



Modelos de acción intercultural en México:  
estudio de las políticas educativas de nivel  
superior (1988-2020)

---

## T E S I S

que para obtener el grado de

**maestra en Ciencias Sociales  
con especialidad en Desarrollo Municipal**

---

presenta

Diana Bermeo Escalona

---

Asesor: Dr. Daniel Gutiérrez Martínez

Enero, 2022

# Comité

---

Presidente

---

Vocal

---

Secretario

# ÍNDICE

|                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introducción.....                                                                                                        | 1  |
| CAPÍTULO I. Diversidad, estado y educación intercultural: hacia la herramienta analítica de la inclusión.....            | 4  |
| 1.1.    Diversidad, Estado y legitimidad: la respuesta es la interculturalidad.....                                      | 5  |
| 1.2.    Cultura y diversidad.....                                                                                        | 7  |
| 1.3.    Educación, política educativa e inclusión.....                                                                   | 8  |
| 1.4.    Hacia la herramienta analítica de la Inclusión.....                                                              | 10 |
| 1.4.1.    Los pilares de la inclusión.....                                                                               | 13 |
| 1.4.2.    Manual de uso sobre la inclusión de la diversidad.....                                                         | 14 |
| CAPÍTULO II. El marco normativo de la educación intercultural: el discurso internacional y las políticas nacionales..... | 20 |
| 2.1.    Las formas de inclusión que promueven los organismos internacionales.....                                        | 21 |
| 2.2.    La UNESCO y su propuesta para la educación intercultural.....                                                    | 22 |
| 2.3.    La evolución de la interculturalidad en el marco normativo mexicano.....                                         | 27 |
| 2.3.1.    Las reformas constitucionales.....                                                                             | 29 |
| 2.3.2.    Los planes nacionales de desarrollo.....                                                                       | 35 |
| 2.3.3.    Las reformas a la Ley general de educación.....                                                                | 40 |
| 2.4.    El Marco normativo, una síntesis de los indicadores del interculturalismo.....                                   | 43 |

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO III. La política educativa y el institucionalismo de lo intercultural....            | 49 |
| 3.1.    Las políticas educativas de 1990 al 2020.....                                         | 50 |
| 3.2.    Evolución del significado institucional sobre lo intercultural<br>(1990 al 2020)..... | 55 |
| 3.3.    Las acciones en materia educativa de 1990 al 2020.....                                | 59 |
| 3.4.    La segunda dimensión de los indicadores del<br>interculturalismo.....                 | 64 |
| CAPÍTULO IV. La politización de lo intercultural.....                                         | 72 |
| 4.1.    La historia sobre las IES denominadas interculturales.....                            | 73 |
| 4.1.1.    Las Universidades Interculturales del Estado<br>mexicano.....                       | 74 |
| 4.1.2.    La vertiente comunitaria de las Universidades.....                                  | 75 |
| 4.1.3.    La interculturalidad en la Universidades<br>convencionales.....                     | 75 |
| 4.2.    La identidad institucional de las IES denominadas<br>interculturales.....             | 77 |
| 4.3.    La internalización de las normativas del Estado.....                                  | 83 |
| 4.3.1.    El modelo de acción intercultural burocrático.....                                  | 84 |
| 4.3.2.    El modelo de acción intercultural tradicional.....                                  | 89 |
| 4.3.3.    El modelo de acción intercultural carismático-<br>comunitario.....                  | 93 |
| 4.4.    La inclusión al interior de las IES.....                                              | 95 |
| 4.4.1.    El modelo de acción intercultural burocrático de las IES..                          | 95 |

|        |                                                                                                            |     |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.4.2. | El modelo de acción intercultural tradicional de las IES..                                                 | 108 |
| 4.4.3. | El modelo de acción intercultural carismático-comunitario de las IES.....                                  | 121 |
| 4.5.   | La tercera dimensión de los indicadores del interculturalismo:<br>Los modelos de acción intercultural..... | 133 |
|        | Conclusiones.....                                                                                          | 148 |
|        | Fuentes consultadas.....                                                                                   | 158 |

# AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT-México) le agradezco el apoyo económico que me brindó durante dos años. Reconozco su labor puntual para el fomento de las investigaciones de este país.

Hago un agradecimiento especial al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-México), por el apoyo que me dio durante mi estancia de investigación en el período comprendido del 08 de enero al 26 de marzo del 2021. Especialmente agradezco al Doctorado en Lingüística Indoamericana por haberme arropado como una estudiante más.

A la Dra. Ma. Regina Martínez Casas le agradezco por guiarme, enriquecer la metodología de este trabajo y acercarme al entendimiento de la interculturalidad a través del diálogo con sus amigos y colegas.

A la Dra. Karen Kovacs quien, desde la primera vez que la vi en el Conversatorio "La cultura en el Antropoceno" me inspiró con sus palabras. Agradezco la motivación

que me brindó en cada conversación que sostuvimos, le doy gracias por haberme ayudado a encontrar mi voz y superar mis miedos.

Principalmente agradezco a mi director de tesis el Dr. Daniel Gutiérrez Martínez quien, en este proceso de enseñanza-aprendizaje, me brindó su apoyo y amistad incondicional. Abrió mis ojos y mente a nuevas formas de pensamiento y me mostró que la comprensión, el amor, la confianza y la humildad, son elementos clave para lograr el aprendizaje y el entendimiento social libre de prejuicios.

No puedo cerrar este apartado sin mencionar a mis maestros, quienes no fueron sólo los investigadores que me impartieron clases en este posgrado; fueron todas las personas que me permitieron aprender de sus experiencias y me brindaron muchas horas de diálogo. A todos los que me enseñaron la importancia de conocer a los demás, me abrieron las puertas de su pensamiento y me recibieron con una sonrisa, les doy las gracias.

A ellos que tuvieron la paciencia para dialogar conmigo y explicarme sus vivencias, les digo que ustedes también son autores de este trabajo, porque sin sus ideas y palabras nunca hubiera podido escribir este texto. La manera más sencilla de agradecimiento que tengo para ustedes es decir gracias en su lengua de origen, así que:

|                          |                          |                              |
|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| GRACIAS (castellano)     | YUUM BO'OTIK (maya)      | POKJÚ (mazahua)              |
|                          | GRAZIE (italiano)        | TLAZOHCAMATI MIYAC (náhuatl) |
| DIOSĬ MEYAMU (purépecha) | TIAVINTÍO (mixe)         | OBRIGADA (portugués)         |
|                          | PAXKATKATSINI (totonaco) |                              |

Adicionalmente, permítanme salirme de los cánones científicos para agradecer a las personas que me sostienen desde que mis ojos vieron la luz. Me gustaría decirles que, a lo largo de mi vida, he aprendido que existen muchas formas para agradecer, algunas de ellas tienen un significado más profundo que un sólo GRACIAS. Por ejemplo, en Japón la frase *domo arigato gozaimashita* es un agradecimiento que se da cuando la acción de alguien cambio tu vida o te permitió vivir. Por eso aquí digo

*domo arigato gozaimashita* a mis padres, Roberto y Marisa, quienes siempre me han apoyado y me dieron el mejor ejemplo de amor, por lo que hoy puedo decir que gracias a ellos entiendo mejor la interculturalidad. Asimismo, incluyo en este agradecimiento a mis hermanos, Josué y Belén, quienes diariamente han estado a mi lado, discutido conmigo y son los pilares que mantienen y guían mi camino.

También agradezco a la persona que me da la mano todos los días, me impulsa para cumplir mis sueños y hace que mis días se llenen de felicidad y color. Gracias amorcito.



# Introducción

La vida se define por su diversidad, no sólo por los factores biológicos que la permiten, también por los sociales que conllevan a una variedad de significados (Marcos, 2012). El término es una raíz que permite comprender a las sociedades, es decir, es una episteme<sup>1</sup>. Sin embargo, los estudios sobre la diversidad tienden a definirla de manera reductora o como un problema. Esto provoca que las políticas públicas que atienden la diversidad se relacionen a sectores específicos; y se vinculen con problemas sobre racismos, discriminación, segregación y desigualdad.

En la actualidad los gobiernos adoptaron el discurso sobre el reconocimiento de la diversidad. Empero, reconocer no implica incluir, es una forma política de distinguir o identificar una característica propia de la humanidad; o es una manera diplomática de gestionar la diferencia. En consecuencia, se introduce la pregunta que guía este

---

<sup>1</sup> Concepto tomado de Gutiérrez-Martínez en la clase *Diversidad, cultura e identidades: enfoque desde los imaginarios presentes*, impartida en El Colegio Mexiquense el día 17/03/2021.

trabajo *¿cómo incluye la diversidad el Estado mexicano, a través de políticas y programas educativos interculturales de nivel superior?* Para responder este cuestionamiento se hace uso de la *inclusión* como herramienta teórica, ya que permite observar la gestión estatal de la diversidad. El objetivo de este trabajo es analizar la inclusión en las políticas educativas y en las instituciones de educación superior que se denomina interculturales.

La hipótesis es que la inclusión adopta distintos significados en las políticas y en la práctica universitaria, por lo que existen (al menos) tres modelos de acción intercultural que se manifiestan en las instituciones de educación superior mexicanas. El primero es *el modelo burocrático*, éste responde a intereses de las instituciones gubernamentales y se apega a las propuestas de los organismos internacionales sobre la inclusión. El segundo es *el modelo tradicional*, éste reproduce los valores tradicionales y define la inclusión desde lo que la comunidad interioriza como adecuado, bueno y diverso. El tercero es *el modelo carismático comunitario*, éste incluye la diversidad de todas las manifestaciones humanas, pero excluye las propuestas del Estado y es contestatario a la normativa.

La propuesta de este trabajo se inspira en Weber [1922] (2002), por ende, se reconoce que cada modelo encierra relaciones de poder que buscan legitimarse. Ese proceso de legitimización provoca la jerarquización de un significado de diversidad sobre los demás, de manera que se excluyen o suprimen otras formas de manifestación de la diversidad.

Los Estados democráticos actuales son ejemplo de lo anterior. Cuando relacionan la inclusión a políticas a favor de grupos vulnerables (Touraine, 2000; y Kymlicka, 1996), restringen el concepto de diversidad a algunos sectores. Con estas acciones los Estados legitiman un solo concepto de diversidad y excluyen de la interculturalidad a los demás grupos.

Para comprender la inclusión en los interculturalismos, se proponen tres dimensiones de indicadores. Estos se entienden como la información que permite conocer las características del fenómeno, son los observables que muestran el

sentido de las acciones y su significado (CONEVAL, 2013; Batthyány y Cabrera, 2011: 57). Las dimensiones son:

- 1) El *marco normativo*: en este apartado se estudian las reformas a los artículos 2°, 3° y 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; los planes nacionales de desarrollo; y las reformas a la Ley General de Educación. En los tres casos se acotó el análisis al período de 1988 al 2020. Además, se retoman las propuestas de los organismos internacionales para observar la influencia de éstos en el significado que hace el Estado sobre la inclusión de la diversidad.
- 2) La *política pública* referente a la educación con enfoque intercultural (interculturalismo): en este caso se estudian los programas de educación propuestos de 1990 al 2020, así como las conceptualizaciones publicadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Además, se compara la política (*iure*) con las acciones que propuso el Estado (*facto*).
- 3) La *politización de lo intercultural*: se entiende como la internalización que hacen los funcionarios, las autoridades educativas, los docentes y los estudiantes sobre la interculturalidad. Aquí se analizan tres indicadores: el origen de las IES; la identidad institucional; y la internalización de las personas sobre las normativas del Estado.

La propuesta analítica y metodológica que se desarrolla en este trabajo, pretende aportar una manera distinta de entender la diversidad y la inclusión desde el enfoque intercultural. Se utilizan las distintas significaciones sobre la diversidad, para clarificar cuál es la inclusión que promueve cada modelo de acción intercultural. Así se contribuye para identificar las acciones que aportan a la inclusión educativa de la diversidad y las que fomentan la exclusión.

El tema que aquí se expone posee relevancia social, ya que el 15 de mayo de 2019 se garantizó la educación intercultural para todos como un derecho. En consecuencia, es necesario que las prácticas del Estado y del sistema educativo contribuyan a materializarlo. Una manera de hacerlo es favorecer la inclusión de la diversidad en todos los niveles educativos.

# **CAPÍTULO I.**

## **DIVERSIDAD, ESTADO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: HACIA LA HERRAMIENTA ANALÍTICA DE LA INCLUSIÓN**

---

Este capítulo hace una recopilación teórica y conceptual que fundamenta el análisis de este trabajo. El objetivo es vincular tres conceptos: diversidad, Estado y educación intercultural. Para hacerlo se utiliza el concepto de inclusión como herramienta teórica. Además, se discute la importancia de la interculturalidad para el Estado, para la educación y para la sociedad.

Se aclara que la interculturalidad no responde a una sola incógnita, teóricamente se adopta para dar respuesta a problemas variados, para explicar distintas realidades o para transformarlas.

En este apartado se comienza la discusión desde la diversidad, ya que así es posible comprender la coexistencia de distintos significados y prácticas en las Universidades.

### **1.1. Diversidad, Estado y legitimidad: la respuesta es la interculturalidad**

La sociedad se define por su diversidad, es decir, la vida en sociedad no es posible sin la variedad, sin los matices, sin el Otro. Dicha diversidad tiende a utilizarse de dos formas: 1) de manera reductora, lo que genera acciones focalizadas o compensatorias; o 2) como un problema, en este sentido, se proponen acciones que homogenizan y/o segregan a la sociedad.

El primer caso se visibiliza en los trabajos de autores como Kymlicka (1996) y Aguado (1998), quienes personifican la diversidad en grupos que han sido históricamente vulnerados o marginados (pueblos originarios, migrantes y/o mujeres). Gutiérrez-Martínez y Moncellin (2018) relacionan el uso reductivo de la diversidad con el concepto de multiculturalismo.

El segundo caso se vincula al republicanismo<sup>2</sup> o al concepto de gobernanza. Por ejemplo, Subirats (2010) postula que las sociedades actuales son cada vez más heterogéneas y fragmentadas, lo que dificulta la acción de gobernar. En esta afirmación se percibe la diversidad como un fenómeno que divide a la humanidad, como un problema que debe ser atendido por el Gobierno, pues implica dificultades para dirigir al Estado.

La sociedad no es y nunca ha sido un grupo homogéneo y estático, verlo así es una manera de simplificar las realidades y no explica “la complejidad de mestizajes e intercambios” (Aguado, 2010: 16), ni de creaciones que son posibles cuando se interactúan unos con otros. Es más, el concepto de democracia, en un sentido teórico, no es posible sin la existencia de distintas voces que dialoguen. Si se buscan formas de controlar esas voces “las instituciones democráticas se vacían de sentido” (Touraine, 2000: 43).

En otras palabras, las democracias requieren la manifestación de la diversidad para su legitimación, lo que implica conflicto y diálogo constante. Frente a esta realidad los Estados se han visto en la necesidad de transformarse y transitar de un

---

<sup>2</sup> Ver Gutiérrez-Martínez y Moncellin, 2018.

Estado nacional que homogeniza a la sociedad, a uno pluricultural y de derecho (González Galván, 1997) que reconoce la diversidad.

Sin embargo, el reconocimiento de la diversidad no asegura su inclusión. Se han hecho distintas propuestas para fomentar la inclusión de la diversidad en la práctica de los estados. Por ejemplo, Subirats (2010) y Porras (2016) sugieren la gobernanza como mecanismo para hacer que los distintos actores interactúen y participen en la toma de decisiones. No obstante, esta solución supone la existencia del diálogo horizontal y el conocimiento mutuo entre sectores (públicos, privados y sociales), cuando la realidad muestra una dificultad para el encuentro entre diversos en condiciones igualitarias (Touraine, 2000; Aguado, 1998; Gutiérrez-Martínez, 2016).

El gobierno de Canadá en la década de 1970, acuñó y promovió el término de políticas multiculturales (Arizpe, 2019), como otra propuesta para reconocer la diversidad. Sin embargo, este enfoque sólo acepta la diversidad en un marco de respeto y tolerancia, en otras palabras, segrega a los diferentes. La separación puede ser física o provocada por la falta de conocimiento sobre el Otro. De acuerdo con Gutiérrez-Martínez y Moncellin (2018) esta técnica de gobierno promueve políticas diferenciales, de discriminación positiva, focalizadas y/o compensatorias.

Recientemente el interculturalismo retomó presencia en los gobiernos, al percibirse como una *técnica de gobierno*<sup>3</sup> más adecuada para responder a la diversidad, ya que fomenta el diálogo y se basa en la comprensión del Otro (Walsh, 2010 e Hirmas, 2008). Aunque es cuestionable lo que los gobiernos<sup>4</sup> concretan a través de políticas interculturales. Los interculturalismos suelen materializarse en

---

<sup>3</sup> Ver Gutiérrez-Martínez y Moncellin, 2018.

<sup>4</sup> En 2009 Ecuador propuso los "Lineamientos para la Construcción de políticas interculturales" para los sectores de salud, educación, ambiente y justicia, esta propuesta fue producto del seminario de Políticas públicas e Interculturalidad realizado en Quito. En España, de acuerdo con el análisis de Rubio (2013), la interculturalidad ha sido adoptada por los gobiernos locales para atender principalmente a la población migrante, evitar el racismo y adecuar el sistema educativo a la realidad heterogénea, que se formó a partir de las migraciones. En México, existe una tendencia a adoptar la interculturalidad para responder a demandas de grupos minoritarios (poblaciones originarias, afrodescendientes y recientemente migrantes) en el sector educativo (Dietz y Mateos, 2011), aunque desde el 2007 el gobierno adoptó la interculturalidad para el sector de salud y en 2008 el Sistema Nacional de Protección Social en Salud incorporó criterios de Interculturalidad para la acreditación de Unidades de Salud (Almaguer y García, 2014).

programas para grupos vulnerables y no se conciben como “un modo de hacer política” (Pinyol, 2013: 64).

## **1.2. Cultura y diversidad**

La cultura es un referente que permite comprender la diversidad y la variedad de significados que hay sobre ella. El debate que encierran las teorías de la cultura, muestra una crónica sobre la percepción de la diversidad en distintos momentos históricos. Además, el concepto de cultura que adoptan los Estados impacta en el tipo de políticas públicas que proponen para la diversidad (ver los trabajos de Campo, 2008; Enguix, 2012; Geertz, 1990; Harris, 1990; Keesing, 2010, y Restrepo, 2009).

Para evitar entrar al debate teórico sobre qué es cultura, aquí se retoma el concepto desde su raíz etimológica. La palabra proviene del latín *colere* que significa cultivar, es decir, “hace alusión a la metáfora del cultivo de la tierra, como cultivo del alma humana y que no sería más que la búsqueda más álgida del desarrollo humano” (Gutiérrez-Martínez y Moncellin, 2018: 81). En esta metáfora está inmersa la diversidad. La acción de cultivar requiere de al menos dos personas que comparten el fruto de ese cultivo, o si se prefiere ver así, existe el intercambio entre distintas formas de vida, ese intercambio finaliza con la creación de un fruto.

Desde esta perspectiva el concepto también incluye las acciones de intercambio y creación, es decir, lo intercultural. En este sentido, se concuerda con Arizpe (2019: 16) cuando afirma que la cultura “permite a las personas transformar sus vidas y sus entornos ecosistémico y planetario”. Si la diversidad es la cualidad de la sociedad, entonces la cultura es el canal por el cual se expresa y se transforma.

Si se entiende así el concepto de cultura, la interculturalidad es la teoría para comprender el componente dialógico del término. Mientras que el *interculturalismo*<sup>5</sup> es la forma política para tratar la cultura y la diversidad. Esta definición posiciona la cultura como la escuela natural de la humanidad y no como una causante de desigualdades o injusticias, manera en la que algunos autores la han tratado (Giroux, 1993; Giroux y Flecha, 1994; y Stainback y Stainback, 1999).

---

<sup>5</sup> Ver Gutiérrez-Martínez, 2016.

### **1.3. Educación, política educativa e inclusión**

Si la cultura es la escuela natural de la humanidad, entonces la educación es su institucionalización. Parsons (1967) define la educación como el proceso formativo de transformación que adapta al ser humano para que éste pueda vivir en sociedad (en Padilla, Acosta y Perozo, 2016). Es una forma para desarrollar a las personas, para potenciarlas.

En contraste Touraine (2000) observa que las instituciones educativas agudizan las desigualdades cuando se favorece a los jóvenes más cercanos al modelo social y cultural dominante; o cuando la escuela comunitaria distancia a sus miembros de las otras formas de vida. En el primer caso las instituciones dificultan el diálogo horizontal, en el segundo se fragmenta la diversidad. A partir de esto se concluye que las acciones institucionales pueden reducir el potencial de la diversidad y bloquear la cultura.

Educación y desigualdad son conceptos que conforman una paradoja. Después de la Segunda Guerra Mundial se comenzó a forjar una educación para la paz, es decir, ésta tendría el propósito de reducir desigualdades, racismos, discriminación, etcétera (Arizpe, 2019). Dicho lo anterior, parece contradictorio pensar que la educación puede reproducir esquemas que promueven la desigualdad y la exclusión. A pesar de los esfuerzos y avances en materia educativa, siguen vigentes estos esquemas.

De acuerdo con Touraine (1997), la educación construye el espíritu y la organización de una sociedad. Si es así, la diversidad es eje fundamental para el diseño de los modelos educativos, pues de otra forma se corre el riesgo de proponer ideologías y valores que excluyan otras formas de vida y pensamiento. La pregunta que nos hacemos aquí es ¿cuáles son las prácticas que impiden la inclusión en las instituciones educativas? En la literatura se pueden encontrar tres paradigmas que responden a este cuestionamiento:

El primer paradigma es la escuela que forma desde el adoctrinamiento, en ésta los estudiantes aprenden para integrarse al campo laboral. Es una escuela que niega el conflicto y unifica el pensamiento. Estas instituciones bloquean el potencial de la



diversidad pues impiden que el estudiante cuestione las enseñanzas del docente y las prácticas de su comunidad. Los trabajos de Alcalá (2001), Rockwell (2007) y Rockwell y Roldán (2010) muestran ejemplos de este tipo de educación. La política educativa bajo este paradigma promueve la homogenización de la sociedad (republicanismos en Gutiérrez-Martínez y Moncellin, 2018), en otras palabras, imposibilita la expresión y la inclusión de la diversidad por concebirla como un problema.

El segundo paradigma procura una educación democratizadora. Desde esta perspectiva el estudiante se forma en valores democráticos y aprende conocimientos “validos” (como escritura, matemáticas, idiomas) (Alcalá, 2001). El problema que se observa es que el sistema educativo tiende a politizarse, es decir, únicamente valida conocimientos alineados a lo que los gobiernos, los empresarios y las universidades legitiman. Las teorías de la sociología defienden este paradigma y argumentan que la educación tiene que preparar a los alumnos para el mundo laboral y formar ciudadanía (Pérez, 2009). Esto puede reducir el proceso educativo al “aprender a hacer”<sup>6</sup>. La política educativa que provoca este paradigma es focalizada y compensatoria (multiculturalismos en Gutiérrez-Martínez y Moncellin, 2018), ya que percibe la diversidad de manera restringida y busca separarla.

El último paradigma sostiene que la educación no puede limitarse a las funciones políticas o económicas de un país (Amar, 2000; y Connell, 2006). Propone introducir la función moral de la escuela, es decir, generar una conciencia colectiva que sea producto del razonamiento y del diálogo (Amar, 2000: 84). La política educativa que promueve es dialógica (interculturalismos en Gutiérrez-Martínez y Moncellin, 2018), en otras palabras, descubre a la diversidad como enriquecedora.

La política intercultural en materia educativa es consecuencia del último paradigma, ya que responde a la diversidad sin limitarla o transformarla en un problema. No por eso deja de tener “principios, objetivos y fines” (Capella Riera, 2004: 11), pero éstos surgen del diálogo entre los distintos sectores que conforman a la sociedad. Además, prioriza la *comprensión* de los contextos y es pensada desde y

---

<sup>6</sup> Ver Delors (1996).

para la diversidad. La política intercultural impacta en la forma en que las personas perciben al Otro, aceptan otros conocimientos e incluyen otros saberes, lo que a su vez repercute en la calidad de vida y en la estructura social de un país.

#### **1.4. Hacia la herramienta analítica de la inclusión**

Después del recorrido teórico que se hizo hasta este momento surge la pregunta *¿cómo observar la inclusión en las políticas educativas que se denominan interculturales?*<sup>7</sup> La respuesta no puede darse de manera automática, no sin antes revisar dos conceptos: interculturalidad y educación intercultural.

El significado que se le da a la interculturalidad depende del propósito e interés que trate de defenderse. Sin importar la perspectiva que se adopte, parece haber un consenso que permite vincular la interculturalidad con el “diálogo entre culturas” (Walsh, 2010; Gutiérrez-Martínez y Mocellin, 2018; Aguado, 2010; Hirmas, 2008; y UNESCO, 2006).

Cuando se define la interculturalidad como una realidad que vive la humanidad cada vez que genera intercambios, encuentros y relaciones<sup>8</sup>, se concluye que el diálogo se da de manera automática y natural en las sociedades. En este caso el sistema educativo no requiere fomentarlo, pues se da automáticamente en las relaciones sociales.

Freire (1970) se opone a esta postura al sostener que el diálogo requiere cuatro elementos: 1) *el amor al mundo y a los Otros*; 2) *la humildad*; 3) *la fe en los Otros*; y 4) *el pensamiento verdadero*<sup>9</sup>. Estos elementos son decisiones que desarrolla el ser humano a partir de su experiencia de vida o conocimientos obtenidos.

*El amor al mundo y a los Otros*, demanda que las personas se libere de prejuicios que le impiden conocer a los demás. Para lograrlo se propone fomentar la comunicación para la toma de decisiones. La *humildad* es saberse y sentirse igual a

---

<sup>7</sup> Tema principal de este trabajo, aunque la propuesta podría aplicarse a cualquier política de educación, sin importar que se denomine intercultural o no.

<sup>8</sup> Walsh (2010) y Erdösová (2017) nombran a esta perspectiva como relacional o descriptiva.

<sup>9</sup> También propuesto por Aguado (2010) pero lo nombra pensamiento crítico.

los demás. Para fomentarla se sugiere la complementariedad, es decir, forzar el trabajo en equipo y la mezcla de formas de pensamiento para la resolución de problemas. La *fe en los Otros* es la decisión de confiar en los demás, se manifiesta cuando se delega, involucra y responsabiliza a los Otros de las decisiones. Finalmente, el *pensamiento verdadero* se expresa cuando la persona es capaz de cuestionar su realidad, sus verdades y aprender de otras. El fomento de la duda hace que los alumnos desarrollen su pensamiento crítico y autocrítico.

Si se define la interculturalidad como un programa promovido por los intereses y las necesidades de las instituciones sociales dominantes<sup>10</sup>, se espera que el diálogo este presente a la hora de diseñar los programas. Aunque al estar sujeto a instituciones dominantes se mantienen estructuras jerárquicas que excluyen, de las decisiones, a los actores no institucionalizados (Giménez, 2005; Bertely, 2013 y Dietz y Mateos; 2011).

En este caso se propone la *horizontalidad* como una forma para generar acuerdos con y para la diversidad. De acuerdo con Sapon-Shevin (1999). La horizontalidad necesita un entorno donde las personas se sientan libres de expresarse, donde nadie se identifique como mejor o superior. Esto se forja a través de la imparcialidad, el consenso y el equilibrio en la forma de organización. La imparcialidad refiere a tratar a todos con un sentimiento de igualdad. El consenso es generar acuerdos entre los involucrados. El equilibrio es la forma de organización que favorece relaciones colaborativas.

Por último, la interculturalidad también puede definirse como un proceso o un proyecto social que se construye desde abajo, para solucionar problemas estructurales causados por el encuentro entre culturas<sup>11</sup> (Walsh, 2010; y Erdösová, 2017). Los defensores de esta definición promueven un diálogo focalizado, por lo que se excluye a personas que no se auto identifican como parte de las poblaciones

---

<sup>10</sup> También denominada como funcional o propositiva (Erdösová, 2017). Asimismo, se puede relacionar con las teorías funcionales de la cultura representadas por los trabajos de Bronislaw Malinowski y Radcliffe-Brown (ver Giménez, 2005 y Restrepo, 2009).

<sup>11</sup> Autores como Walsh (2010) Erdösová (2017) la han nombrado como interculturalidad crítica y decolonial. Esta perspectiva puede relacionarse con la antropología crítica de Bonfil Batalla y Luis Guillermo Vasco y el interés de crear antropólogos activistas que apoyaran, desde la academia, las luchas las poblaciones marginadas y explotadas, es decir, los pueblos originarios (Restrepo, 2009: 68-69).

vulnerables o marginadas. En el sistema educativo esta visión genera programas focalizados y suele reproducir o agudizar, las mismas estructuras de desigualdad que se buscaba eliminar (Adelantado, 1999).

El concepto de *comunidad* enriquece este significado de interculturalidad. Este concepto tiene dos sentidos. Primero, al interior de las instituciones educativas fomenta un “modo de organización por medio del cual todos se sienten ligados, aceptados, apoyados y en las que cada uno apoya a sus compañeros, al tiempo que se satisfacen sus necesidades” (Stainback y Stainback y Jackson, 1999: 23). Segundo, hacia afuera de las instituciones “llamamos comunidad a una relación social cuando la actitud en la acción social se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los partícipes de constituir un todo” (Weber, [1922] 2002: 33), así se crean los espacios de vinculación y redes de apoyo. En otras palabras, se es consciente de que todas las personas pueden potenciarse mutuamente, lo que genera unidad. La comunidad se impulsa con el conocimiento y apoyo mutuo, y el sentimiento de unidad.

Los distintos significados de la interculturalidad son complementarios entre sí y se enriquecen cuando se conjugan con otros conceptos. La educación intercultural ofrece las herramientas para hacer que los conocimientos sean complementarios. Ninguno conocimiento ni concepto es más válido o mejor que Otro. El objetivo de esta educación es comprender la diversidad para mejorar la convivencia social. En otras palabras, la educación intercultural es:

[El] enfoque educativo basado en el respeto y la apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo [y a la sociedad]. Se aspira a lograr [el diálogo en] una auténtica igualdad para todos: así como la superación de [jerarquías] en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de [decisiones] interculturales en profesores y estudiantes [para fomentar la comunidad] (Aguado, 1995 en Ormaetxea, 2018)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> En esta definición se cambió el término de competencia por el de decisión, puesto que las competencias tienden a sugerir conocimientos o habilidades para las sociedades bajo una idea dominante, como lo muestran los trabajos de Baumgartl y Milojevi (2009: 99) y Rehaag (2006). En este trabajo se prefiere hablar de decisiones, como una determinación que hace el sujeto en pro de la convivencia social.

Mientras que la *educación intercultural* hace referencia a un proceso de transformación que permite a las instituciones educativas atender a la diversidad; el *enfoque intercultural* es la mirada que permite esa transformación. Se puede concluir que la interculturalidad permite desarrollar *sociedades dialógicas que transforman la forma de abordar los problemas y la manera de tomar decisiones desde el diálogo, la horizontalidad y la comunidad, con el propósito de desarrollar el máximo potencial del ser humano*.

#### 1.4.1. *Los pilares de la inclusión*

La inclusión en materia educativa requiere relacionar al Estado, a las instituciones educativas y a la diversidad. A esto se le denomina aquí *Los pilares de la inclusión*. Se decidió llamarlos así, porque si se excluye alguno se rompe la idea de vinculación y complementariedad. Si las propuestas académicas se centran en una sola variable, se limita el entendimiento a una sola postura, lo que obstruye el alcance de las investigaciones.

La propuesta de este trabajo es que las tres variables aparezcan de manera equilibrada en las políticas educativas y en las acciones del Estado, sin que ninguna domine a otra o se nieguen entre sí. Por esta razón se propone graficarlas en un triángulo equilátero. Se escribe la diversidad en la cúspide, no porque esta domine, sino porque se entiende que el Estado y la educación intercultural generan los espacios que permiten la expresión y la aceptación de la diversidad. En otras palabras, el Estado y la educación intercultural son la base de la inclusión de la diversidad.

Se advierte que la forma en que se conducen el Estado y el sistema educativo, puede limitar la manifestación de la diversidad, sobre todo cuando se gestiona para la diferencia y/o la uniformidad. Si alguna de estas variables domina o niega a otra, las otras perecen y se genera exclusión.

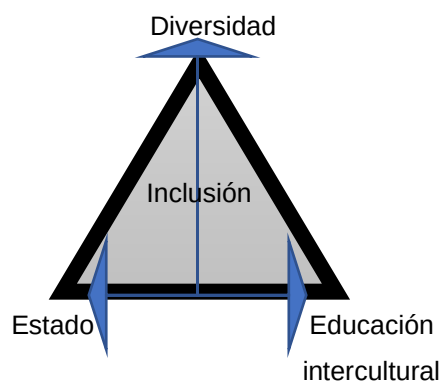


Figura 1. Los pilares de la inclusión.

Fuente: Elaboración propia.

#### 1.4.2. *Manual de uso sobre la inclusión de la diversidad*

El propósito aquí es proponer una herramienta analítica para comprender la inclusión que fomenta el Estado y las instituciones de educación. El *Cuadro 1. Manual de uso sobre la inclusión de la diversidad en las políticas educativas interculturales* sintetiza la discusión teórica de este capítulo. Este manual está compuesto por dos temas.

El primer tema son los indicadores del interculturalismo, concepto que hace referencia al sentido que da el Estado a la interculturalidad<sup>13</sup>. El diseño de estos indicadores se inspiró en las propuestas de Rivas Flores (2004) y Blancarte (2012). Se plantea usar indicadores ya que estos muestran información concerniente a un objetivo único y proveen evidencia de una determinada condición o el logro de ciertos resultados (CONEVAL, 2013).

Los indicadores que se proponen son de naturaleza cualitativa, por lo que refieren a las “expresiones concretas y prácticas” (Batthyány y Cabrera, 2011: 57). En otras palabras, son los observables que hacen posible entender las acciones del Estado y de las instituciones educativas. Los indicadores se agrupan en tres dimensiones.

La primera dimensión es el *marco normativo*, misma que está compuesta por cuatro indicadores. El primero comprende las reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que se hicieron a los artículos 2º, 3º y 4º. El segundo

---

<sup>13</sup> Propuesta teórica (Gutiérrez-Martínez, 2016).

está conformado por los planes nacionales de desarrollo. El tercero analiza las reformas a la Ley General de Educación. En los tres casos se acota el análisis al período de 1988 al 2020. Además, se revisan los discursos y propuestas de los organismos internacionales, para conocer la influencia de éstos en la política educativa.

La segunda dimensión es la *política educativa* con enfoque intercultural (interculturalismo), ésta se compone por tres indicadores. El primero es la política educativa que se implementó de 1990 al 2020. El segundo es la conceptualización sobre la interculturalidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). El tercero son las acciones que se realizaron en el mismo periodo. De esta forma, se hace una comparación de la política (*iure*) con las acciones que se propusieron (*facto*).

La tercera dimensión es la *politización de lo intercultural*, entendida como la internalización que hacen las personas (funcionarios, autoridades educativas, docentes y estudiantes) respecto a las formas de acción intercultural. Esta dimensión muestra cómo se vive la interculturalidad y los significados que se le dan. En un primer momento se analiza la percepción de las personas sobre las acciones del Estado, después se observa la percepción que tienen sobre la propia institución educativa y sus prácticas.

El segundo tema para construir este manual fueron las categorías analíticas de la inclusión. Se propone analizar dos categorías. La primera se denomina *material*<sup>14</sup>, porque representa todo lo que es visible y/o cuantificable en las políticas educativas, por lo que hace referencia a dos componentes: 1) las atribuciones que tiene el Estado para atender políticamente a las Universidades (planes y cuerpo normativo); y 2) las

---

<sup>14</sup> En el discurso y las propuestas de los gobiernos, como del Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) suele concebirse como la herramienta predilecta para aminorar desigualdades y dar respuesta a problemas de pobreza, marginación y vulnerabilidad (Castro, 2017; Jablonska, 2010; Ordóñez y Rodríguez, 2018; y Maldonado, 2000).

atribuciones económicas, es decir, el presupuesto que otorga el Estado a las instituciones de educación superior.

Estos componentes se pueden observar en cuatro características. El tipo de *infraestructura* que fomenta el Estado, es decir, cómo está construida la institución escolar, la forma de los salones, los espacios que permitan la expresión de distintos conocimientos y rituales (campos, lugares de meditación, cafeterías, laboratorios), y si proponen construir espacios para la vinculación con la sociedad. El *equipamiento* que promueve el Estado, es decir, si contemplan tener laboratorios de cómputo, laboratorios de lenguas, si se fomenta el uso de material didáctico y bibliográfico que represente conocimientos no occidentalizados y si fomenta contar con mobiliario para todas las necesidades. El *apoyo económico* que da el Estado a través de becas. Y, finalmente, en el diseño de *leyes* educativas que hacen mención sobre la inclusión o la interculturalidad para el ámbito educativo.

La segunda categoría es la inmaterial, ésta refleja la forma en que el Estado toma decisiones. Analiza el nivel de inclusión de acuerdo a tres componentes: *dialógico*, *horizontalidad* y *comunidad*. Las características que se les asignaron a cada componente se explicaron en el apartado 1.4. *Hacia la herramienta analítica de la inclusión*, de este capítulo.

| Cuadro 1. Manual de uso sobre la inclusión de la diversidad en las políticas educativas interculturales |                                       |                                                    |                                                                                  |               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Indicadores del interculturalismo                                                                       | Categorías analíticas de la inclusión | Componentes de las categorías                      | Características mínimas básicas de inclusión                                     | Observaciones |
| I. Marco normativo                                                                                      | MATERIAL                              | Atribuciones económicas (presupuesto)              | 1. Infraestructura<br>2. Equipamiento<br>3. Apoyo económico<br>4. Leyes          |               |
|                                                                                                         |                                       | Atribuciones políticas (planes y cuerpo normativo) |                                                                                  |               |
| II. Políticas educativas                                                                                |                                       |                                                    |                                                                                  |               |
| III. Politización de lo                                                                                 | INMATERIAL                            | Dialógica                                          | 1. Comunicación en la toma de decisiones<br>2. Complementariedad<br>3. Confianza |               |



|                                |                |                                                                                     |  |
|--------------------------------|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| intercultural<br>(Entrevistas) |                | 4. Cuestionamiento                                                                  |  |
|                                | Horizontalidad | 1. Imparcialidad<br>2. Consenso<br>3. Equilibrio en la forma de organización social |  |
|                                | Comunidad      | 1. Conocimiento mutuo<br>2. Apoyo mutuo<br>3. Unidad                                |  |
| Resultados                     |                |                                                                                     |  |

Fuente: Elaboración propia.

Este cuadro sirve únicamente para analizar las acciones del Estado, por esta razón se propone un manual para las IES y su comunidad escolar. Aunque sigue la misma lógica, cambian los indicadores del interculturalismo y se trasladan a un nivel micro, se observa el origen de las IES, sus reglamentos y su identidad institucional; y la percepción de la comunidad escolar sobre las prácticas de la Universidad.

Para la categoría material se analiza la percepción de funcionarios, docentes y alumnos respecto a las acciones que realiza la Universidad. En la categoría inmaterial se observa lo siguiente:

- 1) En su componente dialógico se analiza si se promueve la comunicación para tomar decisiones; si las opiniones expuestas son retomadas para enriquecer a la IES; si hay confianza entre los integrantes de la comunidad escolar y con la sociedad; y si las actividades académicas fomentan el pensamiento crítico y autocrítico.
- 2) En el componente de *horizontalidad* se observa si las decisiones que se toman al interior de las IES están libres de prejuicio o si existen sentimientos de superioridad; si se favorece el consenso; y si la forma de organización interna favorece las relaciones igualitarias y colaborativas.
- 3) En el componente de *comunidad* se analiza si se fomenta el conocimiento mutuo, entre la comunidad escolar y hacia el exterior; si existe el sentimiento de apoyo mutuo, entre la comunidad escolar y de la comunidad escolar hacia el exterior; y si se promueve la unidad, es decir, si genera

espacios de acercamiento con la sociedad y se promueve el trabajo en equipo interdisciplinario e interinstitucional.

| Cuadro 2. Manual de uso sobre la inclusión de la diversidad en las IES interculturales                                                                                    |                                       |                                                    |                                                                                                        |               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Indicadores del interculturalismo                                                                                                                                         | Categorías analíticas de la inclusión | Componentes de las categorías                      | Características mínimas básicas de inclusión                                                           | Observaciones |
| I. Origen de las IES<br><br>II. Reglamentos e identidad institucional<br><br>III. Percepción de la comunidad estudiantil: sobre Estado y acciones de la IES (Entrevistas) | MATERIAL                              | Atribuciones económicas (presupuesto)              | 1. Infraestructura<br>2. Equipamiento<br>3. Apoyo económico<br>4. Reglamentos                          |               |
|                                                                                                                                                                           |                                       | Atribuciones políticas (planes y cuerpo normativo) |                                                                                                        |               |
|                                                                                                                                                                           | INMATERIAL                            | Dialógica                                          | 1. Comunicación en la toma de decisiones<br>2. Complementariedad<br>3. Confianza<br>4. Cuestionamiento |               |
|                                                                                                                                                                           |                                       | Horizontalidad                                     | 1. Imparcialidad<br>2. Consenso<br>3.Equilibrio en la forma de organización social                     |               |
|                                                                                                                                                                           |                                       | Comunidad                                          | 1. Conocimiento mutuo<br>2. Apoyo mutuo<br>3. Unidad                                                   |               |
|                                                                                                                                                                           | Resultados                            |                                                    |                                                                                                        |               |

Fuente: Elaboración propia.

En suma, este capítulo propone tomar el concepto de diversidad como una episteme, para evitar que se perciba de manera limitante o como un problema. Esta conceptualización permite comprender la inclusión de la diversidad en la actividad estatal y aporta una nueva manera de investigar los interculturalismos para acercarse a la interculturalidad como un derecho para todos.

Otra reflexión es que el sistema educativo puede ser el puente para acercar e incluir a todos, si se acepta como una forma de institucionalizar la cultura. En este

sentido se sugiere vincular al Estado, a la educación intercultural y a la diversidad para trabajar en pro de la inclusión. Una manera de lograrlo es retomar la interculturalidad como una forma de hacer política, no porque atienda a sectores históricamente vulnerados, sino porque permite gobernar con y para la diversidad.

Los pilares de la inclusión son una herramienta para observar la inclusión que hace el Estado y la educación intercultural. Se sugiere observar dos categorías: 1) la categoría material analiza las atribuciones económica y política que tienen el Estado y las instituciones de educación superior; y 2) la categoría inmaterial observa los componentes, dialógico, horizontalidad y comunidad en la práctica del Estado y en las acciones de las IES.

El marco normativo evidencia en qué medida se vincula la diversidad con la educación intercultural. Además, se puede analizar desde las normativas cómo se asignan prácticas incluyentes o excluyentes, a partir del moralismo jurídico. Ese moralismo puede provenir de tradiciones internas o de discursos internacionales. Por ello, en el capítulo II se analiza el discurso internacional y se compara con las reformas constitucionales, los planes nacionales de desarrollo y las leyes generales de educación, para comprender el origen del significado de la inclusión en los modos de acción intercultural mexicanos.

