



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Interculturalidad Crítica Política para la transformación de la Educación Superior



Página intencionalmente
dejada en blanco

Página intencionalmente
dejada en blanco

**INTERCULTURALIDAD CRÍTICA:
POLÍTICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

Página intencionalmente
dejada en blanco

**INTERCULTURALIDAD CRÍTICA:
POLÍTICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

Secretaría de Educación Pública

Primera edición, 2024

D.R. © 2024

D.R. Secretaría de Educación Pública (SEP)

República de Argentina núm. 28, Colonia Centro, C.P. 06010

Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México.

www.sep.gob.mx

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad de la Secretaría de Educación Pública.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la tipografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación sin previa autorización por escrito de la Secretaría de Educación Pública.

ISBN 978-607-8824-88-5

Impreso en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA

Andrés Manuel López Obrador

Presidente Constitucional

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya

Secretaria

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Francisco Luciano Concheiro Bórquez

Subsecretario

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA E
INTERCULTURAL

Carmen Enedina Rodríguez Armenta

Directora General

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Mario Alfonso Chávez Campos

Director General

DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS Y
POLITÉCNICAS

Marlenne Johvana Mendoza González

Directora General

COORDINADORA TÉCNICA DE PLANEACIÓN Y GESTIÓN
ADMINISTRATIVA DGUTyP

María de los Ángeles Gordillo Castañeda

Encargada de Educación Intercultural

COORDINADOR GENERAL DE LA OBRA

Francisco Luciano Concheiro Bórquez

COMPILADORA

María de los Ángeles Gordillo Castañeda

COMITÉS COMUNITARIOS

Comité Comunitario para la creación de la Universidad Intercultural de Baja California

Mesa Técnica de Educación del Plan de Justicia del Pueblo Yaqui

Comité Comunitario para la creación de la Universidad Intercultural del Estado de Guanajuato

Comité Comunitario para la creación de la Universidad Intercultural de Campeche

Comité Comunitario para la creación de la Universidad Intercultural de Colima

Comité Comunitario para la creación de la Universidad Intercultural de Tlaxcala

Comité Comunitario para la creación de la Universidad Intercultural de Jalisco

Comité Comunitario para la creación de la Universidad Intercultural para la Igualdad

Comité Comunitario para la creación de la Afrouniversidad Politécnica Intercultural Universidad Autónoma Indígena de México

COLABORADORES

Francisco Luciano Concheiro Bórquez

María de los Ángeles Gordillo Castañeda

Ernesto Scheinvar Gottdiener

Héctor Moreno Bayón

Juan Jorge Mondragón Reyes

Julio Cesar Leyva Ruiz

Maria del Pilar González Islas

Mario Alfonso Chávez Campos

Mónica Bibiana Rosas Luna

Sandra Báez Millán

Sandra Méndez Peral

Sergio Grajales Ventura

Ubaldo López Lobato

Wendy Castañeda Abad

COORDINACIÓN EDITORIAL

Mario Alfonso Chávez Campos

CORRECCIÓN DE ESTILO

Miltón Gabriel Hernández García

Sergio Grajales Ventura

FORMACIÓN Y DISEÑO

Francisco Varela Fuentes

Salvador Ramírez Tapia

Universidad Intercultural de Tlaxcala

ASISTENTES EN LA COMPILACIÓN

Angela Velázquez Guzmán

Heriberto Arodi Ochoa Valencia

ÍNDICE

Siglas y Abreviaturas	12
Presentación	15
Introducción	19
I. Apuntes para la Interculturalidad en Educación Superior	33
II. Sentidos de la Educación Intercultural	39
De la Colonia al neoliberalismo: siglos de imposición cultural y desigualdad sistémica	39
Neoliberalismo y multiculturalidad (o interculturalidad “funcional”)	44
Marco legal para una política de justicia y transformación de la educación para los pueblos	50
Sentido social de la educación en la Cuarta Transformación de México	58
III. Enfoques y Fundamentos de la Interculturalidad Crítica	63
Interculturalidad crítica	64
Antirracismo y descolonización	67
Universidad-Comunidad	69
Territorialidades	70
Lenguas y culturas vivas, “creadoras de mundos”, conocimientos y saberes	73
Lenguas nacionales, plurilingüismo e IES	77

Diálogo de saberes	81
Vinculación comunitaria e investigación: “aprender-caminando”	85
Comunidad educativa	88
Formación de un sentido social, solidario y de reciprocidad	90
Co-diseño universitario y oferta educativa	91
IV. Educación Integral para la Vida y el Horizonte de la Diversidad	97
Comunidad y sentido comunitario	102
Sistema Modular Intercultural	104
Humanismo y emancipación	111
Construcción del “universal posible”	113
V. Avances en las Universidades Interculturales	121
VI. Interculturalidad, Plurilingüismo y Comunidad en las Escuelas Normales	127
VII. Realidades en la Educación Superior Tecnológica	147
VIII. Anexos	155
Procesos de construcción de las nuevas Universidades Interculturales	155
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)	156
Universidad Intercultural de Baja California (UIBC)	166
Universidad del Pueblo Yaqui (UPY)	179
Universidad Intercultural de Tlaxcala (UIT)	188
Universidad Intercultural para la Igualdad (UNITI)	201
Universidad Intercultural de Jalisco (UIJ)	209
Afrouniversidad Politécnica Intercultural (AUPI)	221
Bibliografía	241

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ANUI	Asociación Nacional de Universidades Interculturales
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana
AUPI	Afrouniversidad Politécnica Intercultural
CADEM	Casa para el Desarrollo de las Mujeres Afromexicanas
CALAS	Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CCPA	Centro Coordinador de los Pueblos Afromexicanos
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CEDAW	Convención sobre todas las formas de Discriminación contra la Mujer
CESDER	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural
CGA	Comunidades de Gestión Académica
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAEN	Consejo Nacional de Educación Normal
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAHCYT	Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías
CONAPRED	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
CNPA	Coordinadora Nacional Plan de Ayala
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
DAF	Dirección de Administración y Finanzas
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGESuM	Dirección General de Educación Superior para el Magisterio
DGESUI	Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural

Siglas y Abreviaturas

EDCO-UACM	Espacio de Educación Común: Investigación y Creación Comunitaria de la Universidad Autónoma de Ciudad de México
EFCUISQ	Estudio de Factibilidad para la Construcción de la Universidad Intercultural en San Quintín
EN	Escuelas Normales
ENAH-ECO-SUR	Escuela Nacional de Antropología e Historia- El Colegio de la Frontera Sur
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FAM	Fondo de Aportaciones Múltiples
IAM	Instituto Aguascalentense de las Mujeres
IAP	Investigación Acción Participativa
IES	Instituciones de Educación Superior
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI	Instituto Nacional Indigenista
INMUJERES	Instituto Nacional de las Mujeres
INPI	Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas
LGBTTTIQ+	Lesbianas, Gays, Bisexual, Transgénero, Travesti, Transexual, Intersexual, Queer y más
MCCEMS	Marco Curricular Común de la Educación Media Superior
MESMIS	Marco para la Evaluación de Sistemas de Manejo de Recursos Naturales incorporando Indicadores de Sustentabilidad
NEM	Nueva Escuela Mexicana
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PRODEP	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
RISEP	Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública
SEDATU	Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano
SEPE – USET	Secretaría de Educación Pública Estatal y la Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES	Subsecretaría de Educación Superior
TecNM	Tecnológico Nacional de México
TSU	Técnico Superior Universitario
UACO	Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca
UAIM	Universidad Autónoma Indígena de México
UAIS	Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana

