismo tiempo pertenecen y no pertenecen a su comunidad. Por un lado pueden resultar muy útiles intermediando los contactos con el mundo exterior pero por otro, la gente los nota distintos, ya sea por su forma de actuar, hablar o vestir:

La gente nos ve distintos. Algunos le causamos envidia, celos. Algunos me preguntan de mi experiencia en la Universidad para que sus hijos comprendan cuan dificultades pasa cuando sale de la comunidad a la ciudad, algunos preguntan que si ya terminé la Universidad, si ya tengo trabajo, si gano bien, que cuánto gano, dónde trabajo, etc. Pareciera que les importara tanto mi vida. Algunos conocidos sí me hablan bien, preguntándome que cómo le hice, qué le puedo compartir, quiénes podrían acudir para seguir estudiando. Entre otros donde sí veo que no dicen nada. Normalmente la gente me ve y me saluda pero siento que tienen algo dentro de sus corazones que quieren decirme o simplemente me ven distinto por mi forma de vestir, hablar, tratar, compartir lo que conozco, algunas veces me piden apoyo en la gestión de algún proyecto, elaboración de alguna solicitud, que de alguna manera yo comparto y lo hago de corazón, ellos reconocen que he aprendido a usar al menos lo básico de la tecnología. Relacionándome con los demás con respeto es lo más importante. Yo me veo diferente y me ven diferente ellos pero la dignidad que hay entre los que me rodean y me conocen es lo primordial, yo a ellos los veo como yo sin importar que sean mayores o menores pero todos somos iguales (entrevista a Juan, UNICH).

⁴⁵ Por el momento sería complicado evaluar en qué medida influye el carácter de la sociedad chiapaneca y mexiquense sobre la aceptación de los egresados HLI en sus comunidades de origen, por un lado porque entre nuestros entrevistados de la UIEM faltan personas con estas características lingüísticas, y por otro, porque falta la información por parte de los padres de familia y los demás actores comunitarios.

Hoy actualmente como egresado en la UNICH me siento muy orgullosamente ser indígena hablante en la lengua tsotsil, pues en mi personal aunque ya tengo una carrera profesional pero nunca pierdo mi lengua, costumbre y mi tradición que me enseñaron mis abuelos. Porque es muy importante llevar en la práctica de todo. Cuando llego en mi casa hablo en mi lengua natal, además uso mi traje tradicional que portan allá en mi pueblo y convivo con mis amigos y como todo lo que comen allá en mi comunidad. Además mis padres son agricultores de café, cuando ellos van a ir a trabajar, ellos se levantan muy temprano pero no me siento bien quedar en la casa, tengo que ir también con ellos a hacer todo tipo de trabajo lo que ellos hacen. Yo como Licenciado no he cambiado, sigo siendo el mismo aunque ya tengo una carrera pues hay que hacerle todo. Pues hoy actualmente, la gente de mi comunidad me ve algo diferente como de antes, algunos me dicen Licenciado o profesionista, además me han confiado mucho, a veces me necesitan para hacer unas solicitudes u oficios que mandan en la presidencia municipal para solicitar apoyo. Y también cuando hacen reunión en la comunidad me respetan la gente de toda la comunidad. Cual duda que tienen ellos a veces llegan en mi casa a pedir orientación o consejos. Y también a veces me comisionan en una reunión con los ayuntamientos en el municipio. A lo mejor en mi comunidad ven un poco de diferencia como de antes, pero yo sigo siendo el mismo, dispuesto de apoyar mi gente en mi comunidad y recibir cualquier cargo que me den para apoyar mi comunidad a bajar algunos proyectos que sea de beneficio a la comunidad (entrevista a Francisco, UNICH).

Ahora bien, pasemos a los aspectos formativos adquiridos en la UNICH y la UIEM, el puente tendido entre los antecedentes vitales de los alumnos y su futuro desempeño social como profesionistas interculturales. El principal mecanismo institucional de acercamiento profesional a las comunidades es la Vinculación Comunitaria (VC), uno de los ejes del modelo educativo de la Universidad Intercultural:

Se plantea la vinculación con la comunidad como un conjunto de actividades que implica la planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades específicas. (...) Las acciones de vinculación con la comunidad coadyuvan al desarrollo social, cultural y productivo de las comunidades, orientando no sólo el quehacer formativo sino también las líneas de investigación derivadas de la realidad a la que se aportarán soluciones. Así, la Universidad Intercultural cumple su función de pertinencia académica y social al contribuir a la solución de problemas de su entorno y establecer una relación de beneficio mutuo entre ella y la comunidad (Casillas y Santini, 2006, p. 153).

Este mecanismo universitario abarca tanto el área de la investigación como los procesos de enseñanza. Cada Universidad Intercultural debe obtener resultados “tangibles” que detonen desarrollo en las áreas rurales de la región, que se logran mediante la realización de proyectos profesionales gestionados por los trabajadores universitarios, en los cuales generalmente participan también los alumnos. Por su parte, los estudiantes adquieren la experiencia necesaria para su futuro desempeño laboral a través de las materias específicas de VC y las prácticas de campo correspondientes, las que representan el eje transversal de cada licenciatura.

Tanto en la UNICH como en la UIEM, cada semestre se imparte una materia que prepara a los alumnos para el trabajo con las comunidades, empezando por el primero cuando

los estudiantes eligen las localidades para vincularse. Puede ser que la destinación cambie varias veces pero entre el tercer y cuarto semestre, la decisión debería estar ya consolidada (entrevista a Moisés García, Coordinador de la Vinculación Comunitaria de la UNICH). Se supone que a través de las necesidades ubicadas en la comunidad de destino irá madurando cierta idea que luego se materializará en forma de una tesis o un proyecto de investigación (entrevista a Alonso Reyes López, Incubadora Social de Industrias Culturales de la UIEM).

El trabajo de campo puede realizarse en grupos o equipos pequeños y se organiza con la ayuda del profesor, el que debe tener el conocimiento de la destinación e intermediar la entrada a la comunidad. Específicamente en la UNICH, los alumnos tienen que apoyarse en algún maestro que los represente ante la Universidad porque no pueden coordinar sus propios proyectos: “como el dinero cae a la Universidad, es un problema burocrático, pero desde 2012 la normativa establece que todos los proyectos deben involucrar a alumnos, antes eran sólo maestros y unos alumnos que preguntaban” (entrevista a René Escobar Bernal, Coordinación de Vinculación Comunitaria de la UNICH). Las salidas se plantean de acuerdo con el enfoque de cada licenciatura, de tal modo que se escogen lugares donde hay cierto potencial para desarrollar (turístico, lingüístico, productivo, etc.). A veces, los alumnos participan activamente en la selección de la comunidad donde se va a trabajar. En la UNICH se debe cumplir con ciertas características: la localidad debe ser marginada, con rezago social, tener hablantes de una lengua originaria y alguna característica que sea compatible con la carrera que estudia el alumno (entrevista a Moisés García Castillo, Coordinador de la Vinculación Comunitaria de la UNICH). En la UIEM, la decisión sobre el lugar con que se va a realizar la Vinculación se hace por equipos, aunque es posible que el alumno proponga su propia comunidad como destinataria del proyecto e incluso involucre a sus familiares; también se permite hacer trabajos individuales (entrevista a Alonso Reyes López, Incubadora Social de Industrias Culturales de la UIEM). Luego, con el respaldo de la Universidad, se realiza el acercamiento.

Revisemos ahora los testimonios particulares acerca de la VC. La experiencia que cada egresado obtuvo tiene que ver más que nada con su involucramiento anterior con los ámbitos comunitarios. Para algunos, el trabajo de campo significa regresar a sus casas o a sus regiones de procedencia, para otros se trata de una experiencia novedosa que (sobre todo en Chiapas) puede comprender también cierto choque cultural. La percepción de la experiencia va desde una vivencia no problemática con la comunidad hasta situaciones conflictivas.

Parece que las situaciones más difíciles durante el trabajo de campo las vivieron los alumnos HH chiapanecos, dado que en Chiapas, muchas comunidades indígenas se

encuentran en localidades bastante aisladas, tienen mayor cohesión cultural que en el Estado de México, manejan un sistema de reglas internas que los fuereños tienen que respetar y es más probable que los hispanohablantes choquen con una barrera lingüística. Por eso, para algunos alumnos, salir a las comunidades significa abandonar su zona de confort:

Como todo, es difícil convencer porque también parte del modelo intercultural es no imponer sino instar, entonces los docentes estamos prácticamente obligados a hacer la Vinculación Comunitaria en que estemos nosotros fomentando en los chicos que estén vinculándose con la comunidad. (...) Hay muchos que dicen que no, que ellos traen una escuela más de estar en clase, como la costumbre de estar siempre encerrados (entrevista a Alonso Reyes López, Incubadora Social de Industrias Culturales de la UIEM).

En los testimonios se nota que al inicio de la vinculación, tanto en Chiapas como en el Estado de México es probable que surja algún tipo de tensión. En las comunidades existen actitudes negativas arraigadas, tales como la desconfianza hacia cualquier persona desconocida que no sea “paisana” y específicamente hacia los investigadores advenedizos:

Donde yo nací, me enteré de que una vez llegaron (*alumnos de la UNICH*), no sé qué generación será, y yo dije: “¿Qué vinieron a hacer?” “Llegó con un camión grandote, así nuevecito, y estuvieron preguntándonos algo y nosotros los respondimos, igual ya la gente nos había avisado de que iban a venir personas, entonces les tratábamos de responder lo que podemos.” “Ah, órale.” Yo creí que no iban a ser tan abiertos porque si viene una persona muy diferente físicamente, se te quedan viendo de esta forma: “¿Tú quién eres? ¿Qué quieres?” (...) En las comunidades tienen la idea de que la UNICH es una universidad en donde estudian principalmente indígenas, ésa sería la idea, es lo que muchos decían, que eran puros indígenas, entonces los señores de los pueblos también tenían esa mentalidad de: “órale, son compañeros”, no decían como les dicen, kaxlanes, porque no son kaxlanes, son paisanos (*risa*). Entonces eso es lo que decían: “Pues adelante, tienen las puertas abiertas” (entrevista a Santos, UNICH).

La situación en las comunidades es un tanto delicada cuando se trata de introducirse, generalmente esperan recibir algo, algún apoyo. Mucha de esa situación, me da pena decirlo pero se lo debemos a nuestros políticos, ya que ellos son los que engañan a la gente de la comunidad cuando están en algún periodo de elección y jamás vuelven a la comunidad (entrevista a Ismael, UIEM).

Al principio las personas te ven un poco extraño y a veces suelen mostrarse un tanto agresivas pero con el trato durante la práctica las personas se van dando cuenta que tus intenciones no son malas, entonces acceden a tus preguntas (entrevista a Edén, UIEM).

El paternalismo del Estado practicado durante décadas entre los pueblos originarios y las poblaciones rurales se traduce en que la gente en las comunidades esté más acostumbrada a recibir que a cooperar:

Pasa también en las comunidades que llegan los muchachos y la gente les dice: “¿Qué me traes?” O sea: “¿Me traes refresco o qué?” “No, es que queremos hacer un taller.” “Bien, pero tú pones la comida.” A veces los muchachos no tienen dinero, ni la Universidad, para sustentar esto. Queremos apoyarlos con cosas que tienen valor pero que no son de dinero, sino de un valor social. Entonces a veces eso también nos cuesta trabajo. Pero es una combinación, el beneficiario y nosotros que tratamos llevar algo, pero debemos entendernos y comprender que no todo es dinero o no todo es dar cosas sino que estamos tratando de aliviar unos problemas

que ellos mismos nos dijeron a nosotros (entrevista a Moisés García Castillo, coordinador de la Vinculación Comunitaria de la UNICH).

El año pasado llegaron iniciativas de invernaderos, fue en Buenavista, municipio de Motozintla, que es un invernadero de rosas. Ellos mandaron su solicitud de que quisieran trabajar con la Universidad para darles una propuesta de producción o de apoyo económico. Pero realmente cuando nos dicen “apoyo económico” quieren el dinero. Entonces dijimos: “¿Qué hacemos para darles algo que les ayude a su comunidad? Darles trabajo, que ellos lo trabajen, y a la vez con eso ellos van a hacer sus propios bancos” (entrevista a René Escobar Bernal, trabajador de la Coordinación de Vinculación Comunitaria de la UNICH)

Hemos venido trabajando desde el Tianguis, desde hacer proyectos productivos, agropecuarios, cómo con la gente construir este espacio donde ellos, desde lo que tienen, puedan avanzar. No esperar que el apoyo venga de las instituciones de desarrollo. (...) Ahora algunos invernaderos se están rompiendo. Casi están esperando que haya otro apoyo. Bueno, ¿cómo revertir algo que empezó con cierta base que podía ser cuestionable? ¿Cómo dar mantenimiento desde tus propios recursos? Desde que si vas haciendo pequeño ahorro, pueden como grupo conseguir capital, hacer crecer un fondo que te permite resolver y seguir con tu producción y avanzar (entrevista a Micheline Dorcé Donnacien, Tianguis Universitario de la UIEM).

Además, el comportamiento poco comprometido de muchos investigadores quienes nunca regresan el producto de su trabajo científico a la comunidad donde se había hecho el trabajo de campo, generan el efecto ya mencionado de desconfianza, aversión o de plano rechazo:

No ser un investigador porque yo trabajo solito y aquí está mi publicación, ya cumplí con mis promedios de CONACyT, pero, ¿en qué le ayudé a la comunidad? “Sí, lo vimos, pero nos dio este papel y, ¿ahora qué hago con esto?” Y el investigador ya se fue a otro lado a hacer otra investigación (entrevista a Moisés García Castillo, coordinador de la Vinculación Comunitaria de la UNICH).

Desde la lógica de su formación intercultural, los alumnos deben estar equipados de ciertas habilidades (como es la ética del trabajo de campo y metodología de diálogo) para entablar una relación funcional con una comunidad:

Íbamos a la comunidad y hasta eso se nos complicaba mucho porque la gente te exige la información, no sólo sacar de la manga la información que te pueda proporcionar. Me acuerdo de una ocasión que tuve una plática con los señores que son mis conocidos, entonces íbamos como cuatro en el equipo de trabajo, teníamos un plan de trabajo, un cronograma de actividades del cual no nos resultó, la gente se juntó al momento, entonces nos empezó a soltar las preguntas y defendíamos como podíamos de manera muy real. Y a veces ellos como gente de la comunidad tiene razón de todo lo que te dice. Como estudiantes hay que tener ese poder de comunicación y de convencimiento, responsabilidad, más que nada. (...) Cuando tú te presentas como estudiante, le tienes que inspirar la confianza a la gente. Si no le das la confianza, entonces la gente es muy difícil que te proporcione la información. Entonces explicándole de que es objetivo del trabajo que se está realizando, no es para un fin sino que simplemente es para aprobar alguna materia, todo eso se le explica. Si no lo haces, pues igual también con el compromiso de que ese trabajo que tú generas o esa información que tú generas tienes que entregarle a la comunidad. Pero muchas veces no lo hacemos, a todos nos pasa eso. Esos son casos que uno vive como estudiante pero ya en el campo laboral es muy diferente y la responsabilidad es más (entrevista a Mario, UNICH).

La gente está acostumbrada a que lleguen saqueadores de información y ellos ya están sensibles a eso, ya no quieren eso. Y tampoco llegar con la visión de que yo lo sé todo, ni de que “les prometo que les voy a dar esto y esto y esto” porque no es cierto. Llegar con un objetivo donde se les diga: “Yo no soy ni el que manda ni nada de eso. Aquí es un conjunto de personas que vamos a llegar a una alternativa para buscar una solución de ciertas circunstancias y posiblemente de esto surja un proyecto que se pueda implementar, con la ayuda de ustedes.” Porque el problema que cometemos es que no se les habla primero de qué se trata, qué consecuencias pueden haber o qué problemas puedan surgir, que tienen que trabajar muy duro para mantenerlo, para que siga adelante el proyecto, que no todo es el gobierno, que no todo tienen que darles en cada año, no tienen que darles financiamiento porque entonces ya no sería un buen producto, sino que hay que estar en común acuerdo y que todos tienen que trabajar (entrevista a Gloria, UNICH).

Uno de los métodos más eficientes para entablar relaciones de confianza es integrar en el equipo de trabajo una persona conocedora del ambiente en que se pretende investigar, preferentemente originaria de la comunidad y hablante de la lengua local.

En este contexto, aunque en los testimonios recogidos no figura este tipo de experiencia, consideramos importante mencionar las implicaciones del trabajo de campo documentadas por Ortelli y Sartorello (2011) en la UNICH. Los autores observaron que los alumnos “indígenas” contaban con redes de contactos, conocían y se adaptaban fácilmente a las difíciles condiciones de vida en las comunidades indígenas y rurales, lo que los ponía en ventaja respecto a los estudiantes acostumbrados a la vida urbana. En consecuencia, a menudo se llegaban a formar grupos intraétnicos compuestos por jóvenes procedentes de la misma región y/o hablantes de la misma lengua, o equipos multiétnicos conformados por estudiantes indígenas de diferentes regiones y pueblos, en ambos casos excluyendo a los alumnos “mestizos”. Sin embargo, fue en los equipos mixtos donde más se complementaban las habilidades de los HLI, TLI y HH en beneficio común (Ortelli y Sartorello, 2011, pp. 123-124).

Nuestros propios informantes, no obstante la experiencia ocasional de algunos HH con lo que llamamos la “discriminación inversa”, no hablan específicamente de tal exclusión durante las salidas al campo en el marco de la VC. Al contrario, varios dicen haber cooperado con compañeros HLI o simplemente oriundos de la comunidad en que se trabajó:

A nosotros, siento que nos ayudó un poco la parte de que era mi familia (*risa*) y hubo esa apertura con la demás gente que eran de la misma comunidad pero no de mi familia y sólo al mencionarles quien era mi papá hubo de la confianza. También era un problema que no sabíamos hablar todavía el tseltal (entrevista a Teresa, UNICH).

Fue fácil adentrarse a la comunidad, ya que como fue un trabajo en equipo tuve la fortuna que una de mis compañeras pertenecía a dicha comunidad y el padre de ella era muy conocido en la misma, así que la obtención de la información no tuvo mayor problema (entrevista a Yeni, UIEM).

Después de conocer los rasgos principales de la experiencia vivida durante las salidas al campo, pasemos a la dimensión crítica que contienen sus testimonios personales. Ésta se refiere a las limitaciones del trabajo de campo tanto en el plano institucional como en el actitudinal personal.

El primer tema que sobresale en los testimonios es la organización del trabajo de campo y la cantidad de tiempo que hay que dedicarle. Para los alumnos de la UNICH es importante que las prácticas de campo sean de mayor duración que las breves excursiones realizadas durante los primeros semestres, ya que sólo estancias largas permiten convivir con la gente, hacer actividades recíprocas y entablar un verdadero diálogo intercultural (Sartorello, 2007). Como declara Diana: “creo que no se le llamaría vinculación, solamente teníamos acercamiento” (entrevista a Diana, UNICH). Además, en el 1^{er} Foro de Egresados de la UNICH se criticó que las salidas al campo no estaban bien planeadas y carecían de objetivos claros: “hay que tratar de que nos lleven a donde realmente trabajemos y no a lugares que están padres conocer, pero no se enfocan a lo que realmente queremos” (Muñoz, Peña, Camacho y Hartmann, 2010). También en la UIEM, una tercera parte de los egresados encuestados por Medina y Hernández (2014, p. 60) consideró que no se había dado importancia a las prácticas profesionales, siendo el eje principal de todas las carreras precisamente la VC. Entre nuestros informantes, el testimonio de Norma, egresada de la Comunicación Intercultural, es el más ilustrativo:

No recuerdo cómo fue en primer semestre. Fíjate que después de eso ya casi no lo hicimos, de hecho, los que salían a comunidad eran los de Desarrollo Sustentable. Llevamos Tronco Común, era como tu última oportunidad para que decidieras qué carrera querías estudiar, y llevamos una materia llamada Vinculación con la Comunidad, sí salíamos pero ya en la carrera casi no salíamos (entrevista a Norma, UIEM).

Según nuestros informantes, los problemas a menudo inician ya en el aula donde los docentes deben asesorar la actividad de sus estudiantes e intermediar su primer contacto con la comunidad elegida. En el caso ideal, el proceso transcurre de la siguiente manera:

Nosotros tenemos que ir cuidando ese proceso. Para nosotros también es mucho trabajo porque tienes que ver por equipo, a veces tenemos que ir hasta la comunidad para ver y todo eso. A veces tenemos que interceder por ellos (*los alumnos*), tenemos que ir a hablar con el presidente municipal para que les permita entrada, a veces les proponemos el proyecto, estás presente con ellos para ver el proyecto, hay que presentarse ante la autoridad municipal de tal manera que tengan confianza al ver que estamos respaldando eso. Y esto nos corresponde a todos los maestros. Para que haya esa relación, no es el muchacho que anda buscando a quien encuentre (entrevista a Moisés García Castillo, coordinador de la Vinculación Comunitaria de la UNICH).

Sin embargo, no todos los docentes traen la experiencia suficiente para intermediar la vinculación entre sus alumnos y las comunidades o simplemente descuidan este aspecto, lo que se refleja en que las prácticas de campo no se lleven a cabo en su plenitud:

Hemos tenido pocos casos de que: “Es que no trabajó. Es que me prometieron y nunca llegaron.” No es porque no haya comprensión, porque yo no me di entender, regularmente es o porque no fue el muchacho, o porque el maestro se desinteresó o hay problemas a veces de que un maestro los involucra y les dice: “Yo los voy a acompañar.” Al final estos muchachos van y el maestro no llegó nunca. Entonces estos muchachos se retiran y en la comunidad dicen: “¿Por qué se van? No nos plantearon nada.” A veces los problemitas se hacen un poco más grandes pero se han sabido controlar. Si este maestro no quiere ir con los alumnos, se busca quien más quiere (entrevista a René Escobar Bernal, trabajador de la Coordinación de Vinculación Comunitaria de la UNICH).

Eso fue también decepcionante porque había muchos docentes que metieron más por el perfil político, los sacaban de la presidencia, los metían allí dando clases de Vinculación Comunitaria. Y no la agarrábamos por lo mismo de que queríamos salir más, que ellos se iban más con la parte teórica (entrevista a Enoc, UNICH).

Yo siento que ahorita la Vinculación Comunitaria, los mismos maestros, los mismos alumnos, ya la agarran como paseo y como echar desmadre. Porque hasta los mismos maestros ya se inventan ese juego de: “Pues vamos a ir de campo.” Y diversión total. Entonces en aquel entonces no era así, en la Vinculación Comunitaria te ibas tres días a la comunidad, a diario tus diarios de campo, tu reporte y al final regresar y entregar trabajo final de ese trabajo comunitario. Y de a otro semestre te tocaba otra comunidad y después otra y después otra. A veces, por lo mismo de que a los maestros ya no los contrataban el siguiente semestre o los despedían, entonces se perdía ese vínculo (entrevista a Abelardo, UNICH).

La gran mayoría de la comunidad ni supo a qué íbamos y allí siento que los profesores nos debieron orientar para guiarnos en la forma de vincular a las personas que no tienen ese conocimiento. Ahora pienso que pudimos haber hecho publicidad para que la persona que entrevistamos impartiera cursos o diplomados o al menos solo clases para los interesados. En fin, ahora se me ocurren cosas que en ese momento no me pasaron por la mente. El trabajo lo hicimos en el primer semestre, por eso no teníamos ni la más mínima idea de qué podemos hacer. No sabíamos que el campo de acción es muy grande y que pudimos hacer mucho más. (...) Es como si los profesores de aquí creyeran que en un semestre tú ya sabes cómo vincularse con cualquier comunidad, ya que lo tienes bien aprendido (entrevista a Jeri, UIEM).

Este problema se traduce en proyectos inconclusos iniciados a menudo como diagnósticos de algún aspecto económico, social o cultural comunitario, y dejados sin seguimiento:

Yo siempre dije, ¿eso es la investigación que quieren? Fue como una práctica de identificar los recursos naturales, cómo estaba la situación natural de la comunidad y de allí qué propuestas podemos sacarle. Pero yo decía: “¿Para qué lo quieren?” No tenía idea y les preguntaba a los profesores y nos decían: “Hasta acá nomás” (entrevista a Juan, UNICH).

Llegábamos a “hacer trabajos” (*tono irónico*) porque realmente los trabajos que hacíamos quedaban allí nadamás guardaditos, no había seguimiento (entrevista a Santos, UNICH).

Luego ya no regresamos (*a la comunidad*), la escuela tiene poco de haberse creado, yo considero que si existiera apoyo por parte de ella, se lograrían buenos proyectos, mejor a los que hacen los extranjeros (entrevista a Edén, UIEM).

Fue como un diagnóstico, trabajos alrededor de tres meses, pero desgraciadamente no hubo seguimiento (entrevista a Ismael, UIEM).

El otro problema relacionado con el seguimiento del trabajo de campo es la imposibilidad de finalizarlo si es que la Universidad no proporciona condiciones para que el alumno trabaje de manera continua en una sola comunidad. Este aspecto lo mencionan tanto los trabajadores académicos como los egresados:

Muchos cambian de proyectos, a muchos se les desintegra el equipo porque en el primer y segundo semestre es un tronco donde están revueltos todos y en el segundo semestre cada quien se va a sus líneas de investigación a buscar una visión, entonces se pierde como que la continuación del grupo que ya se había formado en el primer semestre. (...) Yo tuve el caso de unos chicos hace dos años, que incluso la chica promovió luz para su comunidad, la querían nombrar regidora de su comunidad porque hizo en tan poco tiempo muchas cosas... Y el comisariado le propuso que se quedara, que hiciera más por su comunidad pero esta chica dijo: "Oyes, yo soy del primer semestre, déjame seguir avanzando y a ver qué más se pueda hacer." Pero no, ya cuando pasó un semestre, se dieron otras materias y cada quien a su división, se desintegró ese seguimiento que yo tenía porque la chica era de otra división (entrevista a Alonso Reyes López, Incubadora Social de Industrias Culturales de la UIEM).

De allí perdimos como ligarlo (*el proyecto*) porque empezaron a cambiar las materias y lo hicimos a un lado. Porque de allí empezamos a trabajar con comunidades que la escuela nos marcaba, a los viajes grupales, entonces no hubo un seguimiento. Esto es como un detalle que debería reflexionarse en la escuela, o sea, desde que empiezas hacer tu diagnóstico, que lo puedas terminar. Como te venías haciendo en la idea de la interculturalidad, desde el primer semestre darle seguimiento hasta que no termina y poder hacer compromiso con la comunidad porque es más con ellos (entrevista a Teresa, UNICH).

Creo que el enfoque de la Uni está mal, muy mal, se iluminan la boca de que ayudamos a los indígenas cuando no es así. Hacen eventos a morir y ¿de qué sirve? Deberían hacer proyectos reales, empezar y terminar o dejarlos en seguimiento con los miembros de la comunidad, investigaciones que sirvan, que tengan resultados, que se bajen recursos y que no se pierdan en el camino, que se vea la ayuda comunitaria (entrevista a Anayeli, UIEM).

Además de la crítica al elemento docente, varios egresados son conscientes de que la VC fallaba debido a las actitudes de sus compañeros quienes procuraban evitar las prácticas de campo o reducirlas al mínimo. Una de las estrategias era argumentar con la mala acogida en la comunidad escogida, la que podía servir de pretexto para la cancelación del viaje, y que además podía influir sobre los demás alumnos al plantearles el temor de vivir situaciones desagradables o incluso peligrosas:

Quisiera también aclarar algo: sí es cierto que la gente en un momento se incomoda como cualquier persona de que te quieran venir a juzgar, a estudiar tu forma de vida, ¿no? Pero también se tomaba de pretexto: "Es que fui a la comunidad y la gente no me quiso recibir," cuando en realidad no ibas a la comunidad. Entonces, nosotros nos formamos una idea de que la gente es muy agresiva. También aclaro que existe ese tipo de gente que no hace el intento. Nosotros hicimos el intento varias veces de acercarnos y por fortuna la mayoría de las veces fue positiva (entrevista a Diana, UNICH).

En otros casos la salida a la comunidad se efectúa pero no transcurre de manera adecuada y no se concluye con un trabajo de calidad:

Yo podría calificar de buena la aceptación de la presencia de la UNICH en las comunidades y efectivamente no exenta de problemas, unos propiciados por nosotros, tuvimos algún caso donde los chicos van y se alcoholizan, por ejemplo, eso genera problemas (entrevista a Javier Álvarez, rector de la UNICH).

A veces la comunidad nos rechaza, pasa que los muchachos llegan y se portan mal y la comunidad se queja, algunos empiezan un proyecto y a la mera hora lo abandonan y vienen las quejas y hay que correr a ver cómo lo resolvemos (entrevista a Moisés García Castillo, coordinador de la Vinculación Comunitaria de la UNICH).