## **CAPÍTULO II.**

### **EL MARCO NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EL DISCURSO INTERNACIONAL Y LAS POLÍTICAS NACIONALES**

---

El objetivo de este capítulo es analizar la primera dimensión de los indicadores del interculturalismo en México. Por esta razón se describen cuatro indicadores: 1) discursos y propuestas de los organismos internacionales respecto a la educación, la inclusión de la diversidad y la interculturalidad; 2) reformas a los artículos 2º, 3º y 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 3) planes nacionales de desarrollo; y 4) reformas a la Ley General de Educación.

La hipótesis de este apartado es que los organismos internacionales influyen en la conformación de los modelos de acción intercultural en el país. En consecuencia, el marco normativo mexicano refleja las propuestas de los organismos. Aquí se analizan únicamente los discursos del Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

## **2.1. Las formas de inclusión que promueven los organismos internacionales**

Después de la Segunda Guerra Mundial las esperanzas recayeron en el sector educativo, el cual tendría el propósito de evitar guerras futuras y eliminar toda forma de racismo y discriminación (Arizpe, 2019). El BM, la UNESCO, la OCDE y el BID dirigieron y dirigen sus esfuerzos para mejorar los aprendizajes en pro de la resolución de estos problemas.

Sin embargo, autores como Castro (2017), Jablonska (2010), Ordóñez y Rodríguez (2018), y Maldonado (2000) critican las sugerencias de los organismos por centrarse en el desarrollo económico de los países. Esta investigación sostiene que la capacidad para generar riquezas sí impacta en la calidad de vida de una sociedad, pero es insuficiente para lograr la inclusión de la diversidad.

La OCDE, la UNESCO, el BID y el BM fomentan dos tipos de acciones: 1) las compensatorias, centran la atención a grupos desfavorecidos; y 2) las focalizadas y dirigidas a formar profesionistas que respondan al campo laboral local. El BM sostiene que las acciones compensatorias y focalizadas impulsan el crecimiento económico de un país, disminuye la desigualdad social y aumenta la calidad de vida. El BID arguye que genera productividad, achica la brecha tecnológica y moderniza a las instituciones económicas y sociales (Ordóñez. y Rodríguez, 2018). La OCDE afirma que así se obtienen mayores beneficios, ya que se forman personas productivas que tienden a tener mejores trabajos para mejorar su calidad de vida (OCDE, 2019). La UNESCO no deja de lado que apoyar a los más desfavorecidos mejora la situación económica de los países, pero añade que también transforma vidas, consolida la paz, erradica la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible (UNESCO, 2019).

El modo de acción que sugieren los organismos internacionales atiende la categoría material de la inclusión, pero no logra aminorar la exclusión. Cuando los organismos promueven y/o financian proyectos para mujeres, grupos étnicos minoritarios, personas con discapacidad, personas en situación de pobreza y personas con VIH o SIDA (Maldonado, 2000; BID, 2020; OCDE, 2017; UNESCO, 2019), no se fomenta el diálogo (Gutiérrez-Martínez, 2016 y Freire, 1970), la

horizontalidad (Sapon-Shevin, 1999), ni la comunidad (Stainback y Stainback y Jackson, 1999; y Weber, [1922] 2002). El trabajo de Barba y Valencia (2013) muestra que estas acciones generan ciudadanías diferenciadas y reproducen estructuras desiguales.

De acuerdo con los organismos internacionales la educación da herramientas para mejorar la calidad de vida de los individuos. Por otro lado, Touraine (2000) afirma que los sistemas educativos impiden la inclusión cuando reproducen estructuras jerárquicas. Se está de acuerdo en que la educación es una forma para potenciar al ser humano, pero ésta se ve limitada cuando no tiene los medios, ni la estructura (política, normativa e institucional) para fomentar el encuentro con los demás.

Las propuestas de los organismos internacionales son materializadas por los gobiernos como políticas que separan la diversidad y reducen la posibilidad para el diálogo interdisciplinario e interinstitucional<sup>15</sup>. De acuerdo con Connell (2016) los sistemas educativos mantienen una visión jerárquica y desigual, porque las personas con menos recursos económicos reciben menores beneficios y menor calidad educativa. Además, se limita la convivencia entre personas de distintos estatus sociales. En otras palabras, no se logra la inclusión porque se tiende a sectorizar a la población y normativamente se implica un rol social a los distintos sectores.

## **2.2. La UNESCO y su propuesta para la educación intercultural**

Hasta este momento se ha analizado de manera muy general el discurso de los organismos internacionales, llama la atención la propuesta de la UNESCO. Primero porque propone una visión híbrida, y segundo porque sugiere algunas directrices para la educación intercultural. En este apartado se revisaron tres textos: 1) el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors en 1996 titulado *La Educación encierra un Tesoro*; 2) *la Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural* publicada en 2001; y 3) el documento *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural* publicado en 2007. Además, se estudiaron las propuestas del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP).

---

<sup>15</sup> En el capítulo IV se retoma este tema.

El texto de Delors (1996) se adelantó a la UNESCO, ya que expuso las metas de la educación intercultural antes de que el organismo adoptara el término de interculturalidad<sup>16</sup>. Estas metas se reflejan en los pilares de la educación. El primer pilar es *aprender a conocer*, refiere a comprender la diversidad del mundo, supone aprender a aprender y a desaprender<sup>17</sup> lo que no permite la expresión de la diversidad. El segundo es *aprender a hacer*, se asocia a la percepción funcional de la educación que conlleva a formar a las personas para el sector estructurado de la economía, pero no sólo es formar de manera técnica, también implica cultivar cualidades humanas. El tercero es *aprender a vivir juntos*, se interpreta como una educación para aprender a vivir el conflicto y potenciar a la humanidad con él. Finalmente, el cuarto es *aprender a ser*, es un proceso dialéctico que permite la libertad de pensamiento para llegar a la plenitud de los talentos humanos (Delors, 1996: 96-108).

En 2001 la *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural* definió la interculturalidad como “el intercambio de conocimientos y de prácticas [entre] personas y grupos que proceden de horizontes culturales variados”. Las preguntas que surgen con esta definición son: ¿Cómo se pueden compartir conocimientos si no hay un entorno que permita que las diferencias sean vistas desde la horizontalidad?, ¿cómo generar acuerdos, si se mantienen estructuras que separan a unos de otros?, ¿cómo cooperar con los demás, si persiste el sentimiento de superioridad en unos y de inferioridad en otros?, ¿Cómo comprender a los otros, valorarlos y cuidarlos si no se promueve el diálogo?

Si bien, no se está en desacuerdo con los aportes que hace el organismo en estos textos, sí se cuestiona cómo se traducen en la práctica gubernamental. Los gobiernos reducen las acciones a la categoría material de la inclusión. Por ejemplo, la materialización de los principios del documento *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural* dan cuenta de esto.

---

<sup>16</sup> La UNESCO adoptó el este término en 2001 en la Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural (Jablonska, 2010).

<sup>17</sup> Propuesta de Kovacs en el Conversatorio entre Lourdes Arizpe y Karen Kovacs “La cultura en el Antropoceno” que se llevó a cabo en El Colegio Mexiquense por el Laboratorio de ideas, el 28 de noviembre de 2019.

Los gobiernos cristalizan el primer principio como reducir la diversidad a roles específicos marcados por la identidad, y mantienen estructuras educativas desiguales para los diferentes. Lo que Foucault entiende como "normalización", es decir, "el establecimiento de medidas, jerarquías y regulaciones en torno a la idea de una norma, que no es otra cosa que la idea del juicio basado en lo que es normal" (en Ball, 1990: 6) para las poblaciones atendidas. Cuando este principio se traduce como normalización, se corre el riesgo de asignar valores y prácticas autoritarias a las personas. En este sentido la educación se limita a adiestrar de acuerdo a la moralidad dominante.

### **Cuadro 3. Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural**

**Principio I.** La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

**Principio II.** La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

**Principio III.** La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

(UNESCO, 2006: 34)

El segundo principio hace alusión a la democracia, cuando no todos los países se rigen por esta forma de gobierno; además se centra al pilar aprender a hacer. Lo que se traduce a prácticas homogenizantes o a la "imposición de un orden social a una población en estado de dependencia" (Touraine, 2000: 11). En otras palabras, se legitima el paternalismo político.

Finalmente, el tercer principio es coherente con el discurso de los otros organismos internacionales. La práctica gubernamental materializa este principio como multiculturalismos (Gutiérrez Martínez, 2016) y focaliza la atención a los grupos vulnerables (Kymlicka, 1996). Además, limitan las competencias interculturales a



unas cuantas<sup>18</sup>, cuando estas dependerán de cada contexto y del proceso personal de los sujetos. Por esta razón, en este trabajo se prefiere hablar de aspiraciones<sup>19</sup> en lugar de competencias.

La interpretación que hacen los Estados de las propuestas de los organismos internacionales está lejos de promover espacios de libertad e intercambio. La libertad implica que las personas puedan ser lo que son, sin adecuarse a lo que Otros (docentes, autoridades o gobernantes) quieren que sean. Aunque eso signifique ir en contra de lo que ha sido establecido socialmente como correcto, moral o “normal”. El objetivo de la política intercultural no es transformar al Otro, sino transformar las estructuras sociales, las normativas y las instituciones, que impiden la expresión de la diversidad, el intercambio y por ende la inclusión.

Otro aspecto que llama la atención en la propuesta de la UNESCO (2006) es el cambio del paradigma sobre la laicidad. El organismo sugiere una educación interreligiosa, es decir, conocer de las otras creencias, aprender sobre lo sagrado de los demás, de forma que se pueda ampliar la comprensión entre las cosmovisiones (Gutiérrez-Martínez, 2006).

Aunque se está de acuerdo con esta postura, se sabe que incluir esta visión genera retos: ¿Cómo valorar las distintas cosmovisiones y utilizarlas como recurso pedagógico, sin caer en la homogeneización cultural o en la jerarquización cultural?; ¿Cómo educar a personas de distinta procedencia, con distintas capacidades, sin reproducir estereotipos y prejuicios comúnmente aceptados?; y ¿Cómo propiciar una educación incluyente sin que el sistema escolar reproduzca y/o profundice la segmentación y la exclusión de los grupos marginados? (UNESCO en Hirmas, 2008: 23-24).

Los trabajos publicados por el IIEP muestran que las políticas latinoamericanas están alejadas de los discursos académicos y de las propuestas de los organismos internacionales (ver Delors, 1996 y UNESCO, 2006).

En la región se tiende a crear sistemas educativos duales, jerarquizantes y sesgados a la atención de los pueblos originarios. Por ejemplo, en Perú la política

---

<sup>18</sup> Por ejemplo: aprender una lengua nativa, defender los conocimientos de los pueblos ancestrales, etcétera.

<sup>19</sup> Dialógica, horizontalidad y comunidad.

educativa se divide en dos programas, uno que atiende a una Educación intercultural para todas y todos (EIT) y otro que propone una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para pueblos originarios (Ministerio de educación, 2018). En México el término ha sido adoptado para preservar las lenguas mesoamericanas, los saberes y la cosmovisión de los pueblos originarios (Schmelkes, 2004; Bertely y González, 2004; y SITEAL, 2019). En Argentina el gobierno acogió el término para mejorar su imagen frente a la opinión pública e institucionalizar los derechos étnicos (Arango, 2012). En Ecuador se usa para persuadir a los pueblos originarios a aprender sus referentes lingüísticos y culturales, y accedan a otros códigos culturales nacionales e internacionales (Ministerio de Educación, 2018b).

En síntesis, los Estados fomenten reformas y propongan políticas para formar profesionistas que mantengan el crecimiento económico y atiendan a poblaciones desfavorecidas de manera compensatoria y sectorizada. La educación intercultural suele focalizarse a los pueblos originarios como si la diversidad estuviera personificada en estos y como si al interior fueran homogéneos. Este modo de hacer política parece asemejarse más a la descripción de Giroux (1994:19) pues “producen determinadas verdades... y a la vez legitima diferencias culturales como parte de su proyecto de ciudadanía”.

Si se retoma la herramienta *los pilares de la inclusión* (Figura 1 de este trabajo), se observa que los Estados interpretan las propuestas de los organismos de tal forma que se reproducen estructuras de desigualdad y se impide la inclusión. La Figura 2. *Dinámica gubernamental de la exclusión* muestra que la inclusión se desequilibra y genera un triángulo isósceles. El Estado domina y las otras dos variables se ven sometidas por lo que los gobiernos definen como diversidad y educación intercultural. Por consiguiente, en lugar de haber en el centro inclusión hay exclusión. En otras palabras, los mismos elementos que pueden generar inclusión, también pueden ser factores de exclusión.

En este gráfico está el Estado en la cúspide porque este somete a las otras dos variables. El supuesto es que tanto la diversidad como la educación intercultural son usadas por el Estado para legitimarse. Se denomina dinámica gubernamental de la exclusión por dos motivos. Primero hay un argumento dominante que no toma en

consideración lo que las personas y las sociedades desean, sienten o piensan<sup>20</sup>. ¿Qué pasa si ellos no quieren hablar su lengua?, ¿qué pasa si una persona “no indígena” quiere aprender mazahua?, ¿qué pasa si alguno quiere ser astronauta?, ¿las personas pueden decidir qué vida quieren, que lengua hablan o que estudian?... Segundo, se estigmatiza a un grupo social y a sus integrantes. Las políticas y programas propuestos por los gobiernos tienden a ser paternalistas, en este sentido, imponen un rol a las poblaciones y separan a la diversidad.

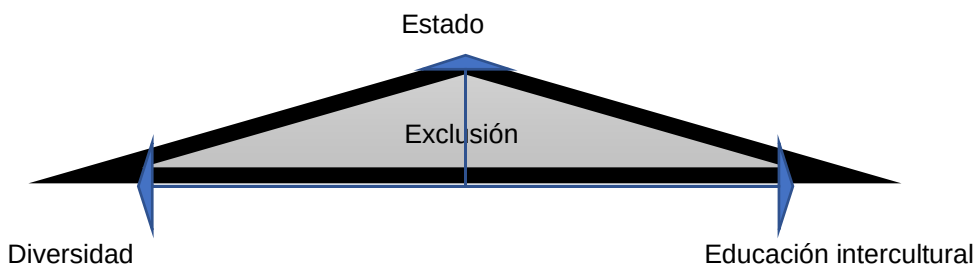


Figura 2. Dinámica gubernamental de la exclusión

Fuente: Elaboración propia.

Los análisis que comparte el IIFE, las propuestas de la UNESCO y los demás organismos analizados aquí permiten concluir que, políticamente se está avanzando, pero no se ha logrado transformar el paradigma sobre la diversidad y la cultura. Se siguen limitando estos conceptos a los pueblos originarios (recientemente migrantes y afrodescendientes) y se les responsabiliza a estas poblaciones de proteger el diálogo, la comunidad y la interculturalidad. En el caso mexicano esto se puede observar en el recorrido histórico sobre su comportamiento normativo.

### 2.3. La evolución de la interculturalidad en el marco normativo mexicano

La cuestión ahora es saber ¿qué tanto del discurso internacional ha permeado a la política educativa de México? y ¿cómo se ha transformado la concepción de la interculturalidad en el país? En México hay una tendencia de tratar la cultura (y la diversidad) desde los referentes de la antropología crítica. El primero en utilizar el término *interculturalidad* en el país fue Aguirre Beltrán<sup>21</sup>, por lo que algunos autores

<sup>20</sup> Esto se aborda, en el caso mexicano, en los capítulos III y IV de este trabajo.

<sup>21</sup> Retoma el concepto de interculturalidad en Teoría y práctica de la educación indígena (1992b), Programas de salud en la situación intercultural (1994 [1955]), El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México (1992a [1957]), y Regiones de refugio (2009) (Galán y Navarro, 2016).

lo posicionan como el fundador de lo intercultural (Dietz y Mateos, 2011; Galán y Navarro, 2016). No obstante, su visión se mantiene con un enfoque indigenista. Se distingue de sus predecesores por cuestionar las políticas y los programas educativos que tenían el propósito de *incorporar al indio* a la civilización, antes que potenciar su desarrollo (Galán y Navarro, 2016).

En este trabajo se prefiere retomar a Aguirre Beltrán como un precedente que se opone al trato y a la gestión que hace el Estado sobre los pueblos originarios. Pero su visión sigue siendo paternalista, personifica la diversidad en grupos específicos, no promueve el intercambio entre diversos, ni busca potenciar a todos a través de la diversidad, por esta razón se considera como la antítesis de esta investigación.

Se reconoce que sus trabajos tuvieron una influencia en la forma en que el Estado interpretó, definió y actuó frente a la diversidad (limitada a los pueblos ancestrales). Los trabajos de Galán y Navarro (2016); Dietz y Mateos (2011); Jiménez (2009 a y 2009 b); y Celote (2013) describen las acciones institucionales que se fundamentan en Aguirre Beltrán y en la antropología crítica, éstas se enlistan a continuación:

- ❖ 1936: se crea el Departamento de Asuntos Indígenas (desaparece en 1946 y se convierte en la Dirección General de Asuntos Indígenas hasta 1968).
- ❖ 1939: se crea el Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- ❖ 1942: se crea el Instituto Indigenista Interamericano.
- ❖ 1948: se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI), hoy rebautizado como Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
- ❖ 1964: se acepta oficialmente la utilización de métodos bilingües en las escuelas indígenas.
- ❖ 1971: se crea, en la SEP, la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena.
- ❖ 1973: se pone en marcha el Plan Nacional de Castellанизación.
- ❖ 1977: se crea la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC).
- ❖ 1978: la SEP reorganiza sus actividades con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).
- ❖ 1980: se crea el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI).

- ❖ 1990<sup>22</sup>: el término bicultural se cambia por intercultural y se ratifica el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo.
- ❖ 2001: se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública.
- ❖ 2003: se comienza el proyecto de creación de la primera Universidad Intercultural y se publica la Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.
- ❖ 2004: abre sus puertas la Universidad Intercultural del Estado de México.

Estas acciones dan cuenta de la visión decolonial que permea en México. Si bien, las primeras tuvieron objetivos republicanistas, a finales de la década de 1980 se transformaron en multiculturalismos (Gutiérrez-Martínez, 2016). El patrón que siguen los gobiernos desde 1936 es: 1) crear instituciones o leyes interculturales para atender a los pueblos ancestrales; 2) focalizar los programas para recuperar y/o reintegrar los conocimientos de los pueblos originarios<sup>23</sup>; 3) adoptar el discurso a favor de la aceptación, el respeto y la tolerancia de las diferencias (multiculturalismos en Gutiérrez-Martínez y Moncellin, 2018).

### 2.3.1. *Las reformas constitucionales*

En el *Cuadro 4. Las reformas constitucionales de la diversidad y la educación* se analizan 5 reformas al artículo 2°, 8 reformas al artículo 3° y 14 reformas al artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), mismas que se relacionan con la educación, la diversidad y/o la interculturalidad en México en el período de 1988-2020.

---

<sup>22</sup> Es hasta 1990 cuando el Estado mexicano comienza a transformar el sentido de las políticas y de las instituciones, después de que otros países ya habían adoptado esta visión, como Canadá, Yugoslavia y Francia, y posterior a que los debates internacionales comenzaran a promover las culturas y la diversidad como herramientas para el desarrollo (ver Arizpe, 2019).

<sup>23</sup> Lo que restringe la diversidad y genera la dinámica gubernamental de la exclusión.

**Cuadro 4. Las reformas constitucionales de la diversidad y la educación.**

| Año  | Sentido de lo intercultural                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1992 | <p><b>Reformas de los artículos 3°</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La laicidad se entiende como una educación ajena a cualquier doctrina religiosa (lo que permanece hasta nuestros días).</li> <li>❖ Se mantiene el párrafo heredado de la educación socialista que indica que la educación luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres los fanatismos y los prejuicios.</li> <li>❖ A pesar de reconocer la composición pluricultural (en el artículo 4°), en el artículo 3° se hace mención a una sola cultura nacional.</li> <li>❖ Afirma que se evitaren los privilegios de razas, religión, grupos, sexos o de individuos.</li> </ul> <p><b>Reforma del Artículo 4°</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Se reconoce la composición pluricultural de México, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, y asegura la protección y promoción del desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social.</li> </ul> |
| 1993 | <p><b>Reforma del artículo 3°</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La laicidad mantiene su esencia sólo para escuelas públicas.</li> <li>❖ Se pretende unificar la educación, por lo que distribuye la función social educativa a la federación, los estados y municipios (descentralización).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 2001 | <p><b>Reforma del Artículo 2°</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ El Estado adopta una política tendiente a que los “indígenas” tengan acceso a nuevas oportunidades de superación. Se responsabiliza a todos los ámbitos de gobierno a promover un desarrollo equitativo y sustentable, y la educación bilingüe e intercultural para los pueblos originarios.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 2009 | <p><b>Reforma del Artículo 4°</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales. El Estado promoverá los medios para la</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | <p>difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 2011 | <p><b>Reforma del artículo 3°</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.</li> </ul>                                                                                                        |
| 2013 | <p><b>Reforma del artículo 3°</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Será democrático... como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;</li> <li>❖ Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura.</li> </ul>                                   |
| 2016 | <p><b>Reforma del artículo 3°</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Se involucra en el diseño de planes y programas de estudio (de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal) a los gobiernos estatales, sectores sociales involucrados en la educación, maestros y padres de familia. Aunque se mantiene la idea de unificar la educación.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                       |
| 2019 | <p><b>Reforma del artículo 2°</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Se reconoce a los pueblos y comunidades afromexicanas como parte de la composición pluricultural de la Nación.</li> </ul> <p><b>Reforma del artículo 3°</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad.</li> </ul> |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Se entiende la inclusión como la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.</li> <li>❖ Lo intercultural se conceptualiza como la <i>promoción de la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.</i></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 2020 | <p><b>Reforma del Artículo 4º</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ El Estado garantizará la entrega de un apoyo económico a las personas que tengan discapacidad permanente en los términos que fije la Ley. Para recibir esta prestación tendrán prioridad las y los menores de dieciocho años, las y los indígenas y las y los afroamericanos hasta la edad de sesenta y cuatro años y las personas que se encuentren en condición de pobreza.</li> <li>❖ El Estado establecerá un sistema de becas para las y los estudiantes de todos los niveles escolares del sistema de educación pública, con prioridad a las y los pertenecientes a las familias que se encuentren en condición de pobreza.</li> <li>❖ El Estado promoverá el desarrollo integral de las personas jóvenes, a través de políticas públicas con enfoque multidisciplinario, que propicien su inclusión en el ámbito político, social, económico y cultural del país.</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia, con información de las reformas publicadas en el Diario Oficial de la Federación de 1988-2020.

Es pertinente aclarar que la CPEUM se compone por dos partes, una orgánica que refiere a la forma organizacional del Estado y sus poderes; y otra dogmática, en la cual se señalan u otorgan derechos a la sociedad (Zapata, 2017). Las reformas que se analizaron aquí corresponden a la parte dogmática, es decir, en la práctica pueden o no estar presentes, ya que son aspiraciones de la nación.

El Estado mexicano acepta, en su constitución, que los gobiernos son responsables de generar las condiciones para que la población se escolarice. En otras palabras, los gobiernos tienen la obligación de atender la categoría material de la inclusión: invertir el presupuesto necesario para construir, equipar y dar mantenimiento a las escuelas; dar becas a quienes lo necesiten; y crear instituciones y publicar leyes para mejorar el sistema educativo mexicano.



La categoría material de la inclusión se ve reflejada en la reforma de 2020 al artículo 4°. Este artículo se centra en dar becas y en diseñar políticas públicas para personas con discapacidad, para pueblos originarios, afrodescendientes y/o personas en situación de pobreza. Consecuentemente se focalizan los programas gubernamentales a estos grupos y se limita la inclusión al diseño de modelos educativos sectorizados, que no transforman la estructura social, política y económica del país, al contrario, la reproducen.

Respecto a la categoría inmaterial, la máxima norma de México reproduce significados que legitiman jerarquías, evidencian moralismos y evitan el intercambio entre diversos. Por ejemplo: el concepto de laicidad. Desde 1992 la laicidad se entiende como liberar a la escuela de cualquier doctrina religiosa, o bien, desconocer las creencias y mantener una postura científica y objetiva. Este concepto tiene una historia que data de 1857 (ver Pérez, 2012). El significado que se da a la laicidad en el marco normativo, impide que las escuelas promuevan el conocimiento y reconocimiento de la diversidad de creencias. Por ello la comunidad escolar se ve coartada para conocer al Otro y se imposibilita la comunidad y el diálogo.

La reforma de 1993 es un avance para dar otro sentido a la laicidad. Sin embargo, permitir que las escuelas privadas incorporen en su enseñanza alguna doctrina religiosa, no significa que éstas son laicas, ya que no hay educación interreligiosa (UNESCO, 2006). Si se incorpora solamente una doctrina, se corre el riesgo de jerarquizar las creencias. En síntesis, la máxima autoridad normativa del país se opone a la laicidad como educación interreligiosa e impide los componentes de la categoría inmaterial de la inclusión y la expresión de la diversidad.

En la Constitución también se establece que “la educación luchará contra la ignorancia, fanatismos, servilismos y prejuicios” párrafo que se hereda de la educación socialista y se mantiene hasta nuestros días (Pérez, 2012). En esta aspiración prevalece la idea de que existen personas sabias y personas ignorantes. Esto impide la horizontalidad, ya que provoca la división entre “los que saben y los que no saben”. Si el objetivo es que la educación sea inclusiva e intercultural, más que luchar contra la ignorancia, las normativas podrían aspirar al diálogo, al conocimiento y la comprensión mutua (Sapon-Shevin, 1999).

En las reformas de 1992 y 2019 se defiende la composición pluricultural del país. Es notorio que la diversidad se vincula a la existencia de los pueblos originarios y afroamericanos. Por ello, el Estado protege y promueve el desarrollo de sus lenguas, costumbres y formas de organización social, es decir, mantiene el dominio de estos pueblos. El problema de estas reformas radica en que son excluyentes, coartan la libertad de estas poblaciones y segrega a los pueblos originarios con la intención de protegerlos. En otras palabras, se diferencia a la sociedad mexicana por su origen, mientras que algunos requieren protección y políticas compensatorias, otros necesitan derechos (Barba y Valencia, 2013) (paternalismo jurídico).

La reforma de 2001 al artículo 2° es un referente que establece quienes son sujetos de derecho de la educación intercultural. Esta reforma caracteriza el tipo de atención y designa a los pueblos originarios como los que tienen que ser interculturales y excluye a los demás. Actualmente esta decisión dificulta el entendimiento de la interculturalidad para todos desde la inclusión.

La reforma de 2019 al artículo 3° define la inclusión y la interculturalidad. El Estado adopta el concepto de inclusión propuesto por el concierto de naciones y la entiende como la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, lo que puede interpretarse como políticas encaminadas a la categoría material de la inclusión (UNESCO, 2017). Lo intercultural se conceptualiza como la *promoción de la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social*. Este significado se mantiene en la lógica multicultural (Gutiérrez Martínez y Moncellin, 2018).

Finalmente, resalta la manera en que las normas abordan los conceptos de cultura y democracia. Las reformas de 2011, 2013 y 2019 no clarifican el concepto de cultura, lo que se complejiza cuando la ley asigna al *Estado el deber de promover los medios para la difusión y desarrollo de la cultura* (Reforma al artículo 4°, 2009). Para este trabajo significaría que el gobierno tiene que generar los espacios de encuentro e intercambio entre diversos y provocar la creación desde la potencia.

El concepto de democracia como forma de vida, parece estar de acuerdo con la idea de generar espacios de encuentro que permitan la convivencia, la creación y la comprensión entre diversos, lo que da sentido a las instituciones democráticas y genera las bases legales para el componente dialógico. A pesar de existir este avance en la CPEUM, las normativas obstaculizan el funcionamiento de la categoría inmaterial de la inclusión.

En síntesis, el indicador de las reformas constitucionales permite llegar a tres reflexiones. La primera es que existe influencia del concierto de naciones en el país en la mayoría de los temas, con excepción del significado que se da a la laicidad en el ámbito educativo. Segundo, la categoría material de la inclusión en su componente político impide el funcionamiento de los componentes de horizontalidad y comunidad, pero sienta las bases para el dialógico. Finalmente, la historia de la Constitución Mexicana impide el entendimiento de la interculturalidad para todos, ya que por mucho tiempo asignó como sujetos de derecho de ésta a los pueblos originarios.

Es importante hacer notar que el marco normativo mexicano requiere adecuarse a la realidad actual. La sociedad mexicana avanza y sus leyes están estancadas en moralismos del siglo XX, por lo que es prudente la transformación veloz de las normas, los valores y las formas de organización social (Touraine, 2000: 46). Al hacer cambios a la CPEUM se sientan las bases normativas para fomentar la expresión y la inclusión de la diversidad, libre de prejuicios.

2.3.2. *Los planes nacionales de desarrollo*

El tercer indicador a observar son los planes nacionales de desarrollo de 1989 al 2020. El Cuadro 5. *La estrategia para atender la diversidad en México* sintetiza las acciones políticas del Estado mexicano para atender la inclusión de la diversidad.

| Cuadro 5. La estrategia para atender la diversidad en México |                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Años                                                         | Plan Nacional de Desarrollo                                                                                                                                                                                                        |
| 1989-1994                                                    | El plan no menciona el término interculturalidad, pero hace alusión a la justicia social como la forma para reducir las disparidades de atención entre regiones y grupos sociales. Para lograrlo propone garantizar el acceso a la |

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  | <p>educación (primaria) prioritariamente a la población rural, a la indígena y a la que habita en las zonas marginadas del país.</p> <p>Además, como estrategia, propone implementar modelos educativos pertinentes a la población que demanda estos servicios.</p> <p>Se observa que el objetivo principal es la modernización del país, que en materia educativa se tradujo a descentralización, y no su interculturalización.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>1995-2000</b> | <p>Aunque no se hace mención del término intercultural, se observa que se refiere a él de manera indirecta, ya que menciona la <i>urgencia de que todos los grupos que constituyen la sociedad civil, incluidos los indígenas, converjan en superar los retos que enfrenta el país</i> (referentes a las desigualdades) <i>a través del diálogo y el respeto entre todos los grupos.</i></p> <p>Propone una política para integrar a todos los grupos étnicos al proceso de desarrollo nacional, sin que esto implique renunciar a la riqueza cultural de su historia, su lengua y sus tradiciones, es decir, los propios pueblos deben fijar sus ritmos. Además, sugiere la participación de los pueblos indígenas en la planeación, definición, ejecución y administración de programas destinados a mejorar la salud, el bienestar social y la educación de sus propias comunidades.</p> |
| <b>2001-2006</b> | <p>Conceptualiza la pedagogía intercultural como aquella que toma en cuenta la riqueza de los mundos culturales diversos.</p> <p>Cuando hace mención a diferencias interculturales, refiere a desigualdades que sufren los pueblos originarios de México, por lo que propone incluir productivamente y políticamente a jóvenes, mujeres, personas mayores e indígenas.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>2007-2012</b> | <p>Plantea que la diversidad cultural de México requiere, además de su reconocimiento, de promoción, en especial entre niños y jóvenes. Refiriéndose por diversidad a la herencia de sus pueblos originarios.</p> <p>En el eje 3, igualdad de oportunidades, da cuenta de los bajos niveles de logro escolar y altos niveles de monolingüismo, deserción escolar y bajo rendimiento académico. Al respecto, menciona que las modalidades educativas de educación básica y educación bilingüe y bilingüe intercultural no han podido reducir las brechas entre población indígena y no indígena, por lo que propone evaluar la pertinencia de los contenidos educativos en</p>                                                                                                                                                                                                               |

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  | <p>contextos indígenas, además de fortalecer los sistemas medio superior y superior para incrementar el acceso de este sector de la población.</p> <p>Se promueve el diálogo intercultural entre regiones, grupos sociales, pueblos y comunidades indígenas. Para ello es necesaria la coordinación con los gobiernos estatales y municipales.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>2013-2018</b> | <p>Hace hincapié al derecho de todos a la educación y en formar para la ciudadanía y la solidaridad a través de mejorar la capacidad para trabajar en grupos, resolver problemas, usar con eficacia las tecnologías de la información y comunicación y desarrollar una mejor convivencia y aprendizaje para toda la vida.</p> <p>Menciona que la política adecuada para la acción indígena debe ser concebida desde la interculturalidad y el diálogo entre todos los pueblos originarios, donde la diversidad sea motivo de armonía, respeto, igualdad y justicia, y en la que se escuchen las necesidades de este sector de la población. De lo contrario, se corre el riesgo de implementar políticas de tutelaje y asistencialismo que poco ayuden al desarrollo integral de los pueblos indígenas.</p> <p>Como estrategia en salud, se incorpora el enfoque intercultural para el diseño y operación de programas y acciones dirigidos a la población indígena.</p> |
| <b>2019-2024</b> | <p>No define lo intercultural, únicamente menciona el apoyo de 4800 pesos bimestrales a las escuelas normales, Universidades Interculturales, Universidad Nacional Agraria, Universidad de Chapingo y Universidad Benito Juárez por medio del programa Jóvenes escribiendo el futuro.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Fuente: Elaboración propia, con información obtenida de los Planes nacionales de desarrollo de 1988-2020; Embriz y Riess (2011); y Gómez Collado (2017); y Walsh.

Los planes de desarrollo marcan los objetivos nacionales y las estrategias a implementar para dar respuesta a retos que presenta el país. Es el documento que guía las acciones durante un período gubernamental y define los rubros a considerar en el programa presupuestario. Cabe subrayar que todos los planes analizados aquí mencionan la desigualdad como un problema a ser atendido a través de la educación, lo que cambia es la forma cómo se hace.

En el período 1989-1994 las líneas de acción se centraron en la ampliación del servicio educativo, el diseño de modelos educativos pertinentes culturalmente y la

descentralización del sistema educativo. Para el período 1995-2000 la estrategia fue diseñar políticas para integrar a los pueblos históricamente vulnerados (principalmente pueblos originarios) al desarrollo económico. De 2001-2006 el discurso político adopta la palabra interculturalidad para referirse a las acciones a favor de los pueblos originarios. De 2007-2012 se fomenta la difusión de los conocimientos, tradiciones, creencias, rituales y artes de los pueblos originarios; este plan da cuenta que los modelos educativos diseñados hasta 2007 no tuvieron éxito, consiguientemente se evaluó la pertinencia de los contenidos educativos para fortalecer el sistema medio superior y superior. En 2013 la idea dominante fue formar para la ciudadanía y la solidaridad, lo que significó el diseño de políticas diferenciadas. Se propuso la política intercultural para atender a pueblos originarios y las políticas de inclusión para proponer acciones dirigidas a las poblaciones mestizas.

En el periodo de 1989-2018 los planes daban continuidad a los objetivos y acciones propuestas por los gobiernos anteriores, cada plan hacia la evaluación de las acciones preliminares. En 2019 el plan se reduce de manera notoria y se observa una ruptura con sus predecesores. Contrasta que, por un lado, la CPEUM establece la educación intercultural como un derecho para todos; y, por otro lado, las instituciones como la CGEIB desaparecen y se detiene el crecimiento de las Universidades Interculturales.

Preocupa que el actual plan nacional de desarrollo enfatiza en la separación, desde un sentimiento de odio. En el discurso se posiciona a los pobres como buenos y a los ricos como malos. El uso de términos opuestos como “pueblo” y “mafias económicas” en un documento de orden nacional, impide la inclusión en su categoría inmaterial, ya que dificulta acciones en pro del diálogo, refuerza sentimientos de oposición y separa a la sociedad.

Existe una tendencia en los planes nacionales de desarrollo a vincular la desigualdad con el origen de las personas, lo que Aguado (1998) llama *deprivación cultural*. Esto hace racional que el Estado actúe de manera focalizada con el objetivo de compensar las “deficiencias” genéticas, sociales y/o ambientales. En consecuencia, los planes describen a la diversidad como un problema y no se acepta la variedad como una característica para el enriquecimiento del país. Las estrategias

que proponen los PND siguen la misma lógica de las políticas del siglo XX, ya que suelen ir encaminadas a:

- ❖ Construir escuelas para dar acceso educativo a población en situación de marginación, rural y nativa.
- ❖ Diseñar modelos educativos pertinentes culturalmente.
- ❖ Equipar a las instituciones educativas (por ejemplo, dar libros de texto).
- ❖ Integrar a los pueblos originarios al desarrollo nacional (aspecto que coincide con la visión de los organismos internacionales).
- ❖ Diseñar una pedagogía para los pueblos originarios (intercultural).
- ❖ Evaluar la pertinencia de los modelos educativos.
- ❖ Dar becas o apoyo económico a sectores específicos.

A las estrategias les hace falta vincular la inclusión a un proceso social y estructural que permita la expresión de la diversidad libre de prejuicios. Mientras que el Estado mantenga el dominio hacia algunos sectores, se generarán roles y se impondrán formas de vida (Ball, 1990). En algunos planes se observa la frase “*dejar que los pueblos originarios participen en el diseño y ejecución de programas*”, lo que muestra el sentido paternalista del Estado hacia los pueblos ancestrales.

El concepto de *integración* es utilizado en distintos planes de desarrollo, esto evidencia una visión jerárquica, ya que el objetivo es reintegrar a algún grupo a la vida “normal” de la que ha sido excluido (Stainback, Stainback y Jackson, 1999: 21). Al hablar de integración en lugar de inclusión, se impide que las personas decidan por sí mismas. Los planes no permiten el desarrollo de los componentes de horizontalidad y comunidad.

En síntesis, la mayoría de las estrategias de los planes se dirigen a la categoría material de la inclusión; aunque las acciones para institucionalizar lo intercultural podrían ser un primer referente para desarrollar la comunidad. Por su parte, el componente dialógico se promueve de manera cerrada, sólo entre integrantes de ciertos grupos (como pueblos originarios). De acuerdo con Freire (1970) y Gutiérrez-Martínez (2016) esta práctica no genera un diálogo real, o si se prefiere fomenta la exclusión. El diálogo cerrado da formas de participación controlada y no involucra a

todas las personas en el enriquecimiento del país. Finalmente, el componente de horizontalidad está ausente, ya que el diseño de las acciones proviene desde arriba y la estructura que reproducen es jerárquica.

### 2.3.3. Las reformas a la Ley General de Educación

La Ley, desde 1989, mantiene una visión decolonial sobre la diversidad y privilegia la categoría material de la inclusión. La interculturalidad se vincula con la atención a pueblos originarios, el fomento de la pluralidad lingüística y la formación docente en contextos de educación “indígena”. Es hasta la reforma de 2019 que el concepto se amplía y se entiende cómo la promoción de la convivencia armónica entre distintas formas de vida y pensamiento. En el *Cuadro 6. La concepción sobre lo intercultural en las reformas a la Ley General de Educación* (LGE) se observan los cambios de sentido respecto a la interculturalidad y la inclusión.

| <b>Cuadro 6. La concepción sobre lo intercultural en las reformas a la Ley General de Educación</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1989-1994</b>                                                                                    | La Ley, publicada en 1993, reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas, sin embargo, en la práctica, se estableció que la educación indígena debía impartirse de manera obligatoria en español.                                                                                   |
| <b>1995-2000</b>                                                                                    | No se encuentran cambios en la literatura que refieran al tema de interés para este trabajo.                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>2001-2006</b>                                                                                    | En el artículo 7° de la Ley publicada en 2003 promueve la enseñanza de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y garantiza que los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español. |
| <b>2007-2012</b>                                                                                    | No se encuentran cambios en la notorios que refieran al tema de interés para este trabajo.                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>2013-2018</b>                                                                                    | Se centra en ejecutar programas para la inducción, actualización, capacitación y formación del personal docente en todos los niveles y modalidades, incluyendo las indígenas.                                                                                                                                |
| <b>2019</b>                                                                                         | La inclusión la conceptualiza como tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la                                                                                      |



|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables.</p> <p>Igualmente, la interculturalidad es la promoción de la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social.</p> |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fuente: Elaboración propia, con información de las reformas publicadas en el Diario Oficial de la Federación de 1988-2020 y Martínez Buenabad (2015).

En el análisis a la LGE resaltan cuatro cosas. La primera es el concepto de cultura, al cual hace referencia la Ley en numerosas ocasiones desde 1993. En la Ley se usa la palabra como sinónimo de conocimiento, por lo que es recurrente la propuesta de “ampliar la cultura”. La Ley regula la cultura con acciones vinculadas a aumentar los conocimientos a través de la capacitación de profesionistas.

El Gobierno Federal mantiene el dominio de los conocimientos que se enseñan a la sociedad. Si bien, la Ley da participación a las entidades locales, las propuestas de éstas tienen que estar avaladas por la Secretaría de Cultura, lo que centraliza los procesos que dan validez a los conocimientos. El centralismo en el ámbito educativo es un factor que dificulta el componente de horizontalidad.

Segundo, la LGE en el capítulo II define al Estado como el encargado de mantener la infraestructura de las escuelas, publicar libros de texto gratuitos, regular el sistema educativo, etcétera. En otras palabras, el Estado mexicano es responsable de atender todas las características de la categoría material. Sin embargo, la Ley no especifica que cada obligación del Estado tiene que buscar la inclusión de la diversidad. Es decir, cómo hacer que la infraestructura, los libros, los equipos y el sistema educativo sean inclusivos de la diversidad.

La Ley en el Capítulo I responsabiliza al sistema educativo de fomentar la solidaridad, la colectividad, la convivencia humana y la democracia (entendida como un sistema de vida que permite el mejoramiento de la calidad de vida). Sin embargo, esto no se refleja en el Capítulo II como parte de la función social de la educación. En síntesis, a pesar de retomar conceptos de la categoría inmaterial, la función del sistema educativo se centra en la categoría material de la inclusión.

Tercero, la Ley decretó en la reforma de 2005 que el Estado no puede otorgar menos del 1% del PIB a la educación superior y la investigación. En este sentido la Ley se contradice, por un lado, las atribuciones del Estado privilegian la categoría material, las cuales requieren de presupuestos altos; y, por otro lado, el dinero que otorga puede ser mínimo. El componente económico domina al sistema educativo y por ende define un tipo de inclusión que se centra más en las infraestructuras y los equipos, y menos en los procesos de transformación estructural política, económica y social.

El cuarto aspecto que resalta es lo que la Ley denomina como “equidad en la educación”. La Ley define la equidad como acciones especiales para atender a los distintos, mismos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad ya sea por características socioeconómicas, físicas, mentales, de identidad cultural, origen, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales. La Ley establece lo diferente como una debilidad que tiene que ser atendida de manera especial.

Esto lleva a que las políticas y los programas tiendan a desunir a la sociedad y la Ley se vuelve contradictoria. Al inicio habla de convivencia y solidaridad, pero después propone atención especial para los diferentes. En lugar de interpretar la inclusión como un proceso de concientización, en el cual se acepte la diversidad y se trabaje con todos los contextos en pro del bienestar común.

Adicionalmente se analizó la Ley General de Educación Superior publicada el 20 de abril de 2021 en el Diario Oficial de la Federación. En ésta se observan cuatro temas. El primero es que conserva la idea de que la sociedad mexicana tiene integrantes ignorantes y no ignorantes, lo que baja de la CPEUM al artículo 7 de la ley. El riesgo de continuar con esta lógica es que las instituciones, los docentes y los estudiantes pueden percibirse como superiores a otros (quienes no tienen una formación escolarizada). Además, puede generar un sentimiento paternalista hacia los grupos vulnerables. Ambas formas provocan desconfianza hacia el Otro (Freire, 1970: 105).