UAM-X	Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco
UI	Universidad Intercultural
UIBC	Universidad Intercultural de Baja California
UICAM	Universidad Intercultural de Campeche
UICEH	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo
UIC	Universidad Intercultural de Colima
UICs	Universidades Interculturales
UICSLP	Universidad Intercultural de San Luis Potosí
UIEG	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
UIEM	Universidad Intercultural del Estado de México
UIEP	Universidad Intercultural del Estado de Puebla
UIET	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
UIGTO	Universidad Intercultural del Estado de Guanajuato
UIJ	Universidad Intercultural de Jalisco
UIIM	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
UIMQROO	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
UIT	Universidad Intercultural de Tlaxcala
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas
UNITI	Universidad Intercultural para la Igualdad
UP	Universidad Intercultural del Pueblo
UPY	Universidad del Pueblo Yaqui
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural

PRESENTACIÓN

Sin duda vivimos una coyuntura fundante, tiempo de disrupciones. “Todo lo sólido se desvanece en el aire”, los referentes cambian y quienes se mantienen anclados al pasado no logran entender los procesos que actualmente vivimos. El tema no es regresar simplemente a esos referentes; lo central es cómo construimos un futuro en que se concreten las aspiraciones de una sociedad justa, en la que los derechos de todas y todos sean una realidad tangible.

En efecto, el conocimiento es fundamental para ello. Sin embargo, no hemos superado nuestras propias limitantes, pensando que el conocimiento, particularmente el denominado “científico”, se nos presenta como verdad inamovible. Se nos olvida constantemente que sólo es válido por un tiempo, que su naturaleza implica superar constantemente sus propios enunciados y que la acción práctica, consciente, puede encerrar una posibilidad transformadora.

Lo mismo aplica para la toma de decisiones. Los avances en la construcción de marcos normativos están permitiendo hacer justicia social-territorial, hacer frente al determinismo institucional y mutar de la centralidad en el “elefante reumático”, el Estado en sentido estricto, a un sujeto consciente, coherente y educable, a la altura de las demandas políticas y sociales de esta época de transformaciones.

Hoy, el pensamiento ecológico, ético, de igualdad sustantiva y comprometido con los derechos individuales y colectivos nos obligan a profundizar en el análisis de nuestra coyuntura. A ello, se suman elementos clave para entender a las sociedades contemporáneas: la interculturalidad crítica como cualidad para la convivencia en sociedades diversas; la equidad como herramienta para compensar y avanzar en la eliminación de las desigualdades; y la sostenibilidad

compatible culturalmente, como ruta para un desarrollo que equilibra nuestras demandas presentes, con la preservación del medio ambiente para generaciones futuras, en nuevas visiones, las de los pueblos originarios, sobre la naturaleza.

Por tal motivo, la orientación intercultural de la política pública tiene un doble sentido. Por una parte, el de acciones dirigidas, prioritaria y específicamente, a los sectores históricamente excluidos para abatir la desigualdad y mejorar sus condiciones de vida; y, por otro lado, el de diseñar y fortalecer políticas públicas que posibiliten un verdadero reconocimiento de la diversidad que caracteriza a la sociedad mexicana; es decir, poner en el centro la dignidad de las personas, construirse y pensarse como un Estado que se constituye con y desde la diversidad cultural y lingüística. Para ello, es fundamental romper con esquemas, construirnos al margen de recetas y conceptos, para avanzar en términos de la educación intercultural, desde procesos definidos y ejecutados por las y los sujetos en los territorios.

En ese sentido, la Secretaría de Educación Pública impulsa un proceso de transformación de la educación en todos los niveles educativos, para responder a las realidades diversas del país, pero sobre todo que haga efectivas las conquistas de los pueblos indígenas, afrodescendientes y equiparables, en cuanto a derechos, al respeto a la diferencia y la diversidad. En otras palabras, que toma como guía y soporte fundamental aquellos acuerdos que quedaron pendientes para un Estado mexicano construido sobre la base de lo nacional-popular.

Asegurar la educación de todas y todos quienes integramos este país implica pensar en todos los niveles educativos, en el sentido de la educación misma y en las maneras en que se diseñan, se transforman y logran los objetivos de justicia plena. Así, en el nivel básico se formalizó con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que también tiene correlatos con la educación media superior y la educación superior, por medio de una educación comprometida con este objetivo.

Es importante enfatizar que el planteamiento de una educación intercultural no se centra en “modelos educativos”, menos, dar por hecho que con el presente documento se ha cumplido a cabalidad con las deudas históricas en

relación con el epistemicidio producto de la negación de la diversidad cultural en México, en particular en el sistema educativo por parte del Estado mexicano a lo largo de su historia. Esta propuesta es abierta, seguramente inacabada, pero es una apuesta para la continuación de los diálogos y la construcción colectiva, con los sujetos y desde los territorios.

La Cuarta Transformación de nuestro país se caracteriza por estar a la altura de las demandas de sus pueblos y comunidades. No hay otro camino más que estar del lado de la vida, de la justicia, de los derechos, de la equidad, de la igualdad sustantiva en convivencia y de la construcción con los diferentes y no de su negación.

Francisco Luciano Concheiro Bórquez

Página intencionalmente
dejada en blanco

INTRODUCCIÓN

Interculturalidad crítica: política para la transformación de la educación superior, constituye un posicionamiento político sobre la educación superior que, desde la Subsecretaría de Educación Superior y, particularmente, desde la Dirección de Educación Intercultural, se ha venido construyendo a partir de las reflexiones colectivas con los pueblos y comunidades que históricamente han demandado una educación superior que responda a sus sentidos de vida, es decir, una educación propia, territorializada, que atienda sus problemáticas reales.

La transformación del Sistema Educativo Nacional pasa por repensar los procesos de autodeterminación de la ciudadanía, así como por redefinir el sentido y los fines de la educación para la transformación profunda del país.

La interculturalidad crítica pone en el centro la presencia política y humana de la diversidad, por lo que, colocarla como principio orientador de la política educativa y, por tanto, como eje transversal de las instituciones educativas, rompe con el sentido segregacionista de la educación dirigida a los pueblos indígenas que caracterizó a los pasados regímenes liberal y neoliberal, y la posiciona como una educación intercultural para todas y todos, aspirando a construir la unidad en la diversidad.

La resistencia lingüística y cultural de los pueblos indígenas y afro-mexicanos ante un Estado que quiso exterminarlos es un claro ejemplo de lucha por la libertad, así como del reconocimiento de que la Cuarta Transformación de México abre un tiempo de posibilidades para la reinención de un país pluricultural y plurilingüe.