Según la experiencia de Jeri de la UIEM, en el momento de demostrar solidaridad con la comunidad en la que se trabajó al compartir los resultados, hace falta una ética profesional propia, ya que no se puede confiar en que la Universidad supervise satisfactoriamente una actuación realmente comprometida de sus alumnos:

El trabajo lo entregamos al delegado de la comunidad y a la persona que entrevistamos constantemente, a la que visitamos para integrar la investigación. Eso ya fue decisión nuestra y sobre todo ética nuestra porque los profesores no se aseguraban que este trabajo llegara hasta los implicados en la comunidad. Creo que a muchos compañeros no les interesa ni les preocupa esto, solo su calificación, esto agranda las dificultades para las generaciones siguientes (entrevista a Jeri, UIEM).

Por último, resaltemos que la VC ante todo tiene la función de (re)construir la relación entre el estudiante de procedencia rural (preferentemente indígena) y su localidad a través del trabajo comunitario: “La propuesta didáctica pedagógica fue la investigación en sus propias comunidades, lo cual obligó a los estudiantes a relacionarse con los miembros de sus propias comunidades. Con estas tareas se consiguió una especie de “descubrimiento de lo propio” (González Ortiz, 2007, p. 83). Por eso, la VC inicia inmediatamente después del ingreso a la Universidad Intercultural para que el alumno busque información, realice investigación y ponga en práctica las técnicas para reencontrarse con el pasado y presente de la comunidad (Celote, 2013, p. 78). Cuando este proceso transcurre de manera satisfactoria, lleva a experiencias vivenciales como es la de Rosario (TLI) de la UIEM:

Las personas son amables, nos dejaban entrar a su casa para ver qué tipo de plantas tenían, nos compartían pequeñas hojas de las plantas para utilizarlas en casa, algunas personas incluso nos invitaban el desayuno, mientras nuestra plática se extendía. La gente mayor tiene muchas cosas que contar y es agradable escucharlos. (...) Algunas personas se sorprendían porque nos interesáramos en nuestras tradiciones, les alegraba que nos interesáramos por los remedios naturales cuando en ese tiempo la medicina alópata nos rebasaba en todos los sentidos (entrevista a Rosario, UIEM).

En conclusión, a pesar de los elementos críticos, en el 2º Foro de Egresados de la UNICH, los exalumnos mencionaban constantemente la VC como una herramienta

fundamental que aporta técnicas de investigación y aplicación como es el diario de campo, elaboración de informes, diagnóstico comunitario, identificación de problemas, búsqueda de financiamiento, ordenamiento territorial y diseño y gestión de proyectos (Hartmann y Muñoz, 2011, p. 6). Esto demuestra que los egresados (sobre todo los chiapanecos) son conscientes de que la VC es el elemento esencial de su formación y que las salidas al campo representan prácticas profesionales valiosas para el futuro desempeño laboral.

3.2. LOS EGRESADOS INTERCULTURALES EN EL MERCADO LABORAL

Para los egresados interculturales se plantean metas muy ambiciosas, nada menos que crear espacios nuevos en el mercado laboral existente, saturado con los profesionistas “convencionales”, valiéndose de una formación especialmente diseñada para traer ventaja comparativa a los jóvenes indígenas (González Ortiz, 2007a, p. 80):

Me atrevo a sugerir que estos jóvenes se están formando para ser agentes de cambio de sus pueblos y comunidades para contribuir a superar la marginación económica, social y política que padece su gente y, al mismo tiempo, fortalecer y revalorar la cultura propia como elemento aglutinador y creador de identidades étnicas en grado de resistir a las embestidas de la cultura occidental urbana (Sartorello, 2007).

Para abarcar el tema de la dimensión alternativa del profesionista intercultural, en los siguientes apartados se desglosa primero la situación real de los egresados de la UNICH y la UIEM en el mercado laboral a través de la congruencia entre sus perfiles de egreso y los trabajos desempeñados, segundo se da uso a la categoría “autopercepción profesional” bajo la cual se entiende la manera en cómo se proyectan los egresados interculturales respecto a la sociedad, y finalmente se analizan sus percepciones de la rentabilidad de la formación intercultural recibida.

3.2.1. Relación entre el perfil de egreso y el trabajo actual

¿Cuántos egresados realmente han logrado establecerse en áreas profesionales que están en sintonía con su formación intercultural? Además de conocer las aspiraciones de los egresados concretos a través de la categoría de la autopercepción profesional (véase el siguiente apartado), hay que preguntar si la posible vocación “intercultural” de los egresados podrá ser plenamente practicada fuera de las Universidades Interculturales. Veamos primero la visión institucional que nos compartieron los rectores de ambas Universidades respecto al desempeño de sus egresados:

Nuestros egresados, yo diría que un 30% tienen colocación inmediata. Desafortunadamente, no en la lógica que es el perfil de egreso de que regresen a su comunidad. Aquí chocan dos pretensiones y una es de índole cultural. En la comunidad indígena, salir de la comunidad es motivo de progreso. Retornar es motivo de fracaso. Entonces encontramos una resistencia

natural del chico para regresar a su comunidad. Nuestros chicos buscan empleo en el mercado formal. No es ésa la pretensión de la Universidad, se les prepara que sean capaces de gestionar proyectos y desarrollar gestión de dependencias fuera de ellas y armar proyectos culturales, productivos, desde y con la comunidad. Y esto efectivamente genera un problema. Sin embargo, hay casos exitosos en todos los campos. Lo mismo, tenemos ya dos empresas de jóvenes estudiantes que son gestores que cumplen perfectamente con la misión de la Universidad y con bastante éxito. Tenemos chicos además que han puesto su propia empresita, hay alguien quien tiene su restaurán por allí muy exitoso y produce sus alimentos y los hace allí. También tenemos en el empleo formal el gerente de marketing de Nissan San Cristóbal, me queda muy claro que no es su perfil pero, ¿por qué lo contrata la Nissan? El principal consumidor de la camioneta nissancita aquí en Chiapas es el indígena. Y sus ventas incrementaron porque habla en la lengua indígena con el comprador. Entonces hay casos de éxito. Creo que sigue siendo un reto para nosotros el que efectivamente, la mayoría de nuestros chicos cumplan con la misión que nos tiene encomendada para efectos de su perfil de egreso (entrevista a Javier Álvarez, rector de la UNICH).

Hay muchos de Lengua y Cultura que han salido al lado de la docencia, cosa que me parece pertinente porque hay docentes que no hablan las lenguas (*originarias*), entonces dedicarse a la docencia con este valor es positivo. (...) Desarrollo Sustentable se ha ido mucho a las organizaciones no gubernamentales y autogestionadas, sus propias organizaciones no gubernamentales, haciendo proyectos en las comunidades. Y Comunicación (*Intercultural*), bueno, ha estado vinculada en todos los medios regionales, las radios locales, y en los medios regionales se han insertado. Ahora, creo que por el tamaño de la zona debe haber un proceso más rápido de reciclar carreras, cambiar perfiles de las carreras. Ha habido problemas, no te puedo decir que todo ha sido color de rosa pero la Universidad Intercultural está pasando por una etapa de reflexión, de reestructuración, y de darse cuenta de cuáles son sus perfiles. Por ejemplo, la carrera de Salud (*Intercultural*). No entendíamos bien cómo está el mercado, no entendíamos cuál debía de ser nuestro perfil. Hoy lo tenemos claro: con una clínica, con un área de laboratorios trabajando fitofarmacia, o sea, ya entendemos cuál es nuestro lado más fuerte y hay que hacer algunas reestructuraciones y cambiar carreras. Pero en general lo veo positivo (entrevista a Francisco Monroy, rector de la UIEM).

En el primer discurso se nota el conflicto entre la consciencia sobre la misión de la Universidad Intercultural que debe formar a profesionistas para el trabajo comunitario y la realidad en la que pocos exalumnos llegan a desempeñarse de este modo. Se nota la complacencia del rector ante los casos de jóvenes empresarios bien establecidos, subrayando el caso de un egresado gerente de marketing de los autos de la marca Nissan que atiende a la clientela indígena en su lengua materna. Aunque el rector es consciente de que no es el perfil deseable en que tal persona deba trabajar, no puede abstenerse de un tono entusiasmado ante tal “caso de éxito”. La tentación de medir el éxito según los parámetros ligados a la competitividad sigue siendo fuerte en los gestores de las Universidades Interculturales.

Por su parte, en el discurso del rector de la UIEM, el desempeño de los egresados se califica como más bien satisfactorio, aunque se señala la necesidad de reciclar carreras más seguido para evitar que el mercado regional se sature. Además se acentúa que la Universidad está en un proceso de autodefinition y que los perfiles de sus licenciaturas están apenas cristalizando. Esto último parece ser un argumento bastante usado, como se nota también en

el testimonio de Felipe Medina, responsable del seguimiento de egresados de la UIEM, quien resume los problemas que los exalumnos están enfrentando en la actualidad:

Somos una universidad de reciente creación, hay que consolidar imagen, hay que consolidar muchas cosas a partir de ello, entonces nuestros egresados tienen serios problemas de mil tipos, problemas como la titulación, como cursos de actualización, que nos reconozcan en otras instituciones. (...) Tenemos una eficiencia terminal muy baja, tal vez el 60% más o menos, en titulación un 20%. Hay mucho desempleo desafortunadamente, nos falta hacer mucho trabajo en cuestión al egresado emprendedor, de hecho éste es el ideal de la Universidad, que deben de hacer proyectos de desarrollo en sus mismas comunidades, que se supone que es el origen de las Universidades Interculturales que se van ubicando en espacios de alta marginación. Y que precisamente, el egresado debería hacer impacto en esta marginación. Son pocos realmente los que han constituido asociaciones civiles que les permiten generar u obtener, mejor dicho, proyectos, y que a su vez tienen impacto en las comunidades, son pocos pero sí los hay, podemos mencionar algunos egresados de éxito también (entrevista a Felipe Medina, área del Seguimiento de Egresados de la UIEM).

Para completar la imagen de esta problemática por el punto de vista de los egresados mismos, acudamos primero a los estudios cuantitativos realizados tanto por la UIEM (Medina y Hernández, 2014) como por la UNICH (Hartmann y López, 2013a), que evidencian de modo realista la situación que viven los exalumnos⁴⁶ y cuyos resultados se resumen en la tabla que sigue:

| SITUACIÓN LABORAL DE LOS EGRESADOS | | |
|--|---|---|
| | UNICH | UIEM |
| Razón del desempleo | Casi 78% por bajos salarios Casi 14% por estar pendientes de la titulación | 52% por no encontrar trabajo 17% por seguir estudiando |
| Ámbito o tipo de desempeño de los empleados | 83% organizaciones o negocios 8% socios 6% dueños de empresas | 93% organizaciones o negocios 7% dueños de empresas |
| Tipo de contrato | 35% de tiempo indefinido 54% de tiempo definido | 54% de tiempo indefinido 33% de tiempo definido |
| Nivel de ingreso | 48% 2-5 mil pesos mensuales 25% menos de 2 mil pesos 23% 5-10 mil pesos 3% sin sueldo (parcela propia, negocio familiar) | Ingreso promedio neto de 4 575 pesos mensuales |

*Tabla 3. Situación laboral de los egresados.
Compilación propia con base en Hartmann y López (2013a) y Medina y Hernández (2014).*

Muchos jóvenes tanto en la UNICH como de la UIEM empiezan a trabajar siendo estudiantes, dado que la mayoría de sus familias carece de ingresos suficientes para

⁴⁶ Desafortunadamente, los estudios de egresados no fueron conceptualizados del mismo modo y la información que contienen no es del todo comparativa. En adición, tenemos que limitarnos a señalar algunas cifras para al menos ilustrar la realidad, porque por el momento no se dispone de instrumentos de evaluación diseñados concretamente para el modelo educativo de la Universidad Intercultural que permitan llegar a conclusiones acerca de los resultados de la UNICH y la UIEM.

sostenerlos mientras estudian⁴⁷. La escasez de recursos económicos parece ser la mayor traba para los estudios y de cierto modo se traduce en las bajas tasas de titulación (la razón principal del 65% de los no titulados de la UNICH) que en segunda instancia repercuten sobre la calidad de opciones laborales, ya que sin título, el joven no cobra un sueldo de profesionista, sino de técnico.

Como se aprecia en la siguiente tabla, en ambas instituciones, el porcentaje de los que trabajan precisamente dentro de sus perfiles de egreso es prácticamente idéntico. La proporción de los egresados cuyo trabajo no se relaciona en absoluto con la carrera estudiada es más alta en la UIEM que en la UNICH, lo que concuerda con los testimonios personales que reunimos durante nuestra propia investigación (véase las Tablas XII y XIII en los Anexos).

| CONGRUENCIA ENTRE EL PERFIL DE EGRESO Y EL TRABAJO (CP/T) | | |
|--|--------------|-------------|
| | UNICH | UIEM |
| Trabajan dentro del perfil | 34% | 33% |
| Su trabajo tiene algo o poco que ver con el perfil | 60.6% | 19% |
| Su trabajo no se relaciona con el perfil | 5.4% | 39% |

Tabla 4. Congruencia entre el perfil de egreso y el trabajo actual según los datos institucionales. Compilación propia con base en Medina y Hernández (2014, p. 37) y Hartmann y López (2013a, p. 13).

En cuanto al grado en que aplican la misión y visión de la Universidad Intercultural en sus trabajos, el 36.4% de los egresados de la UNICH afirma que la visión intercultural universitaria no sólo transformó su manera de pensar sino que además se proyecta en su manera de trabajar. El resto se muestra menos optimista sobre: hay quienes simplemente no tienen empleo por el momento (36.4%) y otros que trabajan en ámbitos donde no se promueve el diálogo intercultural y sus propuestas no se toman en cuenta (27.3%) (Hartmann y López, 2013a, p. 16). Se nota que la misión de la Universidad Intercultural no se cuestiona demasiado pero que la situación imperante en la sociedad y específicamente en el mercado laboral impide convertirla en prácticas reales⁴⁸. No existen datos comparables sobre la UIEM, pero

⁴⁷ En la UIEM, sólo aproximadamente una décima parte de las familias superan la línea de pobreza al contar con el ingreso familiar mayor a 5 201 pesos mensuales (Silva y Rodríguez, 2012, p. 70) y la ocupación principal de dos tercios de ellas es la agricultura (Medina y Hernández, 2014, pp. 15-16). Casi la mitad de los padres de familia sólo completó unos grados de primaria o ya no siguió estudiando después de completarla y la quinta parte de las madres no tenía estudios algunos y/o era analfabeta (Silva y Rodríguez, 2012, p. 68). Dado que aproximadamente una decima parte de los padres de familia cuentan con educación superior, los egresados los superan tres o cuatro veces en cuanto a la instrucción alcanzada; algo parecido sucede también en la UNICH (Molina, 2012).

⁴⁸ Para aumentar el número de los egresados capaces de un impacto social verdadero de acuerdo a su formación intercultural, los exalumnos recomiendan difundir más a la UNICH como institución (43%) y ampliar su labor (19%), además de contratar a docentes más capacitados (26%) (Hartmann y López, 2013a, p. 17).

según Medina y Hernández (2014, pp. 28, 49), más que la mitad de los egresados está muy satisfecha o satisfecha con su papel de hacer algo útil por la sociedad (20% y 43%, respectivamente) y el 15% y 57% dijeron estar muy satisfechos o satisfechos con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la UIEM. Esto deja a la UIEM en mejor luz que la UNICH, o tal vez refleja una actitud menos crítica de los egresados chiapanecos frente a los chiapanecos.

Ahora bien, revisemos en qué campos laborales concretos se desempeñan nuestros informantes con el objetivo de estimar hasta dónde les fue posible mantenerse dentro de los perfiles profesionales. Para poder hacer esto, primero necesitamos conocer los perfiles de egreso de las licenciaturas representadas entre los entrevistados para entender para qué actividades laborales concretas han sido preparados. Los 21 informantes se reparten entre las siguientes carreras: en la UNICH, 7 estudiaron Turismo Alternativo y 4 Comunicación Intercultural, en la UIEM, 2 Desarrollo Sustentable, 7 Comunicación Intercultural y 1 Lengua y Cultura.

El Turismo Alternativo es una carrera que reacciona al crecimiento de la actividad turística en los últimos años, especialmente su rama “alternativa” (ecoturismo, turismo rural, turismo de aventura). Los egresados de esta licenciatura deben dinamizar el potencial turístico de México al ser capaces de organizar grupos humanos con espíritu empresarial, sensibilidad ecológica y comunitaria en el reconocimiento de la interculturalidad, creando empresas pequeñas y medianas para un turismo donde se produzcan contactos positivos entre las comunidades receptoras y los turistas basados en el respeto hacia el medio ambiente y en los valores sociales y comunitarios (Licenciatura en Turismo Alternativo, 2005).

La carrera de Desarrollo Sustentable se fundamenta en el concepto homónimo que se refiere a un proceso multidimensional, “aquellas medidas de desarrollo económico, social y cultural, que satisfacen las necesidades del presente, sin que comprometa la capacidad de las futuras generaciones”, para la reducción de las desigualdades, el beneficio general de la sociedad y una relación respetuosa hacia el medio ambiente (Licenciatura en Desarrollo Sustentable, 2005). Los egresados de esta carrera deben ser capaces de elaborar diagnósticos sobre el potencial del desarrollo para su región, diseñar proyectos sustentables e interculturales y, consecuentemente, integrarse a las sociedades rurales y llevar a cabo procesos productivos con el respeto por la diversidad cultural y los saberes tradicionales, pero introduciendo tecnologías modernas acorde a la sustentabilidad ambiental (Licenciatura en Desarrollo Sustentable, 2005).

La licenciatura en Lengua y Cultura hace hincapié en las necesidades de la diversidad etnolingüística de México para establecer las relaciones simétricas entre los pueblos originarios y el resto de la sociedad mexicana, asimismo para construir los canales de comunicación “para la preservación de las historias y expresiones culturales de los pueblos indios sin renunciar al reconocimiento de los aportes científicos, culturales y artísticos de la cultura occidental” (Licenciatura en Lengua y Cultura, 2005). Los egresados deben tener responsabilidad sobre el estudio y revaloración de las identidades culturales y lingüísticas en contextos conflictivos de diversidad cultural. Estos profesionistas deben desarrollar competencias comunicativas tanto en las lenguas originarias como en inglés y ser sensibles hacia las diferencias culturales y lingüísticas⁴⁹.

La Comunicación Intercultural se aleja de la concepción dominante (clasista y preponderantemente urbana) de los medios de comunicación, proponiendo una comunicación como puente entre culturas y una manera de difundir e intercambiar ideas, conocimientos y valores a lo largo de la sociedad, combinando la cultura y la tecnología dentro de ámbitos culturalmente diversos (Licenciatura en Comunicación Intercultural, 2005). Los egresados, conscientes positivamente de sus culturas de procedencia y respetuosos hacia las demás, deben hacer posible la trasmisión de mensajes que contribuyan al desarrollo cultural de los pueblos, sin olvidar que la comunicación es fundamental para el crecimiento socioeconómico y que para competir con calidad en el marco de la modernización se requiere de uso profesionalizado de la comunicación (Licenciatura en Comunicación Intercultural, 2005). Dentro de los proyectos comunitarios enfocados a la difusión cultural en los medios de comunicación se debe privilegiar el uso de las lenguas originarias, vistas como herramientas para el desarrollo económico y sociocultural de las comunidades⁵⁰.

Ahora bien, ¿cómo es la situación de nuestros informantes? Con la excepción de uno que no está buscando activamente un puesto laboral debido a la titulación pendiente, el resto tiene empleo y además una gran parte trabaja dentro del perfil profesional.

Para estimar el grado de la congruencia entre el perfil y el trabajo (CP/T), consideramos como el primer momento distintivo de cada posición laboral el contacto con las comunidades (rurales y/o indígenas) mantenido o no mantenido por cada egresado, dado que el desempeño profesional en contextos comunitarios es la base misma del planteamiento de las nuevas licenciaturas interculturales. Además, tomamos en cuenta si el egresado pone en

⁴⁹ Disponible en http://uiem.edu.mx/?page_id=1655 (03/06/2014).

⁵⁰ Disponible en http://uiem.edu.mx/?page_id=1678 (03/06/2014).

práctica las habilidades adquiridas durante la licenciatura y si es consciente de que su formación universitaria fue diferente a la convencional.

3 egresados de la UNICH y 3 de la UIEM tienen la CP/T más alta posible, ya que los tres indicadores son positivos. Pero también hay numerosos casos de egresados quienes trabajan en ámbitos comunitarios y utilizan los conocimientos aprendidos en la Universidad Intercultural, aunque personalmente no sientan gran influencia de la formación intercultural (5 en la UNICH y 4 en la UIEM). También hay quienes por el momento no se mueven en los ámbitos comunitarios y no practican sus capacidades interculturales pero esperan hacerlo pronto: entrevistamos a 4 egresados chiapanecos que son empleados de alguna organización, asociación civil, ONG, etc. y que están esperando a que llegue la oportunidad de volver a hacer el trabajo de campo, aunque su puesto actual no lo requiere. En cambio, entre los egresados mexiquenses prevalecen quienes sí expresan el deseo de hacer el trabajo de campo pero debido al carácter de sus puestos actuales no ven muy probable que suceda (5 personas).

También hay casos donde la CP/T es baja o de plano ninguna. El egresado, a) no trabaja dentro de su perfil y a esto se suma su enajenación laboral respecto al ámbito comunitario (3 casos en la UIEM y ninguno en la UNICH), b) trabaja dentro de su perfil pero sin estar en contacto con las comunidades (2 casos en la UNICH), c) trabaja dentro de su perfil pero sin mantener el enfoque intercultural y por supuesto sin desempeñarse en el ámbito comunitario (2 casos en la UIEM). En los casos b y c se trata de los egresados de la Comunicación Intercultural, probablemente la carrera que más fácilmente se funde con su contraparte “convencional”, y los distingue una circunstancia. En el caso b, Abelardo y Sandra trabajan en el ámbito de una Universidad Intercultural, es decir, atienden la problemática de la diversidad cultural en sus trabajos de comunicólogos, aunque no se requiere que hagan trabajo de campo. En el caso c no existe tal enfoque, ya que Edén trabaja en el área de comunicación de la policía y Rosario en la radio Miled.

En resumen, todos los 11 egresados chiapanecos trabajan en menor o mayor medida dentro de sus perfiles y aproximadamente la mitad de ellos también se dedica al trabajo de campo. En cambio, sólo 4 de los 10 egresados mexiquenses trabajan claramente de acuerdo con su perfil y al mismo tiempo se mueven en ámbitos comunitarios.

Obviamente, tal evaluación es bastante subjetiva y permite sólo una orientación elemental en las trayectorias personales; la verdadera guía son las autopercepciones profesionales y la demás información testimonial que permite asomarnos con mayor profundidad en la compleja problemática del egresado intercultural en el mercado laboral.

3.2.2. Autopercepción profesional de los egresados interculturales

Para disponer de un marco de referencia, conozcamos primero la versión de los directivos de la UNICH y la UIEM acerca de lo que hace diferente a “sus” egresados en comparación con los convencionales:

El primer ingrediente que es principalísimo para la diferencia a las demás universidades es la comunicación. Nuestro joven puede comunicarse en la lengua materna con la comunidad, lo que no pueden hacer los chicos de las universidades convencionales. Pero además, entienden su cultura, comprenden la lógica con la que se mueven los grupos indígenas de nuestro estado y del país, que tiene muchas muy similares. Por ejemplo, en la comunidad indígena a la que uno vaya hay que pedir permiso para entrar y eso no lo sabemos en el mundo mestizo. Ese simple hecho abre puertas en muchos lados. Un segundo elemento es que tienen herramientas formativas para la solución, mediación de conflictos. Que en contextos como los chiapanecos, este tipo de cuadros ayuda. Pero yo diría, esos dos elementos por sí mismos son un fuerte ingrediente que llevan en formación nuestros muchachos (entrevista a Javier Álvarez, rector de la UNICH).

Lo más fuerte es su formación en Vinculación, ellos están estudiando viendo y conviviendo en la realidad de sus comunidades, esto me parece que ya de antemano da otro tipo de egresado. Y claro, todo el enfoque intercultural del entendimiento de la diversidad cultural y de todo lo rico que se lleva en la convivencia y entendimiento, culturalmente. Porque normalmente en una universidad no se preguntan ni de dónde eres, ni cuáles son tus tradiciones, hay como una homologación de comportamientos y cuando sales de ellos, pues eres discriminado en estas instituciones (entrevista a Francisco Monroy, rector de la UIEM).

Para Javier Álvarez, el rasgo diferenciador esencial es la competencia comunicativa en la lengua originaria, la habilidad “intercultural” de intermediar conflictos y la comprensión de las racionalidades culturales de los pueblos originarios del país que en su conjunto posibilitan su desempeño en los ámbitos comunitarios. Francisco Monroy también acentúa el contacto con las comunidades durante los estudios como un tipo de experiencia académica que falta en las universidades convencionales, sobre todo porque viene complementada por el enfoque intercultural de la escuela que inculca los valores específicos de entendimiento y convivencia, además de proporcionar un ambiente académico donde las diferencias culturales no se reprimen.

El punto de vista de los egresados entrevistados en buena medida concuerda con la visión institucional, ya que todos perciben que en su formación hubo algún elemento que los distingue de los egresados “convencionales” (véase la Tabla X en los Anexos). Al mismo tiempo hay que subrayar que la diferencia profesional se manifiesta en matices. Como advierten dos egresados de la UIEM, lo importante es que cada alumno intercultural tenga alguna idea de sí mismo que le ayude a ubicar su lugar en el mercado laboral y la sociedad en general, evitando confusiones identitarias:

Nosotros como egresados, no sé si nos llegaba la melancolía... De globalidad nos decían: “Cómo vas a competir contra chavos de la UNAM, chavos del Poli?” Yo tenía compañeros que

tenían esa forma de pensar, y yo decía: “No, chavos, yo digo que no hay ni un punto de comparación.” (...) Yo le digo a mi hermana mucho: “No te vayas mucho por lo comercial, chécate el plus que tiene esa Universidad, la lengua, lo intercultural. Debes de entrarle por allí porque si no, no vas a estar contenta y vas ver que no te vas a sentir feliz cuando termine la carrera” (entrevista a Ismael, UIEM).

Para nosotros, alumnos de Universidades Interculturales, saber qué es interculturalidad es una pregunta obligada. Todo lo que nosotros hagamos va relacionado a interculturalidad, es como un apellido y por lo tanto debemos tener claro qué es (entrevista a Gaba, UIEM).

En cuanto a los matices de la diferencia percibida, según varios informantes hay un solo aspecto distinguidor sin el que no notarían ninguna diferencia respecto a los egresados convencionales. Generalmente se destaca el estudio de las lenguas originarias:

Lo único que le puedo reconocer a la Universidad es que me haya dado un maestro que me dijera: “Sabes qué, el tsotsil es importante que lo aprendas a escribir.” Y que me haya dicho también: “Con tu lengua puedes dar clases” (entrevista a Miguel, UNICH).

Creo que el plus que le daría a ser diferente a las otras instituciones es nadamás la enseñanza de las lenguas y que haya un poquito más de presencia de los estudiantes de origen indígena (entrevista a Sandra, UNICH).

Pero también puede tratarse de algún otro rasgo, por ejemplo, de la consciencia medioambiental en vez de una intercultural más amplia:

La mentalidad de las (*universidades*) convencionales es general, no se están fijando en lo que están impactando. Entonces en esta parte me considero diferente. A lo largo de los seis semestres del Turismo Alternativo, las materias eran precisamente sobre la relación hacia el medio ambiente, a favor del medio ambiente. Fue un poco diferente en este aspecto. Pero en otras cosas no, es igual (entrevista a Santos, UNICH).

Por otro lado, hay quienes consideran que ser un egresado intercultural significa algo mucho más complejo, ya que la formación se da por carreras abiertas y “menos cuadradas” que brindan más espacio a las propuestas y el potencial creativo del estudiante. Además, hablan de las metodologías interculturales, la sensibilidad humana y un abanico de habilidades alternativas que les permiten trabajar en ámbitos sociales y culturales donde los egresados convencionales carecerían de herramientas comunicativas necesarias para un diálogo exitoso:

Yo me siento diferente en el sentido de que las universidades convencionales ofrecen carreras ya muy trilladas por decirlo así, muy comunes, muy cuadradas, haces esto y de allí no te sales. En cambio, el modelo intercultural busca integración, opciones, tú puedes generar propuestas (entrevista a Diana, UNICH).

En otras universidades tienen una visión diferente y están más enfocados a su ramo, por lógica (entrevista a Edén, UIEM).

Muy llamativos los programas, como que te daban otra visión de la convencional (entrevista a Abelardo, UNICH).

Yo la veía (*la Universidad*) como una forma diferente de enfocar la ciencia de la comunicación, la lengua y cultura y el desarrollo sustentable y ahorita la salud. Es como otro ramo, otra alternativa. Está muy bien, yo decía, porque hay una lengua involucrada (entrevista a Ismael, UIEM).

No es la carrera en sí, la carrera de Comunicación la tienen muchas universidades, lo que yo trato es de tener una visión más amplia en congruencia a la institución en la que estudié (entrevista a Jeri, UIEM).