El segundo tema es la interculturalidad, este concepto se mantiene ligado a los pueblos originarios y afrodescendientes, lo que restringe el concepto de diversidad (ver los artículos 8, 10 y 36 de la LGES). De ahí que la Ley promueva acciones para ciudadanos y para “indígenas”. La normativa vuelve a fragmentar la atención y dificulta el entendimiento de la interculturalidad para todos.

En tercer lugar, los fines de la educación superior se encaminan al aprender a hacer. Los artículos 9, 11 y 31 muestran que el interés principal es que las personas se integren al ámbito laboral, generen investigaciones en temas prioritarios y ayuden al crecimiento de la economía del país. Si sólo se forma a profesionistas sin aspiraciones dialógicas, de horizontalidad y comunidad, se deshumaniza la práctica educativa, se dificulta la solidaridad y se jerarquiza el pensamiento (Freire, 1970). La Ley no garantiza el derecho de interculturalizar a las Universidades, pues no regula a favor del conocimiento mutuo, el diálogo y la potencia; al contrario, se centra en que los estudiantes sean funcionales para la sociedad actual en un sentido económico.

Por último, la Ley acepta que lo local es importante para tener una educación superior de calidad. En su artículo 23 muestra una apertura para vincular a las instituciones educativas con el entorno social. Sin embargo, en la práctica, las Universidades utilizan lo local de manera unilateral, es decir, se fomenta una academia extractivista y no vinculatoria, ni solidaria.

## 2.4. El Marco normativo, una síntesis de los indicadores del interculturalismo

En el *Cuadro 7. Manual de uso sobre la inclusión de la diversidad en el Marco normativo mexicano* se visualiza la síntesis del análisis hecho sobre la primera dimensión de los indicadores del interculturalismo.

| Cuadro 7. Manual de uso sobre la inclusión de la diversidad en el Marco normativo mexicano |                                       |                                       |                                                                         |                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores del interculturalismo                                                          | Categorías analíticas de la inclusión | Componentes de las categorías         | Características mínimas básicas de inclusión                            | Observaciones                                                                                |
| 1. Los discursos y propuestas                                                              | MATERIAL                              | Atribuciones económicas (presupuesto) | 1. Infraestructura<br>2. Equipamiento<br>3. Apoyo económico<br>4. Leyes | Las aportaciones que comparten los organismos internacionales con el Estado mexicano son: 1) |

|                                   |            |                                                    |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------|------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| de los organismos internacionales |            | Atribuciones políticas (planes y cuerpo normativo) |                                                                                                        | garantizar la educación para todos, es decir, incluir el ámbito educativo en planes, políticas y presupuestos; y 2) vincular la educación con el crecimiento económico de los países, por lo que fomentan que las características de esta categoría sean dirigidas a la atención de población considerada vulnerable y a formar profesionistas que respondan al campo laboral que el país requiere. Solamente la UNESCO propone que las escuelas tengan espacios para la expresión de las distintas creencias y religiones. |
|                                   | INMATERIAL | Dialógica                                          | 1. Comunicación en la toma de decisiones<br>2. Complementariedad<br>3. Confianza<br>4. Cuestionamiento | La mayoría de los organismos no toman en cuenta el componente dialógico, con excepción de la UNESCO, quien hace referencia a este en el pilar aprender a hacer.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                   |            | Horizontalidad                                     | 1. Imparcialidad<br>2. Consenso<br>3. Equilibrio en la forma de organización social                    | Este componente únicamente lo retoma la UNESCO a través del pilar aprender a ser. Sin embargo, en el documento las directrices sobre la educación intercultural se propone adaptar la educación a la cultura, esto se entiende, como “normalizar la educación”. Esta visión puede impedir el consenso y a la vez bloquear el componente dialógico. Asimismo, en el principio III de este mismo documento parece proponer la unificación de la educación, lo que impide la imparcialidad.                                    |
|                                   |            | Comunidad                                          | 1. Conocimiento mutuo<br>2. Apoyo mutuo<br>3. Unidad                                                   | La UNESCO es el único organismo que hace mención de este componente en los pilares aprender a conocer y aprender a vivir juntos. Sin embargo, en las directrices sobre la educación intercultural, en el                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                              |            |                                                    |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------|------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                              |            |                                                    |                                                                                                                                                                            | principio III, se fragmenta a la sociedad al mencionar sujetos que son merecedores de entendimiento, cuando todas las personas requieren respeto y entendimiento. Esto hace que el apoyo sea dirigido a algunos grupos y se perciba como dadiva y no como solidaridad.                                                             |
| 2. Reformas constitucionales | MATERIAL   | Atribuciones económicas (presupuesto)              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Infraestructura</li> <li>2. Equipamiento</li> <li>3. Apoyo económico</li> <li>4. Leyes</li> </ol>                                | El Estado mexicano acepta la obligación de garantizar la educación para todos e incluirla en planes, políticas y presupuestos.                                                                                                                                                                                                     |
|                              |            | Atribuciones políticas (planes y cuerpo normativo) |                                                                                                                                                                            | En la Carta Magna no vincula la educación con el crecimiento económico del país, pero si da mayor importancia a atender a la población vulnerable de manera prioritaria. Los derechos culturales los mantiene en la categoría material. No hace una mención explícita de la infraestructura, del equipamiento, ni del presupuesto. |
|                              | INMATERIAL | Dialógica                                          | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicación en la toma de decisiones</li> <li>2. Complementariedad</li> <li>3. Confianza</li> <li>4. Cuestionamiento</li> </ol> | Se promueve la descentralización administrativa, pero las decisiones se mantienen centralizadas, por lo que se bloquea la característica de comunicación. A pesar de lo anterior, la CPEUM retoma la democracia como forma de vida, lo que sienta las bases legales para poder demandar la categoría dialógica.                    |
|                              |            | Horizontalidad                                     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imparcialidad</li> <li>2. Consenso</li> <li>3. Equilibrio en la forma de organización social</li> </ol>                          | Las reformas constitucionales dan cuenta de la existencia de moralismos del siglo XX que bloquean la característica de imparcialidad. La CPEUM aboga por la democracia, lo que sienta las bases para el consenso. Al personificar la composición pluricultural en pueblos originarios y                                            |

|                                    |            |                                                    |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------|------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. Planes Nacionales de Desarrollo |            |                                                    |                                                                                                                                                                            | afromexicanos, se genera dominio sobre la forma de vida de estos pueblos, lo que imposibilita el equilibrio social.                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                    |            | Comunidad                                          | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento mutuo</li> <li>2. Apoyo mutuo</li> <li>3. Unidad</li> </ol>                                                         | <p>La carta Magna impide el conocimiento interreligioso y fragmenta a la sociedad entre los que saben y no saben, por lo que evita el conocimiento mutuo.</p> <p>El concepto de amor patrio fragmenta a la humanidad e impide la unidad a nivel macro.</p> <p>La descentralización administrativa no llega a generar la unión de los distintos ámbitos sociales.</p>                                            |
|                                    | MATERIAL   | Atribuciones económicas (presupuesto)              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Infraestructura</li> <li>2. Equipamiento</li> <li>3. Apoyo económico</li> <li>4. Leyes</li> </ol>                                | <p>Las estrategias propuestas en los PND impactan en todas las características de esta categoría, pero falta dotar de sentido a las acciones para hacerlas inclusivas.</p> <p>planes presupuestarios.</p> <p>Es este nivel normativo el Estado retoma a la educación como una herramienta para generar crecimiento económico (aspectos que coinciden con las propuestas de los organismos internacionales).</p> |
|                                    |            | Atribuciones políticas (planes y cuerpo normativo) |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                    | INMATERIAL | Dialógica                                          | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicación en la toma de decisiones</li> <li>2. Complementariedad</li> <li>3. Confianza</li> <li>4. Cuestionamiento</li> </ol> | <p>La comunicación se promueve sólo entre ciertos grupos (pueblos originarios) y para tomar decisiones internas. En consecuencia, promueve la desconfianza.</p> <p>No se aboga por la complementariedad ni el cuestionamiento.</p>                                                                                                                                                                              |
|                                    |            | Horizontalidad                                     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imparcialidad</li> <li>2. Consenso</li> <li>3. Equilibrio en la forma de organización social</li> </ol>                          | <p>Las políticas e instituciones educativas se diseñan desde arriba, lo que propicia la generación de roles desde el moralismo dominante.</p> <p>Además, se refuerza y legitima un sentido paternalista hacia ciertos grupos sociales, lo que impide la horizontalidad.</p>                                                                                                                                     |
|                                    |            | Comunidad                                          | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento mutuo</li> <li>2. Apoyo mutuo</li> </ol>                                                                            | <p>El concepto de integración presente en la mayoría de los PND refleja el</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|                                                                                   |            |                                                    |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                   |            |                                                    | 3. Unidad                                                                                              | desconocimiento sobre los demás y bloquea acciones para generar apoyo mutuo y unidad.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 4. Reformas a la Ley General de Educación y la Ley General de Educación Superior. | MATERIAL   | Atribuciones económicas (presupuesto)              | 1. Infraestructura<br>2. Equipamiento<br>3. Apoyo económico<br>4. Leyes                                | El Estado mexicano se responsabiliza de atender todas las características de esta categoría, sin embargo, no especifica como hacerlas incluyentes.<br>El presupuesto que otorgan el Estado depende de los intereses del gobierno en turno, por lo que la calidad de la infraestructura, equipamiento y becas estarán limitadas por el presupuesto asignado.                                                                                                    |
|                                                                                   |            | Atribuciones políticas (planes y cuerpo normativo) |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                                                                   | INMATERIAL | Dialogica                                          | 1. Comunicación en la toma de decisiones<br>2. Complementariedad<br>3. Confianza<br>4. Cuestionamiento | El diálogo no se menciona en la LGE.<br>La LGES centra su interés en el pilar aprender a hacer, pero desde una visión bancaria (Freire, 1970) por lo que se obstaculiza la existencia del componente dialógico en todas sus características.                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                                   |            | Horizontalidad                                     | 1. Imparcialidad<br>2. Consenso<br>3. Equilibrio en la forma de organización social                    | La LGE promueve la verticalidad para validar los conocimientos y definir quienes pueden enseñarlos.<br>La LGES retoma los moralismos, que impiden la imparcialidad, de la CPEUM.<br>En síntesis, la horizontalidad no está presente en las leyes.                                                                                                                                                                                                              |
|                                                                                   |            | Comunidad                                          | 1. Conocimiento mutuo<br>2. Apoyo mutuo<br>3. Unidad                                                   | El concepto de equidad en la educación fragmenta la atención y dificulta la unidad.<br>La diversidad se describe como un problema que debe ser atendido, por lo que no se fomenta la comunidad.<br>La LGES coincide con el concepto de la LGE sobre equidad, segmenta a la población y dualiza la atención. Además, mantienen la participación local acotada a aspectos administrativos y no decisorios. Aunque promueve la vinculación con el entorno social. |

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>RESULTADO</b></p> | <p>Las propuestas de los organismos internacionales privilegian la inclusión en la categoría material. Respecto a la categoría inmaterial, la UNESCO hace propuestas interesantes referentes a la enseñanza interreligiosa, pero no llegan al marco normativo mexicano.</p> <p>La CPEUM retoma las propuestas de los organismos internacionales, pero el análisis de ésta hace visible que la categoría material de la inclusión, en su componente político, obstaculiza el funcionamiento de la categoría inmaterial.</p> <p>Los PND dirigen las acciones a la categoría material de la inclusión: las decisiones se centralizan, se dualizan las políticas y los programas, se atiende de manera diferenciada a la población, se separa a la sociedad y se personifica la diversidad en los pueblos originarios, lo que bloquea los componentes de la categoría inmaterial.</p> <p>La LGE y la LGES, aunque retoman conceptos de la categoría inmaterial, se centran en regular la categoría material. Sin embargo, el presupuesto que asigna a la educación y a la investigación se vincula a los intereses de los gobiernos en turno.</p> <p>Respecto a la categoría inmaterial se pueden concluir que los componentes, dialógico y de horizontalidad, no son visibles en las leyes. Por último, se vislumbra un avance en el componente de comunidad, ya que la ley promueve la vinculación de las instituciones educativas con el entorno social.</p> |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fuente: Elaboración propia, con información del análisis hecho previamente.

En resumen, el marco normativo mexicano refleja la adopción de las propuestas internacionales, con excepción del significado que se da a la laicidad en el ámbito educativo. A pesar de sus avances, los tomadores de decisiones no han logrado proyectar en la normativa, la diversidad y la cultura, como una cualidad humana. En consecuencia, se mantienen estructuras legales que impiden la inclusión.

A pesar de que la CPEUM posee las bases para promover el componente dialógico, las instituciones no lo cristalizan. En el siguiente capítulo se observará la manera en que las leyes se institucionalizan a través de políticas educativas, discursos y acciones institucionales, para analizar qué de estas leyes llega a la población y cómo. En otras palabras, se analiza el sentido que toma la inclusión en las políticas educativas y en las instituciones que rigen la política educativa (SEP y CGEIB).



### **CAPÍTULO III. LA POLÍTICA EDUCATIVA Y EL INSTITUCIONALISMO DE LO INTERCULTURAL**

---

El objetivo de este capítulo es analizar la inclusión en la segunda dimensión de los indicadores del interculturalismo, por ello se observan tres indicadores. El primero es la política educativa que se implementó de 1990 al 2020. El segundo es la conceptualización que hacen sobre lo intercultural la Secretaría de Educación Pública (SEP) y, a partir del 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Y el tercero son las acciones que se realizaron en el mismo periodo. De esta forma, se contrasta la política educativa con las acciones.

La hipótesis que inspira este capítulo es que las políticas educativas reducen la educación intercultural a programas para los pueblos originarios, por lo que se limita el potencial de la cultura y se dificulta la inclusión de la diversidad. Las acciones que se desprenden de las políticas recurren a la misma lógica; por otro lado, los discursos institucionales muestran que el Estado tiene dificultades para entender y materializar la categoría inmaterial de la inclusión.

### 3.1. Las políticas educativas de 1990 al 2020

La política educativa de finales de los ochenta se denominó *Programa Nacional para la Modernización Educativa* 1990-1994, el objetivo de éste era modernizar el Sistema Educativo Nacional. En otras palabras, la política buscó adaptar a la sociedad mexicana a los cambios del mundo contemporáneo (interacción de mercados, el dinamismo del conocimiento y la productividad). El Programa expuso la necesidad de crear un sistema educativo más participativo, eficiente y de mejor calidad para afrontar las deficiencias, las inequidades y las obsolescencias de su operación.

Esta política promovió acciones en dos sentidos: primero trató de integrar al desarrollo económico a las zonas marginadas (urbanas, rurales e indígenas) que se identificaron como las más alejadas de éste; segundo, se priorizó el pilar aprender a hacer (Delors, 1996) para adaptar a los y las mexicanas a los nuevos empleos que requería la modernización<sup>24</sup>. Los otros pilares fueron secundarios, lo que pudo causar el desequilibrio entre la categoría material y la inmaterial de la inclusión.

El Programa acepta que la modernización no resulta sólo del aumento de la inversión en el campo; propone el diálogo y el consenso como la vía para vencer las deficiencias. A pesar de eso las líneas de acción que planteó siguieron la lógica material: promovió acercar (a las áreas en situación de pobreza) medios electrónicos de comunicación y eliminar las desigualdades geográficas y sociales a través de políticas compensatorias y focalizadas; y diversificó los programas para atender las necesidades de la educación rural, indígena, urbana marginada y urbana.

Las decisiones políticas de la época dificultaron la inclusión por la sectorización de los programas. Las leyes y las instituciones que se crearon no fueron resultado del diálogo y el consenso, por lo que se afirma que la categoría inmaterial estuvo ausente en el diseño y la gestión de la política educativa de 1990-1994.

La siguiente política educativa se denominó *Programa de Desarrollo Educativo* 1995-2000, este Programa adoptó a la educación como factor estratégico para el

---

<sup>24</sup> Educación bancaria en Freire (1970).

desarrollo económico. Los propósitos fundamentales del Programa fueron la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación para luchar contra la desigualdad.

Para aminorar la desigualdad, las acciones se centraron en dos planos: 1) el “indígena”, el cual adaptó la educación a las necesidades, demandas y condiciones de los pueblos originarios; y 2) el urbano o mestizo, el cual tenía el propósito de combatir el racismo y revalorizar los conocimientos de los pueblos originarios. De esta forma la política educativa tuvo dos orientaciones: 1) consolidar y extender los programas compensatorios para las escuelas de zonas “indígenas” (modelos de educación indígena); y 2) flexibilizar los contenidos curriculares, las formas organizativas y las normas académicas.

Las estrategias de este Programa formaron a la sociedad mexicana de manera dual. Lo que resalta es que la educación fue multiculturalista e impuso estructuras de pensamiento diferenciadas. Por un lado, el Estado a través de la educación para las poblaciones en situación de vulnerabilidad fomentó un sentimiento de inequidad e inferioridad, por lo que las personas demandaron justicia social. Por otro lado, la educación para las ciudades provocó un sentimiento de superioridad por saber que la calidad educativa era mejor en las urbes. En consecuencia, se reprodujo el sistema desigual por separar a unos de Otros.

En el nuevo siglo el Estado relacionó con la democratización con la educación. Por esta razón, el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* tuvo el propósito de democratizar el sistema educativo. El federalismo educativo, la participación local y la reestructuración a favor de la transparencia, fueron objetivos de la política. El Programa afirmó que el pensamiento educativo era una tarea colectiva, es decir, requería de la participación de todos.

Sin embargo, la política de 2001 repitió la forma de atención dual. Por un lado, promovió un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe para mejorar la calidad educativa de los pueblos originarios, planteó la ampliación de la cobertura educativa en estos pueblos, fomentó la formación docente en contextos “indígenas” y propuso la evaluación intercultural bilingüe. Por otro lado, expuso una política de educación intercultural para todos. Con ésta se impulsó el desarrollo de enfoques

pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística; incorporó en los programas educativos algunos aportes de los pueblos originarios; y diseñó proyectos experimentales de educación básica intercultural bilingüe para población “no indígena”.

En este período la política educativa vinculó el término intercultural con la aceptación, el respeto y el conocimiento de los pueblos originarios y sus lenguas. Este tipo de propuestas limitaron el potencial de la diversidad y de la cultura porque no crearon espacios de encuentro entre diversos y personificaron la diversidad en los pueblos ancestrales.

El *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* se centró en seis objetivos, sin embargo, el que se relaciona con el tema de interés de este trabajo es el segundo: *“Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”*. Para evaluar el logro de este objetivo se propusieron once indicadores cuantitativos que midieron la cantidad de becas otorgadas y la cobertura educativa en contextos de vulnerabilidad.

En este Programa la interculturalidad se vinculó con el desarrollo de un modelo pedagógico de educación para los hijos de jornaleros agrícolas inmigrantes y emigrantes, el fortalecimiento de programas dirigidos a niños y jóvenes de los pueblos originarios (bilingües) y la actualización y formación de docentes de hablantes de lenguas mesoamericanas.

Lo que es notorio, es que el esfuerzo para una educación intercultural para todos disminuyó. Las acciones se enfocaron a ofrecer becas, aumentar la cobertura educativa para los pueblos originarios, proponer modelos educativos<sup>25</sup> o dar cuenta de las experiencias existentes (Martínez Buenabad, 2015). El Estado midió la inclusión con el número de becas otorgadas y con la cantidad de espacios educativos construidos; le faltó considerar temas relativos al diálogo, la horizontalidad y la comunidad, así como a la diversidad y la cultura.

---

<sup>25</sup> En 2009 se publicó el Modelo educativo para la Universidad Intercultural.

El *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* vuelve a responsabilizar a la educación del desarrollo del país y, al seguir las metas del PND 2013-2018, separa la paz de la inclusión y de la calidad educativa. Desde la perspectiva de este trabajo una educación de calidad es inclusiva porque promueve la paz, es decir, promueve la unidad y mantiene el equilibrio social a través del diálogo. La política educativa requería adoptar todas las metas como ejes transversales.

El Programa 2013-2018 previó seis objetivos, el que aquí interesa es el tercero: “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”. Para lograr este objetivo promovió acciones de expansión de oportunidades educativas hacia zonas desfavorecidas, reforzó la educación intercultural y bilingüe en todos los niveles educativos, priorizó los apoyos a las escuelas indígenas y rurales, creó modelos educativos cultural y lingüísticamente pertinentes, ofreció becas, formó a docentes bilingües en comunidades indígenas, actualizó los modelos educativos, aseguró la pertinencia cultural y lingüística del currículo y los materiales y promovió el fortalecimiento de la perspectiva intercultural.

Si bien, en las estrategias de la política lo intercultural se vinculó (nuevamente) con la recuperación, valoración y difusión de las culturas originarias; en el *Programa especial de educación intercultural 2014-2018* se retomó el concepto de Villoro (1993), él define la interculturalidad como una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas. Este concepto politiza el término y lo entiende como un proyecto social para todos (Ahuja, Berumen, Casillas, Crispín, Delgado, Elizalde, Gallardo, González, Hernández, Lara, López, López, Rodríguez y Schmelkes, 2007: 42).

Este programa incorporó la interculturalidad de manera transversal, en planes y programas. La tarea central fue encausar la interculturalidad a partir de tres dimensiones, para construir el diálogo y la convivencia equitativa y respetuosa entre

sujetos diferentes: una dimensión epistemológica; una dimensión ética; y una dimensión lingüística<sup>26</sup>.

A pesar de haber instrumentado lo intercultural como una herramienta para construir el diálogo y la convivencia (diálogo y comunidad en este trabajo) entre y para todos, no se manifestó en la práctica educativa. El diseño de modelos educativos interculturales fue un avance para el entendimiento de la interculturalidad para todos y la inclusión de la diversidad; aun así, no tuvieron el desarrollo adecuado, ya que en el periodo siguiente no se dio continuidad a éstos.

El *Programa Sectorial de Educación 2020-2024* surge después de la reforma al artículo 3° constitucional de 2019, donde se garantizó la educación intercultural como un derecho para todos. El primer objetivo de este Programa se desprende de esta reforma, a la letra dice: “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes”.

No obstante, la política actual relaciona lo intercultural con: el aumento de los servicios educativos en entidades federativas con alto grado de marginación; dar acceso educativo a la población indígena; implementar medidas para la igualdad que permitan combatir las brechas socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia educativa; eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación; fortalecer aprendizajes regionales y comunitarios mediante el uso de las lenguas originarias; generar proyectos regionales con pertinencia cultural; crear proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico; formación docente y cultura de paz.

La política de 2013 mostró un avance en el entendimiento de la interculturalidad para todos, desde la inclusión de la diversidad. La política de 2020 sigue esta lógica

---

<sup>26</sup> Becerra y Campos (2018: 15) explican estas tres dimensiones. La epistemológica, postula que no existe un tipo de conocimiento único y superior a los demás y sostiene que deben articularse y complementarse los saberes. La ética, sustenta el concepto de autonomía como la capacidad de elegir conforme a principios, fines y valores, los cuales, pueden variar de una cultura a otra. La lingüística, considera la lengua como vehículo fundamental en la dominación y transmisión cultural.

en el discurso inicial, pero después propone acciones que focalizan lo intercultural a los pueblos originarios, lo que vuelve a dualizar la atención y separa a unos de otros. Por lo que se afirma que México sufre un retroceso político en materia educativa, causado por el poco entendimiento que existe de la interculturalidad como una forma de hacer política.

Más allá de cuestionar que las políticas educativas de 1990 a 2020 dualizan a la sociedad y reproducen la desigualdad social; se critica que el Estado, a través de las políticas, tiende a establecer cómo debe ser la sociedad mexicana e impone un juicio sobre lo que es “bueno” para las personas (moralismo jurídico). Se observa que, aunque el interés es igualar a la sociedad y mejorar la convivencia a través de la educación, el Estado está bajo la impresión que ya exponía Bartolomé (2009) “para ser mi igual, debes de dejar de ser lo que eres para transformarte en lo que yo quiero que seas” (en Arango, 2012). En síntesis, las políticas no son inclusivas porque definen qué, con quién y cómo deben aprender las personas de acuerdo a su origen, sin darles libertad para que sean ellos quienes definan qué quiere aprender, con quién y cuál es el camino que quiere tomar.

### **3.2. Evolución del significado institucional sobre lo intercultural (1990 al 2020)**

A inicios de la década de los noventa la SEP vinculó la interculturalidad con programas de educación básica para los pueblos originarios (Dietz y Mateos, 2011; y Vázquez, 1997), pero no conceptualizó el término. Fue hasta 1999 que la Secretaría definió la educación intercultural como:

Aquella que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procura la formación de la unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la libertad y justicia para todos (SEP, 1999: 11).

Esta definición provocó la división de la sociedad y personificó la diversidad en los pueblos originarios. El fortalecimiento de lo local implicó la separación de la comunidad entendida aquí como conocimiento, apoyo mutuo y unidad. La libertad y

justicia para todos quedo sesgada al moralismo jurídico de la época, es decir, lo justo se identificó con la autonomía de los pueblos originarios. La libertad se restringió a lo que el paternalismo jurídico estipulaba como adecuado para los distintos sectores sociales. La diversidad se vio como un problema de los pueblos, y no como la potencia del país. Por esta razón se impidió el desarrollo de la categoría inmaterial de la inclusión.

La creación de la CGEIB permitió ampliar el debate sobre qué es la interculturalidad. A partir del 2001 los académicos definieron la interculturalidad como: 1) una forma de vida ciudadana, que promueve relaciones horizontales, respetuosas, incluyentes y equitativas (Chapela, 2004); 2) el diálogo entre personas, grupos y/o culturas que brinda la oportunidad de aprender del otro y de nosotros mismos a través de un análisis crítico, dando la posibilidad de resolver conflictos y alcanzar acuerdos (Chapela y Ahuja, 2006, 45-46; y Mejía, 2006, 46); y 3) una pedagogía para recuperar los saberes tradicionales, situar al castellano como segunda lengua y contextualizar el aprendizaje, por lo que se opone a la universalización y exclusión social (Fornet-Betancourt, 2006: 20; y Walki y Galdames, 2006).

Las primeras dos conceptualizaciones son amplias, ya que no refieren a la atención de grupos específicos, al contrario, promueven una convivencia incluyente, equitativa y dialógica. La tercera conceptualización focaliza la interculturalidad a la revalorización de los pueblos ancestrales y sus lenguas, por lo que sigue la lógica de la escuela de Aguirre Beltrán. Sin embargo, sin importar cual fue la conceptualización que dieron los académicos, en el desarrollo de todos los trabajos publicados de la época se relacionó la interculturalidad con las necesidades de la población originaria (ver Chapela, 2004; Chapela y Ahuja, 2006; y Mejía, 2006).

En 2008 la SEP-CGEIB (2008: 25) entendió la educación intercultural como:

El conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se benefician de la diversidad cultural. Esto supone que se reconozca la identidad cultural como una construcción particular y, por tanto, se acepte la existencia de otras lógicas culturales



igualmente válidas, se intente comprenderlas y asumir una postura ética y crítica frente a éstas y la propia (en De los Santos, Ramírez y Lara, 2013).

Aquí no se vinculó el concepto a ningún grupo específico, se entendió como una herramienta pedagógica para fomentar la comprensión de la diversidad. Sin embargo, la política educativa y las acciones que se desprendieron de ésta, no pudieron traducir esta definición a prácticas reales. Las acciones se encaminaron al respeto, rescate y formación de profesionales interesados en atender las necesidades de pueblos originarios y el rescate de las leguas mesoamericanas.

Los debates académicos de la época respecto a qué es la interculturalidad propusieron cinco formas distintas para entenderla: 1) como un proceso de complementación de conocimiento, reconocimiento y valoración a la diversidad cultural (Castillas y Santini, 2009:36-37; y Riess y Martínez, 2012: 54); 2) como una práctica para hacer viables los derechos indígenas y rechazar el monoculturalismo (Moya, 2007, 109-110; Jiménez, 2009b: 55; y Riess y Martínez, 2012: 54); 3) como el diálogo respetuoso y legítimo entre diversas racionalidades y lógicas, donde existe el intercambio (García, 2007, 309; y Fonet-Betancourt, 2007: 62-64); 4) como un proyecto social (Ahuja, Berumen, Casillas, Crispín, Delgado, Elizalde, Gallardo, González, Hernández, Lara, López, López, Rodríguez y Schmelkes, 2007: 42); y 5) como un tipo de relación (Embriz, Riess y Sortibrán, 2011: 54-55).

Cada una de estas concepciones se pueden vincular con la categoría inmaterial de la inclusión. La primera y la tercera hacen referencia al componente dialógico; la segunda y la cuarta se relacionan con la comunidad; y la quinta con la horizontalidad. Con esto se evidencia que la herramienta propuesta aquí, permite incluir todas las conceptualizaciones, pero también muestra que la mayoría de los autores descartan otros componentes y excluyen la categoría material de la inclusión.

En 2013 los debates sobre la interculturalidad siguieron avanzando y se observa una hibridación. En otras palabras, los académicos recogieron otros referentes y los adaptaron a sus propias conceptualizaciones, así se definió la interculturalidad como: 1) diálogo (De los Santos, Ramírez y Lara, 2013: 12); 2) un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística (De

los Santos, Ramírez y Lara, 2013: 12; Riess, 20013: 20; Schmelkes, 2014: 22; Fuentes y Campos, 2018: 32); 3) respeto de las culturas indígenas (Riess, 20013: 20); 4) un proyecto o alternativa para repensar y reorganizar el orden social con una interacción justa (Valencia, Rico y Portilla, 2013: 42; Schmelkes, 2014; Becerra y Campos, 2018: 14; Fuentes y Campos, 2018: 32); 5) relaciones existentes entre grupos diferentes (interétnicos e interlingüísticos) (Vargas, 2013: 78); 6) una forma de sensibilizar al otro para lograr una interacción justa entre culturas, (Becerra y Campos, 2018: 14); y 7) un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones (Dietz, 2013: 178).

Nuevamente estas conceptualizaciones pueden relacionarse con la categoría inmaterial de la inclusión, pero ninguna hace referencia a la categoría material. En este sentido, por si solas son excluyentes de otras formas de entendimiento de la interculturalidad, son excluyentes de la diversidad.

En 2018 la SEP y la CGEIB reestructuraron el concepto de interculturalidad y lo entendieron como una alternativa para promover y favorecer dinámicas inclusivas en todos; desarrollar competencias y actitudes para la participación ciudadana activa; y fomentar la convivencia respetuosa entre personas y comunidades que reconocen sus diferencias, en un diálogo sin prejuicios ni exclusiones (SEP-CGEIB, 2018).

De acuerdo con Sartorello (2019) la conceptualización que vincula la interculturalidad con la inclusión es un retroceso político, ya que hacen referencia a procesos históricos distintos. Mientras que la interculturalidad refiere a la lucha de los pueblos originarios; la inclusión se relaciona con las necesidades de otros grupos, como las personas con capacidades diferentes. La postura que se defiende en este trabajo es que la interculturalidad no es posible si no es inclusiva de la diversidad. Tanto la interculturalidad como la inclusión son conceptos amplios que permiten entender y trabajar en pro de la diversidad humana.

En síntesis, las políticas y las instituciones del Estado (SEP y CGEIB) muestran un avance significativo respecto al entendimiento de la interculturalidad y la inclusión; pero las acciones reflejan un retroceso. Éste se observa a partir de 2018, a partir de este año no se halló ninguna evolución respecto al debate de lo intercultural en las

instituciones públicas y las acciones del Estado son contradictorias y opuestas a la educación intercultural como un derecho para todos.

### **3.3. Las acciones en materia educativa de 1990 al 2020**

En la primera mitad de la década de los noventa las acciones fueron en tres sentidos: normativo, compensatorio y descentralizado. En lo legal se publicó la Ley General de Educación y se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal<sup>27</sup> (ANMEB). Respecto a programas compensatorios se reforzó la enseñanza en español a los niños de los pueblos originarios, se crearon el programa de Apoyo al Rezago Escolar (PARE) dirigido a los cuatro estados más pobres del país y el Programa Nacional de Solidaridad, ambos compensatorios. Y se proclamó la descentralización del sistema educativo nacional (Martínez Rizo, 2001; y Vázquez, 1997), aunque ésta fue sólo en materia administrativa.

De acuerdo con Hernández Loeza (2016:114) éstas acciones no son más que “estrategias de dominación política” y control. Las acciones que se desarrollaron tuvieron el propósito de lograr “la modernización e impactar en el desarrollo de la nación, quedó fuera de los objetivos interculturalizar a la sociedad” (Walsh, 2010: 7).

La segunda mitad de la década de los noventa se caracterizó por las demandas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), entre éstas pidieron la autonomía educativa de los pueblos originarios (Dietz y Mateos, 2011). La negociación entre el EZLN y el Estado culminó con la firma de los Acuerdos de San Andrés en 1996, en los que se aceptó la adecuación educativa lingüística y cultural de los pueblos (Jiménez, 2009).

A nivel internacional, los gobiernos de América Latina ya habían difundido el concepto intercultural a través de sus discursos (Jiménez, 2009), lo que abrió paso para que México diseñara políticas de educación intercultural bilingüe (EIB) (Martínez Buenabad, 2015). Dado el contexto que se vivió en esta década, la interculturalidad se vinculó a las luchas de los pueblos originarios.

---

<sup>27</sup> El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) permitió avanzar en la descentralización educativa (Gómez Collado, 2017).

Lo que resalta es que las demandas del EZLN influyeron en la fragmentación social y la exclusión educativa. Cuando el EZLN solicitó la autonomía educativa, forjó un proceso de auto segmentación que separó a los pueblos originarios de los “no indígenas”. De esta forma se bloqueó el componente de comunidad en su característica de unidad. Con esto se quiere decir que la sociedad también impide la inclusión, cuando separa las demandas (de grupos concretos) del bienestar común y no distingue que esas disputas pueden enriquecer a todos.

En consecuencia, el Estado legitimó los programas compensatorios, publicó libros en lenguas mesoamericanas y en braille; dio apoyos a las universidades públicas como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP); consolidó el proyecto de Universidades Tecnológicas; y cambió el Programa de Educación Indígena Bilingüe-Bicultural por el de Educación Intercultural Bilingüe (Martínez Rizo, 2001; Gómez Collado, 2017 y Zoraida Vázquez, 2010).

En el 2000 siguieron las demandas de los pueblos originarios por tener educación superior. El municipio de San Felipe del Progreso<sup>28</sup> se pidió la construcción de una Universidad Pública (Celote, 2013). En este contexto se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en 2001, Sylvia Schmelkes del Valle fue la primera coordinadora. El gobierno en turno le pidió que se encargara de la “problemática” de la educación para la población indígena del país (Celote, 2013). Fue Sylvia Schmelkes quien propuso que la Universidad de San Felipe del Progreso tenía que ser intercultural, para encaminar el diálogo igualitario entre lenguas y culturas.

En este relato se observa que el Estado percibía la diversidad (representada en los pueblos originarios) como un problema. Esto resulta contradictorio, por un lado, el marco normativo de la época defendió la democratización; y, por otro lado, la diversidad de voces y demandas se identificó como un problema. En ese contexto las instituciones democráticas perdieron sentido (Touraine, 2000).

---

<sup>28</sup> San Felipe del Progreso es un municipio del Estado de México con un alto índice de población mazahua (Ayuntamiento de San Felipe del Progreso, 2019).

Las acciones que se implementaron en este periodo se centraron en: mejorar el marco normativo, crear instituciones y democratizar el sistema educativo. Para mejorar el marco normativo se publicaron la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; seis programas para atender y fortalecer la educación en poblaciones indígenas; tres programas para atender la educación intercultural para todos (referentes al diseño curricular, formación docente y educación informal); y en 2006 se publicó el Modelo Educativo para las Universidades Interculturales (Chapela, 2004). En materia institucional, se crearon organismos encaminados a atender a los pueblos originarios y rescatar las lenguas, como la CGEIB<sup>29</sup>, las Universidades Interculturales y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (Martínez Buenabad, 2015 y Sartorello, 2019). Para lograr la democratización del sistema educativo se descentralizó la educación media superior y superior, se institucionalizó la evaluación educativa<sup>30</sup>, se promovió que el sistema educativo rindiera cuentas y diera mejor uso a los recursos públicos y se dotó con infraestructura educativa (Vázquez Olivera, 2015), pero mantuvo la centralidad decisional en la SEP y el SNTE.

A partir del 2006 se buscó con mayor ahínco la calidad educativa, ésta se relacionó con tener instalaciones, equipos y docentes de primer mundo. En otras palabras, se vinculó con la categoría material de la inclusión. El SNTE y el gobierno federal establecieron la Alianza por la Calidad de la Educación (Dietz y Mateos, 2011). La Secretaria de Educación, Josefina Vázquez Mota, pidió al BM fondos financieros para fortalecer la enseñanza en México; y el 19 de octubre de 2010, la OCDE dio a conocer

---

<sup>29</sup> Se crea por la necesidad, que percibe el Estado, de una instancia que garantice que en la prestación de los servicios educativos se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación. El propósito era asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena (Chapela, 2004).

<sup>30</sup> Como ejemplo de acciones en este sentido se encuentra la creación del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE); la propuesta del “esquema de escuelas de calidad”; el diseño de instrumentos para la “Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares” (ENLACE); y la propuesta de que la evaluación se contemplara desde tres dimensiones: como ejercicio de rendición de cuentas, como instrumento de difusión de resultados a padres de familia y como sustento del diseño de las políticas públicas (Vázquez Olivera, 2015).

el “Acuerdo de cooperación México-OCDE” el objetivo fue adoptar los modelos educativos de otros países a la realidad y contextos mexicanos (López, 2013).

Además, en zonas con alta presencia de población originaria se introdujeron parámetros curriculares como eje transversal de una educación pertinente, intercultural y bilingüe; se promovió la apertura y el desarrollo de instituciones y programas de educación superior; y se ofreció una educación integral a través de actividades regulares del aula, que trataron de promover la convivencia democrática (Embriz y Riess, 2011).

En el 2012 el gobierno abogó por una educación de calidad y equitativa. El Pacto por México fue característico de la época, impulsó una reforma legal y administrativa con tres objetivos: 1) aumentar la calidad de la educación básica, para tener mejores resultados en las evaluaciones internacionales; 2) aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior; y 3) recuperar la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad (López, 2013).

También resalta el plan de la Escuela al centro, con éste el Estado disminuyó la burocracia, otorgó más recursos a las instituciones educativas, fortaleció la estructura interna del sistema educativo, fomentó la participación social y defendió hacer efectivo el tiempo de la jornada escolar (Nuño, 2016).

Además, se publicó el *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*, el Modelo educativo de Bachillerato Intercultural, se creó el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Educación Media Superior, se difundió la primera Convocatoria SEP-CGEIB-CONACYT para la educación indígena e intercultural y se fomentó vinculación comunitaria, en las universidades, para el trabajo (Martí, Montero y Sánchez, 2018).

En este período el Estado encaminó las acciones a: 1) diseñar programas y modelos; 2) fomentar de la investigación sobre educación intercultural; 3) capacitar y formar a docentes con enfoque intercultural; 4) producir material en lenguas originarias; 5) dar apoyos económicos a estudiantes indígenas, afrodescendientes y

migrantes; y 6) incorporar en el currículo juegos y deportes tradicionales, así como promover la lectura de escritos en lenguas mesoamericanas.

La mayoría de las acciones siguieron la misma lógica que en los períodos pasados, pero el diseño de políticas y modelos educativos sentó la base para extender el concepto de interculturalidad e incluir la diversidad. Si bien, el gobierno dio prioridad a los pueblos originarios, se incluyeron a migrantes y afrodescendientes; y se buscó que las escuelas urbanas enseñaran conocimientos y prácticas de los pueblos originarios. A pesar de los avances, los debates respecto a la interculturalidad se centraron en: a quien deben ser dirigidas estas políticas, quienes son sujetos de derecho de la interculturalidad y cuál es su propósito. Se dejó de lado la interculturalidad como forma de hacer política para la inclusión de la diversidad.

El periodo actual está lleno de contradicciones. Por un lado, CONACyT promueve la investigación sobre la interculturalidad en el ámbito educativo y, por otro lado, desaparece<sup>31</sup> la CGEIB y, la dirección de las Universidades Interculturales, queda a cargo de la Subsecretaría de Educación Superior. Asimismo, el marco normativo mexicano establece la educación intercultural como un derecho para todos; pero esto no se ve reflejado en la práctica y menos en el presupuesto para la educación intercultural.

De acuerdo con Lloyd (2019) el presupuesto destinado a las universidades interculturales disminuyó 17.9 millones de pesos del 2016 al 2018. Según datos del presupuesto de egresos de la federación para el ejercicio fiscal 2021 el financiamiento para estas universidades disminuyó 62.4%. Se destinaron \$174,792,810.00, pero este dinero está consignado también al Programa para el Desarrollo Profesional Docente de las Universidades Interculturales.

Aunado a lo anterior, se observa la politización de la educación superior. Se detuvo el crecimiento de las Universidades Interculturales, en su lugar apareció el programa de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Estas instituciones tienen objetivos similares al de las Universidades Interculturales, pero se

---

<sup>31</sup> Asimismo, es característico de este período la desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

distinguen por ser un programa característico del gobierno actual. El 2 de agosto del 2020 el periódico la jornada publicó que ya había 140 universidades para el Bienestar Benito Juárez García (Enciso, 2020), sin embargo, es cuestionable la calidad educativa que ofrecen.