De esta manera, en el primer apartado, *Apuntes para la interculturalidad en educación superior*, la interculturalidad como perspectiva crítica de transfor-

mación de la educación es reconocida como el producto de las luchas por el reconocimiento y ejercicio efectivo de los derechos de innumerables pueblos indígenas, afrodescendientes y equiparables, así como de comunidades y sujetos sociales históricamente excluidos.

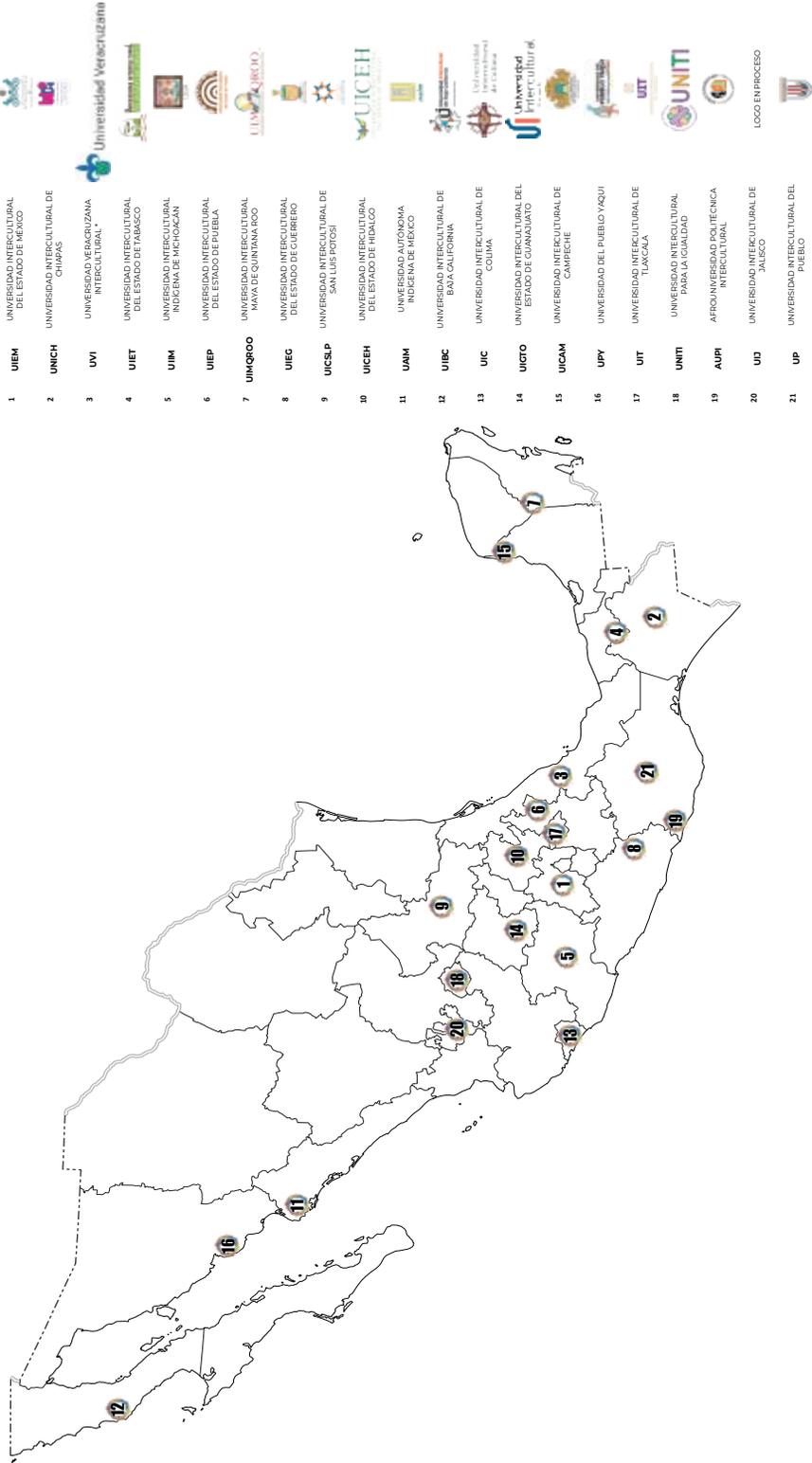
En el terreno de la educación, se presenta la manera en que la Cuarta Transformación de nuestro país busca eliminar el sentido segregacionista con que se construyó el sistema educativo nacional, haciendo instituyente el derecho a la educación desde el plurilingüismo y la interculturalidad. De esta manera, desde el reconocimiento de las desigualdades existentes y las diferentes interseccionalidades, la interculturalidad para todas y todos permite confrontar la idea de una sociedad homogénea, para reconocerla diversa y buscar su transformación.

En este sentido, las universidades interculturales se muestran como una importante referencia y como la punta de lanza para la discusión, las propuestas, los cambios legales, administrativos, institucionales y transformaciones necesarias, para entender que la interculturalidad es para todas y todos, destacando algunos elementos que señalan la necesidad de refundar la interculturalidad desde una propuesta de análisis crítico para impulsarla como un eje transversal de todo el sistema educativo nacional.

En el segundo apartado, *Sentidos de la Educación Intercultural*, se aborda la manera en que la geopolítica del conocimiento, propia de la modernidad capitalista mundial, se constituyó como una auténtica empresa de negación y destrucción de la otredad indígena, de los saberes, cosmovisiones, prácticas socioculturales y epistemes de los pueblos originarios, configurando, en el largo tiempo histórico que va de la Colonia a la era neoliberal, un sistema de dominación anclado en la colonialidad del poder-saber.

Dicho proceso, cuyas repercusiones perviven hasta el día de hoy, ha sido resistido históricamente por movimientos indígenas y afrodescendientes, así como por una multiplicidad de sujetos sociales excluidos que reivindican su derecho a existir desde sus identidades y diferencias, avanzando en la conquista de reformas constitucionales al interior de los Estados nacionales, al igual que en el ámbito de los instrumentos jurídicos internacionales por la defensa de sus modos de vida, territorios y recursos.

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES



* La Universidad Veracruzana Intercultural desde 2005 como programa y a partir del 2007 como dirección de la Universidad Veracruzana.

Es en este contexto donde emerge el discurso de la *multiculturalidad* como narrativa ideológica que, bajo las llamadas políticas del reconocimiento de la diferencia y el respeto de la diversidad, vehiculó una *mirada estática, cerrada y folclorizante* de la otredad indígena y afrodescendiente, es decir, una *interculturalidad funcional* al control político de las élites dominantes y a la permanencia de las históricas condiciones estructurales de *desigualdad social racializada y de una "etnicidad" producida desde el poder estatal*.

La visión con la que nacieron las primeras universidades interculturales en México fue tributaria de esta política oficial, centrada en la idea de que lo fundamental era privilegiar un enfoque particular de lo que es la *calidad de la educación*, y en donde el horizonte pedagógico se limitaba a adecuar dicha perspectiva a una pretendida y necesaria "*pertinencia cultural*".