Además, muchos consideran el aspecto vocacional como la característica clave de cada profesionista intercultural, plasmada en el acercamiento a las comunidades mediante el trabajo de campo, solidaridad con su gente, creación o intermediación de propuestas funcionales de desarrollo, o una visión laboral no determinada por el lucro. La abundancia de los testimonios tanto de la UNICH como de la UIEM por sí misma habla de esta nueva ética laboral:

A veces me ha tocado trabajar también con gente egresada de otras universidades y les cuesta trabajar sobre todo con las comunidades originarias. Todavía se sigue teniendo esa percepción racista y pensarlo todo por intereses propios. Entonces, la evidencia me ha dado esto, que sí he tenido una plenitud profesional con más actuación humana (entrevista a Enoc, UNICH).

Al final de cuentas de eso se trata, de arriesgarse, de ir a zonas remotas porque otros profesionistas no hacen esa labor de irse a comunidades remotas y dar su apoyo técnico a la gente, quieren estar por oficina y todo por internet (entrevista a Diana, UNICH).

La visión que nosotros tenemos al salir que no es de economistas, no es de perseguir un lucro en todas partes o verle cara de dinero a todo. En este sentido siento que somos bastante diferentes. Porque hasta en la forma de hablar, muchos se refieren a esos lugares como a un punto económico, algo que les va a percibir un beneficio económico. Y a nosotros lo que nos interesa es poder ayudar. Tampoco vamos a vivir de la caridad, eso lo sabemos, pero mientras no se explote a la gente, donde todos salgamos ganando (entrevista a Gloria, UNICH).

Esta línea que va hacia el apoyo de las comunidades, a que nosotros podamos ser los facilitadores de que ellos puedan desarrollar sus capacidades. O sea, las comunidades lo tienen, la gente de la comunidad sabe de sus tradiciones, tiene ese conocimiento tanto como nosotros, pero tal vez no sepan cómo desarrollarlo, entonces a nosotros nos prepara la escuela para hacer estos facilitadores (entrevista a Teresa, UNICH).

Sí tuvo cierto impacto en mí haber estudiado en la UIEM, lo que me hace diferente es que como tiene el enfoque intercultural, hay más vinculación de la carrera con la comunidad y de esa forma que la misma comunidad también tenga más contacto con la carrera y conozca más los medios de comunicación (entrevista a Yeni, UIEM).

Estoy convencida de que de no haber estudiado en la UIEM, aunque hubiera estudiado lo que siempre había deseado, no sería la persona que soy hoy. Claro que la relación y el acercamiento a las comunidades, indígenas principalmente, me marcó como ser humano, pues siempre crecí sin darme cuenta de la riqueza cultural que había a mi alrededor, una riqueza que la mayoría desprecia o no ha visto (entrevista a Alma, UIEM).

Hay distintas cosas que marcan diferencia frente a otros egresados de otras universidades, por ejemplo, en la maestría me pude percatar que mi perspectiva centraba mucho en el enfoque comunitario. Por otra parte, el contar con conocimientos que en ninguna otra institución se

proveen, como las lenguas originarias, ayuda en algún sentido a tener mayor oportunidad laboral en instituciones de enseñanza de lenguas e investigación social (entrevista a Griselda, UIEM).

Como joven indígena tengo la responsabilidad de ayudar a los demás y sobre todo seguir adelante, demostrar a los demás que sí se puede, que los valores que he aprendido deben de ponerse en práctica (Secundino, 2008, UIEM).

La problemática étnica tiene su lugar importante en las autopercepciones profesionales. Para algunos egresados, lo que diferencia a las Universidades Interculturales es el hecho de que toman en cuenta la problemática interétnica, prestan atención positiva a la diversidad cultural y proporcionan un espacio académico para personas de origen indígena:

Creo que el plus que le daría a ser diferente a las otras instituciones... es que haya un poquito más de presencia de los estudiantes de origen indígena, aunque esos hay en todas las universidades salvo que no hay una estrategia para decir: “tenemos tantos alumnos indígenas, tantos hablantes” y que no se les da la importancia. En esta universidad sí. Yo creo que esto sería la diferencia (entrevista a Sandra, UNICH).

Aquí la Universidad tiene el 40% o 30% de su población que es de una comunidad. Entonces estos jóvenes están yendo a enseñar a sus comunidades y están dando como un plus a esta comunidad. Entonces yo siento que la UNICH tiene una responsabilidad bastante grande con las comunidades. (...) Yo siento que la UNICH no sólo ayuda a la población indígena sino que también apoya a la ciudad, más que nada a los de los municipios, porque la mayor afluencia a las universidades convencionales son sólo los que han estudiado en buenas preparatorias o en preparatorias pagadas o si tú eres negrito, no pasas, o tú hablas una lengua y como que te discriminan. Y en esta Universidad siento que el mismo de las poblaciones indígenas se siente orgulloso de estar en una universidad porque le toman en cuenta o porque tiene esa responsabilidad de ayudar a esa persona a superarse para que ella ayude a superar a su comunidad (entrevista a Abelardo, UNICH).

Varios egresados especifican todavía que los profesionistas interculturales representan un nuevo mecanismo social para que la gente indígena sea escuchada. Es decir, fungen como actores sociales nuevos, intelectuales sin importar la procedencia étnica, capaces de defender y hacer oír la “voz” de los pueblos originarios:

Yo creo que la esencia de nuestra Universidad son precisamente las lenguas originarias, aprenderlas, conocerlas y lo más importante difundirlas, darle voz a nuestra gente es el motivo principal de su creación. (...) Tenemos una característica muy especial, un “plus”, y es que durante la Licenciatura aprendimos a hablar, a escribir, a entender nuestra lengua materna y eso nos permite hacer algo por nuestra comunidad, por nuestro pueblo y por la gente a partir de los conocimientos obtenidos en la UIEM (entrevista a Rosario, UIEM).

La diferencia radica en que idealmente aprendemos a respetar las diferencias de quienes nos rodean. Se trata de aprender a comunicarnos, respetarlos y ayudarles a decir lo que no pueden porque no se les da oportunidad. (...) Por supuesto (*que quisiera trabajar con comunidades*), ése es uno de los fines de la (*Universidad*) Intercultural, ser la voz de esas comunidades que, en ocasiones, cuando llegan a ser escuchadas, es desde un punto de vista hasta cierto punto “marginal”. Entonces, como egresado intercultural, se trata de dar a conocer su forma de vida pero no como discriminados sino como gente de verdad que también puede discriminar a otros y que puede ser grosera y, por supuesto, salir adelante. Una dualidad: no por ser indígenas son todos buenos e indefensos, son capaces (entrevista a Gaba, UIEM).

Algunos egresados también enfatizan el rol de cada individuo en la formación valorativa, señalando que la Universidad Intercultural no influye mecánicamente sobre las personas; lo que importa es la actitud asumida en la vida:

La Universidad te forma, pero la Universidad no te hace ser lo que serás después. (...) Lo único que me benefició es que me impulsara a aprender a escribir mi lengua. Sabía escribir pero muy poco, no me interesaba. Lo hablaba nadamás. Pero de que la Universidad diga que ha influido en mi persona, en lo que soy ahora, creo que ese camino lo he pensado desde la secundaria y estoy en ese camino (entrevista a Miguel, UNICH).

Lo que tal vez le hace uno diferente es uno mismo, cómo fue la formación, si algo aprovechó o no (entrevista a Juan, UNICH).

La autopercepción profesional de los egresados está interconectada con sus ideas sobre el futuro (véase la Tabla XI en los Anexos). ¿A qué aspiran en sus vidas y qué vocaciones posiblemente sienten? En los testimonios se nota que existe la tendencia a buscar un rumbo propio, no motivado principalmente por el salario, con una dimensión ética que va más allá del desempeño estrictamente profesional. Esta visión alternativa se hace más marcada entre los tres egresados citados a continuación:

Mi meta de vida en lograr la autosuficiencia, por lo menos en alimentación, estoy fastidiada de depender del mercado cuando yo misma puedo satisfacer algunas necesidades. Quisiera algún día lograr que mis padres valoren su lengua y estén dispuestos a compartirla pero en eso estoy trabajando, la labor de convencimiento no es fácil, si no lo es con la familia propia, aún menos lo es con la sociedad. Pero seré insistente, considero que la humanidad podemos llegar a lograr un mundo de paz y confío en que vamos a lograr una consciencia antes de terminar con nosotros mismos (entrevista a Alma, UIEM).

Espero poder dejar de depender de los centros comerciales, espero que mucha gente se interese por sembrar su verdura, por ya no consumir tanto, espero ser un ejemplo al menos para las personas que vivan cerca de mí y con los que tenga relación o amistad. Espero en un lapso no mayor a dos años tener mi casa y mi clínica de medicina tradicional. Tener mi casa y en mi terreno sembrar árboles frutales, cosecharlos, hacer conservas para las temporadas en que estos frutos no los hay, espero poder tener una tienda en la que en lugar de vender puedan llegar personas a truequear. Tengo un amigo allá en Chiapas, he visitado a los zapatistas pero creo firmemente que es necesario hacer algo aquí también, aprendemos mucho de ellos. Ahora creo que la mejor forma de demostrarles nuestro afecto y honrarlos es reproduciendo su escuela, enseñando lo que aprendimos (entrevista a Jeri, UIEM).

Yo he sido uno de los estudiantes que más les daba lata a ellos (*la UNICH*). Y les sigo dando lata porque seguimos haciendo cuestionamientos. Y quiero seguirme formando en la cuestión de la educación, si tengo oportunidad de un doctorado en diseño curricular o algo que tenga que ver con cuestiones formativas pero de lo superior. Cuestionando los modelos educativos superiores, qué modelo puedo yo allá en mi pueblo en materia de universidad. Me gustaría seguir en este rumbo de las propuestas en materia de la educación superior en el estado de Chiapas (entrevista a Enoc, UNICH).

En el rubro emblemático del egresado intercultural “indígena” que trabaja para beneficiar su comunidad encajan 4 de los 5 entrevistados HLI, en su totalidad chiapanecos,

quienes expresan su deseo de aportar algo a sus comunidades de origen, por ejemplo, invertir en lo orgánico, realizar proyectos turísticos en beneficio de la comunidad, documentar y difundir las culturas originarias, rescatar las tradiciones comunitarias u ofrecer nuevos canales de comunicación en las lenguas indígenas, como observó también Sartorello (2007) en la UNICH⁵¹.

Ahora que tengo la oportunidad de estar trabajando con las mujeres (*artesanas*), no es verla como una máquina o una trabajadora o una persona que hace dinero sino verse en sí como personas. Yo creo que hay un futuro mejor para ellas. (...) Como persona espero desarrollarme profesionalmente más en esto, veo que tienen futuro las mujeres en este aspecto de que se pueda buscar más mercado (entrevista a Juan, UNICH).

Me identifico como tseltal, entonces yo salí y me siento endeudado con mi comunidad, con mi pueblo, con mi gente, aunque no me haya apoyado de manera económica sino que moralmente te motivan para salir adelante. (...) Me siento responsable del otro proyecto que tengo que es para mi gente, pues nadie conoce más que yo. Nadie sabe más de cómo ha sido todo el proceso de la gestión, pues yo este proyecto lo siento muy mío (entrevista a Mario, UNICH).

Aprende uno muchas cosas, conoce a más personas, se relaciona, ¿no? Entonces es allí donde empiezas a crecer como humano. No con las cosas porque de las cosas, te mueres y no te llevas nada. Entonces por ejemplo, mi convicción desde un principio era trabajar con mi gente, con las comunidades, regresar a ver en qué puedo apoyar a la gente. Entonces desde un principio también me interesó la política. Ahorita no estoy, pues, pero estoy en el camino. Porque sí, la política la vivimos todo el tiempo, pero me interesaría meterme en la política de los gobiernos, de elecciones y todo este rollo. Pero mi metodología es trabajar primero con mi gente. Porque la misma gente es la base que me puede levantar. Sin la gente yo no puedo hacer nada. Tengo que apoyarlos. Porque la misma gente se va a dar cuenta y va a decir: “Si éste nos está apoyando, también lo podemos apoyar” (...) Ahora estoy trabajando en una asociación que fundé en 2010 que se llama *El Colegio Intercultural de las Américas* que dentro de sus objetivos está la cuestión de la cultura y el arte, de economía política, política social, economía, generación de economía a través de proyectos, capacitaciones, formación de capital humano. (...) Pero en realidad, un ingreso o que diga que tengo trabajo, no. Lo hago por vocación (entrevista a Miguel, UNICH).

Yo siempre he trabajado en mi municipio. Aunque me gustaría ir a otros municipios y comunidades pero siempre me mandan a mi pueblo y sí, hay que sacar adelante el municipio. En mi pueblo hay mucho que no se conoce, por eso quiero dar a conocer cómo es la cultura, la costumbre, qué es lo que hacen en cada municipio (...) Yo visito 13 comunidades ahorita para bajar proyectos por parte de SEDESOL para ver lo que tiene la gente. Me gusta mucho allí porque son mis paisanos, me conocen, entonces cuando llego, a veces me invitan a convivir. A lo mejor uno se sorprende de cómo se relaciona esto con la Comunicación (*Intercultural*). Pero como me dieron una oportunidad de trabajo, y yo siempre he dicho: “Trabajo, el que caiga”. (...) Siempre tengo un sueño, una meta, quiero ser noticiero, reportero en televisión de Chiapas. Por ejemplo en mi pueblo hay mucho que no se conoce, por eso quiero dar a conocer cómo es la cultura, la costumbre, qué es lo que hacen en cada municipio (entrevista a Francisco, UNICH).

⁵¹ Estas vocaciones personales y profesionales reatmealimentan el apartado 3.1.3. donde se habló de las relaciones entre los egresados y los ámbitos comunitarios.

En cambio, en el caso de Santos, hablante materno de tsotsil quien actualmente trabaja en la planeación de proyectos ecoturísticos, el ideal sostenido por la Universidad Intercultural choca con la realidad imperante en el mercado laboral:

Mis papás, saliendo de la Universidad, ya no sabían qué hacer: “Tú síguele, yo ya no sé qué decirte, así que si ves algo, dale. Yo ya no sé en qué ayudarte, ni económicamente, sólo te puedo decir que sigas adelante.” Como me decía mi mamá: “Yo sólo terminé el quinto de primaria, así que no sé qué decirte, además de que no tenemos por lo menos algún conocido que te ayude, allí lo ves tú”. (...) En esa vez a mí me mandaron a un hotel de almacenista. Era recién egresado y dije: “Está bien, a qué me pongo los moños.” (...) Regresar a mi comunidad, tanto que le haya pensado, no. Si regreso, ¿qué haría? No me he respondido esa pregunta. Sí tendría más posibilidad de que la gente me acepte... (entrevista a Santos, UNICH).

El énfasis retórico puesto en el “rescate” de las culturas y lenguas originarias por parte de los estudiantes indígenas mismos hace menos visible la situación de los egresados que no son HLI ni se autoadscriben como indígenas pero sienten vocación por el trabajo comunitario:

Estoy todavía con esa relación con los pueblos originarios. Dejé ahorita un poco la parte del campo con ellos, estoy metido en el curso y mi trabajo de campo ahorita es más con mi pueblo que son más mestizos, allí sí los tenía olvidados definitivamente. Digo: “También debo hacer algo acá” (entrevista a Enoc, UNICH).

Ahora me gusta lo que hago porque estoy en área administrativa y sé que en un futuro más que nada aspiro a salir a campo porque aquí hay oportunidades a salir a campo, de capacitar, de estar en vinculación con la gente. Es lo que me importa (entrevista a Gloria, UNICH).

Por último, en muchos testimonios se dejan sentir las consecuencias de las exigencias de la vida real, ya que el carácter del mercado laboral y la necesidad básica de ganarse la vida puede alejar al joven de su área profesional original:

Sí me gusta trabajar con las comunidades, pero hay veces que por lo mismo de que te vienes a una ciudad, ya tienes otras aspiraciones. Entonces como que vas abandonando la parte de la vinculación con las comunidades. Y el mismo trabajo te va desplazando de eso (entrevista a Abelardo, UNICH).

Esto sabe generar cierta frustración en el joven profesionalista (tanto TLI como HH) que no se siente satisfecho con el carácter de su trabajo. Destaquemos que esto aqueja en mayor medida a los egresados de la UIEM:

Ahora trabajo en una empresa llamada Recargamax. Nada que ver con la carrera. Es triste. (...) Pero sí me gustaría trabajar en comunidades, aplicar lo que aprendí. (...) Tengo muchos sueños, por cumplir uno de ellos es trabajar en algo que me llene de pasión, amor por lo que haga, que no lo sienta como un trabajo. Otro es conocer a más culturas fuera de aquí, saber su forma de pensar, sus tradiciones (entrevista a Norma, UIEM).

Aunque no estoy contenta con lo que soy, con lo que hago, en donde estoy, me gustaría súper poner en práctica mi trabajo comunitario, estar en una asociación civil, en organizaciones, ver que una comunidad mejora con mi ayuda, que pueda hacer un poco por la gente que necesita, atender sus peticiones, hacer proyectos juntos y sacarlos adelante (entrevista a Anayeli, UIEM).

Comunicación Intercultural fue la carrera que culminé en la UIEM, la elegí porque pensé que podía utilizar esos medios de comunicación de forma local, es decir, en mi comunidad y de esa forma existiera un vínculo más cercano hacia la comunidad. (...) Desafortunadamente, no he podido aplicar lo que aprendí en la UIEM, y los conocimientos que aprendí, para el trabajo en que estoy no son de ayuda (entrevista a Yeni, UIEM).

El grado de frustración u optimismo depende también de la probabilidad (percibida subjetivamente) de que en el futuro sea posible reanudar con la orientación profesional adquirida en la Universidad Intercultural:

A veces estoy en contrariedad con lo que decía, de asentada, pero ahora me gusta lo que hago porque estoy en área administrativa y sé que en un futuro más que nada aspiro a salir a campo porque aquí hay oportunidades a salir a campo, de capacitar, de estar en vinculación con la gente. Es lo que me importa. Siento que hay oportunidades de que en algún momento yo esté bien capacitada y pueda salir a campo para hacer a lo que me dediqué, a lo que me gusta, a lo que por ello entré en la UNICH. Es por eso que estoy aquí. Cerrar el círculo que me hizo entrar en la carrera de Turismo (entrevista a Gloria, UNICH).

Ahora en la radio no tengo mucha oportunidad de ello (*trabajo de campo en las comunidades*) por políticas y estructura de la empresa en la que me encuentro, pero no pierdo la esperanza de poder hacerlo si no es a través de aquí, buscaré otros medios. Hace un año aproximadamente realicé un material audiovisual para una campaña presidencial, realicé entrevistas a la gente de las comunidades, interpretaba y traducía lo que me decían en lengua originaria, y eso es lo que me gusta, poder mostrar lo que la gente necesita, lo que quiere realmente (entrevista a Rosario, UIEM).

Podemos ver que entre los egresados efectivamente se notan actitudes poco convencionales hacia el desempeño laboral, acompañadas por una consciencia social y medioambiental elevada. Pero aunque la UNICH y la UIEM en muchos casos hacen egresar a personas con un potencial social considerable, éstas pueden quedar desaprovechadas por la sociedad (más la mexiquense que la chiapaneca) debido al carácter del mercado formal al que tienen que adaptarse para cubrir sus necesidades vitales básicas.

3.2.3. Rentabilidad de la formación intercultural

El panorama de las autopercepciones profesionales es bastante alentador pero falta aterrizarlo en la realidad cotidiana. ¿Qué es lo que hizo atractivas a la UNICH y la UIEM para los jóvenes y una vez en el mercado laboral, qué tanto les sirve realmente la formación intercultural?

Si analizamos la satisfacción con las carreras estudiadas, el 71% de los egresados de la UIEM y el 60% de los de la UNICH declaran que volverían a estudiar en la Universidad Intercultural; el resto escogería otra universidad más reconocida porque la UNICH y la UIEM no están bien promocionadas en el mercado, sus carreras se desconocen y los mismos egresados traen poca experiencia laboral (Medina y Hernández, 2014, pp. 32-34, 78;

Hartmann y López, 2013a, pp. 14-15). Sólo el 22% de los egresados de la UIEM opina que haber estudiado en esta Universidad les ayudó a conseguir empleo y el 35% incluso está convencido de que haberse titulado en la UIEM dificultó el proceso de búsqueda de trabajo (Medina y Hernández, 2014, pp. 32-34).

A nivel de las licenciaturas concretas, la problemática todavía se diversifica. La variedad de las opiniones da cuenta de las ventajas y desventajas de cada carrera, tal como se nota en el caso del Turismo Alternativo ofertado por la UNICH: el consenso de los exalumnos sobre la alta rentabilidad de esta licenciatura expresada en un estudio institucional (Hartmann y Muñoz, 2011, pp. 15-16) contrasta con el escepticismo de nuestro informante Mario:

Sales con un cierto perfil y se supone que te preparan. Nos formaron a promover los proyectos comunitarios, crear propios negocios a nivel comunitario. Pero desconozco cuántos han hecho este trabajo. Es como con el caso del Turismo Alternativo. Nos preparan como promovedores de proyectos comunitarios, del cual no sucede eso. Pues de mi generación, te imaginas cuántos salimos y pues proyectos comunitarios como ya establecidos creo que han sido pocos e igual puede suceder con otras carreras (...) Se supone que nosotros como profesionistas en Turismo Alternativo debemos ocupar puestos como en dependencias del CONAPO (*Consejo Nacional de Población*), SEMARNAT (*Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales*), como para coordinador, o en el ámbito turístico como administrador o gerente, pero es simplemente teoría lo que está planteado porque tú sales y vas, preguntas por un trabajo y dicen: “¿Tienes experiencia?” “Pues no, no tengo.” Tú no puedes ocupar (*el puesto*) aunque tengas la capacidad para hacerlo, no te lo dan, o simplemente ya están ocupados (entrevista a Mario, UNICH).

Las opiniones se diferencian todavía más cuando se trata de licenciaturas ofertadas tanto por la UNICH como por la UIEM, como es la carrera del Desarrollo Sustentable. Mientras que casi todos los egresados chiapanecos están insatisfechos argumentando con la imposibilidad de ejercer las habilidades adquiridas porque los trabajos existentes no las requieren (Hartmann y Muñoz, 2011, pp. 15-16), los alumnos de la UIEM consideran que es la licenciatura menos “fantasiosa” de las ofrecidas por la Universidad, la que permite encontrar empleo y hacer algo útil por las comunidades (Molina, 2012).

Por consiguiente, los egresados de la Licenciatura en Comunicación Intercultural de la UNICH aprecian más que nada los conocimientos prácticos sobre los medios de comunicación (Hartmann y Muñoz, 2011, pp. 15-16). Hay que enfatizar que después de la fundación de la UNICH hubo un periodo cuando se complicaba la enseñanza porque todavía no se contaba con equipos técnicos de audio y vídeo, y que fueron las generaciones posteriores que pudieron aprender plenamente con la tecnología adecuada:

En aquel entonces cuando nosotros egresamos, decían: “Los de la UNICH no tienen capacidades para desarrollar un puesto.” ¿Por qué? Porque no había equipos, no había cabinas de radio, cabinas de televisión, pues no teníamos lo esencial. Pero sin embargo, nosotros como alumnos dijimos: “La Universidad no lo hace, la Universidad la hacemos nosotros como alumnos.” (...) Nosotros siempre le apostamos a que la preparación, la teoría nos la daba la Universidad pero la práctica la teníamos que buscar nosotros (entrevista a Abelardo, UNICH).

Los maestros son una guía. Algunas materias me ayudaron, aprendí, pero algunas que no sirvieron. La primera generación creo que no aprendieron nada, la edición de video, de cápsulas, spots, no había suficientes materiales, cabinas radio. Pero ahorita ya está bien equipado. Ahora, si un alumno no aprende, se puede decir que no le echó ganas, ya no podemos culpar la escuela (entrevista a Francisco, UNICH).

Por último, la situación de los egresados de Lengua y Cultura de ambas Universidades se complica por el hecho de que, aunque la carrera esté registrada y reconocida por la SEP, no tiene el objetivo de formar a maestros de escuelas primarias. El perfil de egreso está orientado hacia otro tipo de desempeño profesional y para que un egresado pueda convertirse en docente, necesita formarse todavía en una escuela normal (Hartmann y Muñoz, 2011, p. 11). Las primarias obviamente representan un campo laboral amplio donde los egresados de esta licenciatura no pudieron penetrar, lo que tanto entre los egresados de la UNICH como los de la UIEM muchas veces causa desilusión y la sensación (no justificada) de que la SEP no reconoce su licenciatura. Pero todo indica que la situación va cambiando y que las Universidades Interculturales van prestando cada vez más atención al aspecto pedagógico de la carrera:

Nosotros somos una institución muy pertinente en el área de docencia, pero el problema es que el mercado está saturado, muy politizado y muy controlado, entonces en un momento nos abren, en un momento nos cierran. Pero también no era el perfil, no era la línea principal, ahora se ha vuelto así (entrevista a Francisco Monroy, rector de la UIEM).

En un primer momento, creo que nos faltó promocionarlos como institución porque no se hizo ese trabajo ante las autoridades correspondientes de la educación. Ahorita, afortunadamente, las políticas de educación en donde se incorpora el proceso de educación intercultural a las primarias, todo el nivel básico, pues ya están permitiendo que los alumnos se incorporen. Eso nos genera una necesidad imperiosa de incorporar más contenidos de carácter pedagógico en la formación del licenciado en Lengua y Cultura (entrevista a Felipe Medina, área del Seguimiento de Egresados de la UIEM).

Además de expresarse sobre la utilidad de las licenciaturas concretas, los egresados entrevistados hablan de una serie de factores generales que pueden extenderse a la rentabilidad de la formación intercultural como tal (véase la Tabla XIV en los Anexos).

En primer lugar hay testimonios que reflejan el grado de la aceptación individual del modelo educativo intercultural del que depende también la rentabilidad atribuida a la formación universitaria. Algunos estudiantes nunca llegan a identificarse con el modelo educativo y aunque egresen exitosamente, se llevan una desilusión. Hay que dejar claro que para muchos aspirantes, la Universidad Intercultural en realidad no es la opción número uno y que la selección tampoco suele ser fundamentada por el conocimiento del modelo educativo respectivo.

Por un lado, dentro de las matrículas hay alumnos provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos, para los cuales la Universidad Intercultural no fue sólo la última, sino la única opción de adquirir un grado académico. No cuentan con recursos suficientes para trasladarse a los lugares donde están ubicadas otras universidades y sostenerse económicamente allí, sobre todo si casi siempre se trata de ciudades donde los costos de vida son más elevados, hay que pagar renta, transporte y alimentación. Por las mismas razones, a muchos les queda inaccesible la opción de estudiar en una escuela privada. Además, la calidad deficiente de la educación proporcionada por las escuelas rurales complica el ingreso a la universidad donde hay que pasar por un filtro regido por criterios de excelencia.

Pero en las Universidades Interculturales también se encuentran alumnos que sí cuentan con más oportunidades de estudio debido a una situación económica más favorable. Éstos pudieron haber fallado los exámenes de admisión o no haber concluido sus estudios en otras escuelas y la Universidad Intercultural se convirtió en la última oportunidad de obtener formación académica, sin estar motivados por el modelo educativo intercultural (Molina, 2012). Al menos en comparación con los criterios de admisión en las universidades convencionales, en las interculturales es relativamente fácil ingresar⁵². Tanto en la UIEM como en la UNICH, muchos alumnos reconocen que la Universidad Intercultural no fue su primera opción, ya que tenían pretensiones de ingresar en alguna universidad más prestigiada y estudiar carreras convencionales (Silva y Rodríguez, 2012, pp. 80-81; Hartmann y López, 2013c, p. 10).

La decisión de estudiar en una Universidad Intercultural no es libre de conflicto no sólo porque seleccionar una universidad para formarse es un paso vital importante para cualquier persona:

Quizá muchos pertenecemos a una de ellas por probar, por saber que se sentía estar dentro de una institución de educación superior y sobre todo porque durante nuestra estancia en el nivel medio superior escuchamos muchas veces a nuestros profesores decir que una Universidad Intercultural no tenía futuro, ya que el modelo educativo no era muy apto para todos los que en ese caso estuviesen dentro de ella; muchas veces escuchamos decir que lo que necesitábamos estudiar, era algo que estuviese a la orden del día. Por qué estudiar, mazahua, tlahuica, maya, náhuatl, etc., cuando podíamos estar en una escuela donde se nos enseñara una lengua de primer mundo... En muchas ocasiones, al oír este tipo de comentarios muchos de nosotros se desanimaba, y veía a la Universidad Intercultural como ultima opción, nunca se pensaba como la primera, inclusive hasta muchas veces le dábamos la razón a todas esas personas. (...) Mi papá también influyó mucho en mí con sus ideas, tenía las mismas que algunos profesores que ya había conocido, él no quería que yo estudiara en la Universidad Intercultural, ya que la

⁵² En la UIEM, a los aspirantes se les aplica el examen de Ceneval pero sólo como una herramienta diagnóstica que no tiene impacto sobre la selección final, éste se complementa por un examen del manejo de lenguas, en adición se les solicita una carta de motivación en castellano o una lengua originaria y por último son entrevistados por un comité académico sobre su motivación y perspectiva (Silva y Rodríguez, 2012, p. 54).

escuela tenía poco que ofrecerme, el decía que yo tenía que estar en una escuela de prestigio. (...) Cómo me iba a integrar a una escuela donde de lo único que se hablara fuese de nuestras raíces, que si soy mazahua, que si mis abuelos o mi madre se visten de tal forma, porque tiene que ver con sus orígenes, pensaba y me decía, no yo no quiero eso para mí; además, qué es lo que me puede ofrecer esa escuela, cómo estoy segura que con hablar una lengua originaria egresando tendré un trabajo sólido, un trabajo en donde no se me discrimine por ser y hablar mazahua (Cayetano, 2008, UIEM).