### 3.4. La segunda dimensión de los indicadores del interculturalismo

En el Cuadro 8. *Manual de uso sobre la inclusión de la diversidad en la política educativa mexicana*, se visibilizan los cambios y las tendencias de la política educativa de 1990 hasta el 2020. La finalidad de este cuadro es ofrecer al lector un análisis sobre la inclusión en las políticas educativas, en el discurso de la SEP y la CGEIB, y en las acciones que llegaron a la sociedad mexicana durante este periodo.

| Cuadro 8. Manual de uso sobre la inclusión de la diversidad en la política educativa mexicana |                                       |                                                    |                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores del interculturalismo                                                             | Categorías analíticas de la inclusión | Componentes de las categorías                      | Características mínimas básicas de inclusión                            | Observaciones                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 1.Las políticas educativas                                                                    | MATERIAL                              | Atribuciones económicas (presupuesto)              | 1. Infraestructura<br>2. Equipamiento<br>3. Apoyo económico<br>4. Leyes | El objetivo general de las políticas educativas ha transitado por la modernización, la democratización, la calidad y equidad, y la igualdad. Sin embargo, las líneas de acción tienden a ser iguales en todos los periodos gubernamentales. Éstas se reducen a:<br>- Priorizar la atención para personas en situación de pobreza, migrantes, hijos de jornaleros y/o pueblos originarios.<br>- Formar a profesionistas.<br>- Crear instituciones.<br>- Diseñar modelos pedagógicos duales (bilingües y mestizos) y reformar leyes.<br>- Actualizar y formar a docentes bilingües.<br>- Aumentar la calidad de la educación, es decir, mejorar los equipos, construir más escuelas y aumentar la matrícula. |
|                                                                                               |                                       | Atribuciones políticas (planes y cuerpo normativo) |                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |



|  |                   |           |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--|-------------------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                   |           |                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transversalizar la interculturalidad (tema focalizado a la atención de pueblos originarios).</li> <li>-Fortalecer aprendizajes regionales y comunitarios.</li> <li>- Privilegiar proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico.</li> <li>- Cultura de paz.</li> <li>- Evaluar las acciones realizadas.</li> <li>- Dar apoyos económicos.</li> </ul> <p>A pesar de que las políticas educativas muestran un avance en la categoría material, no estipulan que cada una de estas características requiere pensarse desde la inclusión de la diversidad. En otras palabras, el Estado requiere hacer políticas para que se exprese la diversidad y no imponer un rol social desde el moralismo jurídico. Esto se puede hacer si se considera desde el diseño de las políticas, la categoría inmaterial de la inclusión.</p> |
|  | <b>INMATERIAL</b> | Dialógica | 1. Comunicación en la toma de decisiones<br>2. Complementariedad<br>3. Confianza<br>4. Cuestionamiento | <p>Las políticas suelen estar a favor de generar las condiciones que propicien el estudio, la investigación, la reflexión, el diálogo respetuoso, la convivencia democrática e intercultural.</p> <p>Sin embargo, no clarifica cómo generar las condiciones para lograrlo. No hay comunicación entre sociedad y Estado para la toma de decisiones, las políticas suelen ser creadas por expertos.</p> <p>Además, la política describe la diversidad como un problema, visión que impide la</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|  |  |                |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--|--|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |                |                                                                                                                                                   | <p>complementariedad, la confianza y contradice los ideales de democratización.</p> <p>El Programa publicado en 2014 muestra un avance en este componente al describir la dimensión lingüística, pero hay dificultad para traducir esto en acciones prácticas.</p> <p>Respecto al cuestionamiento, este no está presente en el diseño de las políticas educativas, por tanto, éstas siguen reflejando moralismos jurídicos.</p>                                                                                                                       |
|  |  | Horizontalidad | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imparcialidad</li> <li>2. Consenso</li> <li>3. Equilibrio en la forma de organización social</li> </ol> | <p>Las políticas educativas de 1990 al 2020 tienden al paternalismo y al moralismo jurídico. Por esta razón se mantiene la jerarquía política y se bloquean las características de la horizontalidad.</p> <p>El paternalismo jurídico se refleja en los programas diferenciados, los cuales imponen roles a la sociedad de acuerdo a su origen.</p> <p>Los contenidos siguen siendo propuestos desde arriba.</p> <p>Sólo el Programa de 2014 reflejó un avance en este componente con la <i>dimensión epistemológica</i> de la interculturalidad.</p> |
|  |  | Comunidad      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento mutuo</li> <li>2. Apoyo mutuo</li> <li>3. Unidad</li> </ol>                                | <p>Las políticas tienden a impulsar el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística; incorporar aportes de los "grupos étnicos" y proponer el diseño de proyectos experimentales de educación intercultural bilingüe para población "no indígena". Sin</p>                                                                                                                                                                                                                                       |

|                                                    |            |                                                    |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------|------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                    |            |                                                    |                                                                                                        | embargo, el concepto de diversidad que emplea el Estado se reduce a grupos específicos, y las estrategias que proponen las políticas son cerradas. En otras palabras, sólo se promueve el conocimiento, el apoyo y la unidad entre los “iguales”. No se crean espacios de encuentro e intercambio.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 2. Los discursos institucionales de la SEP y CGEIB | MATERIAL   | Atribuciones económicas (presupuesto)              | 1. Infraestructura<br>2. Equipamiento<br>3. Apoyo económico<br>4. Leyes                                | <p>En contraste, los conceptos de interculturalidad que difunden la SEP y la CGEIB excluyen a la categoría material inclusión. Pero las publicaciones que apoyan y publican estas instituciones tienden a abogar por las necesidades de la población originaria y vinculan la interculturalidad a estos pueblos. Las propuestas se enfocan a crear escuelas bilingües, publicar libros de texto en lenguas originarias, formar docentes bilingües, ofrecer becas, diseñar leyes que protejan los derechos de estos pueblos y transversalizar la interculturalidad (difundir los conocimientos ancestrales).</p> <p>En síntesis, hay una brecha entre el concepto y las propuestas. De manera que no se atiende lo material, ni se comprende lo inmaterial.</p> |
|                                                    |            | Atribuciones políticas (planes y cuerpo normativo) |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                                    | INMATERIAL | Dialógica                                          | 1. Comunicación en la toma de decisiones<br>2. Complementariedad<br>3. Confianza<br>4. Cuestionamiento | Los conceptos de la SEP y la CGEIB privilegian la categoría inmaterial. En 2008 se abogó por el componente dialógico, pues la definición de interculturalidad refirió a formar a personas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|  |  |                |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--|--|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |                |                                                                                                                                                   | <p>capaces de comprender (asumir una postura ética y crítica) la realidad desde diversas ópticas culturales para provocar la transformación social y beneficiarla de la diversidad cultural.</p> <p>A pesar de esto, los trabajos académicos promovieron el diálogo cerrado, sólo entre los pueblos originarios.</p>                                                                                                                                                                                                                             |
|  |  | Horizontalidad | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imparcialidad</li> <li>2. Consenso</li> <li>3. Equilibrio en la forma de organización social</li> </ol> | <p>El componente de horizontalidad no se encuentra en ninguna conceptualización sobre interculturalidad que da la SEP-CGEIB, a pesar de que algunos autores sí la contemplan. En consecuencia, las acciones institucionales de la SEP-CGEIB fomentan la verticalidad, por ejemplo, determinan como deben de ser las Universidades interculturales y los contenidos de estas, junto con secretarios de educación y subsecretarios de educación superior.</p>                                                                                      |
|  |  | Comunidad      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento mutuo</li> <li>2. Apoyo mutuo</li> <li>3. Unidad</li> </ol>                                | <p>El componente de comunidad es el más frecuente en los discursos de la SEP-CGEIB. Este se observa en las conceptualizaciones de 1999 y 2018. En el primero se promovió la unidad nacional a partir de favorecer la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la libertad y justicia para todos.</p> <p>En el segundo período se abogó por la inclusión de todos; el desarrollo de competencias para la participación ciudadana activa con el fin último de lograr la convivencia</p> |

|                                                     |          |                                                    |                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------|----------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                     |          |                                                    |                                                                         | respetuosa entre personas y comunidades. Sin embargo, las acciones fomentaron la fragmentación social, más que la unidad.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 3. Las acciones que llegaron a la sociedad mexicana | MATERIAL | Atribuciones económicas (presupuesto)              | 1. Infraestructura<br>2. Equipamiento<br>3. Apoyo económico<br>4. Leyes | Las acciones de 1990 al 2020 se centraron en la categoría material en el componente de atribuciones políticas. En general se enfocaron en:<br>-Publicar leyes.<br>-Crear apoyos económicos.<br>-Publicar libros en lenguas mesoamericanas.<br>-Ampliar la cobertura educativa (se crearon y consolidaron Universidades Tecnológicas, Universidades Interculturales y Universidades para el Bienestar Benito Juárez García).<br>- Crear instituciones (CGEIB, INALI)<br>-Descentralizar la educación.<br>-Crear programas y modelos educativos compensatorios y diferenciados.<br>- Crear alianzas con organismos internacionales<br>- Crear sistemas de evaluación.<br>- Fomentar la investigación sobre educación intercultural.<br>- Capacitar a docentes con enfoque intercultural.<br>Las atribuciones económicas disminuyeron en cada periodo. En 2019 estas acciones se redujeron, desaparecieron instituciones y disminuyó el presupuesto. |
|                                                     |          | Atribuciones políticas (planes y cuerpo normativo) |                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  | <b>INMATERIAL</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Dialogica      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicación en la toma de decisiones</li> <li>2. Complementariedad</li> <li>3. Confianza</li> <li>4. Cuestionamiento</li> </ol> | La acción más próxima a promover el componente dialógico fue la firma de los acuerdos de San Andrés. Sin embargo, esta acción únicamente responde a la característica de comunicación, mientras que las demás están ausentes. |
|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Horizontalidad | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imparcialidad</li> <li>2. Consenso</li> <li>3. Equilibrio en la forma de organización social</li> </ol>                          | No hay ninguna acción que fomente o sea diseñada desde la horizontalidad. Hay dificultad para que el Estado, que tiene una tradición vertical, aplique y entienda la horizontalidad.                                          |
|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Comunidad      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento mutuo</li> <li>2. Apoyo mutuo</li> <li>3. Unidad</li> </ol>                                                         | Las acciones muestran que tanto el Estado como la sociedad promueven la fragmentación social. Existe poco interés por conocer a los demás, lo que dificulta el desarrollo de la unidad.                                       |
|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>RESULTADO</b> | <p>Las políticas educativas muestran un avance en la categoría material, pero no reflejan la inclusión de la diversidad. La propuesta en este trabajo es que el Estado diseñe políticas desde la interculturalidad, no cómo un programa, sino como una forma de hacer política desde el entendimiento de la diversidad, libre de moralismos jurídicos. Esto se puede hacer si se considera la categoría inmaterial de la inclusión.</p> <p>Los discursos de la SEP-CGEIB son contrastantes con la política educativa, ya que los conceptos de interculturalidad que propone se apegan a la categoría inmaterial de la inclusión (en sus componentes dialógico y comunidad) y se excluye o minimiza la categoría material. El componente de horizontalidad es el más ausente dentro del discurso institucional.</p> <p>Las acciones del Estado privilegian la atención a la categoría material, pero estas no son incluyentes de la diversidad porque tienden a ser focalizadas. Las acciones para la categoría inmaterial son mínimas y no logran cumplir con todas las características de los componentes. Además, el análisis anterior permite sostener que el Estado y la sociedad son generadores de la fragmentación social. En este sentido, se propone que el Estado sea vigilante de las acciones sociales que impiden la expresión de la diversidad. Esto lo puede hacer a través de laboratorios interculturales. Las Universidades Interculturales podrían materializar estos laboratorios sociales.</p> |                |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                               |

Fuente: Elaboración propia, con información del Programa de Modernización de la Educación 1989-1994; el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; el Programa de Desarrollo Educativo de 1995-2000 de Educación Media Superior y Superior; el Programa Nacional de Educación 2001-2006; los Programas Sectoriales de Educación 2007-2024; y los estudios de Martí, Montero y Sánchez (2018), Martínez Buenabad (2015), Dietz y Mateos

(2011), SEP-CGEIB (2018), SEP (1999), De los Santos, Ramírez y Lara (2013) Chapela (2004), Chapela y Ahuja (2006), Mejía (2006) y López Aguilar (2013).

En suma, la política educativa de México materializa la moralidad del marco normativo y no se interpreta la Ley desde el contexto actual. Por esta razón, las acciones dualizan a la sociedad y se mantiene la lógica de la década de los cincuentas. El Estado distingue a la diversidad como un problema que se refleja en la desigualdad social, por tanto, las acciones compensan esa desigualdad de manera focalizada. Si se atiende así se disocia la diversidad de la humanidad y se limita el potencial de la cultura.

Lo anterior no quiere decir que las acciones que promueven la creación de instituciones, el diseño de leyes y modelos educativos, así como programas de apoyos económicos, becas y/o fondos para la investigación son erróneos. Lo que se afirma es que estas estrategias no son suficientes para lograr la inclusión. Aquí se propone que el Estado fomente el encuentro y el intercambio, desde el diseño de políticas y programas educativos.

Otro punto importante es que la división de la sociedad no se produce únicamente por las estrategias del Estado, la propia sociedad internaliza la fragmentación y la promueve. En otras palabras, tanto las autoridades gubernamentales como la acción ciudadana originan formas de dominación que dificultan la convivencia y la unión social.

Por su parte, las conceptualizaciones que da la SEP y la CGEIB sobre la interculturalidad tienden a ser incluyentes de la diversidad, pero esto no se proyecta en la práctica del Estado, ni en las estrategias sugeridas en las políticas educativas.

La pregunta que queda hacernos es ¿qué de las políticas educativas, los discursos y las acciones llega a las instituciones educativas interculturales de nivel superior? En el capítulo IV se analiza lo que pasa al interior de las IES, y cómo las autoridades, los funcionarios, los docentes y los estudiantes interpretan la inclusión de la diversidad.

## CAPÍTULO IV. LA POLITIZACIÓN DE LO INTERCULTURAL

---

El objetivo de este capítulo es analizar el nivel internalización que hacen los funcionarios, autoridades de las IES, docente y estudiantes, sobre las normativas del Estado en materia educativa; y comprender los significados que estos actores dan a la interculturalidad, para evaluar que tan inclusivas son las acciones al interior de las universidades.

La situación de pandemia de COVID-19 forzó a documentar las distintas experiencias dentro de las IES de dos formas: de manera documental y con entrevistas. Se observaron tres indicadores: 1) el origen de las IES denominadas como interculturales; 2) la identidad institucional que proyectan las IES a través de sus reglamentos, visiones, misiones y objetivos; y 3) la percepción de las personas involucradas en el proceso educativo de las Universidades.

Para obtener la información se hicieron 30 entrevistas semiestructuradas por vía electrónica (zoom), durante los meses de febrero, marzo y abril de 2021. Éstas se planearon con dos criterios. Primero se buscó que las personas entrevistadas fueran:



1) funcionarios o ex funcionarios encargados del diseño o gestión de las políticas interculturales, ya sea para la SEP o la CGEIB (en su momento); 2) autoridades o ex autoridades de las IES interculturales (rectores y directivos); 3) docentes o ex docentes; y 4) estudiantes o egresados. Segundo, se procuró que las personas tuvieran perfiles distintos. El *Cuadro 9. Perfil de las personas entrevistadas* muestra la conformación de las entrevistas de acuerdo al perfil de los participantes.

| <b>Cuadro 9. Perfil de las personas entrevistadas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <b>Personas entrevistadas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Número de personas entrevistadas</b> |
| Autoridades o ex autoridades (funcionarios, rectores y/o directores)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 6                                       |
| Docentes o ex docentes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 12                                      |
| Estudiantes o egresados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 11                                      |
| <b>Total</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>29</b>                               |
| <p>**Adicionalmente, se tuvo la oportunidad de entrevistar a una persona encargada del Núcleo Takinahaky de la Universidad Federal de Goias, programa encargado de la formación docente intercultural en Brasil. Haciendo un <i>total de 30</i> entrevistas. Esto permitió tener un panorama más amplio sobre lo que sucede en Latinoamérica y al mismo tiempo, dar cuenta de que la herramienta analítica propuesta en este trabajo puede aplicarse a las realidades de otros países latinoamericanos.</p> |                                         |

Fuente: Elaboración propia.

En el último indicador se usa la metodología weberiana. A partir de las entrevistas se construyeron tipos ideales como esquemas interpretativos, para comprender los niveles de inclusión en las distintas tendencias prácticas que se visibilizan en las IES (Nahrendorf y Villegas, 1963).

#### **4.1. La historia sobre las IES denominadas interculturales**

El marco normativo mexicano refleja la historia del país, y las Universidades materializan esos hechos históricos en distintos modelos de acción intercultural<sup>32</sup>. Cada uno de estos modelos reproduce prácticas inclusivas y/o excluyentes, que dependen de su origen. Gómez (2021) sostiene que existen tres vertientes de

---

<sup>32</sup> Forma en que se nombran las distintas vertientes de acción, provenientes de las Universidades.

educación superior intercultural: 1) las Universidades Interculturales (UI) surgen para dar reconocimiento a los pueblos originarios y a sus lenguas; 2) las universidades comunitarias se originan para ofrecer una educación autónoma y reconocer los saberes tradicionales; y 3) las universidades convencionales adoptan la interculturalidad para adecuarse al discurso internacional y nacional en pro de los pueblos originarios. En las tres vertientes se vincula lo intercultural con los pueblos originarios, por lo que siguen la lógica normativa.

#### *4.1.1. Las Universidades Interculturales del Estado mexicano*

Las Universidades Interculturales tienen su origen a inicios del siglo XXI. En un contexto de continuas demandas del EZLN se creó la CGEIB en 2001 (Celote, 2013). En este año la población de San Felipe del Progreso solicitó la creación de la Universidad Pública Mazahua, demanda que se adecuaba a los intereses internacionales y nacionales que posicionaban la cultura como factor de desarrollo (Celote, 2013). Así en 2003 abrió sus puertas la primera Universidad Intercultural<sup>33</sup> del Estado de México (UIEM), la cual ofertó tres licenciaturas: Lengua y Cultura, Agroecología (que luego se llamó Desarrollo Sustentable) y Comunicación Intercultural (UIEM, 2021).

A pesar de haber comenzado como una iniciativa de la población mazahua y no mazahua predominó, desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, una visión en pro del reconocimiento de los pueblos ancestrales y sus lenguas (Gómez Navarro, 2021). La maestra Schmelkes defendió frente al subsecretario de Educación Superior de la SEP, Julio Rubio Oca, la pertinencia de crear centros de educación superior similares en las entidades del país con presencia de pueblos originarios, el objetivo fue dar acceso a educación superior a estas poblaciones (Celote, 2013), de esta forma dio inicio el programa de Universidades Interculturales.

---

<sup>33</sup> Es importante decir que ya existían Universidades que tenían el objetivo de brindar educación a la población originaria, como es el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México, en Sinaloa que data de 1982. Sin embargo, es hasta este momento que se relaciona este tipo de educación con el término intercultural.

#### *4.1.2. La vertiente comunitaria de las Universidades*

Existen varias experiencias educativas con un enfoque comunitario, por tanto, sus orígenes son muy variados (Gómez, 2021). En este trabajo se analizó el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) que tiene un origen jesuita y, por ende, posee objetivos espirituales. El ISIA mantiene una estructura organizativa e ideológica similar al de las universidades interculturales.

Esta institución surgió como un proyecto para reconocer los saberes tradicionales del pueblo Ayuuk (Gómez Navarro, 2021). Para comprender su inicio es necesario hablar del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), el cual sustenta sus acciones en lo que llama misiones de justicia, ciencia y cultura<sup>34</sup>. Estas misiones buscan la liberación del ser humano de toda estructura injusta que impida el desarrollo de un orden social equilibrado. La ciencia y las culturas son concebidas por los jesuitas como un medio para encontrar a Dios. A partir de 2008 el SUJ retomó términos como: globalización, pobreza, sida, migración, derechos humanos, diálogo interreligioso y postmodernidad (Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús, 2021). Por lo que se puede afirmar que es un sistema tradicional, pero abierto a la diversidad.

El ISIA es una institución privada que se reconoce de acceso público, ya que subsidia con becas a todos sus estudiantes, a través de diversos donativos (ISIA, 2021). Actualmente la institución ofrece tres licenciaturas y un posgrado: Lic. En Educación Intercultural, Lic. Administración y Desarrollo Sustentable, Lic. Comunicación para el Desarrollo Social y Maestría en Educación y Convivencia.

#### *4.1.3. La interculturalidad en la Universidades convencionales*

La otra vertiente nace al interior de las universidades convencionales. Este es el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

---

<sup>34</sup> Valores que actualmente también se observan en la Universidad Iberoamericana, institución que desde el 2019 desarrolla un proyecto para transversalizar la interculturalidad, el género y la sustentabilidad en todas sus carreras. Este proyecto lo dirige la vicerrectora académica Sylvia Schmelkes.

La Universidad Veracruzana (UV) se fundó en 1944, desde sus inicios promovió una visión humanista, interesada en el reconocimiento por la diversidad cultural de Veracruz; enfoque que tuvo el propósito de atender las necesidades locales y analizar la migración veracruzana interna desde la afirmación positiva (Gómez Navarro, 2016). La UV adoptó el discurso multicultural y formó el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV) dentro del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE). En este programa se diseñó la línea de Investigación de Educación Intercultural (UVI, 2021).

En 2005 se creó la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y, a partir de 2007, la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI), con el objetivo de buscar soluciones a problemas de las regiones con presencia de población autóctona<sup>35</sup> (Gómez Navarro, 2016). Actualmente la UVI ofrece dos licenciaturas y un posgrado, resalta que el posgrado está dirigido específicamente a la Lengua y Cultura Nahua.

Por otro lado, en la literatura no es frecuente que se denomine la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como una institución intercultural de nivel superior, pero ésta adoptó el concepto para diseñar el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad. De acuerdo con Mendizábal (2017), este programa surge con el propósito de adaptar a la UNAM a las propuestas internacionales de la década de 1990 y para dar respuesta a la resistencia de los pueblos nativos.

Su antecedente fue el Programa Universitario México, Nación Multicultural, publicado en Gaceta UNAM el 2 de diciembre del 2004, su objetivo fue apoyar a estudiantes de pueblos originarios para que lograran llevar a buen término sus estudios superiores. Este apoyo fue principalmente económico. En 2005 inició el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI) (Mendizábal, 2017). Para 2014, el programa cambió su nombre a Programa Universitario de la Diversidad Cultural y

---

<sup>35</sup> La UVI apoya la formación integral de alumnos indígenas y mestizos, promueve el desarrollo de las regiones con sustentabilidad, así como la valoración y difusión de sus culturas y lenguas (Gómez Navarro, 2016).

la Interculturalidad (PUIC), como se le conoce hasta hoy. Con este cambio se amplió el apoyo a estudiantes afrodescendientes y se reformuló su propósito:

Realizar, promover y coordinar investigaciones disciplinarias o interdisciplinarias de carácter teórico, metodológico y aplicado sobre problemas sociales de México y otras regiones, en el marco de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad que produzcan y aporten nuevos conocimientos a las humanidades y las ciencias sociales, así como la plena comprensión de las estructuras sociales fundamentales, comunitarias o familiares, de la Nación mexicana (PUIC, 2014).

Si bien, la UNAM tiene una historia que data desde 1910, ésta no se concibe como intercultural hasta el 2014 y únicamente lo hace para el PUIC. Aunque anteriormente adoptó el término para nombrar a una de sus carreras: la Licenciatura en desarrollo y gestión interculturales (LDGI). Esta se creó en 2007 en el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales (CEPHCIS), en Mérida. Esta carrera tiene el objetivo de formar profesionales con la sensibilidad, habilidades, capacidades y los conocimientos interdisciplinarios necesarios para participar en la construcción de vías de comunicación y formación de acuerdos para la convivencia constructiva entre culturas, diversos grupos sociales y autoridades (UNAM, 2011: 49). La LDGI tiene matices distintos, dependiendo su sede<sup>36</sup>, pero en general relaciona lo intercultural con el diálogo entre culturas y con relaciones horizontales.

#### **4.2. La identidad institucional de las IES denominadas interculturales**

Cada IES proyecta una identidad distinta que impacta en la estructura social. En este apartado se analiza el nivel de inclusión que fomentan las IES desde su identidad. Para observar cinco variables: la misión, la visión, la oferta educativa, los servicios que promueven las instituciones (movilidad estudiantil y becas) y los reglamentos.

En la misión y visión se encontraron tres tendencias: 1) aquellas que centran su atención a los pueblos originarios de México; 2) las que dirigen su propósito a la

---

<sup>36</sup> Actualmente, la licenciatura se encuentra en la ENES Mérida, en la ENES León y en la Facultad de filosofía de la Ciudad de México. Cada una de las sedes dirigen los planes y programas de manera distinta, de acuerdo a las necesidades de la población que atienden.

inclusión de todos y buscan desarrollar valores democráticos; y 3) las que muestran interés por hacer converger los saberes tradicionales con los científicos u occidentales.

En la variable de oferta educativa, se observa que las Universidades en las que predomina el interés por los pueblos originarios, las carreras tienden a priorizar conocimientos ancestrales, por lo que hay licenciaturas de: salud intercultural, arte y diseño intercultural y lengua y cultura; o bien, carreras convencionales como derecho, comunicación, ciencia política y administración pública pero tendientes a proteger a los pueblos autóctonos. Las IES que promueven la inclusión de todos, las carreras suelen ser convencionales como ingenierías, arte y diseño digital, desarrollo sustentable, enfermería, desarrollo y gestión interculturales, etcétera. Las Universidades que fomentan la complementariedad entre saberes tradicionales y científicos ofrecen carreras convencionales con perfil local (desarrollo sustentable, gestión local y gobierno municipal, turismo e ingeniería forestal) o enfocadas a los pueblos originarios (lengua y cultura, maestría en lengua y cultura nahua).

La oferta educativa de las IES reproduce lo que Foucault denominó normalización de la educación (Ball, 1990). Las Universidades forman estudiantes de acuerdo al moralismo que identifican como adecuado. Esto impone roles sociales a los estudiantes y genera estructuras desiguales.

Finalmente, la variable de servicios educativos permite describir dos tendencias. La primera muestra una institución cerrada, es decir, son IES que promocionan intercambios únicamente con otras Universidades Interculturales o no promueven ningún tipo de movilidad; y las becas suelen enfocarse a grupos en situación de vulnerabilidad. La segunda representa una institución abierta a la movilidad estudiantil y al intercambio con otras modalidades educativas nacionales e internacionales; las becas tratan de ofrecer apoyos a la mayoría de los estudiantes.

El *Cuadro 10. La interculturalidad en las IES* muestra el compendio de conceptualizaciones sobre la interculturalidad que hacen las instituciones. Aquí se pueden observar parte de las tendencias antes mencionadas.

| Cuadro 10. La interculturalidad en las IES |                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Año de creación                            | Universidad                                      | Conceptualización de lo intercultural                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 2005                                       | Universidad Intercultural de Chiapas             | Responsabilidad y compromiso con la <i>diversidad</i> , los <i>pueblos y lenguas originarias</i> , la vinculación comunitaria, los <i>saberes científicos y tradicionales</i> con el propósito de construir una sociedad más próspera, justa y equitativa.                                                                     |
| 2006                                       | Universidad Intercultural del Estado de Guerrero | Convergencia de <i>saberes ancestrales, tradicionales y occidental</i> , dirigidos a la construcción de una sociedad abierta a la <i>diversidad</i> y encaminada a mejorar la calidad de vida y comprometida con el entorno.                                                                                                   |
| 2012                                       | Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo  | Interacción de <i>conocimientos científicos y tradicionales</i> que permiten el <i>reconocimiento y revitalización de la lengua y la cultura</i> y la construcción de un futuro sustentable, con el fin de mejorar la calidad de vida y el desarrollo cultural, social y económico de la región, del estado y del país.        |
| 2004                                       | Universidad Intercultural del Estado de México   | Diálogo de <i>saberes entre los conocimientos y valores ancestrales de los pueblos indígenas y el conocimiento científico</i> . Fomenta la difusión de los valores propios de las comunidades, así como la apertura de espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias. |
| 2006                                       | Universidad Intercultural Indígena de Michoacán  | Proceso de <i>revaloración y revitalización de las lenguas y culturas originarias</i> , así como de los procesos de generación del conocimiento, en donde se <i>fusionan el saber científico y la sabiduría ancestral</i> .                                                                                                    |
| 2006                                       | Universidad Intercultural del Estado de Puebla   | Promoción del desarrollo humano, económico, social, cultural y territorial de los <i>pueblos y culturas indígenas</i> con los diversos sectores sociales en un marco de equidad, respeto y cooperación.                                                                                                                        |
| 2006                                       | Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo   | Enfoque que propone revertir el proceso educativo que llevó a eliminar las diferencias de las culturas a través del reconocimiento e impulso de aquellas actividades que                                                                                                                                                       |

|                                        |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                        |                                                   | promuevan <i>el estudio, desarrollo y fortalecimiento de la lengua y cultura Mayas</i> de la Península de Yucatán.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 2011                                   | Universidad Intercultural de San Luis Potosí      | <i>Diálogo que toma en cuenta los planteamientos de los pueblos indígenas</i> para su desarrollo, respetando, promoviendo y practicando usos y costumbres e incluso llevándolo más allá, es decir, <i>incluyendo también a las poblaciones rurales urbano marginadas</i> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 2005<br>aunque<br>se inició<br>en 1982 | Universidad Autónoma Indígena de México (Sinaloa) | Perspectiva crítica, propositiva y plural, con compromiso social y respeto a la diversidad cultural; <i>generadora del conocimiento a través de su vinculación con la comunidad</i> , honrando los principios de colaboración, equidad, tolerancia, solidaridad y convivencia democrática.                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 2006                                   | Universidad Intercultural del Estado de Tabasco   | Reconocimiento a la coexistencia de diversos grupos culturales del país, a sus vínculos e interrelaciones múltiples, a partir de un marco de respeto y equidad al que la educación contribuye con el fin de <i>fortalecer las lenguas y las culturas originarias y de alcanzar una sociedad democrática, incluyente y respetuosa</i> de las diferencias.<br>El objetivo es ofrecer experiencias educativas diversas que permitan analizar, comprender y explicar la construcción de las realidades de diferentes modos, para que al mismo tiempo se pueda reflexionar sobre la propia realidad. |
| 2005                                   | Universidad Veracruzana Intercultural             | <i>Diálogo de saberes, donde se armonizan las visiones regional, nacional y global</i> , promoviendo el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y <i>fortaleciendo las lenguas y culturas del estado de Veracruz</i> .<br>Su propósito es favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimiento de los pueblos para que contribuyan a promover un proceso de <i>revaloración y revitalización de las culturas y las lenguas originarias</i> .                                                                    |
| 2006                                   | Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)     | Acciones que posibilitan el establecimiento de un <i>diálogo horizontal entre iguales, con aceptación de la diferencia</i> , en un intercambio con pleno respeto y equidad, y en una relación plural y recíproca en la que todos se <i>enriquecen con</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |



|      |                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      |                                                                                                   | <i>la diversidad. La interculturalidad permite construir un conjunto de valores que fortalecen la propia cultura y generan nuevas formas de relaciones sociales. Brinda a los alumnos la oportunidad de comunicar conocimiento indígena a un mundo cambiante y multicultural.</i>                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 2014 | <b>Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (UNAM)</b> | Proyecto político que busca la simetría entre los miembros de una sociedad multicultural, <i>basada en el diálogo igualitario y en el control cultural autónomo de sus partes.</i> Esta propuesta de política cultural tiene como objetivo romper con la lógica de asimetría en las relaciones interculturales. Sus fundamentos filosóficos apelan a un ambiente de diversidad de elementos culturales entre dos a más culturas, que tengan la capacidad de dialogar, en una relación de equidad, de dignidad y de enriquecimiento mutuo. |

Fuente: Elaboración propia, con información obtenida de los sitios web oficiales de las Universidades Interculturales y del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la UNAM (2021).

A partir del cuadro anterior se observa que existen instituciones que personifican la diversidad en los pueblos originarios y excluyen conocimientos que no tengan la intención de revalorizar estos pueblos. Otras IES tienen una visión dual de la diversidad, en consecuencia, jerarquizan los conocimientos, dan un nivel de cientificidad a aquellos que pertenecen a la tradición occidental; y, ubican los conocimientos de los pueblos ancestrales como saberes. También hay IES que democratizan el concepto, pero mantienen la idea de privilegiar la atención a los pueblos ancestrales.

Finalmente se analizaron tres reglamentos universitarios, cada uno de ellos representa una vertiente distinta: el Reglamento Interior de la Universidad Intercultural del Estado de México, el Reglamento Interno de la Universidad Veracruzana Intercultural y el Reglamento General de Estudios Universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México. No se tuvo acceso al reglamento del Instituto Superior Intercultural Ayuuk, pero se observaron sus principios, valores y fundamentos pedagógicos en su sitio web oficial.

Resalta en los reglamentos la justificación que dan las IES a la educación. La UIEM y la UNAM proyectan la idea de formar a profesionales capaces de resolver problemas nacionales y los retos actuales de la humanidad, es decir, se mantiene en el paradigma formador que exponen autores como Alcalá (2001), Rockwell (2007) y Rockwell y Roldán (2010). La UVI considera que la educación sirve para resolver problemas locales, y enfoca la formación a la valoración y difusión de las culturas y lenguas de los pueblos originarios. Esta visión se apega más al propósito de justicia y moral, que proponen Amar (2000) y Connell (2006). El ISIA proyecta en la educación la finalidad de despertar a la persona, por lo que se apoya de la Pedagogía Ignaciana a partir de la cual desarrolla el autoconocimiento en los estudiantes y el amor por el Otro, aspecto promovido por Freire (1970).

En contraste con el marco normativo y las políticas educativas, los reglamentos hacen mención mínima de la categoría material. En la característica de infraestructura sólo se especifican las funciones de las áreas o departamentos de la Universidad y de esta forma da cuenta de la existencia de laboratorios, área multimedia o centro de cómputo y bibliotecas. Pero no reglamentan para que esas funciones sean inclusivas.

En la característica de equipamiento únicamente la UVI menciona las reglas para hacer uso de las instalaciones y restringe el uso de computadoras a fines académicos. Además, los reglamentos de la UVI y de la UIEM equipan a la institución con áreas encargadas de la equidad de género y de lingüística. Se podría decir que es una forma de equipamiento social que vigila el cumplimiento de derechos de género y lingüísticos.

En la característica de apoyo económico, los reglamentos estipulan las áreas encargadas de obtener fondos, así como el proceso para que los estudiantes obtengan becas. La UVI y la UIEM dan prioridad a garantizar las becas para estudiantes pertenecientes a pueblos autóctonos; mientras que la UNAM cuenta con distintos programas de apoyo, entre ellos está el SBEI, aunque este no se menciona en el Reglamento General. El ISIA procura subsidiar la beca de colegiatura de todos sus estudiantes a través de donaciones. En otras palabras, en algunas instituciones los apoyos suelen ser focalizados, en otras diferenciados y en otras más universales.

Respecto a la categoría inmaterial de la inclusión, en el componente dialógico no hay muchos referentes dentro de los reglamentos. La UVI, la UIEM y la UNAM toman decisiones por medio de consensos entre consejos, esto para hacer cambios a los programas o a los contenidos de las licenciaturas. Resalta el caso de la UVI ya que estos cuerpos suelen tener integrantes internos y externos a la institución, lo que promueve la comunicación y fomenta la complementariedad. La UNAM y el ISIA promueven desde sus reglamentos el pensamiento crítico y autocrítico, pero sólo en sus estudiantes.

La característica de horizontalidad no se menciona en los reglamentos. Las IES establecen las características que deben tener los estudiantes, la planta docente y los egresados, esto lo hacen desde lo que conciben los especialistas como adecuado para la localidad que atienden. Además, la forma de organización de todas las IES es vertical, esto hace que el personal sea especializado y designado por autoridades superiores (Weber, [1922] 2002), lo que reduce el consenso y el equilibrio en la forma de organización institucional.

Por último, el componente de comunidad se retoma en los reglamentos con la vinculación comunitaria. Los reglamentos de la UIEM y de la UVI muestran interés por conocer y apoyar a las poblaciones cercanas a la institución, sin embargo, estas características se presentan de manera unilateral. En otras palabras, se percibe que la Universidad puede apoyar a estas poblaciones, pero no viceversa. La UNAM sólo fomenta el interés por las problemáticas nacionales, sin ver la globalidad (unidad); y el ISIA promueve el apoyo sólo para el pueblo Mixe. En síntesis, los reglamentos de las IES reproducen la división social y se impide el desarrollo del sentimiento de comunión como lo conciben Weber [1922] (2002) y Stainback y Stainback y Jackson (1999).

#### **4.3. La internalización de las normativas del Estado**

En este apartado se analiza la internalización que hacen los funcionarios, las autoridades, los docentes y los estudiantes de las IES, de las normativas del Estado. Se identificaron tres acciones sociales que articulan la inclusión de distinta forma.

#### 4.3.1. El modelo de acción intercultural burocrático

El modelo de acción burocrático legitima el marco normativo del país. En este sentido, los actores obedecen y reproducen los mandatos del Estado (Weber, [1922] 2002).

Como políticas públicas creo que están fenomenalmente escritas, o sea, aplaudes cuando las lees. A esas leyes, a esas políticas, no les encuentras casi ningún error, o ningún error ... (Profesor-investigador de una IES desde 2020).

Yo no introduje cambios... Desde el principio vi que era un proyecto bien hecho y que tenía un apoyo muy grande desde la presidencia... y un apoyo académico de mucho prestigio... Cuando yo llegue, asumí que era muy importante que siguiera lo que ya se había hecho (Funcionario de la CGEIB del 2007- 2016).

Construir un nuevo modelo siempre es muy complejo porque las personas nunca parten del criterio o la disposición a la creatividad, generalmente parten de la predisposición a copiar cosas existentes. Es decir, casi nunca se atreven a buscar el hilo negro de la nueva cosa ¿no? (Autoridad de una IES de 2004-2008).

Este modo de acción está presente también en Brasil. Las IES brasileñas adaptan sus cursos a lo que estipulan las autoridades estatales y las leyes lingüísticas del país.

Al inicio del 2000 hubo una política federal para la formación de maestras y maestros indígenas, que ya trabajan en sus comunidades desde hace mucho tiempo. Esta política fomenta e incentiva la elaboración de cursos para la formación de maestros y maestras indígenas... en un principio es para la formación de los maestros y las maestras, pero son como grandes departamentos de discusión y de investigación sobre la interculturalidad... En Brasil, la interculturalidad tiene mucho que ver con las leyes lingüísticas, la alfabetización, la lengua materna. Acá tienen que ver mucho con las secretarías de la educación de los estados (Autoridad de una IES).

Los entrevistados dan cuenta de que, gracias a las políticas estatales, muchos integrantes de los pueblos originarios pueden estudiar y egresar de los estudios superiores: *“Tenemos políticas de acciones afirmativas, que permiten que egresen otras personas”* (Autoridad de una IES con enfoque intercultural). De esta forma se

alinean las acciones personales, con las propuestas de los organismos internacionales y del Estado mexicano.

Bajo este modo de acción el Estado tiene que cumplir con las facultades económicas que permiten el desarrollo de la educación intercultural. Si el Estado no efectúa eficazmente sus atribuciones económicas es criticado por la opinión pública. Estas críticas suelen enfocarse en el apoyo desigual que reciben las UI en comparación con las universidades convencionales. En este sentido, se afirma que Lloyd (2019) tiene propensión hacia este modelo. Este perfil se identificó con los siguientes relatos:

Los rectores de la Universidades Interculturales consideraban que las universidades convencionales tenían más apoyos, más recursos que ellas y ahí se sentían mal. Eso es difícil de decirlo, porque también es cierto que las interculturales tenían menos alumnos, tenían condiciones que dificultaban tener a profesores de tiempo completo y además eran muy jóvenes como para tener las condiciones de organización de los docentes, de sindicalización y de demandas, que tienen las otras (Funcionario de la CGEIB del 2007- 2016).

Cuando yo llegué me encontré con una reducción del presupuesto del 50 o 60% y nunca creció, de hecho, fue cayendo y cayendo cada año, hasta que este año ya desapareció por completo la Coordinación... (Funcionario de la CGEIB del 2007- 2016).

Además, el modelo de acción intercultural burocrático condiciona la interculturalidad al apoyo económico que reciben las IES. En otras palabras, se liga el desarrollo de la educación intercultural al presupuesto que otorga la federación. La hipótesis que se plantea a partir de esto es que entre mayor es el presupuesto que otorga el Estado, mayor es la inclusión en las IES. Lo que se alinea a la atención de la categoría material de la inclusión.

Otras veces me decían (las autoridades estatales y secretarios de educación) "sí, todo eso que me dices es muy importante, pero no tengo dinero, así que si me ayudas a tenerlo pues podemos hacerlo"... (Funcionario de la CGEIB del 2007- 2016).

En este mismo sentido, el cuerpo administrativo y docente tiene un interés material, por lo que el personal es retribuido con sueldos fijos para que cumplan con

las funciones que fija el Estado (Weber, [1922] 2002). Resalta de este modelo que se vincula el salario de los docentes con la calidad educativa.

Y el punto aquí es que nosotros hicimos una convocatoria, para profesores y llegaron profesores con las mejores credenciales, pero se iban porque el salario no era... pues era el que daba el Estado de México ¿no? (Autoridad de una IES intercultural de 2004-2008).

En este sentido, otra funcionaria comentó:

La verdad es que hay dificultades estructurales que son las que afectaron y siguen afectando a las Universidades Interculturales. Entonces, por ejemplo, un asunto es que no tienes mucho margen de maniobra para elegirlos (a los docentes), porque les pagas muy poquito. Entonces, más bien es al revés, quien te llega lo contratas, porque realmente los sueldos son bajísimos y además le estas pidiendo que se vaya a una comunidad que es muy lejana (Funcionaria de la CGEIB 2001-2007).

Si el Estado no provee salarios suficientes, se cuestiona su eficiencia y se critica la eficacia de la organización administrativa:

El salario de una intercultural no es el mismo que en universidades convencionales. Yo, cuando entre en 2017, tenía el nivel más bajo y me pagaban casi 6,000 pesos a la quincena, pero teniendo toda la carga laboral y, a veces tenía que hacer trabajos administrativos y los hacía (Profesora-investigadora de una IES intercultural de 2017-2019).

El modelo burocrático se apega a una jerarquía administrativa rigurosa (Weber, [1922] 2002). Por eso, la comunicación entre las autoridades del Estado y las universidades es vertical. El diálogo tiene la función de lograr la obediencia de las universidades, para que éstas se alineen a las reglas estatuidas.

El modelo de Universidades Interculturales está muy subordinado a los gobiernos Federal y Estatales. Es un organismo público descentralizado del gobierno Estatal, por lo tanto, responde o informa al gobierno estatal, pero el decreto de creación también le da algún poder al gobierno Federal, sobre todo el poder de validar el perfil del rector ¿no? (Autoridad de una IES de 2011- 2013).

Había autoridades estatales que querían que se hiciera lo que ellos consideraban importante, que era la atención a la población indígena, que no siempre estaba de acuerdo con lo que buscaba la universidad intercultural (Ex autoridad de la CGEIB).

Además, esa jerarquía se visibiliza a la hora de traducir la interculturalidad a programas educativos. Los programas interculturales siguen la misma estructura vertical de la educación superior convencional.

Cuando traduces la interculturalidad a programas educativos se muestran todos los conflictos... Las Universidades Interculturales en realidad no rompen con la estructura académica de las universidades. Hay dos divisiones, hay programas educativos, hay asignaturas. En realidad, es una estructura totalmente clásica de Universidad... las comunidades no tienen cabida... A nivel institucional no hay ningún tipo de relación clara y horizontal, menos (Profesor-investigador de una IES).

La estructura burocrática del Estado impide la creación de licenciaturas que no se adecuen a las reglamentaciones legales. En otras palabras, la estructura jerárquica del sistema universitario limita la expresión de la diversidad.

También salió la necesidad de una carrera en medicina... pero ahí si nos topamos con pared con la comisión mixta de médicos y de educadores, que deciden que facultades o carreras de medicina puedes abrir (Funcionaria de la CGEIB de 2001-2007).

La carrera de medicina intercultural no fue fácil, no fue fácil conseguir la autorización de los médicos. Los médicos no querían que hubiera eso... (Funcionario de la CGEIB del 2007- 2016).

La función social de las universidades se apega a las propuestas de los más calificados profesionalmente (Weber, [1922] 2002). Así los especialistas que están como tomadores de decisiones tienen la libertad de estructurar el sistema universitario intercultural. Se observa que la inclinación hacia la especialización, impide el desarrollo de la categoría inmaterial de la inclusión.

Yo tuve la fortuna de armar esa coordinación y de armar mi propio equipo e hice lo que yo, en ese momento, consideré que se tenía que hacer... por eso creé las secundarias interculturales, que no eran secundarias indígenas. Después los bachilleratos interculturales y después las universidades interculturales. Y después la Licenciatura en educación con enfoque intercultural y bilingüe, que empezó a

desarrollarse en las normales. Después se trató de interculturalizar universidades, pero ahí sí, la verdad, tuvimos muchas dificultades.... (Funcionaria de la CGEIB de 2001-2007).