Sin desconocer que tales Instituciones de Educación Superior (IES) interculturales fueron producto de sus particulares contextos históricos, y que se configuraron como espacios que permitieron el acceso a la educación superior de jóvenes provenientes de comunidades indígenas que, quizá, de otra manera, no habrían podido hacerlo, no podemos dejar de señalar, al mismo tiempo, que dichas instituciones abrevaron de ese relativismo cultural tan proclive al elogio de la diversidad como conciliable o *funcional* con las relaciones históricas de dominación y colonialismo. Es decir, de un multiculturalismo en donde la educación intercultural era asunto destinado cuando más a los pueblos indígenas (porque ni los pueblos afromexicanos fueron considerados), segregando de nueva cuenta sus derechos epistémicos, que continuaron bajo la sombra de los paradigmas eurocéntricos y anglosajones; en otras palabras, sin reconocer a los pueblos como sujetos de derecho y con capacidad para el ejercicio de su libre determinación.

En este contexto resulta particularmente relevante la revisión del marco legal para una política de justicia y transformación de la educación para los pueblos, en donde se abordan los alcances y los límites del estado actual en materia del reconocimiento de los derechos de los pueblos para conservar sus territorios, formas de organización y de vida, sus lenguas, entre otros.

En el ámbito internacional se trata la manera en que, a pesar de la larga noche neoliberal, o quizá por ella, las diferentes reformas y propuestas para seguir impulsando el ejercicio efectivo de los derechos de los pueblos indígenas, afrodescendientes y equiparables, se encuentran, más que nunca, en el centro de las discusiones y de la agenda política, y en cuyos límites fueron posibles las transformaciones impulsadas al marco legal de nuestro país durante el primer gobierno de la Cuarta Transformación.

Se señala la relevancia de los artículos 2º y 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), y de sus recientes modificaciones, en el sentido de una nueva visión para con los pueblos indígenas, afromexicanos y equiparables, así como para la perspectiva educativa y su relación con la interculturalidad.

En este contexto se destacan las profundas implicaciones y alcances que, en materia educativa, tiene el haber dotado a las y los sujetos, sus comunidades, pueblos y barrios de una condición instituyente, dejando de lado el concepto previo de derecho instituido.

De igual forma, se presenta la relevancia de la reforma a la Ley General de Educación del año 2019, así como de la creación de la Ley General de Educación Superior de 2021, particularmente las implicaciones que tiene incorporar la interculturalidad de manera transversal dentro del Sistema Educativo Nacional.

Finalmente, este apartado concluye con una presentación de las políticas públicas impulsadas por el primer gobierno de la Cuarta Transformación que, aunque no sean de índole educativo, tienen un impacto e influencia tanto en lo educativo como en la transversalidad intercultural, destacando el Programa Nacional para los Pueblos Indígenas, la creación del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) y la creación de los Planes de Justicia, así como la presentación de la propuesta de reforma constitucional en materia de los derechos de los pueblos indígenas y afromexicanos.

En el tercer apartado, *Enfoques y fundamentos de la interculturalidad crítica*, se discute el conjunto de elementos que articulan la perspectiva de una *interculturalidad* que la Subsecretaría de Educación Superior y, en particular, la

Dirección de Educación Intercultural, ha venido tejiendo desde y con las comunidades, a partir de los procesos de creación de las nuevas universidades interculturales desde el año 2019 en diferentes estados del país.

¿Qué significa el proyecto de las universidades interculturales en el horizonte educativo para aquellas y aquellos que no han sido reconocidos por la modernidad y su modelo civilizatorio? ¿Qué implica colocar la perspectiva intercultural crítica como eje articulador de las funciones sustantivas de las IES? ¿De qué manera la apertura de los modelos educativos tradicionales a la diversidad constitutiva del mundo los puede conducir a repensar sus prácticas institucionales y pedagógicas, así como a reevaluar sus procesos administrativos, presupuestales y normativos? Estos y otros aspectos son abordados desde una visión de la interculturalidad crítica pensada no como un constructo acabado sino como un proceso de aprendizaje, transformación e innovación continua desde y junto a las experiencias, necesidades y problemáticas de las comunidades (desde su aprender haciendo), así como desde la recuperación de lo propio a partir de la diversidad de situaciones, contextos y territorialidades que constituyen a las y los sujetos sociales.

Esta visión parte de una perspectiva epistémica que asume el compromiso político con las diversas praxis emancipatorias de los pueblos, comunidades y sujetos excluidos, y reivindica una posición respecto a la vida en su conjunto, con una característica pluralista, democrática e incluyente, comprometida con la igualdad sustantiva, la justicia social y la autonomía, desde el principio de que la interculturalidad debe ser para todas y todos o no es interculturalidad.

En los diferentes procesos de creación de las nuevas universidades interculturales o de incorporación de la interculturalidad en otros subsistemas, se ha apostado por colocar a las comunidades en el centro de los procesos educativos, de forma tal que funcionen como núcleos integradores del trabajo universitario.

La relación universidad-comunidad es pensada como un ejercicio de interpelación dialógica, lo que significa una profunda reestructuración general del sentido de las IES desde la praxis de la interculturalidad crítica,

es decir, desde la apertura de procesos que permiten a las comunidades estar presentes y participar de manera activa en la creación, configuración y vida cotidiana de las instituciones educativas.

Esto incluye mecanismos de consulta, devolución, evaluación y seguimiento que involucran a las comunidades *no como receptoras u objetos de nuestro quehacer sino como pares con las que co-diseñamos* a las universidades en su conjunto, y que pasan por ámbitos como la docencia, la vinculación, la investigación y la construcción de planes y programas educativos. El codiseño considera tres momentos: la creación de los instrumentos jurídicos que dan nacimiento a la institución, la conformación de planes y programas de estudio y la definición de la estructura de conducción, incluyendo la participación comunitaria en las juntas de gobierno u órganos colegiados de cada universidad.

El Diagnóstico Comunitario es clave para recoger e identificar las principales demandas de las comunidades en torno al tipo de Universidad que requieren en cada contexto. ¿Qué esperamos de la educación superior y cómo queremos esa educación? ¿Cómo se aprende y se enseña en los pueblos? ¿Cómo se reconoce a las personas que aportan a la comunidad? ¿Qué universidad necesitan los pueblos? ¿Quiénes estudiarán en la Universidad? ¿Qué tipo de estudiantes queremos formar? ¿Cómo imaginamos la universidad en un futuro?

Este trabajo de encuentro, diálogo y reflexión tiene como propósito que la universidad introyecte, en sus distintos ámbitos (académico, administrativo, jurídico y otros), las necesidades, expectativas y proyectos que demandan las comunidades. Como parte de este ejercicio, en cada proyecto de creación se conforma un Comité de Seguimiento que acompaña el proceso de conformación y consolidación de la Universidad.