En la cita anterior se resumen los dilemas que acompañan la selección de la Universidad Intercultural. Es posible que los jóvenes hayan escuchado comentarios desalentadores tanto en la preparatoria como en sus propias casas, a veces inclusive estando ya dentro de la Universidad. Estos comentarios se alimentan sobre todo de la convicción de que en el mundo de hoy, algunos conocimientos y habilidades son más útiles o de plano valen más que otros, y que salirse del rumbo preestablecido por la sociedad de mercado equivale a perpetuar la discriminación hacia sí mismo. Al desconocimiento general del modelo educativo de la Universidad Intercultural se suman diferentes creencias y prejuicios, según los cuales la institución atiende a personas de origen indígena, campesinas o de bajos ingresos, lo que se refleja en la calidad deficiente de la educación que proporciona. Los mismos estudiantes pueden interiorizar estas creencias y hasta ingresar en la Universidad con ellas.

En los siguientes testimonios se describen algunas causas de la desilusión con la Universidad Intercultural. Hay alumnos quienes no ingresan convencidos del modelo educativo sino más bien por presiones externas, otros entran con expectativas que no se ven confirmadas durante los estudios o se amargan ante las dificultades que los están esperando en el mercado laboral:

Había chavos sí pensaban “Comunicación” y se creían de la UAEM (*Universidad Autónoma del Estado de México*) o del CUI (*Centro Universitario de Ixtlahuaca*). Una vez nos hicieron una encuesta y dicen qué nos parece nuestra carrera y muchos dijeron que no, que estaban decepcionados, que la habían escogido nadamás porque era la última opción. Yo también la escogí porque era la última opción pero a mí la verdad sí me gustó (entrevista a Ismael, UIEM).

Tal vez yo soy un caso particular a los casos de mis compañeros que hay muchos que me encuentro que están totalmente decepcionados del modelo. (...) Muchos estudiantes precisamente no quisieron regresar a sus comunidades, ellos prefirieron quedarse aquí en las empresas que acaban de llegar a San Cristóbal y desviarse de su formación, que estaban tan decepcionados de la Universidad que no querían saber nada de la UNICH (entrevista a Enoc, UNICH).

Me gustó la imagen, la estructura de la escuela, al principio (*risa*). Pero después era tedioso ver bailar a los aztecas a diario y perdíamos clases por salir a mirarlos. Pero como lo dije, era mi última opción, ya no podía entrar a otra o mis papás ya no me apoyarían (*risa*) (entrevista a Anayeli, UIEM).

En cambio, otro grupo de egresados tiene consciencia positiva de que su formación sirve para desempeñar trabajos de tipo alternativo que requieren de habilidades “interculturales” proporcionadas casi exclusivamente por las Universidades Interculturales:

La UNICH sí me enseñó algo. Te enseña cómo hablar más con la gente, ya sea con la misma comunidad o con personas más como ustedes, y poder hacer una discusión. Pero lo que más me gustó, cuando estudié la lengua en Turismo, me dije: “La lengua es muy importante” (entrevista a Juan, UNICH).

Nos prepararon para trabajar con la gente de comunidad. Y no sólo con la gente de la comunidad, con mujeres, con niños, con ancianos... En alguna oficina, un contador, ¿con quién va a hablar? Pues sólo con las cabezas de las empresas y en eso se queda. Y nosotros tenemos esa apertura de trabajar con muchas culturas, mucha gente, y eso es lo padre, nos preparan para ser, ¿cómo se puede decir, multiculturales? (entrevista a Diana, UNICH)

Ahora estoy haciendo algo no coherente con lo que había dicho, para mí, nunca me imaginaba sentada en un escritorio todo el tiempo y aburrida y haciendo cosas que no me agradaban, y por eso decidí la UNICH, porque dije: “Es otro giro que no conozco y me gustaría conocer y siento que allí no voy a ser licenciada de escritorio” (entrevista a Gloria, UNICH).

Siempre nos han dicho a nosotros: “Somos chiapanecos y somos extranjeros de nuestra propia tierra.” (...) De esta riqueza nos platicaban cuando nos daban la introducción a la Universidad, que la riqueza de esta Universidad era precisamente conocer más del estado. Como cuáles eran sus fortalezas, y a partir de eso introducirnos inmediatamente al campo laboral porque precisamente eran carreras innovadoras (entrevista a Enoc, UNICH).

Entre las habilidades interculturales que en su mayoría van enfocadas al trabajo en los ámbitos comunitarios, destaca la competencia en las lenguas originarias. La rentabilidad de esta habilidad específica es un tema tan frecuentemente mencionado en los testimonios que es necesario detenernos más en él.

Mientras que entre los alumnos de la UIEM, el nivel del dominio de alguna lengua originaria es más bien básico y promedio que promedio y avanzado (Erdösová, 2012), en UNICH, al menos según los datos oficiales, un poco más que la mitad de los egresados practica la lengua originaria aprendida en la Universidad y sólo el 2.9% no la usa en absoluto (Hartmann y López, 2013a, p. 12). Además de que la proporción de los HLI es objetivamente mayor en la Universidad Intercultural chiapaneca que en la mexiquense, la diferencia entre ambas Universidades descansa en que en la UNICH son más bien los TLI y HH quienes se quejan de no haber aprendido bien la lengua indígena en la Universidad porque les serviría en sus trabajos actuales, mientras que en la UIEM se cuestiona la utilidad de la enseñanza misma de estos idiomas.

En Chiapas, las lenguas originarias no sólo son una buena herramienta laboral sino que a veces resultan imprescindibles para desempeñar un puesto, sobre todo los de tipo “alternativo” en ONGs, asociaciones civiles o instituciones gubernamentales que implican

realizar trabajo de campo en las comunidades indígenas. En el 2º Foro de Egresados, los mismos jóvenes profesionistas aconsejaron a la UNICH que reforzara la enseñanza de las lenguas originarias, ya que que abren puertas a empleos y trabajo en las comunidades donde la necesidad de un traductor limita la comunicación y la confianza, y porque es bien sabido que los alumnos que enfrentaron problemas más grandes para vincularse con alguna comunidad fueron los que no dominan ninguna lengua indígena (Hartmann y Muñoz, 2011, p.

7). La barrera lingüística puede ser el factor decisivo para el éxito o el fracaso del proyecto:

Nosotros en aquel entonces todavía estábamos aprendiendo las cosas básicas y a la hora de intentar preguntarles, algunos no hablaban español y entonces sólo se reían así como de nosotros (*risa*). Y allí dije yo: “ahora estamos en sus zapatos,” que ellos mucho tiempo se sintieron así, nos burlábamos porque hablaban tsotsil o tseltal, y ahora nosotros estábamos en esa posición en su tierra, en su lugar, sin poder comunicarnos. Era tan difícil que a veces era por señas y no, la primera vez no pudimos. Fue la principal barrera que tuvimos (entrevista a Gloria, UNICH).

La consciencia sobre la ventaja comparativa que brinda el conocimiento de una lengua originaria es bastante representada entre nuestros informantes chiapanecos:

De nuestra generación que salimos de Comunicación, sí estamos compitiendo con los demás chavos que estudiaron en otras universidades que tienen buen equipo, tienen buenos profesores, nadamás que nosotros lo que hicimos fue de que aplicar el conocimiento y sacar productos de acuerdo a las necesidades de la región. Nosotros, como teníamos chavos que hablaban en lengua (*originaria*), traducíamos nuestros productos a tsotsil, a chol, a tseltal, entonces por allí estábamos compitiendo nosotros (entrevista a Abelardo, UNICH).

En cambio, en el Estado de México, dominar una lengua originaria no es una necesidad tan imperiosa y escasean los puestos laborales que realmente lo requieran. Obviamente, esto no aplica en todas las áreas, ya que es una necesidad por ejemplo en el trabajo docente en ciertos sectores del sistema educativo. Sin embargo, los jóvenes que estudian las licenciaturas no lingüísticas de la UIEM cuestionan la importancia de las clases de lenguas indígenas proclamando que es algo “para los de Lengua y Cultura”. El contexto sociocultural se vierte en la problemática laboral y todo esto se traduce en la baja utilidad percibida en las lenguas indígenas tanto en la vida privada como en la profesional:

En general creo que los estudiantes tenemos la capacidad de integrarnos al mercado laboral y particularmente los chavos de Lengua y Cultura tienen aún más campo laboral, yo sé de algunos que están cubriendo gracias a un programa de la Universidad horas clase en diferentes escuelas. (...) Pero sí es complicado que (*los egresados*) sigan practicando la lengua a menos que el trabajo se los requiera, ése es hasta cierto punto el desprendimiento de que te hablaba, aquí hay pocas oportunidades de empleo y los lugares donde los hay, pocos requieren de la lengua originaria. Sin embargo se pueden realizar proyectos para difundir la cultura, pero se requiere de mucho esfuerzo y tiempo, y la mayoría de los egresados tenemos la necesidad de buscar fuentes de empleo. (...) La mayoría hablamos español y solamente la (*lengua originaria*) practicamos en la clase de lengua originaria, en los pasillos quizá solo se llegara a escuchar una que otra frase o rara vez una conversación entre un alumno y profesor, puedo decirte que la práctica como tal de la lengua es nula. Podría ser que los niños aprendieran de la misma forma a como lo hicimos

muchos estudiantes en la Universidad, escuchando hablar a nuestros padres o abuelos, pero veo muy complicado que cumplan ese propósito si ellos mismo no conocen la lengua en su totalidad y me incluyo porque aunque la entiendo, me hace falta reforzarla. La lengua originaria ya se está implementando como obligatoria en primarias y secundarias, pero aun así es muy difícil, ya que los niños crecen con otras ideas (entrevista a Rosario, UIEM).

En cuanto a las demás carreras que ofrece la UIEM, durante el trabajo de campo, hablar una lengua indígena bien puede ser una ventaja, pero a diferencia del estado de Chiapas, no hablar ninguna no representa una barrera insuperable para la comunicación con la gente en las comunidades, ya que el número de los HLI monolingües está bajando constantemente y generalmente se trata de personas de tercera edad, mientras que la gente de las generaciones más jóvenes es bilingüe o cada vez más monolingüe en castellano:

En cuanto a Vinculación (*Comunitaria*), las personas nos veían extraño porque no están acostumbradas a ver y oír jóvenes interesados en la lengua mazahua. Ayudaría saber hablarla perfectamente, sin embargo, con disposición se solucionó el problema. La entrevista que hicimos fue planeada para una sola persona, sin embargo, durante nuestra visita a la comunidad platicamos con otras personas, hablantes de mazahua, que nos corregían las pocas palabras que llegábamos a decirles (entrevista a Gaba, UIEM).

En resumen, la rentabilidad del conocimiento de las lenguas originarias está sujeta a diferentes interpretaciones según la procedencia y vocación de cada egresado, pero al mismo tiempo, la diferencia entre la UNICH y la UIEM se mantiene muy visible debido a las diferencias socioculturales entre Chiapas y el Estado de México.

Otro tema importante que surge alrededor de la utilidad de la formación intercultural es el apoyo que el exalumno (no) recibió de la Universidad Intercultural después de finalizar los estudios. En primer lugar, muchos informantes opinan que el proceso formativo no se acaba con el egreso y que todavía queda mucho esfuerzo por hacer para que el exalumno sea “empleable”⁵³:

Depende mucho de la actitud que nosotros como egresados tengamos, porque muchos nos dicen: “Es que no encuentro trabajo.” Pero es porque realmente no lo buscan. Yo creo que la Universidad nos prepara pero no siempre va a haber esa oportunidad de que ellos digan: “aquí está tu trabajo,” sino que uno como persona tiene que buscar dónde desarrollar estas capacidades que a nosotros nos inculcaron en la escuela. (...) Esta parte de la práctica que nos dan en la escuela (poder salir, visitar las comunidades, tener interacción...) nos ayudó mucho, algo que tal vez las escuelas convencionales no tienen. La escuela tiene sus contras pero siento que todo decae más en la actitud que nosotros tengamos (entrevista a Teresa, UNICH).

⁵³ Con base en su experiencia, los egresados de la UNICH recomiendan a los alumnos actuales que no se conformen con lo aprendido en la Universidad sino que busquen también otras fuentes de formación (diplomados, cursos, talleres), que empiecen a trabajar ya durante sus estudios para adquirir experiencia laboral, que hagan relaciones públicas para contar con contactos al egresar y que no se nieguen a prestar trabajo gratuito porque éste luego abre puertas, que se acostumbren a que nadie va a ofrecer trabajo a los egresados de la UNICH si ellos mismos no buscan activamente cómo colocarse y que puede ser necesario generar espacio para sí mismo y autoemplearse sin esperar a que el trabajo llegue solo (Hartmann y López, 2013b, pp. 29-31).

Es que no puedes decir: “La Universidad me dio todo esto.” Nos da los elementos y tienes que desarrollar afuera. La parte más interesante de todo es el trabajo en el campo. Yo lo veo así, el 30% nos lo dan aquí o no sé, como 40% o 50%, pero el resto está allá. Si realmente te gustó lo que aprendiste, buscas la forma de cómo ejercer, entonces llegas a tener ese trabajo. Y me siento así porque no puedo decir de que la Universidad influyó mucho, de que donde estoy ahora y lo que estoy haciendo ahora haya participado la Universidad... (entrevista a Mario, UNICH).

Los conocimientos teóricos sí los tenía, “lo bueno” vino cuando me enfrenté a lo práctico. En el camino he ido adquiriendo experiencia y complementando mis conocimientos teóricos que me dio la Universidad y lo que llegué a aplicar en su momento en campo con la práctica que es la que me exigen las personas con las que trabajo, comunidades rurales (entrevista a Alma, UIEM).

En cambio, según otros, la Universidad debe comprometerse a facilitar la colocación de sus egresados en algún puesto laboral. Se argumenta con el carácter innovativo del modelo educativo que requiere de una promoción intensa en el mercado para que los empleadores vayan entendiendo el valor de los licenciados interculturales, algo que ellos difícilmente pueden lograr a solas:

No hay mucho apoyo por parte de la Universidad, no tenemos bolsa de trabajo así que la búsqueda es individual (entrevista a Rosario, UIEM).

La Universidad que yo sepa jamás ha ayudado para que los egresados encuentren algún trabajo y mucho menos una plaza y eso es un gran problema (entrevista a Ismael, UIEM).

La verdad la UIEM no me ha ayudado a posicionarme en algún empleo (entrevista a Yeni, UIEM).

A la UIEM le vale un comino si trabajas o no. O que buscara de menos a los más destacados o más altos promedios para apoyarlos, que yo sepa, no (entrevista a Anayeli, UIEM).

Descuidaron el aspecto de la promoción y la difusión de la Universidad entre instituciones, entre empresas, que al fin de cuentas las empresas y las instituciones de Gobierno son las que pueden ofrecer empleo. (...) Bueno, y hay un seguimiento de egresados pero no está funcionando como debe ser. Es nadamás para pagarle sueldo a la persona que está allí. Según mi propuesta es que el seguimiento de egresados tiene que salir a las instituciones, ver convocatorias, buscar tal vez firmar convenios con instituciones para decirles a los egresados: “Sabes qué, conseguí este trabajo, a ver cuántos quieren entrar acá.” Y ya se está asegurando. Es promocionar a la misma Universidad y promocionar a los egresados. Para decirles a las empresas: “Tengo egresados capaces de hacer proyectos o capaces de hacer un guión de radio o de televisión o en asistencia técnica, a ver en qué nos puedes ocupar” (entrevista a Miguel, UNICH).

Algunos actores institucionales señalan de manera optimista que las Universidades Interculturales se van posicionando en la sociedad y que los organismos gubernamentales, no gubernamentales y empresariales van familiarizándose con su oferta educativa, lo que va elevando la empleabilidad de los egresados interculturales (Hartmann y López, 2013c, p. 11).

Pero como demuestran los abundantes testimonios, por el momento, el modelo educativo de la Universidad Intercultural y sus carreras resultan simplemente desconocidos en el mercado:

Es que precisamente es que las (*Universidades*) Interculturales no les (*a los egresados*) han vislumbrado la diferencia en el campo en que ellos se pueden desarrollar. O sea, no hay ahorita una empresa que diga “yo voy a contratar a Desarrollo Sustentable” o “yo voy a hacer comunicación intercultural”, o sea, ni en las empresas, ni en las instituciones saben qué hicimos (entrevista a Alonso Reyes López, Incubadora Social de Industrias Culturales de la UIEM).

Al salir la primera generación, decías “UNICH” y te decían: “no, es UNACH” (*Universidad Autónoma de Chiapas*), había una confusión en el término. Entonces decías: “No, es UNICH.” “A ver de qué se trata.” Y le tenía que uno pasar a explicar de que cuándo se fundó y de qué carreras tiene y para que te digan al final: “Sabes qué, pues esas carreras no nos sirven” (entrevista a Miguel, UNICH).

Hay muchos que son licenciados en Derecho, muchos contadores, antropólogos que terminaron y están de taxistas o de cajeros en ciertas comerciales. Entonces en esta parte estaba buena la visión de la escuela, porque decía uno: “Cuando salgamos, no vamos a tener tanta competencia y vamos a poder trabajar bien.” (...) Pero realmente cuando llega uno a pedir trabajo, te dicen: “Qué, la UNICH?” O sea, no es tan conocida (entrevista a Teresa, UNICH).

Respeto mucho el término intercultural pero de verdad no pensé que fuera tan difícil enfrentar una vida de egresado de la UIEM, así tan chafa. ¿UIEM? Que esa Uni es de pobres, de indios y ¿qué es Desarrollo Sustentable? Vas dejar tu solicitud, de pronto llega uno de la UNAM (*Universidad Nacional Autónoma de México*), Poli (*Politécnico*), UAM (*Universidad Autónoma Metropolitana*), bla bla bla (*risa*). ¡Quizá tendría mejores oportunidades! (...) Decidí empezar a buscar trabajo y no encontraba por la no experiencia, no contaba con el perfil, porque no saben qué es la UIEM. “¿Qué es Desarrollo Sustentable?” Después de buscar, entré a uno por contacto de una prima y allí sigo (entrevista a Anayeli, UIEM).

Es totalmente diferente lo que me enseñaron (*en la UNICH*). Cierto, las bases te las dan en la Universidad, tú las tienes que desarrollar afuera, pero a veces sí es un poquito complicado porque la parte laboral no está acostumbrada a un nuevo modelo. Lamentablemente está acostumbrada a lo común y lo que te pide es: “¿Tienes esto? ¿Tienes este perfil?” Y si tú dices: “no, tengo eso y eso”, te dicen: “está interesante pero no te puedo ofrecer nada porque no tengo parecido.” O sea, puede tener muchos objetivos excelentes la UNICH... pero ya afuera, la gente o no se interesa, o aunque se interese a veces no tiene los recursos para poderte aprovechar y donde hay las oportunidades, ya está llenísimo de economistas, de áreas normales. Y a ti no te dan chance porque aunque saliera una plaza, los que vienen son los hijos, los sobrinos, estás en una línea económica muy difícil, una corrupción que da miedo, entonces creo que en este aspecto somos como los demás, buscando trabajo, aunque tengamos diferentes visiones y diferentes objetivos, estamos en la misma situación de falta de oportunidades (entrevista a Gloria, UNICH).

Algunos egresados reconocen que ni una difusión significativa de las Universidades Interculturales puede revertir las exigencias de los empleadores, para quienes los profesionistas interculturales carecen de algunas habilidades adicionales⁵⁴ necesarias:

⁵⁴ Para Molina es cuestionable que las Universidades Interculturales no incluyan en su oferta por ejemplo las ciencias exactas, ingeniería o derecho penal (muy útil para los grupos indígenas y rurales vulnerables en sus derechos humanos), y que se les anteponga el desarrollo de los pueblos originarios y el rescate de sus culturas: “por ser población indígena, deben estudiar sólo cierto tipo de carreras vinculadas a su entorno inmediato. La crítica, entonces, no es a la existencia de estas carreras, sino sólo a la limitación de esa oferta” (Molina, 2012).

Sí es algo complicado encontrar un trabajo en donde se apegue a nuestro perfil. Me cayó el veinte después de que no encontraba trabajo, que carecemos de ciertas habilidades, nos faltó ver materias relacionadas con la administración o de contabilidad. Ése fue nuestro punto débil. Porque nosotros tenemos nuestro perfil de diseño de proyectos. Entonces creo que corresponde por nuestra parte seguir con una maestría y si no, seguir instruyéndose por sí mismo, estar leyendo y leyendo (entrevista a Santos, UNICH).

Desafortunadamente, la sociedad o nuestros empleadores no están preparados para este tipo de carrera... (...) Me ha costado, me vi en la necesidad de enfrentarme un poco a las cuestiones de publicidad, yo no soy de Publicidad ni de Diseño ni de Promociones ni de nada, entonces volvemos a lo mismo, el contexto en que estamos desempeñándonos no es el correcto (entrevista a Diana, UNICH).

Esta realidad contradice los planteamientos teóricos del modelo educativo, según los cuales los egresados interculturales deben trabajar en áreas y contextos que las carreras convencionales no saben cubrir, creando “nichos alternativos” en el mercado para evitar la competencia con los profesionistas no interculturales. El ámbito comunitario debe ser el principal espacio de oportunidad laboral para ellos (Muñoz y Hartmann, 2013, p. 248-249) y el autoempleo debe ser la modalidad de trabajo preferencial:

Lo que queremos es crear recursos humanos que no vayan a tocar la puerta a la institución: “vengo a buscar trabajo“ sino más bien: “oiga, tengo una propuesta en esta comunidad con estos alcances.“ Y ya va a tener una relación personal con la gente que le puede dar la confianza a la comunidad de que va a trabajar con ellos. (...) A veces la computadora ni la tienen ellos, no saben qué es internet, no tienen señal, allí es donde los muchachos entran. Entonces ellos vienen siendo agentes de cambio pero orientados a beneficiar una comunidad (entrevista a Moisés García Castillo, coordinador de la Vinculación Comunitaria de la UNICH).

Qué nos toca a nosotros hacer, reforzar al joven para decir: “tú puedes autoemplearte o emplear a compañeros o involucrar a tu comunidad desde tu visión, desde lo que es la interculturalidad y lo que es el desarrollo, la comunicación, la lengua o la salud”, sin dejar de un lado esa interculturalidad, que es el marco de por qué estamos fomentando el rescate cultural, lingüístico, histórico de las comunidades (entrevista a Alonso Reyes López, Incubadora Social de Industrias Culturales de la UIEM).

Aunque desde el punto de vista de la estabilidad económica y seguridad laboral, autoemplearse no es la mejor decisión, sí es una buena opción para medir un programa educativo, ya que los egresados en vez de buscar puestos de trabajo existentes y vacantes generan sus propios espacios aplicando creativamente su capital humano, sobre todo en los ámbitos comunitarios donde diseñan y gestionan proyectos, imparten cursos de la lengua originaria en la comunidad, etc. (Méndez, 2012, p. 119).

Tal como se nos visualiza el “egresado intercultural” a través de los variados testimonios, se trata de una figura llena de controversias, que al mismo tiempo encierra un gran potencial social. Entre todos los actores involucrados existe la consciencia de que en las licenciaturas interculturales deben formarse profesionistas diferentes a los “convencionales”

pero no se sabe atender de manera satisfactoria la contradicción entre el carácter alternativo de los egresados y el mercado existente con sus exigencias ligadas sobre todo a la competitividad. Si los profesionistas interculturales son competitivos o no depende del trabajo que desempeñen: los que trabajan en áreas previstas por sus perfiles de egreso traen habilidades alternativas que resultan rentables y útiles (diferentes grados de competencia en las lenguas originarias, capacidad de moverse en los ámbitos comunitarios, entablar cooperación funcional con la gente local y plantear propuestas de proyectos que deben ser compatibles con sus necesidades verdaderas). Pero si en sus trabajos se alejan de los perfiles de egreso, su potencial competitivo se reduce significativamente, asimismo su aportación social.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se reflexionó críticamente sobre el modelo educativo de la Universidad Intercultural de la SEP, sobrepasando su dimensión educativa para interpretarlo como un fenómeno múltiple. Se partió del presupuesto de que la función de la Universidad Intercultural probablemente sería determinada no sólo por su misión educativa, sino también ideológica y políticamente, y que esta realidad se reflejaría en la concepción de la formación académica “intercultural” que el Estado mexicano a través de este modelo educativo ofrece ante todo a los pueblos originarios. La reflexión se dividió entre dos objetivos parciales que corresponden a los capítulos 2 y 3. En el primero se analizó la conceptualización e implementación práctica del concepto de la interculturalidad en la UNICH y la UIEM, dado que la definición de la interculturalidad empleada en el modelo educativo orienta su visión social entera. En el segundo capítulo se demostró cómo se posicionan dichas Universidades en la sociedad mexicana a través del modo en que sus egresados piensan y actúan en el campo laboral.

Nuestra hipótesis fue comprobada tanto tras la interpretación del trasfondo ideológico del modelo educativo en cuestión como tras el análisis de los testimonios de los actores entrevistados. Se puede concluir de manera general que la Universidad Intercultural de la SEP, correspondiente a uno de los subsistemas dentro de la educación superior nacional, debe atender a los jóvenes (sobre todo indígenas) desde el imaginario occidental moderno y el sistema hegemónico del saber. Aunque en ocasiones pueda aparentarlo, de ningún modo proporciona espacio para la actuación autónoma de los pueblos originarios sobre la formación de su propia juventud. De tal modo que el entrelazamiento entre el modelo educativo en cuestión y la esfera política e institucional oficial queda muy claro.

Respondiendo a nuestro primer objetivo parcial (identificar y analizar la conceptualización e implementación práctica del concepto de la interculturalidad en la Universidad Intercultural de la SEP). Lo primero que llama la atención es la manera asistemática y a veces deficiente de explicar el significado de este concepto a los alumnos. Pero en el caso de que se llegue a proporcionar la definición, podemos notar que casi siempre se resalta el respeto por la diferencia, la convivencia y el diálogo equitativo entre culturas. Es donde la interculturalidad entra en el juego de poderes, dado que esta concepción intercultural impuesta desde la teoría educativa oficial (“armónica”, políticamente plausible y conveniente) no representa un instrumento eficaz para el análisis crítico de los problemas interétnicos actuales. Los actores involucrados en las Universidades Interculturales incluyendo a una gran

parte de los egresados parecen confiar demasiado en la fuerza del concepto de la interculturalidad, colocando sobre él la responsabilidad de remediar las relaciones conflictivas “entre las culturas” y generar la paz social sin prestar atención a las relaciones de poder imperantes entre ellas. Uno de los problemas señalados por algunos entrevistados que ponen en tela de juicio la funcionalidad del diálogo de saberes, es el hecho de que la interculturalidad se explique solamente en castellano, con la lógica cultural que encierra este idioma indoeuropeo. Desde una perspectiva más general podemos afirmar que la Universidad Intercultural practica un diálogo de saberes enraizado en una supuesta interculturalidad que, sin embargo, prioriza una especie de mestizaje epistémico selectivo que favorece el desarrollo entendido desde la óptica de la modernidad. Por eso, en la última instancia, la visión educativa de la Universidad Intercultural se basa en la “domesticación” e integración de la diversidad cultural en el proyecto globalizador, no en un diálogo equitativo con las diferentes manifestaciones de la alteridad cultural. En este contexto de violencia epistémica, la participación indígena en la construcción de las Universidades Interculturales y su influencia conceptual sobre la enseñanza son mínimas.

Respecto a las prácticas derivadas del concepto de la interculturalidad, se puede observar que todavía falta una metodología “intercultural” funcional y compartida que asuman los educadores para ir gestionando los grupos estudiantiles culturalmente diversos. En consecuencia, algunos egresados ponen en cuestión la existencia misma de la convivencia realmente “intercultural” y cuestionan la interculturalidad universitaria debido a las “malas prácticas” que pudieron experimentar u observar durante sus estudios (a menudo se menciona la enseñanza deficiente de las lenguas originarias). Pero a pesar de las imperfecciones ubicadas, tampoco se puede negar que los ámbitos universitarios culturalmente diversos por sí mismos actúan de manera enriquecedora sobre las experiencias de los alumnos. Algunos entrevistados arguyen que las Universidades Interculturales proporcionan un ambiente étnicamente transparente en el sentido de que las personas procedentes de los diferentes ámbitos pueden interactuar libremente y sin vivir la discriminación, a lo que se suma el fomento de ciertos valores centrales del modelo educativo por parte de la Universidad, entre los cuales predomina el respeto hacia las diferencias, lo que facilita la transformación actitudinal e identitaria de los jóvenes quienes emprenden una reflexión sobre estos asuntos, algunos por primera vez en sus vidas. Como producto de lo anterior surgen complejos procesos identitarios en cuyo marco en numerosos casos se reorientan positivamente las actitudes hacia la procedencia étnica originaria propia y la diversidad cultural en general. Esto representa uno de los indiscutibles logros prácticos de la UNICH y la UIEM.

