



LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: UN EJEMPLO DE INTERCULTURALIDAD*

Máryuri Castaño

Candidata a Grado de la Maestría en Planeación para el Desarrollo
Universidad Santo Tomás, 2017

* Este artículo surge en el marco de la investigación “Pensando la Universidad del Siglo XXI como un territorio para la convivencia”, desarrollada entre la Universidad Santo Tomás de Bogotá y la Universidad Valladolid de España, en la cual participé como co-investigadora, con el apoyo de la dirección del trabajo de grado de la profesora Doris Yaneth Herrera Monsalve.

Resumen

México es un país pluricultural que tiene en su haber diversos grupos poblacionales, lo cual demanda forjar una educación de carácter inclusivo que propicie por la equiparación de oportunidades para aquellos que históricamente han sido excluidos y a quienes se les ha desconocido su saber. El presente artículo presenta los conceptos y significados asociados a las ideas de interculturalidad y buen vivir en la Universidad mexicana del Siglo XXI, analizando sus características, relaciones y aportaciones al país. Para ello, se realizó una revisión documental de fuentes bibliográficas, con el fin de identificar la producción académica sobre las categorías enunciadas. Como resultado, se discuten algunas interpretaciones sobre la educación superior y la noción del buen vivir y su conexión con la educación intercultural, haciendo énfasis en la inclusión educativa de las poblaciones indígenas; seguido, se presentan las experiencias identificadas según su enfoque y alcance, a fin de evidenciar cómo y de dónde se están planteando propuestas alternativas a la visión de educación y de desarrollo convencional, destacando un caso emblemático del país: la Universidad Intercultural de Chiapas-UNICH; finalmente, se presentan algunas conclusiones con relación al estado mismo de la cuestión de la Educación Superior Intercultural para el Buen Vivir en México, los avances en términos teóricos del tema y el esbozo de las implicaciones y retos que ésta apuesta supone para el país.

Palabras Clave

Buen Vivir, Interculturalidad, Educación Superior, Universidad, México

Abstract

Mexico is a pluricultural country that has diverse population groups, which demands an education of an inclusive nature that favors the equalization of opportunities for those who have historically been excluded and whose knowledge has not been known. This article presents the concepts and meanings associated with the ideas of interculturality and good living in the Mexican University of the XXI Century, analyzing their characteristics, relationships and contributions to the country. For this, a comprehensive review of bibliographic sources was carried out, in order to identify the academic production on the

categories mentioned. As a result, some interpretations on higher education and the notion of good living and their connection with intercultural education are addressed, with emphasis on the educational inclusion of indigenous populations; Followed, the experiences identified according to their approach and scope are presented, in order to highlight how and where alterantives proposals are being proposed to the vision of education and conventional development, highlighting an emblematic case of the country: Intercultural University Of Chiapas-UNICH; Finally, some conclusions are presented regarding the very state of the issue of Intercultural Higher Education for Good Living in Mexico, the advances in theoretical terms of the subject and the outline of the implications and challenges that this entails for the country.

Key words

Good Living, Interculturality, Higher Education, University, Mexico

1. INTRODUCCIÓN

La educación ha sido concebida de diferentes maneras a través de la historia. Cada época le atribuye un objetivo diferente al acceso formal al conocimiento y a la transformación que viven las personas y las sociedades a partir de su vinculación con este proceso. Es así como se ha resaltado la función de la educación en la formación de individuos para el trabajo, convirtiendo este derecho (y servicio) en un medio en pro del desarrollo económico personal y comunitario; o se piensa como una necesidad básica de todos los sujetos, que implica el desarrollo personal, social y cultural, y que debe ser satisfecha en condiciones de igualdad y calidad durante todos los ciclos vitales (UNESCO, 1998; UNESCO, 2009). Lo relevante es que, independiente de la mirada que se tenga de la educación y sus formas de materialización, cada vez hay más interés de las personas, las comunidades y los gobiernos de promover este derecho, inclusive, en el nivel superior, donde se da la educación profesional y se busca la transferencia del conocimiento (técnico, científico y crítico) al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico, la formación de capital humano intelectual y tecnocientífico, así como permitir la movilidad social, generar sentidos de pertenencia e identidad y ayudar al fortalecimiento de la cohesión social (Delors et al., 1996; SEP, 2000).

En este sentido, las universidades no pueden ser estáticas, sino que tal y como es la sociedad: dinámica y cambiante, deben asumir una postura más flexible que le brinde a los estudiantes las herramientas para “poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo” (Tedesco, 2000, p. 62). Ante esto, Salinas & López Malo (2012, citados por Tinel et al., 2017) señalan que las universidades no son más un claustro de producción y transmisión de conocimientos que se mira a sí mismo como un faro que brilla en medio de la oscuridad, como si fuese poseedora del conocimiento total y verdad absoluta de la realidad, o como si su saber fuese la única forma de explicación de los fenómenos, sino que debe ser comprendida como una “organización social dinámica y flexible”, que articula saberes y actores y secreta soluciones sustentables (Ibíd., p. 3).

Es por ese nuevo rol que asume la universidad que la UNESCO declara en el año 2015 que “nunca ha sido más urgente replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje”, poniendo en el centro el debate sobre la dimensión humanista y holística de la educación, la inclusión de seres y saberes y la necesidad de compartir aprendizajes para construir un futuro con sentido y sustentable (Tinel et al., 2017, p. 3); de tal forma que el énfasis no está solamente en el plan de la Universidad (considerada solamente como una empresa que se proyecta), sino en su capacidad para formar ciudadanos y no solamente

profesionales y, en esa misma dirección, contribuir a la proyección de nuevos y mejores modelos de sociedad. Es decir, en la medida que se entiende la educación superior como un medio y no solamente como un fin (ingresar a la universidad), surgen preguntas como: ¿cuál es el rol de la Educación Superior/Universidad en esa construcción de futuro deseado?, si acaso existen apuestas de Educación Superior/Universidad que se distancien de la idea de un desarrollo hegemónico, convencional y globalizado, ¿cuáles son sus énfasis y sus resultados hasta ahora?

Según Quijano (2014, p. 28) desde fines del siglo XX una proporción creciente de las víctimas de ese patrón de poder (hegemónico y desarrollista, formulado desde Occidente y que desconoce y se contrapone a los saberes de las comunidades), ha comenzado a resistir a esas tendencias, posiblemente en todo el mundo. Esa resistencia se está dando, específicamente, a través de procesos educativos, porque es en la construcción histórica de la desigualdad¹, que el sistema educativo aparece como una de las instituciones de legitimación y reproducción del orden social excluyente y monocultural (Bourdieu y Passeron, 1996).

México no es la excepción a esa tendencia de transformación, y en el nuevo siglo (XXI) su sistema de educación, por conquista de las comunidades tradicionales, inicia un proceso de conocimiento, re-conocimiento y apertura a diversas formas de construir el saber desde el diálogo y la interculturalidad que propendan por un Vivir Bien para todos y todas. Así las cosas, vale la pena preguntarse **¿cómo las nociones de Interculturalidad y Buen Vivir se constituyen en insumo para (re)pensar la (de)construcción de la Universidad mexicana del siglo XXI, en función del proceso de desarrollo de la sociedad?** Un interrogatorio legítimo para el contexto actual porque “no es posible pensar en una sociedad del Buen Vivir si no se cuestiona la matriz excluyente y racista de la sociedad y el papel que ha cumplido la educación y el sistema educativo en la legitimación de dicha desigualdad” (Villagómez & Cuhna de Campos, 2014, p. 4).

La revisión del caso mexicano cobra importancia por tratarse de una nación pluricultural que se sustenta originalmente en sus pueblos indígenas², tal como lo sostiene la carta

¹ Bourdieu y Passeron (2003) argumentan que las diferencias en la educación son críticamente marcadas y notorias, por no decir evidentes; no obstante, la ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades, particularmente en materia de éxito educativo, como desigualdades naturales, desigualdades de talentos (p. 13).

² Que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de

magna de este país en su artículo segundo (Const., 1917), con participación de grupos de origen africano y una población numerosa y mayoritaria, diversa por sus orígenes, mestiza, con rasgos culturales que definen y asumen identidades peculiares y heterogéneas; sin embargo, no basta con reconocer, desde la institucionalidad, que existe una diversidad cultural para que todas esas culturas, grupos y personas sean realmente incluidas en la sociedad, sino que se deben tejer puentes para la construcción de una nación que posibilite y valore la realización de las diferencias del otro para que éste no se considere a sí mismo como un individuo perteneciente a un grupo étnico que cohabita en la nación mexicana, sino un ciudadano con igualdad de derechos que conserva para sí unas prácticas y saberes de valor. Es por esto que el Estado mexicano está en la obligación de promover políticas incluyentes, donde exista un diálogo intercultural, que permee los ámbitos político, social, económico, cultural y jurídico, pero en especial, el educativo, pues es en la realización del derecho a la educación que se da apertura al desarrollo de los demás derechos, por un lado; por otro, el aula es entendida como el escenario legítimo para la gestación de argumentos que sirvan a la toma de decisiones, incluso, de orden nacional.

Por consiguiente, el presente artículo responde a la problemática planteada a través de un análisis documental que **presenta los conceptos, abordajes y significados asociados a las ideas de interculturalidad y buen vivir en la Universidad mexicana del Siglo XXI, a la vez que analiza sus características, relaciones y aportaciones**. Conforme su propósito, se resalta que este estudio tuvo un enfoque cualitativo, de tipología descriptiva, con especial énfasis en el método hermenéutico. La ruta metodológica que se siguió estuvo apoyada en las técnicas de investigación del diseño documental que se hizo, como lo señalan Dulzaides y Molina (2004), para “garantizar la recuperación selectiva y oportuna de datos, además de posibilitar el intercambio, difusión y uso de la información”. Y si bien es cierto que el análisis documental integra varias modalidades³, el presente estudio hizo hincapié en los análisis: cualitativo, que permite verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido; y directo, que se limita a tomar el sentido literal de lo que es estudiado.

Para ello, inicialmente se hizo una revisión exhaustiva de fuentes bibliográficas primarias que estudiaran la idea del Buen Vivir y Universidad o Educación Superior en México y, posteriormente, como producto mismo de los hallazgos, se incluyó la categoría Intercultural(idad), pues ésta se constituye en una forma alternativa de vida en México, que

ellas (...) La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas (Const., 1917).

³ Gómez (2000) propone seis tipos de análisis de contenido: de exploración, de verificación, cualitativo, cuantitativo, directo e indirecto.

ha permeado los escenarios educativos y promueve un estado de Buen Vivir no solamente para las comunidades indígenas, sino para el pueblo Mexicano en general. Dicha revisión documental se realizó sobre artículos científicos en casi una decena de bases de datos⁴ afines a las temáticas de la investigación, de la cual resultó un aproximado de setenta (70) documentos entre libros, capítulos de libros y artículos científicos, que fueron sistematizados mediante una matriz de búsqueda y análisis documental (tal y como se muestra en los anexos del presente documento).

Por otra parte, reconociendo la existencia de información de interés sobre el problema de estudio en otros soportes de carácter no científico, se hizo una exploración de información de datos nuevos y originales correspondientes a “literatura gris” o “literatura no convencional”⁵, que hace referencia a textos como: informes, comunicaciones a congresos que no sean publicadas en las actas, normas y recomendaciones, traducciones no publicadas comercialmente, artículos de sociedades o de periódicos locales, algunos documentos oficiales, documentación técnica publicitaria y patentes, entre otras. Si bien estos datos no surtieron el mismo proceso de sistematización que los documentos científicos que integran las fuentes primarias de información, fueron utilizados como soporte o respaldo a las hipótesis y argumentos del artículo en su conjunto.

El presente documento estructura los resultados obtenidos haciendo énfasis en tres momentos: primero, una interpretación de la posible relación entre las nociones de buen vivir e interculturalidad en el marco de la educación superior mexicana, haciendo énfasis en la inclusión educativa de las poblaciones indígenas; seguido de una ilustración de la trayectoria y características de las universidades interculturales en México en el siglo XXI, según su enfoque y alcance, a fin de evidenciar cómo y (de) dónde se están planteando propuestas alternativas a la visión de educación y de desarrollo convencional, con apoyo de ejemplos puntuales y destacados; y por último, se presentan algunas consideraciones sobre los avances en términos teóricos y aportaciones que hace la educación superior

⁴ E-Libro, JSTOR, ScienceDirect, EBSCO - Academic Search Complete, EBSCO - Fuente Académica, EBSCO - SocINDEX with Full Text, EBSCO - World Politics Review, SciELO (Scientific Electronic Library Online) y Google Academics.

⁵ El adjetivo de “gris” es debido a que no tienen una clara denominación y normalización (como sucede con muchos sitios web) y no pueden equipararse a los documentos convencionales. Se caracterizan por tener una producción y difusión distinta a los cauces habituales (como libros, revistas científicas, etc.) y por ser de difícil acceso (Universidad de La Salle, 2002: 6)

intercultural a la educación para el desarrollo y el buen vivir en México⁶, así como el esbozo de las implicaciones y retos que ésta apuesta supone para el país.

2. BUEN VIVIR E INTERCULTURALIDAD EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

El presente acápite propende por una interpretación de la posible relación entre la noción de buen vivir y la configuración de lo intercultural (la interculturalidad) en el caso mexicano, mostrando que una y otra noción posee algunos principios compartidos y fronteras borrosas en cuanto a las prácticas establecidas por las comunidades que las lideran. Asimismo, se muestra cómo la interculturalidad se canaliza y se materializa a través de la educación (y la educación superior), específicamente en la inclusión educativa de las poblaciones indígenas, a fin de construir sociedades que brinden oportunidades de Buen Vivir para todos sus integrantes.

Antes que nada, conviene subrayar que tanto en la configuración de la educación superior como en los aspectos que atañen a lo intercultural en México, aparece aunada la idea de “desarrollo”, que como bien lo indican distintos autores (Acosta, 2008, 2010, 2013; Acosta y Martínez, 2009; Houtart, 2011; Tortosa, 2011; entre otros) está en constante tensión con la noción del “Buen Vivir”. Concretamente, mientras que el desarrollo concebido desde Occidente define una línea de crecimiento ascendente que se mide en el aumento de la producción y la riqueza monetaria, el Buen Vivir aparece como una alternativa que busca, en vez del aumento de la riqueza (en general), cerrar las brechas entre las personas, grupos y poblaciones al redistribuir de forma igualitaria los recursos y productos del mundo entre todos.

Sin embargo, aunque la educación intercultural aparece como una educación transformadora que puede contribuir a cerrar esas brechas y a gestar bases para un Buen Vivir, constantemente hace alusión a la idea del desarrollo, como uno que debe ser “integral y sustentable (...), dado a través de la participación y colaboración social de las comunidades, así como la coordinación institucional” (CDI, 2014, p. 9). Este desarrollo incluye (1) la realización de los derechos indígenas y el acceso a la justicia; (2) el desarrollo

⁶ Si bien es cierto que el Desarrollo y el Buen Vivir son dos nociones en tensión, en adelante se explicará cómo se concibe cada una de ellas, y cuáles son sus posibles encuentros y desencuentros en el marco de la educación superior intercultural en México.

social, entendido como la mejoría en la infraestructura básica de las comunidades y hogares indígenas, así como la atención a las necesidades de salud y educación; (3) el desarrollo económico, que considera el ingreso monetario y no monetario para comunidades y familias indígenas; (4) la participación de la sociedad indígena y coordinación gubernamental para la planeación y gestión de su desarrollo; y (5) la preservación y promoción de las culturas indígenas y sus formas tradicionales de organización y participación (CDI, 2014, p. 10).