El contacto con la realidad de las comunidades es la base de la recuperación del sentido social de la educación, en la que se encuentra anclada su verdadera autonomía. El vínculo con todo aquello que las propias comunidades construyen, simbolizan y nombran en los espacios donde realizan la vida y elaboran su comprensión del mundo, inserta a las universidades

interculturales (UICS) en un intrincado orden de significaciones o *ethos* en los que se condensan los procesos de apropiación material y simbólica de la naturaleza que realizan las sociedades humanas, es decir, las entreveran en una compleja urdimbre de *prácticas de territorialidad*.

Pensar la interculturalidad crítica desde el vínculo con la comunidad y desde sus territorialidades, obliga a considerar a las lenguas y culturas como ejes transversales desde el momento mismo de la fundación de las UICS, ya que condensan saberes, memorias míticas, matrices espacio-temporales y prácticas comunitarias con las que los propios sujetos hablantes reelaboran sus formas de nombrar, habitar y entender el mundo.

La condición plurilingüe y pluricultural de México permite entender la interculturalidad crítica como eje articulador de la diversidad, como condición política para la construcción de lo común, desde la articulación de sistemas de conocimiento diversos, generando aprendizajes en donde medie el diálogo de saberes; la presencia de las diversas lenguas nacionales en las IES contribuye a concretar el principio de “diversidad en la unidad”.

El espacio-tiempo de lo común, ese que hermana a los pueblos más allá de las particularidades que les son inherentes, nos permite hablar de un *universal posible* como un horizonte al cual caminar como humanidad sin tener que abandonar las raíces.

En este sentido, se trata de promover una apropiación de la realidad por medio del intercambio entre múltiples experiencias, prácticas y disciplinas, un aprendizaje en donde la problematización de la realidad y la praxis para su transformación suceden por medio de ese encuentro de diversidades en el que se toman decisiones pedagógicas fundamentales y se definen estrategias de trabajo desde el diálogo de saberes.

Este diálogo constituye una condición para la educación intercultural, ya que busca superar las relaciones asimétricas y de subordinación entre diversas epistemes, construyendo otras basadas en el respeto y la horizontalidad, desmontando y erradicando las estructuras de poder basadas en la discriminación racial y étnica. La interculturalidad crítica y el diálogo de saberes se fundan en el compromiso ético y político que reconoce

la diversidad cultural como un valor fundamental de la sociedad y, por lo tanto, son necesaria y abiertamente antirracistas.

Lo anterior implica colocar en el centro de la educación la afirmación de la vida de los sujetos, es decir, implica humanizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, si la reproducción de la vida y la realidad concreta suceden en el abigarramiento de diversos ámbitos y niveles de existencia y nunca de manera fragmentada, su correlato epistémico significa generar procesos de construcción del conocimiento de manera integral en la relación sujeto-sujeto desde la interdisciplina, es decir, implica una *educación integral para la vida*.

Es aquí donde cobra relevancia la autonomía profesional de las y los docentes, pues refiere a la libertad para decidir qué y cómo enseñar los conocimientos y saberes que emanan del currículo en función de su propio contexto territorial, de la interacción entre estudiantes y comunidades, así como de la transformación pedagógica de los roles entre estudiantes y docentes, abriendo un espacio horizontal para un diálogo en donde educandos y educadores transitan permanentemente de un lado a otro de la ecuación a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. La incorporación de docentes comunitarios, como portadores de saberes locales reconocidos por las comunidades, es uno de los cambios más significativos producto de esta ruptura epistémica basada en el diálogo de saberes.

En el cuarto apartado, *Educación integral para la vida y el horizonte de la diversidad la interculturalidad crítica* se aborda poniendo el énfasis en la perspectiva epistémica y la práctica política que favorece la construcción de lo común posible a través de la interrelación dinámica y transformadora entre los sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, contradicción y tensiones múltiples.

Desde esta mirada, se reflexiona sobre esta construcción de lo común a partir de la sistematización que realizan los comités comunitarios para el seguimiento de creación de las universidades o, en su caso, la que realizan las autoridades universitarias de la diversidad de experiencias recientes, como la creación de la Afrouniversidad en la Costa del estado de Oaxaca,

la Universidad Intercultural de Tlaxcala, la Universidad Intercultural para la Igualdad en Aguascalientes, la Universidad Intercultural de Baja California en el municipio de San Quintín, la Universidad del Pueblo Yaqui, ubicada en Vícam, en el estado de Sonora y la Universidad Intercultural de Jalisco.

Es aquí donde se plantea la recuperación de valores y principios que persisten en las relaciones comunitarias —urbanas o rurales—, necesarias para transformar el Estado y la sociedad en su conjunto, refiriéndose no sólo a las comunidades indígenas y afromexicanas en contextos rurales, sino también aquellas ubicadas en contextos urbanos o semiurbanos, tales como los barrios y colonias citadinas con distintos sentidos de pertenencia.

De igual forma, se da cuenta de la manera en que el Sistema Modular Intercultural se ha venido configurando como un modelo educativo construido por los propios comités de seguimiento que dan origen a las instituciones.

Por otro lado, se presenta una reflexión sobre la manera en que una educación intercultural crítica que tenga como horizonte la diversidad a partir de la construcción de lo común, implica necesariamente reconocer que el cuerpo es una construcción social, y la sexualidad un ejercicio político que los sujetos de manera individual como colectiva construyen a lo largo de su vida, por lo que la discusión en torno a las categorías de género, interseccionalidad y diversidad sexogenérica adquiere un lugar destacado.

Asimismo, y en estrecha relación con el enfoque de la educación integral para la vida abordado en el apartado anterior, se interroga sobre el sentido y significado del humanismo con relación a la idea de emancipación, desde una visión inclusiva y dinámica de lo humano, donde la diversidad no es una barrera sino una oportunidad para el enriquecimiento mutuo y desde el reconocimiento de la diversidad cultural como un horizonte de múltiples mundos posibles.

Desde un ángulo distinto pero complementario, se presenta el replanteamiento de la relación universidad-comunidad y la reafirmación del sentido social de la educación desde la puesta en cuestión de las formas organizativas institucionales, abordando los diversos ámbitos de la vida

universitaria, en donde resulta urgente impulsar con mucha fuerza los procesos de democratización, y en donde la *autodeterminación universitaria* aparece como un horizonte fundamental.

En el quinto apartado, *Avances en las universidades interculturales*, se presenta un balance respecto de la creación de las nuevas universidades interculturales, derivado de un conjunto de visitas a varias de estas instituciones, así como de una profunda interlocución con las mismas a partir de diferentes espacios de encuentro y procesos de trabajo conjunto, tanto de forma bilateral como colectiva, como los encuentros nacionales de universidades interculturales y el diálogo permanente con la Asociación Nacional de Universidades Interculturales.

El sexto apartado, *Interculturalidad, plurilingüismo y comunidad en las escuelas normales*, aborda el proceso de construcción curricular de las licenciaturas en *educación preescolar intercultural, plurilingüe y comunitaria* y en *educación primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria*, *Planes 2022*, en donde el diálogo de saberes docentes y la colaboración desde la diversidad de contextos, historias y experiencias formativas han fungido como principio epistemológico fundamental pero, sobre todo, en donde se ven reflejadas las luchas del magisterio normalista intercultural por contar con licenciaturas propias, construidas con maestras y maestros provenientes de sus propias comunidades, constituyendo alternativas para el desarrollo educativo y cultural de los pueblos y comunidades indígenas, afrodescendientes y rurales.