Los criterios utilitario-materiales, que predominan en este modelo, manifiestan la intención paternalista del Estado. Estos criterios se apegan a la interculturalidad funcional (Walsh, 2010 y Erdösová, 2017) y normalizan (Foucault en Ball, 1990) los programas universitarios con moralismos que proyectan los organismos internacionales y el marco normativo del país. Es decir, la diversidad se vincula a los pueblos originarios y se identifica a éstos como sujeto de derecho de la educación intercultural. Lo que dificulta el entendimiento de la interculturalidad para todos:

Las carreras se diseñaron específicamente para esas instituciones. Entonces, la forma en que esto se hacía es que la coordinación juntaba a un grupo de expertos, estos equipos diseñaban como el modelo ideal de la carrera, ese se llevaba a la universidad y ahí los docentes de cada institución tomaba el modelo ideal y lo aclimatava a la cultura, a la lengua, a la región, a todas las necesidades (Funcionario de la CGEIB del 2007- 2016).

A mí me toco evaluar y armar un plan de estudios de turismo... en la CGEIB fuimos a capacitación... y nos enseñaron como es el modelo intercultural y como es la estructura del modelo, porque no sólo es transversal, sino que también vertical. Es decir, tenía que estar el rescate de los saberes tradicionales en absolutamente todas las asignaturas (Profesora-investigadora de una IES de 2017-2019).

Cuando la sociedad internaliza este modelo, reproducen la exclusión y se opone a nuevas formas de conocimiento y aprendizaje. En otras palabras, la población sólo legitima los conocimientos que provienen de la tradición occidental; mientras que desvaloriza los conocimientos ancestrales o poco convencionales.

Se crítica y la misma población impide que se enseñen distintas materias con prácticas locales, como la elaboración del petate... También, se puede ver que hay bilingüismo de prestigio y de no prestigio (Profesor-investigador de una IES).



#### 4.3.2. *El modelo de acción intercultural tradicional*

Se denominó tradicional porque su legitimidad descansa en las reglas tradicionalmente recibidas y principios de justicia y equidad (Weber, [1922] 2002). Así, las normativas del Estado se convierten en un medio para lograr objetivos locales (tradicionales), que pueden o no coincidir con los planes nacionales de desarrollo.

Había una relación con la SEP que era estrategia, que les permitía conseguir recursos , tener margen de acción y validar los estudios. Cuando venían los de la SEP era dar informes como ellos quieren... capitalizaban el proyecto, capitalizaban el discurso de lo intercultural (Profesor-investigador de una IES en 2012).

También se utilizan las normativas estatales para validar los estudios que ofrecen las IES. Sin embargo, los docentes agregan temas que consideran prioritarios, por lo que se sostiene que los docentes reproducen una práctica paternalista. “Los programas son los de la SEP, para que te den el RVOE, pero les puedes agregar más cosas” (Profesor-investigador de una IES).

Otro docente lo expresó de la siguiente manera:

De hecho, la catedra es libre, o sea, te dan un temario que esta propuesto y obviamente esta validado por la SEP, pero te dan la opción de que tú puedes ir modificando algunas cosas ¿no? si tú lo crees conveniente. Yo en la que he modificado un poquito es en Evaluación de planes de negocio ¿no? El hecho de... por ejemplo, nos piden en la SEP hacer un estudió financiero. Yo les propuse que sería mejor hacerlo realidad y llevarlo a cabo, y si funcionó. Pero son como esos detallitos que uno se puede ir moviendo (Profesor-investigador de una IES desde 2020).

Este modelo se opone a los conocimientos occidentalizados, y cuestiona las decisiones estatales por no reflejar valores tradicionales. Por ejemplo, cuando la arquitectura de las universidades no materializa la tradición, se critica al Estado “por tener un entendimiento reducido sobre lo intercultural”.

Por ejemplo, la de Chiapas es completamente colonial, fue totalmente contrario a lo que se quería, es preciosa, pero es una estructura colonial (Funcionaria de la CGEIB de 2001-2007).

También se visibiliza esta oposición a los conocimientos occidentalizados en el siguiente fragmento:

Podemos vencer al español. El problema está en el conocimiento occidental, en el conocimiento de afuera... El médico no va a reconocer que hay otro tipo de conocimiento, no van a decirte que puedes probar la medicina local (Profesor-investigador de una IES).

El modelo tradicional acepta las facultades económicas del Estado para dotar de infraestructura y equipos a las universidades; pero cuestiona el apoyo que ofrece a través de programas compensatorios y focalizados (becas). Los apoyos económicos de esta naturaleza reflejan una estructura desigual que se opone a los principios de equidad y justicia que defiende el modelo: “Hay una visión muy limitada, hay mucho desconocimiento y muchos intereses propios, el hecho de dar becas no quiere decir que por eso sea intercultural” (Egresada de una IES).

Alguien más explicó:

Lo que pasa es que los identifican (a los indígenas) como los objetos de programas especiales... Cuando nosotros hicimos este estudio existía un programa que llevaba la ANUIES que era un programa de acción afirmativa de apoyo a estudiantes indígenas en las universidades. Era un apoyo de naturaleza económica, era una bequita, pero también académica, pero también les ofrecían un centro de cómputo, les ofrecían tutorías, ese tipo de cosas. Pero los indígenas se sentían como objeto de caridad (Funcionaria de la CGEIB de 2001-2007).

No obstante, este modelo legitima otro tipo de prácticas paternalistas, como la creación de “carreras interculturales”, que pueden ser contrarias a los deseos de la población a la que van dirigidas. De esta forma, reproduce estructuras desiguales, como también lo mostraba Touraine (2000).

... Entonces, obviamente, los resultados daban que la gente quería estudiar contabilidad, administración de empresas, derecho y todas estas carreras que son convencionales ¿no? Pero, este... había un problema que, no obstante, estuvieran titulados en dichas carreras, iba a ser muy difícil que consiguieran trabajo, porque la gente prefería... egresados de la UNAM o del Tec o de la UAEM, hasta de la UAEM ¿no? Entonces, en esa medida, iba a ser muy difícil. Entonces, esa pregunta nos llevó

a reorientar la idea y proponerles (el grupo de expertos) la creación de nuevas carreras (Autoridad de una IES de 2004-2008).

El diálogo en el modelo tradicional, se concibe como una práctica propia de los pueblos originarios: “Nosotros no materializábamos el dialogo en la CGEIB” (Funcionario de la CGEIB del 2007- 2016). Esto da cuenta de la falta de apropiación la interculturalidad, como una forma de hacer política.

El interés principal de este modelo es promover la decolonización (ver Walsh, 2010; Erdösová, 2017, Schmelkes, 2007), es decir, revalorizar las culturas ancestrales de México. En este sentido, personifica la interculturalidad en los pueblos originarios y excluye de las prácticas “interculturales” a los demás.

Metimos lo que llamamos la interculturalización del currículum, es decir, meter conocimientos indígenas, valores indígenas, cosmovisiones indígenas, transversalmente en todo el currículum, ahí donde es pertinente (Funcionaria de la CGEIB de 2001-2007).

Propusimos que la Universidad Intercultural se convirtiera en una división de estudios, en una división de enseñanza e investigación de carácter intercultural... De tal manera que un médico recibiría materias de lengua indígena, costumbres, tradiciones y pensamiento de pueblos originarios y prácticas en esos contextos (Funcionario de la CGEIB del 2007- 2016).

El cuerpo docente y administrativo reproduce estructuras esencialistas que impiden cuestionar la tradición: “En estos modelos se tiende a esencializar y los jóvenes tienden a pensar que las culturas son estáticas, no hay un pensamiento crítico” (Profesor-investigador de una IES). En otras palabras, la tradición limita la expresión de la diversidad y el desarrollo de la cultura (Aguado, 1998).

Brasil también ejemplifica este modelo y da cuenta de que las estructuras universitarias apegadas a este modelo son cerradas, ya que impiden el encuentro y el intercambio entre diversos:

Acá tenemos una ley muy importante que dice que todos los currículums tienen que tener conocimientos de los pueblos indígenas, es una ley de 2018, pero esta ley no

se hace realidad en la mayor parte de los casos, no se hace realidad porque los maestros y maestras no tienen una formación intercultural.

Estos cursos en Brasil sólo son para personas indígenas, porque la política es para la formación de maestros y maestras indígenas, las discusiones académicas no han llegado a tratar la interculturalidad para todos... Acá la cuestión intercultural tiene mucho que ver con la cuestión indígena... Pienso que tenemos esta dificultad para llevar la interculturalidad a espacios mayores, creo que las instituciones no están hablando ahora de discusiones más profundas, sino, sólo en la cuestión indígena (Autoridad de una IES).

La manera de elección estudiantil es contraria a la de los modelos burocráticos. El modelo tradicional admite utilizar otros criterios de selección fuera de la evaluación cognoscitiva.

Los intelectuales criticaron mucho las universidades interculturales por el hecho de que no proponíamos una selección por medio de un examen. Eso fue sujeto a mucha crítica porque eran entonces universidades patito... Entonces, tu aceptas a todos y si no te caben utilizas otros criterios para seleccionar, que es más bien por cuotas, cuotas por género, cuotas por municipio y eso también estaba establecido, pero eso no se entendió (Autoridad de una IES de 2004-2008).

La función social de la educación universitaria por la que aboga este modelo, se apega a los principios de justicia y equidad:

El objetivo era revertir el desequilibrio en México, desarrollar las comunidades y formar recursos humanos para hacerlo.... Entonces, la vinculación requería iniciar con estos procesos más de investigación, de extracción de información. Pero eso en la concepción sólo era un insumo para después poder desarrollar proyectos conjuntos ¿no?" (Funcionaria de la CGEIB de 2001-2007).

La práctica del modelo tradicional fragmenta a la sociedad en "indígenas" y "no indígenas". Por un lado, cuando la sociedad internaliza este modelo, reproduce una estructura desigual en la que dominan los conocimientos tradicionales. Por otro lado, con esta práctica el Estado asigna roles específicos a las personas de acuerdo con su origen; de esta forma, el gobierno legitima la dominación sobre los pueblos originarios y garantiza la obediencia de éstos (Weber, [1922] 2002). "Los programas

dibujan a los pueblos como los que están siempre abajo y a los otros como los malos” (Profesor-investigador de una IES).

#### *4.3.3. El modelo de acción intercultural carismático-comunitario*

El modelo de acción intercultural carismático-comunitario se denominó así porque fundamenta su legitimidad en el reconocimiento de la entrega plena de la institución a la comunidad y se opone a todo precepto jurídico (Weber, [1922] 2002).

La idea es romper con eso (romper con las normativas estatales)...que las leyes sean sólo de posesión de un grupo específico hace que el gobierno este estructurado para ser totalmente ineficaz, cualquier color... hay que negociar con él porque tiene poder, pero yo no espero nada del gobierno (Coordinador de una IES con enfoque intercultural).

Asimismo, una egresada y docente de una IES afirma que las reformas constitucionales, las leyes y las normas no hacen ningún cambio, puesto que están bajo una misma mirada vertical y dominante: “es difícil quitarse la colonia con una reforma constitucional” (Egresada y docente de un IES). También se identifica el marco normativo como limitante:

Ya no se pueden hacer modificaciones porque es patrimonio de la humanidad. Mira, están contruidos para otra época y otras necesidades... la normalidad es que siempre estamos apretados (Autoridad de una IES con enfoque intercultural).

También se perciben las normativas como retóricas, es decir, no tienen aplicabilidad práctica y sólo se usan para disfrazar las acciones reales:

La política es tremenda en las Universidades interculturales, todas son relaciones políticas. Todo mundo se pega con todo mundo y utilizan el discurso de la horizontalidad cultural para ponerse un abrigo que amortigüe el golpe” (Autoridad de una IES de 2004-2008).

Este modelo proyecta desconfianza hacia los gobiernos y describe una falta de entendimiento por parte de las autoridades gubernamentales respecto a lo intercultural: “Los gobiernos estatales nunca lo entendieron bien y les daba miedo que hubiera demandas que no estuvieran de acuerdo con el régimen” (Autoridad de una IES de 2011-2013).

La categoría material de la inclusión es desvalorizada por este modelo, ya que los aspectos burocráticos se perciben como contrarios a la mejora social; además de que requieren mucho tiempo para su atención.

Ya hubo mucho desgaste y este tipo de cosas bonitas, con las que iniciamos la universidad, fueron como olvidándose, quedaron rezagadas para resolver las otras cosas, como Guillermo González Rodríguez ya había vaticinado, que eran las cosas de la infraestructura, de la administración y todas esas cosas burocráticas, que son las que te terminan haciendo viejo (ríe) (Autoridad de una IES de 2004-2008).

No existen programas educativos o currículos porque se conciben como limitantes y creadores de subordinación y victimización de los pueblos originarios:

Los programas no incluyen conocimientos de autores internacionales y victimizan a los pueblos originarios (Profesor-investigador de una IES).

Son currículos muy limitados, es decir, si un joven quiere estudiar arquitectura o biología no va a poder, está muy enraizado a que los jóvenes se queden en la comunidad... Los jóvenes lo que quieren es que les enseñen otros conocimientos, que no sean de la comunidad, para poder desarrollar su comunidad (Profesor-investigador de una IES).

Este modelo se opone a las estructuras educativas de nivel superior, ya que se perciben como jerárquicas y desiguales:

El nivel superior esta hecho estructuralmente para no favorecer la interculturalidad, por muchas razones. En primer lugar, es como la cúspide de un sistema educativo que es muy desigual y que es muy discriminatorio, digamos que al nivel superior accede una elite de este país (Funcionaria de la CGEIB de 2001-2007).

Estos modelos presentan dificultad para validar los conocimientos que ofrecen, ya que el Estado no los reconoce. En consecuencia, los estudiantes truncan sus estudios:

La UNISUR, que es fundamentalmente una propuesta política de los pueblos, no tiene el reconocimiento del Estado. Los estudiantes no pueden seguir estudiando. Si ellos quieren hacer una maestría o un doctorado, no pueden porque el Estado no los reconoce (Profesor-investigador de una IES).

#### **4.4. La inclusión al interior de las IES**

En este apartado se da cuenta de las probabilidades de acción intercultural que se dan al interior de las IES y el nivel de inclusión que generan. Se retoman las entrevistas de los funcionarios, las autoridades, los docentes y los estudiantes para identificar las distintas tendencias. Al igual que en la internalización de las normativas del Estado, en las universidades se identificaron los mismos modelos de acción, pero con matices distintas.

##### *4.4.1. El modelo de acción intercultural burocrático de las IES*

La legitimidad del modelo burocrático descansa en la legalidad de este, por lo que recibe ingresos de la federación. A pesar de contar con mayor presupuesto, la categoría material de la inclusión es utilizada por las IES para cumplir con la ampliación de la cobertura educativa que plantea el Estado. Por esta razón la arquitectura de las IES burocráticas es convencional, es decir, son salones cuadrados pequeños que proyectan encierro y lejanía con los demás.

Es la Universidad más lejana de la capital.... La construcción no es muy distinta, son cuadrados, los edificios son cuadrados, pintados de blanco con gris, los barrotes son gris. La puerta tiene barrotes y se ponen las llaves... La puedes (a la Universidad) hasta confundir con un hospital del estado de Puebla. Es una universidad pequeñita (Profesora-investigadora de una IES intercultural de 2017-2019).

Lo primero que veo es un pasillo muy largo, donde pasas a firmar tu tarjeta, ahí está la señora Mari. Tenemos una máquina de café a la entrada y una larga fila de salones. Tienes que pasar por todas las oficinas para llegar a las coordinaciones... Los salones son cuadrados, como los que creó la UNAM y me parece que están mal orientados porque a las 5-6 de la tarde te coces, los estudiantes se empiezan a dormir por el calor (Autoridad de una IES con enfoque intercultural).

La institución mantiene los colores que el gobierno asigna, por lo que se conservan las relaciones de dominación entre el Estado y las universidades (Weber, [1922] 2002). En el siguiente fragmento el entrevistado cuestionó la dinámica burocrática del Estado y la Universidad.

Y el acabado, en ese tiempo, era aparente y solamente una parte estaba pintada y luego pues la querían pintar de rojo que, porque es el Estado y les dije “no, de rojo no” y la pintamos de un amarillo, pero un amarillo tirándole a naranja. Porque todos los partidos tienen colores, entonces ya no puedes pintar de ningún color ¿no? Entonces, es un problema, es un problema eh, eso va en contra de la idea de la diversidad, no de la interculturalidad, pero sí de la diversidad (Autoridad de una IES de 2004-2008).

Al poseer mayor presupuesto federal, las Universidades se proveen con equipos innovadores. De esta forma se justifican las acciones del Estado y el presupuesto que asigna, pero las IES presentan un problema. Para dar uso a estos equipos se requiere de profesionales capacitados (nivelación en Weber, [1922] 2002), se necesitan los docentes que conozcan el funcionamiento de los equipos. Como este modelo tiende a reclutar a los más calificados, se especializa el perfil personal docente y administrativo que puede acceder a laborar a esta institución y disminuye la inclusión laboral.

También compramos pizarrones pues de estos que se conectan a la web ¿no? Muy interesantes. Un profesor que no sabía de eso, se pone a pintar y hacer su clase ahí, en ese pizarrón (ríe) entonces hubo que cambiar. Entonces, hicimos así el salón, con esa idea (Autoridad de una IES de 2004-2008).

Las IES burocráticas promueven el ahorro. A pesar de contar con presupuesto federal y tener inclinación hacia criterios utilitario-materiales (Weber, [1922] 2002); el ahorro en las Universidades burocráticas impide la inclusión de la diversidad.

...Pero después llega el administrador y compra butacas que tienen... que ni para zurdos hay ¿no? ni para esa diversidad hay ¿no? Entonces, ahí se rompía el esquema de estos salones. Pero es que es esa complejidad ¿no? Y le dije “oye, pero porque compraste esas bancas” y dice “ es que era una oferta”(ríe). La otra racionalidad ¿no? que es complejo negociar. Ya una vez comprado pues ya difícilmente los puedes regresar (Autoridad de una IES de 2004-2008).

El modelo burocrático es jerárquico y esto se proyecta en el apoyo económico que brida la institución a los estudiantes. La autoridad y el docente soberano típico ordena y manda sin considerar las posibilidades del estudiantado. El interés de la Universidad es cumplir con las funciones que le asigna el Estado.



Lo que no me gustó mucho fue que para hacer este trabajo de campo no hay apoyo, sólo te mandan “vayan a hacer este trabajo de campo y ya” pero pues, como en toda carrera, se tiene que invertir. Pero pues... no había apoyos de transporte y todo eso, y había chicos que si de verdad batallaban un poquito y en esa parte si nos afectaba un poco en la calificación... porque también contaban cuantas veces íbamos a la comunidad... pero también afectaban un poquito en cuanto a que no podíamos ir tan seguido, porque no sólo era ir y viajar y el transporte, sino que también ver la alimentación allá. Entonces, eran muchas cosas, y en esta parte si nos afectaba un poquito en cuanto a la calificación (Egresada de una IES intercultural).

Además, las becas que brinda la institución suelen excluir a algunos sectores de la población; en virtud de seguir los programas compensatorios que fomenta el Estado. De acuerdo con Conell (2006) y Fornet-Betancourt (2006) este tipo de apoyos genera condiciones de justicia, sin embargo, crean estructuras jerárquicas que posicionan a ciertos grupos como incapaces de conseguir apoyos por méritos; mientras que otros grupos son excluidos de becas y convocatorias.

Hay, a veces, alguna especie de beca o convocatoria para hacer intercambio que están dirigidas nada más a hablantes de la lengua, o personas que comprueben, con documentos, que son indígenas. Y si dejan fuera, un poquito, a los que no estamos en esa parte (Estudiante de una IES intercultural).

Los reglamentos de las IES están alineados a los estatutos del Estado, por lo que son restrictivos respecto a la ubicación de las universidades y respecto al personal al que se puede contratar.

En la Universidad... los documentos dicen que hay que llevar a la universidad a lugares alejados fundamentalmente indígenas, ahí hay un sesgo, no se habla de negros, afro mexicanos, de árabes, de migrantes centroamericanos... hay un sesgo indigenista, pero bueno, bien intencionado... El reglamento de la Universidad no permitía que pudiéramos contratar sabios locales, no había manera (Autoridad de una IES de 2011-2013).

En la categoría inmaterial de la inclusión, las instituciones burocráticas no promueven la comunicación para la toma de decisiones pues siguen la lógica

jerárquica: uno manda y el otro obedece. Los siguientes fragmentos muestran la imposición que se hace a los estudiantes respecto a qué tienen que aprender y cómo:

Los alumnos tienen que aprender cuatro idiomas, pueden ser dos de lengua extranjera y dos de lenguas nacionales. En el caso de la ENES León tienen que aprender náhuatl y otomí... o inglés y francés (Autoridad de una IES).

El docente adecúa el programa de estudio, para dar lo que le va a servir al estudiante<sup>37</sup> (Profesor-investigador de una IES).

Un discurso, de manera escrita o verbal, lo podemos analizar conforme a lo que nosotros sabemos, pero la maestra lo enfocaba más a lo lingüístico y no nos permitía hacerlo de otra forma. Entonces, yo me vi en el atrevimiento de anexarle todos mis documentos, que eran como unas quince constancias, reconocimientos de las actividades en las que he participado y le decía que yo no me veía en sus clases, tomando eso, porque tomaba el tiempo de ella para hacer otras actividades. Entonces, ella me dijo que tuvo que consultarlo con la directora y que la directora le dijo que no (Estudiante de una IES).

El esquema jerárquico también está presente en las licenciaturas que ofertan las IES. En éstas se normaliza la educación de acuerdo a lo que los especialistas consideran adecuado para las regiones:

Yo realice investigaciones y les preguntábamos a los jóvenes que sí querían una universidad indígena y ellos contestaban que no, que lo que querían era un campus de la veracruzana que ofertara todas las carreras, que no querían una educación de segunda. Y lo que llegó a ofrecer en 2005 fue una licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo. Nunca se les preguntó a los pueblos que entendían por desarrollo, jamás hubo una consulta (Autoridad de una IES de 2011- 2013).

En la característica de complementariedad se observa la tendencia de separar a los grupos humanos. La institución procura la relación sólo entre integrantes de ciertas disciplinas, por lo que se reducen los encuentros entre diversos y no hay intercambios. De esta forma se restringe el potencial de la cultura.

---

<sup>37</sup> De acuerdo a la percepción del docente.

No hay invitados externos de grupos urbanos o comunidades, hasta ahora. Digo, a mí me tocó una etapa para redirigir todas las actividades, es que no había coordinadores estables, aunque a veces los docentes invitan a alguien que está haciendo proyectos (Autoridad de una IES).

Pues has de cuenta que las sociales son lengua y cultura y derecho, entre sociales pues si se hablan y todo. Los naturales, son ingeniería forestal, desarrollo, zootecnia e igual como que se conocen, se saludan y todo. De salud solamente es enfermería (Estudiante de una IES).

Si, por ejemplo, para la medicina mexicana, teníamos a docentes que eran egresados de nuestra licenciatura, teníamos docentes que eran médicos tradicionales, parteras, más enfocados en ese ámbito ¿no? Para la medicina china, la mayoría de nuestros profesores eran médicos acupunturistas y rehabilitatorios. En la medicina convencional, eran médicos alópatas. Y para la medicina psicosomática, nuestros docentes eran psicólogos. Al principio lo trabajamos por módulos. Una semana teníamos un módulo, a la siguiente semana otro módulo y así un mes seguido (Estudiante de una IES).

En un edificio ves solo a los de medicina, no ves a las otras carreras, no tenemos ese contacto como tal, además la mayoría de alumnos son los de medicina. No sé si sea cosa de medicina, que a pesar de que estamos en una escuela intercultural, no tenemos ese contacto con los otros, todavía estamos en ese proceso, entonces aun no realizamos ese tipo de proyectos (Estudiante de una IES).

¿Hacer trabajos con otras carreras? no, no, no, jamás. Con otras Universidades... una vez, que fue un viaje de campo que hicimos a la costa y que nos esperaron en una Universidad para hacernos una presentación, ya ni me acuerdo de que, pero fuera de eso, pues no... No era tan intercultural (ríe) (Egresada de una IES).

La estructura burocrática impide la complementariedad, es decir, limita la posibilidad de trabajar de manera interdisciplinaria e interinstitucional, porque las universidades no validan los conocimientos que provienen de otras tradiciones.

Medicina no está en ninguna otra escuela intercultural y como no hay medicina en ninguna otra escuela intercultural, pues no puedes hacer intercambios. O, por ejemplo, entre la UNICH y la UNACH que son las públicas en el Estado, no puede haber intercambios porque no te validan las materias... y dentro de la escuela con las demás

carreras, pues, ya no sé qué será, pero como médicos a veces te das tu paquete, yo no comparto esa idea, pero pues hace que no nos llevemos con las otras carreras (Estudiante de una IES).

Freire (1970: 104) advertía “si alguien no es capaz de sentirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho por caminar, para llegar al encuentro con ellos”. Las IES burocráticas forjan la desconfianza para relacionarse o encontrarse con personas que tienen una preparación o forma de vida distinta. Los docentes y estudiantes internalizan esa desconfianza y la replican en sus grupos de trabajo.

Entre ellos (los estudiantes) había una parte que como que se segregaban, primero se diferenciaban entre quienes eran poblanos, quienes eran veracruzanos y quienes eran de otro estado, dentro de eso había como núcleos dentro de los que son otomíes, nahuas, de los que son totonacos... Y los chicos que llegaban de la Ciudad de México, pues llegaban más vivos y trataban de sacar su ventaja. Como en todas las instituciones, se llegó a hablar de cuestiones de drogas y esas cosas y luego luego se volteaba a ver a los chicos de la Ciudad de México (Profesor-investigador de una IES de 2017-2019).

Pues no tanto así. Porque ya cada uno tenía como sus grupitos. Entonces, era de que... pues te sentías más cómodo trabajando con ciertas personas. No era como que nos hicieran de que “no, no, no, ustedes siempre trabajan juntos, ahora van a trabajar con otras personas”. Porque sabían que se generaban ciertos conflictos (Estudiante de una IES).

Siempre había grupitos... cuando nos daban la opción de elegir, siempre nos elegíamos. Nos entendíamos muy bien y como rentábamos aquí en San Felipe del Progreso, pues las cosas las hacíamos de noche (Estudiante de una IES).

Yo trabajo con una o dos compañeras, nada más y con ellas pues somos más afines (Profesora-investigadora de una IES).

El modelo burocrático genera un pensamiento ingenuo (Freire, 1970), es decir, no se fomenta el pensamiento crítico ni autocrítico. La comunidad escolar se adapta a lo estatuido por el Estado y por la Universidad: “pues pensamos conforme a lo que los

docentes, o lo que de manera institucional se va implantando” (Estudiante de una IES). Otros lo expresaron así:

Mis compañeros eran muy lineales, ellos hacían las cosas cómo los profesores les decían. En una ocasión, una doctora tocaba el tema del aborto. Muy pocos se animaban a tocar el tema en mi salón. Entonces, ese día ella decía que estaba a favor del aborto, y claro todos tenemos una perspectiva distinta, nadie se animaba a decir que estaba en contra (Egresado de una IES).

Pues si es difícil, sí se necesita estar en el aula, con la presencia de un docente y que te explique bien cómo es la materia y qué se va a hacer (Estudiante de una IES).

Si caemos en lo mismo, siento que es como repetir lo mismo. Repites, y repites, y repites, y creas a gente que no piensa. O sea, formas a seres humanos que no tienen esta crítica hacia nada, que son agentes pasivos nada más en la educación (Profesor-investigador de una IES desde 2020).

Las IES burocráticas reproducen esquemas verticales, por lo que no se forja la imparcialidad. Este modelo causa sentimientos de superioridad en la comunidad académica y posiciona la escolarización como el único medio para construir conocimiento.

Entonces, qué haces tú como director o rector de esta institución, dejas que discutan y haces congresos, te obligas a hacer congresos donde invitas a los de la ENAH, El Colegio de México, etcétera, y también invitas a estos Otros y les das el mismo trato. Entonces, hay una discusión. A veces los científicos no querían ir a la intercultural por que iban a discutir con gente que no tenía, para ellos, nivel (Autoridad de una IES de 2004-2008).

Si por nosotros fuera, el personal de medicina tendría que estar ocupado por puros médicos, porque son los que te van a guiar, nuestro director no es del área médica, y si no está en esta área no va a entender nuestras necesidades... Estamos en una escuela intercultural y no es como discriminar a otras carreras (ríe) pero medicina necesita una buena atención, si buscan la escuela, en realidad es por medicina (Estudiante de una IES).

Creo que seguimos teniendo esta idea de la escuela o las universidades como el único lugar donde se construye el conocimiento y no (Profesor-investigador de una IES).

Yo apenas soy parte del SIN, pero tenemos y he conocido personas que son como elitistas, a pesar de estar en este enfoque intercultural, pues no aceptan, por ejemplo, que una mujer, en este caso, te digo, la chica, mi compañera, este... pues si tiene su vestimenta tradicional ¿no? y le han puesto “n” cantidad de apodos, de burlas. Y es como te digo, nada más el discurso intercultural está repartido, pero no está apropiado (Profesor-investigador de una IES).

Además, el modelo burocrático genera un pensamiento escéptico hacia los conocimientos tradicionales.

Y te digo, un día unas compañeras me dijeron “vamos a hacernos una limpia con el huevo” y yo me quede, así como “¿de verdad ustedes creen en eso?” Por qué es la misma complejidad que uno lleva, porque crees que son cosas antiguas, crees que no son cosas validas porque no hay este rigor científico que compruebe que el huevo te limpia (Profesor-investigador de una IES desde 2020).

Muchas veces estamos muy encasillados en el ambiente de la ciudad, que estas cosas de las tradiciones... Yo siento que, al inicio, yo lo veía así. Lo ves como algo muy loco... Hay como leyendas, esta parte muy mitológica y uno lo ve como a lo loco, no le das importancia, lo ves cómo sin sentido (Estudiante de una IES).

Teníamos conflictos con ciertos profes, más de medicina convencional, porque era así como de “con una plantita no van a curar esto”... Entonces, era como que... ciertos profesores nos decían “es que con una planta no van a curar esto, con una aguja no van a curar lo otro” (Estudiante de una IES).

Las IES burocráticas sólo admiten la tradición como objeto de estudio, por lo que protege el dominio del pensamiento occidentalizado sobre el conocimiento ancestral; y reproduce el paternalismo emanado de las normativas estatales. Lo que genera estructuras desiguales y exclusión.

Yo también tenía ese discurso ¿no? de que me contaba él, que ellos... las comunidades... ya no sé ni como decirlo (ríe) por lo mismo de esa plática. Pero el hecho de no entender una comunidad como objeto de estudio ¿sabes? Sino como sujeto de acción, y yo le decía “hay que rescatar”, no me acuerdo que le dije, era algún conocimiento y me dijo “¿rescatarlos de qué?” y yo “pues si ¿no?”, y me dijo “no, es que no nos tienen que rescatar de nada, es nuestro modo de vida”. Y entonces, es cuando entendí que si estamos haciendo eso ¿sabes? Damos a entender que sí

estamos rescatando desde la parte científica, pero no es cierto (Profesor-investigador de una IES).

Nosotros no podemos contratar un sabio en la misma condición de nosotros. Podemos contratar, pero no en la misma condición... Hay proyectos muy interesantes, pero donde todos somos no indígenas (ríe). Las universidades tienen como mecanismos de exclusión. La titulación era para personas no indígenas (Autoridad de una IES).

La forma de organización social es vertical. De acuerdo con un docente, la organización universitaria tiene "altos niveles de burocratización" (Profesor-investigador de una IES). Y los esquemas burocráticos impiden generar acciones a favor de la sociedad: "para hacer algo bien, las autoridades tendrían que ser corruptas y no lo hacen, es decir, salirse de la normatividad" (Autoridad de una IES de 2011-2013). Esto da cuenta de que el que manda sólo obedece al derecho (Weber, [1922] 2002).

La academia burocrática tiende a ser desvinculada, extractivista y elitista. Es un gremio poco comprensivo, que se auto percibe como superior a personas con nula escolaridad o formación distinta.

También tienes la otra parte, una academia muy desvinculada, que sigue siendo extractivista, que sigue siendo cerrada y trabaja en burbujas muy elitistas (Profesor-investigador de una IES).

Pero yo me acuerdo que yo los veía discutiendo esta idea de hacer a su objeto de estudio un colega, un profesional, que discutamos de tú a tú y ellos se molestaban. O sea, había una como una especie de crisis en la ciencia, en la medida que el objeto de estudio se profesionalizaba (Autoridad de una IES de 2004-2008).

Al doctor lo forman para mirar la ciencia de manera muy diferente y le construyen un paradigma de estatus social superior al maestro, superior al licenciado y muy superior al asistente... y super alto del que hace la limpieza, es un problema de formación. Estamos formando científicos que se creen superiores a otros (Profesor-investigador de una IES).

Un doctor, el otro día comentó "yo a mis estudiantes no les permito que me digan compañero, no, ¿cómo vamos a ser iguales?, ni siquiera a mis estudiantes de maestría o doctorado, no, no, no" (Profesora-investigadora de una IES).

La práctica docente se convierte en una estructura de dominación, por medio de la cual los profesionales aprueban los conocimientos que son valiosos y los diferencian de los que no. El docente habla con sus estudiantes de acuerdo a su visión del mundo y la impone, es decir, fomenta una pedagogía que reproduce esquemas de opresión (Freire, 1970).

Porque ser profesor también tiene otras implicaciones. O sea, no lo quiero decir, yo soy profesor ¿no? pero este, pero implica de pronto... pues un poder, es un poder. Entonces, en esa medida, que un profesor se baje al nivel de comunidad que vea los conocimientos de la comunidad como valiosos, es difícil de conseguir (Ex autoridad de una IES).

Además, el docente se percibe como el único poseedor de conocimiento.

Creemos que nosotros vamos a enseñarles y no vamos a compartir. Creo que es una cosa que no tenemos clara, muchas personas. Si nos montamos en la idea de que “yo soy el doctor y pues yo soy el único de la razón, y háblenme de usted y si me hablas de tú me molesto” (Profesor-investigador de una IES).

Los docentes hablan mucho de que las cosas tienen que ser, como ellos lo dicen y eso es una cuestión de violencia hacia las otras cosmovisiones (Autoridad de una IES).

Este tipo de dominación docente-alumno se visibiliza en la forma de impartir clase. Las clases se dan de manera expositiva, el diálogo con los estudiantes es asimétrico.

Esta el profesor en el escritorio, en la tarima. Es el que dicta la clase, la dicta en español y transmite conocimiento que procede de una tradición que no es propia de los pueblos indígenas, que es la científica. Es la universalidad de los conocimientos y de la razón... El dialogo existe, pero es asimétrico, no es horizontal, de ninguna manera (Autoridad de una IES de 2011-2013).

Esta forma de dar clases desmotiva la participación del estudiante y genera sentimientos de miedo o frustración, por no poder exponer sus propias ideas u opiniones respecto al tema.

Hay profesores que son, no cuadrados, pero... por ejemplo, antes de la cuarentena llegó un profesor y me dijo "...sólo me voy a comunicar contigo, jefa de grupo, no le



puedes pasar mi correo, ni teléfono a nadie". Con esos docentes... pues llegaba el docente al grupo y todos callaos, llegaba y daba instrucciones y todos como espantados (Estudiante de una IES).

No me gustaba el hecho de que solamente participaban ellos (los docentes), hablaban solamente ellos y en ocasiones pues, yo tenía muchas ganas de participar y cuando participaba, el modo de ver las cosas que ellos decían, pues realmente cambiaba todo el tema (Egresado de una IES).

Las relaciones al interior de las IES burocráticas tienden al formalismo, "o sea sin amor y sin entusiasmo, sometidas tan sólo a la presión del deber estricto" (Weber [1922] 2002:180).

Mi relación con los administrativos, pues no es una relación muy estrecha, sólo si necesitas un documento o ellos necesitan un documento tuyo... Si solicitas un lugar haces tú oficio, ves que haya un espacio y pues ya se te brindan la ayuda... En la universidad está el directivo de toda la universidad, luego los directivos de cada carrera y luego están los de división, yo he tenido más acercamiento con el director de división, están para resolver problemas (Estudiante de una IES).

Si nosotros teníamos algún problema, alguna este, alguna duda con algún profesor, algún inconveniente. Nos dirigíamos primero con nuestros tutores, teníamos tutor por semestre. Entonces era dirigirnos primero con nuestros tutores y ya de ahí ellos platicaban con los administrativos, si era un poquito más grave el problema, ya se platicaba directamente con el administrativo, ya hubiese sido el director de la carrera, o en su defecto, ya dependiendo el problema, con el rector (Estudiante de una IES).

En el componente de comunidad, el modelo burocrático rechaza conocer otras lenguas y establecer formas de enseñanza interreligiosa. Mantiene el paradigma de laicidad como desconocimiento, lo que se opone a las propuestas de la UNESCO (2006), pero se alinea a la normativa estatal.

Un profesor náhuatl usaba la biblia y textos religiosos para enseñar el náhuatl y le decíamos "no, pues ten cuidado porque es una institución laica y el artículo tercero constitucional dice que la educación en México es laica". Pues háganlo entender, nunca fue posible hacerlo atender al señor, era bien intencionado, pero lo estaba haciendo de manera equivocada (Autoridad de una IES de 2011-2013).

Uno viene a medicina a ver el cuerpo y todo eso, no a aprender una lengua....  
Nosotros llevamos una lengua de primero a sexto semestre.... Al principio, nosotros lo vemos como algo aburrido o fuera de lugar (Estudiante de una IES).

El profesorado entiende la comunidad como una relación extractivista entre institución educativa y sociedad local. En otras palabras, las IES burocráticas crean relaciones sociales asimétricas.

Y entonces, lo que hicimos fue un modelo que no lo llamamos de extensión, sino de vinculación comunitaria, donde el profesor iba a alguna comunidad con sus estudiantes a platicar con la comunidad, para que el alumno trajera los conocimientos comunitarios al aula y el alumno dejara los conocimientos universitarios en la comunidad. Este modelo, que suena sencillo, es muy difícil de que los profesores lo comprendan (Autoridad de una IES de 2004-2008).

Pero hay muchos profesores que tienen la perspectiva de situarse lo más lejos posible del objeto de estudio, entonces, dicen “no, no, no yo me alejo, no me acerco, no convivo”.... (Profesora-investigadora de una IES).

Las experiencias de vinculación comunitaria son muy diferentes, dependiendo que carrera, que contexto. Desde experiencias muy extractivistas donde la universidad llega con un proyecto y pues nada nuevo bajo el sol, con un enfoque neoindigenista... (Profesor-investigador de una IES de 2007-2013).

Aunque el modelo fomenta el intercambio internacional, procura que el conocimiento mutuo se dé entre grupos iguales.

Luego también venían de Canadá o Malasia, pero si iban a salud, pues solamente con ellos era ese dialogo, no contemplaban a las demás carreras, era poco el contacto con gente externa, eran grupos seleccionados los que podían participar en ciertas actividades (Estudiante de una IES).

Las universidades burocráticas no tienen el propósito de ayudar a las localidades cercanas. Los grupos humanos estudiados se ven como objetos de estudio. Por lo que el estudiantado internaliza los criterios utilitario-materiales. En otras palabras, son lugares donde se promueve el elitismo.

No se fomenta el vínculo con la comunidad, si hay vínculos, pero están mediados por relaciones asimétricas. Siempre recibí las quejas de que las localidades cercanas a las sedes ya estaban hartas de que los alumnos estaban aplique y aplique cuestionarios, encuestas, estadísticas y nunca veían claro la relación comunitaria. En los documentos hablan de investigación vinculada, pero en realidad no había proyectos que se estuvieran haciendo con la comunidad directamente. Más bien era que los alumnos de la universidad iban y preguntaban, pero no había acciones concretas. ... En algunos lugares no se aprovecharon los materiales de la región, ni se aprovecharon los conocimientos ni la experiencia de las personas de las comunidades. La investigación ha tomado a la intercultural como una especie de conejillo, ¡no!, ni de conejillo, como baúl de datos. Van, aplican las encuestas, sus cuestionarios y las regresan, todo es muy allá, en lo teórico, en el discurso decolonial, es un discurso que parte de una mirada eurocéntrica "quien va a descolonizar, un buen descolonizador", se vuelve un trabalenguas (Autoridad de una IES intercultural de 2011-2013).

Toda universidad tiene, al menos, tres funciones: docencia, investigación y extensión. Pero en la Universidad Intercultural teníamos que rebasar el modelo clásico de extensionismo universitario, que era ese, el de llevar la semilla mejorada a una comunidad. Pero se entendía como receptora de conocimientos y no como negociadora o intercultural de conocimientos ¿no? (Autoridad de una IES intercultural de 2004-2008).

Hasta 10 años atrás la universidad federal era para personas blancas, eran espacios muy elitistas, muy excluyentes. En las Universidades generales no les interesa la cosmovisión (Autoridad de una IES).

En consecuencia, la investigación burocrática tiende a ser individualistas, lo que se proyecta en el alumnado y genera proyectos académicos desvinculatorios:

Las instituciones educativas no promueven que los trabajos de investigación tengan un beneficio para la sociedad (Profesor-investigador de una IES).

El proyecto depende mucho de cada quien. Por ejemplo, a mí en lo local me interesa saber cómo las juventudes universitarias entienden los problemas ambientales. Entonces, para mí es muy importante que los chicos que participan en las entrevistas y encuestas siempre hallan vivido en esa localidad (Autoridad de una IES).

Nos platicaban muchos casos en los que iba gente externa, sacaban información y ya nunca regresaban... Por eso a veces nos cerraban mucho las puertas y nos decían, es que solamente nos van a sacar información y no nos van a dar nada. O sea, ya esperaban algo a cambio. Nosotros sólo queríamos recopilar ciertos datos (Estudiante de una IES).

En las IES burocráticas predomina el sentimiento de competencia, más que el de unidad.

Primero, era por algo muy personal, las separaciones de esos grupos, ya después era por las calificaciones de "yo tengo que sacar 10" y por los trabajos. Entonces, se juntó la presión y por eso se hicieron esas divisiones... había un sentimiento de competencia (Estudiante de una IES).

La unión sólo se da a través de convenios, los cuales tienen una finalidad utilitaria o práctica.

Era un colegio un poquito desarticulado, no nos conocíamos. No hay relaciones con otras instituciones o licenciaturas. La única forma en la que nos estamos relacionando, con ciertas comunidades o dependencias de gobierno o instituciones, es con convenios (Autoridad de una IES).

#### *4.4.2. El modelo de acción intercultural tradicional de las IES*

La legitimidad de este modelo descansa en las reglas tradicionalmente recibidas (Weber [1922] 2002). A pesar de legitimarse con reglas tradicionales, es un modelo que se alinea a las propuestas de los organismos internacionales porque pretende acciones focalizadas y compensatorias, con el objetivo de generar justicia y equidad (ver Maldonado, 2000; BID, 2020; OCDE, 2017; UNESCO, 2019).

Este modelo está apegado a lo que Walsh (2010) Erdösová (2017) denominan interculturalidad decolonial. Por esta razón, la arquitectura de estas Universidades tiende a expresar los valores tradicionales. Este tipo de infraestructura materializa el significado que la comunidad escolar da a lo intercultural. Lo que, según Ricoeur, es la experiencia cultural del espacio (en Gómez, 2001: 121).