Al mismo tiempo pudimos observar una insuficiencia teórica que contiene el modelo educativo, la que descansa en hablar sobre “culturas”, “indígenas” y “mestizos” como si la realidad mexicana pueda visualizarse en forma de un mosaico con fronteras más bien claras. Cabe añadir que este enfoque simplista resulta mucho más aceptable y funcional en el contexto chiapaneco que en el mexiquense. En los Altos de Chiapas donde se ubica la UNICH, en la sociedad siguen perviviendo numerosos rasgos coloniales y la Universidad Intercultural de cierto modo canaliza los contactos entre colectividades e individuos que todavía se perciben mutuamente en dicotomías. En cambio, cuando en el Estado de México la UIEM habla de un diálogo intercultural y el “rescate” de las culturas originarias, más bien llama la atención sobre una realidad casi descompuesta o ya perdida, y su papel consiste más bien en excavar prácticas y saberes ancestrales sin vitalidad que permitan a algunos jóvenes reencontrarse con un pasado no heredado. El hecho de que no se sepa o no se haga el esfuerzo por flexibilizar la teoría interculturalista para acercarla a los contextos en que están funcionando las diferentes Universidades Interculturales, deja testimonio de cierta inercia institucional en el momento de reflexionar sobre la situación real que vive el país.

En cuanto al segundo objetivo parcial (analizar e interpretar la función del modelo educativo respecto a su potencial de generar el impacto social deseado, explicitado en la teoría educativa), podemos notar que el “licenciado intercultural” visualizado a través de los variados testimonios es una figura llena de controversias que al mismo tiempo encierra un gran potencial social. Para empezar, entre todos los actores entrevistados existe la consciencia de que en las licenciaturas interculturales deben formarse profesionistas diferentes a los “convencionales” pero falta consenso sobre si los egresados de carne y hueso realmente cumplen con esta característica. El otro punto controvertido se refiere a la relación entre el carácter alternativo de los egresados y el mercado existente que impone sus exigencias ligadas sobre todo a la competitividad; si los profesionistas interculturales son competitivos o no, depende del trabajo que desempeñen: los que trabajan en áreas previstas por sus perfiles de egreso traen habilidades alternativas (diferentes grados de competencia en las lenguas originarias, capacidad de moverse en los ámbitos comunitarios, entablar cooperación funcional con la gente local y plantear propuestas de proyectos que deben ser compatibles con sus necesidades verdaderas) que resultan rentables y útiles. Si en sus trabajos se alejan de su perfil de egreso, su potencial competitivo se reduce significativamente. Así llegamos a la tercera paradoja, ya que se supone que los egresados interculturales no deben competir con los convencionales, sino buscar un espacio propio y alternativo donde desempeñarse (los ámbitos

comunitarios, de preferencia). Pero en la práctica, muchos cuestionan que sea posible y declaran verse bajo la presión constante de competir con sus contrapartes no interculturales.

El impacto social que la UNICH y la UIEM son capaces de generar se da a través de las actuaciones (más individuales que colectivas) de sus egresados, de los cuales muchos reconocen que la formación intercultural transformó su modo de ser y pensar. Generalmente expresan solidaridad con las comunidades (sobre todo en el caso de los alumnos de origen indígena) y en su mayoría les atrae seguir haciendo el trabajo de campo, donde, in embargo, entra la divergencia entre la vocación personal y las exigencias de la vida real, debido a la cual muchas aspiraciones de este tipo se relegan hacia el futuro a veces más, a veces menos probable. De tal modo que las Universidades Interculturales hacen egresar a personas que en muchos casos traen un considerable potencial social pero que quedan desaprovechadas por la sociedad debido a lo difícil que resulta colocarse en un puesto laboral que sea compatible con sus perfiles de egreso.

En un plano más general, la formación de los profesionistas interculturales adquiere importancia a través de la ideología educativa que une el proyecto de la Universidad Intercultural con la orientación ideológica y política neoindigenista del Estado mexicano actual. La formación universitaria intercultural apoya o crea en los alumnos ideas novedosas sobre el papel que deben desempeñar en la sociedad para que ésta “mejore”. Bajo la mejora, entendida ante todo como el desarrollo económico y cultural en las comunidades indígenas y rurales y la promoción de un estilo de vida sustentable y ecológico, generalmente subyacen prioridades, valores y criterios modernos: pensamiento empresarial, competitividad, idea del “rescate” cultural o el compromiso institucional paternalista con las comunidades marginadas. La mayoría casi absoluta de los egresados entrevistados no cuestiona esta ideología y retoma en su totalidad la lógica de las carreras interculturales. Permanece la pregunta práctica si estos jóvenes profesionistas con vocación “alternativa” serán capaces de impulsar cambios significativos en sus entornos si sus *almae matres* les dotaron de una formación axiológica a medias que no enfrenta abiertamente las relaciones asimétricas imperantes en la sociedad y que se limita a hablar de una interculturalidad basada en la igualdad, respeto y diálogo que reduce los problemas sociales a una serie de asuntos de cultura. Los testimonios reunidos confirman que una gran parte de los egresados trabaja en armonía con los enfoques de las carreras estudiadas. Estos casos evidencian que los conocimientos adquiridos en la UNICH y la UIEM resultan funcionales en el ámbito previsto por el modelo educativo y que dichas Universidades están impactando sobre la sociedad en el sentido preestablecido. Pero también hay testimonios de egresados quienes se alejaron de sus perfiles de egreso y por ende, no

influyen con sus prácticas sociales en el sentido que establece la teoría educativa. Aquí entran las diferencias regionales, ya que la proporción de los jóvenes que trabajan dentro de sus perfiles profesionales es mucho mayor en la UNICH que en la UIEM. Esto probablemente tiene que ver con el diferente grado de cohesión y vitalidad de los pueblos originarios en ambas regiones, lo que proporciona más puestos laborales de tipo “intercultural” a los egresados chiapanecos que a los mexiquenses que habitan una zona altamente urbanizada e industrializada. Sin embargo, la UNICH no es exenta del problema: los egresados entrevistados de ambas Universidades Interculturales frecuentemente ponen en tela de juicio la utilidad de la formación intercultural en el mercado existente y señalan la dificultad de crear un nuevo espacio laboral para ellos mismos. Aun así, en muchos casos, su vocación por dedicarse a ocupaciones de tipo “intercultural” es fuerte, aunque por el momento no pueda convertirse en una práctica real.

¿Qué reflexión final podemos hacer para concluir? Las Universidades Interculturales sin duda son una buena opción para los llamados “otros” que desean incluirse en la sociedad mayoritaria en condiciones dignas, sin la humillación y represión identitaria que muy probablemente vivirían en una escuela de tipo convencional. Pero al mismo tiempo hay que tener presente que el modelo educativo no es del todo transparente ideológicamente. Cuando las Universidades Interculturales atienden sus objetivos explícitos, principalmente el diálogo de saberes para la revalorización y “rescate” de las culturas originarias, simultáneamente cumplen con sus objetivos subyacentes que llamamos neoindigenistas: la negación de la autonomía étnica, integración paulatina del continuum de la realidad indígena en el sistema existente (con énfasis en el mercado) y la reproducción de las relaciones de poder actuales. La diferencia respecto al pasado descansa en que se enfatiza menos la inclusión de los pueblos originarios en un estado nación homogéneo y en cambio se usa la nueva retórica interculturalista que argumenta con su inserción en el mercado.

Sin duda hay mucho que agradecer a la labor de la UNICH y la UIEM pero también es importante hacerles crítica para llamar la atención sobre la tarea pendiente de decolonizar incluso las instituciones autodenominadas “interculturales”.

BIBLIOGRAFÍA

Acercamiento al ámbito intercultural. Conceptos y experiencias: charla en la UNICH (2013). *Gaceta. Universidad Intercultural de Chiapas*, 29, p. 15.

Aguado Odina, M. T. (1991). La educación intercultural concepto, paradigmas, realizaciones. En M. Jiménez Fernández (Coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Dykinson.

Ahuja Sánchez, R., Berumen Campos, G., Casillas Muñoz, M. et al. (2004). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: CGEIB.

Antequera Durán, N. (2010). *Multiculturalismo e interculturalidad. Políticas y prácticas de la educación indígena*. Toluca: UAEMex.

Antolínez Domínguez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 73, 1-37.

Aparicio Wilhelmi, M. (2009). La libre determinación y la autonomía de los pueblos indígenas. El caso de México. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 123 (XLII), nueva serie, 13-38.

Aprender en sabiduría y el Buen Vivir (2004). Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.

Ávila Pardo, A. y Mateos Cortés, L. S. (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural, *Trace*, 53, 64-82.

Ávila Romero, A. (2012). El Buen Vivir: Una alternativa a la crisis civilizatoria actual. En Sartorello, S. C., Ávila, L. E. y Ávila, A. (Coords.), *El Buen Vivir: Miradas desde adentro de Chiapas* (pp. 9-39). San Cristóbal de las Casas: UNICH/IESALC/UNESCO.

Ávila Romero, L. E. (2012). Hacia la construcción del buen vivir en las cañadas de la selva lacandona. En Sartorello, S. C., Ávila, L. E. y Ávila, A. (Coords.), *El Buen Vivir: Miradas desde adentro de Chiapas* (pp. 60-71). San Cristóbal de las Casas: UNICH, IESALC, UNESCO.

Ávila Romero, L. E. (2006). Repensar la vinculación con la comunidad. La integración de saberes. *Gaceta. Universidad Intercultural de Chiapas*. No. 4.

Azmitia, O. (2008). Sobre la experiencia de Mayab Nimatijob'al – Universidad Maya. En Mato, D. (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 317-326). Caracas: IESALC/UNESCO.

Barnach-Calbó Martínez, E. (1997). La nueva Educación Indígena en Iberoamérica, *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 13-33.

Cajigas-Rotundo, J. C. (2007). La biocolonialidad del poder. Amazonía, biodiversidad y ecocapitalismo. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comps.), *El giro decolonial*:

reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 169-193). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Carretero Pasín, E. (2009). Michel Maffesoli. La aspiración a la libertad a través del conocimiento. *Nómadas, revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, No. 21.

Casillas Muñoz, M., y Santini Villar, L. (2006). *Universidad intercultural: un modelo educativo*. México: SEP.

Castellano Pérez, M. A. (2008). Proceso de construcción y percepción de la interculturalidad: igualdad, respeto y revalorización cultural entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas, en la ciudad de San Cristóbal de las Casas. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Estudiantes de las Universidades Interculturales, del 30 de octubre al 1 de noviembre de 2008 en la Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Recuperado de www.redui.org.mx (07-11-2011).

Castellanos León, V. (2006). Nuestra identidad. *Los valores que nos unen*, No. 5.

Castoriadis, C. (1994, febrero). Democracia como procedimiento y como régimen. Ponencia presentada en el Encuentro internacional “La estrategia democrática”, Roma, Italia. Recuperado de <http://www.upf.edu/materials/fhuma/etfipo/eticaa/docs/39.pdf> (08-10-2012).

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Caudillo Felix, G. A. (2012). El Buen Vivir: un diálogo intercultural. *Ra-Ximhai*, 2 (8), 345-364.

Cayetano García, E. (2008): Soy mazahua porque la historia lo dice y porque no me avergüenzo de serlo. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Estudiantes de las Universidades Interculturales, del 30 de octubre al 1 de noviembre de 2008 en la Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Recuperado de www.redui.org.mx (07-11-2011).

Celote Preciado, A. (2013). *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México. Cuando el sueño se hizo palabra*. México: CGEIB.

Cerruto, A. L. (2009). La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). En Mato, D. (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en*

América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos (pp. 123-154). Caracas: IESALC/UNESCO.

Coffey, A., y Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. Sage.

Comboni Salinas, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina, *Política y Cultura*, 17, 261-288.

Concepto de interculturalidad (2003). *Cuadernos interculturales*, 1 (1), 1-2.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de [http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s= \(13-09-2012\)](http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s= (13-09-2012)

Corona Berkin, S., y Kaltemeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.

Coronil, F. (1993). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 53-67). Buenos Aires: CLACSO. Versión en línea recuperada de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Cortez, D. (n.d.). La construcción social del “Buen Vivir“ (Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida. Recuperado de [http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanálisis2/buenvivirysumakka/wsay/articulos/Cortez.pdf \(24-02-2012\)](http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanálisis2/buenvivirysumakka/wsay/articulos/Cortez.pdf (24-02-2012)

Cruz, S. (2008). Vinculación y experiencia en la comunidad de San Jerónimo de los Dolores (municipio de San José del Rincón). Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Estudiantes de las Universidades Interculturales, del 30 de octubre al 1 de noviembre de 2008 en la Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Recuperado de [www.redui.org.mx \(07-11-2011\)](http://www.redui.org.mx (07-11-2011)).

Dávalos, P. (2008). *Las luchas por la educación en el Movimiento Indígena Ecuatoriano*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Díaz Polanco, H. (2008). La insoportable levedad de la autonomía. La experiencia mexicana. En Gutiérrez Chong, N. (Coord.): *Estados y autonomías en democracias contemporáneas. Bolivia, Ecuador, España, México* (pp. 245-271). México: Plaza y Valdés.

Dietz, G. (2008). *La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. En Mato, D. (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 359-370). Caracas: IESALC/UNESCO.

Dietz, G. y Mendoza Zuany, R. G. (2008). ¿Interculturalizando la educación superior?, *Trace*, 53, 5-12.

Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad, *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213.

Dimas Huacuz, B. (2006) ¿Interculturalidad de papel? Apuntes sobre la idea de Universidad Indígena. Recuperado de http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=1449 (05-12-2011)

Donoso Romo, A., Contreras Mühlenbrock, R., Cubillos Puelma, L. y Aravena Aragón, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile, *Estudios Pedagógicos*, 32 (1), 21-31.

Dussel, E. (1993). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 23-33). Buenos Aires: CLACSO. Versión en línea recuperada de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> (23-05-2014).

Dvořáková, K. (2007). Kontaktní hypotéza v odborné literatuře pojednávající o interetnických vztazích. *Rexter, Časopis pro výzkum radikalismu, extrémismu a terorismu*, 2, 47-65.

Elizalde Hevia, A. (2003). Desde el “Desarrollo Sustentable” hacia Sociedades Sustentables. *Revista on-line de la Universidad Bolivariana de Chile*, 4 (1).

Elizalde Hevia, A. (2000, agosto). Desarrollo a Escala Humana: conceptos y experiencias. Texto preparado para el curso “El Desarrollo Local en España e Iberoamérica. Entre lo global y la escala humana”, Santa María de la Rábida, España.

Erdösová, Z. (2013). Negace přítomnosti. Indiánské obyvatelstvo v Latinské Americe jako objekt předsudků a diskriminace. En Preissová Krejčí, A. y Švachová, I. (Eds.) (2013). *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu* (pp. 148-164). Olomouc: Univerzita Palackého.

Erdösová, Z. (2012). *Las lenguas originarias en la educación superior mexicana. La realidad sociolingüística de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)*. Olomouc: UPOL.

Escobar, A. (2011). Una minga para el posdesarrollo. *Signo y Pensamiento*, 58 (30), 306-312.

Fábregas Puig, A. (2009). Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En Mato, D. (Coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 251-278). Caracas: UNESCO-IESALC.

Fábregas Puig, A. (2008b): La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En Mato, D. (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 339-348). Caracas: UNESCO-IESALC.

Fábregas Puig, Andrés (2005): la interculturalidad en el mundo contemporáneo. *Gaceta Universidad Intercultural de Chiapas*. No. 1.

Fernández Rodríguez, C. J. (2004). Crítica de libros. Nuevas perspectivas en el análisis del discurso: aportaciones desde una posición crítica. Teun A. van Dijk: Ideología y discurso, Barcelona, Ariel, 2003. *RES*, 4, pp. 283-292.

- Fressard, O. (2006). El imaginario social o la potencia de inventar de los pueblos. *Transversales*, No. 2.
- Gallart Nocetti, M. A. y Henríquez Bremer, C. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Universidades*, 32, 27-37.
- García Canclini, N. (2007). De cómo la interculturalidad global debilita al relativismo. En Giglia, A, Garma C. y de Teresa, A. P. (Comps.), *¿A dónde va la antropología?* México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Giesecke Sara-Lafosse, M. (2003). Cuestionando la globalización desde la interculturalidad, *Revista de Antropología*, 4^a época, 1, 151-164.
- Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. San Cristóbal de Las Casas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Juan Pablos Editor.
- González Ortiz, F. (2007a). Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización. *Cuadernos Interculturales*, 9 (5), 63-89.
- González Ortiz, F. (2007b). Cultura y desarrollo desde la interculturalidad. Breve recuento de la primera Universidad Intercultural de México, *Ra Ximhai*, 2, 243-272.
- González Ortiz, F. (2004). La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La universidad intercultural, *Ciencia Ergo Sum*, 11 (3), 303-307.
- González Sánchez, C. E. (n. d.). Identidad e interculturalidad en la cultura mazahua. Recuperado de www.redui.org.mx (07-11-2011).
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales. El pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-77). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Gudynas, E. y Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y praxis latinoamericana*, 53 (16), 71-83.
- Guitart, M. E. (2008). *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales implicados*, tesis doctoral, Universitat de Girona, Girona, España.
- Guitart, M. E. (2007). Identidades, etnias y lenguas en el Chiapas del siglo XX. *Gaceta Universidad Intercultural de Chiapas*. No. 7.
- Gutiérrez Chong, N. (2008). Territorios y regiones de autonomía en los resurgimientos étnicos. En Gutiérrez Chong, N. (Coord.), *Estados y autonomías en democracias contemporáneas. Bolivia, Ecuador, España, México* (pp. 335-355). México: Plaza y Valdés.

Hartmann, A., y López Carmona, M. (2013a). *Resultados de las encuestas aplicadas a la primera generación de egresados (dos años después de su egreso 2009)*. San Cristóbal de las Casas: UNICH.

Hartmann, A., y López Carmona, M. (2013b). *Memoria del Cuarto Foro de Intercambio: Egresad@s y gente de comunidad*. San Cristóbal de las Casas: UNICH.

Hartmann, A., y López Carmona, M. (2013c). *Programa institucional de seguimiento de egresados*. San Cristóbal de las Casas: UNICH.

Hartmann, A., y Muñoz Soto, F. I. (2011). *Informe. 2º Foro de Egresados. De 4 a 5 de abril de 2011*. San Cristóbal de las Casas: UNICH. Recuperado de <http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/03/Informe-segundo-foro-de-egresados.pdf> (9/6/2014)

Hernández, N. (2009). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*. México: Plaza y Valdes, UNICH.

Hernández Reyna, M. G., Terrazas, A. R. et al. (2006). *Hacia una comprensión de la interculturalidad*. Xalapa: Universidad Veracruzana Intercultural.

Hidalgo Flor, F. (2011). Buen Vivir, Sumak Kawsay: Aporte contrahegemónico del proceso andino. *Utopía y praxis latinoamericana*, 53 (16), 85-94.

Hooker Blandford, A. S. (2008). Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador. En Mato, D. (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 383-392), Caracas: IESALC/UNESCO.

Huanacuni Mamani, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.

Informe institucional 2013. Universidad Intercultural de Chiapas. Recuperado de <http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2014/02/Informe-institucional-2013.pdf> (5/12/2014)

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

Korsbaek, L. y Alvarez Fabela, L. (2002). Lengua y etnicidad: dos casos en el Estado de Mexico. *Convergencia*, 29, 181-216.

Korsbaek, L. y Sámano Rentería, M. A. (2007). El indigenismo en México. Antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 1 (3), 195-224.

La población hablante de lengua indígena del Estado de México. Documento de consulta de la información de los censos de Población y Vivienda 1990 y 2000 (2004). México: INEGI.

La población hablante de lengua indígena de Chiapas. Documento de consulta de la información de los censos de Población y Vivienda 1990 y 2000 (2004). México: INEGI.

La vigencia de los derechos indígenas en México. Repercusiones jurídicas de la reforma constitucional federal sobre derechos y cultura indígena, en la estructura del Estado (2007). México: CDI.

Lander, E. (1993). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 4-23). Buenos Aires: CLACSO. Versión en línea recuperada de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> (23-05-2014)

Larraín Barros, H. (1997). Los por qué de la interculturalidad. Argumentos para la adopción de una educación intercultural bilingüe, *Revista de Ciencias Sociales*, 7, 3-15.

Larrea Maldonado, A. M. (2011). El Buen Vivir como contrahegemonía en la Constitución Ecuatoriana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 53 (16), 59-70.

Leff, E. (1999). La insoportable levedad de la globalización. La capitalización de la naturaleza y las estrategias fatales de sustentabilidad. En Ruiz Moreno, C. R. (Ed.), *Desarrollo sustentable, ¿realidad o retórica?* (pp. 22-42). Quito: Abya-Yala.

Leff, E., Argueta, A., Boege, E. y Porto Gonçalves, C. (2005). Más allá del desarrollo sostenible: una visión desde América Latina. *Revista Futuros*, 9 (III).

Licenciatura en Turismo Alternativo (2005). Gaceta. Universidad Intercultural de Chiapas. No. 1.

Licenciatura en Desarrollo Sustentable (2005). Gaceta. Universidad Intercultural de Chiapas. No. 1.

Licenciatura en Lengua y Cultura (2005). Gaceta. Universidad Intercultural de Chiapas. No. 1.

Licenciatura en Comunicación Intercultural (2005). Gaceta. Universidad Intercultural de Chiapas. No. 1.

López Santiz, M., Guillén Pérez, M. y Ramírez Herrera, E. (2008). Interculturalidad, ¿problema o misterio? Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Estudiantes de las Universidades Interculturales, del 30 de octubre al 1 de noviembre de 2008 en la Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Recuperado de http://www.redui.org.mx/index.php?option=comdocman&task=cat_view&gid=36&Itemid=62 (04-04-2011)

Lozano Vallejo, R. (2005). *Interculturalidad: Desafío y proceso en contrucción. Manual de capacitación*. Lima: SERVINDI.

Luna Pineda, F. (n. d). *Un acercamiento a la interculturalidad*. Recuperado de <http://www.caaap.org.pe/archivos/interculturalidad.pdf> (10-10-2011)

Llanes Ortiz, G. (2008). Interculturalización fallida. *Trace*, 53. Recuperado de <http://trace.revues.org/index390.html> (20-09-2010)

Llanes Ortiz, G (n. d.): Mirada crítica sobre participación, conocimiento y diálogo en las universidades indígenas e interculturales. Recuperado de <http://tsikbalooob.blogspot.com/2010/06/una-mirada-critica-las-universidades.html> (02-10-2011)

Magallón Anaya, M. (1993). *Filosofía política de la educación en América Latina*. México: UNAM.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser. Contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Manifiesto indígena del primero de mayo. Recuperado de <http://www.nodo50.org/pchiapas/mexico/noticias/cni-h.htm> (15-09-2012)

Marín Hernández, Elizabeth (2005). *Multiculturalismo y crítica poscolonial: la diáspora artística latinoamericana (1990-2000)*. Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

Martínez Luna, J. (2003). *Comunalidad y desarrollo*. México: CONACULTA.

Matamoros Ponce, F. (2009). *Memoria y utopía en México. Imaginarios en la génesis del neozapatismo*. Buenos Aires: Herramienta.

Mato, D. (Coord.). (2009a). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mato, D. (Coord.). (2009b). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mato, D. (Coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mato, D. (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas, *ALCEU*, 11, 120-138.

Medina Flores, F., y Hernández García, R. (2014). *Programa de seguimiento de egresados. Informe cuantitativo*. San Felipe del Progreso: Universidad Intercultural del Estado de México.

Méndez Rebolledo, T. (2012). Los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca, generación 2005-2009: trayectorias laborales y académicas. Tesis de maestría, Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

Meneses, D. y Morales, S. (2005). Taller de enseñanza de lengua indígena. *Gaceta Universidad Intercultural de Chiapas*. No. 3.

Mignolo, W. (2007a). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Mignolo, W. (2007b). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Molina Fuentes, N. (2012): Los jóvenes en las universidades interculturales: la experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM. *Universidades*, No. 54. Disponible en <http://www.udual.org/revistauniversidades/doss54-1.html> (11/06/2014).

Morin, E. (2003). ¿Sociedad Mundo o Imperio Mundo? Más allá de la globalización y el desarrollo. *Gazeta de Antropología*, No. 19. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G19_01Edgar_Morin.html (15-08-2012)

Morin, E. (2002): ¿Estamos en un Titanic? En Kligesberg, B. (Comp.), *Ética y Desarrollo. La relación marginada*. Buenos Aires: El Ateneo, BID.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Muñoz Soto, F., Peña Cuanda, M., Camacho, A. y Hartmann, A. (2010). *Primer Foro. Intercambio de experiencias laborales de los egresados de la primera generación de la UNICH*. San Cristóbal de las Casas: UNICH. Disponible en: <http://www.unich.edu.mx/category/egresados/diferentes-foros-para-egresados/page/2/>

Muñoz Soto, F. I. y Hartmann, A. (2013). La formación académica de las y los egresados de la UNICH y el mercado laboral. En Granados Sevilla, A. E. (Coord.), *Memorias del Segundo seminario del sistema de información de estudiantes, egresados y empleadores* (pp. 245-258). México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

Naïr, S. (2006). *Diálogo de culturas e identidades*. Madrid: Editorial Complutense.

Ortega Aguilar, Blanca (2011): *La formación de valores en la Licenciatura en Comunicación Intercultural de la UNICH*. Tesis de licenciatura, Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de las Casas, México.

Ortelli, P. y Gómez López, M. (2012). Lekil kuxlejal en San Andrés Larraínzar. En Sartorello, S. C., Ávila, L. E. y Ávila, A. (Coords.), *El Buen Vivir: Miradas desde adentro de Chiapas* (pp. 40-59). San Cristóbal de las Casas: UNICH/IESALC/UNESCO.

Ortelli, P. y Sartorello, S. C. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, No. especial (XXXIII).

Panorama sociodemográfico de Chiapas. Censo de Población y Vivienda 2010 (2011). México: INEGI.

Panorama sociodemográfico del Estado de México. Censo de Población y Vivienda 2010 (2011). México: INEGI

Panorama socioeconómico de la población indígena del Estado de México. Indicadores e información sobre los pueblos indígenas del Estado de México (2009) México: CDI/PNUD.

Parra, Y. (2012). Para una pedagogía del Buen Vivir. Más allá del Océano: otros horizontes pedagógicos posibles. En Sartorello, S. C., Ávila, L. E. y Ávila, A. (Coords.), *El Buen Vivir: Miradas desde adentro de Chiapas* (pp. 164-196). San Cristóbal de las Casas: UNICH/IESALC/UNESCO.

Partida Bush, V. (2005). *Proyecciones de indígenas de México y de las entidades federativas 2000-2010*. México: Consejo Nacional de Población.

Pérez López, M. y López López, Z. A. (2012). La vida colectiva indígena: el Buen Vivir tojol-ab´al. En Sartorello, S. C., Ávila, L. E. y Ávila, A. (Coords.), *El Buen Vivir: Miradas desde adentro de Chiapas* (pp. 128-143). San Cristóbal de las Casas: UNICH/IESALC/UNESCO.

Perspectiva estadística. Chiapas. Diciembre 2011 (2011). México: INEGI.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Estados Unidos Mexicanos (2013). México: Gobierno de la República.

Plan Nacional de Desarrollo. República del Ecuador. Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013. Construyendo un estado plurinacional e intercultural (2009). Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.

Ponte Iglesias, M. T. (2010). Estado multicultural y pueblos indígenas: autonomía y derechos colectivos. Ecuador y su nueva Constitución de 2008, un referente para los pueblos indígenas de América Latina. En Rey Tristán, E. y Calvo González, P., *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles : congreso internacional, Sep 2010, Santiago de Compostela, Spain* (pp. 2465-2487). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Centro Interdisciplinario de Estudios Americanistas Gumersindo Busto, Consejo Español de Estudios Iberoamericanos.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comps). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Quiñones Méndez, L. y Gómez Díaz, I. (2012). *Relaciones interculturales en el ámbito escolar. El caso del octavo semestre de la licenciatura en Lengua y Cultura, de la Universidad Intercultural de Chiapas*. Tesis de licenciatura, Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de las Casas, México.

Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. *El Cotidiano*, 25 (160), 75-83.

Restrepo, E. (2007). Antropología y conolialidad. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comps). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 289-304). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Ruiz Osorio, A. y Bautista Sánchez, M. B. (2006). Cultura, identidad y comunidad en la educación indígena, desde la cosmovisión de los pueblos indios. En Soberanes Bojórquez, F., Seda Santana, I. y Viveros García, F. (Eds.), *I Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Memoria* (pp. 59-61). México: Fundación Ford.

Sánchez, C. (2008). La autonomía en los senderos que se bifurcan: del proyecto político a la autonomía de hecho. En Gutiérrez Chong, N. (Coord.): *Estados y autonomías en democracias contemporáneas. Bolivia, Ecuador, España, México* (pp. 273-293). México: Plaza y Valdés.