Así las cosas, esa tensión entre desarrollo y buen vivir, pone de manifiesto a su vez una tensión entre lo global y lo local, tal como sucede con los planes de vida de las comunidades indígenas en Colombia que, si bien “son una concepción abstracta pero compartida al interior de las comunidades, muchas veces terminan por convertirse en otra versión de los planes de desarrollo territorial, además de cumplir con los pasos obligatorios de diagnóstico, estrategia e inversión. Esta es una manera de expresar, por supuesto, la relación de conflicto que surge entre las particularidades de lo regional [lo propio] y las imposiciones y demandas del Gobierno Nacional. [además porque] No se puede desconocer que los indígenas han recibido colaboración para la elaboración –o documentación, según el caso– de sus planes de vida de profesionales y no profesionales (internos y externos) como docentes, promotores, técnicos, etc., que de una u otra manera terminan por imprimirle a estos documentos cierto grado en su visión del cambio” (Castaño, 2015, p. 257).

2.1. ¿De qué se trata la Educación intercultural para el Buen Vivir Mexicano?

Son distintos los autores que en el nuevo siglo han abordado el tema del Buen Vivir, sus concepciones y materializaciones a lo largo y ancho de América Latina, su oportunidad en los temas del desarrollo, su correspondencia con los asuntos de la humanidad y su conexión con la educación y la pedagogía para la sustentabilidad (Acosta, 2008, 2010, 2013; Acosta y Martínez, 2009; Houtart, 2011; Tortosa, 2011); sin embargo, para hacer una aproximación al término, es preciso mencionar a Aníbal Quijano (2014, p. 19) cuando señala que “el Buen Vivir es, probablemente, la formulación más antigua en la resistencia indígena contra la colonialidad del poder”⁷, y que más allá de las diferencias lingüísticas y conceptuales que se vislumbren en cada pueblo alrededor del término, se trata de

⁷ Es entendido uno de los elementos del capitalismo, y se funda en la imposición de una clasificación racial y/o étnica de la población del mundo, donde unos se sobreponen como superiores a los otros. La colonialidad del

“un complejo grupo de prácticas sociales orientadas a la producción y a la reproducción democráticas de una sociedad democrática, un otro modo de existencia social, con su propio y específico horizonte histórico de sentido, radicalmente alternativos a la colonialidad global del poder y a la colonialidad/modernidad/eurocentrada” (Quijano, 2014, p.19).

De tal forma que el énfasis está en las prácticas sociales que los grupos poblacionales puedan configurar con una mirada de futuro armoniosa y compartida. Por lo tanto, para Quijano (2012, p. 53 y 2014, p. 30), desarrollar y consolidar el Buen Vivir, demanda que las sociedades logren implementar prácticas sociales caracterizadas por:

- “La igualdad social de individuos heterogéneos y diversos, contra la clasificación que desiguala al ser humano y la identificación racial/sexual/social de la población mundial.
- Por consiguiente, ni las diferencias ni las identidades serían más la fuente o el argumento de la desigualdad social de los individuos.
- Las agrupaciones, pertenencias y/o identidades serían el producto de las decisiones libres y autónomas de los individuos (ahora) libres y autónomos.
- La reciprocidad entre grupos y/o individuos socialmente iguales en la organización del trabajo y en la distribución de los bienes y productos.
- La redistribución igualitaria de los recursos y productos del mundo, tangibles e intangibles, entre [toda] la población mundial” (Quijano, 2012, p. 53 y 2014, p. 30).

Ahora bien, esta caracterización no constituye una fórmula ni un reglamento estricto para la realización del bienestar común, sino más bien un conjunto de principios que las comunidades adoptan en medidas y momentos según sus luchas, necesidades y visión de la sociedad y del futuro. De hecho, más recientemente se ha dicho que el Buen Vivir no es una teoría sino una idea movilizadora que pone al ser humano en el centro de atención de la política, que representa un anhelo de la humanidad y recoge lo mejor del pensamiento universal, o que es una utopía en permanente proceso de construcción y de re-significación (Falconí, 2013 y Larrea, 2013).

poder no se puede escindir de la colonialidad del saber, toda vez que la elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder: colonial/moderno, capitalista y eurocentrado. Por supuesto, no se refiere a todos los modos de conocer de todos los europeos y en todas las épocas, sino a una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo (Quijano, 2000, p. 218).

De esta manera, y diferenciándose de otras concepciones sobre bienestar y calidad de vida -como las planteadas por Sen (1980)⁸, Nussbaum (2005)⁹ o ambos (1996)-, el Buen Vivir hace explícita la “relación entre derechos humanos, modelo de desarrollo y derechos de la naturaleza (...) y propende por establecer constitucionalmente la obligación del Estado de realizar esos derechos mediante la planificación y a través del proceso de las políticas públicas” (Monsalvas, 2014, p. 111).

En el entendido de que el Buen Vivir corresponde a una formulación nacida de la resistencia indígena contra la colonialidad del poder (Quijano, 2014), en un contexto como el mexicano, cuya población indígena representa el 9,9% de la población total nacional¹⁰, se hace indispensable pensar este concepto en conexión con el término de interculturalidad, el cual supone una relación y una interacción entre grupos humanos con culturas diferentes en condiciones de igualdad, es decir que la interculturalidad busca eliminar las diferencias al suponer una relación que incluya comprensión y respeto entre las culturas (Aguilar, 2004). Esto, por supuesto, no dista de la definición de Buen Vivir ya presentada, que también pone en diálogo actores y saberes; sin embargo, la interculturalidad se diferencia del Buen Vivir en que se materializa en una práctica de la vida diaria, y no en una demanda de garantía al Estado. Algunos autores (Alonso, Hernández y Ortíz, 2014, p. 103) argumentan que la responsabilidad de que la interculturalidad funcione es de la sociedad civil, pues son los habitantes de una comunidad los que tienen el deber de respaldarla mediante sus actos, y añaden: “las prácticas interculturales deben ser un puente, no un muro, porque los seres humanos somos iguales en esencia y diferentes en existencia” (Essomba, 2006, p. 11).

Vistas las cosas de esta manera, y comprendiendo que tanto la noción de Buen Vivir como la Interculturalidad tienen sus orígenes en las apuestas y alternativas indígenas en resistencia a la colonialidad del poder, y que para la realización de una u otra iniciativa se requiere del compromiso de las comunidades para la puesta en práctica de los principios y orientaciones acordados, por un lado; y por el otro, del reconocimiento y garantía del

⁸ Sen estructura su argumento alrededor de las capacidades, las libertades y las oportunidades de la persona, y plantea que el bienestar humano implica tener seguridad personal y ambiental, acceso a bienes materiales para llevar una vida digna, buena salud y buenas relaciones sociales, todo lo cual guarda una estrecha relación con y subyace a la libertad para tomar decisiones y actuar.

⁹ Nussbaum sostiene que el enfoque de las capacidades debe servir de base para una teoría de los derechos básicos de los seres humanos que deben ser respetados y aplicados por los gobiernos de todos los países, como requisito mínimo del respeto por la dignidad humana. Por lo tanto, de acuerdo con este marco teórico, se indica que las sociedades debieran garantizar a todos sus ciudadanos un nivel superior al umbral mínimo de las siguientes capacidades humanas fundamentales.

¹⁰ 11.132.562 personas indígenas de 112.336.538 habitantes en el país, según el Sistema de indicadores sobre la población indígena de México, con base en el Censo General de Población y Vivienda de México realizado en el año 2010.

Estado para la realización autónoma y plena de esas formas de vida en construcción, vale la pena (re)considerar la educación como el medio que canalice y permita tales realizaciones, incluso, en armonía una con la otra. Ese es uno de los fines de la educación intercultural.

Como lo indican Agustín Ávila y León Enrique Ávila (2014, p. 41),

“la historia del conocimiento está marcada geohistóricamente y tiene un valor y un lugar de origen. El conocimiento no es abstracto y deslocalizado. Todo lo contrario. Los conocimientos humanos que no se produzcan en una región del globo (desde Grecia a Francia, al norte del Mediterráneo) no tienen el mismo valor y legitimidad respecto a aquellos que se producen en África, Asia o América Latina y que inmediatamente son catalogados inferiores o no sostenibles”.

Como medida para hacer frente a esa visión de subalternizar los “otros” conocimientos es que se rescata la idea de la interculturalidad y, a partir de esta, de la educación intercultural, la cual hace llamado a la necesidad de una convivencia en un marco de respeto y diálogo entre las diversas culturas que puedan encontrarse en algún punto geográfico del país en determinado momento, e invita para que esos encuentros se conviertan en oportunidad de re-pensar y re-conocer y re-construir los saberes. Al respecto, Catherine Walsh (2010) afirma que la interculturalidad

“se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (Walsh, 2010, p. 4).

Y añade, citando a Rivera:

“Por tanto, su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados” (Rivera, 1999, citado por Walsh, 2010, p. 4).

Particularmente en México la educación intercultural tomó tanta fuerza e importancia que logró el reconocimiento oficial del Estado mexicano, al punto de incluir la modalidad de educación intercultural en los procesos de formación al interior del país. Así, al cierre del milenio, la Secretaría de Educación Pública-SEP de México, declaró a través de CONAFE¹¹ que la educación intercultural es una educación que

“al reconocer las diferencias proponga la igualdad de oportunidades –ya no sólo en el ingreso, sino también en la permanencia y en el éxito escolar– a través del respeto a la diversidad y a la pluralidad cultural que afecta tanto a los miembros de los grupos que son discriminados como a los miembros que discriminan” (CONAFE, 1999, p. 66).

En este sentido, el nuevo milenio (2001) fue el escenario para la consolidación de una educación intercultural en México que, aunque inicialmente se refería enfáticamente a los niveles de educación básica, abría la brecha para la educación intercultural superior y la educación intercultural en todos los ciclos vitales, al contribuir a la realización de tres propósitos fundamentales:

- Que los pueblos indígenas puedan establecer –en una relación paritaria– vínculos de colaboración y contribución al conocimiento científico que, a través de una visión crítica y creativa, facilite la generación de propuestas de desarrollo adecuadas a su cultura, tradiciones, expectativas e intereses y a mantenerse en contacto dinámico con otras culturas del mundo (Ávila, 2011, p. 20)
- Que las personas vivan experiencias en comunidad donde el valor de la dignidad del ser humano se anteponga al dinero (Monroy, 2014, p. 189)
- Que las personas adquieran y fortalezcan su capacidad de generar soluciones a los problemas más importantes de la sociedad y de la comunidad en la que se encuentran (Schmelkes, 2008).

La interculturalidad no es simplemente un concepto abstracto, y que no atañe única y exclusivamente a la educación, sino que constituye una práctica de la vida diaria, que siguen las personas que buscan mayor igualdad y justicia social, y no se conforman con lo que tienen, sino que desean algo mejor para ellos y para sus pares. Así, y siguiendo a Essomba (2006), la responsabilidad de que la interculturalidad funcione es de la sociedad civil, pues son los habitantes de una comunidad los que tienen que respaldarla mediante sus actos, de

¹¹ Creado el 11 de septiembre de 1971 como un organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, con personalidad jurídica y patrimonio propios, y cuyo objetivo principal es el de generar equidad educativa para los niños y jóvenes de sectores vulnerables del país y combatir el rezago educativo en educación inicial y básica.

tal manera que las prácticas interculturales sean un puente y no un muro en el que los seres humanos seamos comprendidos como iguales en esencia y diferentes en existencia.

2.2. El derecho a la Educación para las comunidades indígenas en relación con las Universidades Interculturales en México

Para una mejor comprensión del caso mexicano, es necesario triangular (1) los abordajes teóricos y académicos alrededor de la interculturalidad y el buen vivir, (2) las luchas y reivindicaciones sociales forjadas por los pueblos indígenas del país, y (3) las decisiones y posturas del Gobierno mexicano con relación a lo indígena y lo intercultural. A continuación se presenta de forma breve cómo ha sido el proceso de institucionalización de la educación intercultural en México, así como sus principales actores, momentos y características.

Como ya se ha dicho, la Interculturalidad y el Buen Vivir surgen en el marco de las luchas sociales fraguadas por los pueblos indígenas y movimientos sociales de toda América Latina. Varias de estas luchas y demandas para lograr el reconocimiento social y cultural de los pueblos indígenas dentro de sus respectivas sociedades se dieron en la década de los noventa. Como lo reseña Alcántara (2008), hubo casos en los cuales los movimientos y demandas tomaron la forma de luchas de resistencia, algunas pacíficas y otras –como la de los Zapatistas¹² en México– fueron armadas. Uno de los propósitos principales de esos movimientos fue demandar el reconocimiento de sus prácticas culturales (idioma, identidad y costumbres), dentro de las sociedades latinoamericanas, de tal manera que los pueblos indígenas se convirtieron en importantes actores dentro de la escena política tanto en la esfera nacional como internacional.

Según Alcántara (2008), con el objeto de responder a las crecientes demandas de las poblaciones indígenas por un mayor acceso a los distintos derechos, entre los que se encuentra la educación, algunos de los gobiernos latinoamericanos¹³ pusieron en marcha

¹² Se refiere al movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y sus adeptos, identificado con las ideas de Emiliano Zapata, caudillo de la revolución mexicana, plasmadas principalmente en el Plan de Ayala de 1911. Se origina en noviembre de 1993 cuando un grupo de personas entre los que se encontraban indígenas, mestizos mexicanos y algunos extranjeros declaran formalmente constituida la formación de un ejército regular, el cual sale a la luz pública en enero de 1994 bajo la declaración de guerra hacia el gobierno mexicano.

¹³ Ejemplo de ello es el Gobierno Venezolano que creó la misión Alma Mater para la creación de universidades Territoriales, así como la transformación de los Institutos Universitarios de Tecnología-IUT y Colegios Universitarios-CU en universidades experimentales politécnicas, con el fin de impulsar la transformación de la educación universitaria venezolana y propulsar su articulación institucional y territorial, en función de las

una serie de políticas educativas que integran: el otorgamiento de becas y cuotas en la matrícula, la apertura de procesos para admisión especial, la oferta de programas universitarios específicos, modalidades de educación no formal y cursos de preparación para ingresar a la universidad, así como la cualificación de la educación virtual internacional y la creación de universidades indígenas o interculturales, como es el caso de México.

Dentro de este contexto cambiante, el derecho a la educación y a la educación superior, constituye un factor indispensable en la adquisición de la ciudadanía plena y la justicia social para todos los sectores de la sociedad y, por supuesto, para las comunidades indígenas¹⁴. En este sentido, y de acuerdo al artículo 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

“la admisión a la educación superior debe basarse en el mérito, la capacidad, el esfuerzo, la perseverancia y la dedicación demostrada por quienes buscan tener acceso a ella. (...) Por lo tanto, en el acceso a la enseñanza superior, la discriminación no puede ser aceptada bajo ninguna circunstancia por causa de raza, sexo, idioma, religión o distinción económica, social o cultural, ni por limitaciones físicas (...)” (ONU, 2008).