Hicimos este edificio circular, es un edificio de viento, donde el viento no se atora. Pedagógicamente, los salones son circulares con la idea de no poner esquinas donde

se atore, metafóricamente, el conocimiento, sino que circule como el viento ¿no? es esa la metáfora. Y, entonces, los salones eran circulares para que el propio profesor no diera una clase, sino se prestara a una experiencia de aprendizaje colectivo ¿no? esa era la idea... El edificio, este primer edificio estaba hecho de tal modo que nos obligara a todos y a todas a interactuar de frente... sólo construimos un edificio, el Quetzalcóatl, y además tiene abajo una parte de taludes, como las pirámides mesoamericanas ¿no? Luego el edificio da la vuelta y cada salón se teje entre sí mismo, a través de la voluntad del habla. Es como un edificio artesanal (Autoridad de una IES de 2004-2008).

La Universidad Maya, la de Quintana Roo, a la entrada tiene un arco que a las 12 del día proyecta una sombra, que es una serpiente que se encuentra con su cola. Su edificio es un cero maya (Funcionaria de la CGEIB de 2001-2007).

Es una infraestructura muy diferente a las demás universidades... llama la atención por sus colores, por su infraestructura, que está en círculo. Creo que lo intercultural lo lleva desde la infraestructura. Los colores tienen un significado, los nombres de los edificios también (Estudiante de una IES intercultural).

Por lo regular, en la mayoría de las instituciones, la infraestructura es cuadrada ¿no?, rectangulares. Y acá no, acá son formas circulares, formas de caracol, formas un poco irregulares. Entonces sí, como que llama mucho la atención, también esa parte. Los nombres de los edificios, por ejemplo, está el Tlaloc, que en ese están las personas de salud y de enfermería. Está el Quetzalcóatl, que ahí están los de agricultura, comunicación, arte y diseño, y desarrollo. Entonces, si es diferente. También, por la parte de adentro, por ejemplo, en el Quetzalcóatl es un caracol, inicia de un lado y va subiendo y llega hasta la punta. Y en el Tlaloc, no son totalmente circulares, pero volteas a todos lados y es exactamente lo mismo, volteas a un lado u otro y todo se ve igual (Estudiante de una IES intercultural).

Las IES tradicionales suelen equiparse con laboratorios, clínicas o espacios para desarrollar el aprendizaje de conocimientos ancestrales. El objetivo de la infraestructura y del equipamiento es que la comunidad escolar revalorice los conocimientos y las lenguas de los pueblos originarios, en un entorno de igualdad.

Hace poco empezaron a construir una clínica más enfocada a lo tradicional, vamos a poder atender tos, gripa, lo más básico, aquí se van a tener medicamentos y

plantitas... Nuestro salón era grande y por lo regular nos sentábamos, no de esta forma (dibuja con sus manos líneas), sino como en U, así (dibuja con sus manos una u), para que todos nos pudiéramos ver las caras y así de esa manera era nuestro salón (Estudiante de una IES intercultural).

El presupuesto de estas instituciones proviene de la iniciativa privada. El apoyo económico puede proceder de otras instituciones educativas, como es el caso del ISIA: “En el ISIA el financiamiento viene de la IBERO. Entonces, son profesores de la misma comunidad, o de fuera, pagados por la IBERO” (Ex profesor de una IES intercultural).

Las becas en las IES tradicionales emanan de donaciones y la mayoría de los estudiantes pagan sus estudios con cuotas: “La mayoría de los estudiantes no pagan la colegiatura, lo que hacen es pagar una cuota. Pero ésta la pueden pagar con frijol, arroz...” (Ex profesor de una IES intercultural). Normalmente son Universidades lejanas a la capital, por lo que brindan servicios de comedor. Los alimentos que sirven vienen de las cuotas de los estudiantes.

Los reglamentos de las universidades tradicionales reglan a favor de la revalorización de los pueblos originarios. El interés es fortalecer las lenguas y las culturas ancestrales. Este objetivo es internalizado por los docentes, quienes forman para “...hacer lingüística, hacer investigación desde la cultura y para la cultura; trabajar lo identitario y el empoderamiento de los pueblos originarios” (Profesor-investigador de una IES). En este sentido, la carrera prioritaria de estas instituciones es Lengua y cultura.

Aunque las IES tradicionales se apegan a valores locales, mantienen la verticalidad en la toma de decisiones. Es un grupo de especialistas quien toma las decisiones al interior de las universidades. Estos especialistas son reclutados por tener una formación apegada a la tradición o la cultura, es decir, suelen ser antropólogos, lingüistas o sociólogos que trabajan la cultura

Cuando entre a la coordinación decidimos cambiar el plan de estudios ... hubo un comité donde se reunieron los docentes<sup>38</sup> (Autoridad de una IES).

Me acuerdo que hacíamos los grandes foros de expertos, de lingüistas, con antropólogos (Autoridad de una IES de 2004-2008).

Muchos docentes de la UNICH eran indígenas y/o antropólogos (Autoridad de una IES en 2004).

Me encontré con que más del 90% de profesores no tenía una formación específica desde el enfoque cultural y de educación, no tenían herramientas para poder establecer y desarrollar un proceso educativo con enfoque intercultural y la gran mayoría de ellos vivía en las ciudades próximas, ocupaban más tiempo en el traslado que en el trabajo directo con los estudiantes (Autoridad de una IES de 2011-2013).

En el alumnado se promueve la gerontocracia, es decir, la autoridad la ejercen los más viejos, los abuelos se reconocen como los expertos tradicionales, porque son los que mejor conocen la sagrada tradición (Weber, [1922] 2002). En este sentido, se fomenta que el estudiante dialogue con los ancianos.

Esa transferencia de saberes se da entre los abuelitos y los estudiantes... Y lo digo así, porque he visto a varios compañeros que solamente se dedican a hacer sus actividades propias y dejamos a un lado aquellos pensamientos, por falta de tiempo o interés, de acercarnos con nuestros abuelitos o con nuestros padres. (Estudiante de una IES).

Compartimos lo que dicen nuestros papas o abuelitos, porque ellos son los que saben, ese diálogo se crea con las personas más sabias de la comunidad, con las personas mayores... Mis maestros eran jóvenes, qué más quisiera que fueran grandes (Estudiante de una IES).

En las universidades tradicionales, la interculturalidad se vincula con los pueblos originarios, lo que impide la complementariedad, ya que se opone a tener docentes que no conozcan sobre los pueblos mesoamericanos: "No hay un magisterio intercultural, no existe. Entonces, la visión no llega al alumno porque no hay un profesorado intercultural" (Autoridad de una IES en 2004). Alguien más expresó:

---

<sup>38</sup> El cual funge como el grupo de expertos.

He criticado también mucho a derecho porque... pues sus profesores son abogados y la mayoría no tiene la formación intercultural (Estudiante de una IES).

En este modelo hay una predominancia de los conocimientos pertenecientes a los pueblos mesoamericanos sobre los conocimientos occidentalizados. La comunidad escolar difícilmente acepta a personas que no pertenezcan a algún pueblo, lo que impide la inclusión.

En mi clase trabajo lo identitario y el empoderamiento... la clase se inicia con un pensamiento purépecha.... No hay interculturalidad en las Universidades Interculturales porque no son para indígenas, ya se acepta a cualquiera, como en cualquier otra universidad (Profesor investigador de una IES).

Les digo a los estudiantes "vas a ver videos, vamos a aprender las palabras que voy a decir, etcétera y después de eso vamos a pasar a ver otras prácticas de los mayas. Por qué se hace un ser humano maya, por qué la milpa, cuál es el trabajo del maya, todo eso. Te voy a ir enseñando estructuras" (Profesor investigador de una IES).

Los docentes tenían más la mirada a los indígenas... Principalmente se ven lenguas originarias... (Estudiante de una IES).

Tuvimos que empezar a elaborar programas de aprendizaje de las lenguas. Entonces, por ejemplo, en la lengua mazahua hicimos un programa que derivaba el aprendizaje del mazahua a partir del verbo ser (Autoridad de una IES de 2004-2008).

El plan de estudios, lo más que hizo, fue incorporar como optativas clases de náhuatl y la posibilidad que se titularan con este requisito de lengua, que ya no solo fuera con inglés o francés, sino con una lengua mexicana (Egresada de una IES).

El 90% de los que estábamos trabajando ahí teníamos investigaciones en el ámbito rural o indígena (Profesora-investigadora de una IES de 2017-2019).

En la mayoría de los docentes había una idea errónea sobre lo intercultural, había una confusión ¿no?... Lo confundían como el impulso a un proyecto de la universidad indígena y lo reclamaban... Hay un posgrado náhuatl, pero no en lenguas y se vuelve otra vez dominante el mexica (Autoridad de una IES de 2011-2013)



Esta predominancia es internalizada por el cuerpo docente, el cual aboga por mantener la tradición y se opone a cualquier cambio. Esto restringe el potencial de la cultura, que es transformador (Arizpe, 2019).

Los estudiantes pidieron recibir clase en Ayuuk... no se debe cambiar el pensamiento o cosmovisión de las culturas, debe mantenerse (Profesor investigador de una IES).

Cuando llego a la universidad me dio mucho por regresar a ser yo, el que mi abuelo siempre me dijo ... me dijo, la guerra regresará y que íbamos a tener que luchar con otras herramientas y que lo indicado era que nosotros (los mayas) volviéramos a ser visibles en el mundo, en la sociedad... Yo empecé usando la camisa maya... Cuando se empezó a hablar de la interculturalidad, lo que en mi mente pasó fue "ah bueno, es ser nosotros, en los espacios actuales tan modernos y respetar, entender, encarnar esos espacios. Tomar lo bueno que pueda haber de este mundo, de este crecimiento, de este avance contemporáneo, de la escuela, el internet, de que podamos usarla, explotarla, aprovecharla, pero sin que nos cambiemos, que por el contrario deberíamos amarnos más... valorarnos más, ser nosotros". (Profesor-investigador de una IES).

Los docentes que no pertenecen a estos pueblos, suelen ser vigilados para que no enseñen conocimientos y/o estructuras que están fuera de las cosmovisiones tradicionales de la región:

Tienen este discurso de revalorización del pueblo Ayuuk... ellos le llaman la reconstitución del pueblo Ayuuk... Uno tiene esa vigilancia de los Ayuuk para que los docentes externos se alineen y aporten al proyecto... había un orgullo muy fuerte, identitario (Profesora-investigadora de una IES).

El dominio de los pueblos originarios provoca la folclorización de la cultura:

Se hacen conciertos de música indígena, hay una especie de jornadas de cine indígena, lo que se hace normalmente son conferencias (Profesor investigador de una IES).

Tenemos un evento de la lengua materna, es un evento que organizamos DGI, artes y lenguas. Ahí tenemos una mesa que se llama nuestros hablantes y al menos tenemos 10 alumnos que hablan lengua originaria y que viven en una comunidad (Autoridad de una IES).

Hay concursos de traje tradicional y música tradicional (Estudiante de una IES).

En Brasil se habla muy poco de la interculturalidad, de la cuestión indígena y de la población negra. Y cuando se habla, se hace desde un estereotipo, como las danzas, el día del indígena, etcétera (Autoridad de una IES).

Las IES tradicionales promueven la dualidad de la diversidad. La comunidad escolar reconoce sólo dos formas de pensamiento y da prioridad al conocimiento tradicional.

*Mis clases terminan con una reflexión sobre la diversidad, hay dos mundos, el conocimiento occidental y el comunitario* (Profesor-investigador de una IES).

Él (compañero totonaco) me va a ayudar en esa parte de visualizarlo como... no en el enfoque comunitario, como lo hemos aprendido, sino en el enfoque comunitario como prevalece en sus comunidades. Entonces, pues ya es como una mezcla (Profesor-investigador de una IES desde 2020).

Trato de que mis estudiantes cuestionen la objetividad y el componente de la religiosidad... Pero les enseño ceremonias, como por ejemplo las ceremonias de los pueblos; los calendarios agrícolas; que para cortar un árbol hay que pedir permiso... Yo cuando inicio mis cursos, después de una inducción, hago una ceremonia así (Profesora-investigadora de una IES).

Las propuestas buscan complementar conocimientos indígenas y no indígenas en la idea de despertar cosas que son importantes para la comunidad y son importantes para los sabios y sabias de la comunidad. Es una propuesta de construcción comunitaria (Autoridad de una IES).

Estas universidades tienden a marcar roles específicos para ambas tradiciones de conocimiento, lo que reproduce relaciones jerárquicas. Las personas provenientes de los pueblos originarios son asignadas para enseñar lengua originaria. Las personas “mestizas” se encargan de dar los conocimientos disciplinares.

Se supone ¡se supone! que están formadas (las asignaturas) por docentes que son licenciados, maestros o doctores y docentes que les llaman sabios de la comunidad. Los sabios de la comunidad son personas de las distintas comunidades que enseñan la lengua originaria. De otra forma, que digamos, viene Don Neto, que es muy bueno

en la milpa y entonces que les enseñe a los chicos a sembrar, eso si no. Prácticamente se reduce a la enseñanza de lenguas originarias (Profesor-investigador de una IES).

Al igual que en las instituciones burocráticas, las tradicionales fomentan el pensamiento ingenuo (Freire, 1970) pero a favor de los pueblos mesoamericanos. En otras palabras, se prohíbe a la comunidad escolar cuestionar el pensamiento, la forma de vida y las costumbres tradicionales; aunque sí puede cuestionar las prácticas occidentalizadas. La falta de cuestionamiento a la tradición se justifica como respeto a la diversidad. Pero ese respeto impide la expresión del ser de docentes y estudiantes.

Todos los profesores nos enseñan que tenemos que respetar, era como que la idea que tenían en general y siempre era de que nos lo recalcan, durante toda la carrera (Estudiante de una IES).

Cuando yo les di la materia que tenía que ver con género dije, bueno, no tengo que ser feminista radical, sólo debo hablarles de la equidad de género y esa parte... aquí no puedo ser, aquí estamos viendo la cuestión de género desde otro punto porque yo ya había visto varias cuestiones de violencia de los niños a las chicas. Entonces, yo trataba de mezclar turismo, con género, con la parte de la violencia.... pero como docentes no podemos cambiar el mundo... tenemos que respetar su identidad cultural y respetar sus usos y costumbres y cuesta trabajo ese punto. Creo que por eso dijeron "ella no es intercultural" (Profesora-investigadora de una IES de 2017-2019).

Nos tocó hacerles una brigada de género y se quedaban, así como "pues es normal que la mujer nos sirva ¿no?" (ríe) Porque para ellos, en sus contextos, es normal. Y no puedes llegar y decirles "no, es que mira el patriarcado..." porque son temas muy delicados ¿sabes? No puedes llegar a romper esas formas que ellos han visto, creo que son procesos de generaciones de antaño ¿no? y lo ves en la comunidad (Profesor-investigador de una IES desde 2020).

La acción tradicional imposibilita la horizontalidad en su característica de imparcialidad. Al interior de las IES se genera un sentimiento de superioridad de la tradición sobre los conocimientos occidentales, es decir, se ejerce una dominación patriarcal "orientada por la tradición, pero practicada en virtud de un derecho propio"

(Weber, [1922] 2002: 185). Lo que reproduce estructuras desiguales fuera de la Universidad e impide la inclusión.

Como no es una carrera muy conocida, muchos nos ven como “pero, pues ¿qué hacen en tu carrera?, ¿de qué se trata?, son médicos, pero no son médicos”. No, nosotros somos licenciados en salud intercultural. Es muy diferente la formación a un médico, porque un médico se enfasca más en fisiología y fisiopatología y el tratamiento farmacológico. Nosotros no, nosotros llevábamos muchas otras ramas... Nosotros tenemos que ver también desde su salud emocional, salud física... Entonces, nos decían “sí, ¿pero entonces que hacen?, ¿son un poco de todo?” y nosotros “pues se podría decir que somos un poco de todo, pero también sabemos la finalidad de lo que nosotros estamos haciendo” (Estudiante de una IES).

Ahora veo a las personas (de pueblos originarios) y pienso "ellos son más inteligentes que yo, dominan el español y el mazahua" (Estudiante de una IES).

En el pueblo no es un saber, es una forma de vida, porque a través de eso la gente va a organizar su vida, es un sistema de conocimiento avalado y bien sistematizado por ellos... Por ejemplo, el sueño, para nosotros es un síntoma. En la medicina nos dicen mi hijo tiene diarrea, tiene temperatura, vomita... a esta bien, tiene infección estomacal... Para nosotros es, soñé serpiente, que la serpiente me picaba ... ah es muerte. Entonces, ese día nadie va a la milpa. Eso no es una creencia, es una forma de organizarnos, porque si lo hacemos sucede, a alguien lo pica. Es un conocimiento que paso de generación en generación y no sabemos de dónde vino (Profesor-investigador de una IES).

Resalta de las IES tradicionales que a pesar de dar prioridad a los pueblos originarios y abrir espacios para que sean escuchados, al interior de las IES no se permite que los pueblos participen en el diseño de proyectos para mejorar sus propias comunidades. En este sentido tienden a ser esencialistas y autoritarias: “Al principio éramos muy esencialistas y queríamos decirle al rarámuri quien tenía que hacer” (Coordinador de una IES).

En las universidades tradicionales se promueve la competencia entre los estudiantes. Los estudiantes jerarquizan los conocimientos de acuerdo a sus capacidades y le otorgan mayor legitimidad a los conocimientos que dominan.

Tenía compañeros que eran muy buenos en la, medicina china y otros en la medicina psicosomática, entonces, como que, cuando teníamos esas materias, pues unos como que se sentían más en esas materias o se complicaba un poquito más. Algunos decían, “no, pues esto lo puedes tratar mejor con esta otra medicina”. Entonces, es más como que cada quien se enfoca en lo que es bueno y trata de defender eso (Estudiante de una IES).

Las relaciones en estas universidades son cerradas, es decir, sólo se fomenta el intercambio entre grupos similares en formación u origen.

Los intercambios que hay son entre Universidades Interculturales, por ejemplo, alguien de la universidad de Chiapas viene y alguien de aquí va a la de Sinaloa y así. Entre los once estados que hay alguna Universidad Intercultural (Estudiante de una IES).

Las IES tradicionales buscan materializar los principios de justicia y equidad (Weber, [1922] 2002: 180). Por esta razón, las universidades pretenden fortalecer los conocimientos tradicionales, los cuales se perciben como disminuidos en comparación con los conocimientos occidentales.

Ese era como el lugar donde se iban recopilando los saberes comunitarios y que después se iba a sistematizar y generar un corpus que iba a permitir ponerlo en dialogo con el conocimiento universal, que si está presente en las universidades y no hay que forzarlo. Al otro si hay que forzarlo, porque los saberes no necesariamente son explícitos. Los indígenas los tienen, pero no saben que los tienen... hay muchos saberes que operan en la cotidianidad que no se pueden llamar saberes todavía. Entonces, había que pasar por un descubrimiento de esos saberes (Funcionaria de la CGEIB 2001-2007).

Los docentes internalizan la tradición y promueven conocimientos esencialistas. El cuerpo docente no admite otros conocimientos porque los considera contaminantes de la tradición.

Hay docentes que dicen “sólo vamos a hablar de la cosmovisión de nuestros pueblos, de la comunidad”, estos son los más esencialistas...difícilmente vas a encontrar a un matemático o aun ingeniero (Profesor-investigador de una IES).

En la academia hay un idealismo de no querer "contaminar nuestros conocimientos". Hay un dialogo de saberes limitado, porque a veces en estos modelos se tiende a hacer lo mismo que hacen las universidades convencionales, pero al revés. Es decir, se habla solo de conocimientos comunitarios, no se habla de lo que pasa en occidente... La vinculación es lo que hay en la comunidad se lleve a la escuela, tiene que ver con la propia vida comunitaria: como se hacen los tequios, como se siembra la milpa, que medicinas tradicionales utilizamos, cuáles son las festividades de la comunidad y todo eso se trata el modelo educativo. Lo que sí, crean un espacio para que hable el mixteco, para que hable el maya, pero son cerrados para otros conocimientos (Profesor-investigador de una IES).

Las asignaturas que ofrecen las IES tradicionales tienden a vincularse con los conocimientos y lenguas de los pueblos originarios. Además, los programas suelen reproducir la fragmentación social y reconocen que hay un "Ellos" y un "Nosotros".

Las optativas son muy diversas, hay salud intercultural, hay antropología, problemas del campo mexicano, es muy diversa la oferta de estas asignaturas, pero si hay una tendencia a lo intercultural (Autoridad de una IES).

El planteamiento curricular hablaba de saberes comunitarios, pero estos saberes no se podían concebir de la misma forma que el conocimiento científico, que el conocimiento bancario. Estos saberes están implícitos en las actividades prácticas, en las actividades cotidianas ¿cómo se podían aprender? pues participando en las prácticas... Si había que limpiar los caminos, ahí tenían que estudiar los estudiantes, si se tenía que visitar a la persona experta de saberes médicos, ahí tenían que estar los estudiantes para aprender los saberes (Profesor-investigador de una IES).

Nosotros tratamos de aprender de ellos, dejándonos curar de ellos, civilizándonos un poco de ellos... Los proyectos se mantienen en la idea comunitaria y para los pueblos, como una chica que está trabajando los derechos de los pueblos y es mediadora entre gobierno y los pueblos (Coordinador de una IES).

Si le dan mucho énfasis a la igualdad de género, a la equidad, al respeto, a los valores, las creencias, el lekil kuxlejal, el buen vivir, yo creo que si lo ha escuchado. Si el lekil kuxlejal, el buen vivir, pero desde la percepción de la comunidad, porque fíjese que igual, a veces nosotros pensamos que el buen vivir es tener dinero, una casa, un carro, buenas cosas, buena comida, buena ropa... Y platicando con una persona de la

comunidad nos dice “pues yo no me iría de acá, yo tengo mi tierra, tengo comida, tengo mis huertos, tengo una buena vida aquí en la comunidad”. Entonces, creo que, si se ve todas esas perspectivas que hay, no sólo desde uno. Siento que, si nos dan una visión como más amplia, de que si se debe de respetar toda esa parte (Estudiante de una IES).

En la característica de apoyo mutuo, las IES tradicionales sólo se solidarizan con los pueblos mesoamericanos, o con aquellos que pertenecen a la comunidad escolar.

La comunidad DGI es muy cerrada, pero es muy solidaria... en esta comunidad se hizo un grupo de compañeros, nos ayudamos entre todos; siempre hay esta idea de la comunidad DGI...nosotros tenemos un chat don todos los profesores y tenemos un chico de 23 años y un docente de 74 años (Autoridad de una IES).

Está muy presente esa división de que, a veces, para algunas actividades, pues se requieren estudiantes que sean originarios de un pueblo, o que hablen una lengua... pero no es ni siquiera una división de compañerismo, yo creo que es más institucional (Estudiante de una IES).

Por lo mismo la investigación tradicional tiende a buscar “... que los trabajos respondan a una problemática de la comunidad, primordialmente indígena” (Autoridad de una IES en 2004). Las universidades tradicionales pretenden impactar en la mejora local.

La comunidad ha crecido, hay más profesionistas, letreros en mazahua, murales y aumentaron los eventos académicos donde se muestra la cultura... También hay una incubadora de proyectos, la comunidad pide asesoría para sus proyectos productivos, también se le pide apoyo en campañas de vacunación y para enseñar cosas en escuelas de nivel básico (Egresado de una IES).

Entonces, no es lo mismo que te diga tú puedes hacerlo, a ver que lo hagas ¿no? Entonces, por ejemplo, el de los licores me decía “es que este saber específico de los licores, lo tenía mi abuelo, se lo paso su papá y a su papá quien sabe quién más” y son con frutos de su comunidad, o sea, de los que tiene afuera de su casa, de la guanábana, la ciruela y... pues el proceso de hacerlo licor, pues ellos lo saben hacer ¿no? Ellos, ya cuando vieron que se puede entrar en este mundo capitalista a través de sus ideas, pues quedaron maravillados ¿no? Porque decían “esto nosotros lo hacemos cotidianamente” y aparte de revalorizar un saber hacer específico de esa

comunidad, pues también tienen un beneficio económico ¿no? (Profesor-investigador de una IES).

A fin de cuentas, se protegen los saberes que tenemos, ya sea mediante una patente, alguna regulación de ley, también nos imparten eso, nos inculcan eso, como que valores (Estudiante de una IES).

A pesar de que el modelo tradicional pretende impactar en la mejora local, las acciones de la comunidad escolar son unilaterales, es decir, los estudiantes apoyan a las comunidades locales, pero no existe la reciprocidad. La población local no se identifica como productora de conocimiento.

Ah bueno, era más que nada implementar el aprendizaje que ya habíamos logrado, irlo a aplicar allá. Los métodos que nosotros aprendíamos para poder mejorar, digamos la producción de sus... de la milpa o de cualquier otro sistema productivo, era ir y aplicarlo allá con la comunidad. También, desde otro tipo de cosas, también hubo compañeros que se dedicaron a la parte social, a la parte cultural, pero a mí me toco más la parte productiva. Entonces era también de integrar lo que nosotros habíamos aprendido y llevarlo a la comunidad para que también ellos lo aprendieran y ya después plasmarlo en el documento (Egresada de una IES).

Este modelo promueve una academia activista, es decir, sigue el paradigma de la antropología crítica de Bonfil Batalla y Luis Guillermo Vasco, el cual mantiene el interés de apoyar las demandas de los pueblos originarios (Restrepo, 2009). En este sentido las autoridades universitarias solicitan que los trabajos de estudiantes y docentes sean para provecho de la localidad. El objetivo de esto es “que los propios estudiantes se puedan emplear y creen desarrollo en cada una de sus comunidades” (Profesora-investigadora de una IES de 2017-2019).

Los estudiantes tienen que mostrar que trabajas o vas a trabajar en alguna organización comunitaria (Coordinador de una IES).

“La academia tendría que ser una academia activista, buscar la justicia social y todo eso” (Profesora-investigadora de una IES).

El objetivo del proyecto educativo es mejorar los procesos de enseñanza de las comunidades indígenas... ellos lo aceptan mucho porque lo entienden como la



conquista de un derecho y como el desarrollo de sus comunidades (Autoridad de una IES).

En estos cursos hay ocasiones que ellos vienen a la universidad y otras veces nosotros vamos, son sobre la sustentabilidad de los pueblos... Ellos estudian temas que para nosotros son importantes para las relaciones interétnicas, la sustentabilidad, la interculturalidad crítica. Al final ellos hacen actividades de investigación y practica de docencia en sus comunidades. Es una especie de investigación-acción y es sobre temas importantes para su comunidad. Hacen tres años de investigación acción, esto se hace todo en la lengua materna.... Son tres años de investigación acción y tres años de formación de pensamiento propio. Ellos defienden su trabajo en la comunidad. La banca de evaluación son los sabios y sabias de la comunidad. El objetivo es que transformen su escuela en una escuela comunitaria. Al final del curso ellos deberían poder proponer un nuevo proyecto político pedagógico para sus escuelas, contruidos y elaborados junto con su comunidad, pero eso último no se hace (Autoridad de una IES).

#### *4.4.3. El modelo de acción intercultural carismático-comunitario de las IES*

El modelo de acción carismático-comunitario debe su legitimidad a la entrega personal y la fe de los agentes originadores de las universidades (Weber, [1922] 2002).

Son instituciones que no poseen ninguna infraestructura. La universidad puede a llegar a tener espacios pequeños que funcionan como salones u oficinas, pero la intención es romper con esas estructuras jerárquicas. Los lugares de enseñanza-aprendizaje son todos los espacios de convivencia: las fiestas, las reuniones y la vida social.

La idea es romper con eso... más bien es abrir como una caja de pandora. Tenemos unas oficinas con un salón grande, donde normalmente vienen y nos encontramos, pero es lo de menos... Hacemos fiestas, y me refiero a un espacio donde hay una fogata en medio, hay algo de comida, unas cervezas y nos ponemos a platicar nuestros proyectos entre risas y chistes. Hay otro tiempo de trabajar y leer y conectarnos por zoom, la idea es romper con toda la lógica escolar (Coordinador de una IES con enfoque intercultural).

La escuela no puede ser un espacio cerrado... los maestros u maestras hablan mucho de eso y hablan de "despertar" y que para cambiar los procesos de la escuela buscan que sus comunidades se despierten, porque estaban como dormidos (Autoridad de una IES).

Este modelo reduce la importancia de la categoría material, entendida cómo lo cuantificable de la inclusión. En cambio, redefine esta categoría. El equipamiento no lo dan las cosas, lo dan las personas que manifiestan su ser y su diversidad; la IES carismática-comunitaria se equipa con redes de apoyo.

Un día nos juntamos en una red, con amigos y amigas, y fue un día de trabajo, nos fuimos a sembrar. Terminando el día nos fuimos a tomar unas cervezas, a platicar y luego unos amigos sacaron la guitarra. Fue un día de fiesta ¿no? Al día siguiente teníamos la sesión de reflexión, fue un lío, digo no paso a mayores y todos nos seguimos queriendo. El lío fue pensar que para algunos era madre Tierra, para otros Pachamama, para otros eran recursos naturales, para otros era el medio ambiente, la ecología. O sea, nos estábamos peleando por nombres... cómo le puedo pedir a un ingeniero agrónomo zootecnista que un día amanezca diciendo "es mi madre Tierra", cómo puedo pedirle yo a un indígena que un día mágicamente amanezca y lo asuma como un recurso natural o cómo un complejo ecológico relacional... tú dices, pues no.

Los proyectos tienen que nutrirse desde la diversidad de orígenes, desde la diversidad de tramas, de caminos, de andares, pero también desde la diversidad de significados y así podemos hacerlos dialogar. Se trata de que haya grupos, o sea personas articuladas en grupos pensando en tres cosas: pensando en su mundo, o sea, que nos gusta, que no nos gusta, que nos agobia. Construyendo una serie de propósitos sobre ese mundo, diseñar una transición juntos y luego chambear para llevarlas a cabo. Y que estos grupos aprendan sus propias practicas contextualizadas y conectadas con identidades. Y que estos grupos se encuentren con otros y hagan redes y aprendamos a trabajar en redes (Coordinador de una IES con enfoque intercultural).

El apoyo económico que perciben las universidades carismático-comunitarias proviene de la sociedad civil, de líderes y de personas de la comunidad. El cuerpo administrativo y docente suele estar conformado por voluntarios, es decir, no perciben

sueldos, al contrario, ellos aportan económicamente a la institución. Supone un proceso de comunización de carácter emotivo (Weber, [1922] 2002).

En el caso de UNISUR los profesores son estudiantes de la UNAM, de la UAM, del Politécnico. O sea, son voluntarios, es gente que no tiene un sueldo, son invitados a que den una plática de acuerdo a su perfil profesional. Se mira el currículum y dices “yo que soy sociólogo podría dar esta materia, yo que soy antropólogo podría dar esta otra” y así se reparten las asignaturas. Ellos no tienen ningún tipo de sueldo, inclusive ellos van poniendo de su bolsa para trasladarse a las comunidades. En UNISUR el financiamiento lo da la comunidad, a quien le gusta el proyecto dona el terreno y empiezan a aportar recursos. Son otras condiciones (Ex profesor de una IES intercultural).

Además, es un modelo irracional porque se opone a toda regla (Weber, [1922] 2002). Por tanto, la comunidad docente se opone a todo formalismo, razón por lo cual la evaluación al alumnado se hace desde criterios cualitativos:

Lo que yo valoro de ellos (alumnos) es el esfuerzo, porque a veces ni los evalúo como tal. También tienen deficiencias como seres humanos, pero mientras uno se esfuerce... Yo considero que eso es lo importante y los apoyo bastante (Profesor de una IES desde 2020).

Nosotros no ponemos números (Coordinador de una IES).

Más allá del examen, quieren que tú lo comprendas desde tu forma de ver las cosas, y siempre nos dicen que no hay una respuesta incorrecta ¿no? Y es algo que también se me hizo novedad, porque siento que desde que yo he estudiado es de que “esto está bien, esto está mal, esto es incorrecto, esto es lo correcto”, y es con lo que yo he luchado mucho también. Porque yo siempre he tenido esa inseguridad de decir “lo digo o no lo digo, porque que tal que está mal” y ahorita es como que, si lo dices o no lo dices, no hay respuestas que estén mal, porque al final es tu punto de vista, así lo percibes y está bien. Ya si en dado caso, el maestro te quiere retroalimentar, te retroalimenta en ese punto. Pero la mayoría de veces no hay respuestas malas (Estudiante de una IES).

A su vez los alumnos internalizan la evaluación cualitativa y tienden a abrirse a conocimientos fuera de la tradición occidental:

En mi caso, yo empecé a tener una formación de mi espiritualidad y de tener un poco más esta conciencia, de ver que es otro tipo de energía y que si funciona. Como médico no lo entiendes, porque como médico tú solo crees en lo que ves y en lo que te dice la ciencia que está comprobado. Y esta parte de los saberes no lo puedes medir, no lo puedes cuantificar, son cosas que parecen como muy mágicas. La verdad es que anteriormente no lo entendía, me llamaba mucho la atención, pero no lo entendía. Las parteras, en un parto mantienen siempre que el cuerpo este calentito, en un hospital es diferente, tienen frio o no tienen frio, si esta con su familia o no está con su familia, la verdad que es bien diferente. Muchas personas pueden tener dolor de cabeza, dolor de cuerpo, pero no es la enfermedad, es lo que se está ocultando, se está somatizando. Puedes tener un problema, y ese problema se transforma en una enfermedad... si la persona llega a un estado de coma es porque le hacía falta la atención de ciertas personas y cuando está en coma tiene esa atención... (Estudiante de una IES).

La IES carismática-comunitaria toma decisiones a través de colectivos, se tiende a buscar los acuerdos sociales sobre la imposición. No existen ni "jurisdicción" ni "competencias", pero tampoco apropiación de los poderes del cargo por "privilegio" (Weber, [1922] 2002).

Hoy lo hacemos distinto, las personas que trabajan con los colectivos ya son muy amigos... Entonces, en los colectivos están frecuentemente mirando el mundo, los proyectos y los problemas, cosas que quieren que cambien, cosas que quieren mantener... Esto es nuevo Diana, lleva seis meses... los proyectos surgen de los colectivos y COMUNAR los conecta y proponemos algo en el conjunto (Coordinador de una IES).

Lo que construimos son acuerdos ... Es decir, hay que echarle todas las ganas por lograrlos, en el camino hay que estar dispuestos a flexibilizarnos y también a aprender (Coordinador de una IES).

La idea es democratizar el conocimiento y generar relaciones más democráticas. Crear una ciudadanía respetuosa de los demás y que luchemos por crear sociedades justas, sustentables, cuidadosas, éticas... Que todas las formas son distintas, pero igualmente valiosas (Profesor-investigador de una IES).

En la característica de complementariedad, las IES bajo este modelo tienden a facilitar la convivencia con otras disciplinas e instituciones. El intercambio se fomenta con el objetivo de enriquecer a los estudiantes. Los alumnos pueden elegir los conocimientos que quieren adquirir, dependiendo de sus intereses.

Hay chicas que se han ido a derecho, hay chicas que se han ido a artes, hay otras que se han ido a arquitectura, porque hay materias de patrimonio y preservación del patrimonio, diferentes lugares donde puedan complementar sus estudios... En este mismo carácter los estudiantes toman clase en distintas carreras, toman clase en filosofía, toman clase con latinoamericanos, toman clase en geografía, han tomado clase en historia, han tomado clase en teatro, a veces se meten a clase de literatura. Van tomando clase de acuerdo a sus intereses (Autoridad de una IES).

Los profesores, todos tenemos un proyecto de investigación y casi todos son interdisciplinarios. Yo por ejemplo colaboro con un profesor de ahí mismo de la licenciatura que me ayuda a hacer estadística y también los alumnos ayudan, se les beca para que sean parte del proyecto (Autoridad de una IES).

Los docentes carismático-comunitarios promueven la complementariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, son flexibles y se autoperciben como iguales con los estudiantes. Se reconocen como ignorantes y están abiertos a aprender de todos, incluyendo a sus estudiantes:

Como docente te transformas, igual que el alumno, en tu ejercicio, los alumnos te ayudan a sanar. Son complementarios, te vuelves un docente con muchas capacidades (Profesor-investigador de una IES).

Con los otros docentes, que nos permitían platicar con ellos, era más como que construíamos el conocimiento entre todos, si uno se equivocaba el otro complementaba (Estudiante de una IES).

Yo creo que se presentaba más en el aula, con el docente. Yo creo que algunos, no todos (los docentes), tienen una ideología muy horizontal de conocimientos que no solamente son ellos los que enseñan, no solamente son ellos los que saben, sino que en el aula todos somos un equipo y que podemos aprender de todos (Estudiante de una IES).

Tomo conocimientos de todos lados para enseñar (Profesor-investigador de una IES).

Los estudiantes tienen sus propios conocimientos, los abuelos, los profesionistas de la comunidad... más que un diálogo hay un campo muy diverso de conocimientos (Profesor-investigador de una IES).

Es muy importante que, en esta idea de aprender un poco de todos, es un ejercicio donde los lenguajes corren a distintos niveles... (Coordinador de una IES).

Este tipo de prácticas, de entendimiento a la complementariedad, impactan en la estructura social fuera de las universidades. Generan acciones donde todos los conocimientos pueden ser utilizados por todos:

En el caso de Chetumal hay un hospital que ya incorporó formas para que las personas puedan tener a sus hijos paradas, ese creo es un gran avance intercultural. Porque, entonces, ya entendí que hay conocimiento que pueden ser valorados y ocupados para todos (Profesor-investigador de una IES).

Las IES carismático-comunitarias promueven la confianza hacia los Otros y fomentan el pensamiento autocrítico.

Tiene mucho que ver con confiar en la persona y desconfiar de nuestras verdades, porque es muy probable que lo que tú te imagines, pues no sea lo que yo me imagino. Y si la condición para trabajar contigo es que tú te imagines lo que yo me imagino, pues ya la regué (Coordinador de una IES).

Lo importante es quitar el miedo a los estudiantes, decirles si te equivocas o descompone no importa. De esa forma, aprenden como esponja, yo creo que porque hay mucha confianza (Profesor-investigador de una IES).

Creo que ha sido muy importante aprender a aprender y creo que ese más que un acto pedagógico, es un acto político. Tiene que ver con desmontarnos de ciertos ámbitos de poder, es estar en una posición donde sé que tengo algo de verdad, pero no toda y lo que me interesa es caminar con y no decirle a alguien que hacer... lo que hacemos es que las decisiones del equipo las toman los colectivos (Coordinador de una IES).

De acuerdo con Freire (1970) las prácticas que provocan el cuestionamiento y el auto-cuestionamiento, fomentan el pensamiento verdadero. Las universidades

carismático-comunitarias incitan al conflicto, como una oportunidad de enriquecimiento personal y social.

Somos docentes con dilemas, con mayor apertura... eres crítico de tu propia cultura, resignificas la cultura de adentro y afuera” (Profesor-investigador de una IES desde 2020).

Yo viví ese conflicto por muchos lados ... entonces de pronto eres docente y te unes a un proyecto que busca priorizar otro tipo de conocimientos... Entonces, hay que resolver esa tensión de cómo ser docente y cómo participar en el proceso, que se está queriendo impulsar ahí ¿no? (Profesora-investigadora de una IES).

Entonces como que me cayó el veinte y pensé... tal vez soy yo quien está poniendo esa barrera.... Entonces dije “estoy acercándome a los estudiantes de manera errónea, porque tal vez no me estoy saliendo de esa visión capitalista, de la cuestión de estar en una ciudad” (Profesora-investigadora de una IES desde 2017-2019).

La idea de observarse a sí mismo es en relación de las estructuras sociales de las estructuras de dominación y cómo colaboro yo, en esas estructuras, cómo me visualizo en esas estructuras, cómo contribuyo al racismo, cómo contribuyo al machismo... (Profesora-investigadora de una IES).

La interculturalidad tiene que ver con el conflicto, con el reforzamiento de las lenguas, pero también con el pensamiento propio...(Autoridad de una IES).

Estos modelos aceptan la institucionalización de la cultura. En otras palabras, son instituciones que provocan cambios a través del encuentro entre diversos. Un profesor-investigador lo expresa como “crear monstruos culturales”. Los siguientes fragmentos dan cuenta de este tipo de acción:

Soy una especie de ateo de las verdades, lo que construimos son acuerdos situados, que pueden ser sagrados, porque trabajaremos conjuntamente para cumplirlos... Todo lo que yo te diga Diana, ponlo en la esquinita de la mesa para que no te cueste trabajo tirarlo a la basura, si no te sirve (Coordinador de una IES).

Digo, las culturas son cambiables, pero siempre hay que mejorar porque pues... ahorita, el tiempo que se vino de la pandemia lo muestra (Estudiante de una IES).

No es pensar la cultura como algo fijo, sino sobre las reglas y las relaciones que se dan en los territorios (Autoridad de una IES).

Se tiene que ver la visión del otro. Yo no soy el que va a descolonizar a nadie, ni el que va a emancipar a nadie. Ellos deben decidir lo que quieren conocer, y hacer su propio cumulo de conocimiento científico (Autoridad de una IES).

Las IES carismático-comunitarias se oponen a la generación estereotipos y/o categorizaciones: “Entonces, es dejar de lado como estereotipos, diferencias culturales, para poder aprender de todos” (Estudiante de una IES). En este sentido, no se imponen roles. Es un modelo que permite la expresión del ser de la comunidad universitaria e incentiva el autoconocimiento y la autodidáctica.

La incorporación de los conocimientos es el trabajo del estudiante, él tiene que hacer este *mix*, porque si lo hacemos de la otra manera, que un profesor les diga como los incorporarlos, es que los estudiantes conozcan la manera en que ese profesor incorpora todo. Entonces, eso lo tiene que hacer el estudiante (Autoridad de una IES).

Al no imponer estructuras se incentiva la comprensión y la empatía hacia formas de vida distintas a la propia. También, en estas IES se respeta el proceso de cada persona, para que se ella quien determine sus tiempos de aprendizaje.

Era como... en un centro de salud llega un paciente todo sudado, todo sucio y muchas veces el médico lo regaña, le dice “es que se tienen que bañar, tienen que hacer estas cosas de aseo personal”. Entonces, nosotros nos dimos cuenta que para llegar a recibir esa atención, pasan por muchos lugares, pasan por muchas situaciones y tienen que recorrer demasiada distancia. Entonces, en lugar de regañar a ese paciente, que llega sucio y sudado, le decíamos “siéntese un momento, cómo le fue en su trayecto para llegar aquí, no sé, si ya desayunó, ya comió”. Entonces, era como conocer el otro lado de la moneda. De cierto modo, saber lo que pasa el paciente para poder llegar y recibir la atención (Estudiante de una IES).

En el mundo de la interculturalidad debemos de tener eso, de acceder a los distintos niveles de lenguaje para que cada uno vaya rompiendo lo que le toca a su manera y a su tiempo (Coordinador de una IES).

En este modelo de acción intercultural hay mayor equilibrio en la forma de organización social. Se reducen los esquemas verticales y se promueven los



horizontales. El cuerpo administrativo no tiene puestos, es decir, no se cuenta con organigramas. Todos pueden realizar las funciones que la institución requiera. Lo importante es que el cumulo de acciones de cada persona (coordinador, docente o alumno), aporten al cumplimiento de la "misión" de la institución (Weber, [1922] 2002).

No hay esta parte tan administrativa como servicios escolares. Por ejemplo, eres profesor y a la mejor tienes otro cargo, eres profesor y eres administrativo, pero no hay áreas específicas (Profesor-investigador de una IES).

Los programas de las IES carismático-comunitarias se definen como libres, es decir, únicamente incluyen propuestas. El estudiante es quien construye su proceso de conocimiento de acuerdo a sus necesidades.