Sánchez Álvarez, M. (2012). Introducción a las bases conceptuales del lekil kuxlejal o buen vivir. En Sartorello, S. C., Ávila, L. E. y Ávila, A. (Coords.), *El Buen Vivir: Miradas desde adentro de Chiapas* (pp. 1-8). San Cristóbal de las Casas: UNICH/IESALC/UNESCO.

Sánchez López, D. y Galicia, R. (2006). La educación intercultural, un nuevo invento desde fuera contra los pueblos indios. En Soberanes Bojórquez, F., Seda Santana, I. y Viveros García, F. (Eds.), *I Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Memoria* (pp. 74-77). México: Fundación Ford.

Sarango, L. F. (2009b, octubre). Saberes, otros e interculturalidad. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Interculturalidad, Bogotá, Colombia.

Sarango, L. F. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi“. En Mato, D. (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 265-274), Caracas: IESALC/UNESCO.

Sartorello, S. C. (2012). El lekil kuxlejal: una interpretación colaborativa desde abajo y desde adentro. En Sartorello, S. C., Ávila, L. E. y Ávila, A. (Coords.), *El Buen Vivir: Miradas desde adentro de Chiapas* (pp. 72-101). San Cristóbal de las Casas: UNICH/IESALC/UNESCO.

Sartorello, S. C. (2007). Conversaciones interculturales. L@s estudiantes de la primera generación de la UNICH hablan de su universidad. *Gaceta. Universidad Intercultural de Chiapas*. No. 9, 3-5.

Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Mato, D. (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 329-338), Caracas: IESALC/UNESCO.

Secundino Estanislao, K. (2008) La universidad y la transformación de mi vida. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Estudiantes de las Universidades Interculturales, del 30 de octubre al 1 de noviembre de 2008 en la Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Recuperado de www.redui.org.mx (07-11-2011).

- Serrano Carreto, E. (Coord.) (2006). *Regiones indígenas de México*. México: CDI. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/regiones/regiones_indigenas_cdi.pdf (21/09/2014)
- Shilón Gómez, F. (2011). *Análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua en la Universidad Intercultural de Chiapas, México*. Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.
- Silva Laya, M., y Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES.
- Solís Fonseca, G. (2001). Interculturalidad. Encuentros y desencuentros en el Perú. Recuperado de http://interculturalidad.org/numero03/2_01.htm (10-10-2011)
- Stavenhagen, R. (1992). Los derechos de los indígenas. Algunos problemas conceptuales, *Nueva Antropología*, 43, 83-99.
- Sulvarán López, J. L. (2012). El buen vivir como alternativa al modelo civilizatorio centrado en el capital. En Sartorello, S. C., Ávila, L. E. y Ávila, A. (Coords.), *El Buen Vivir: Miradas desde adentro de Chiapas* (pp. 102-120). San Cristóbal de las Casas: UNICH, IESALC, UNESCO.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós. Obtenido el 20 de septiembre de 2012 de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Lic_virt/Mercadotecnia/IMMC208/Unidad%204/44_lec_La%20entrevista%20a%20profundidad.pdf
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3 (5), 83-96.
- Villafuerte Solís, D., y Montero Solano, J. (2006). *Chiapas: la visión de los actores*. San Cristóbal de las Casas: Casa Juan Pablos/UNICACH/Interpeace.
- Viola, A. (2000). La crisis del desarrollismo y el surgimiento de la antropología del desarrollo. En Viola, A. (Comp.), *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina* (pp. 9-64). Barcelona: Paidós.
- Vivar Quiroz, K. (2010). Prólogo. En Antequera Durán, N., *Multiculturalismo e interculturalidad. Políticas y prácticas de la educación indígena*. Toluca: UAEMex.
- Waldman, G. (2004). Los claroscuros de la situación indígena en la paradójica democracia latinoamericana actual. En Ordóñez Cifuentes, J. E. (Coord.), *La construcción del Estado Nacional: Democracia, justicia, paz y estado de derecho* (pp. 179-189), México: UNAM.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comp.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central,

Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Warnholtz Locht, M. (2013). Universidades interculturales, sin reconocimiento del Estado. *Animal Político*, 5 de abril de 2013, Recuperado de <http://www.animalpolitico.com/blogueiros-codices-geek/2013/04/05/universidades-indigenas-sin-reconocimiento-del-estado-primer-a-parte/> (12-10-2014)

Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos interculturales*, 2 (3), 23-34.

ANEXOS

I. TABLAS

| ENTREVISTAS | | | |
|---|----------------------------|--|-----------------------|
| A) EGRESADOS ENTREVISTADOS Y SUS CARACTERÍSTICAS PERSONALES | | | |
| Entrevistado | Licenciatura | Procedencia | Característica |
| UNICH | | | |
| Teresa de Jesús Guzmán Encino | Turismo Alternativo | San Cristóbal de las Casas | TLI |
| Gloria | Turismo Alternativo | San Cristóbal de las Casas | HH |
| Diana Karina Norriego Escobar | Turismo Alternativo | Pichucalco | HH |
| Enoc Basilio Ramírez Herrera | Turismo Alternativo | La Frailesca | HH |
| Santos Díaz Gómez | Turismo Alternativo | San Pedro, Huixtan | HLI |
| Mario | Turismo Alternativo | San Marcos Tulijá | HLI |
| Juan Gómez Hernández | Turismo Alternativo | Santa Martha, Chenalhó | HLI |
| Sandra | Comunicación Intercultural | Ocosingo | HH |
| Abelardo Pérez Hernández | Comunicación Intercultural | Amatenango de la Frontera | HH |
| Miguel López Hernández | Comunicación Intercultural | Carmito, Huitiupán | HLI |
| Francisco Zepeda Pérez | Comunicación Intercultural | San Martín, Pantelhó | HLI |
| UIEM | | | |
| Edén Velásquez | Comunicación Intercultural | Emilio Portes Gil, San Felipe del Progreso | TLI |
| Ismael Romero Sánchez | Comunicación Intercultural | San Felipe del Progreso | HH |
| Norma Olmos Domingo | Comunicación Intercultural | Atacomulco | TLI |
| Yeni Nava Miranda | Comunicación Intercultural | Jocotitlán | HH |
| Rosario Nieves de Albeniz | Comunicación Intercultural | San Felipe del Progreso | TLI |
| Gaba | Comunicación Intercultural | San Pedro de los Baños, Ixtlahuaca | TLI |
| Hermilo Jericob Hervert León | Comunicación Intercultural | Álamo, Veracruz (vive en Edomex) | HH |
| Alma Navarrete Soria | Desarrollo Sustentable | Rincón de la Candelaria, Atacomulco | TLI |
| Anayeli | Desarrollo Sustentable | San José del Rincón | TLI |
| Griselda Reyes Rojo | Lengua y Cultura | Santa María Nativitas, Jiquipilco | TLI |
| B) ENTREVISTAS A RECTORES | | | |
| Javier Álvarez Ramos, rector actual de la UNICH | | | |
| Francisco Gaytán Monroy, rector actual de la UIEM | | | |
| C) ENTREVISTAS A TRABAJADORES ACADÉMICOS Y ADMINISTRATIVOS | | | |
| Moisés García Castillo, coordinador de la Vinculación Comunitaria de la UNICH | | | |
| René Rodolfo Escobar Bernal, trabajador de la Coordinación de la Vinculación Comunitaria de la UNICH | | | |
| Micheline Dorcé Donnacien, profesora de la UIEM y trabajadora del Tianguis Universitario | | | |
| Alonso Reyes López, profesor de la UIEM y trabajador de la Incubadora Social de Industrias Culturales | | | |
| Felipe Medina, profesor de la UIEM y trabajador del Seguimiento de Egresados | | | |

Tabla I. Entrevistas con egresados, rectores y trabajadores de la UIEM y la UNICH.

REFERENCIAS USADAS POR LOS EGRESADOS EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL: LO INDÍGENA Y LO NO INDÍGENA

Referencias a lo indígena (UNICH)

| Referencia usada | Contexto o significado | Nº+ | Condición ling. |
|--|--|------------|------------------------|
| Indígena (adj.y/o sust.), gente indígena, personas indígenas, de origen indígena, población indígena, pueblos indígenas, procedencia indígena | | 11 | HLI*, no HLI |
| Comunidad(es), gente de comunidad, comunidad(es) indígena(s), comunidades rurales, de comunidades (adj.), comunidades originarias, personas de comunidades | En el sentido de “comunidad indígena”, en ocasiones entendida como contraparte de la “ciudad”. | 11 | HLI, no HLI |
| Hablante(s), hablante de lengua | HLI. Usado como sustantivo o adjetivo. “Docente hablante.” | 7 | HLI, no HLI |
| Gente | En el sentido “gente de las comunidades”. | 5 | HLI, no HLI |
| Indio, indio pata rajada | En todos los casos se refiere al habla despectiva de otras personas. | 3 | no HLI |
| Originario (adj.), pueblos originarios | | 2 | HLI, no HLI |
| Cultura(s) | En el sentido de culturas originarias (“¿Yo qué cultura tengo?”) | 2 | no HLI |
| Etnia(s) | En el sentido de pueblos originarios. | 2 | HLI, no HLI |
| Raíz/raíces | En el sentido de procedencia indígena. | 2 | no HLI |
| Área rural, lo rural | Contraparte de lo urbano. | 2 | HLI, no HLI |
| Pueblos | En el sentido de pueblos originarios. | 1 | no HLI |
| Negrito (ser negrito) | Se refiere al habla despectiva de otras personas. | 1 | no HLI |
| Apestoso | Se refiere al habla despectiva de otras personas. | 1 | no HLI |
| Ignorante | Se refiere al habla despectiva de otras personas. | 1 | no HLI |
| Gente de campo | Se refiere al habla despectiva de otras personas. | 1 | HLI |
| Hijo de proletariado | Se refiere al habla despectiva de otras personas. | 1 | HLI |

Referencias a lo indígena (UIEM)

| Referencia usada | Contexto o significado | Nº+ | Condición ling. |
|---|---|------------|------------------------|
| Indígena | | 6 | TLI** TLH*** |
| Personas de origen (+ cultura concreta) | “personas de origen mazahua”, “somos de origen mazahua” | 4 | TLI, TLH |
| Comunidades, gente de comunidades, comunidades indígenas | | 8 | TLI, TLH |
| Hablantes, los de la lengua, hablantes de..., h. de lengua materna | En el sentido de HLI: “los que pertenecen a la lengua”, “los de la lengua”, “hablantes de mazahua”. | 3 | TLH, TLI |
| Denominaciones concretas de los pueblos | “Los mazahuas”. | 2 | TLH |
| Cultura (+ especificación) | “Cultura mazahua”, “cultura náhuatl”. | 2 | TLI |
| Indígena (+ cultura concreta) | “indígena mazahua” | 1 | TLI |
| Culturas, culturas indígenas | | 2 | TLI |
| Grupos indígenas | | 1 | TLI |
| Pueblos | | 1 | TLH |
| Pueblos originarios | | 1 | TLI |
| Pinches + concreción | Se refiere al habla despectiva de otras personas. | 1 | TLH |
| Mundo de nuestro | Los pueblos indígenas vistos como ancestros, “ese mundo que | 1 | TLH |

| | | | |
|---|---|------------|------------------------|
| pasado | encierra nuestro pasado”. | | |
| Mundo que es parte de nosotros | Los pueblos indígenas como algo presente en México, “ese mundo que incluso es parte de nosotros pero que en algunas regiones de México no se quiere ver”. | 1 | TLH |
| Referencias a lo no indígena (UNICH) | | | |
| Referencia usada | Contexto o significado | Nº* | Condición ling. |
| Área urbana, lo urbano, cultura urbana, de ciudades, persona de la ciudad | Contraparte de lo rural e indígena. En un caso, gente de ciudades se define como los “que no hablan una lengua”. | 6 | no HLI, HLI |
| Mestizo, gente mestiza | Como adjetivo y sustantivo. En un caso definido como “persona que no habla ninguna lengua”. | 5 | HLI, no HLI |
| No hablante, persona que no habla ninguna lengua | | 3 | HLI, no HLI |
| Kaxlan(es), gente kaxlan | Manera de llamar a las personas ajenas a la comunidad y hablantes del español, por parte de la gente de las comunidades. | 3 | HLI, no HLI |
| Coletos | Persona procedente de la ciudad de San Cristóbal de las Casas. | 2 | HLI, no HLI |
| No indígena | | 1 | HLI |
| Referencias a lo no indígena (UIEM) | | | |
| Referencia usada | Contexto o significado | Nº* | Condición ling. |
| Mestizo | | 4 | TLI, TLH |
| Persona que no habla la lengua, persona que no pertenece a la lengua | “no pertenecer a ninguna lengua”, “los que no hablan la lengua” | 2 | TLH |
| Nosotros | Como contraparte de lo indígena, “ese mundo (indígena) que incluso es parte de nosotros”. | 1 | TLH |
| Cultura occidental | Como contraparte de lo indígena, “la cultura occidental nos vuelve cuadrados”. | 1 | TLI |

* Número de los egresados quienes usaron dicha referencia en la entrevista.

* HLI (hablante de lengua indígena)

** TLI (tradición lingüística indígena en la familia)

*** TLH (tradición lingüística hispanohablante en la familia)

Tabla II. Referencias usadas por los egresados de la UNICH y la UIEM en contexto de diversidad cultural: “lo indígena” y “lo no indígena”.

| REFERENCIAS USADAS POR LOS EGRESADOS EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL: LAS LENGUAS | | | |
|---|---|------------|------------------------|
| Referencias a las lenguas (UNICH) | | | |
| Referencia usada | Contexto o significado | Nº* | Condición ling. |
| Denominaciones concretas de las lenguas indígenas | “Se manejaba mucho el tsotsil.” | 11 | HLI*, no HLI |
| Español | | 11 | HLI, no HLI |
| Lengua | En el sentido “lengua originaria”: “No hablo ninguna lengua.” “Siempre en las comunidades hablan una lengua.” “¿Quiénes saben hablar lengua?” “Aprendí a escribir mi lengua.” | 8 | HLI, no HLI |
| Lengua originaria | | 3 | no HLI |
| Lengua indígena | | 2 | HLI, no HLI |
| Lengua materna | En el sentido “lengua originaria” | 2 | HLI, no HLI |
| Lengua castellana | | 1 | HLI |
| Referencias a las lenguas (UIEM) | | | |
| Referencia usada | Contexto o significado | Nº* | Condición ling. |
| Denominaciones de las lenguas indígenas | | 9 | TLI**, TLH*** |
| Lengua originaria | | 5 | TLI, TLH |
| Lengua | | 4 | TLI, TLH |
| Español | | 3 | TLI, TLH |
| Lengua materna | | 2 | TLI, TLH |
| Lengua indígena | | 2 | TLI |

| | | | |
|---|---|---|-----|
| Denominación concreta + variante especificada | “lengua mazahua, variante de San Felipe del Progreso” | 1 | TLI |
|---|---|---|-----|

† Número de los egresados quienes usaron dicha referencia en la entrevista.

* HLI (hablante de lengua indígena)

** TLI (tradición lingüística indígena en la familia)

*** TLH (tradición lingüística hispanohablante en la familia)

Tabla III. Referencias usadas por los egresados de la UNICH y la UIEM en contexto de diversidad cultural: las lenguas.

| REFERENCIAS USADAS POR LOS EGRESADOS EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL: LO PROPIO | | | |
|---|--|-----------------------|------------------------|
| Referencias a lo propio (UNICH) | | | |
| Referencia usada | Contexto o significado | N^{o+} | Condición ling. |
| Mi comunidad | | 3 | HLI* |
| Mi pueblo | Probablemente en el sentido de “mi comunidad”. | 3 | HLI |
| Paisanos, mis paisanos | La manera de la gente de una comunidad para referirse a una persona de la misma procedencia. | 2 | HLI |
| Mi gente | | 2 | HLI |
| Mi municipio | | 1 | HLI |
| Nosotros | “Vida de nosotros de las comunidades” | 1 | HLI |
| Referencias a lo propio (UIEM) | | | |
| Referencia usada | Contexto o significado | N^{o+} | Condición ling. |
| Nuestras tradiciones | “nuestras costumbres y tradiciones” | 2 | TLI** |
| Nuestra (mi) comunidad | | 2 | TLI |
| Nuestra cultura | | 1 | TLI |
| Nuestras culturas | | 1 | TLI |
| Nosotros (a) | | 1 | TLI |
| Nosotros (b) | “ese mundo (indígena) que incluso es parte de nosotros” | 1 | TLH*** |
| Lo que somos | “lo que somos y lo que tenemos como personas de origen mazahua” | 1 | TLI |
| Nuestra forma de vida | | 1 | TLI |
| Nuestro pueblo | | 1 | TLI |
| Pueblos originarios | “los pueblos originarios poseemos...” | 1 | TLI |
| Mi pueblo | “mi pueblo, hablo por todas las culturas de este continente” | 1 | TLH |
| Nuestra gente | | 1 | TLI |
| Nuestra procedencia | | 1 | TLI |
| Mis orígenes (indígenas) | “recordé mis orígenes”, “aprendí a valorar mis orígenes indígenas” | 1 | TLI |
| La cultura | | 1 | TLI |
| La lengua | | 1 | TLI |
| Mi lengua | | 1 | TLI |

† Número de los egresados quienes usaron dicha referencia en la entrevista.

* HLI (hablante de lengua indígena)

** TLI (de tradición lingüística indígena)

*** TLH (de tradición lingüística hispanohablante)

Tabla IV. Referencias usadas por los egresados de la UNICH y la UIEM en contexto de diversidad cultural: lo propio

| AUTORREFERENCIAS USADAS POR LOS EGRESADOS EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL | | | |
|---|---|-----------------------|------------------------|
| UNICH | | | |
| Referencia usada | Ejemplos de contextos o significados | N^{o+} | Condición ling. |
| Lengua indígena hablada | “Somos hablantes de tsotsil.” “Soy originario en una comunidad hablante de la lengua tzeltal.” “En mi pueblo se habla tsotsil.” “Nosotros que hablamos una lengua.” “Me siento muy orgulloso de ser hablante.” “Yo soy lengua.” | 4 | HLI* |
| Modo de vida comunitario | “Nosotros como personas de la comunidad...” “Soy de una comunidad.” | 2 | HLI |
| No HLI | “Nosotros los no hablantes.” “Yo no hablo ninguna lengua originaria.” | 2 | no HLI |
| Mestizo | | 2 | no HLI |

| Persona de la ciudad | | 1 | no HLI |
|---|---|-----|-----------------|
| Con raíces indígenas | | 1 | no HLI |
| Coletos | | 1 | no HLI |
| Contra las categorías simplistas | “No soy indígena, ni chamula, menos indio, soy olmeca zoque chiapaneco” | 1 | no HLI |
| Etnia | “Quienes egresamos pertenecíamos a una etnia” | 1 | HLI |
| Pueblo indígena concreto | “Me identifico como tseltal” | 1 | HLI |
| Indígena | “Me siento muy orgulloso de ser indígena” | 1 | HLI |
| UIEM | | | |
| Referencia usada | Contexto o significado | Nº* | Condición ling. |
| Pueblo indígena concreto | “soy mazahua”, “soy indígena mazahua”, “yo decía que yo era mazahua porque vivo en la región y la región es mazahua”, “me adscribo como otomí” | 4 | TLI*, TLH** |
| Lengua indígena hablada | “en mi familia se habla la lengua mazahua”, “mi mamá y mi papá hablan mazahua”, “mi mamá habla mazahua”, “en la familia de mi papá se habla la lengua mazahua” | 4 | TLI |
| Tradición cultural | “mis abuelos pertenecen a la misma cultura”, “aunque no soy hablante de mazahua, sí me siento identificada con las costumbres de esta cultura” | 2 | TLI |
| No HLI | “hablamos español”, “mis padres no tienen una lengua”, “tú como eres mestizo, no perteneces a ninguna lengua”, “desafortunadamente no hablamos ninguna lengua originaria” | 2 | TLH |
| Adscripción no étnica, múltiple, personal | “una joven del medio rural, hija de campesinos, católica, apartidista, ecologista, persona humilde, insegura y despistada pero interesada en las tradiciones de su comunidad.” “Soy mujer de rancho, humilde y trabajadora, muy participativa.” | 2 | TLI |
| Mujer mazahua | “me sabía como una mujer mazahua” | 1 | TLI |
| Modo de vida comunitario | “mis padres son de la misma comunidad” | 1 | TLI |
| Origen no indígena | “mis papás no son de origen indígena” | 1 | TLH |
| Contra las categorías simplistas | “mi pueblo, hablo por todas las culturas de este continente”, “sé que soy náhuatl pero también sé que soy purépecha, que soy maya, que soy totonaco, tlahuica... En pocas palabras, soy todos a la vez porque soy un poco de todos cuando convivimos” | 1 | TLH |
| Mexica | “me siento orgulloso de ser mexica” | 1 | TLH |
| Elementos mestizos | “mi identidad está integrada por elementos mestizos de la sociedad mexicana” | 1 | TLI |

* Número de los egresados quienes usaron dicha referencia en la entrevista.

* HLI (hablante de lengua indígena)

** TLI (de tradición lingüística indígena)

*** TLH (de tradición lingüística hispanohablante)

Tabla V. Autorreferencias usadas por los egresados de la UNICH y la UIEM en contexto de diversidad cultural.

| CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD POR PARTE DE LOS EGRESADOS | | | |
|--|---|--|---|
| UNICH | | | |
| Entrevistado | ¿Hubo explicación por parte de la UI? | Concepto personal | ¿Existe conflicto entre ambas concepciones? |
| Teresa | Sí, pero no hay una sola definición. | Interacción entre las personas con las que se convive y que traen diferentes culturas, intercambio de actitudes, creencias, tradiciones, en el marco de esta interacción. A veces es difícil entender a los “otros” (indígenas) y es necesario ir conociéndolos. Hay que valorar al otro, saber escuchar lo que dice, aunque no se esté de acuerdo con él. | No. |
| Gloria | Sí. El profesor dio una base de lectura y luego pidió la perspectiva del grupo. | Convivencia con las personas que piensan diferente y se respetan por ello. Aunque no haya armonía de opiniones, no imponer nada, saber llegar a acuerdos. | No. |
| Diana | Sí. Fue el momento de darse cuenta de | Compartir nuestro lado más humano, | No. |

| | | | |
|---------------------|---|---|---|
| | que el modelo educativo es algo nuevo. | sensible. Conjuntar las cosas y buscarles el lado común. | |
| Sandra | No. | Intercambio respetuoso de información sobre los modos de vida, cultura, tradiciones. Ir conociéndose, compartir con los otros. | Sólo hay concepto personal. |
| Abe-lardo | Sí. Pero los mismos maestros no entendían el concepto, partían de libros sin aterrizar el concepto en el contexto concreto, la definición se platicaba y construía entre los alumnos. | Interculturalidad es respeto al otro sin perjudicar lo propio. Se da en todo momento siempre cuando no hay transgresión de las culturas involucradas. Entra también la identidad: hay que tener la visión de donde es uno. La interculturalidad es el respeto al otro pero sin aceptar lo que dice, se debe respetar también uno a sí mismo: si uno no se respeta, no puede respetar a los demás. | Sólo hay concepto personal. |
| Enoc | Sí. Pero las explicaciones partían desde la visión occidental. | Diálogo de manera armoniosa, hacer epistemología desde lo local. | Sí. El descontento con las explicaciones institucionales lo motivó a realizar un proyecto sobre la percepción del concepto por parte de los pueblos originarios chiapanecos. |
| Santos | Sí. | Respeto y convivio entre las tradiciones y creencias. Englobar, convivir sanamente con nuestras diferencias, generar clima ameno. | No. |
| Miguel | Sí. Relación, diálogo, interacción y convivencia entre culturas. | Entender que el otro tiene un mundo distinto pero sin que esto nos separe. Debe haber diálogo interno dentro de cada cultura (grupos políticos, familias). | Sí. No se profundiza la definición institucional más allá de la interacción y convivencia entre culturas. |
| Mario | Sí. | Estar dentro de una gama de culturas, conocer sin rechazar, comunicarse, convivir, relacionarse. | No. |
| Fran-cisco | Sí. La primera explicación fue que en la UI no entran sólo indígenas sino todos. | Tener convivencia con personas de diferentes culturas, aprender mutuamente, compartir. | No. |
| Juan | No. Además, falta conceptualizar cosas desde las lenguas originarias, no sólo en español. | No hay ninguna definición ni personal ni institucional, el concepto probablemente va por el rescate de las lenguas y tradiciones. | Sí. Necesidad personal de buscar una interpretación del concepto desde su propia lengua. No hay interacción entre lo originario y lo occidental dentro de la delimitación del concepto. |
| UIEM | | | |
| Entrevistado | ¿Hubo explicación por parte de la UI? | Concepto personal | ¿Existe conflicto entre ambas concepciones? |
| Edén | Sí. | Ninguna cultura es superior a otra y todas tienen diferentes conocimientos. La interculturalidad no implica únicamente el contacto con grupos indígenas. | Consciencia sobre la discrepancia entre la teoría y la práctica: la UI educa para la interculturalidad pero en el mundo se vive otra realidad (competición agresiva). |
| Ismael | No. Al inicio se descuidaba, hasta el 4º semestre se empezó a hablar más del concepto, ahora ya se considera prioridad. La explicación inicial fue que la UIEM no era únicamente para los mazahuas. | Son los puentes necesarios, la mente abierta, para sostener diálogo con otra persona y entenderla. | No. Pero tuvo que contribuir con reflexiones propias. |
| Norma | Sí. | Diversidad cultural, respeto por cada cultura, aprendizaje entre culturas. | No. |
| Yeni | Sí pero no muy clara. La explicación fue que la UI es diferente por su vinculación con las comunidades indígenas. | Hacer que la carrera estudiada lleve al trabajo con y para la comunidad. | Consciencia sobre la discrepancia entre la teoría y la práctica (clasismo en la UI, falla el trabajo con las comunidades). |
| Rosario | Sí. | No permitir que un grupo cultural se haga superior al otro, conocer y enriquecerse por lo que tienen otras culturas, convivencia armónica con respeto a la diversidad. | Consciencia sobre la discrepancia entre la teoría y la práctica (el concepto hay que practicarlo). |
| Gaba | No. Hay mucho desconocimiento del concepto, es común quedarse con la duda, los alumnos mismos tienen que formar su propio concepto, | Surge a partir del diálogo entre diferentes. El objetivo de la interculturalidad es dar espacio a la diversidad, aceptar, respetar, promover y defender las diferencias culturales. | Sólo tiene concepto personal. |

| | | | |
|----------|---|--|--|
| | “intercultural” es como el apellido para cada egresado de la UI. Formó su concepto en relación con su trabajo de titulación. | | |
| Jeri | No. Quiso plantear un proyecto con esta temática pero nadie lo apoyó para evitar problemas. | La interculturalidad surge con la interacción (yo-otra persona, yo-yo, yo-otro grupo). | Solo tiene concepto personal. |
| Anayeli | Sí, pero no se acuerda bien, en el folleto que recibió se decía algo sobre el intercambio de saberes. | Coincide pero enfatiza la incoherencia entre lo dicho y lo practicado. | Consciencia sobre la discrepancia entre la teoría y la práctica. |
| Alma | Sí. Interacción y respeto entre diferentes grupos culturales. | Coincide. Notó que la palabra “intercultural” a menudo se confunde con “indígena”. | No. |
| Griselda | Sí, por parte de los maestros durante el primer año. Es la propuesta de un proyecto social compuesto por los diferentes modos de entender el mundo, donde las diferentes perspectivas entran en diálogo y se negocian para encontrar formas alternativas de sociabilidad para la humanidad. La interpretación del concepto es variada, a veces superficial, y se cuestiona menos que antes. | Coincide. Como docente difunde esta visión del modelo educativo entre los alumnos. | No. |

Tabla VI. Conceptualización de la interculturalidad por parte de los egresados de la UNICH y la UIEM.