Por lo tanto, y en una confirmación del derecho a la educación superior, el artículo 3 de la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI establece que

“debe facilitarse el acceso a la educación superior a los integrantes de grupos desfavorecidos, tales como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, pueblos que viven bajo la ocupación extranjera, así como a quienes tienen limitaciones físicas, puesto que estos grupos tanto de manera colectiva como individual poseen el

líneas estratégicas del Proyecto Nacional Simón Bolívar, garantizando el derecho de todas y todos a una educación superior de calidad sin exclusiones (tomado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Misi%C3%B3n_Alma_Mater, el 20 de septiembre de 2017). Asimismo, el Gobierno de Colombia instauró el programa Ser Pilo Paga, que otorga cupos universitarios para que los estudiantes más destacados, y que no cuentan con los recursos suficientes, puedan cursar una carrera universitaria en alguna de las universidades Acreditadas en Alta Calidad a nivel nacional (tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-358414.html>, el 20 de septiembre de 2017)

¹⁴ El experto en educación Ricardo Hevia (2010) ubica la educación en el marco de los Derechos Humanos, haciendo énfasis en “los derechos de la libertad” que se corresponden con los derechos económicos, sociales y culturales. Esto para decir que la educación, como un derecho que posibilita (o imposibilita, según el contexto) la movilidad social, se ha ubicado históricamente dentro de los derechos de segunda generación o derechos de la libertad (Los derechos de primera generación son “los derechos de la igualdad” o derechos personales, que atañen a derechos civiles y políticos). De esta forma se entiende la educación como un medio que equipara las oportunidades de las personas en los contextos sociales y un vehículo para la equidad en contextos de exclusión y discriminación social; es decir, aspirar a una sociedad en que todas las personas tengan igualdad de oportunidades para vivir una vida digna.

talento y la experiencia que es de gran valor para el desarrollo de las sociedades y las naciones” (UNESCO, 1998, p.6).

Posteriormente, y con motivo del Foro Mundial sobre la Educación 2015, desarrollado en Incheon (República de Corea), y cuyo propósito era lograr un compromiso de agenda única, renovada, ambiciosa y exigente de la educación, que además recogiera plenamente el Objetivo de Desarrollo Sostenible-ODS número 4 sobre “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”¹⁵, la UNESCO amplió el alcance de la Educación Superior y el rol de la Universidad al señalar que se trataba de:

“Una visión inspirada en una concepción humanista de la educación y del desarrollo, basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. (...) La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, a las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje, [pues] ninguna meta educativa debe considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos” (UNESCO, 2015a).

Evidentemente esta agenda de educación asume un rol transformador al poner en el centro la dignidad humana y el ser (con todos sus matices), además de enfatizar en una inclusión real que equipare las oportunidades para todos y todas, independientemente del lugar que se ocupe en el conjunto social, reafirmando que “la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización humana y de otros derechos, así como el insumo para desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza” (UNESCO, 2015a).

Algunas soluciones en forma educacional podrían contribuir a superar los obstáculos o trabas hegemónicas que enfrentan los grupos indígenas (y demás grupos histórica y socialmente excluidos en el país) tanto para acceder como para mantenerse en la educación superior. Por eso vale la pena preguntarse: en un contexto internacional cambiante que demanda obligaciones para los Estados en materia de Educación y que, inevitablemente genera tensiones y respuestas entre lo local y lo global al respecto (tal como se ejemplifica en la introducción del segundo acápite del presente escrito): ¿cuál fue el proceso evolutivo

¹⁵ Para una mejor aproximación al ODS número 4, sus metas correspondientes y los desafíos de realización, consultar a Sánchez, G. M., Flórez, G. A., Suaterna, J. A. y Acosta, A. B. (2017)

o transformador del derecho a la educación en México? Pues bien, en un país con tan alta participación de población indígena y procesos de movilización y resistencia tan marcados, la educación superior de corte intercultural toma protagonismo y se convierte en objeto de conquista.

Es así como con la derrota del Partido Revolucionario Institucional-PRI en las elecciones presidenciales del 2000, y el logro de la presidencia por parte Vicente Fox Quesada, se somete la propuesta sobre derechos y cultura indígena de la Comisión de Concordia y Pacificación-COCOPA¹⁶ al Congreso de la Unión, órgano depositario del poder legislativo del Estado federal, en 2001. Esto llevó a que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional-EZLN organizara la marcha “Color de la Tierra”, con la que se recorrió más de nueve estados de la república y se culminó con la participación en el Congreso de la Unión (Ávila y Ávila, 2016). Con estos eventos el país entero vivió un momento de euforia en el que se pensaba que realmente el Estado mexicano saldaría su deuda histórica con los pueblos indígenas¹⁷. Sin embargo, la presencia de una serie de prejuicios sobre lo indígena, producto de un profundo desconocimiento de la realidad de los pueblos, y sobre el cual los medios de comunicación masiva, sobre todo la radio y la televisión pública, jugaron un importante papel, aunado a algunas manifestaciones de la cultura racista, llevaron al abandono de la Ley COCOPA y a la aprobación de una ley de derechos y cultura indígena menor que no satisfacía las demandas del EZLN y de los pueblos indígenas (Ávila y Ávila, 2016), que básicamente buscaban el cómo “seguir siendo indígenas y mexicanos pero ahora iguales, con las mismas oportunidades y con derechos que vayan más allá de lo escrito y se manifiestan en la realidad, esto es, con su lengua y su cultura, orgullosamente adelante” (Margarita Nolasco, 2009, p. 24).

No obstante, y como logro significativo de la ley de derechos y cultura indígena aprobada por el Congreso de la Unión, en el apartado de educación, se planteó “la posibilidad” de creación de la educación intercultural y, en el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006 se emitió la política educativa: “educación intercultural para todos”¹⁸, que

¹⁶ Comisión legislativa bicameral conformada desde marzo de 1995 por la Cámara de Diputados de México y de Senadores. Sus miembros son diputados y Senadores de los diferentes partidos políticos en México y está encargada de ayudar en el proceso de diálogo en el contexto del levantamiento del movimiento zapatista.

¹⁷ Por ejemplo, mientras que la población total de 15 años y más sin instrucción (ningún tipo de educación) en México es del 5,0%, para la población indígena del país la no educación asciende al 12,7% (elaboración propia con base en datos Censo General de Población y Vivienda de México, 2010), lo cual denota una desatención y falta de garantía a los derechos de los pueblos indígena mayor a la presenciada por el resto de la población.

¹⁸ Liderada por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-CGEIB de la Secretaría de Educación Pública-SEP, cuya primera directora fue Sylvia Schmelkes, catedrática de la Universidad Iberoamericana (Guitart y Rivas, 2008). Para más información al respecto, consultar: “Educación Intercultural para Todos”, en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/leprib/ed_todos

planteaba el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en las escuelas de educación básica. Inicialmente se propusieron tres programas: 1) desarrollo curricular para la educación básica, 2) formación y actualización del profesorado en educación intercultural y de valores, e 3) impulso de la educación informal acerca de la multiculturalidad del país (SEP, 2001, p. 137).

Ese mismo año (2001), y soportados tanto en la ley de derechos y cultura indígena como en la política de educación intercultural para todos, se implementaron tres estrategias concernientes a la educación superior intercultural: 1) un sistema de becas denominado Programa Nacional de Becas para la Educación Superior-PRONABES, 2) la creación de universidades interculturales establecidas en áreas en donde predomine la población indígena, y 3) un programa de apoyo económico (becas o crédito educativo) con condición de transformación de las instituciones receptoras (Alcántara, 2008, p. 159). Adicionalmente, se crea el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior-PAEIIES, para promover el fortalecimiento de los recursos académicos de las IES participantes y responder a las necesidades educativas de los indígenas, propiciando niveles satisfactorios de ingreso, permanencia, egreso y titulación de los mismos mediante políticas que promuevan el respeto a la lengua, saberes y tradiciones en el marco de la interculturalidad (Gómez, 2011). PAEIIES actualmente trabaja con las 23 IES ubicadas en 18 entidades federativas: Sonora, Chihuahua, Sinaloa, Nayarit, Jalisco, Michoacán, Tlaxcala Guerrero, Estado de México, Hidalgo, Puebla, Distrito Federal, Veracruz, Oaxaca, Campeche, Yucatán, Chiapas y Quintana Roo. Éstas representan a 49 grupos étnicos de los 68 existentes en México (PAEIIES, 2013).

Como resultado se tiene que todas estas transformaciones se tradujeron en el establecimiento de mecanismos para:

- Asegurar que los estudiantes indígenas cuenten con los insumos académicos necesarios para enfrentar los estudios universitarios,
- Asegurar que los estudiantes no abandonen los estudios por razones académicas (lo cual puede atenderse con ayuda de tutorías),
- Evitar la deserción por razones económicas (con ahorros, fondos de crédito emergente, etc.),
- Y asegurar la aceptación de los estudiantes indígenas por parte de la comunidad educativa de docentes y alumnos, a fin de que los respeten e integren a su espacio (Badillo, Casillas y Ortiz, 2008, p. 43).

Ilustración 1.- Hitos en la consolidación de la educación intercultural en México



Elaboración propia, con base en las lecturas y documentos consultados sobre educación superior en México

Al revisar el proceso es posible concluir que implementar grandes y pequeños ajustes en favor de la educación de los pueblos indígenas en México permite que las transformaciones no terminan allí: en el estudiante, sino que se extiendan a las comunidades cercanas y a la construcción de nación mexicana en general. Esa es la verdadera inclusión. Como anota la Secretaría de Educación Pública-SEP, la política indigenista en México ha tenido una doble dimensión: por un lado, la vertiente dirigida a las minorías étnicas que pretende adaptarse a las “necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo”; por otro lado, la vertiente dirigida a la población no indígena, cuyo objetivo es “combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo y discriminación y promover una justa valoración de la contribución de los pueblos indios a la construcción histórica de la Nación” (SEP, 1996, p. 47). De esta manera, se entiende la interculturalidad como un asunto de sociedad (y de futuro, si se quiere), y no solamente como una aplicación a los pueblos indígenas, pues el reconocimiento, el respeto y el aprecio del otro no se da como una imposición legal u oficial, sino que se presenta como resultado de una interacción equilibrada entre todos los actores. En la práctica, la consolidación y sostenibilidad de la educación superior intercultural es una responsabilidad compartida entre indígenas, no indígenas y Estado, como se mostrará en el acápite siguiente.

3. UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO

En principio se debe aclarar que más allá de las disposiciones políticas y normativas gestadas en el Estado mexicano para reconocer y promover la educación (superior) intercultural, los acercamientos a las reflexiones académicas dadas en México alrededor del tema en el siglo XXI (Ávila et al, 2016 y Alcántara, 2008), muestran que las universidades que materializan este tipo de educación comparten -de manera implícita y/o explícita- unos principios fundamentales, los cuales pueden definirse/sintetizarse de la siguiente manera:

- Tienen como misión institucional la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y regiones. El retorno del saber es una condición.
- Los programas educativos que diseñan e implementan se derivan de las necesidades y del desarrollo potencial de cada región. En consecuencia, el currículo tiene una orientación flexible y los programas académicos son dinámicos y susceptibles de ser actualizados constantemente, de tal manera que no se saturen los mercados laborales regionales y se cumpla con la misión de formar a los estudiantes en destrezas y habilidades para el auto empleo o el empleo colectivo.
- Sus procesos de investigación se desarrollan en función de las culturas y los idiomas de las comunidades indígenas de los alrededores de las universidades.
- La admisión de los estudiantes no se basa en los criterios académicos tradicionales, porque se reconoce que la calidad de la formación previa de la mayoría de los aspirantes es muy baja. En lugar de seleccionar sólo a los mejores candidatos, las universidades implementan estrategias que aspiran a elevar el nivel académico durante el primer año. El dilema sigue siendo cómo conciliar las demandas legítimas de los pueblos indígenas con otros grupos, para tener acceso a la educación superior sin debilitar la calidad de los estándares académicos.
- Las universidades interculturales están estrechamente vinculadas a las comunidades indígenas de su entorno mediante la construcción e implementación de un proyecto de desarrollo.

Además de lo anterior, que hace énfasis en el desarrollo de las regiones y los pueblos indígenas a partir del diálogo y el trabajo recíproco con las comunidades, algunas universidades interculturales apuestan por programas que propendan por la sustentabilidad. Siendo la sustentabilidad un término de occidente, en determinadas situaciones expresa el interés de las universidades interculturales por retomar el uso respetuoso de los recursos naturales y la preocupación por la herencia de la tierra para las

generaciones venideras, lo cual tiene una conexión positiva con los propósitos del Buen Vivir. Quizás el uso del término sustentabilidad se deba a esa constante tensión entre lo global y lo local a la que se ven sometidas las comunidades indígenas en su quehacer diario. En este sentido, Leff (2009) sostiene que el patrimonio de la sustentabilidad va mucho más allá de la búsqueda de consensos y sentidos posibles, e incluso más allá de un juego de lenguajes, ya que lo que está en juego son las posibles construcciones de futuro a partir de un reconocimiento de la relación existente entre sociedad y naturaleza, y donde la universidad juega un papel principal. Se trata, entonces, de un proyecto de revisión y reconstrucción del mundo a través de estrategias conceptuales y políticas que originen un nuevo pensar y reflexionar frente a la tradición de la racionalidad tecnocientífica positivista de la modernidad, haciendo énfasis en una política de posibilidad de otro mundo, donde se valore la diversidad y la diferencia cultural. Finalmente, y como apunta Baronnet (2015, p. 706) los compromisos con los proyectos de autodesarrollo sustentable no se han estructurado a la vanguardia de los movimientos antisistémicos, sino como un ejemplo entre muchos de la posibilidad que existe de crear “otro mundo donde quepan todos los mundos”.

En este sentido, y tal como sucedió con la educación intercultural, las políticas mexicanas sobre sustentabilidad para la Educación Superior fueron oficializadas a principios del siglo XXI, esta vez a través del “Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable”, una estrategia propuesta por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES y la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales-SEMARNAT (Alfie y Martínez, 2015, p. 41). De tal manera que universidades como la Autónoma Metropolitana (unidad Cajimalpa) en sus 10 años -a 2015- de funcionamiento se preguntan: ¿cómo se piensa una universidad en la sustentabilidad? Procurando por una nueva ética personal, profesional e institucional que contemple sobre todo los valores ambientales, además, en la formación misma de profesionales que integren a la sociedad actual (capitalista) nuevos saberes/disciplinas para el servicio y el desarrollo (Alfie y Martínez, 2015, p. 42). Otras universidades, como la Intercultural Indígena del estado de Michoacán, incluyen en sus programas educativos el abordaje de la problemática socio-ambiental, transversalizando la temática en todo el proceso de formación del estudiante (Ávila et al, 2016).

Llegado a este punto, si bien los componentes de educación cultural, comunitaria y ambiental son compartidos por la mayoría de las universidades interculturales en México (a lo que se suman los avances legislativos, institucionales y el esfuerzo de las comunidades por una apuesta intercultural que incluya a todos y todas), sigue existiendo la pregunta sobre si lo intercultural se refiere solamente a lo indígena o va más allá y si se están

superando las fronteras étnicas entre grupos y universidades, es decir, si acaso el diálogo se está centrando en un “nosotros y nosotros”, pues en la práctica del sistema educativo el

“reconocimiento de la multiculturalidad se limita a las escuelas bilingües dirigidas a los indígenas, cuando debería estar presente en todas las modalidades y tipos, pues son sobre todo los no indígenas los que tienen que valorar la diversidad que sustenta la riqueza de la nación mexicana” (SEP, 2001, p. 63).

A lo que se suma que en la práctica, a falta de criterios políticos e institucionales definidos, las universidades interculturales (como la de Chiapas o la Veracruzana, por ejemplo), han creado unidades e implementado programas en el marco de la educación intercultural, pero con participación exclusiva de estudiantes indígenas, reconociendo como estudiante indígena a “aquel que declara: que es de procedencia indígena; que procede de una comunidad indígena o con presencia indígena significativa; que habla, escribe o entiende una lengua indígena; a quien no habla la lengua, pero su familia sí” (Badillo, Casillas y Ortiz, 2008, p. 45), lo cual implica un mayor esfuerzo institucional al tener que indagar facultad por facultad y alumno por alumno para encontrar a los estudiantes indígenas, así como una enorme posibilidad de excluir otros grupos poblacionales diversos en su origen que tienen presencia en las regiones y alumnos en las universidades.