Los programas son libres, lo más desescolarizados posibles, el diseño curricular se me hace ya una idea rupestre. El diseño curricular son pequeños instantes de densa sistematización donde recuperamos, sistematizamos y planeamos... hay propuestas, no se trata que la gente llegue y no encuentre nada. Pero el proceso educativo parte de los integrantes, la cuestión es que se conecten con su entorno, con su vida, que la piensen colectivamente en el grupo de estudiantes, en sus comunidades, en los lugares en los que trabajan (Coordinador de una IES).

La poca estructuración o la alta horizontalidad complejiza la práctica docente. Como no se siguen planes establecidos, se fuerza a que el docente aprenda junto con los estudiantes. Prácticamente desaparece la figura del docente, éste se convierte en un vinculator que conecta a los estudiantes con las redes de apoyo que saben sobre el tema que le interesa.

Cuando tú le dices al profesor oiga usted va a atender a 15 estudiantes, pero esos 15 estudiantes van a estar aprendiendo cosas distintas y las van a aprender de distinta manera y en lugares muy distintos. Sí quiere ser un profesor normal, le estas diciendo que no va a poder hacer su trabajo, porque es imposible seguir 15 ramas de aprendizaje que no son concéntricas, que son centrifugas, o sea, cada vez se alejan más.... Entonces, eso desmonta el nicho de poder que tienen los profesores y creamos algo bien loco, un profesor que no sabe... Entonces la tarea es, yo no sé, pero puedo preguntar ahorita a quien sabe, y si ninguno de los que estamos aquí sabemos, buscamos a alguien, en eso te puedo ayudar... es más latoso, pero más rico... (Coordinador de una IES).

Y ahorita lo vemos, los docentes nos dicen, no pues sino háblenme por Whats app o hacen los grupos. Siento que si hay como ese acercamiento. Incluso, hay varios maestros que dicen “pues, salgamos allá y hagamos una actividad para desestresarnos un poco”... Es raro pues, desde mi punto de vista, porque la mayoría de maestros que yo tuve pues decían “bueno pues te doy clases, pero pues nada más”. Pero aquí no, como que tratan de ser más tu amigo que tu docente (Estudiante de una IES).

La academia carismática-comunitaria fomenta investigaciones vinculatorias, a través de la cual se evita imponer roles sociales o estereotipos. El estudiante aporta a la comunidad y la comunidad aporta al estudiante. La universidad aporta a la población local, y la población local aporta a la universidad.

El 10% de los profesores buscan que los alumnos se acerquen a la comunidad, son los que promueven una praxis socialmente comprometida, cultural y políticamente comprometida y que el colega o la colega sea sensible, crítico, que no quiera ir a prescribir, es decir, que no les digan “a ti lo que te conviene es piso de cemento, porque así es el desarrollo social”. Es bien peligroso porque si no nos quitamos la vieja escuela, pues vamos a prescribir esas cosas (Profesora-investigadora de una IES).

Más que nada, más que enseñar, yo creo que es un intercambio, porque también aprendemos mucho de la comunidad, porque, por ejemplo, hay cosas que nosotros conocemos en teoría, pero ya verlo y ver las prácticas que tienen, es muy diferente (Estudiante de una IES).

Las universidades carismático-comunitarias reconocen a todo y a todos como fuente de conocimiento. De manera que las personas de la comunidad universitaria se convierten en seres praxis, es decir, “generan acción y reflexión transformadora y son fuente de conocimiento y creación” (Freire, 1970: 118).

Desde mi perspectiva, creo que cada uno tiene un aporte en la vida y a la mejor a mí me toco la parte de formación (Profesor-investigador de una IES).

Creo que fue más lo que puede aprender (en Chiapas) que lo que pude aportar... Jóvenes muy interesantes, en realidad es lo que más extraño, haber perdido el contacto con esos estudiantes, porque en realidad era genial (Profesor-investigador de una IES 2007-2013).

Yo creo que todo es necesario. En esta vida todo es necesario. Por ejemplo, en el primer semestre llevábamos Tic's, necesitábamos saber de las tecnologías, de llenar formatos a través de las aplicaciones. Después llevábamos discurso público en el segundo semestre, con el maestro Miguel; y redacción de textos, con la Mtra. Yahaira... Yo creo que todos y todas debemos de saber un poquito de todo, tal vez no estamos aptos para saber todo de todo, pero si estamos obligados a saber un poquito de todo (Estudiante de una IES).

Lo primero que yo pongo bien en claro es que venimos aquí a regarla, venimos aquí a cargarla... Debemos hacerle ver al estudiante que el que está en frente no es el único, que tienen muchos profesores, que el de enfrente no es el sabelotodo, no es la referencia, sino que su papá es una referencia, su mamá es una referencia, su abuelo es una referencia, la comunidad maya es la referencia, no podemos permitir que la escuela se adueñe del conocimiento... el conocimiento no puede ser de una sola persona, es de todas (Profesor-investigador de una IES).

Que haya mujeres y hombres equilibradamente (en el proceso de enseñanza-aprendizaje), que haya autores y autoras anglosajonas, también del cono sur, que haya pueblos originarios, que podamos ver distintas formas de conocimiento, que podamos abrir nuestra mente y que no solamente occidente es el que tiene la razón. Entonces, como nos movemos a nuevas formas, creo que esa tiene que ser la primera movida (Profesora-investigadora de una IES).

El currículo es una propuesta de aprendizaje que tiene el objetivo de fomentar el autoconocimiento en el estudiante y, a partir de ahí, vincular al alumno con los demás. Lo que se apega al pilar propuesto de Delors (1996) aprender a vivir juntos.

Son propuestas de aprendizaje donde primero nos encontramos, para conocernos entre todos. Pero luego cada uno mira con otros el mundo, ve que quiere hacer y luego aprende de esa experiencia... yo tengo que estar preparado para responder a gente que no sé dónde estuvo, que no sé qué me va a preguntar, sobre todo cuando empiezan con los temas más profundos (Coordinador de una IES).

La característica de apoyo mutuo en este modelo, se ve reflejada en el tipo de relaciones que tienen los docentes con los estudiantes. Las universidades tienden a fomentar la cercanía y la amistad, como medio para resolver problemas.

Hay una relación docente alumno muy cercana, porque saben que los docentes los van a apoyar, saben que los van a escuchar... siempre hay reuniones, nos reunimos con los alumnos al menos una vez al mes y vemos que dudas tienen, qué paso, si tienen algún problema, cómo lo vamos a resolver, siempre estar dispuestos a escuchar para saber que está sucediendo (Profesor-investigador de una IES).

Este modo de acción intercultural incita la colaboración, es decir, “el yo dialógico se sabe que es precisamente el tú quien lo constituye, de esta forma, el yo y el tú pasan a ser, dos tú que se hacen dos yo” (Freire, 1970: 215). El apoyo se centra en responder a las necesidades sociales.

Los programas de incidencia ayudan a tener los vínculos con la parte intercultural, con los migrantes, con la de género, tienen varias áreas prioritarias y está un área de servicio social que vinculan con muchas organizaciones de todo tipo y podemos responder a sus necesidades con prácticas, servicio social, prácticas profesionales, proyectos vinculados. La Universidad se pone al servicio de las necesidades sociales (Profesora-investigadora de una IES).

Por ejemplo, hacen ferias y es como un apoyo para que lleguen todos los comerciantes a ofertar sus productos y ya llega la gente de afuera. Pero, más más en los congresos, en las ferias, que hace la Universidad, es donde hay más relación (Estudiante de una IES).

En las IES carismático-comunitarias se forja la unidad con la vinculación. Las clases pretenden ser experiencias, a través de las cuales los estudiantes vivan el territorio y se acerquen a la comunidad.

Las clases son normalmente más vivenciales... al estar fuera de la ciudad te permite aprovechar el contexto... lo que se busca es aprovechar el contexto, salir, mirar el territorio, hacer como un trabajo de campo más cercano a la comunidad (Profesor-investigador de una IES).

En estas universidades la unidad es primordial para que el alumnado comprenda los problemas sociales, mismos que tienen una expresión local y un impacto global. Es decir, lo local está conectado con lo global y viceversa. Las IES carismático-comunitarias promueven la acción coordinada, de manera que las acciones

individuales-locales tengan un impacto global. Los estudiantes internalizan esto y reconocen la conexión entre todo y todos.

Los problemas importantes no son problemas locales, se expresan en lo local, pero son problemas que se amplían a lo global y que, además, tienen algo estructural, algo cultural, algo hasta de espiritual, en el sentido filosófico de la palabra. Entonces, si queremos solucionar algo, tú tienes que hacerlo en tu lugar, yo tengo que hacerlo en mi lugar, nuestra compañera de al lado lo tiene que hacer en su lugar y luego juntos hacer fuerza ¿no? Lo local es punto de partida y punto de llegada, pero no se agota ahí (Coordinador de una IES).

Pues aprendí que todo está relacionado entre sí, aunque a veces en la Universidad tenemos seis licenciaturas... Esto lo aprendí en los temazcales, que decían que todos estamos en un mismo círculo, que no tiene ni principio ni final. Yo creo que al final aprendí esa parte, tan importante, de que todos estamos conectados (Egresado de una IES).

#### 4.5. La tercera dimensión de los indicadores del interculturalismo: Los modelos de acción intercultural

En el *Cuadro 11. Manual de uso sobre la inclusión de la diversidad en la politización de lo intercultural*, se sintetizan las observaciones que se hicieron a la tercera dimensión de los indicadores del interculturalismo. A partir del análisis hecho en este capítulo se da cuenta del nivel de inclusión que tienen los distintos modos de acción intercultural de la educación superior.

| Cuadro 11. Manual de uso sobre la inclusión de la diversidad en la politización de lo intercultural |                                       |                                                    |                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores del interculturalismo                                                                   | Categorías analíticas de la inclusión | Componentes de las categorías                      | Características mínimas básicas de inclusión                                  | Observaciones                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 1.El origen de las IES                                                                              | MATERIAL                              | Atribuciones económicas (presupuesto)              | 1. Infraestructura<br>2. Equipamiento<br>3. Apoyo económico<br>4. Reglamentos | El origen de las IES interculturales analizadas aquí fue: estatal, comunitario o autónomo. Las IES estatales se localizan en lugares con alta presencia indígena- Las IES comunitarias suelen tener una infraestructura lejana a la capital y también expande su servicio a zonas con alta presencia de pueblos originarios. Las autónomas ocupan |
|                                                                                                     |                                       | Atribuciones políticas (planes y cuerpo normativo) |                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|  |            |                |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--|------------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |            |                |                                                                                                                                                                            | <p>espacios construidos previamente.</p> <p>El apoyo económico en las IES estatales lo da el Estado; en las privado-comunitarias lo dan empresas o la comunidad; y en las autónomas lo da el Estado (gobierno federal y estatal). Las becas suelen ir dirigidas a los pueblos originarios. Lo que se alinea a las propuestas del Estado y de los organismos internacionales.</p> <p>Los reglamentos de las IES estatales se alinean al marco normativo; las de las IES privado-comunitarias también se alinean al marco normativo y a la tradición; y las autónomas se apegan a las reglas de la universidad autónoma.</p> |
|  | INMATERIAL | Dialógica      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicación en la toma de decisiones</li> <li>2. Complementariedad</li> <li>3. Confianza</li> <li>4. Cuestionamiento</li> </ol> | <p>El origen de ninguno de los modelos promovió el diálogo. A pesar de que la vertiente estatal, surgió de demandas sociales, el diseño de las IES fue obra de especialistas. En el modelo comunitario prevaleció el dominio de grupos privados. Y el autónomo se apegó a lo preestablecido institucionalmente.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|  |            | Horizontalidad | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imparcialidad</li> <li>2. Consenso</li> <li>3. Equilibrio en la forma de organización social</li> </ol>                          | <p>Las Universidades estatales tienen una marcada verticalidad, ya que actores externos a la comunidad objetivo diseñaron los programas.</p> <p>A pesar de que el modelo comunitario surgió de criterios jesuitas, mantuvo la verticalidad en el diseño.</p> <p>Los modelos autónomos también fueron verticales en su origen, ya que se adaptaron a las propuestas de los organismos internacionales o fueron diseñados por profesionales académicos.</p>                                                                                                                                                                  |

|                                       |            |                                                    |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------|------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. Identidad institucional de las IES |            | Comunidad                                          | 1. Conocimiento mutuo<br>2. Apoyo mutuo<br>3. Unidad                                                   | Las universidades estatales, comunitarias y autónomas reducen la comunidad al reconocimiento de los pueblos originarios y sus lenguas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                       | MATERIAL   | Atribuciones económicas (presupuesto)              | 1. Infraestructura<br>2. Equipamiento<br>3. Apoyo económico<br>4. Reglamentos                          | Hay tres tendencias: aquellas que centran su atención a los pueblos originarios; las democratizadoras; y las que muestran interés por hacer converger los saberes tradicionales con los científicos u occidentales. La oferta educativa tiende a ser de tres tipos: las carreras priorizan los conocimientos ancestrales (principal carrera lengua y cultura); las carreras son convencionales pero tendientes a proteger a los pueblos autóctonos; o las carreras son convencionales con perfil local. Los reglamentos de la UNAM y la UIEM reproducen el paradigma formador y se apegan a lograr la categoría material. Pero ninguno regula para hacer inclusivas las funciones de las IES. Los reglamentos regulan para el uso del equipo y crean departamentos para atender derechos de género y lingüísticos. En el apoyo económico estipulan las áreas encargadas para obtener fondos. Dependiendo la identidad institucional los apoyos suelen ser focalizados, diferenciados o universales |
|                                       |            | Atribuciones políticas (planes y cuerpo normativo) |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                       | INMATERIAL | Dialógica                                          | 1. Comunicación en la toma de decisiones<br>2. Complementariedad<br>3. Confianza<br>4. Cuestionamiento | Se observan dos tendencias que impactan en la característica de complementariedad. Cuando se fomenta una movilidad estudiantil cerrada, se dificulta esta característica y cuando es abierta se forja y al mismo tiempo puede promover la confianza y el cuestionamiento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|  |  |                |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--|--|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |                |                                                                                                                                                   | <p>En los reglamentos se observa que la comunicación en la toma de decisiones puede presentarse de manera interna o manera interna y externa. La primera disminuye la complementariedad que pueda existir y la segunda da mayor apertura a que la sociedad participe en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>La confianza no es considerada en ningún reglamento.</p> <p>El cuestionamiento sólo se promueve en el estudiantado.</p> <p>El reglamento del ISIA prioriza este componente.</p>                                                                                                                                                                         |
|  |  | Horizontalidad | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imparcialidad</li> <li>2. Consenso</li> <li>3. Equilibrio en la forma de organización social</li> </ol> | <p>La oferta educativa que brindan las Universidades impone roles específicos de acuerdo a los moralismos que proyecta la IES.</p> <p>En los reglamentos se tiende a la burocratización de estos.</p> <p>Todos los reglamentos tienden a la verticalidad.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|  |  | Comunidad      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento mutuo</li> <li>2. Apoyo mutuo</li> <li>3. Unidad</li> </ol>                                | <p>Algunas IES promueven el conocimiento y apoyo, pero solo entre pueblos originarios; otras lo promueven de manera universal. Estas últimas posibilitan más la característica de unidad.</p> <p>Cuando la movilidad estudiantil es selectiva, se reduce el componente de comunidad a ciertos grupos y se fragmenta la sociedad. Cuando es abierta se da la probabilidad de desarrollar todas las características.</p> <p>El reglamento de la UIEM y la UVI dan mayor peso a este componente.</p> <p>Los reglamentos se acercan al componente de comunidad cuando dan importancia a resolver problemas comunes nacionales e internacionales; y otros lo hacen de manera</p> |



|                                     |          |                                                    |                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------|----------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                     |          |                                                    |                                                                                            | <p>local, cuando dan prioridad a conocer y apoyar a pueblos específicos.</p> <p>En síntesis, los reglamentos de las IES reproducen la división social.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 3. Politización de lo intercultural | MATERIAL | Atribuciones económicas (presupuesto)              | <p>1. Infraestructura</p> <p>2. Equipamiento</p> <p>3. Apoyo económico</p> <p>4. Leyes</p> | <p><b>Modelo burocrático</b></p> <p>Los funcionarios, autoridades, docentes y estudiantes obedecen y reproducen los mandatos del Estado.</p> <p>En este modelo se demanda que el Estado cumpla con todas las atribuciones económicas y políticas.</p> <p>Se liga el desarrollo de la interculturalidad y la generación de inclusión al apoyo económico que reciben las IES.</p> <p>El cuerpo administrativo y docente tiene intereses utilitarios (recibe un sueldo).</p> <p>La arquitectura de las IES burocráticas es convencional (salones cuadrados y pequeños que proyectan encierro y lejanía).</p> <p>Las IES proveen con equipos innovadores, por lo que tiende a especializar el perfil personal docente y administrativo y disminuye la inclusión laboral.</p> <p>Promueve el ahorro.</p> <p>Las becas que ofrece la institución suelen ser compensatorias y excluyen a algunos sectores de la población.</p> <p>Los reglamentos de las IES están alineados a los estatutos del Estado.</p> <p>Tiende al formalismo.</p> |
|                                     |          | Atribuciones políticas (planes y cuerpo normativo) |                                                                                            | <p><b>Modelo tradicional</b></p> <p>Las normativas del Estado se convierten en un medio para lograr objetivos locales (tradicionales) y validar los estudios de las IES.</p> <p>El modelo tradicional acepta las facultades económicas del Estado para dotar de infraestructura y equipos a las universidades; pero</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  | <p>cuestiona el apoyo que ofrece a través de programas compensatorios y focalizados (becas). Legitima la creación de “carreras interculturales”, que pueden ser contrarias a los deseos de la población a la que van dirigidas. Se alinea a las propuestas de los organismos internacionales porque pretende acciones focalizadas y compensatorias, con el objetivo de generar justicia y equidad. La infraestructura materializa el significado que la comunidad escolar da a lo intercultural. Las IES tradicionales suelen equiparse con laboratorios, clínicas o espacios para desarrollar el aprendizaje de conocimientos ancestrales. El presupuesto de estas instituciones proviene de la iniciativa privada. Los reglamentos de las universidades tradicionales reglan a favor de la revalorización de los pueblos originarios.</p> <p><b>Modelo carismático-comunitario</b><br/>Se opone a todo precepto jurídico. Desvaloriza e invalida la categoría material de la inclusión. No tiene programas educativos, pues estos se conciben como limitantes. Concibe la educación superior como jerárquica y desigual. Las IES tienen dificultad para validar los estudios que ofrecen. No poseen infraestructura. Equipa con personas y redes de apoyo.</p> |
|--|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |            |           |                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--|------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |            |           |                                                                                                                           | <p>El apoyo económico que perciben proviene de la sociedad civil, de líderes y de personas de la comunidad.</p> <p>Se opone a todo formalismo y a los reglamentos. Los criterios de selección estudiantil son cualitativos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|  | INMATERIAL | Dialógica | <p>1. Comunicación en la toma de decisiones</p> <p>2. Complementariedad</p> <p>3. Confianza</p> <p>4. Cuestionamiento</p> | <p><b>Modelo burocrático</b></p> <p>La comunicación es vertical, el diálogo tiene la función de lograr la obediencia de las universidades, para que se alineen a las normativas.</p> <p>Normaliza la educación de acuerdo a lo que los especialistas consideran adecuado para las regiones.</p> <p>Tiende a separar a los grupos humanos. Limita la interdisciplinariedad y las relaciones interinstitucionales.</p> <p>Forja la desconfianza.</p> <p>No se fomenta el pensamiento crítico ni autocrítico (pensamiento ingenuo).</p> <p>El diálogo es asimétrico entre docentes y alumnos.</p> <p><b>Modelo tradicional</b></p> <p>Promueve el diálogo sólo entre pueblos originarios.</p> <p>Prohíbe cuestionar la tradición.</p> <p>Es vertical. Es un grupo de especialistas con formación apegada a la tradición o la cultura, quienes toman las decisiones.</p> <p>Promueve la gerontocracia, por lo que el diálogo se da con los ancianos.</p> <p>Impide la complementariedad al centrarse en los pueblos originarios.</p> <p>Se opone al cambio.</p> <p>Fomenta la dualidad.</p> <p>Pensamiento ingenuo a favor de los pueblos mesoamericanos.</p> <p><b>Modelo carismático-comunitario</b></p> |

|  |  |  |                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |                                                                                                                    | <p>Desconfía del gobierno y sus instituciones.</p> <p>La IES carismática-comunitaria toma decisiones a través de colectivos.</p> <p>Facilita la convivencia con otras disciplinas e instituciones.</p> <p>Los docentes carismático-comunitarios son flexibles y se auto-perciben como iguales con los estudiantes.</p> <p>La complementariedad repercute en las acciones al exterior de la universidad.</p> <p>Promueven la confianza hacia los Otros y fomentan el pensamiento autocrítico.</p> <p>Incita al conflicto, como una oportunidad de enriquecimiento personal y social.</p> <p>Es transformador.</p>                                                                                                                                                                                                                                                      |
|  |  |  | <p>Horizontalidad</p> <p>1. Imparcialidad<br/>2. Consenso<br/>3. Equilibrio en la forma de organización social</p> | <p><b>Modelo burocrático</b></p> <p>La estructura burocrática del Estado impide la creación de licenciaturas que no se adecuen a las reglamentaciones legales, normalmente occidentalizadas.</p> <p>Tiende a la especialización.</p> <p>Es paternalista y esto dificulta el entendimiento de la interculturalidad para todos.</p> <p>La estructura tiende a ser vertical y burocrática. Impide la imparcialidad al generar un pensamiento escéptico hacia conocimientos tradicionales. Admite la tradición sólo como objeto de estudio.</p> <p>El docente es autoritario e impone su visión a los estudiantes. Se auto-percibe como el único poseedor de conocimiento.</p> <p>Las clases son expositivas.</p> <p><b>Modelo tradicional</b></p> <p>En la práctica docente se reproducen esquemas paternalistas.</p> <p>El modelo tradicional admite utilizar otros</p> |

|  |  |  |                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |                                                                                  | <p>criterios de selección fuera de la evaluación cognoscitiva.<br/> Jerarquía en pro de los pueblos originarios. Pero no se permite que los pueblos participen en el diseño de proyectos para mejorar sus propias comunidades.<br/> Solo se fomenta la relación entre iguales.</p> <p><b>Modelo carismático-comunitario</b><br/> Se oponen a la generación estereotipos y/o categorizaciones.<br/> Incentiva la comprensión y la empatía hacia formas de vida distintas a la propia.<br/> Promueve estructuras horizontales. El cuerpo administrativo no tiene puestos, es decir, no se cuenta con organigramas.<br/> Los programas de estudio son libres, el estudiante construye su propio proceso de conocimiento.<br/> El docente se convierte en vinculator.</p> |
|  |  |  | <p>Comunidad</p> <p>1. Conocimiento mutuo<br/> 2. Apoyo mutuo<br/> 3. Unidad</p> | <p><b>Modelo burocrático</b><br/> Cuando la sociedad internaliza este modelo, reproducen la exclusión y se opone a nuevas formas de conocimiento y aprendizaje.<br/> La academia es desvinculada y extractivista.<br/> Procura que el conocimiento mutuo se dé entre grupos iguales. Los Otros se perciben como objetos de estudio. La investigación tiende a ser individualistas.<br/> Predomina el sentimiento de competencia. La unión sólo se da a través de convenios.</p> <p><b>Modelo tradicional</b><br/> Se opone a conocimientos occidentalizados y revaloriza los tradicionales.<br/> Fragmenta a la sociedad en "indígenas" y "no indígenas".</p>                                                                                                         |

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |  | <p>Los docentes internalizan la tradición y promueven conocimientos esencialistas. Sólo hay solidaridad hacia los pueblos originarios. La investigación tiende a la localidad y a atender problemáticas indígenas. Es una academia activista y paternalista. No hay reciprocidad entre comunidad y universidad.</p> <p><b>Modelo carismático-comunitario</b></p> <p>Las IES bajo este modelo fomentan investigaciones vinculatorias. Reconocen a todo y a todos como fuente de conocimiento. Fomenta el auto-conocimiento y el interés por conocer a los demás. Las relaciones se dan en un ambiente de cercanía y amistad. Incita la colaboración. Forja la unidad con la vinculación. Promueve la acción coordinada, de manera que las acciones individuales-locales tengan un impacto global</p> |
| <b>RESULTADO</b> | <p>Los primeros dos indicadores dan cuenta de una alineación de las IES con las propuestas del Estado. Se observa que, sin importar la vertiente, se tiende a la verticalidad y la forma de organización es formal y racional en el sentido weberiano.</p> <p>En el primer indicador resalta la ausencia del componente dialógico, por lo que es razonable que las instituciones no promuevan la interculturalización de la sociedad, dado que su origen tiene otros objetivos. La inclusión tampoco era una de sus finalidades. Lo que buscaban era generar justicia y revalorizar los pueblos ancestrales de México.</p> <p>En el segundo indicador resalta la ausencia del componente de horizontalidad, lo que parece confirmar la percepción de los entrevistados, cuando afirman que la Universidad es la cumbre de un sistema educativo elitista y dominante. Además, todas las instituciones analizadas tienden a la fragmentación social, ya sea porque hay una percepción de buenos-malos, dominantes-dominados; indígenas-no indígenas, etcétera. Esta idea impide la inclusión, enemista y divide a la sociedad. En consecuencia, se reproducen las mismas estructuras de poder (Freire, 1970), mismas que son legitimadas por el sistema educativo.</p> <p>El tercer indicador muestra que los distintos modelos de acción crean formas de inclusión, pero también son excluyentes en algunos componentes. Las normativas pueden percibirse como limitantes o como creadoras de inclusión. El diálogo, la horizontalidad y la comunidad toma matices distintos de acuerdo con el modelo de acción intercultural.</p> |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro anterior muestra que los avances sobre la inclusión en el ámbito educativo tienden a expresarse de manera diversa a partir de tres modos de acción intercultural. Es importante aclarar que estos modelos no se encuentran de manera pura al interior de las IES. Al contrario, las Universidades permiten que coexistan, aunque suele haber predominancia de algún modelo.

El modelo burocrático y el tradicional mantienen una alineación con las propuestas del Estado y con las de los organismos internacionales. El modelo carismático-comunitario sigue la lógica de la propuesta de los pilares de la educación de Delors (1996).

El objetivo de los *modelos de acción intercultural* es que sirvan como herramienta analítica para comprender “en qué medida (una IES, un docente, un administrativo, una autoridad o un estudiante) se acerca o se aleja al cuadro ideal” (Weber, [1922] 2002:79-80). A la vez esto permite saber que tan inclusiva es una universidad.

El *modelo burocrático de la educación superior*, vincula la educación con el desarrollo económico, por lo que es formador. En consecuencia, favorece el aprender a hacer de la educación (Delors, 1996). La inclusión se percibe como sinónimo de integración, por lo que las acciones tenderán a ampliar la cobertura educativa (construir Universidades o ampliar sedes de las ya existentes). Este modelo propone carreras que se adecuan a lo que el Estado define como mejor para las comunidades que atiende. En este sentido puede crear carreras convencionales con enfoque local o carreras “interculturales”.

Privilegia y materializa categoría material de la inclusión, pero la intención del ahorro, la especialización, el formalismo y la predominancia de criterios utilitario materiales impiden la inclusión. En síntesis, el componente legal impide el desarrollo de la categoría inmaterial de la inclusión, cuando es restrictivo en definir cómo formar a la población o cuando determina roles sociales de acuerdo al origen de las personas.

La práctica burocrática obliga al Estado a mantener un presupuesto, o bien, aumentarlo. Si el Estado disminuye el financiamiento a las Universidades

Interculturales, la sociedad bajo este modelo deslegitima sus decisiones. Asimismo, si el gobierno disminuye sus acciones a favor de la categoría material.

Este modelo presenta mayor organización, eficiencia administrativa, objetivos claros, amplía la cobertura educativa con infraestructuras y provee las universidades con equipos modernos. Sin embargo, bloquea la categoría inmaterial de la inclusión y desvaloriza otras formas de conocimiento y de enseñanza. Los objetivos de este modelo serán: 1) integrar a los estudiantes a la vida productiva del país; y 2) mantener el funcionamiento del sistema económico, político, social y cultural del país. En otras palabras, conserva y reproduce las mismas estructuras desiguales por no atender la categoría inmaterial de la inclusión. En síntesis, genera una dinámica gubernamental de exclusión, ya que no permite la expresión de la diversidad y la educación intercultural se convierte en un instrumento del Estado para legitimar sus decisiones.

El modelo tradicional de la educación superior, se relaciona a tradiciones religiosas o discursos revolucionarios. El interés principal es generar justicia y equidad social, o bien, democratizar al país. Defiende a los grupos que han sido históricamente callados. Por esta razón, favorece el aprender a conocer de la educación (ver Delors, 1996). Las instituciones tradicionales forman a las personas con un profundo sentimiento de transformación social, apegadas a la interculturalidad crítica o decolonial (ver Walsh, 2019 y 2010).

Este modelo retoma la categoría material para expresar valores tradicionales. La infraestructura tiende a representar el significado que la comunidad escolar da a la interculturalidad. Los equipos suelen favorecer la revalorización de los conocimientos ancestrales y la difusión de lenguas mesoamericanas. El apoyo económico que brindan sigue la lógica de los organismos internacionales y del Estado, es focalizado y/o compensatorio. Las IES tradicionales usan el marco normativo estatal para validar los estudios que ofrecen.

El modelo tradicional retoma la categoría inmaterial, pero desde una perspectiva local, en pro de los pueblos originarios y sus lenguas. Promueve un diálogo cerrado, entre iguales; y una horizontalidad selectiva, es decir normaliza la educación de acuerdo a los moralismos de los pueblos. Impide la expresión de la diversidad y el



diálogo con formas de vida distintas. Se opone al cambio y a crear espacios de encuentro.

Resalta en este modelo que genera un sentimiento de justicia en la comunidad escolar y promueve el desarrollo local. Sin embargo, no logra contribuir a la unidad, pues mantiene una visión dual sobre los grupos humanos, lo que tiende a enemistar y fragmentar a la sociedad. Reduce la diversidad a las manifestaciones y conocimientos de los pueblos ancestrales y desvaloriza otras formas de conocimiento y de enseñanza.

Los objetivos de este modelo serán: 1) integrar a los estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios a la vida política del país de manera igualitaria; 2) garantizar una educación comprometida con los pueblos y sus lenguas; y 3) dotar de un sentido de pertenencia y de justicia a las Universidades. En otras palabras, revaloriza a los pueblos originarios posicionándolos como dominantes, por lo que se conservan y reproducen estructuras desiguales y jerárquicas, pero a favor de los conocimientos y lenguas ancestrales. Este modelo genera una dinámica tradicional de exclusión, como se muestra en la Figura 4. Es decir, se reduce la expresión de la diversidad a las manifestaciones tradicionales y las Universidades utilizan las normativas estatales para validar su enseñanza y obtener recursos. La educación intercultural es usada por los pueblos originarios para posicionarse como dominantes. Y el Estado utiliza la educación intercultural para alinear la acción de estos pueblos a los moralismos jurídicos de la Constitución.

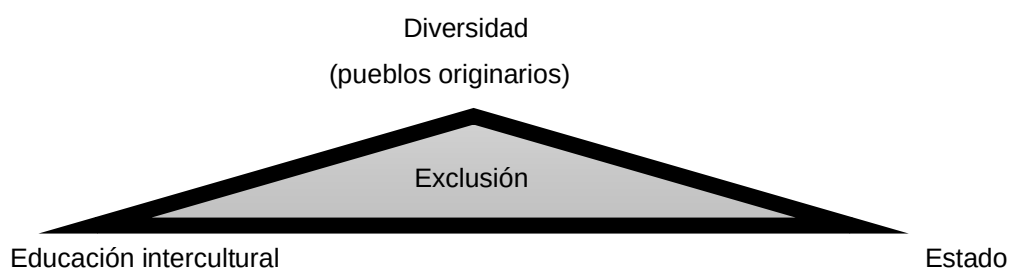


Figura 4. Dinámica tradicional de exclusión.

Fuente. Elaboración propia.

El modelo carismático comunitario de la educación superior, fomenta la solidaridad y la transformación social. En este modelo se privilegian la categoría inmaterial de la

inclusión, lo que a su vez favorece el aprender a vivir juntos de la educación (Delors, 1996). El objetivo de estas instituciones es formar personas moralmente comprometidas con el contexto local y global (Amar, 2000).

Se opone a la categoría material de la inclusión, es decir, evita depender económica y políticamente del Estado. Es un modelo que se contrapone a todo tipo de reglamentación y normativa. Este modelo presenta mayor apertura para desarrollar los componentes, dialógico, de horizontalidad y de comunidad. Sin embargo, predomina la desconfianza hacia el Estado, la estructura administrativa es ineficiente, sus objetivos son poco claros y se mantienen en constante transformación. En consecuencia, son instituciones que pueden desaparecer con facilidad.

Además, el modelo carismático comunitario tiene dificultades para validar los estudios que ofrece, de manera que los estudiantes suelen trancar su escolarización. Los objetivos de este modelo serán: 1) enseñar a construir conocimiento de manera colectiva y crítica; y 2) enseñar a pensar con el otro y para todos, en pro de la solidaridad.

En síntesis, las instituciones carismático comunitarias rompen con todo tipo de estructuras por considerarlas como limitantes para la expresión de la diversidad. En este caso, domina la variable de diversidad, pero reduce al Estado. Es decir, es excluyente de las propuestas del Estado y de las sugerencias de los organismos internacionales. Por tanto, genera una dinámica comunitaria de exclusión (Figura 5). La diversidad domina la educación intercultural, pero minimiza al Estado. La educación intercultural se usa como medio para expresar la diversidad, pero se desvincula del Estado. Bajo este modelo se corre el riesgo de promover el relativismo y reducir la rigurosidad de los trabajos científicos.

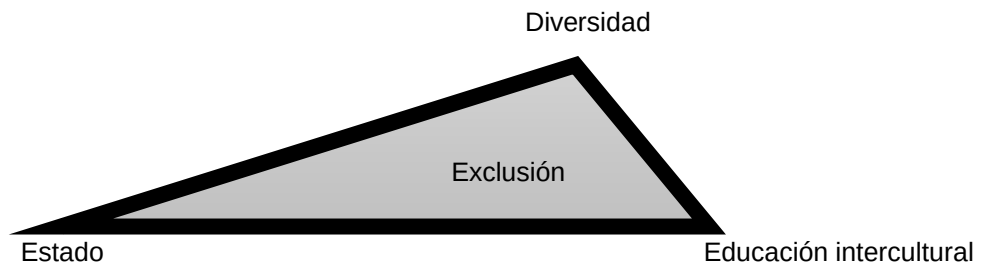


Figura 5. Dinámica comunitaria de exclusión

Fuente. Elaboración propia.

La propuesta de los modelos de acción intercultural no pretende definir a alguno como mejor y posicionar a otro como peor. Al contrario, el objetivo de este trabajo fue comprender la diversidad de propuestas y formas de acción intercultural, para sintetizarlas y construir prácticas complementarias, que retomen los beneficios de cada acción. Se sostiene que sólo a través del entendimiento de las distintas acciones se puede configurar un México incluyente.

## CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo fue responder a la pregunta ¿cómo incluye la diversidad el Estado mexicano, a través de políticas y programas educativos interculturales de nivel superior? Para contestarla se optó por construir un marco teórico que aclarara la relación entre diversidad, Estado y educación intercultural. Autores como Walsh (2010); Gutiérrez-Martínez y Mocellin (2018); Aguado (1998 y 2010); Hirmas (2008); Gutiérrez-Martínez (2016); Amar (2000); Connell (2006); Alcalá (2001), Rockwell (2007); Rockwell y Roldán (2010); Touraine (1997 y 2000); Giroux (1993); Giroux y Flecha (1994); y Stainback y Stainback (1999); Weber [1922] (2002), permitieron comprender el vínculo entre estas tres variables.

Se concluyó que el canal para que se relacionen estas variables es la inclusión o la exclusión. Cuando el Estado y la educación intercultural tienen la finalidad de fomentar la expresión de la diversidad, se convierten en pilares de la inclusión. En cambio, cuando el Estado utiliza la educación intercultural para dominar y controlar la manera en que se expresa la diversidad, se genera una dinámica gubernamental que

provoca estructuras, políticas y sociales, excluyentes. En este sentido, el Estado y la educación intercultural se convierten en factores de exclusión y reducen el potencial de la cultura.

Para que el Estado y la educación intercultural sean inclusivos de la diversidad se requiere atender dos categorías. La primera se denomina material, porque representa todo lo que es visible y/o cuantificable en las políticas educativas. La categoría material expresa la dinámica que utilizan los estados y los organismos internacionales para gestionar la diversidad, a través de atribuciones económicas (presupuesto) y políticas (leyes).

La segunda se denomina inmaterial, ésta refleja la discusión teórica sobre la educación intercultural y la inclusión. Los autores proponen el diálogo, la horizontalidad y la comunidad como componentes necesarios de esta categoría, ya que permiten incluir a la diversidad en un ambiente libre de prejuicios y jerarquías.

En este trabajo se construyó el Manual de uso sobre la inclusión de la diversidad con ambas categorías. Además, este Manual está compuesto por las dimensiones de los indicadores del interculturalismo. Éstos son de naturaleza cualitativa porque proveen evidencia de la condición y/ o logros del Estado en temas de inclusión. Las dimensiones se retomaron de las propuestas de Rivas Flores (2004) y Blancarte (2012). Dicho esto, se observó: 1) el marco normativo mexicano; 2) los interculturalismos, es decir, la política educativa y los discursos institucionales sobre educación intercultural; y 3) la politización de lo intercultural, que refiere a la internalización de las normativas que hacen las autoridades, funcionarios, docentes y estudiantes de las IES.

La primera dimensión, el marco normativo mexicano de 1989 al 2020, describió que el Estado se apega a las recomendaciones de los organismos internacionales, con excepción de la propuesta sobre laicidad que hace la UNESCO en materia educativa. Los organismos internacionales fomentan dos tipos de acciones: focalizadas y compensatorias, mismas que retoma el Estado.

Las acciones focalizadas limitan la diversidad a grupos en situación de vulnerabilidad, lo que promueve la comprensión reductora de ésta. Este tipo de

políticas reproducen estructuras desiguales por ser excluyentes de la diversidad, son acciones que tienden a fragmentar a la sociedad. Las compensatorias conciben la diversidad como un problema y engendran una atención diferenciada para la integración de los Otros. Este tipo de dinámica es excluyente y jerárquica, son acciones paternalistas que tienden a definir el rol social de las personas de acuerdo a su origen.

Las reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, dan cuenta de un avance normativo por dos razones. Primero, garantizan la educación intercultural como un derecho para todos. Segundo, las normas reflejan una ampliación del concepto de diversidad. No obstante, mantienen moralismos del siglo XX que provocan paternalismos jurídicos. Por ejemplo, cuando el Estado vincula la interculturalidad y la cultura con los pueblos originarios. Por un lado, establece qué pueden estudiar estos pueblos. Y, por otro lado, indica cuáles son las licenciaturas para los mestizos y cómo tienen que entender la interculturalidad éstos. Al vincular la diversidad con los pueblos originarios, se dificulta el entendimiento de la interculturalidad para todos más allá de la antropología crítica.

Por otro lado, la CPEUM sienta las bases para desarrollar el componente dialógico de la inclusión, principalmente porque vincula el diálogo con la democratización de la educación. Sin embargo, esto no llega a materializarse en la LGE, en la LGES, ni en los planes de desarrollo.

La LGE y la LGES, aunque retoman los componentes de categoría inmaterial en el discurso, se centran en regular la categoría material. Los componentes, dialógico y de horizontalidad, no son visibles en las leyes. Respecto al componente de comunidad hay un avance, ya que la ley promueve la vinculación de las instituciones educativas con el entorno social, empero la vinculación tiende a cristalizarse con una academia extractivista y no vinculatoria, ni cooperativa.

A pesar de que las leyes priorizan la reglamentación en la categoría material de la inclusión, el presupuesto que asignan a la educación y a la investigación depende de los intereses del gobierno en turno. En consecuencia, la inclusión que hace el Estado desde la categoría material es insuficiente, porque es paternalista y no define cómo

hacer que las reformas de ley y los apoyos económicos sean inclusivos de la diversidad. El Estado reduce la inclusión a eliminar barreras materiales, y no contempla cómo construir una estructura social y política para la diversidad.

El Estado proyecta un estancamiento en los Planes Nacionales de Desarrollo de 1989-2018, ya que estos proponen objetivos y líneas de acción similares. A través de los PND, el Estado vincula la interculturalidad con los pueblos originarios y relaciona la desigualdad con la diversidad. Al vincular la interculturalidad con los pueblos ancestrales se promueve un sólo modelo de acción intercultural (tradicional). Cuando se vincula la desigualdad con la diversidad, se gestiona un modelo apegado a las propuestas internacionales (burocrático).

Se prestó mayor atención al PND publicado en 2019 porque se observa una ruptura con sus predecesores. En éste el Estado refleja un retroceso, pues enfatiza en la separación desde un sentimiento de odio. En el discurso se posiciona a los pobres como buenos y a los ricos como malos. El uso de términos opuestos como “pueblo” y “mafias económicas” en un documento de orden nacional, impide la inclusión en su categoría inmaterial, pues dificulta acciones en pro del diálogo, refuerza sentimientos de oposición y separa a la sociedad. También impide la inclusión en la categoría material porque el Estado tiende a promover políticas y programas diferenciados.

La segunda dimensión, la política educativa y el institucionalismo de lo intercultural, da cuenta de que el Estado identifica la interculturalidad como un programa y la relaciona con la población en situación de vulnerabilidad, principalmente pueblos originarios y afromexicanos. En la categoría material se detecta un avance con la publicación del Programa especial de educación intercultural 2014-2018, en el cual se define la interculturalidad como una alternativa para repensar y reorganizar el orden social. Sin embargo, no se dio seguimiento al programa en el gobierno 2018-2024.

En la categoría inmaterial el Programa especial de educación intercultural 2014-2018 también mostró un avance. El Estado encausó la interculturalidad con tres dimensiones: la epistemológica, la ética y la lingüística. La epistemológica se

relaciona con la horizontalidad; la ética con la comunidad; y la lingüística con la dialógica. No obstante, este avance no se materializó por el retroceso normativo del 2019.

Los discursos de la SEP-CGEIB son contrastantes con la política educativa y con el marco normativo en general. Los conceptos de interculturalidad que proponen las instituciones se apegan a la categoría inmaterial de la inclusión (en sus componentes dialógico y comunidad) y se excluye la categoría material. El componente de horizontalidad es el ausente dentro del discurso institucional. En síntesis, mientras que el marco normativo regula la categoría material, el discurso institucional se centra en abogar por los componentes de la categoría inmaterial, pero estos no se materializan en las leyes, ni en la vida universitaria.

El último indicador de la segunda dimensión reveló que el Estado, a través de sus acciones, ha privilegiado la atención a la categoría material. Las estrategias del Estado suelen ser focalizadas y/o compensatorias, por lo que generan dinámicas de exclusión. Lo relevante en este análisis es que tanto los gobiernos como la sociedad, son generadores de exclusión. La sociedad internaliza el discurso de autonomía como separación y demandan al Estado políticas focalizadas y compensatorias. En este sentido, se propone que el Estado y las demandas sociales sean vigiladas por laboratorios interculturales, para prevenir que las políticas, los programas, las prácticas institucionales y las demandas sociales impidan la expresión de la diversidad y su inclusión.