| NOCIÓN DE LAS PRÁCTICAS INTERCULTURALES EN LOS EGRESADOS | | |
|---|---|---|
| UNICH | | |
| Entre- vistado | Experiencia intercultural en la UI | Tradición ling. familiar |
| Teresa | Había desacuerdos pero se solucionaban aunque sea tolerando, en ocasiones discriminación verbal de los indígenas. A la UI le falta saber escuchar, lo cual depende de los directivos, los alumnos están excluidos de las decisiones. | chol (madre), tseltal (padre) |
| Gloria | Dentro del salón había grupos divididos según intereses compartidos (estudio, rock, etc.), se daba la convivencia interétnica, había desunión por dentro pero unión cuando hacía falta reaccionar a asuntos externos. A la UI le falta escuchar a los alumnos. Había profesores sin conocimientos colocados por contactos, faltaba diálogo entre los mismos maestros. | tsotsil como L2 (abuelos) |
| Diana | La importancia de la UI consiste en designar un espacio físico para que las personas puedan ser como son. La UI está buscando su identidad y necesita posicionarse todavía para no acabar siendo otra universidad convencional. Había convivencia interétnica, se notaba revalorización de la cultura propia en los alumnos indígenas, pero también personas que se identificaban con las tribus urbanas (hippies, arquetos, rockeros). Existía exclusión/discriminación de los mestizos por la barrera lingüística y cuando querían participar en la cultura originaria (ponerse trajes tradicionales, etc.). | mocho (abuelos), catalán (abuelos) |
| San- dra | En los grupos de salón al inicio había personas que se aislaban por su personalidad o se juntaban según afinidad lingüística pero poco a poco los hielos se rompían, se fomentaba respeto, había la voluntad de acercarse al otro, para llegar a la convivencia (también noviazgos entre HLI y no HLI). Se daba la concientización de los HLI, de tal modo que iban reconociendo sus lenguas. Ocasionalmente (pleitos, etc.) se llegaban a escuchar palabras estereotipadas (“indio”), puede haber rasgos de discriminación y exclusión (no se acepta al equipo al que no sepa usar computadora, se integra al que sea HLI y pueda traducir). Faltaba más interés por el modelo educativo por parte de los docentes, por ende, el modelo intercultural no se practica, hay que reconocer que está apenas en el proceso de consolidación. Debería haber más estudiantes indígenas. | español |
| Abe- lardo | Enseñanza de las lenguas originarias se relega a segundo plano y su aprendizaje tiene resultados deficientes en los estudiantes no HLI, con lo que se arriesga su futura posibilidad de trabajar en las comunidades indígenas. El modelo por competencias no es compatible con la interculturalidad, se ha vivido muchas transiciones entre diferentes modelos pero nunca se ha hecho una evaluación para saber cuál trajo mejores resultados, es posible que en unos años, UNICH dejará de ser distintiva. No se practica el respeto porque los maestros muchas veces imponen su propio concepto de la interculturalidad. Últimamente entran maestros por compadrazgos, por perfil político, sin empeño verdadero. En el salón, a veces los no HLI se aprovechan de los HLI en la clase de lengua originaria. | kakchiquel (abuelos), español |
| Enoc | Faltaba la interculturalidad porque en la enseñanza se imponía todo por parte de los maestros tanto indígenas y no indígenas, se decía una cosa en la clase y se practicaba otra. La enseñanza de las lenguas originarias fue ineficiente. Gracias a la convivencia con personas con diferentes procedencias culturales se deshizo de sus prejuicios. Al inicio, el ámbito de la UI fue más diverso, se daba amistad entre personas de diferentes culturas, hoy se nota decaimiento debido al cambio de la dirección (conflictos entre administrativos, politización, pleitos entre sindicatos, hay menos HLI). Durante la realización de su proyecto sobre la interculturalidad experimentó crítica (alumnos, docentes) por el hecho de que eran mestizos y no les correspondía investigar sobre las culturas indígenas. Durante los estudios iba a convivir con las familias de sus compañeros, vivía diferentes experiencias culturales, surgían choques pero siempre se remediaba la situación. | español |
| Santos | La convivencia interétnica no fue mucha, los alumnos se juntaban según las tradiciones y lenguas compartidas, no hay interés sincero por la otredad, escepticismo sobre una posible interculturalidad en la UI. | tsotsil |
| Mi- guel | Se pierde el carácter alternativo del modelo educativo, el modelo por competencias va en contra de la interculturalidad, no hay equidad en el nuevo ingreso (entran alumnos por compadrazgo y cada vez hay menos indígenas). Politización de la UI, pleitos entre sindicatos. Profesores de lengua indígena preferían el español en la interacción en clase, faltaba metodología. | tsotsil |
| Mario | El planteamiento del modelo educativo de la UI es bueno, el problema es llevarlo a la práctica, la interculturalidad es sólo un término institucional que no se vive tanto en la UI, se vive más en las comunidades. En la UI se encasilla a las personas indígenas, se marca mucho la diferencia. Cuando se forman equipos, a veces no se incluye al indígena por verlo como una persona campesina. | tseltal |
| Fran- cisco | En la UI se vive la interculturalidad, hay convivencia y aprendizaje mutuo entre personas de diferentes comunidades y regiones. Es normal que se junten personas según la inteligibilidad mutua de las lenguas que hablan. No había discriminación, nadie se burlaba de los indígenas porque los maestros no lo permitían. En las clases de las lenguas | tsotsil |

| | | |
|---------------------------|--|-------------------------------------|
| | originarias faltaban maestros lingüistas y metodología de enseñanza. | |
| Juan | No hubo mucha convivencia interétnica, su conocimiento del castellano no era bueno, los equipos los hacían entre tsotsiles, hasta el 7° semestre empezó a juntarse más con los compañeros no tsotsiles. Comparaba su condición económica con la de los demás, debido a eso a muchos no se acercaba. Los profesores sí veían que el grupo estaba dividido por culturas pero faltaba metodología intercultural para una buena interacción. | tsotsil |
| UIEM | | |
| Entre- vistado | Experiencia intercultural en la UI | Tradición ling. familiar |
| Edén | Había diversidad cultural en su grupo, no es consciente de ningunos conflictos. | mazahua |
| Ismael | Había convivencia interétnica y relaciones tanto buenas como malas. Se marcaba la diferencia entre los indígenas y los no indígenas, existía marginación de los mestizos, entre los indígenas había pleitos por las diferencias dialectales. Al comienzo había bastante incomunicación dentro del grupo, no había manera de acercarse a los HLI, después se rompieron los hielos. Las lenguas originarias se usan poco fuera del salón, ocasionalmente había problemas con el nivel del español como L2 de los HLI. Hubo malentendidos entre culturas pero supo lidiar con ellos y aprender su lección, en ocasiones notaba falta de respeto verbal a los indígenas. | español |
| Norma | Hubo buena convivencia interétnica, tuvo experiencia con la otredad en el salón y no atestiguó conflictos. | mazahua |
| Yeni | La convivencia era buena e iba más allá de hablar un idioma u otro, surgían conflictos por diferencias dialectales, los HLI eran escasos, la motivación por aprender las lenguas originarias es baja. | español |
| Rosario | A veces había rivalidad entre estudiantes de las diferentes lenguas, algunos maestros aminoraban ciertas lenguas. En su grupo, estudiar una lengua diferente no era un obstáculo para la convivencia. Hay baja motivación para aprender una lengua indígena, muchas personas HLI se negaban a hablar la lengua originaria con los maestros, la práctica de las lenguas originarias en la UI es casi nula. | mazahua |
| Gaba | Gracias a la convivencia, la cultura se convirtió en un tema de diálogo y amistad, lo que causó que revalorizara su procedencia cultural. gracias al respeto, las diferencias no obstaculizaban la convivencia. | mazahua (padre) |
| Jeri | Entre alumnos había una convivencia buena que no se ligaba a la lengua hablada, los conflictos surgían con base en las actitudes personales. La UI tiene problemas (sueldos bajos, trabajo excesivo de los docentes, ambiente hostil), los maestros de lenguas originarias se quedan poco, faltaba la metodología de enseñanza, a veces falta de respeto a las variantes dialectales. | español |
| Alma | Hubo buena convivencia, tanto con las “tribus urbanas” como con los mazahuas tales como ella, sin represión identitaria. | mazahua |
| Anayeli | Había una convivencia normal como en cualquier grupo “no intercultural”, había personas indígenas pero muchas ya no hablaban sus lenguas. Se decepcionó porque esperaba practicar la interculturalidad pero encontró un sistema universitario débil: a menudo se suspendían clases para asistir a eventos de danza prehispánica, había maestros sin grados académicos, otros entraron por conexiones, no se escuchaba a los alumnos, había predominancia de priístas, faltaba establecer un consejo estudiantil, faltaba promover a la UI, apoyar a los mejores alumnos, los proyectos no estaban bien planteados, lo que choca con el discurso donde se elogia la ayuda brindada a las comunidades. | mazahua |
| Griselda | La convivencia en la clase fue fructífera, además visitaba las comunidades de sus compañeros indígenas y así conoció las otras culturas del estado aparte de la suya. | otomí |

Tabla VII. Síntesis de las nociones de las prácticas interculturales en la UNICH y la UIEM desde el punto de vista de los egresados.

VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD: experiencias personales de los egresados

UNICH

| Egresad@ | Comunidad(es) donde se realizó la VC | Contexto del trabajo de campo |
|----------|---|---|
| Teresa | La comunidad de su padre en Tenejapa | Acercamiento con la comunidad se dio en el 1 ^{er} semestre, diagnóstico en forma de trabajo individual en el 2 ^o semestre. Después se volvió a empezar en otra comunidad pero el proyecto fue sin seguimiento. La aceptación fue buena porque el contacto se hizo a través de su familia, además una compañera era hablante de tseltal. En adición se hicieron viajes grupales. |
| Gloria | Agua de Pajarito Zinacantán | El primer acercamiento se hizo hablando con la gente y observando directa e indirectamente, todavía sin un proyecto planteado. En Agua de Pajarito la aceptación fue promedia debido a la desconfianza de la gente, también falló el contacto con las autoridades que no estaban presentes y el equipo no obtuvo autorización. Había frustración ante ser personas non gratas en la comunidad y el temor de recibir malos tratos. Existía barrera lingüística, a pesar de una actitud amable de la gente se imposibilitaba la comunicación. Posteriormente fueron acompañados por un compañero tsotsil y tuvieron una experiencia muy buena. En Zinacantán elaboraron su proyecto de titulación con Santos, el acercamiento fue más fácil porque la gente habla español por el contacto con los turistas y un compañero era de esta comunidad. |
| Diana | Chacomá, Tenejapa | Había poca continuidad, la UNICH los llevaba a muchos lugares, se hacían viajes grupales a lugares turísticos más bien comunes. Luego fueron a una comunidad con potencial turístico por cuenta propia. Los viajes se hacían sin acompañamiento y sin preparación. Traían la idea de que la gente en las comunidades es agresiva, hubo situaciones incómodas, la gente se escondía, mostraba rechazo, desconfianza, el equipo sentía decepción. Después se acercaron a través de una familia particular y luego de varios intentos, la experiencia fue positiva. |
| Sandra | - | Experimentó pocas prácticas de vinculación, nunca fueron en grupo, siempre en equipos pequeños y con docentes de otras carreras. Haciendo un trabajo para una materia faltó acercamiento previo por la indiferencia del maestro y su equipo casi fue encarcelado, sabe del otro al que querían amarrar. En otras ocasiones el maestro hizo contacto adecuado con la comunidad. Para titularse elaboró material de divulgación en forma de cápsulas radiofónicas sobre el maíz, con la asociación femenina "Mujeres y maíz", acercamiento a las mujeres fue difícil porque no se dejaban grabar. |
| Abelardo | Las Margaritas | A un alumno le tocaban varias comunidades por la poca constancia de los maestros (despedidos, no contratados), se perdía la conexión con la comunidad. En el plan de estudios 2005 hubo vinculación más eficiente, se hacía estudio sobre una comunidad seleccionada. Ahora se entiende más bien como un paseo y diversión, también por parte de los maestros, a veces son los mismos docentes que hacen mala fama en la comunidad. Elaboraron un estudio sobre una radiodifusora indigenista en Las Margaritas, con la compañía de un compañero de esa misma comunidad y hablante de la lengua, la aceptación se facilitaba mucho, cuando no contaban con ese apoyo, se complicaba más pero se lograba el trabajo. |
| Enoc | 18 comunidades representativas de cada cultura chiapaneca | Había maestros con perfil más político que académico, la vinculación era más teórica que práctica, no lograban salir tanto, los viajes se quedaban en planeación por falta de recursos, un viaje de los que se hicieron fue muy superficial. No se logró que cada alumno se vinculara con su propia comunidad, hiciera un trabajo y lo compartiera, esta deficiencia lo motivó a hacer su propio trabajo de campo, una compañera tseltal fungía como traductora pero sólo al inicio, luego entablaban contacto por cuenta propia, siempre a través de las autoridades, con un oficio de la UNICH. Había mucha desconfianza y barrera lingüística. Ayudaba la relación con el rector Fábregas, con su consentimiento prometían en las escuelas comunitarias colocar a jóvenes en la UNICH sin examen para que haya representación de todas las culturas chiapanecas. A los demás equipos no les fue tan bien, a uno lo encarcelaron. |
| Santos | Zinacantán | No hay seguimiento en las prácticas y trabajos comunitarios. Para la titulación hizo un proyecto de turismo de aventura en Zinacantán con Gloria y un compañero tsotsilhablante. Ayuda la filiación con la UNICH que se percibe como universidad para indígenas en las comunidades, no se veía al equipo como kaxlanes. |
| Miguel | - | - |
| Mario | El Cerezo San Marcos Tulijá | Se hizo trabajo de campo con centros turísticos ya establecidos. En 2 ^o semestre hizo vinculación con la comunidad tsotsil de El Cerezo en la zona zapatista. Empezó a vincularse con San Marcos Tulijá desde el 4 ^o semestre donde generó su trabajo de titulación sobre las propuestas para implementar actividades turísticas en |

| | | esta comunidad. Todo depende de la estrategia de acercamiento, ser hablante de una lengua indígena no siempre abre las puertas porque cada comunidad tiene su reglamento y se debe respetar, se necesita la capacidad de comunicación, convencimiento, inspiración de confianza, responsabilidad, flexibilidad. Muchas veces se sentía rechazado porque la gente traía mala experiencia con compromisos incumplidos. |
|------------|--|---|
| Fran-cisco | Pantelhó | Eligieron su tema libremente y trabajaron en equipo durante una semana en Pantelhó haciendo trabajos con los padres de familia, observando los quehaceres diarios y sacando entrevistas, el proyecto se entregó al maestro y no hubo más seguimiento. Luego se hizo un diagnóstico sobre la pesca en grupo en Catazajá. Hubo buena aceptación, ya que trabajaba en su propia comunidad, además ayuda ser hablante. |
| Juan | Huixtán Lagos de Colón | En el 2º semestre se hizo la primera salida a Huixtán para registrar los recursos naturales, no entendía bien el propósito, el profesor planteaba hasta donde deben trabajar. Luego hubo un viaje grupal en que no participó pero le dijeron que se echó a perder porque había fallado el intermediario comunitario. Ayudaba mucho ser hablante. Luego hicieron un diagnóstico en Santa Martha, antes tenían planteado otro trabajo en otra parte pero el equipo se desintegró. |
| UIEM | | |
| Egresad@ | Comunidad(es) donde se realizó la VC | Contexto |
| Edén | Una comunidad otomíhablante en Jiquipilco | La Universidad podría lograr excelentes proyectos pero falta apoyo. Hizo una investigación de 15 días sobre las costumbres que antes había en la comunidad, ya no hubo seguimiento. Vivió buena aceptación, al inicio puede haber agresiones por desconfianza pero con tiempo se remedian. |
| Ismael | Rincón de la Candelaria | Se realizó un diagnóstico de tres meses en el 2º semestre, no se le dio seguimiento. Ahora se pide mayor participación con las comunidades que antes. Recibieron buena aceptación, la gente no ubicaba la UIEM pero contaban con el permiso del delegado, la gente esperaba recibir algo, tuvieron que manejar situaciones delicadas. |
| Norma | San Juan Xalpa | La vinculación sólo se hizo en el 1º semestre durante el Tronco Común en la materia Vinculación con la Comunidad, no se acuerda bien de lo que implicaba, durante el resto de la carrera casi ya no hubo salidas, éstas las hacían más bien los compañeros del Desarrollo Sustentable. |
| Yeni | Emilio Portes Gil | Investigaron sobre las religiones y su posición en la comunidad, aplicando entrevistas. Recibieron una buena acogida, trabajaron en equipo y una de las compañeras era originaria del lugar y su padre era conocido, ayudó que mucha gente conociera la UIEM. |
| Rosario | San Juan Xalpa, San Felipe del Progreso | Se hizo una investigación durante el 1º semestre en la materia Vinculación con la Comunidad, recolectaron los conocimientos tradicionales sobre las plantas medicinales. Tuvieron muy buena aceptación, la gente mostraba hospitalidad, para muchos fue una sorpresa amena que alguien se interesara por la medicina tradicional. |
| Gaba | San Miguel Tenochtitlán, San Felipe del Progreso | Se hizo durante el 1º semestre en la comunidad mazahua de San Miguel Tenochtitlán (comunidad mazahua), se recolectaron datos sobre una leyenda, el plan fue entrevistar a una persona aunque luego platicaron con más. El trabajo se hizo poco antes de la entrega, no trabajaron durante el semestre, no se dio seguimiento. A la gente le extrañaba que los jóvenes se interesaran por la lengua mazahua. Hubiera ayudado hablar mazahua pero con la actitud positiva el contacto fue ameno. |
| Jeri | Palmillas, San Felipe del Progreso | El trabajo se hizo en Palmillas sobre el contexto social de las personas que practican la medicina tradicional, solo se ubicó a una persona. El maestro de Vinculación con la Comunidad publicaba los trabajos estudiantiles bajo su nombre, por eso no le entregaron el trabajo completo al final. El producto final se entregó al delegado de la comunidad por decisión propia del equipo. A la mayoría de los compañeros no les interesa entregar el producto del trabajo a la comunidad. El maestro no los introdujo en la comunidad lo que perjudicó la calidad del trabajo, los alumnos en el 1º semestre todavía no son capaces de llevar a cabo una vinculación por su propia cuenta. |
| Alma | Su propia comunidad, varias comunidades en el estado | Se elaboró una especie de monografía en su propia comunidad, quedó sin terminar, por eso no se dio a conocer a la gente. Hasta el 5º semestre se trabajaba en comunidades, cada semestre una diferente, en forma de talleres, exposiciones, implementación de ecotecias, proyectos ambientales. En su propia comunidad no se complicaba la aceptación, en las demás siempre había acompañamiento de los maestros. Las comunidades cercanas conocían la UIEM por ser nueva, en las lejanas la presentaban. |

| | | |
|----------|---|--|
| Anayeli | Providencia, San José del Rincón | Seleccionó la comunidad de Providencia para elaborar la historia comunitaria, trabajaba con ancianos, la aceptación era buena. |
| Griselda | Santa María Nativitas, Mayorazgo, La Concepción Chico, El Tunal, San Miguel la Labor (municipio de San Felipe del Progreso) | Primero hizo trabajos en su comunidad de origen, invitó a su grupo para escribir la historia del pueblo. Luego realizó trabajo en varias comunidades en el municipio de San Felipe del Progreso, haciendo encuestas sobre la situación social, cultural, económica y política. En la última comunidad hizo su investigación de tesis. A veces había tensiones durante las encuestas debido al tipo de preguntas, a veces la acogida fue muy buena. |

Tabla VIII. Experiencias personales de los egresados con la Vinculación Comunitaria en la UNICH y la UIEM.

| VÍNCULO ENTRE LOS EGRESADOS Y LAS COMUNIDADES | | | |
|--|---|---------------------------------------|-----------|
| UNICH | | | |
| Egresad@ | Contacto con las comunidades en el trabajo | Tradición lingüística familiar | L1 |
| Diana** | Sí | mocho (abuelos), catalán (abuelos) | español |
| Enoc** | Sí | español | español |
| Mario* | Sí | tseltal | tseltal |
| Francisco* | Sí | tsotsil | tsotsil |
| Juan* | Sí | tsotsil | tsotsil |
| Teresa | Por ahora no, en el futuro probablemente sí | chol (madre), tseltal (padre) | español |
| Gloria | Por ahora no, en el futuro probablemente sí | tsotsil como L2 (abuelos) | español |
| Miguel | Ahora no, en el futuro sí | tsotsil | tsotsil |
| Santos | Por ahora no, quizás regresaría a su comunidad si hubiera oportunidades laborales | tsotsil | tsotsil |
| Sandra | No | español | español |
| Abelardo | No | kakchiquel (abuelos), español | español |
| UIEM | | | |
| Egresad@ | Contacto con las comunidades en el trabajo | Tradición lingüística familiar | L1 |
| Ismael** | Sí | español | español |
| Jerí** | Sí | español | español |
| Alma* | Sí | mazahua | español |
| Griselda* | Sí | otomí | español |
| Rosario | Hace poco sí, ahora no, le gustaría volver a hacerlo | mazahua | español |
| Yeni | No, pero le gustaría | español | español |
| Norma | No, pero le gustaría | mazahua | español |
| Gaba | No, pero le gustaría | mazahua (padre) | español |
| Edén | No | mazahua | español |
| Anayeli | No | mazahua | español |

* Jóvenes indígenas que actualmente trabajan con las comunidades.

** Jóvenes no indígenas que actualmente trabajan con las comunidades.

Tabla IX. Vínculos laborales de los egresados de la UNICH y la UIEM con las comunidades indígenas, en relación con sus trasfondos lingüísticos personales.

AUTOPERCEPCIÓN PROFESIONAL

UNICH

| Entrevistad@ | Sentir identitario (síntesis) | Motivación para estudiar en una Universidad Intercultural | Motivación para escoger la carrera | Autoimagen como egresad@ intercultural |
|--------------|-------------------------------------|---|---|--|
| Teresa (TA) | Persona urbana con raíces indígenas | Por la cercanía geográfica, cuestiones económicas y el carácter público de la escuela. | Tenía interés por el turismo desde antes, la carrera era innovativa por su característica intercultural, le gustaban las lenguas extranjeras y originarias, quería desarrollar sus propias raíces indígenas. | Su formación se distingue por la interculturalidad y el carácter innovador de las carreras, los egresados facilitan que la gente de las comunidades pueda desarrollar sus capacidades con base en su conocimiento tradicional. |
| Gloria (TA) | Coleta | Para evitar el trabajo de oficina, aunque desconocía el modelo educativo. | Por el aspecto innovador y ambiental de la carrera, disfruta del campo y de estar en contacto con la gente. | Se distinguen por la orientación altruista en vez de la visión de lucro y explotación, por la capacidad de impulsar cambios en el área de turismo (autenticidad, productos orgánicos), aprovechar pero no explotar el medio ambiente, conciencia de la necesidad de cambio en evitación de desastres futuros. |
| Diana (TA) | Mestiza | Por su interés por el inglés y las lenguas originarias, se enteró de la UNICH a través de un periódico. | Por la combinación del inglés, las lenguas originarias y la vinculación con las comunidades. | En contraste con profesionistas comunes que son cuadradas, de alcance limitado, acostumbrados a hacer el trabajo desde oficina, por internet, e incapaces de ir con la gente a zonas remotas, sabe generar propuestas y trabajar con las comunidades, mujeres, ancianos, niños, mediante metodologías interculturales. |
| Enoc (TA) | Mestizo | No tenía una idea clara del modelo educativo pero le llamaron la atención las carreras innovadoras, énfasis en lo local y ecológico, además de aspectos prácticos (horarios vespertinos y con buen promedio la ficha de inscripción sin costo). | Por querer conocer Chiapas, combinar lo local con lo global al aprender una lengua indígena y el inglés. | Se distingue por el grado de sensibilidad y por la plenitud profesional con actuación humana, en contraste con los egresados convencionales quienes suelen tener una percepción racista y poca voluntad de trabajar con las comunidades por dar preferencia a intereses propios. |
| Santos (TA) | Tsotsil | Por cuestiones económicas. | Los primeros dos semestres estudiaba LyC, luego se cambió a TA que le agradaba más. | La única diferencia es que tienen conciencia y sensibilidad medioambiental. |
| Juan (TA) | Tsotsil | Le llamó la atención que la escuela fuera intercultural porque lo asociaba con las culturas originarias. | Porque le gusta viajar, hablar inglés y tsotsil (traducción e interpretación), se interesa en la cuestión ambiental y el trabajo desde las necesidades de las comunidades. | Se distingue por el enfoque hacia lo social dentro de su formación, pero lo que hace diferencia es cómo la persona aprovecha esta formación y si lleva el conocimiento a la práctica. |
| Mario (TA) | Tseltal | Consideraba estudiar en Puebla pero le quedaba lejos de su hogar, cuando abrieron la UNICH, decidió ingresar. | Le interesaba el adjetivo "alternativo" pero no sabía nada sobre el enfoque, primero consideraba estudiar administración de empresas, pero TA lo atraía más porque en su comunidad quedó sin realizar un proyecto turístico y quiso reanudarlo. | El modelo educativo da prioridad a los indígenas y los favorece económicamente, es una oportunidad para los pueblos originarios para mejorar su bajo desarrollo personal y el rezago educativo y para aprovechar el conocimiento comunitario, pero la diferencia de los egresados es cuestión de la actitud personal, |

| | | | | |
|----------------------|---------------------------------------|---|--|--|
| | | | | no la formación, la UI da herramientas, depende del egresado cómo las desarrolle y use. |
| Sandra (CI) | Mestiza | Se enteró por sus padres y la UNICH le llamó la atención, aunque su primera opción era una universidad en el D.F., después de ingresar en la UNICH leyó el modelo educativo. | Desde la adolescencia le gustaba la carrera de comunicación. | El único rasgo distintivo es la enseñanza de las lenguas originarias, los estudiantes indígenas están también en las universidades convencionales pero en la UI sí se les da importancia. |
| Abelardo (CI) | Persona urbana con raíces indígenas | Empezó a estudiar derecho pero no le agradó, luego le llamó la atención el modelo educativo de la UNICH y sus carreras diferentes de las convencionales, se fue a San Cristóbal por la UNICH y se quedó en la ciudad. | Se decepcionó por la carrera en Derecho y empezó a gustarle la Comunicación. | Los egresados interculturales compiten bien con los convencionales y los distingue que sacan productos de acuerdo a las necesidades de la región y su capacidad de traducir estos productos a las lenguas indígenas. |
| Miguel (CI) | Tsotsil | Se enteró de la UNICH a través de su hermano que vive en San Cristóbal. | Quería estudiar Derecho o Arquitectura pero no pudo por las cuestiones económicas, escogió la CI sin saber mucho sobre la carrera pero le sonaba bien por el aspecto social, debate, investigación y política. | No siente influencia por parte de la UI, la escuela no te hace ser quien eres, su modo de pensar se remonta a la secundaria, el único impacto fue que le enseñaran a escribir su lengua y le mostraran que es posible trabajar dando clases de tsotsil. |
| Francisco (CI) | Tsotsil | No conocía el modelo educativo pero por su identidad indígena quiso estar en una escuela intercultural, le llamaron la atención las carreras. Se enteró por la radio, luego buscó más información por internet. | Quería estudiar Comunicación por su sueño de ser noticiero en la lengua tsotsil. | |
| UIEM | | | | |
| Entrevista-d@ | Sentir identitario (síntesis) | Motivación para estudiar en una Universidad Intercultural | Motivación para escoger la carrera | Autoimagen como egresad@ intercultural |
| Alma (DS) | Hija de campesinos | Por razones económicas y por su vocación ecologista, entró por la carrera Desarrollo Sustentable pero una vez adentro conoció el modelo educativo y se identificó con la escuela. | Por su interés por el medio ambiente. | Se siente diferente por el cambio identitario que le generó la UI, antes no veía la diversidad étnica, se considera una persona intercultural, no habría sabido dar reconocimiento a sus compañeros mazahuas de haber estudiado en otro tipo de escuela. |
| Anayeli (DS) | Mujer de rancho con orígenes mazahuas | Fue su última opción porque sus padres ya no la habrían apoyado si dejara la UIEM y quisiera entrar en otra universidad, al principio le gustó la UIEM por sus instalaciones pero una vez adentro atestiguó cosas negativas que no se ven externamente y se decepcionó. | Al inicio iba por la CI, luego se decidió por el DS porque le atraía el trabajo de campo, interacción con la comunidad, trabajo social y proyectos. | No se reconoce como diferente porque el modelo educativo no funciona como debe. |
| Griselda (LyC) | Otomí con elementos mestizos | Por cuestiones económicas y por el carácter público de la UIEM, no conocía muy bien el modelo educativo antes de ingresar. | No le agradaba la otra opción que era la carrera de Educación Preescolar en la Normal de Ixtlahuaca, por su interés en ciencias sociales y su facilidad para aprender idiomas eligió LyC. | Se identifica con el modelo educativo, el egresado intercultural tiene un enfoque comunitario y conocimientos especiales (lenguas originarias) que otras escuelas no proporcionan, esto puede ser ventajoso para encontrar trabajo como docente o investigador social. |

| | | | | |
|--------------|------------------------------|---|---|---|
| Edén (CI) | Mazahua | Por razones económicas. | Para tener oportunidades laborales y para poder continuar con una maestría. | Ser un universitario por sí mismo hace una diferencia, ser egresado intercultural te distingue por el aspecto social, revalorización de las tradiciones, mientras que los convencionales se enfocan más a su rama. |
| Ismael (CI) | Mazahua sin raíces indígenas | Fue su última opción después de la UAEM pero al final le gustó, despertaba curiosidad por su carácter novedoso. | Porque le gustan los medios de comunicación y siente que por esta vía puede generar una buena argumentación en la sociedad. | El modelo educativo da una alternativa a las profesiones convencionales, lo que hace la diferencia son las lenguas originarias, revalorización y sensibilización respecto a los pueblos originarios, conscientización sobre sus culturas. |
| Norma (CI) | Mazahua | Por impulso de su madre. | Porque le gustan los medios de comunicación. | Siente impacto actitudinal porque la UI la acercó a la cultura y lengua mazahua. |
| Yeni (CI) | Mestiza | Le llamó la atención el modelo educativo y la posibilidad de practicar la carrera estudiada en su comunidad de origen. | Para aplicar los medios de comunicación manera local y en su comunidad. | Se nota la diferencia porque el enfoque intercultural vincula al egresado con su comunidad. |
| Rosario (CI) | Mazahua | Desconocía el modelo educativo, se guió más bien por la carrera y por las cuestiones económicas. | La carrera de Comunicación le gustaba desde antes, le entusiasma trabajar en los medios de comunicación. | El egresado intercultural es diferente porque habla y escribe la lengua materna y por eso puede ayudar más a su comunidad, dar voz a los pueblos indígenas es el motivo principal de la UI. |
| Gaba (CI) | Mazahua | Por razones económicas y geográficas, se enteró por familiares que habían estudiado en la UIEM, con tiempo empezó a disfrutar también del modelo educativo. | Porque le gusta la fotografía y la radio. | La Comunicación se imparte en muchos lados, el egresado intercultural se distingue porque respeta las diferencias, da voz a los no escuchados, los da a conocer no como discriminados sino como personas buenas y malas como en cualquier lado. |
| Jeri (CI) | Mexica | En el marco de la licenciatura quería estudiar la lengua náhuatl, se enteró de la UIEM por su hermana que vive en San Felipe e investigó por internet. | Porque le gusta dialogar, cuestionar, conocer, rebelarse, proponer, también comunicarse mediante la danza. | Lo “intercultural” de la UI es una etiqueta sin contenido verdadero, posiblemente otras universidades sean más interculturales aunque no se llamen así. |