Para evitar esto, las universidades interculturales deberán permanecer en contacto permanente con las comunidades aledañas y la sociedad en general, a fin de que no se conviertan en *ghettos* culturales (Alcántara, 2008, p. 164). Adicionalmente, deberán aprovechar las posibilidades de la diversidad epistémica, ya que tanto los conocimientos que se producen en las universidades de Occidente como los que se realizan en los campos, pueblos y rancherías del Sur tienen el mismo grado de validez, lo que hace posible un diálogo entre ellos en igualdad de circunstancias (Ávila, 2011), que implique el reconocimiento del otro y la afirmación de sí mismo, sin perder de vista que esta relación entre culturas ocurre en una sólida y única estructura de poder configurada desde la razón colonial, lo que exige estudiarlas en el marco de relaciones de poder (Moya, 2009).

3.1. Universidades y Programas. Resultados generales.

Entre el año 2001 y el año 2012 se crearon en México trece (13) universidades interculturales y un programa de desarrollo intercultural (ver ilustración 2). Este crecimiento exponencial evidencia que, como se mencionó, la educación superior intercultural lleva implícita una fuerte relación entre las luchas y reivindicaciones sociales forjadas por los pueblos

indígenas del país y las decisiones y posturas del Gobierno mexicano con relación a lo indígena y lo intercultural, siendo condicionante una de la otra. Un ejemplo de ello es que en el año 2001, cuando se aprueba la Ley de derechos y cultura indígena y la política de educación intercultural para todos, se oficializan dos universidades interculturales (la Universidad Autónoma Indígena de México y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí). Por supuesto, no se trató de una gestión comunitaria por la re-construcción del saber fundada en la nueva norma, sino al contrario, una manifestación legal/oficial de una dinámica social que se gestaba en los territorios con antelación.

Ilustración 2.- Universidades interculturales en México según año de creación y área de influencia

No.	UNIVERSIDAD	AÑO CREACIÓN	ÁREA INFLUENCIA
1	Universidad Autónoma Indígena de México	2001	Sinaloa - Sonora
2	Universidad Comunitaria de San Luis Potosí	2001	San Luis Potosí
3	Universidad Intercultural de Estado de México	2003	México
4	Universidad Veracruzana Intercultural	2004	Veracruz
5	Universidad Intercultural de Chiapas-UNICH	2004	Chiapas
6	Universidad Intercultural del Estado de Puebla	2006	Puebla
7	Universidad Intercultural de Tabasco	2006	Tabasco
8	Instituto Superior Intercultural Ayuuk	2006	Oaxaca
9	Universidad Indígena de Michoacán	2007	Michoacán
10	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	2007	Guerrero
11	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	2007	Quintana Roo
12	Instituto Intercultural Ñõñho, A.C.	2009	Querétaro
13	Universidad Nacional Autónoma de México - Licenciatura en Gestión y Desarrollo Intercultural	2010	México D.F. - Guanajuato - Yucatán
14	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	2012	Hidalgo

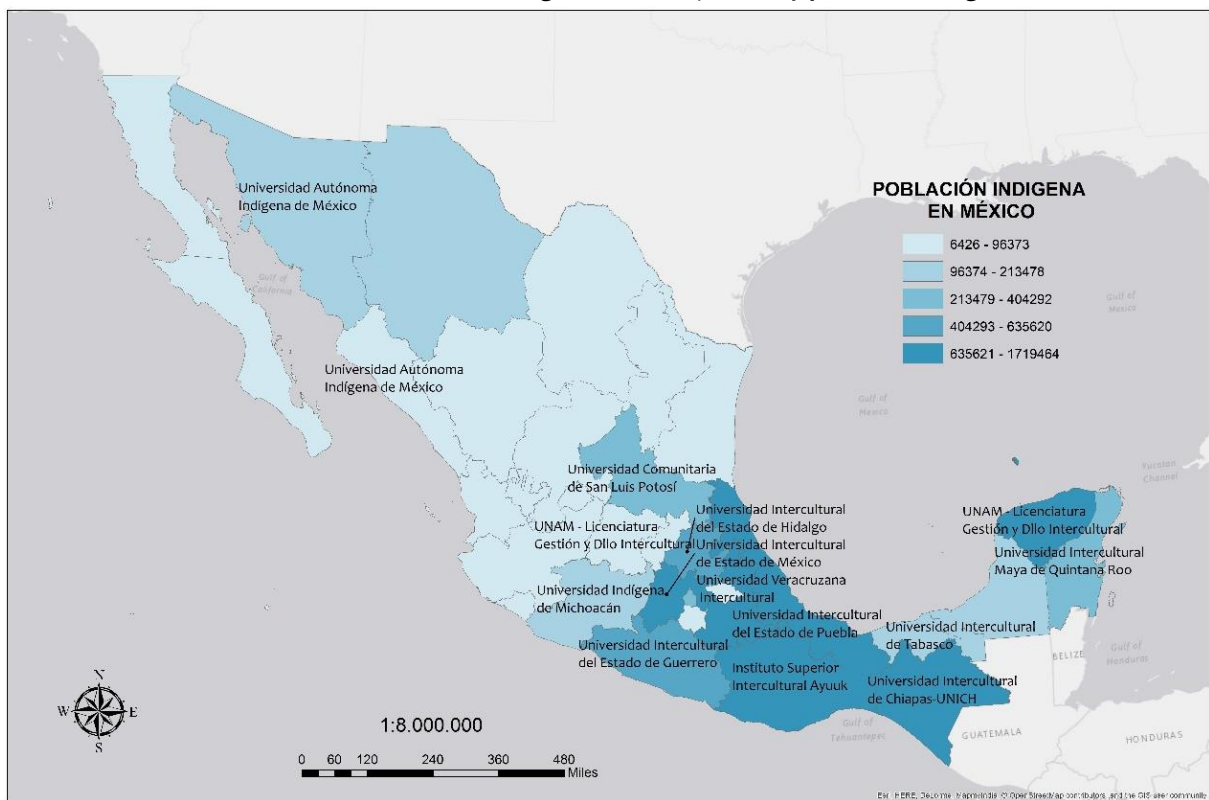
Elaboración propia con base en Alcántara y Navarrete, 2014 y Ávila, Betancourt, Arias y Ávila, 2016

La creciente oferta de universidades interculturales en México se puede explicar, además, por la necesidad demandante de los pueblos indígenas de ser dueños (autónomos) de sus procesos de formación, los cuales se han dado con distintas dinámicas y tiempos de movilización y realización. Un ejemplo es Chiapas, que pese a constituir el origen mismo de la nueva legislación en favor de las poblaciones indígenas, puso en funcionamiento la Universidad Intercultural de Chiapas-UNICH hasta el año 2005, mientras que la Universidad Autónoma Indígena de México, con influencia en Sinaloa y Sonora (al norte del país), donde hay menos concentración de población indígena, entró en operación en el 2001. En efecto, esa celeridad de Sinaloa y Sonora por tener oficializada su propia universidad se puede

explicar, entre otras, por las prácticas, dinámicas e influencia del vecino del norte: Estados Unidos; es decir, puede haber allí una tensión (o por qué no “armonización”) de lo propio y lo ajeno, lo autóctono y el occidente, lo local y lo global.

Pese a que las universidades interculturales suelen encontrarse en regiones densamente indígenas, no son exclusivamente para estos grupos, pero sí preferentemente para ellos por el lugar donde están ubicadas (Schmelkes, 2011)¹⁹. El siguiente mapa muestra la relación entre población indígena y presencia de universidades interculturales.

Ilustración 3.- Universidades interculturales según área de influencia y población indígena. México, 2010.



Elaboración propia con base en datos del Sistema de indicadores sobre la población indígena de México (Censo General de Población y Vivienda de México, 2010), y los aportes de Alcántara y Navarrete, 2014 y Ávila et al, 2016.

Según Agustín Ávila y León Enrique Ávila (2016) las universidades interculturales iniciaron con programas básicos de formación en: a) lengua y cultura, b) desarrollo sustentable y c) comunicación intercultural. Cada universidad veía desde su particular perspectiva los ejes de formación. Posteriormente, se incluyó el eje de vinculación comunitaria, el cual resulta

¹⁹ No hay que perder de vista que estas universidades miden la inclusión básicamente a partir del conteo de estudiantes indígenas, independientemente de los distintos grupos de personas que puedan asistir a ellas.

muy interesante porque mientras algunas universidades interculturales se basan en los principios de la Investigación Acción Participativa-IAP como modelo de interacción, otras aplican procesos de extensionismo clásico o convencional en el que no se toman en cuenta los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas, sino que se llega con el saber profesional a ayudar a resolver problemas de la comunidad (Ávila y Ávila, 2016, p. 207).

Específicamente en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM, la licenciatura en Gestión y desarrollo intercultural es una creación “académica” que parte del supuesto de la imposibilidad “práctica” de incorporar la temática “intercultural” en la estructura curricular de los programas académicos de licenciatura y posgrado, por lo que se optó por la creación de nuevas carreras, en las que sobresale la nascente profesión (Ávila et al, 2016, p. 761). Esto en razón a que la UNAM es una institución pública, autónoma y laica con más de 400 años de existencia ²⁰, y cuyas funciones atañen a la docencia, la investigación y la difusión de la cultura de toda la sociedad mexicana y no solamente de un grupo poblacional en particular; así, y para efectos de reconocimiento e inclusión, su estructura le permite crear los programas con los énfasis que se requirieran, sin que ello implique cambiar su razón de ser: educar a toda la nación.

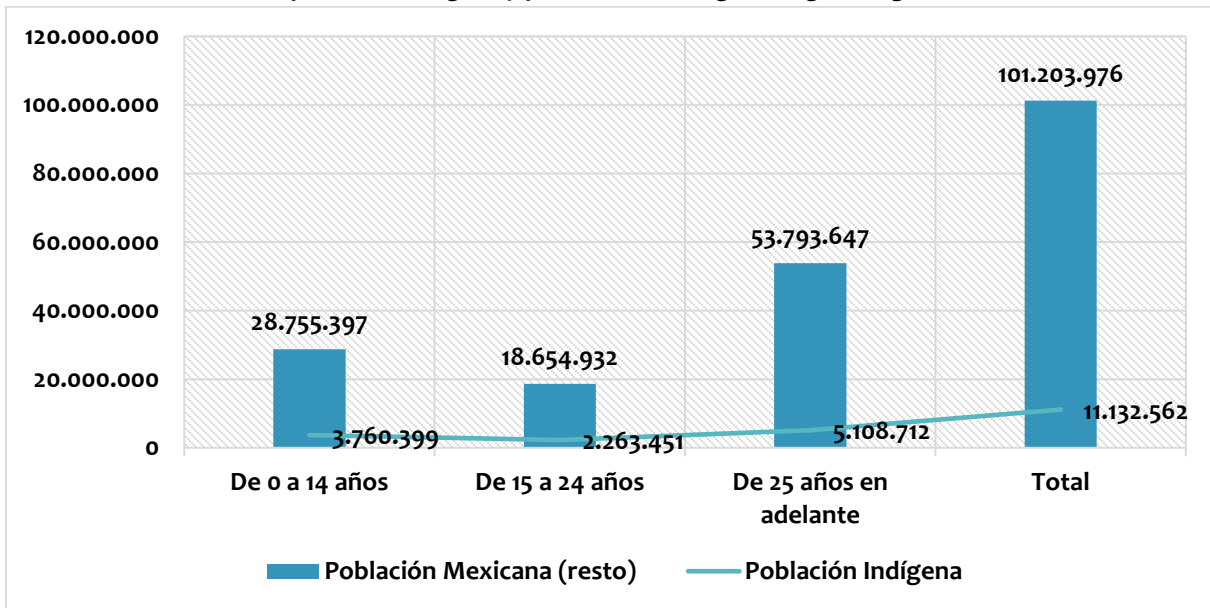
Con respecto a la participación de la ciudadanía mexicana en las universidades interculturales, según un documento de Guerra y Meza (2009), oscilaba alrededor de 5.355 estudiantes para el año 2008; no obstante, al año 2013, y según datos de Alcántara y Navarrete (2014, p. 232), la matrícula de estas instituciones de educación superior había ascendido a 7.500 estudiantes, lo cual refleja un crecimiento en la participación del 28.6% y una representación aproximada del 0.9% del total de la matrícula en el nivel de educación superior del país.

A pesar de los avances tanto en la consolidación de nuevas universidades interculturales como en la participación de estudiantes en cada una de ellas, se sigue evidenciando un rezago en el acceso y permanencia de los pueblos indígenas a la educación superior. Si en el año 2010 la población indígena mexicana que se ubicaba entre los 15 y los 24 años de edad (edad promedio de los estudiantes de educación superior) era equivalente al 10,8% de la población total del país, ¿por qué la matrícula de estos grupos en las instituciones de

²⁰ Para el cierre del 2016, la UNAM concentraba 349.539 alumnos, 40.184 académicos y 331 planes y programas de estudio, contando con presencia en las 32 entidades federativas de México (6 campus, 17 planteles en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y 6 polos de desarrollo regional en Michoacán, Querétaro, Morelos, Baja California, Yucatán y Guanajuato), y en los Estados Unidos de América, Canadá, España, China, Costa Rica, Francia e Inglaterra. Para más información al respecto, consultar: <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

educación superior (fuesen interculturales o no) no alcanza el 1%? El siguiente gráfico muestra no solamente la relación de la población indígena con el resto de la población mexicana, sino que denota la necesidad de pensar en una educación intercultural que sea accesible para todos y todas y que visualice, en el futuro inmediato, la vinculación de los niños y niñas indígenas que hoy se encuentran en proceso de educación básica, y que representa el 11,6% de la población entre 0 y 14 años de todo el país.

Ilustración 4.- Relación población indígena y población no indígena, según rangos de edad. México, 2010.



Elaboración propia con base en datos del Sistema de indicadores sobre la población indígena de México (Censo General de Población y Vivienda de México, 2010)

Finalmente, hay que resaltar que al tenor de estas Universidades Interculturales oficiales (promovidas, reguladas, financiadas y monitoreadas por el Gobierno Mexicano), existen otros escenarios de educación superior y de-construcción y re-construcción de conocimiento, como es la Universidad de los Pueblos del Sur-UniSur o las Universidades e institutos superiores de formación virtual.

La Universidad de los Pueblos del Sur-UniSur, por ejemplo, es una opción institucionalizada desde una perspectiva de educación no formal existente desde el año 2007, en la que existe una intención y una planificación de las experiencias de enseñanza-aprendizaje organizadas a través de un modelo pedagógico caracterizado por:

- Un plan de estudios con duración de 4 años
- Un sistema modular con duración trimestral
- Un modelo transdisciplinar, dialógico e intercultural

- ↪ Una metodología enfática en la creación de espacios de trabajo para la construcción de conocimiento comunitario y no en la impartición de contenidos disciplinares
- ↪ El problema de investigación de cada estudiante es el que articula el proceso de aprendizaje
- ↪ Un sistema semi-presencial, ya que se trabaja en aula intensivamente siete días al mes en dos períodos presenciales. El resto del tiempo es ocupado por el estudiante en desarrollar su trabajo de campo en su propia comunidad

Ilustración 5.- Instalaciones de la Unisur en Santa Cruz del Rincón, Municipio de Malinaltepec-Guerrero



Fuente: Alonso, L.; Hernández, V. M. y Solís, E. (2014)

Por supuesto, y como lo anotan Flores y Méndez (2008), esta opción educativa tiene una gran limitante: los fondos para operar. Al no ser un proyecto surgido desde el Estado, en su creación no recibió ningún tipo de fondos públicos y, como es una universidad de carácter público, no cobra ningún centavo de colegiatura. Así las cosas, el debate interno en la UniSur fue, es y seguirá siendo buscar el registro oficial ante las autoridades educativas nacionales y estatales para entonces recibir fondos públicos o, por el contrario, mantener la autonomía total, pero sin ningún tipo de reconocimiento oficial, lo que entre otras cosas impide emitir títulos universitarios. Y es que obtener tal registro de gobierno implica coartar significativamente la autonomía de la UniSur.