En el apartado séptimo, *Realidades en la educación superior tecnológica*, se reflexiona en torno del proceso de transformación y consolidación de las universidades dentro del subsistema tecnológico, en el contexto de los retos y desafíos que plantea la nueva Ley General de Educación Superior. Destaca sobre todo el esfuerzo por impulsar la evaluación continua de la pertinencia de la oferta educativa, con especial atención a la creación y transformación de Universidades Tecnológicas y Politécnicas con un enfoque intercultural, uno de los principales ejes del Plan General de Acción 2023-2026 propuesto por el Consejo de Universidades del Subsistema Tecnológico, que es el órgano colegiado encargado de analizar, desarrollar y proponer las políticas educativas.

Finalmente, en el octavo y último apartado, el de los *Anexos*, se presentan las sistematizaciones realizadas por los Comités de Seguimiento de la Universidad Intercultural de Jalisco (UIJ), la Universidad Intercultural para la Igualdad (UNITI), la Universidad Intercultural de Tlaxcala (UIT), la Universidad del Pueblo Yaqui (UPY), la Afrouniversidad Politécnica Intercultural (AUPI), la Universidad Intercultural de Baja California (UIBC) y la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM).

Diremos, para concluir, que el primer Gobierno de la Cuarta Transformación, por medio de la Secretaría de Educación Pública y, en particular, de la Subsecretaría de Educación Superior, ha avanzado de manera clara en el compromiso de impulsar políticas públicas y de Estado para hacer efectivo el derecho de la sociedad en general y, en especial, de los pueblos indígenas, afromexicanos, comunidades equiparables, migrantes, y de la diversidad sexogenérica, entre otros sujetos, grupos y sectores históricamente excluidos, a ser partícipes de la construcción de una educación que responda a sus condiciones, necesidades, expectativas y proyectos de vida, buscando enfrentar y dar solución a sus múltiples problemáticas, así como a superar las inveteradas condiciones de discriminación, opresión, pobreza y desigualdad que han padecido.

Es con esos sujetos concretos, desde sus territorios, con quienes construimos el sentido de la educación. Sujetos que confrontan, construyen y defienden sus proyectos y aspiraciones; que tienen conocimientos y capacidades para deliberar, orientar y construir la educación que necesitan; sujetos que, en síntesis, ejercen su libre determinación.

La vinculación de las instituciones educativas con las comunidades, y la forma en que éstas se apropien de tales instituciones, permitirá recuperar su potencia transformadora y fortalecerá la construcción de los anhelados horizontes de justicia social.

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
María de los Ángeles Gordillo Castañeda

Página intencionalmente
dejada en blanco

Página intencionalmente
dejada en blanco

I. APUNTES PARA LA INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La interculturalidad y su correspondencia con el ámbito educativo no es algo nuevo; su correlación con modelos educativos o perspectivas pedagógicas es un asunto que surge de las organizaciones, movimientos y luchas de las comunidades y desde los sujetos históricamente excluidos e invisibilizados. Estos movimientos se manifiestan desde la lucha por los derechos humanos, individuales y comunitarios, y la defensa de la diversidad, recordándonos la posibilidad y potencia de otros mundos posibles.

Esta historia ha tenido efectos importantes desde los años ochenta del siglo XX para generar discursos y políticas conocidas como “multiculturales”, que permitieron colocar en la mesa de debate la existencia de la diversidad y el inicio de una discusión y prácticas sobre la educación “propia”, “comunitaria”, que cobró fuerza entre los pueblos indígenas, afrodescendientes y equiparables¹; y en los últimos tiempos a través de la lucha feminista y la diversidad sexogenérica.

En este contexto aparece la interculturalidad como concepto que se coloca como central para romper con las visiones simplistas; pero el significado, sentido y profundidad que adopta, varía según quién habla, desde dónde, para qué, así como del momento histórico del que se trate.

Conforme cobró fuerza la política “multicultural”, ésta llegó a ser parte de los mecanismos del propio sistema político para dar salida a la presión social, al profundizarse las desigualdades sociales, pero se volvió funcional en tanto que mantuvo la visión hegemónica y de imposición epistémica bajo una aparente inclusión.

1. Conforme a lo establecido en el Artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que a la letra dice: “Sin perjuicio de los derechos aquí establecidos a favor de los indígenas, sus comunidades y pueblos, toda comunidad equiparable a aquéllos tendrá en lo conducente los mismos derechos tal y como lo establezca la ley”.

En varios países se abrieron espacios específicos para esta diversidad social y se permitió la presencia de pueblos y comunidades indígenas, afrodescendientes y equiparables en la esfera pública, política y social, aunque de manera limitada.

México no fue la excepción, la presión social de los pueblos indígenas, organizaciones sociales y población en general, obligaron a la instrumentación de una política multicultural que, por ejemplo, dio origen a las Universidades Interculturales (UICs). Su aparición fue fundamental y necesaria, sobre todo tras el incumplimiento de los acuerdos de San Andrés.

De esta forma, en nuestro país, la respuesta oficial frente a las demandas de los pueblos fue de corte administrativo, evasiva y de inclusión selectiva, reproduciendo visiones discriminatorias y racistas. Estas nuevas instituciones y la política intercultural no formaron parte del núcleo duro de transformación del sistema educativo. Eso sí, la competencia, las evaluaciones y las exigencias de corte neoliberal fueron impulsadas, desarrolladas e impuestas por igual.

La creación de estas Universidades adoptó una forma particular de inclusión para los pueblos indígenas, pero no llegó al fondo real del problema de la exclusión y desigualdad social. En términos institucionales ni siquiera tuvieron las mínimas condiciones, como otras instituciones de educación superior. Una muestra de ello es que quedaron fuera de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), asignándoles escasos recursos financieros para su operación y sometiéndolas a una estructura centralizada que las controlaba sin que pudieran tener autonomía plena en su gestión.

En el sentido hegemónico, aún y cuando se usaba el término de “interculturalidad”, realmente se estaba frente a relaciones de un multiculturalismo funcional, entendido éste más como un tipo de concesión, asistencialismo o prebenda social, que como un cuestionamiento crítico y de fondo al sentido estructural de la imposición epistémica, la exclusión y la desigualdad social fundante, que únicamente busca los referentes de conocimientos afuera, en el exterior, en el “occidente”, bajo el parámetro de la supuesta universalidad que realmente reproduce diferentes formas de colonialismo.

Procesos como éste, particularmente en el ámbito educativo, han sido una de las principales causas de la negación de la diversidad cultural y sus múl-

tiples expresiones. Esta interculturalidad “funcional” (multiculturalidad), construyó un modelo que frecuentemente terminó folclorizando la conservación de las lenguas y la preservación de las tradiciones y, al mismo tiempo, este “paradigma” resultó ajeno y divergente con los modos de vida diversos de los pueblos indígenas (la afro-mexicanidad siguió invisibilizada).