Tabla X. Autopercepción profesional de los egresados de la UNICH y la UIEM.

| ASPIRACIONES LABORALES FUTURAS | |
|---------------------------------------|--|
| UNICH | |
| Egresado (lic.) | Aspiración futura en el trabajo |
| Teresa (TA) | Aprender de los demás, afianzar los conocimientos de la Universidad, dar lo mejor de sí misma. |
| Gloria (TA) | Salir al campo, capacitar, vincularse con la gente, desempeñarse dentro del área del Turismo Alternativo. |
| Diana (TA) | Ser parte de la consolidación de la organización en que trabaja, hacer aportación creativa, marcar diferencia. |
| Enoc (TA) | Seguir formándose mediante un doctorado, ser docente a nivel superior, hacer propuestas en materia de modelos educativos, prefiere trabajar en su propio pueblo a ser maestro en la UNICH. |
| Santos (TA) | Lograr una maestría en Administración de Empresas. |
| Mario (TA) | Se siente endeudado con su gente por el apoyo moral que le dieron para que pudiera estudiar. |
| Juan (TA) | Quiere sacar adelante a las mujeres artesanas, mejorar sus habilidades de traductor y en general seguir desarrollándose profesionalmente. |
| Miguel (CI) | Trabaja por vocación, aunque su ingreso sea bajo, irregular o cero, pretende lograr un crecimiento más humano que material, pretende entrar en la política pero quiere empezar a trabajar con su gente para merecerse su apoyo. |
| Francisco (CI) | Quiere ser noticiero en la lengua tsotsil en la televisión chiapaneca. |
| Sandra (CI) | Le da mucha satisfacción la docencia, aunque no haya estudiado en este perfil, por el momento sigue formándose y está estudiando una maestría. |
| Abelardo (CI) | Le gustaría trabajar para una institución gubernamental pero sobre todo formar una empresa propia. |
| UIEM | |
| Egresado (lic.) | Aspiración futura |
| Alma (DS) | Quiere lograr la autosuficiencia al menos alimentaria para no depender del mercado, impulsar la lengua mazahua entre sus padres, ir conscientizando a la sociedad para un mundo de paz. |
| Anayeli (DS) | Ahora no está contenta con lo que hace, quiere trabajar con las comunidades a través de una asociación civil, ver resultados, sacar adelante a la gente. |
| Griselda (LyC) | Pretende seguir en la UIEM, mientras hacer un doctorado, fomentar la formación en la UIEM a través de apertura de posgrados. |
| Edén (CI) | Quiere seguir escalando en el trabajo en la policía donde trabaja actualmente, lograr un puesto de mayor importancia y responsabilidad dentro del área de la comunicación. |
| Ismael (CI) | Le gusta adentrarse en las comunidades y entender sus problemas, reforzar su mazahua, en general ser mejor persona. |
| Norma (CI) | Quisiera tener un trabajo que la apasione, conocer a más culturas más allá de las de su región. |
| Yeni (CI) | Quiere posicionarse en la política. |
| Rosario (CI) | Quisiera lograr crecimiento profesional, consolidarse en el trabajo periodístico. |
| Gaba (CI) | Quiere trabajar en fotografía. |
| Jeri (CI) | Tiene la intención de dejar de practicar el consumismo, influir en este sentido sobre la gente más cercana, abrir una clínica de medicina tradicional, una tienda de trueque con productos propios, hacer algo parecido a los zapatistas en el Estado de México. |

Tabla XI. Aspiraciones profesionales de los egresados de la UNICH y la UIEM.

CONGRUENCIA ENTRE EL PERFIL DE EGRESO Y EL TRABAJO ACTUAL

| UNICH | | | |
|-----------------|---------------------------|--|---|
| Egresado (lic.) | Nivel de estudios | Situación laboral, lugar de trabajo | Contacto con las comunidades en el trabajo |
| Teresa (TA) | Lic. | Empleada. Antes en A.C. Mano de Mono (educación ambiental, turismo ecoturístico), actualmente en Cambio Ambiental Empresarial (conscientización ambiental en la cultura organizacional de las empresas). | Por el momento no, las salidas realizadas fueron a zonas urbanas, en el futuro cercano probablemente sí. |
| Gloria (TA) | Por titularse | Empleada. Petra Vertical (turismo de aventura, capacitación, desarrollo humano y trabajos verticales). | Por ahora trabajo de escritorio en el área administrativa pero en el futuro salidas al campo. |
| Diana (TA) | Lic. | Empleada. Antes un proyecto en ECOSUR y trabajo en una agencia de viajes común, ahora en la Mano de Mono y Petra Vertical. | Antes trabajó con las comunidades en el marco de un proyecto de ECOSUR, en Petra Vertical y Mano de Mono hay acercamiento con comunidades de la selva y de Quintana Roo. |
| Enoc (TA) | Mtro. | Tiene empleo. Asesor de proyectos independiente. | Durante sus estudios trabajó con todos los pueblos del estado, ahora está planteando un proyecto con los chinantecos. Por el momento trabaja en su propio pueblo que no es indígena pero siente compromiso con ellos. |
| Santos (TA) | Por titularse | Empleado. Petra Vertical (planeación de proyectos). | No piensa regresar a su comunidad por ahora porque faltan oportunidades allí, el lado positivo sería una mejor aceptación. No se quiere quedar en San Cristóbal. |
| Mario (TA) | Por titularse | Empleado. Consultoría de proyectos. | Trabaja con las comunidades y está pendiente del proyecto en su propia comunidad. |
| Juan (TA) | Por titularse | Empleado. Participa en proyectos con Aid to Artisanas (ATA), Fundación León Trece, Tec del Monterrey ubicadas en San Cristóbal, y con Fundamex, ubicado en el D.F. | Siempre está en contacto con las comunidades, en su propio pueblo se dificulta el trabajo por su división interna (política, religiosa, etc.). |
| Sandra (CI) | Lic., candidata a maestra | Empleada. Difusión cultural de la UNICH, coordinación de un programa de radio, talleres de radio. | En su trabajo no. Tiene contactos no muy intensos con algunas personas de Teopisca y comunidades cercanas a San Cristóbal que le ayudaron con su trabajo de titulación. |
| Abelardo (CI) | Lic. | Empleado. Difusión Cultural de la UNICH, área de audio y video. | Le agrada trabajar con las comunidades pero como está asentado en la ciudad, ya tiene otras aspiraciones, el trabajo en la misma UNICH lo ha alejado de las comunidades, trabaja en oficina sin poder salir. |
| Miguel (CI) | Mtro. | Empleado. Miembro fundador y presidente de la asociación civil Colegio Intercultural de las Américas. | Siempre se atiene a la idea de regresar con su gente y apoyarla. |
| Francisco (CI) | Por titularse | Empleado. SEDESOL. | Siempre ha trabajado dentro de su municipio, tiene compromiso con él pero también quiere conocer otras zonas. |
| UIEM | | | |
| Egresado (lic.) | Nivel de estudios | Situación laboral, lugar de trabajo | Contacto con las comunidades en el trabajo |
| Alma (DS) | Por titularse | Empleada. A.C. ambiental en la Reserva de la Biósfera Mariposa Monarca en el oriente de Michoacán. | Trabaja con comunidades rurales mazahuas (aunque no usen la lengua y no tengan esta identidad) en la región de la mariposa monarca. |
| Anayeli (DS) | Por titularse | Empresa consultora, área administrativa. | No tiene contactos con las comunidades, está en el área administrativa de una empresa. |
| Griselda (LyC) | Mtra. | Profesora de tiempo completo de la UIEM (otomí, inglés, ciencias sociales), profesora por asignatura de la UAEM (otomí). | Siempre está en contacto, hace indagación constante sobre la cultura y lengua otomí. |
| Edén (CI) | Por titularse | Empleado. Policía, área de comunicación. | Por ahora no tiene contacto, hace trabajo de oficina. |
| Ismael (CI) | Lic. | Empleado. Proyecto de SEDESOL Cruzada contra el Hambre. | La mayoría del trabajo es de campo y en comunidades marginadas donde se hablan las lenguas originarias, por el momento trabaja en una comunidad mazahuahablante, practica la lengua muy poco por su bajo dominio. |
| Norma | Por | Empleada. Recargamax. | No, pero le gustaría. |

| | | | |
|--------------|---------------|---|---|
| (CI) | titularse | | |
| Yeni (CI) | Por titularse | Empleada. INEGI. | No, pero le gustaría. |
| Rosario (CI) | Por titularse | Empleada. Radio Miled. | Ahora no, hace un año elaboró material audiovisual para una campaña presidencial en las comunidades (entrevistas, interpretación y traducción), en el futuro tiene esperanza de trabajar con las comunidades para mostrar sus necesidades verdaderas. |
| Gaba (CI) | Por titularse | No trabaja porque se concentra en la titulación. | Le gustaría tener contacto, considera que es parte del desempeño de un egresado intercultural. |
| Jeri (CI) | Por titularse | Empleado. Asociación Civil Koakalko (San Juan Teotihuacán), compañía de danza Onkayotl. | Dentro de la asociación civil trabajan con las comunidades, ahora con jóvenes drogadictos. |

Tabla XII. Congruencia entre el perfil de egreso y el trabajo actual de los egresados de la UNICH y UIEM.

| CONGRUENCIA PERFIL DE EGRESO/TRABAJO: SÍNTESIS | | | | |
|---|-----------------|------------------------------------|--|---|
| UNICH | | | | |
| Egresad@ | Emplead@ | Trabaja dentro de su perfil | Trabaja con las comunidades | Percibe diferencia siendo egresad@ intercultural |
| Teresa (TA) | Sí | Sí | Ahora no, en el futuro probablemente sí | Sí |
| Gloria (TA) | Sí | Sí | Ahora no, en el futuro probablemente sí | Sí |
| Diana (TA) | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Enoc (TA) | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Mario (TA) | Sí | Sí | Sí | Parcialmente |
| Juan (TA) | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Santos (TA) | Sí | Sí | Ahora no, en el futuro es posible que sí | Parcialmente |
| Sandra (CI) | Sí | Sí | No | Sí |
| Abelardo (CI) | Sí | Sí | No | Sí |
| Miguel (CI) | Sí | Sí | Ahora no, en el futuro sí | Parcialmente |
| Francisco (CI) | Sí | Sí | Sí | - |
| UIEM | | | | |
| Egresad@ | Emplead@ | Trabaja dentro de su perfil | Trabaja con las comunidades | Percibe diferencia siendo egresad@ intercultural |
| Alma (DS) | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Anayeli (DS) | Sí | No | No, pero le gustaría | No |
| Edén (CI) | Sí | Sí, pero sin enfoque intercultural | No | Sí |
| Ismael (CI) | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Norma (CI) | Sí | No | No, pero le gustaría | Sí |
| Yeni (CI) | Sí | No | No, pero le gustaría | Sí |
| Rosario (CI) | Sí | Sí, pero sin enfoque intercultural | Ahora no, hace poco sí, le gustaría volver al trabajo de campo | Sí |
| Gaba (CI) | No | No trabaja | No, pero le gustaría | Sí |
| Jeri (CI) | Sí | Sí | Sí | No |
| Griselda (LyC) | Sí | Sí | Sí | Sí |

Tabla XIII. Congruencia entre el perfil de egreso y el trabajo actual de los egresados de la UNICH y UIEM. Síntesis.

| RENTABILIDAD DE LA FORMACIÓN POR LA UI EN EL MERCADO LABORAL | | |
|---|---|---|
| UNICH | | |
| Egresado (lic.) | Rentabilidad percibida en la formación por la UI | Proceso de búsqueda de trabajo |
| Gloria (TA) | Lo aprendido en la UI no es inútil, la visión universitaria es buena pero el mercado no está acostumbrado a los egresados interculturales, empleadores no los saben aprovechar, las plazas están saturadas por egresados convencionales, hay falta de oportunidades, corrupción y nepotismo. En la formación por la UI faltaban aspectos que ahora hacen falta, es necesario desarrollar las bases obtenidas en la UI mediante un aprendizaje adicional. | Programa UNI de vinculación universitaria que consiste en tres meses de capacitación a cambio del trabajo gratuito, rifaron entre amigos, después del fin del programa la misma organización le ofreció la colaboración en proyectos. |
| Diana (TA) | No hay campo laboral amplio para egresados interculturales. En la formación falta ciertas habilidades operativas (administración, contabilidad, publicidad), sí utiliza las herramientas aprendidas para tener acercamiento a la gente. | Las excompañeras de la UI la invitaron a Petra Vertical y Mano de Mono y ella entró a trabajar allí mismo. |
| Teresa (TA) | Se suponía que gracias a las nuevas carreras habría menos competencia pero el mercado está saturado de ocupaciones y profesionistas convencionales. La interdisciplinariedad de las carreras es un obstáculo, diseño y gestión de proyectos no es rentable en el mercado. La UI aporta la teoría y en menor medida la práctica, los conocimientos aprendidos tenían rentabilidad mediana. Algunos piensan que el trabajo lo debe proporcionar la UI y no buscan solos, obtener trabajo depende de la actitud personal y la responsabilidad. En el trabajo importa el aprendizaje secundario que representa una nueva etapa de aprendizaje y la transición a la aplicación práctica. | |
| Enoc (TA) | Muchos esperan que existan convenios y que los egresados obtengan plazas de gobierno. Muchos se decepcionan al enterarse del énfasis puesto en la elaboración de proyectos, hay deserción ocasional por estos motivos. | Siempre prefería desempeño independiente. Desde el 4° semestre gestionó un proyecto con un equipo de trabajo con varios compañeros, lo que fue una inversión laboral para el futuro. En su pueblo trabaja por su propia cuenta con un grupo de ejidatarios en materia del desarrollo local, además está tomando un curso virtual sobre evaluación de proyectos. |
| Mario (TA) | Los elementos que da la UI represnetan entre 30% y 40%, el resto se debe desarrollar afuera, sobre todo en el trabajo de campo, no se puede esperar que la UI lo enseñe todo. Si el profesionista actúa, encuentra lo que quiere. La UI plantea buenos empleos para los egresados (dependencias de gobierno, instituciones enfocadas en el medio ambiente) pero en la práctica falta experiencia laboral y es lo que demandan los exmpleadores. La formación para diseñar y gestionar proyectos no sirve tanto y es probable que los egresados que se dediquen a esto sean pocos. | Después de la preparatoria migró al centro del país para trabajar en una fábrica, allí se percató de la necesidad de estudiar para aumentar su estatus social y evitar la discriminación. Después de egresar de la UI se tituló y mientras trabajaba de mesero los fines de semana. Hizo su servicio social en un diagnóstico de la SEPI para el estado del desarrollo económico en las comunidades indígenas más pobres de Chiapas, luego se fue a su comunidad para sensibilizar a su gente y a proponer un proyecto pero no resultó, después participó en el diagnóstico para el desarrollo económico de la microrregión de San Gerónimo Tulijá por parte de la CDI, sin sueldo, allí empezó a armar un proyecto, ofreció cooperación a la UI pero fue rechazado y realizó el proyecto mediante una consultoría, allí mismo participó en una capacitación y trabajó de intérprete, se ha ido incorporando poco a poco en la consultoría y desarrollando los elementos aprendidos en la UI. Formuló un proyecto para su propia comunidad, ahora lo está desarrollando y capacitando a la gente para que sea un proyecto factible. |
| Juan (TA) | En cierta medida le ayudó aprender sobre el diseño de los productos turísticos y sobre el modo de debatir con la gente de diferentes procedencias. | En el 6° semestre daba clases de tsotsil en una telesecundaria a través de la ONG Ashoka, antes de egresar decidió participar en una cooperativa del café donde labora su padre, con el apoyo de ECOSUR, al mismo tiempo colabora con una cooperativa de artesanía donde trabaja su madre y su tía, participó en un concurso para trabajar con ellas y funge como interlocutor entre las |

| | | |
|------------------------|--|--|
| | | artesanas y las organizaciones que las apoyan (traducción, interpretación), le gustaría también ser un guía turístico. |
| Santos (TA) | Es difícil encontrar trabajo debido a la carrera que enfatiza el diseño de proyectos pero no enseña la administración y contabilidad, por eso hace falta seguir con una maestría o hacer autoestudio y lectura. El problema es la corta duración de los proyectos y la dificultad de tener un trabajo continuo y fijo. | Trabajaba en un hotel (almacenista, supervisor de limpieza, recepcionista) con una beca de capacitación profesional, a través de una compañera entró en Petra Vertical como instructor de apoyo en un proyecto en la zona selva (capacitación en centros ecoturísticos por 5 meses). Después inició el proyecto de titulación y mientras buscaba trabajo de medio tiempo sin éxito. Luego participó en otro proyecto en la selva con Petra Vertical como instructor de apoyo durante 3 meses. Nuevamente obtuvo la beca de capacitación profesional, esta vez en Petra Vertical para planeación de proyectos. |
| Sandra (CI) | Ayudó la experiencia previa porque en la UI no se contaba con mucha tecnología y los alumnos tenían que conseguir sus herramientas, aun así algo aprendió, en lo teórico sí hubo mucha aportación de la UI. Muchos alumnos tienen la oportunidad de trabajar gratuitamente pero rechazan, esto los perjudica porque al inicio lo que hace falta es generar experiencia. | Experiencia previa a la UI, además durante toda la licenciatura apoyaba a la radio universitaria gratuitamente, después de egresar le ofrecieron trabajo en la UI y lo aceptó porque al mismo tiempo estaba en proceso de titulación, no planea quedarse en la UI, al menos si no cambian las condiciones laborales. |
| Abelardo (CI) | Al ingresar en la UI no estaba consolidado el plan curricular y cambiaban materias. La teoría la aporta la UI, la práctica la debe buscar el alumno, con el internet ya se aprende a través de los tutoriales. No había tecnología disponible comparable con la que la UI tiene ahora, los alumnos actuales tienen buenos equipos tecnológicos pero paradójicamente muestran desinterés. Entre más conocida la UI, más campo laboral para los egresados. Los egresados que trabajan en sus comunidades enseñan el conocimiento de la UI a la gente para que se supere, así se ayuda a la población indígena. | Trabajaba en el transcurso de sus estudios, al egresar, ya traía currículum. A través de amigos que tenían estaciones de radio aprendía aspectos prácticos, en los conciertos se acercaba a las consolas de audio, participaba en eventos gratuitamente. Le ayudó haber entrado en el curso de ICATECH “Herramientas para un recién egresado” financiado por la UI. Al egresar, consiguió trabajo en un salón fotográfico pero se quedó sólo dos meses por bajo salario y condiciones laborales difíciles. A través de un amigo lo contrataron en la UI porque había trabajado anteriormente con él. Le ofrecieron un trabajo en una dependencia de estado que le gustaría para poder viajar pero el salario es un poco más bajo del que recibe ahora. No planea quedarse en la UI más que un año más. |
| Miguel (CI) | La metodología fue útil, en la práctica no hubo aprendizaje debido a la falta de tecnología disponible, algunos buscaron sus propias herramientas y aprendieron solos o en cursos, ahora la UI está equipada y salen alumnos más preparados. Siempre trata de colocar a los compañeros en puestos de trabajo. Se descuida la promoción de la UI entre instituciones y empresas, la UI se desconoce y las carreras se rechazan. El seguimiento de egresados no sirve porque no difunde a la UI y no intermedia ofertas de trabajo útiles para los egresados. | Durante sus estudios participaba activamente en la vida política de la UI, también trabajó como profesor por asignatura en la UI, escribió un manual de tsotsil con el financiamiento de CONACULTA, después de terminar la maestría quiso regresar a la UI para formar una Asociación de Egresados para mayor difusión y calidad académica de la escuela, se constituyó pero tuvo que luchar con los actores políticos en la UI. |
| Francisco (CI) | La UI es una guía, en lo práctico cada uno debe buscar sus estrategias, algunas materias sirvieron, otras no. Ahora hay buena tecnología para comunicólogos en la UI pero a él no le tocó totalmente esta etapa. | Después de la preparatoria trabajó con beca en Conafe como maestro en escuelas rurales, después de egresar de la UI inmediatamente fue invitado a trabajar como asesor pedagógico para instructores comunitarios de nuevo para Conafe. Ahora está trabajando para Sedesol en su pueblo. |
| UIEM | | |
| Egresado (lic.) | Rentabilidad percibida en la formación por la UI | Proceso de búsqueda de trabajo |
| Alma (DS) | Lo teórico lo obtuvo en la UI, lo práctico lo aprendió en el trabajo y fue lo que realmente importa (dar talleres de capacitación del uso, cuidado y manejo de recursos naturales). | La UI tiene un convenio de colaboración con la asociación civil donde trabaja, así entró en la plaza. |
| Anayeli (DS) | No usa nada aprendido en la UI, utiliza conocimientos de la preparatoria (contabilidad). Respeto el concepto “interculturalidad” pero la vida de egresada intercultural es más difícil de lo que pensaba, está en desventaja respecto a otros egresados convencionales, la UI se ve de los indios y pobres, se desconoce la carrera. La UIEM no brinda apoyo laboral ni siquiera a los alumnos más sobresalientes. | Antes de ingresar en la UI trabajaba de cajera en la Comercial Mexicana, durante los estudios vendía cosas informalmente. Después de egresar pasó medio año trabajando en la tesis y en el negocio familiar, finalmente entró en una consultora a través de una familiar. |

| | | |
|----------------|---|--|
| Edén (CI) | Sí utiliza lo aprendido en la UI su trabajo (fotografía, periodismo). La UI no proporcionó ningún apoyo laboral y rechazó la posibilidad de que hiciera su servicio social en la universidad misma. | Hacía trabajos de edición temporales, a través de su hermano empezó a trabajar en una oficina de policía, mientras está avanzando con su titulación. |
| Ismael (CI) | Faltaba fe en la UI, muchos pensaban que iba a desaparecer, había melancolía al pensar en tener que competir con los egresados convencionales. En su trabajo usa lo aprendido en la UI (habilidades comunicativas, fotografía para la documentación). La UI no brinda apoyo alguno a los egresados, obtuvo un pequeño trabajo en la UI debido a contactos personales. | Los primeros dos años después de egresar, antes de titularse, hacía trabajos pequeños de edición para la UI, ahora trabaja en la Cruzada Nacional contra el Hambre, proyecto de SEDESOL con convenio con la UI. |
| Norma (CI) | Por el momento se alejó de su perfil, le gustaría aplicar lo aprendido pero no ha podido. | Casi perdió el contacto con la UI, no recibió apoyo laboral. |
| Yeni (CI) | No está aplicando lo aprendido en la UI. La UI no proporcionó apoyo laboral. | UI no le brindó apoyo laboral, no tenía ninguna estrategia para obtener trabajo, dejaba currículos en diferentes lugares y hacía exámenes en línea. |
| Rosario (CI) | Usa lo aprendido en las clases de radio impartidas en la UI. La UI no proporcionó apoyo laboral. Hay pocos empleos donde se requiera hablar una lengua originaria, concierne más bien a los egresados de Lengua y Cultura. | La UI no tiene bolsa de trabajo y no da asistencia. Buscaba en instituciones de gobierno (CDI, CEDUPIEM) para poder trabajar en su perfil pero el ambiente fue muy politizado y no tenía conexiones para obtener empleo allí. |
| Gaba (CI) | Todavía no trabaja. | Pasó tres años trabajando en su proyecto de titulación y durante ese periodo no trabajaba. En la UI hubo posibilidad de emprender un pequeño negocio o integrarse en centros de capacitación para niños y adultos. |
| Jeri (CI) | No está aplicando lo aprendido en la UI en el sentido intercultural porque nunca le explicaron qué era la interculturalidad y la Comunicación como carrera se imparte en muchos lados. | Después de la preparatoria trabajó seis años en una compañía de danza y teatro, en la UI procuraba no soltar lo que le gustaba hacer. |
| Griselda (LyC) | La formación por la UI fue muy rentable, en su trabajo usa lo que había estudiado. | Antes de entrar en maestría solicitó trabajo en la UI como profesora por asignatura, después de concluir la maestría volvió a solicitar trabajo en la UI y fue incorporada como profesora de tiempo completo en la Comunicación Intercultural por la afinidad que tenía con su maestría. |

A, Turismo Alternativo
 CI, Comunicación Intercultural
 DS, Desarrollo Sustentable
 LyC, Lenguay y Cultura

Tabla XIV. Rentabilidad percibida en la formación por la Universidad Intercultural por los egresados en el mercado laboral.

II. GUÍA TENTATIVA DE ENTREVISTA CON LOS EGRESADOS

ENTREVISTA A LOS EGRESADOS DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES DE MÉXICO

Proyecto: *El estudio del modelo educativo de la Universidad Intercultural en el marco de los procesos democratizadores en América Latina. Una perspectiva desde los egresados.*

Institución: *Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Humanidades*

Responsable: *Mgr. Zuzana Erdösová, Ph.D.*

La entrevista es anónima o no, tú decides. Como me vas a compartir información, tienes todo el derecho de figurar en la publicación con tu nombre completo, ya que eres parte de la autoría. Pero si prefieres que se proteja tu privacidad, sólo dime bajo cuál apodo te gustaría figurar. ¡De antemano muchas gracias por tu cooperación y apoyo en este proyecto! ☺

1. ¿De dónde eres?
2. ¿En tu familia se habla alguna lengua originaria? ¿Y tú qué lengua(s) sabes hablar? Si es que hablas alguna lengua originaria, ¿qué nivel de dominio de la lengua dirías que tienes?
3. En el mundo de hoy es difícil decir cuál es nuestra “identidad“. Sin embargo, cada uno tenemos cierta idea sobre nuestra propia persona, quienes somos y adonde pertenecemos. Hablando de cultura, ¿cómo te describirías a ti mism@?
4. ¿Por qué decidiste estudiar en la UIEM y no en otra universidad “convencional”, es decir, una universidad que no sea de tipo intercultural?
5. ¿Qué carrera estudiaste en la UIEM? ¿Por qué escogiste esta carrera?
6. ¿Ya te has titulado, piensas hacerlo pronto o no te hace falta titularte?
7. Como egresad@ de la UIEM, ¿qué te hace diferente si te comparas con los egresados de las demás universidades del país que no son interculturales? ¿Piensas que si no hubieras estudiado en una Universidad Intercultural, ahora no serías la persona que eres?
8. Cuando entraste en la UIEM, ¿te explicaron qué significa el término “interculturalidad”? ¿Cómo te explicaron?
9. ¿Y tú te identificas con lo que te han dicho sobre la interculturalidad en la Universidad o para ti es algo diferente?
10. En tu grupo en la Uni, ¿tenías amigos que hablaran una lengua diferente a la tuya o que fueran de otra cultura? ¿Cómo se llevaban entre ustedes?
11. Durante tus estudios, ¿te tocó ir a alguna comunidad indígena para hacer algún trabajo en el marco de la Vinculación con la Comunidad? Si así fue, ¿a cuál comunidad fuiste?
12. ¿A qué te dedicaste en esta comunidad? ¿Cómo fue la aceptación por la gente de la comunidad?
13. ¿Dónde trabajas ahora? ¿Trabajabas también antes de ingresar en la UIEM?

14. Cuando egresaste de la UIEM, ¿cómo hiciste para encontrar trabajo? ¿Tenías alguna estrategia? ¿Te han ayudado en la UIEM a encontrar una plaza?
15. En tu trabajo actual, ¿cómo usas lo que aprendiste en la UIEM? Los conocimientos que te dio la UIEM, ¿los pudiste aplicar en donde trabajas ahora?
16. En tu trabajo actual, ¿sigues en contacto o trabajando con alguna comunidad indígena? Desde tu punto de vista, ¿qué se debería implementar en la UIEM para que todos los egresados puedan trabajar con y para las comunidades?
17. En tu trabajo, ¿qué es lo que quisieras lograr en el futuro? ¿Tienes alguna aspiración o sueño?

Eso es todo☺ Te comparto la publicación resultante de este proyecto en cuanto esté finalizada la investigación y defendida la tesis. ¡Muchas gracias por tu participación!

Zuzana Erdösová
zuzana.erdosova@gmail.com