Por otra parte, existen otros escenarios de construcción contra-hegemónica, cuyo origen no se da explícitamente al interior de los pueblos indígenas ni en el marco de su lucha por el reconocimiento de sus derechos y saberes, sino que son promovidos por personas que comparten una visión distinta de la educación y de la construcción y consolidación de sociedad. Ejemplo concreto de ello son la Universidad (en línea) Mundo Real Edgar Morin y el Instituto Mora. La Universidad Mundo Real Edgar Morin es una Universidad Internacional en línea y semipresencial de altos estudios e investigación. Es la institución educativa oficial

en Latinoamérica, fundada por el sociólogo Edgar Morin, donde se estudian diversos posgrados, en el campo de las humanidades y las ciencias sociales, bajo el prisma contemporáneo de las ciencias de la complejidad, la interdisciplina, el pensamiento sistémico, la innovación social, la transdisciplina y el pensamiento complejo. Según el mismo Edgar Morin²¹, esta universidad se propone ser un gran centro de conocimiento pertinente, el cual permite ayudar a la comprensión de las personas, de sus problemas locales, nacionales y de los problemas planetarios, para ayudar la acción en todos los campos.

Por su parte, el Instituto Mora, que recibe su nombre por el distinguido político y escritor mexicano del siglo XIX²², fue creado en 1981, y actualmente se centra en realizar y fomentar actividades de investigación científica y de formación especializada de capital humano en historia, ciencias sociales y cooperación internacional. Además de los procesos y proyectos de investigación, han oficializado seis programas académicos (cinco de ellos a nivel posgradual), imparten cátedras de forma continua y han institucionalizado las estancias posgraduales. Su aporte social radica en querer contribuir de manera destacada al conocimiento del pasado y del presente de México y sus regiones, de Estados Unidos, el Caribe y América Latina; es decir, de re-conocer lo propio de su país-nación con relación a las construcciones, los fenómenos, las dinámicas y tendencias de sus vecinos, países hermanos y, en general, de la región. Mira la consolidación de futuro con una perspectiva histórica de su sociedad.

Por último, se encuentra que existe una Asociación Nacional de Universidades Interculturales que agrupa a 7 de las 13 universidades interculturales identificadas²³; aunque, por tratarse de una iniciativa de carácter académico-político configurada como un espacio de participación y acción articulada entre distintos tipos de actores, no se evidencia un trabajo visible o de mayor impacto por parte de la asociación, a saber: congresos, publicaciones, ponencias en escenarios de política, etc. Por lo tanto, valdría la pena revisar su alcance y valorar si su acción se asemeja a la dada en otros espacios parecidos (redes

²¹ Tomado de: <http://www.multiversidadreal.edu.mx/>, el 25 de agosto de 2017.

²² José María Luis Mora: Nacido en Guanajuato el 12 de octubre de 1794 y fallecido en París el 14 de julio de 1850. Fue un sacerdote, político, ideólogo e historiador mexicano. Se le considera el fundador del liberalismo mexicano y se recuerda por: 1) su incidencia en la separación de la Iglesia y el Estado mexicano, 2) impulsar la reforma educativa de comienzos del siglo XIX, y 3) participar como constituyente en la redacción de la primera Constitución del Estado de México. Tomado de: <https://www.biografias.es/famosos/jose-maria-luis-mora.html>

²³ 1) Universidad Autónoma Indígena de México, 2) Universidad Indígena de Michoacán, 3) Universidad Intercultural de Estado de México, 4) Universidad Intercultural de Tabasco, 5) Universidad Intercultural del Estado de Puebla, 6) Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo y 7) Universidad Veracruzana Intercultural

académicas y comités de política pública, para citar un ejemplo), que aparentemente trabajan mucho *in situ*, pero sus logros no son lo suficientemente divulgados.

3.2. La Universidad Intercultural de Chiapas. Análisis de caso.

La Universidad Intercultural de Chiapas-UNICH no es la primera universidad intercultural en México, pero se ha convertido en un referente de la educación superior intercultural del país por varias circunstancias: primero, porque se gesta en el seno del Movimiento Zapatista, promotor de la Ley de derechos y cultura indígena, que fue el soporte para la realización del derecho a una educación intercultural afín a las necesidades de los pueblos indígenas mexicanos; segundo, porque la alta concentración de población indígena presente en su área de influencia permite vislumbrar la relación universidad-comunidad; tercero, porque en pocos años de funcionamiento (2005-2017) refleja una trayectoria y expansión superior a sus universidades hermanas; y finalmente, porque es una universidad que dispone información suficiente como para documentar/caracterizar el caso.

A manera de breve reseña, se tiene que la UNICH se creó en diciembre de 2004, y entró en operaciones en julio del 2005 con 4 licenciaturas: Comunicación intercultural, Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo. La ciudad elegida como sede fue San Cristóbal de las Casas, la antigua ciudad real de la capitanía general de Guatemala y una ciudad que hasta fines del siglo XX se consideraba la capital cultural de Chiapas. Inició operaciones con 6 profesores de tiempo completo y más de 750 alumnos. Al principio sesionó en salones prestados de la Escuela de Comercio y Administración-ECA y de la Normal Experimental Fray Matías de Córdova.

Ilustración 6.- Campus: San Cristóbal de las Casas

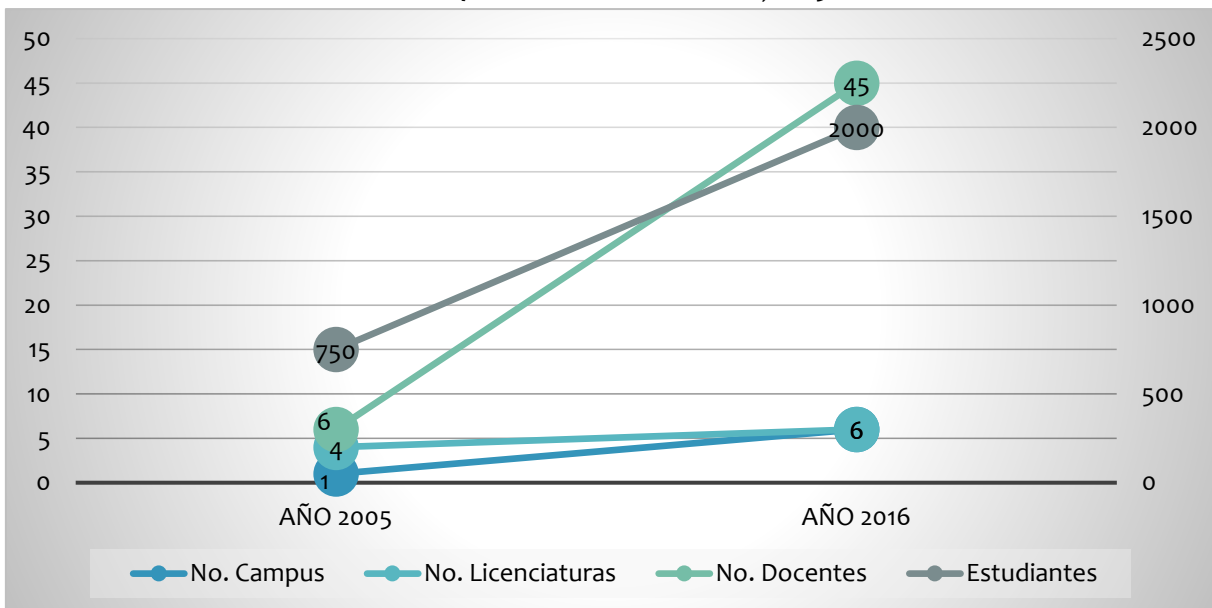


Fuente: Universidad de Chiapas. Tomado de: <http://www.unich.edu.mx/san-cristobal/>, 25 de agosto de 2017.

Agustín Ávila y León Enrique Ávila (2016) reseñan que los planes y programas de estudio de la UNICH se fueron construyendo en la marcha, en un ambiente de libertad que dejó proponer los contenidos básicos del diseño curricular, la malla curricular, el perfil de ingreso y egreso y los contenidos por asignatura. En un principio se contaba con un año de formación básica, la cual era común para las cuatro licenciaturas de la UNICH.

Actualmente la UNICH cuenta con cinco campus (San Cristóbal de Las Casas, Las Margaritas, Oxchuc, Yajalón y Salto de Agua) y ofertan seis carreras: Desarrollo sustentable, Turismo alternativo, Medicina, Comunicación intercultural, Lengua y cultura y Derecho con enfoque intercultural. Cuenta con una matrícula de aproximadamente 2.000 alumnos, de los cuales la mitad está concentrada en la unidad central de San Cristóbal. Con relación a la pertenencia étnica, aproximadamente el 50% de los estudiantes es de origen indígena, aunque con la apertura de las nuevas carreras de Medicina y Derecho se ha ampliado la participación de población no indígena (Ávila, Betancourt, Arias y Ávila, 2016).

Ilustración 7.- Crecimiento de la UNICH, 2005-2016



Elaboración propia con base en las lecturas y documentos consultados sobre educación superior en México

En la actualidad la UNICH se concibe a sí misma como

“una Institución de Educación Superior Pública y Descentralizada del Gobierno del Estado, que sobre la base del modelo educativo intercultural forma profesionales de calidad, con valores, compromiso social y dominio de lenguas originarias, a partir de la integración de

conocimientos de los pueblos originarios y científicos para contribuir a la construcción de una sociedad con mejor calidad de vida”²⁴

Y para el cumplimiento de su misión, la UNICH ha estructurado sus programas de formación haciendo énfasis en el eje de vinculación comunitaria, el cual se imparte obligatoriamente cada semestre, como se muestra a continuación:

Ilustración 8.- Materias por semestre para el eje de vinculación comunitaria²⁵ de la UNICH

SEMESTRE	TALLER
1er Semestre	Taller de Vinculación Comunitaria
2do Semestre	Taller de Análisis y Métodos para la Vinculación
3er Semestre	Taller de Integración de los Conocimientos Comunitarios
4to Semestre	Taller de Diagnóstico Comunitario Participativo
5to Semestre	Taller de Planeación Participativa Comunitaria
6to Semestre	Taller para la Elaboración de Propuestas Comunitarias
7mo Semestre	Taller para la Autogestión y Acción Comunitaria
8vo Semestre	Taller para la Evaluación de la Vinculación Comunitaria

Tomado de: Ávila, Betancourt, Arias y Ávila, 2016, p. 769

A la fecha, y según información aportada por Agustín Ávila y León Enrique Ávila (2016), la UNICH atraviesa un proceso de “politización” de la vida académica que está generando desgaste y descomposición de la universidad intercultural: alrededor de 15 docentes han sido despedidos y cerca de más de 20 maestros y doctores “se han retirado por cuenta propia ante el tenso clima que se vive en la institución” (Ávila y Ávila, 2016, p. 208). Preocupa, además, que

“la perspectiva crítica, o la simple generación de sujetos sociales que busquen transformar la realidad en la que actúan, ha sido borrada de los planes de estudio, y se busca la tecnificación de la carrera de desarrollo sustentable, en la que se pretende imponer un esquema productivista sin tomar en cuenta las necesidades de la gente” (Ávila y Ávila, 2016, p. 209).

²⁴ Misión y Visión. Tomado del portal oficial de la UNICH, en: <http://www.unich.edu.mx/mision-y-vision/>

²⁵ Se puede orientar desde tres perspectivas: positivas (saqueo de información), piadosa (proceso de salvación para liberar a los pueblos indígenas), proyectista (realizar proyectos de inversión y de desarrollo comunitario, se parte de una noción con la que se busca resolver problemas prácticos y “técnicos” de las comunidades) y basada en la educación popular: desde la investigación-acción participativa pudieran incidir en la transformación de las causas estructurales de la marginación y pobreza.

A esto se suma que aun cuando existen experiencias de educación intercultural que han sido desarrolladas por diversos profesores y alumnos convencidos y comprometidos con la relevancia del proyecto,

“no cuentan con la correlación de fuerzas necesarias, que les permita transformar o transmitir sus ideas y acciones al resto de los académicos, lo que ocasiona en la práctica un abandono de dichas acciones, al estar aisladas o no considerarse relevantes por las autoridades universitarias.” (Ávila y Ávila, 2016, p. 212)

En ese sentido, y como bien lo afirma Fábregas (2009, p. 252), “la Universidad Intercultural de Chiapas se caracteriza por un modelo educativo diferente a otros sistemas universitarios del país, pero semejante a todas las universidades interculturales”. Dicho modelo, enfocado en el eje de la interculturalidad, pretende la promoción de una formación basada en el respeto, la tolerancia, la pluralidad y la equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo en la diversidad social; sin embargo, se ve inscrito y en ocasiones supeditado por los afanes propios de la burocracia y de la institucionalidad, pues al fin de cuentas sigue siendo una Institución de Educación Superior que, pese a su autonomía, debe responder a unas exigencias desde el Estado, y ello indiscutiblemente genera tensión entre actores.

4. CONCLUSIONES

Expresiones como diversidad, interculturalidad y multiculturalidad esconden una gran imprecisión en cuanto a su alcance y referencia teórica. Aguilar argumenta que “crean la ilusión de que hacemos referencia a un campo bien delimitado de problemas y de métodos, pero no es así, sobre todo cuando nos acercamos a los sujetos que se supone promueven o guían su trabajo docente por la orientación intercultural” (Aguilar, 2004, p. 52). Es quizás por esa imprecisión terminológica en los discursos y documentos, que no se hizo tan evidente la noción de Buen Vivir. En algunos de los textos se hacen incorporaciones explícitas de las variables del Buen Vivir y otras más asociadas como diálogo intercultural, desarrollo humano, sustentabilidad, etc., mientras que en otros casos solamente se mencionan algunos elementos parciales o se hacen alusiones tales como “reconocimiento de saberes”, por lo que se considera una relación implícita.

No obstante lo anterior, lo que sí aparece de manera explícita y recurrente entre los documentos revisados, es la noción de “diálogo de saberes”, que se asume como el encuentro entre el saber “universal” (la ciencia) y los saberes tradicionales (de los

indígenas, de las comunidades campesinas, a menudo englobados y homogeneizados en la noción de “saber popular”) y donde se promulga la abolición de una jerarquía entre varios tipos de saberes que dialogan entre sí (Mato, 2017, p. 20). Por supuesto, y como bien lo indica Mato, “dialogar” no puede reducirse a sentar a “académicos” con indígenas o campesinos alrededor de una mesa para conversar, ni tampoco basta con escucharnos, sino que requiere “(...) buscar maneras de entendernos y de actuar en colaboración” (Ibid., p. 6), reconociendo “diferencias, inequidades y conflictos” para alcanzar los objetivos consensuados colectivamente (Tinel et al., 2017, p. 5), esto entonces es lo que se puede denominar interculturalidad.

La noción de Buen Vivir en la educación superior mexicana, según sea el caso, la transición se presenta de forma lenta. Si bien es cierto que hay numerosas experiencias que apuestan por des-colonizar el conocimiento y, por ende, a las instituciones –y con éste el poder-, la comprensión de diálogos de saberes se da desde la noción de interculturalidad y los márgenes que ésta supone, o en función al propio proceso de lucha civil e histórica y los logros institucionales de las últimas décadas que han conseguido los indígenas en el país. Lo anterior para decir que en la mayoría de casos hay una ruptura epistemológica con la noción de Buen Vivir, sin desconocer que algunos referentes, como la Universidad Veracruzana, que llevan un camino más avanzado, permeado por la naturaleza de la interculturalidad, pero visionario en cuanto a “buenos vivires” se refiere.