Por ello, es importante destacar algunas ideas que son importantes para entender por qué es necesario refundar la interculturalidad desde una propuesta de análisis crítico que pueda trascender hasta convertirse en un eje transversal en toda la educación.

La cultura y las lenguas tienen que entenderse como algo vivo, cambiante y no ajenas a tensiones y contradicciones; actúan como elementos dinámicos de las relaciones sociales; en las comunidades, como presente y posibilidad de futuros; son vitales, son *praxis* e interpretación de mundos; conllevan conocimientos acumulados en siglos de existencia, experiencias y prácticas.

En lugar de seguir reproduciendo la imposición colonial de “llevarles el desarrollo en sus lenguas”, se ha trabajado para invertir el proceso para que, aprendiendo desde las lenguas y culturas, se construyan nuevos caminos para los pueblos, se cuestione y cambie la propia concepción de desarrollo; se generen políticas que permitan construir formas y prácticas que reconozcan la existencia de contradicciones y conflictos que emanan de otras formas de saber, de organizar, de explicar; entendiendo así las relaciones sociales y educativas como complejas y diversas, pero sin perder de vista el objetivo común de lograr el bienestar de las comunidades.

Abrir los procesos de interculturalidad crítica nos lleva al cuestionamiento sobre las fuentes del conocimiento y los procesos de construcción de las instituciones mismas; implica dar un paso transformador en el fondo de las relaciones de enseñanza y aprendizaje, de las ideas de reproducción social y del sentido mismo de la educación.

En esta perspectiva, y por el camino ya recorrido, las UICs son una importante referencia y deben ser punta de lanza para la discusión, las propuestas, los cambios legales, administrativos, institucionales y transformaciones necesarias, para entender que la interculturalidad es para todas y todos.

En el terreno de la educación, la Cuarta Transformación de nuestro país busca eliminar el sentido segregacionista con que se construyó el sistema educativo nacional, haciendo instituyente el derecho a la educación desde el plurilingüismo y la interculturalidad. De esta manera, desde el reconocimiento de las desigualdades existentes y las diferentes interseccionalidades, la interculturalidad para todas y todos permite confrontar la idea de una sociedad homogénea, para reconocerla diversa y buscar su transformación.

La interculturalidad crítica estaría siendo el lugar desde donde se busca replantear y cuestionar el propio quehacer cotidiano de la universidad y los universitarios; donde se transformen los esquemas institucionales, institucionalizados e institucionalizantes; donde se innoven los procesos administrativos, financieros y normativos para dar cabida a la diversidad de saberes, a lo históricamente negado, a las lenguas, culturas, identidades e historias; donde el sentido social de la educación vuelva a ser la esencia del proceso, sin que el ser universitario sea sinónimo de “aires de superioridad”, “torres de cristal”, “ajenidad” y distancia de lo humano, social y comunitario. La interculturalidad y las UICs, tienen la capacidad de aportar a la construcción de nuevos y diversos conocimientos; tener la capacidad crítica de cuestionar lo preexistente para retomar lo que sea pertinente, útil, funcional y necesario desde el sentido y fin social universitario comunitario, descolonizando su funcionamiento y formas de conducción interna, liberando los conocimientos y saberes de las imposiciones que se han dado de manera inercial desde la educación y los modelos de universidades tradicionales, occidentales y hegemónicas.

Para este gobierno, la interculturalidad crítica constituye una forma de repensar, desde las estructuras de gobierno universitarias, hasta los tipos de formación, las estructuras y los contenidos bajo la participación comunitaria, con el objetivo de que las IES sean una herramienta para lograr transformaciones sociales con bienestar, justicia y equidad.

Página intencionalmente
dejada en blanco

Página intencionalmente
dejada en blanco

II. SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

De la Colonia al neoliberalismo: siglos de imposición cultural y desigualdad sistémica

La universidad moderna tiene sus raíces en las instituciones de los siglos XII y XIII en Europa, donde universidades como Bolonia (1088), Oxford (1096), París-Sorbonne (1150) y Coimbra (1290) se enfocaron en la formación de élites religiosas, políticas y culturales. Este modelo se replicó en todo el mundo, incluyendo América Latina.

Durante los siglos XVIII y XIX, predominaban dos modelos universitarios en Occidente: la universidad napoleónica, centrada en la formación especializada en ingeniería para satisfacer necesidades económicas, y la universidad humboldtiana, orientada a la búsqueda intelectual de la verdad y la libertad académica. Ambos modelos evolucionaron, incorporando elementos prácticos para el progreso económico y social hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

En México, la Real y Pontificia Universidad de México, fundada en 1553, fue presionada por autoridades y colonizadores para excluir a los indígenas y centrarse en educar a los descendientes de los colonizadores. Durante el siglo XVII, la universidad era una institución para “españoles americanos distinguidos” de familias cristianas nobles y libres de “oficios viles”. En el siglo XVIII, continuó formando una clase de familias aristocráticas cristianas, comerciantes y funcionarios, aceptando solo a algunos indígenas nobles y mestizos tras una rigurosa selección.

La colonización impuso un orden occidental, católico y monárquico basado en castas, homogenizando y subordinando la diversidad de los pueblos indígenas bajo las categorías de “indios” o “indígenas”. También

llegaron esclavos africanos, sometidos a una deshumanización extrema. Durante el periodo colonial y tras la Independencia, los pueblos indígenas fueron despojados, explotados y sometidos a la asimilación cultural por medio de la educación, que imponía el castellano y la religión, despreciando sus conocimientos y cosmovisiones.

En este sentido, como dicen Comboni y Juárez,

La Colonia y posteriormente la República despojaron a los pueblos originarios no sólo de sus tierras, sino también de sus saberes y su ciencia, pues el tratar de despojarlos de su lengua, su cosmovisión, sus creencias y prácticas socio-culturales para incorporarlos a la economía capitalista y al modelo eurocentrista de la modernidad conllevó una campaña de destrucción de la cultura indígena en toda América Latina e incluso en el Caribe hispano. La colonialidad del poder impuso su geopolítica del conocimiento, despojándolos de sus saberes e incluso su propia episteme, para imponerles una racionalidad diferente y una cosmovisión occidentalizante.²

Con la Independencia, la subordinación de los pueblos indígenas continuó bajo una visión liberal y moderna, fundamentada en la sobreexplotación y el racismo. Los negros, aunque eran considerados libres, seguían siendo parte de sectores productivos y comunidades existentes en diversos puntos del país sin el reconocimiento ni los derechos correspondientes. En este contexto, estos pueblos nunca fueron realmente reconocidos o considerados parte constitutiva de la nación, a pesar de que líderes como Vicente Guerrero o Yanga formaban parte de su historia.