La tercera dimensión, la politización de lo intercultural, expuso la percepción de funcionarios, autoridades, docentes y estudiantes sobre las acciones del Estado y las prácticas al interior de las Universidades. El estudio se realizó durante la pandemia por COVID-19, por lo que las entrevistas se hicieron de manera remota. Las ventajas de hacerlo así fueron: 1) se pudo entrevistar a altos funcionarios de las IES y a autoridades estatales; 2) los entrevistados mostraron mayor apertura y reconocieron que, de esta forma no se sentían como “objetos de estudio” de los investigadores; 3) se pudo conocer el punto de vista de personas que se localizaban en distintos estados de México y en otros países.



Las desventajas fueron: 1) no se pudo observar la práctica educativa al interior de las IES; 2) no se pudo analizar el movimiento corporal y los gestos de los entrevistados, ya que algunas entrevistas se hicieron con cámara apagada para mejorar el audio; 3) no se pudieron observar las relaciones de las Universidades hacia el exterior (con la población cercana a la IES).

Resalta del trabajo empírico que las políticas del Estado son internalizadas de tres formas. La primera es una internalización burocrática, los docentes y estudiantes legitiman y defienden la práctica estatal e institucional, sin cuestionamiento alguno. La segunda es una internalización tradicional y focalizada. Hay docentes y estudiantes que demandan una mejor práctica del Estado en pro de mejorar la calidad educativa de los pueblos originarios, en otras palabras, cuestionan las atribuciones estatales (principalmente las que tienen que ver con apoyo económico), pero las usan para validar los valores y conocimientos tradicionales. La tercera es carismática-comunitaria porque se opone a toda reglamentación. Ésta es común en las autoridades del Estado y los altos funcionarios de las IES, quienes tienden a ser más críticos de las acciones del Estado. La mayoría de las autoridades y funcionarios expresan un sentimiento de frustración, ya que su experiencia profesional los llevó a concluir que la interculturalidad para todos es una utopía para la educación superior.

Todos los entrevistados aprueban que el Estado se atribuya obligaciones políticas (diseño políticas públicas, implemente modelos educativos, etcétera) y económicas (otorgue becas). Incluso, cuando el Estado desarrolla la categoría material, genera un sentimiento de pertenencia mayor en la comunidad universitaria. Empero, algunos docentes y autoridades expresan que hay apoyos y programas educativos que son excluyentes. Lo que se cuestiona es que estos modelos educativos y apoyos económicos sean dirigidos a los pueblos originarios y que no permitan el intercambio. En otras palabras, se critica que el Estado promueva acciones paternalistas, que impidan el desarrollo libre de las personas.

Respecto a la práctica universitaria se concluyen cuatro reflexiones. Primero, los saberes en el sistema universitario tienden a ser contruidos de manera jerárquica. A pesar de que existe libertad de cátedra, los programas restringen la libertad decisional de los estudiantes e impiden la expresión autónoma de su ser. Son pocas las IES que

permiten la flexibilidad, es decir, que dan la posibilidad para que el estudiante defina cómo quiere formarse y dónde. Por ejemplo, los estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión interculturales pueden asistir a clases en otras facultades y licenciaturas, de esta forma son autores de su propia formación. La formación que eligen los estudiantes dentro de esta licenciatura depende de sus intereses individuales.

Además, los programas de las Universidades Interculturales proyectan un rol social a los estudiantes. El Estado define las licenciaturas que ofrecen las IES de acuerdo al lugar donde se construyen las universidades. En sentido hay “carreras interculturales” que tienden a formar a los estudiantes para que prioricen las demandas de los pueblos originarios, retomen y valoricen las lenguas nativas, difundan los conocimientos de los pueblos ancestrales, promuevan la sustentabilidad, y trabajen para y en la localidad. La libertad de elección que tiene un estudiante de una Universidad Intercultural es muy diferente a la de un estudiante de universidad convencional. Esta libertad no se visibiliza solamente en el tipo de carrera, sino también en la práctica laboral. El valor intrínseco que otorgan en el campo laboral a los estudiantes de Universidades Interculturales es minimizado con respecto al de los estudiantes de universidades convencionales.

Segundo, las IES proyectan una identidad al interior que impacta en la construcción de la estructura social. Los entrevistados, principalmente docentes y estudiantes, replican los valores que el modelo universitario fomenta, mismos que promueven la exclusión y reproducen la desigualdad. El análisis empírico dio cuenta de tres modelos de acción intercultural.

El modelo burocrático, prioriza la categoría material de la inclusión. Bajo este modelo, el Estado fomenta la obediencia a las normativas y legitima las decisiones gubernamentales. En consecuencia, impide la horizontalidad porque no concibe una organización que no sea vertical; reconoce la característica dialógica de la inclusión, pero la proyecta fuera de las instituciones. Las instituciones estatales en este modelo no reconocen el diálogo como una forma de hacer política. Por esta razón, las universidades provocan dinámicas sociales excluyentes, ya que la comunidad universitaria internaliza esquemas de pensamiento jerárquicos, es decir, sólo admite

los conocimientos que han sido validados por la tradición occidental y las instituciones legitimadas para crear conocimiento.

Las IES burocráticas forman a los estudiantes para que contribuyan al desarrollo económico del país. El interés de los docentes y de los estudiantes es financiero. También el apoyo económico a las IES se relaciona con una mejor práctica docente y una mayor inclusión. Esto hace que se pierda de vista la categoría inmaterial de la inclusión y se atienda lo urgente (problemas administrativos) en lugar de lo importante (problemas de exclusión).

El modelo tradicional promueve la internalización de valores ancestrales, es decir, aboga por la transformación social, la comunidad y la igualdad de condiciones. Pero la justicia y la igualdad se limitan a las demandas de los pueblos originarios. Este modelo es utilizado por el Estado para guiar las decisiones de los pueblos ancestrales. Las IES tradicionales materializan las demandas de los pueblos, legitiman la fragmentación social (que disfrazan de autonomía) e impiden el intercambio entre diversos.

El modelo tradicional imposibilita la inclusión cuando centra sus programas a la atención y difusión de los conocimientos locales y no admite otros como complementarios. Las universidades tradicionales forman estudiantes de manera esencialista, por lo que reproducen esquemas desiguales, en los que dominan los pueblos originarios. Estas IES admiten el diálogo, la horizontalidad y la comunidad sólo entre estos pueblos, por lo que son excluyentes y cerradas.

El modelo carismático comunitario relaciona la inclusión con la solidaridad. A diferencia del modelo anterior, éste se compromete a impactar en lo global desde lo local. La comunidad universitaria internaliza la idea de construir el conocimiento de manera colectiva y pensar con el Otro y para todos (solidaridad).

Las IES carismáticas comunitarias legitiman las prácticas educativas desde abajo. Las universidades bajo este modelo se oponen a las normativas y excluyen al Estado. En este sentido son irracionales y no se adecúan a ningún programa de enseñanza formal, por lo que invalidan la categoría material de la inclusión. En consecuencia, el

Estado no reconoce el tipo de educación que brindan las universidades y desvaloriza los avances que pueden aportar al sistema educativo.

Estos modelos contribuyen a comprender los problemas que impiden la inclusión en la educación superior mexicana. Aunque ningún modelo se encuentra de forma pura en la práctica, sí es posible encontrar matices en las IES que exponen la inclinación de las universidades hacia una práctica burocrática, tradicional o carismática comunitaria. Si se hace este análisis en cada Universidad, se pueden proponer acciones para reducir la exclusión institucional y redirigir las decisiones universitarias en pro de la diversidad.

Tercero, la estructura universitaria reprime el cuestionamiento y el intercambio interdisciplinario, este hecho se presenta más en carreras médicas, pero es visible en todas. Las entrevistas exhibieron que el sistema universitario se opone al intercambio entre IES con programas educativos distintos; la educación superior se resiste al diálogo y la academia suele ser extractivista. Además, la mayoría de las universidades analizadas no promueven el sentimiento de comunidad, tienden al individualismo.

En este trabajo se sostiene que el sistema educativo es un puente para acercar e incluir a todos, pero requiere de la institucionalización de la cultura, es decir, necesita constituir espacios para la expresión y el intercambio entre diversos. Para institucionalizar la cultura, se propone que el Estado retome la interculturalidad como una forma de hacer política, no porque atienda a sectores históricamente vulnerados, sino porque permite tomar decisiones con y para la diversidad.

El gobierno actual de México no dio seguimiento al programa de Universidades Interculturales, por lo que éstas quedaron a la deriva del sistema educativo universitario. En este sentido se propone aprovechar estas instituciones y convertirlas en observatorios sociales que sean vigilantes de la política educativa, interactúen con las universidades convencionales y evalúen las prácticas institucionales. Todo esto con el objetivo de disminuir las decisiones antidialógicas, jerárquicas e individualistas del sistema universitario.

El Estado mexicano requiere transformar la estructura social (normativa e institucional) por una inclusiva. Para hacerlo puede comenzar a regular la práctica institucional y no la libertad de las personas. En otras palabras, no se requieren normativas que indiquen cómo deben formarse las personas para ser interculturales; se requiere un marco normativo que regule cómo hacer que las instituciones provoquen la expresión de la diversidad, el intercambio y por ende la inclusión. Una hipótesis que surge de esta reflexión es que, mientras se mantenga el sentimiento de superioridad sobre Otros, se tenderá a promover leyes y prácticas excluyentes que reproduzcan la desigualdad. Esos sentimientos de superioridad, autoritarismo y jerarquización, se manifiestan en acciones paternalistas que limitan la libertad o definen el tipo de vida que pueden y/o deben perseguir los integrantes de grupos vulnerables.

Finalmente, este trabajo busca abrir una línea de investigación para aclarar preguntas alrededor de la inclusión en sistemas educativos interculturales: ¿cómo materializar el entendimiento de la interculturalidad para todos?, ¿se necesita a docentes formados en la interculturalidad para mejorar el sistema educativo?, ¿cómo es la formación docente intercultural?, ¿cómo puede hacer políticas, el Estado mexicano, desde la interculturalidad para la inclusión de la diversidad?, ¿cuáles son las variables que impiden el reconocimiento del diálogo, la horizontalidad y la comunidad en las autoridades estatales?, ¿cómo hacer que las políticas (educativas, de salud, ambientales etc.) trasciendan a la interculturalidad? y ¿cómo hacer que la Ciencia sea inclusiva?. Todas estas dudas promueven nuevas investigaciones desde la interculturalidad para todos y la inclusión.

## **Fuentes consultadas**

### **Documentos oficiales**

DECRETO por el que se reforman los artículos 3°, 5°, , 24°, 27°, 130° y se Adiciona el Artículo Decimoséptimo Transitorio de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación del 28 de enero 1992.

DECRETO por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 10., se reforma el artículo 20., se deroga el párrafo primero del artículo 40.; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación del 14 de agosto 2001.

DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Diario Oficial de la Federación del 05 de mayo 2019.

LEY General de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación en 1993.

LEY General de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación en 2003.

LEY General de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación en 2013.

LEY General de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación en 2017.

LEY General de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación en 2019.

MODELO Educativo de Bachillerato Intercultural publicado en 2014 por la CGEIB, en coordinación con la SEP.

MODELO Educativo para la Educación obligatoria publicado en 2017 por la SEP.

MODELO Educativo para las Universidades Interculturales publicado en 2006 por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CEGEIB) en colaboración con la SEP.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1989-1994 del Gobierno Federal de México.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1995-2000 del Gobierno Federal de México.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2001-2006 del Gobierno Federal de México.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2007-2012 del Gobierno Federal de México.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2013-2018 del Gobierno Federal de México.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2019-2023 del Gobierno Federal de México.

PROGRAMA de Desarrollo Educativo 1995-2000 del Gobierno Federal de México.

PROGRAMA de Desarrollo Educativo 1995 - 2000 Educación Media Superior y Superior del Gobierno Federal de México.

PROGRAMA Especial de Educación Intercultural 2014-2018 propuesto por la CGEIB.

PROGRAMA de Modernización de la Educación 1989-1994 del Gobierno Federal de México.

PROGRAMA Nacional de Educación 2001-2006 del Gobierno Federal de México.

PROGRAMA Sectorial de Educación 2007-2012 del Gobierno Federal de México.

PROGRAMA Sectorial de Educación 2013-2018 del Gobierno Federal de México.

PROGRAMA Sectorial de Educación 2019-2024 del Gobierno Federal de México.

### **Bibliografía**

AGUADO, TERESA. (1998). *Diversidad Cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura-CIDE.

AGUADO, TERESA. (2010). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En AGUADO ODINA, TERESA y DEL OLMO, MARGARITA

(ed.). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces S.A., pp. 13-28.

AHUJA, RAQUEL, et al. (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: SEP-CGEIB-CDI.

ALMAGUER, JOSÉ ALEJANDRO y GARCÍA, HERNÁN JOSÉ. (2014). *Interculturalidad en salud. Experiencias y aportes para el fortalecimiento de los servicios de salud*. México: Gobierno de la República.

ARANGO, FELIPE. (2012). Paradigmas estatales de inclusión y exclusión ante la alteridad en América Latina y Europa: la encrucijada de la diversidad cultural. En López, Néstor (coord.) *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO

ARIZPE, LOURDES (2019). *Cultura, transacciones internacionales y el Antropoceno*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-MAPorrúa

BALL, STEPHEN J (1990). Presentación de Michael Foucault. En Ball, Stephen J (compilador). *Foucault y la educación. Disciplina y saber*. España: Ediciones Morata, pp. 5-12.

BATTHYÁNY, KARINA. Y CABRERA, MARIANA. [coord.]. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República

BAUMGARTL, BERND. y MILOJEVI, MILJANA. (2009) Interculturalidad. Una habilidad necesaria en el siglo XXI. En AGUADO ODINA, TERESA y DEL OLMO, MARGARITA (ed.). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces S.A., pp. 89-102

BECERRA, BRENDA y CAMPOS, ERENDIRA ANDREA. (2018). *Interculturalidad: cuatro preguntas clave*. México: SEP-CGEIB.



- BERTELY BUSQUETS, MARÍA. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En Bertely Busquets, María; Dietz, Gunther y Díaz Tepepa, María Guadalupe (coord.). *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE, pp. 41-63.
- BERTELY BUSQUETS, MARÍA. Y GONZÁLEZ, ERIKA. (2004). Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos. Reportes de la década de los noventa. En Hernaiz, I. [organizador]. *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO, pp. 19-106.
- BUITRAGO, PEDRO FELIPE. y DUQUE, IVÁN. (2013). *La Economía Naranja. Una oportunidad infinita*. Washington, BID.
- CAMPO, A. LORENA. (2008). *Diccionario básico de Antropología*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- CANAN, SILVIA REGINA (2017). *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* Buenos Aires: CLACSO.
- CASILLAS MA. DE LOURDES. y SANTINI, LAURA. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México: SEP-CGEIB.
- CASTRO, DAVID. (2017). La influencia de los organismos internacionales en las políticas públicas educativas en México (1970-2012). México, San Luis Potosí: XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE.
- CASSIRER, ERNEST (2004). *El mito del Estado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CELOTE, ANTOLÍN. (2013). *El nacimiento de la primera universidad intercultural en México. Cuando el sueño se hizo palabra*. México: SEP-CGEIB.
- CHAPELA, LUZ. M. (2004). *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural Bilingüe*. México: SEP-CGEIB.

- CHAPELA, LUZ. M. y AHUJA, RAQUEL. (2006). *La diversidad cultural y lingüística*. México: SEP-CGEIB.
- CONNELL, RAEWYN. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL [CONEVAL]. (2013). *Manual para el Diseño y la Construcción de Indicadores. Instrumentos principales para el monitoreo de programas sociales de México*. México, DF: CONEVAL.
- DELORS, JACQUES [dir.] (1996). Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO, pp. 96-111.
- DE LOS SANTOS, AMELIA R., RAMÍREZ, JORGE y LARA, JOSÉ FRANCISCO. (2013). *Guía Técnico-pedagógica para el diseño de proyectos innovadores de educación intercultural*. México: SEP-CGEIB.
- DIETZ, GUNTHER. (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad. En Baronnet, B. y Tapia, M. (coord.) (2013). *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. México: CRIM-UNAM, pp. 177-200.
- DIETZ, GUNTHER y MATEOS CORTES, LAURA S. (2011). *Interculturalidad y Educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, SEP-CGEIB.
- EMBRIZ, ARNULFO, RIESS, B. Y SORTIBRÁN, T. (comp.) (2011). *Movimiento nacional por la diversidad cultural de México. La diversidad cultural (Marco conceptual)*. México: SEP-CGEIB.
- ERDÖSOVÁ, ZUZANA (2017). Las dimensiones de la interculturalidad en el contexto de la colonialidad del saber: acercamiento a un concepto 'multifacético'. En González Ortiz, Felipe, Erdösová, Zuzana y Ontiveros Yulquila,

Asunción (2017). *Horizontes: Interculturalidad, estudios poscoloniales e indianidad*. México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 165-232.

FORNET-BETANCOURT, RAÚL. (2006). De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina. En Rodríguez, M. A. (2006). *II Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía, Migración e Interculturalidad*. México: SEP-CGEIB-FLAPE-Observatorio Ciudadano de la Educación- Contracorriente A. C.- Ayuda en Acción Internacional, A. C.- Tosepan Titataniske, A. C., pp. 11-22.

FORNET-BETANCOURT, RAÚL. (2007). *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt. Sobre el concepto de interculturalidad*. México: SEP-CGEIB.

FRANCO CORZO, JULIO. (2013). *Diseño de Políticas Públicas*. México: IEXE editorial.

FREIRE, PAULO. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

FUENTES, ANA LAURA y CAMPOS, ERÉNDIRA ANDREA. (2018). *Diálogo, saberes y educación no formal. Una propuesta desde la mirada intercultural*. México: SEP-CGEIB.

GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR. (2005) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

GARCÍA GONZÁLEZ, ENRIQUE. (2010). *Pedagogía constructivista y competencias. Lo que los maestros necesitan saber*. México: Trillas.

GARCÍA, J. (2007). Universidad Intercultural Amawtay Wasi, Ecuador. En Casillas, L. y Santini, L. (comp.) (2007). *Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro Regional*. México: IESALC-SEP-CGEIB, pp. 101-122.

GEERTZ CLIFFORD. (1990). *La Interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

GIMÉNEZ, GILBERTO. (2005). *Teoría y análisis de la cultura* (Vol.1). México: CONACULTA

GIROUX, HENRY. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

- GIROUX, HENRY A. y FLECHA, RAMÓN. (1994). *Igualdad Educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure Editorial, S.A.
- GÓMEZ NAVARRO, DULCE ANGÉLICA. (2016). *Herencias, contradicciones y resignificaciones de la política educativa intercultural en el sur de Veracruz, México. Un estudio acerca de la Universidad Veracruzana Intercultural, (UVI)* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Antropología Social.
- GUTIÉRREZ-MARTÍNEZ, DANIEL (2006). Religiosidad y creencias en un mundo multicultural. En Gutiérrez-Martínez, D. (coord.). *Multiculturalismo: perspectivas y desafíos*. México: El Colegio de México-Siglo XXI, pp. 157-188.
- GUTIÉRREZ-MARTÍNEZ, DANIEL (2016). Por una epistemología de lo intercultural. En Cruz, I., Santos, H. & Cienfuegos, D. (Coord.). *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el sur*. México: Ediciones Trinchera, pp. 21-58.
- GUTIÉRREZ-MARTÍNEZ, DANIEL y MOCELLIN, MARCIA. (2018). Diversidad, salud y bioética interculturales. En Medina, M., Chan, S. & Ibarra, F. (Coord.). *Bioética y Bioderecho. Reflexiones clásicas y nuevos desafíos*. México: Universidad Nacional Autónoma De México Instituto De Investigaciones Jurídicas, pp. 69-100.
- HARRIS, MARVIN. (2001). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- HIRMAS R. CAROLINA (2008). *Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
- JABLONSKA, ALEKSANDRA. (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones internacionales. En Velasco Cruz, Saúl y Aleksandra Jablonska (coord.) *Construcción de políticas interculturales en la Educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN, PP. 25.62.

- JIMÉNEZ NARANJO, YOLANDA. (2009a). Escuelas para indígenas: exclusión, asimilación, integración y pluralismo cultural. En Jiménez Naranjo, Y. (2009) *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: SEP-CGEIB, pp. 33-49.
- JIMÉNEZ NARANJO, YOLANDA. (2009b). Los enunciados de la escuela intercultural. En Jiménez Naranjo, Y. (2009) *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: SEP-CGEIB, pp. 51-78.
- KEESING, ROGER. M. (2010). Teorías de la cultura. En Velasco, H. M. [compilador] (2010). *Lecturas de Antropología Social y Cultural. La Cultura y las Culturas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- KYMLICKA, WILL. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona, España: Paidós.
- KYMLICKA, WILL. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- LLOYLD, MARION (2019). Las universidades interculturales en México 2003-2019. Principales cifras, desigualdades y retos futuros. En Lloyd, M. (coord.). *Las universidades interculturales en México: Historias, desafíos y actualidad*. México: UNAM, PP. 69-96.
- MAFFESOLI, MICHEL. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.
- MEJÍA, SUSANA. (2006). Interculturalidad en la formación de líderes campesinas e indígenas. En Rodríguez, M. A. (2006). *II Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía, Migración e Interculturalidad*. México: SEP-CGEIB-FLAPE-Observatorio Ciudadano de la Educación- Contracorriente A. C.- Ayuda en Acción Internacional, A. C.- Tosepan Titataniske, A. C., pp. 39-48.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018). *Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe*. Lima, Perú: Ministerio de educación-IIPE.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018b). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Ecuador: SITEAL-UNESCO-IIPE
- MOYA, R. (2007). Ecuador y países andinos. En Casillas, L. y Santini, L. (comp.) (2007). *Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro Regional*. México: IESALC-SEP-CGEIB, pp. 101-122.
- PINYOL, GEMMA. (2013). Una aproximación a la ciudad intercultural: el índice de interculturalidad. En Zapata-Barrero y Pinyol (eds.). *Manual para el diseño de políticas interculturales*. Barcelona, España: GRITIM-UPF Policy Series, pp. 64-73.
- PORRAS, FRANCISCO. (2016), *Gobernanza: Propuestas, límites y perspectivas*. México, Editorial Mora, pp. 21-34.
- RIESS, BIBIANA. (2013). *Interculturalidad y materiales didácticos. Metodología para la recuperación de saberes*. México: SEP-CGEIB.
- RIESS, BIBIANA y MARTÍNEZ, RODOLFO. (2012). *Directrices de comunicación intercultural*. México: SEP-CGEIB.
- ROCKWELL, ELSIE. (2007). Hacer escuela hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. México: El Colegio de Michoacán-CIESAS-CINVESTAV.
- ROCKWELL, ELSIE. y ROLDÁN, EUGENIA. (2010). *Nuestros pasos por la escuela. Lo que queda y lo que cambia*. México: Fundación México SM.
- RUBIO, GEMA. (2013). Los programas interculturales RECI: comparativa estructural y discursiva. En Zapata-Barrero, R. y Pinyol, G. (eds.). *Manual para el diseño de políticas interculturales*. Barcelona, España: GRITIM-UPF Policy Series, pp. 135-158.
- SAPON-SHEVIN, MARA. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999.) *Aulas inclusivas. Un modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea, pp. 36-54.

- SCHMELKES, SYLVIA. (2004). La política de la educación bilingüe intercultural en México. En Hernaiz, I. [organizador]. *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- SCHMELKES, SYLVIA. (coord.) (2014). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP-CGEIB.
- SEN, AMARTYA. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- SEP (1999). *Lineamientos generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México, SEP-Dirección General de Educación Indígena.
- SITEAL (2019). *Inclusión y equidad educativa*. UNESCO-IIPE.
- SOLANO, GUILLERMO. Y MARTÍNEZ, REGINA. (2015). Atención a la diversidad cultural. En Martínez Rizo, F. (coord.) *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. Universidad Autónoma de Aguascalientes-INEE
- STAINBACK, SUSANA y STAINBACK, WILLIAM. (1999.) *Aulas inclusivas. Un modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- STAINBACK, SUSANA, STAINBACK, WILLIAM. y JAKSON, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999.) *Aulas inclusivas. Un modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea, pp. 21-35.
- TOURAINÉ, ALAIN. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TOURAINÉ, ALAIN. (2000). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNAM (2011). Proyecto para la modificación e implantación del plan y programas de estudio de la Licenciatura en desarrollo y gestión interculturales. México: Escuela Nacional de Estudios Superiores unidad León, Guanajuato, UNAM.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Paris, Francia: UNESCO-Sección de Educación para la Paz y los Derechos

Humanos División de Promoción de la Educación de Calidad Sector de Educación

- VALENCIA, FRANCISCO JAVIER, RICO, MA. PILAR y PORTILLA, MELESIO. (2013). *Guía didáctica sobre la diversidad cultural de México. Educación media superior y superior*. México: SEP: CGEIB.
- VARGAS, MA. EUGENIA. (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: Ciesas.
- VARGAS, MA. DE LOURDES. (2013). *La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias P'urhepecha. El caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Michoacán*. México: SEP: CGEIB.
- VELASCO, SAÚL. y JABLONSKA, ALEKSANDRA. (2013). Políticas públicas en educación indígena e intercultural. En Berteley, M., Dietz, G. y Díaz, M. G. (coord.). *Multiculturalismo y educación 2001-2011*. México, D.F.: COMIE-ANUIES
- WALKI, AIDA. y GALDAMES, VIVIANA. (2006) *Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua*. México: PROEIB Andes- InWEnt-SEP-CEGEIB
- WALSH, CATHERINE. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Perú: Unicef- Ministerio de Educación, Gobierno de Perú.
- WALSH, CATHERINE. (2010). *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Artículo que se presentó como ampliación de la ponencia presentada en el Seminario, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.
- WEBER, MAX. [1922] (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- ZORAIDA VÁZQUEZ, JOSEFINA (2010). Renovación y crisis. En Tanck de Estrada, Dorothy (coord.). *La educación en México*. México: El Colegio de México, pp. 217-247



### **Hemerografía**

- ADELANTADO, JOSÉ, NOGUERA, JOSÉ A., RAMBLA, JAVIER y SÁEZ, LLUÍS (1999), Las relaciones entre política social y estructura social, *Revista Internacional de Sociología*, núm. 22, enero-abril, pp. 5-31.
- ALCALÁ, MANUEL. (2001). La triple función social de la escuela obligatoria. *Cooperación educativa*. No. 61, pp. 5-14
- AMAR, JOSÉ. (2000). La función social de la educación. *Investigación & Desarrollo*, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, núm. 11, pp. 74- 85.
- BARONNET, BRUNO (2016) La educación intercultural crítica como construcción de los pueblos originarios en México. En Cruz, I., Santos, H. y Cienfuegos, D. (Coord.). *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el sur*. México: Ediciones Trinchera, pp. 21-58.
- DARY F., CLAUDIA (2013). La interculturalidad: aportes teóricos para su comprensión. En *Interculturalidad y multiculturalismo: Realidades e ilusiones Revista de Estudios Interétnicos*. 24. Guatemala: Instituto de Estudios Interétnicos-Universidad de San Carlos de Guatemala, Edit. El Punto S.A., pp. 33-4.
- DEL CASTILLO-ALEMÁN, GLORIA. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. En Magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 637-652.
- DIETZ, GUNTHER. y MATEOS CORTES, LAURA. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol. XXV, núm. 49, Universidad de Colima.
- GALÁN, FELIPE JAVIER y NAVARRO, SERGIO IVÁN. (2016). Indigenismo y educación intercultural: una discusión necesaria. La experiencia en la

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. *Desacatos*, núm. 52, septiembre-diciembre, 2016, pp. 144-159 Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Distrito Federal, México

GASCA-PLIEGO, EDUARDO. Y OLVERA-GARCÍA, JULIO. CÉSAR. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 56, pp. 37-58.

GONZÁLEZ, MA. INMACULADA y DE LA TORRE, MERCEDES (2004). La cooperación educativa internacional ante la diversidad cultural. Un estudio comparativo en la Región Andina. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, pp. 237-273.

HERNÁNDEZ LOEZA, SERGIO ENRIQUE. (2016). Limitadas por decreto: las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 95-119.

LÓPEZ AGUILAR, MARTHA DE JESÚS. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, 179, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México, pp. 55-76.

MALDONADO, ALMA. (2000) Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*. VOL.XXII (87), México, d. f.: Universidad Nacional Autónoma de México pp.51-75.

MARCOS, ALFREDO. (2012). ¿Por qué es buena la biodiversidad? Una visión humanista del valor de la biodiversidad. *Revista Colombiana de Bioética*, 7 (2) Universidad El Bosque: Bogotá, Colombia, pp. 45-56.

MARTÍNEZ MARTÍN, MIGUEL. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamérica de Educación*, 42, pp. 85-102.

MARTÍNEZ RIZO, FELIPE (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, septiembre-diciembre, 027. Madrid, España: Organización de los Estados

Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 35-56.

MASSÓN CRUZ, ROSA M. Y TORRES SAAVEDRA, ALEJANDRO R. (2009). La Unesco, las políticas y los sistemas educativos de los países de la región latinoamericana. *VARONA*, núm. 48-49, pp. 15-23. Universidad Pedagógica Enrique José Varona: La Habana, Cuba

MENDIZÁBAL, EVANGELINA. (2017). La diversidad cultural de los becarios indígenas y afrodescendientes de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 18 (5), pp. 1-13.

MOCELLIN-RAYMUNDO, MARCIA, VIESCA-TREVIÑO, CARLOS y GUTIÉRREZ-MARTÍNEZ, DANIEL. (2011). Bioética y salud intercultural: apuntamientos para una conexión necesaria y posible. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social – IMSS*. 49 (3), pp. 325-330

OLIVÉ, LEÓN. (2011). Interculturalismo y justicia social. *Opinión y debate*, núm. 2, pp. 13-16.

ORDÓÑEZ DÍAZ, MARTHA M. Y RODRÍGUEZ MENDOZA, BRIGITTE. J (2018). Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica. *Educación y calidad*, 34, pp. 101-112.

ORMAETXEA SALABERRIA, IDURRE. (2018). Educación intercultural: diez criterios útiles para desarrollar programas socioeducativos en consonancia con el enfoque intercultural. *RES Revista de Educación Social*, 27, pp. 9-22.

ORTIZ GRANJA, DORYS (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la Diversidad. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, Ecuador 18 (1), pp. 91-110.

PADILLA, YOLIMAR, ACOSTA, JORGE y PEROZO DIANA. (2016). Paradigmas socio-educativos. Una síntesis referencial para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad. *Alteridad*, 11(1), pp. 88-100.

PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL. (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia.

LPP, Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires, año 6 no. 27, pp. 1-16

PULIDO CHAVES, OMAR ORLANDO (Junio - Diciembre de 2017). Política pública y política educativa: Una reflexión sobre el contexto. *Educación y Ciudad*. No. 33, pp. 13-28

RODRÍGUEZ CRUZ, MARTA. (2018) Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. 60, Quito: Facultad de Ciencias Sociales Sede Académica de Ecuador, pp. 2017-236.

SUBIRATS, JOAN. (2010) Si la respuesta es gobernanza, ¿cuál es la pregunta? Factores de cambio en la política y en las políticas. *Ekonomiaz*, núm. 74, segundo cuatrimestre, pp. 16-35.

#### **Recursos electrónicos**

ALBÓ, XAVIER (2011). *Interculturalidad y formación política para América Latina*, documento pdf disponible en: <https://es.scribd.com/document/409053641/141557136-Interculturalidad-Xavier-Albo-pdf>

BARBA SOLANO, CARLOS (2004). *Régimen de bienestar y reforma social en México*, CEPAL. documento pdf disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6080/1/S047561\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6080/1/S047561_es.pdf)

BARBA, CARLOS Y VALENCIA, ENRIQUE. (2013). La transición del régimen de bienestar mexicano: entre el dualismo y las reformas liberales. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 22: 28-54. documento pdf disponible en: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-499X2013000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2013000200003&lng=es&tlng=es)

BID (2020). Acerca del BID [Página web], disponible en: <https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/perspectiva-general>

- CABRERA-CASTELLANOS LUIS FERNANDO Y LOZANO CORTES, RENÉ. (2008). *Descentralización y Federalismo Fiscal en México*, pp. 1-42, documento pdf disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/23543005\\_Descentralizacion\\_y\\_Federalismo\\_Fiscal\\_en\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/23543005_Descentralizacion_y_Federalismo_Fiscal_en_Mexico)
- BLANCARTE, ROBERTO J. (2012). ¿Cómo podemos medir la laicidad ?. *Estudios Sociológicos*, XXX (88), pp. 233-247, documento pdf disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59826851008>
- CAPELLA RIERA, JORGE. (2004). Políticas educativas. *Educación*, 13(25), 7-41, documento pdf disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10565>
- ENCISO, ANGÉLICA. (2020). Ya hay 140 Universidades del Bienestar Benito Juárez. *La Jornada*. México [página web], disponible en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/08/02/ya-hay-140-universidades-del-bienestar-benito-juarez-2153.html>
- ENGUIX, BEGONYA. (2012). *Cultura, culturas, antropología*. España: Universidad Oberta de Catalunya, documento pdf disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/308226681\\_Cultura\\_Culturas\\_Antropologia](https://www.researchgate.net/publication/308226681_Cultura_Culturas_Antropologia)
- FRÍAS, LEONARDO y OLGUÍN, MICHEL. (2018). *La UNAM avanza como la primera universidad intercultural*. México: Gaceta universitario-UNAM [Página web], disponible en: <https://www.gaceta.unam.mx/la-unam-avanza-como-la-primera-universidad-intercultural/#:~:text=En%20la%20puesta%20en%20marcha,entidad%20acad%C3%A9mica%20intercultural%20del%20continente>
- GÓMEZ COLLADO, MARTHA E. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación educativa*. México, 17(74), pp. 143-163, documento pdf disponible en:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000200143](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200143)

GÓMEZ NAVARRO, DULCE ANGÉLICA (2021). Tres vertientes en la construcción de la educación superior intercultural en México. *ICHAN TECOLOTL LA CASA DEL TECOLOTE*. Revista de divulgación del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México [página web] disponible en: <https://ichan.ciesas.edu.mx/tres-vertientes-en-la-construccion-de-la-educacion-superior-intercultural-en-mexico/>

GÓMEZ ROJAS, JUAN CARLOS (2001) La experiencia cultural del espacio: el espacio vivido y el espacio abstracto. Una perspectiva ricoeureana. Investigaciones Geográficas, *Boletín del Instituto de Geografía*, UNAM. Núm. 44, pp. 119-125, documento pdf disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/igeo/n44/n44a9.pdf>

GONZÁLEZ GALVÁN (2019). El Estado pluricultural de derecho: Los principios y los derechos indígenas constitucionales. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (154), Universidad Nacional Autónoma de México, [página web] disponible en: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/3470/4097#N1>

HINCAPIÉ, DIANA y DURYEA, SUZANNE. (2019). *Cómo lograr una educación inclusiva en América Latina y el Caribe* [página web] disponible en: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/educacion-inclusiva/>

INEE-IIPE UNESCO (2018). La política educativa de México. En *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: INEE-IIPE UNESCO, pp. 11-42, documento pdf disponible en: <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-politica-educativa-de-mexico-desde-una-perspectiva-regional/>

INSTITUTO SUPERIOR INTERCULTURAL AYUUK (2021). Sistema Universitario Jesuita (AUSJAL), México [página web], disponible en: <https://www.isia.edu.mx/>

- MARTÍ CHÁVEZ, YEXENIA, MONTERO PADRÓN, BÁRBARA, Y SÁNCHEZ GONZÁLES, KATIA. (2018). La función social de la educación: referentes teóricos actuales. *Revista Conrado*, 14(63), 259-267, documento pdf disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442018000300259](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300259)
- MARTÍNEZ BUENABAD, ELIZABETH. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*. 141, pp. 103-131, documento pdf disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-39292015000100103](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000100103)
- MATEOS CORTÉS, LAURA SELENE y DIETZ, GUNTHER. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 683-690, documento pdf disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000300683](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300683)
- MENDOZA-ZUANY, ROSA GUADALUPE. (2018). *Agenda intercultural para la educación nacional propuesta al gobierno de AMLO y en cuya construcción participamos 21 académicos del campo de la educación intercultural*, documento pdf disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/329569043\\_AGENDA\\_INTERCULTURAL\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_NACIONAL\\_propuesta\\_al\\_gobierno\\_de\\_AMLO\\_y\\_en\\_cuya\\_construccion\\_participamos\\_21\\_academicos\\_del\\_campo\\_de\\_la\\_educacion\\_intercultural](https://www.researchgate.net/publication/329569043_AGENDA_INTERCULTURAL_PARA_LA_EDUCACION_NACIONAL_propuesta_al_gobierno_de_AMLO_y_en_cuya_construccion_participamos_21_academicos_del_campo_de_la_educacion_intercultural)
- NAHRENDORF, RICHARD, y VILLEGAS, ÓSCAR URIBE. (1963). El Concepto de Tipo-Ideal. *Revista Mexicana De Sociología*, 25(2), 521-540, documento pdf disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3538721?seq=1>

- NUÑO MAYER, AURELIO (2016). *La escuela al centro*. México: Secretaría de Educación Pública [página web] disponible en: <https://www.gob.mx/sep/articulos/la-escuela-al-centro-19049>
- OCDE (2017). La reforma y expansión de los sistemas de protección social en América Latina y el Caribe es una pieza clave para detonar el crecimiento inclusivo, dice la OCDE Asunción, Paraguay [página web], disponible en: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/la-reforma-y-expansion-de-los-sistemas-de-proteccion-social-en-americalatina-y-el-caribe-es-una-pieza-clave-para-detonar-el-crecimiento-inclusivo-ocde.htm>
- OCDE (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. OCDE, [página web], disponible en: <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- OCDE (2020). *Mejores políticas para una vida mejor* [página web] disponible en: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/la-reforma-y-expansion-de-los-sistemas-de-proteccion-social-en-americalatina-y-el-caribe-es-una-pieza-clave-para-detonar-el-crecimiento-inclusivo-ocde.htm>
- PÉREZ SÁNCHEZ, SERGIO. (2012). Educación laica en el sistema educativo mexicano: entre la omisión, la ambigüedad y el conflicto. *Páginas de Educación*, 5(1), 79-95, documento pdf disponible en: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682012000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682012000100005&lng=es&tlng=es).
- PNUD (2016). Apoyo del PNUD para la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible [página web], disponible en: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/poverty-reduction/undp-support-to-the-implementation-of-the-2030-agenda.html>
- PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN PARA EL EJERCICIO FISCAL 2021, documento pdf disponible en: <http://colaboracion.uv.mx/informacionpublica/presupuestos/LFPyRH/PEF/PEF%202021%20PUBLICACI%C3%93N.pdf>



PROVINCIA MEXICANA DE LA COMPAÑIA DE JESÚS (2021). Jesuitas México [página web], disponible en: <https://jesuitasmexico.org/>

PUIC (2014). Página oficial del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la Universidad Nacional Autónoma de México [página web], disponible en: <https://www.nacionmulticultural.unam.mx/>

REFORMAS A LOS ARTÍCULOS CONSTITUCIONALES desde 1917 al 2020. [página web], disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum\\_art.htm](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm)

REGLAMENTO GENERAL DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS UNAM, documento pdf disponible en: <https://www.dgae-siae.unam.mx/acerca/normatividad.html>

REGLAMENTO INTERIOR DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO, publicado en el Periódico Oficial Gaceta de Gobierno del Estado Libre y Soberano de México, documento pdf disponible en: <http://uiem.edomex.gob.mx/sites/uiem.edomex.gob.mx/files/files/Reglamento%20Interior.pdf>

REGLAMENTO INTERNO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL, documento pdf disponible en: <https://www.uv.mx/uvi/reglamento-interno-de-la-universidad-veracruzana-intercultural/>  
<http://www.isia.edu.mx/8-isia-institucional>

REHAAG, IRMGARD. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. 2, pp. 1-9 Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México, documento pdf disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121711004>

RESTREPO, EDUARDO. (2009). Escuelas clásicas del pensamiento antropológico 1. Quibdó, Colombia: Fundación Universitaria Claretiana [Programa de Antropología], documento pdf disponible en: <https://www.studocu.com/es->

mx/document/universidad-autonoma-de-  
chiapas/economia/resumenes/escuelas-de-pensamiento-  
antropologico/6400083/view

- RIVAS FLORES, J. IGNACIO. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. BARBECHO, *Revista de Reflexión Socioeducativa*, núm. 4 Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación: Málaga, España, pp. 36-43, documento pdf disponible en: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf>
- SARTORELLO, STEFANO. (2019). La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México. *Revista red*. México: INEE, [página web] disponible en: <https://www.inee.edu.mx/la-agenda-pendiente-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-mexico/>
- SCHMELKES, SYLVIA. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*. 23. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México, documento pdf disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815908005.pdf>
- SCHMELKES, SYLVIA. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*. 40. Pp. 1-12. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México, documento pdf disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>
- SEP-CGEIB (2018). *ABC de la Interculturalidad*. México: SEP: CGEIB [página web], disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC\\_digital.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf)
- SOTO CALDERÓN, RONALD. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 3 (1), Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, pp. 1-16, documento pdf disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* [página web], disponible en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNESCO (2009). *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008*. Santiago de Chile: UNESCO- Oficina Internacional de Educación, documento pdf disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/amadio\\_analisis\\_educacion\\_inclusiva\\_NR2008\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/amadio_analisis_educacion_inclusiva_NR2008_spa.pdf)

UNESCO, General Conference, 37th (2013). *La Educación después de 2015*. París: UNESCO, documento pdf disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224367\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224367_spa)

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, documento pdf disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

UNESCO (2019). UNESCO [página web], disponible en: <https://es.unesco.org/>

UNESCO y BM (2018). *Culture in City Reconstruction and Recovery*. Paris, Francia. UNESCO y Grupo del Banco mundial [página web], disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30733>

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS (2020) [página web], disponible en: <https://www.unich.edu.mx/>

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE GUERRERO (2020) [página web], disponible en: <http://www.ueg.edu.mx/universidad/>

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE HIDALGO (2020) [página web], disponible en: <http://uiceh.edu.mx/>

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO (2021) [página web], disponible en: <http://uiem.edomex.gob.mx/>

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INDÍGENA DE MICHOACÁN (2020) [página web], disponible en: <https://uiim.edu.mx/wpuiim2020/>

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA (2020) [página web], disponible en: <https://www.uiep.edu.mx/>

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL MAYA DE QUINTANA ROO (2020) [página web], disponible en: <http://www.uimqroo.edu.mx/>

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE SAN LUIS POTOSÍ (2020) [página web], disponible en: <https://www.uicslp.edu.mx/>

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO (Sinaloa) (2020) [página web], disponible en: <http://www.uaim.edu.mx/portal/>

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE TABASCO (2020) [página web], disponible en: <http://www.uiet.edu.mx/>

UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL (2021) [página web], disponible en: <https://www.uv.mx/uvi/>

VÁZQUEZ OLIVERA, M. GABRIELA (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), pp. 93-124, documento pdf disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64039200004>

ZAPATA, JULIO CÉSAR. (2017). Zapata Cruz, J. (2017). Lo dogmático y lo orgánico en la Constitución. *Hechos y Derechos*, 1(42) , documento pdf disponible en: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/11751/13577>