Revisadas las experiencias de las universidades interculturales, se puede decir que lejos de construir nuevas relaciones entre los Estados nacionales y los pueblos indígenas que viven en sus territorios, pareciera más bien que México está en presencia de un proceso de oficialización y retorización de la interculturalidad. De acuerdo con Žižek (2001, citado por Ávila y Ávila, 2014, p.39-40)

“el uso recurrente del término interculturalidad en los discursos públicos surtiría el efecto de transformarlo en mero lema de propaganda gubernamental, en figura retórica que alude a una utopía pero a ninguna realidad (...). Esto, por cuanto el capitalismo global de la actualidad opera una lógica multicultural que incorpora las diferencias mientras que las neutraliza y las vacía de sus significados efectivos. En este sentido, el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural se convierten en un componente del capitalismo global, impulsando un nuevo modelo de dominación cultural que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial mediante la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad entendida de manera integracionista.”

Conforme lo anterior, queda claro que las iniciativas de autonomía de las Universidades Interculturales en México enfrentan hoy la instrumentación estratégica aplicada por los gobiernos que se han alternado en el poder, muchas veces mediante juegos electorales, que no ocultan las lagunas democráticas en el contexto de la globalización de la economía neoliberal y el reconocimiento tímido de la realidad multicultural del país (Baronnet, 2015, p. 706).

Pero no solamente es el tema de la oficialización de la interculturalidad, sino la simplificación que desde las universidades interculturales se hace de este término al reducirlo a la noción indígena. Como se muestra con la Universidad de Chiapas y la Veracruzana, la “inclusión” de estudiantes se hace con base en su condición indígena, la cual está atravesada por el uso de una lengua natural, lo que -como ya se indicó- restringe el acceso o consideración de otros grupos poblacionales. Y surgen interrogantes como: ¿qué hay de aquellos estudiantes que siendo indígenas que no tuvieron una adquisición-aprendizaje de la lengua materna? O ¿cuál es el trato y seguimiento de las personas de otras etnias que quieran estudiar en una universidad intercultural en México? Se sospecha que hay una exclusión de integrantes de la comunidad en nombre de la comunidad²⁶. Esto se presenta como una contradicción, pues no hay que perder de vista que la multicultural y la interculturalidad en Iberoamérica deben entenderse a partir de la combinación de elementos culturales provenientes de las sociedades amerindias, europeas, africanas y de otras (Hopenhayn, 2000, citado por Badillo, Casillas y Ortiz, 2008, p. 39), y no como una característica exclusiva de los grupos indígenas de la región.

En este sentido, México se enfrenta al reto de deconstruir las nociones y dinámicas que se imponen bajo la lógica de Occidente y repensar los procesos de calidad en los que están inmersos dentro del sistema de educación. Por supuesto, estará en los pueblos, en sus luchas y movilizaciones, el reivindicar sus apuestas y saberes, para lo cual deberán reivindicar primero una interculturalidad crítica que reconozca las diferencias, pero que también asuma un papel transformador de las relaciones sociales hacia un mundo equitativo y de ejercicio pleno de los derechos sociales, tal como se había propuesto en sus orígenes.

Con relación a la tensión que puede existir entre la medición convencional de calidad educativa y la apuesta por un modelo contra-hegemónico de formación, es de resaltar que

²⁶ Sobre este argumento Sen argumenta en su trabajo *Exclusión e Inclusión* (2001) que hay una gran variedad de exclusiones y que muchas de las situaciones de injusticia se refieren realmente a situaciones de “inclusión en condiciones de desigualdad” más que a exclusión.

las Universidades Interculturales propenden por resolver esa cuestión al defender la idea de que el conocimiento por el conocimiento mismo carece de asideros, y que éste cobra relevancia y sentido solamente cuando se entiende que “el conocimiento solo es adecuado cuando se contextualiza y nos sirve para transformar la realidad” (Monroy, 2014, p. 195). Lo anterior porque si bien siempre se ha evaluado la educación -y con ésta a sus instituciones- por la calidad y capacidad de competencia de sus egresados, las calificaciones obtenidas, la cantidad de investigaciones, publicaciones o inventos, para las comunidades indígenas mexicanas hoy en día la calidad de la educación se mide por su robustez social, es decir, por la efectividad que tienen las instituciones educativas de generar capacidad humana y comunitaria en las sociedades (Monroy, 2014). Esto, por supuesto, se comprende como una definición autónoma, reivindicatoria y teleológica de la calidad en la educación que, a su vez, resignifica su identidad de pueblos indígenas. No obstante, y si se es escéptico, se podría considerar también un argumento vital para evitar o evadir las críticas, cuestionamientos y/o exigencias en materia de competitividad de los estudiantes de las Universidades Interculturales con relación a los que egresan de universidades tradicionales.

Se resalta también que la institucionalización de la propuesta intercultural ha significado un sensible desgaste para las comunidades, pues las decisiones sobre el cómo y el dónde no partieron siempre de la academia, sino de la perspectiva que el Gobierno tuviese de los problemas, necesidades y expectativas de las comunidades indígenas. En este sentido, “la institucionalización burocratizó a la academia, generando excesivas reuniones y formatos, los cuales liquidaron procesos prometedores por falta de tiempo” (Ávila, Betancourt, Arias y Ávila, 2016, p. 780).

En ningún caso reseñado existen referencias a la dimensión de conflictividad social y a la importancia de los intereses sociales que posiblemente habrá que vencer para desarrollar una educación intercultural efectiva. Los comentarios de orden ético, antropológico o psicosocial acaban dejando la cuestión de la educación intercultural en el terreno de un “avance progresivo” más o menos lineal de las sociedades plurales, democráticas y abiertas. Como lo anota Aguilar (2004, p. 55):

“aunque se hace referencia a las desigualdades estructurales en el orden mundial, a las “desventajas sociales” que afectan a algunas minorías culturales, etcétera, se escribe (y probablemente se actúa) como si la adecuada formación del profesorado, la correcta orientación del currículum y un buen proyecto educativo fueran elementos suficientes para el éxito de esta propuesta.”

Sobre la posible incidencia que las Universidades Interculturales en México puedan tener en sus territorios, en el país y –por qué no- en la esfera internacional, puede decirse que sus iniciativas se fortalecen en la esfera “subnacional” y pocas veces trasciende del Estado Federado al que se pertenezca. Ello puede constituir un avance en cuanto a reconocimiento, re-valoración y re-significación de los saberes se refiere, pero también una limitante en la comprensión de la Universidad como un escenario que propende por la universalidad. No hay que perder de vista que “la idea misma de universidad se desvanece de alguna forma ya que responde a la característica de universal: la de universalizar el conocimiento” (Tinel et al., 2017, p. 6). Y aunque existe la red de universidades interculturales mexicanas, no se vislumbra el diseño de una estrategia de largo plazo y prioridades claramente definidas que coloque a

“la educación superior como parte de un nuevo modelo de desarrollo sustentable y perdurable (...), lo cual no puede ser producto de un puñado de científicos, políticos o empresarios bienintencionados, sino un ejercicio de deliberación y acuerdo sobre las políticas públicas que involucre a todos los actores” (Acosta, 2014, p. 99).

El camino mexicano va en el reconocimiento constitucional del valor de su población indígena, así como en el respeto a sus prácticas y costumbres, a su identidad y a su cultura. La interculturalidad emerge como un campo necesario para el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, que poco a poco se han incorporado en los distintos sectores de la vida social, entre ellos, la educación (Badillo, Casillas y Ortíz, 2008, p. 39), trascendiendo del modelo educativo para lograr forjar a un nuevo ciudadano, capaz no sólo de respetar la diferencia sino de aquilatarla, disfrutarla y fomentarla. Pero esto no es suficiente, sino simplemente el principio de la transformación de las sociedades. Como bien lo indican Alonso, Hernández y Ortíz (2014), este movimiento latinoamericano debe pretender ser también un movimiento mundial, con indígenas de diferentes regiones del orbe que busquen afirmar sus luchas en una ideología opuesta al capitalismo, cuya crisis se da especialmente en los sistemas de educación formal; una lucha en la que México aparece como promotor, abriendo la puerta para otras sociedades al cuestionar los posibles escenarios que desde ésta puedan construirse en los próximos años.

5. REFERENCIAS

Acosta, A. (2008). El Buen Vivir, una oportunidad por construir. En: *Revista Ecuador Debate*, Núm. 75. Quito, Ecuador: Centro Andino de Acción Popular-CAAP

- Acosta, A. (2010). *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo Una lectura desde la Constitución de Montecristi*. Ecuador: Fundación Friedrich Ebert.
- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.
- Acosta, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior-RIES*. Vol. 5, Núm. 13. México: UNAM-IISUE/Universia. Pp. 91-100
- Acosta, A. & Martínez, E. (2009). *El Buen Vivir: una vía para el desarrollo*. Santiago: Editorial Universidad Bolivariana.
- Aguilar, J. (2004). Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México: una narrativa desde la frontera norte. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa-RMIE*, Vol. 9, Núm. 20. México: COMIE. Pp. 39-59
- Alcántara, A. (2008). Exclusión e inclusión en la educación superior: el caso de las universidades interculturales en México. En: *Revista Inter Ação*, Núm. 33. Brasil: Faculdade de Educação da UFG. Pp. 151-167
- Alcántara, A. y Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa-RMIE*, Vol. 19, Núm. 60. México: COMIE. Pp. 213-239
- Alfie, M. y Martínez, C. N. (2015). La UAM Cuajimalpa: Reflexiones en su décimo aniversario. En: *Revista de la Educación Superior*, Vol. 44, No. 176. México: ANUIES. Pp. 37-61
- Alonso, L.; Hernández, V. M. y Solís, E. (2014). La universidad intercultural de los pueblos del sur. Una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa-RMIE*, Vol. 19, Núm. 60. México: COMIE. Pp. 103-128
- Ávila, A. (2011). Universidades interculturales y colonialidad del saber. En: *Revista de Educación y Desarrollo*, Núm. 16. México: Universidad de Guadalajara. Pp. 19-26
- Ávila, A. y Ávila, L. E. (2014). El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México. En: *Revista Argumentos*, Año 27, Núm. 73. México: UAM-XOCHIMILCO. Pp. 37-54
- Ávila, A. y Ávila, L. E. (2016). Las universidades interculturales de México en la encrucijada. En: *Nósis. Revista de ciencias sociales y humanidades*, Vol. 25, Núm. 50. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Pp. 198-215
- Ávila, L. E.; Betancourt, A.; Arias, G. y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa-RMIE*, Vol. 21, Núm. 70. México: COMIE. Pp. 759-783
- Badillo, J.; Casillas, M. y Ortiz, V. (2008). Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la universidad veracruzana. En: *Cuadernos*

- Interculturales*, Vol. 6, Núm. 10. Viña del Mar, Chile: Universidad de Valparaíso. Pp. 33-61
- Baronnet, B. (2015). La Educación Zapatista como base de la Autonomía en el Sureste Mexicano. En: *Revista Educação & Realidade*, Vol. 40, Núm. 3. Porto Alegre, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pp. 705-723
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1996). El mantenimiento del orden. En: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D.F. Editorial Laia S.A. Pp. 109-270
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (2003). La elección de los elegidos. En: *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura* (Marcos Mayer, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. Pp. 11-46 (Obra original publicada en 1964)
- Castaño, M. (2015). La planeación en el municipio y resguardo de Jambaló (Colombia). En: *Revista Campos*. Vol. 3, Núm. 2. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Pp. 239-260
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas-CDI (2014). *Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014 – 2018*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas-CDI.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.] (1917). Documento electrónico, consultado el 02 de abril de 2017, disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- CONAFE (1999). *Educación intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*. México: CONAFE.
- Delors, J. et al. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.
- Dulzaides, M. E. y Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. En: *Revista ACIMED*, Vol. 12, Núm. 2. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Médicas.
- Essomba, M. A. (2006). *Construir la escuela intercultural*. Biblioteca de Aula, Barcelona: Grao.
- Fábregas, A. (2009). Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En: Mato, D. (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Pp. 251-278
- Falconí, Fander (2013). Discurso realizado en la Inauguración de la Asamblea Ciudadana Plurinacional e Intercultural para el Buen Vivir. Montecristi, 8 de mayo de 2013.

- Flores, J. J. y Méndez, A. (2008). Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México). En: OSAL, año 8, núm. 23. Buenos Aires: CLACSO. Pp. 201-217
- Gómez, C. M. (2011). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Gómez, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. En: *Revista de Ciencias Humanas*, Núm. 20. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira-UTP.
- González, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era
- Guerra, A. y Meza, M. E. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En: Mato, D. (coord.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Pp. 215-250.
- Guitart, M. E. y Rivas, M. J. (2008). La propuesta de las Universidades Interculturales en México frente al pluralismo cultural. El caso de Chiapas. En: *Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, Núm. 151. España: Caritas. Pp. 147-162
- Hevia, R. (2010). El derecho a la educación y la educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 4. Chile: Escuela de educación diferencial de la Universidad Central. Pp. 25-39
- Houtart, F. (2011). El concepto de Sumak Kausay (Buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad (Tema Central). En: *Ecuador Debate. Acerca del Buen Vivir*, Núm. 84. Quito: Centro Andino de Acción Popular-CAAP. Pp. 57-76
- Larrea, A. M. (2013). “Socialismo del Buen Vivir”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Socialismo del Buen Vivir en América Latina. Quito-Ecuador, 24 y 25 de abril de 2013.
- Leff, E. (2009). *Universidad, saber ambiental y sustentabilidad*. Lección Inaugural del Doctorado en Estudios Ambientales y Rurales. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mato, D. (2017). *Los retos de la educación superior intercultural: Del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “Modalidades Sostenibles de Colaboración Intercultural”*. Texto base para la videoconferencia inaugural de la Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente e Instituto Superior Intercultural Ayuuk. 25 de enero de 2017. Oaxaca, México. Documento electrónico, disponible en: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/08/Mato-2017-Conferencia-Inst-Intercult-Ayuk.pdf>

- Monroy, M. (2014). Capítulo IX: Economías Solidarias y Educación Intercultural. En: Marañón, B. (ed.). *Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas. Pp. 188-205
- Monsalvas, M. (2014). Buen vivir o sumak kawsay. En busca de nuevos referenciales para la acción pública en Ecuador. En: *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. Núm. 49. Quito: FLACSO. Pp. 101-121
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En López, L. *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural Editores.
- Muñoz, H. (2002). Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿Paralelos o convergentes?. En: Muñoz, H. (Ed.) *Rumbo a la interculturalidad en la educación*. México: Maestría en sociolingüística de la educación básica y bilingüe-UPN-Oaxaca/UAM-Iztapalapa
- Nolasco, M. (2009). La Condición Indígena en el siglo XXI. Del indio “indito” a los indígenas mexicanos. En: Gutiérrez, J. y Cuadriello, H. (Coord.). *Los Pueblos Indígenas de Chiapas*. México: INAH/ENAH. Pp. 13-48
- Nussbaum, M. (2005). Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la justicia social. En: *Estudios de Filosofía y Derecho*, Núm. 9. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Nussbaum, M. y Sen, A. (1996). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica
- Organización de las Naciones Unidas-ONU (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. United Nations. Documento electrónico, consultado el 02 de abril de 2017, disponible en: http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/carceles/1_Universales/B%E1sicos/1_Generales_DH/1_Declaracion_Universal_DH.pdf
- PAEIIES (2013). Matrícula PAEIIES. En: *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*. Documento electrónico, consultado el 02 de abril de 2017, disponible en: <http://paeiies.anuies.mx/public/>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO. Pp. 201-246.
- Quijano, A. (2012). “Buen Vivir”: Entre el “Desarrollo” y la Des/Colonialidad del Poder. En: *Revista Viento Sur*. Núm. 122. Madrid. Pp. 46-56

- Quijano, A. (2014). <Buen Vivir>: Entre el Desarrollo y la Des/Colonialidad del Poder. En: Quijano, A. (Ed.). *Des/colonialidad y Bien Vivir. Un nuevo debate en América Latina*. Perú: Universidad Ricardo Palma. Pp. 19-33
- Salinas, B. y López-Malo, A. (2012). Los saberes campesinos y la universidad: ¿vía para el desarrollo sostenible, la independencia intelectual y la interculturalidad? En: *Revista Congreso Universidad*. Vol. 1, No. 1, Año 2012. Editorial Universitaria Feliz Varela
- Sánchez, G. M., Flórez, G. A., Suaterna, J. A. y Acosta, A. B. (2017). ¿Educación de calidad o calidad de la educación? Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el camino para el desarrollo humano. En: *Revista Universidad de La Salle*, Núm. 71. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Schmelkes, S. (2008). *Significados e implicaciones de ser docentes en una universidad intercultural*. Conferencia dictada en la UNICH. 19 de mayo de 2008. Chiapas, México: MIMEO.
- Schmelkes, S. (2011). Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México. En: Didou, S. y Remedi, E. (coords.) *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para su reflexión*. México: Senado de la República.
- Secretaría de Educación Pública-SEP (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública-SEP (2000). *La Estructura del Sistema Educativo Mexicano*. México: Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, SEP.
- Secretaría de Educación Pública-SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Sen, A. (1980). *Capacidad y Bienestar*. California: Universidad de Stanford.
- Sen, A. (2001). *Exclusión e Inclusión*. India
- Tedesco, J.C. (2000). Sociedad del conocimiento y educación. En: *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 57-70
- Tinel, F., Herrera, D., Hernández, B. & Moreno, E. (2017). *De la Universidad a la Pluriversidad: alternativas educativas en América Latina para otros “desarrollos”*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Ciencias Sociales. Madrid, España. 12 al 14 de Julio de 2017
- Tortosa, J.M. (2011). Sumak kawsay, suma qamaña, buen vivir. En: *Aportes Andinos*, Núm. 28. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Pp. 1-3
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2015a). *Declaración de Incheon. Educación 2030*. Incheon, República de Corea: UNESCO
- UNESCO (2015b). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO.
- Universidad de La Salle (2002). Fuentes de Información. En: *Proyecto Fomento del uso de la información científico-técnica en los procesos académicos de la Universidad. Módulo entrenamiento de usuarios en las áreas de ciencias sociales y humanidades*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle
- Villagómez, M. S. y Cunha de Campos, R. (2014). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. En: *Alteridad. Revista de Educación*. Vol. 9, Núm. 1. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. Pp. 8-18
- Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural.

6. ANEXOS

1. Ficha de recolección de información

TIPO DE DOCUMENTO	DATOS BIBLIOGRÁFICOS							CONCEPTOS PRINCIPALES	CITAS RELEVANTES	TIPO DE INVESTIGACIÓN (Exploratoria, descriptiva, correlacional, documental, explicativa o causal, histórica)	INSTRUMENTOS UTILIZADOS (En caso de que sea mencionado explícitamente en la investigación)	RESULTADOS (Hallazgos investigativos, en un párrafo)	OBSERVACIONES Personales
	Autor	Año	Título	Lugar de edición	Editorial	Revista	U. o IES						
Artículo	Acosta, Adrian	2014	El futuro de la educación superior en México	México	UNAM- ISUE/Universi a	Revista Iberoamerican a de Educación Superior-RIES	Universidad de Guadalajara	Futuro, Educación Superior, Políticas Públicas, Agenda de Políticas, Universidades, Escenarios, México	- Se entiende que la educación superior requiere de varios atributos y valores (calidad, eficiencia, pertinencia social, vinculación, innovación), y que desarrolla varias funciones "manifiestas" y "latentes" (formación de capital humano intelectual y tecnocientífico, movilidad social, sentidos de pertenencia e identidad, fortalecimiento de la cohesión social), pero no hay una idea clara del tipo de escenarios que pueden construirse, digamos, en los próximos 20 años - México necesita diseñar una estrategia (proyecto institucional) de largo plazo y prioridades claramente definidas, que coloque a la educación superior como parte de un nuevo modelo de desarrollo sustentable y perdurable. (...) No puede ser producto de un puñado de científicos, políticos o empresarios bienintencionados, sino un ejercicio de deliberación y acuerdo sobre las políticas públicas que involucre a todos los actores	Descriptiva	Sin Información	Discute la naturaleza cambiante de la reflexión prospectiva en la educación superior. Para ello, revisa el concepto de futuro, los discursos relacionados con el la educación superior y sus implicaciones para el caso mexicano, en términos de dificultades y posibles soluciones.	Documento redactado como ensayo. Es una versión revisada y modificada de un texto presentada originalmente en el foro "Hacia dónde va la ciencia", organizado por el Consejo Consultivo de ciencias de la Presidencia de la República el CONACYT y la Universidad Veracruzana en Xalapa-Veracruz el 21 de marzo de 2013
Artículo	Aguilar Nery, Jesús	2004	Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México: una narrativa desde la frontera norte	México	COMIE	Revista Mexicana de Investigación Educativa- RMIE	Universidad Pedagógica Nacional 02B Tijuana	Educación intercultural, Discursos, Baja California, México	- En México fue a partir de 1990 que la interculturalidad apareció en el discurso oficial. Según Gigante (1995), se introdujo en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) mediante un mero cambio de nombres educación bilingüe intercultural, para más adelante denominarse educación intercultural bilingüe (EIB), sin que mediaran explicaciones "sobre las razones y los conceptos de la nueva perspectiva". - A menudo, en el sistema educativo el reconocimiento de la multiculturalidad se limita a las escuelas bilingües dirigidas a los niños indígenas, cuando debería estar presente en todas las modalidades y tipos. Son sobre todo los no indígenas los que tienen que valorar la diversidad que sustenta nuestra riqueza como nación. - Expresiones como diversidad, interculturalidad y multiculturalidad esconden una gran imprecisión en cuanto a su alcance y referencia teórica	Documental	- Revisión de documentos oficiales (planes, programas e informes) del gobierno federal y de Baja California - Entrevista a 22 profesores-alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPM) de la UPN	Aborda las definiciones sobre la educación intercultural en los discursos institucionales en México, mostrando convergencias y divergencias, así como la evolución de los mismos en las instancias oficiales. Concluye que los discursos institucionales siguen mostrando fallas y contradicciones, especialmente en lo relacionado con la definición de cultura y en la distancia que guardan en la orientación de las prácticas escolares.	
Artículo	Alcántara Santuario, Armando	2008	Exclusión e inclusión en la educación superior: el caso de las universidades interculturales en México	Brasil	Faculdade de Educação da UFC	Revista Inter Ação	Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM	Universidades interculturales Acceso-Inclusión, Educación superior	- Los estudiantes indígenas consideran que la enseñanza superior debería brindarles conocimientos prácticos y habilidades específicas, en lugar de conocimientos generales que pueden ser de poca o ninguna utilidad en sus comunidades (...) el aprendizaje en las comunidades indígenas es una experiencia colectiva, en tanto que el modelo de aprendizaje predominante, en la mayoría de	Descriptiva	Sin Información	Examina la situación actual de las universidades interculturales en México y analiza algunas de sus contribuciones al reconocimiento de las culturas indígenas y locales, así como su papel como instrumentos de justicia social.	

2. Fotografías de la Universidad de los Pueblos del Sur-Unisur



Estudiantes de la Unisur tomando una clase



Comedor atendido por pobladores de la comunidad



Medio de transporte. Recorre varias localidades recogiendo a los estudiantes
Fuente: Alonso, L.; Hernández, V. M. y Solís, E. (2014)

3. Fotografías de campus y sedes de la UNICH



Unidad Académica Multidisciplinaria: Las Margaritas. Tomado de: <http://www.unich.edu.mx/las-margaritas/>



Unidad Académica Multidisciplinaria: Oxchuc. Tomado de: <http://www.unich.edu.mx/oxchuc/>




Unidad Académica Multidisciplinaria: Yajalón.
Tomado de: <http://www.unich.edu.mx/yajalon/>

Unidad Académica Multidisciplinaria: Valle de Tulija.
Tomado de: <http://www.unich.edu.mx/valle-de-tulija/>

4. Planes de estudios de programas de la UNICH

PLAN DE ESTUDIOS (POR SEMESTRE)



PERFIL DE INGRESO

Si te interesan los procesos de comunicación, el diseño de mensajes y los medios de comunicación de tu localidad, la Licenciatura en Comunicación Intercultural es para ti.

Para ello, se requiere haber concluido tu bachillerato en cualquier área disciplinaria, tener interés por conocer la diversidad biocultural, aprender una lengua originaria y vincularse con proyectos comunitarios que favorezcan el diálogo con los pueblos y organizaciones de las distintas regiones de Chiapas.

- 1

 - Laboratorio de Recursos Digitales para la Comunicación
 - Perspectivas de la Comunicación
 - Habilidades del Pensamiento
 - Lengua Originaria I
 - Taller de Vinculación Comunitaria
 - Procesos Culturales e Interculturalidad
 - Diversidad Biocultural
- 2

 - Laboratorio de Fotografía
 - Comunicación Intercultural
 - Taller de Análisis y Métodos para la Vinculación Comunitaria
 - Lengua Originaria II
 - Taller de Herramientas de Comunicación Oral y Escrita
 - Territorio y Procesos Socioculturales
 - Género como Identidad Cultural
- 3

 - Laboratorio de Comunicación Gráfica
 - Comunicación Intercultural en el Siglo XXI
 - Taller de Géneros Informativos
 - Taller de Integración de Conocimientos Comunitarios
 - Lengua Originaria III
 - Taller de Técnicas y Habilidades para la Redacción
- 4

 - Laboratorio de Radio
 - Enfoques Comunicacionales para los Organizaciones
 - Taller de Géneros de Opinión
 - Taller de Diagnóstico Comunitario Participativo
 - Lengua Originaria IV
 - Género y Derechos
- 5

 - Laboratorio de Televisión
 - Comunicación Organizacional e Interculturalidad
 - Taller Periódico de Investigación
 - Taller de Planificación Participativa Comunitaria
 - Lengua Originaria V
 - Estrategias Comunicativas
- 6

 - Laboratorio de Video
 - Memoriencia Social
 - Taller Periódico de Género
 - Taller para la Elaboración de Propuestas Comunitarias
 - Lengua originaria VI
- 7*

 - Estrategias de Posicionamiento de Productos y Servicios Comunitarios
 - Seminario de Titulación
 - Administración Socialmente Responsable
 - Seminario de Auto gestión y Acción Comunitaria
- 8*

 - Laboratorio de Estrategias de Animación Sociocultural
 - Asesoría para la Titulación
 - Seminario de Evaluación para la Vinculación Comunitaria

ATRATIVOS

La UNICH cuenta con laboratorios equipados para hacer edición de radio y video y un set de televisión de alta definición con equipo profesional a tu servicio.

Como parte de las actividades de la Licenciatura en Comunicación Intercultural se realizan ejercicios prácticos de periodismo escrito, fotografía, producciones de radio, televisión, video y producen materiales impresos que presentan en eventos académicos y culturales. Se han realizado exposiciones fotográficas individuales y colectivas. Asimismo, los materiales periodísticos redactados por las y los estudiantes se han publicado en la Gaceta UNICH, medios impresos así como electrónicos a nivel local y estatal.

Actualmente estudiantes de Comunicación Intercultural ya son reporteros, reporteras, conductores o productores en diversos medios de comunicación de la entidad.

PERFIL DE EGRESO

Las y los egresados de la Licenciatura en Comunicación Intercultural implementarán proyectos de comunicación que coadyuvarán en la revitalización de las lenguas originarias, las formas y expresiones artísticas y culturales, para favorecer las relaciones entre las culturas; Investigarán problemáticas comunitarias para generar estrategias de comunicación que contribuyan en la toma de decisiones, y en la participación social y política; producirán material impreso en diferentes géneros periodísticos, audiovisual y multimedia, para divulgar las identidades culturales y visibilizar la diversidad biocultural.

APOYOS UNIVERSITARIOS

Acceso a becas CNBES*
(Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior)

Servicio médico facultativo del IMSS

Tutorías académicas

Programas de movilidad estudiantil

*Sujeto a disponibilidad.

SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

Conferencias y seminarios

Talleres de música, teatro y danza

Activación física


Cursos extracurriculares de fotografía, video, radio, entre otros

Acceso a laboratorios y biblioteca

*En último semestre elige una línea de especialización de los dos que se ofrecen:
1) Producción de medios • 2) Periodismo

Plan de Estudios: Comunicación Intercultural, UNICH

PLAN DE ESTUDIOS (POR SEMESTRE)



PERFIL DE INGRESO

En esta carrera podrás hacer investigaciones desde la vinculación comunitaria que ayuden al fortalecimiento de la diversidad lingüística y cultural a nivel local, regional y global.

Si eres un joven inquieto, creativo y con deseos de realizar gestión de proyectos lingüísticos y culturales que impulsen el desarrollo comunitario de los pueblos de Chiapas, la Licenciatura en Lengua y Cultura es para ti.

- 1

 - Diversidad Lingüística de México
 - Persona, Cultura y Sociedad
 - Taller de Vinculación Comunitaria
 - Lengua Originaria I
 - Habilidades del Pensamiento
 - Procesos Culturales e Interculturalidad
 - Diversidad Biocultural
- 2

 - Teoría Lingüística
 - Desarrollo Histórico Cultural de Mesoamérica
 - Taller de Análisis y Métodos para la Vinculación Comunitaria
 - Lengua Originaria II
 - Taller de Herramientas de Comunicación Oral y Escrita
 - Territorio y Procesos Socioculturales
 - Género como Identidad Cultural
- 3

 - Fonología
 - Políticas Públicas y Desarrollo Cultural*
 - Metodología de la Investigación Social
 - Taller de Integración de Conocimientos Comunitarios
 - Lengua Originaria III
 - Taller de Técnicas y Habilidades para la Redacción
 - Diálogo Intercultural
- 4

 - Estructura Gramatical de las Lenguas Sociolingüística
 - Proyecto Nacional y Diversidad Cultural
 - Análisis Estadístico Aplicado en la Investigación de las Ciencias Sociales
 - Taller de Diagnóstico Comunitario Participativo
 - Lengua Originaria IV
 - Género y Derechos
- 5

 - Semántica
 - Conocimiento Indígena
 - Taller de Planificación Participativa Comunitaria
 - Lengua Originaria V
 - Derechos y Pluralismo Jurídico
 - Estrategias Comunicativas
- 6

 - Seminario de Titulación I
 - Taller para la Elaboración de Propuestas Comunitarias
 - Lengua originaria VI
 - Taller de Redacción de Textos Académicos
- 7*

 - Seminario de Titulación II
 - Seminario de Auto gestión y Acción Comunitaria
 - Laboratorio de Lengua Originaria I
 - Taller de Redacción de Documentos de Titulación
- 8*

 - Asesoría para la Titulación
 - Seminario de Evaluación para la Vinculación Comunitaria
 - Laboratorio de Lengua Originaria II

ATRATIVOS

La UNICH cuenta con laboratorios equipados para la enseñanza de las lenguas originarias, así como de idiomas extranjeros; un Centro Universitario de Información (CUI) único en San Cristóbal con acceso físico y digital a tu disposición, así como un sólido cuerpo de docentes.

Como parte de las actividades semestrales de la Licenciatura en Lengua y Cultura, se realizan prácticas de campo que permiten formar tus habilidades como investigador(a) de la cultura local. También se realizan viajes de estudios que te permite conocer la diversidad biocultural del Estado y temáticas vinculadas al programa educativo.

Si estudias este programa educativo, desarrollarás habilidades para el diseño de materiales didácticos que permitan la enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias. Actualmente, egresados de Lengua y Cultura son investigadores, promotores culturales, gestores sociales, estudiantes de posgrado, traductores, entre otros campos laborales en que se desempeñan. ¡Átrevete a construir tu propia historia!

PERFIL DE EGRESO

Al terminar tus estudios podrás gestionar proyectos lingüísticos y culturales de desarrollo comunitario, basados en la investigación; además, tendrás habilidades para fortalecer las lenguas de Chiapas a través de la generación de propuestas para su enseñanza, de la elaboración de recursos didácticos y de realizar traducciones. Asimismo, serás un/a promotor/a de la interculturalidad y de la valoración de la diversidad cultural y lingüística.

APOYOS UNIVERSITARIOS

Acceso a becas CNBES*
(Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior)

Servicio médico facultativo del IMSS

Tutorías académicas

Programas de movilidad estudiantil

*Sujeto a disponibilidad.

SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

Conferencias y seminarios

Talleres de música, teatro y danza

Activación física

Cursos extracurriculares de fotografía, video, radio, entre otros

Acceso a laboratorios y biblioteca

*En último semestre elige una línea de especialización de los dos que se ofrecen:
1) Traducción • 2) Didáctica de Lenguas • 3) Estudios Interculturales
4) Gestión y Difusión Intercultural

Plan de Estudios: Lengua y Cultura, UNICH

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: UN EJEMPLO DE INTERCULTURALIDAD

PLAN DE ESTUDIOS (POR SEMESTRE)

PERFIL DE INGRESO

Si te interesa promover los atractivos turísticos naturales y culturales de Chiapas, desarrollar proyectos turísticos con un enfoque sustentable, donde puedas ofrecer servicios y productos de calidad a los visitantes, vincularte a experiencias extremas como el rafting, la escalada, el campismo, el turismo de naturaleza y turismo cultural. La Licenciatura en Turismo Alternativo es para ti. Para ingresar a este programa educativo, se requiere haber concluido tu bachillerato en cualquier área disciplinaria, tener interés por conocer los atractivos turísticos y contribuir en el desarrollo de proyectos comunitarios que favorezcan a los pueblos y organizaciones de las distintas regiones de Chiapas.

- 1

 - Teorías del Turismo
 - Habilidades del Pensamiento
 - Lengua Extranjera I
 - Lengua Originaria I
- 2

 - Turismo Alternativo
 - Geografía y Patrimonio Turístico de México
 - Taller de Análisis y Método para la Vinculación Comunitaria
 - Lengua Extranjera II
 - Lengua Originaria II
 - Taller de Herramientas de Comunicación Oral y Escrita
 - Territorio y Proceso Sociohistóricos
 - Género como Identidad Cultural
- 3

 - Ecología General
 - Fundamentos de Economía
 - Antropología Sociocultural
 - Taller de Integración y de Conocimientos Comunitarios
 - Lengua Extranjera III
 - Lengua Originaria III
 - Taller de Técnicas y Habilidades para la Redacción
- 4

 - Biodiversidad Regional
 - Economía Turística
 - Planificación del Espacio Turístico
 - Turismo Cultural
 - Taller de Diagnóstico Comunitario Participativo
 - Lengua Extranjera IV
 - Lengua Originaria IV
 - Género y Derechos
- 5

 - Turismo Alternativo
 - Administración Turística
 - Turismo Rural Comunitario
 - Turismo de Aventura
 - Taller de Planificación Participativa Comunitaria
 - Lengua Extranjera V
 - Lengua Originaria V
 - Estrategias Comunicativas
- 6

 - Diseño de Instalaciones Bioclimáticas
 - Interpretación del Patrimonio
 - Enfoque Legal del Turismo
 - Arqueología Mesoamericana
 - Taller para la Elaboración de Propuestas Comunitarias
 - Lengua Originaria VI
 - Lengua Extranjera VI
- 7

 - Formulación y Financiamiento de Proyectos de Turismo Alternativo
 - Diseño de Productos y Servicios Turísticos
 - Seminario de Titulación de Proyectos de Turismo Alternativo
 - Seminario de Autogestión y Acción Comunitaria
- 8

 - Operación de Servicios de Turismo Alternativo
 - Mercadotecnia de Turismo Alternativo
 - Análisis para la Titulación
 - Seminario de Evaluación para la Vinculación Comunitaria

OPORTATIVAS: ECOTURISMO, TURISMO RURAL Y TURISMO DE AVENTURA
 (1) Observación de Fauna (Cajal) (2) Diseño de Senderos Recreativos y Geocaching (3) Tradición Cultural (4) Códice de Montaña, Rafting y Trípode

OPORTATIVAS: ECOTURISMO, TURISMO RURAL Y TURISMO DE AVENTURA
 (1) Animación y Conducción de Grupos en Espacios Naturales o Taller de Educación Ambiental (2) Análisis en Chiapas o Turismo Sostenible y Comunitario (3) Campismo o Esportismo

ATRACTIVOS

Contamos con una reserva natural, espacios habilitados, equipos profesionales para hacer actividades de Ecoturismo y Turismo de Aventura. Como parte de las actividades de la Licenciatura, cada semestre se realizan prácticas en comunidades de la región y del Estado, en donde tienes la oportunidad de conocer los recursos turísticos naturales y culturales con potencial turístico; además de interactuar con los responsables de la operación de proyectos turísticos establecidos directamente en la entidad. Los egresados de la Licenciatura en Turismo Alternativo actualmente se desempeñan como guías certificados, administradores de centros ecoturísticos y gestores de proyectos turísticos comunitarios.

APOYOS UNIVERSITARIOS

Acceso a becas CNBES* (Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior) Servicio médico facultativo del IMSS Tutorías académicas Programas de movilidad estudiantil

*Sujeto a disponibilidad.

SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

Conferencias y seminarios Talleres de música, teatro y danza Activación física Cursos extracurriculares de fotografía, video, radio, entre otros Acceso a laboratorios y biblioteca

Plan de Estudios: Turismo Alternativo, UNICH

PLAN DE ESTUDIOS (POR SEMESTRE)

PERFIL DE INGRESO

Tener interés por generar propuestas de solución a problemas comunitarios, desear conocer estrategias para el uso responsable de los recursos, aprender una lengua originaria y vincularse con proyectos comunitarios que mejoren las condiciones sociales de los pueblos y organizaciones de las distintas regiones de Chiapas. Haber concluido el bachillerato, interés de la integración del conocimiento para atender problemas socio ambientales.

- 1

 - Ecología
 - Introducción a la Sustentabilidad
 - Habilidades de Pensamiento
 - Lengua Originaria I
 - Taller de Vinculación Comunitaria
 - Proceso Culturales e Interculturalidad
 - Diversidad Biocultural
- 2

 - Biodiversidad
 - Naturaleza y Sociedad
 - Taller de Análisis y Métodos para la Vinculación Comunitaria
 - Lengua Originaria II
 - Taller de Herramientas de Comunicación Oral y Escrita
 - Territorio y Proceso Sociohistóricos
 - Género como Identidad Cultural
- 3

 - Laboratorio de Recursos Naturales
 - Economía Campesina
 - Autogestión y Buen Vivir
 - Taller de Integración de Conocimientos Comunitarios
 - Lengua Originaria III
 - Taller de Técnicas y Habilidades para la Redacción
 - Diálogo Intercultural
- 4

 - Agroecología
 - Economía Ecológica e Impacto Ambiental
 - Antropología Ecológica
 - Estadística
 - Taller de Diagnóstico Comunitario Participativo
 - Lengua Originaria IV
 - Género y Derechos
- 5

 - Manejo Integral de Recursos Naturales
 - Ecología Política
 - Métodos y Herramientas para la Investigación
 - Taller de Planificación Participativa Comunitaria
 - Lengua Originaria V
 - Estrategias Comunicativas
- 6

 - Sistemas de Producción Sustentables
 - Análisis Sociodemográfico
 - Diseño de Proyectos Sociales
 - Taller para la Elaboración de Propuestas Comunitarias
 - Lengua Originaria VI
 - Estrategias de Formación para la Autogestión
- 7

 - Sistemas Agroforestales | Manejo de Cerritos | Nuevas Geotecnologías para la Interculturalidad
 - Ecotecnologías
 - Análisis Geográfico
 - Evaluación Financiera y Gestión de Proyectos
 - Seminario de Titulación
 - Seminario de Autogestión y Acción Comunitaria
- 8

 - Manejo de Producción de Animales de Trazador | Sistemas Hortícolas y Prácticas Riego Ambientales y Cambio Climático | Energía Sustentable | Nuevas Movimientos Sociales y Pueblos de Análisis | Lentes | Experiencias Autogestivas para el Buen Vivir
 - Agronomías Comunitarias
 - Ordenamiento Territorial
 - Análisis para la Titulación
 - Seminario de Evaluación para la Vinculación Comunitaria

OPORTATIVAS:
 (1) Análisis de la Situación Socioeconómica y Cultural de las Comunidades (2) Análisis de la Situación Socioeconómica y Cultural de las Comunidades (3) Análisis de la Situación Socioeconómica y Cultural de las Comunidades (4) Análisis de la Situación Socioeconómica y Cultural de las Comunidades (5) Análisis de la Situación Socioeconómica y Cultural de las Comunidades (6) Análisis de la Situación Socioeconómica y Cultural de las Comunidades (7) Análisis de la Situación Socioeconómica y Cultural de las Comunidades (8) Análisis de la Situación Socioeconómica y Cultural de las Comunidades

ATRACTIVOS

Como parte de las actividades de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable se realizan ejercicios prácticos de agroecología y producción sustentable, visitas a experiencias comunitarias exitosas en distintas regiones fisiográficas del estado. Esto permite apreciar los diversos contextos de trabajo comunitario y establecer vínculos con actores clave en el campo profesional. Egresados de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable son consultores especializados independientes o de oficinas de gobierno federal, estatal y/o municipal. Asesores de proyectos y programas de desarrollo comunitario. Promotor de agencias de cooperación para el desarrollo.

APOYOS UNIVERSITARIOS

Acceso a becas CNBES* (Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior) Servicio médico facultativo del IMSS Tutorías académicas Programas de movilidad estudiantil

*Sujeto a disponibilidad.

SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

Conferencias y seminarios Talleres de música, teatro y danza Activación física Cursos extracurriculares de fotografía, video, radio, entre otros Acceso a laboratorios y biblioteca

Plan de Estudios: Desarrollo Sustentable, UNICH

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: UN EJEMPLO DE INTERCULTURALIDAD

PLAN DE ESTUDIOS (POR SEMESTRE)

- 1**
 - Antropología jurídica
 - Comunalidad y sus instituciones
 - Teoría del estado pluricultural
 - Derecho constitucional
 - Taller de vinculación comunitaria
- 2**
 - Comunalidad y movimientos indígenas
 - Introducción a los sistemas jurídicos indígenas
 - Derecho laboral
 - Historia de los derechos humanos
- 3**
 - Derecho de la libre determinación y autonomía de los pueblos
 - Derecho penal
 - Mecanismos de solución de conflictos
 - Derecho familiar
 - Derecho procesal laboral
- 4**
 - Derecho mercantil
 - Derecho personal penal
 - Derecho sucesorio
 - Estrategias de control constitucional
- 5**
 - Derecho administrativo
 - Taller de juicios orales
 - Derecho de las obligaciones
 - Taller de sentencias relevantes
- 6**
 - Derecho municipal
 - Derecho ambiental
 - Desarrollo sustentable
 - Contratos civiles
- 7**
 - Taller de derecho procesal civil
 - Ética jurídica
 - Seminario de autogestión y acción comunitaria
- 8**
 - Filosofía del derecho
 - Asesoría para la titulación
 - Seminario de evaluación para la vinculación comunitaria

ATRACTIVOS

A lo largo de tu formación profesional como Licenciado en Derecho con Enfoque Intercultural, podrás desarrollar habilidades, aptitudes, conocimientos y valores interculturales, basados en los diversos sistemas normativos consuetudinarios y positivos, para la defensa jurídica, en los ámbitos de procuración y administración de justicia, la defensa de los derechos humanos de los pueblos indígenas, la protección de la propiedad y patrimonio biocultural, así como la planeación y gestión de proyectos comunitarios actuando con valores, con amplio compromiso y vinculación con las comunidades en los diversos ámbitos de tu desarrollo profesional.

APOYOS UNIVERSITARIOS

Acceso a becas CNBES*
(Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior)
Servicio médico facultativo del IMS
Tutorías académicas
Programas de movilidad estudiantil

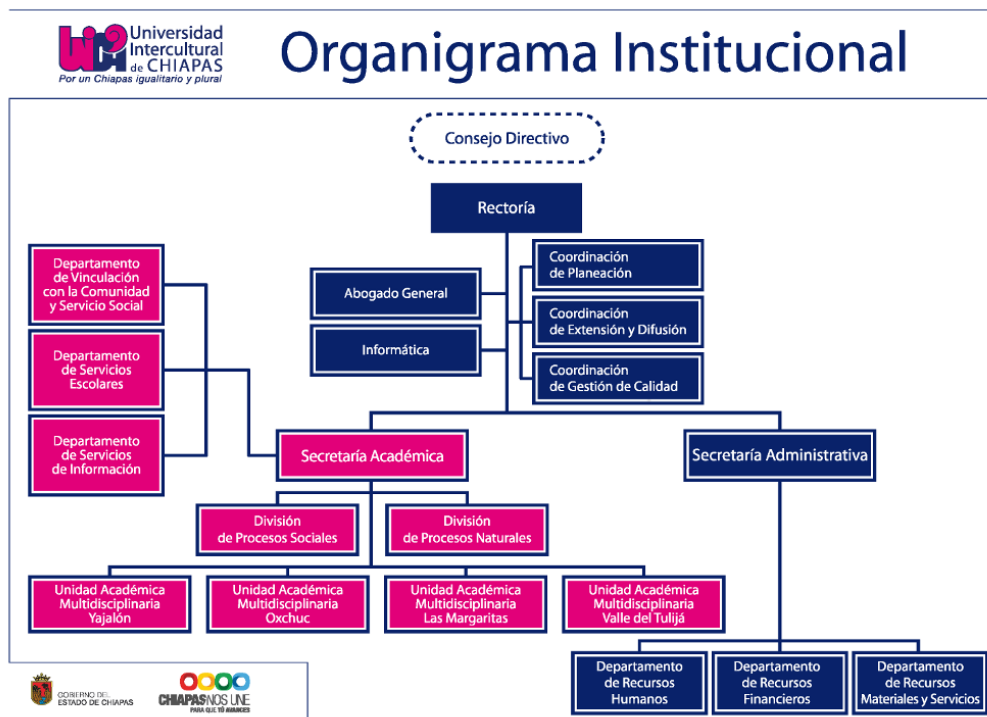
**Sujeto a disponibilidad.*

SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

Conferencias y seminarios
Talleres de música, teatro y danza
Activación física
Cursos extracurriculares de fotografía, video, radio, entre otros
Acceso a laboratorios y biblioteca

Plan de Estudios: Derecho Intercultural, UNICH

5. Organigrama Institucional de la UNICH



Tomado de: <http://www.unich.edu.mx/organigrama/>