La independencia de las naciones latinoamericanas y la formación de sus Estados nacionales establecieron una relación de subordinación con el capitalismo y el liberalismo económico. Este proceso incluyó un componente ideológico que se transmitió a las élites a través de la educación superior,

2. Sonia Comboni y Juárez (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

perpetuando la marginación y desvalorización de los saberes y cosmovisiones indígenas. No será hasta el siglo XX que se generarán cambios sustantivos en la relación y el lugar que se otorgó a los pueblos indígenas y afrodescendientes, cuando la Revolución Mexicana replantearía su lugar, aunque de nuevo desde una perspectiva hegemónica, homogeneizante y “moderna”.

Durante el siglo XX, tras la Revolución, se iniciaron cambios en la relación con los pueblos indígenas, centrados en un nacionalismo desarrollista más que en la diversidad de las comunidades. La legislación de la época adoptó un discurso educativo basado en la pedagogía liberal, que marginalizaba las perspectivas indígenas. La eliminación del término “indio” buscó integrar y homogeneizar a la población bajo un concepto nacional único, desdibujando la diversidad cultural. El indigenismo de este periodo promovió la identidad nacional a través del mestizaje, utilizando técnicas de control social para asimilar a los indígenas y relegar sus identidades y culturas. El régimen post-revolucionario también impulsó un modelo educativo que pretendía “civilizar” a los pueblos indígenas, con el objetivo de integrarlos a la cultura mestiza dominante, mediante la educación bilingüe y la enseñanza técnica.

En este período, se buscó la ciudadanización y la construcción de una mexicanidad que, a pesar de reivindicar un pasado indígena en sus referentes históricos, mantenía la negación a la diversidad y al indígena vivo, sus identidades, culturas y formas de vida. El nuevo modelo dividió a los sujetos en clases sociales (obreros, campesinos y trabajadores) que, bajo un proyecto unitario de nación y ciudadanía, debían abandonar los “resabios del pasado” para construir un país fuerte y moderno. La educación se convirtió en una herramienta para promover un único modelo cultural y socioeconómico, excluyendo o estigmatizando las culturas indígenas y afromexicanas. Además, las políticas públicas promovieron la cultura mestiza y la modernización, descalificando las culturas indígenas y afromexicanas, posicionándolas como inferiores y primitivas.

José Vasconcelos, durante este período, llevó la educación al conjunto del país, consolidando una identidad mexicana basada en el concepto de mestizaje. Se buscaba “conciliar” el pasado indígena con un futuro moderno,

entendiendo éste como un gran todo donde la perspectiva dominante era la modernización. La educación debía transformar todo lo que se percibía como “atraso” en términos del desarrollismo nacional. Este enfoque llevó a la presencia del modelo estatal dominante en áreas previamente desatendidas, imponiendo la cultura, el desarrollo, el español y la educación hegemónica. Este nuevo modelo, que generó beneficios y movilidad social, también trajo consigo nuevas desigualdades, exclusiones e imposiciones.

Se reconstruyó un discurso identitario que, de manera unilateral y a través del trabajo de intelectuales, universitarios y burócratas (generalmente mestizos, blancos y de sectores privilegiados de la sociedad), resignificó y construyó desde las ciudades una imagen de la mexicanidad con raíces indígenas a la medida. Esto fortaleció el folclorismo y el mito de los “pueblos originarios”, mientras que las políticas públicas despreciaban al indígena, atacándolo por su supuesto atraso y llamando a la modernización de la sociedad en su conjunto.

Tras el reacomodo de las dos posguerras mundiales, se produjo un rompimiento con la hegemonía europea, reivindicando la independencia y soberanía de los Estados, y enarbolando los estandartes de la libertad, principalmente de la libertad económica. Sin embargo, este impulso de independencia y libertad se aplicó principalmente a las sociedades mestizas, blancas y dominantes, sin llevar la discusión al interior de las configuraciones nacionales. No se reflexionó sobre la propia conformación nacional ni sobre la búsqueda de lo propio, pero se abrió el camino para la transformación internacional que daría la hegemonía a la vertiente capitalista estadounidense y neoliberal. Este proceso, en medio de las disputas con el bloque soviético, marcaría ciertos márgenes de permisividad en los desarrollos nacionales, donde las contradicciones del sistema abrieron espacios para algunas políticas sociales, en términos de pobreza y desigualdad, mas no en términos de respeto a otros modos de existir y desarrollarse.

Durante las décadas de 1970 y 1980, el Estado mexicano intentó recuperar estos derechos mediante la ampliación de su sistema educativo, estableciendo nuevas instituciones como la Universidad Autónoma

Metropolitana (UAM), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en la UNAM y la Unidad Interdisciplinaria de Ingeniería, Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), entre otras. También se incrementó la oferta de educación básica, media y técnica, y se impulsó la educación para la población indígena. Inicialmente, esta educación se centró en el nivel básico con un enfoque bilingüe bicultural, que en realidad era monocultural. Se crearon instituciones como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP³ y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para apoyar a esta población.

Sin embargo, en un período en el que los pueblos indígenas luchaban por el reconocimiento de sus lenguas y culturas, el Estado continuó folclorizando sus vidas y aplicó políticas compensatorias centradas en estas comunidades. En lugar de adoptar políticas universales, el enfoque se mantuvo en el desarrollismo occidental como la forma de superar lo que se percibía como rezagos civilizatorios.

En conclusión, la evolución de la universidad moderna, desde sus orígenes en Europa hasta su expansión global, revela un complejo entramado de influencia y adaptación en diferentes contextos. La replicación de modelos europeos en América Latina y México, y las posteriores transformaciones en los siglos XIX y XX, ilustran un proceso que, a pesar de sus intentos de modernización y progreso, ha perpetuado estructuras de exclusión y marginalización. La imposición de un modelo eurocentrista y capitalista en la educación ha contribuido a la subordinación de los pueblos indígenas y afrodescendientes, despojándolos no solo de sus tierras, sino también de sus saberes y cosmovisiones. A lo largo de la historia, desde la colonización hasta las reformas del siglo XX, los esfuerzos por integrar a estos grupos han estado marcados por una visión hegemónica que ha buscado homogeneizar y asimilar, más que reconocer y valorar la diversidad. El desafío actual sigue siendo la construcción de un sistema educativo y político que respete y poten-

3. Juan Manuel del Val, y Sánchez, Carolina (2018). "Políticas públicas y Educación Superior para población indígena y afrodescendiente en México" en Mato, Daniel (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*. Buenos Aires: eduntref, p. 362.

cie la rica diversidad cultural y epistemológica de los pueblos indígenas y afrodescendientes, buscando no solo la equidad, sino la verdadera inclusión en una sociedad plural, democrática y con justicia social.

Neoliberalismo y multiculturalidad (o interculturalidad “funcional”)

Al caer el bloque socialista, las contradicciones ya no podían seguir ocultas bajo la bipolaridad mundial y, ante la hegemonía de un polo indiscutiblemente neoliberal, se impondrán reglas en el mundo que llevarán a las sociedades por el camino de las privatizaciones, la no intervención estatal en lo público y social, dejando en manos de los mercados y los capitales el futuro de las sociedades; la financiarización será el eje de las economías bajo su faceta especulativa; una nueva división del trabajo reconfigurará los sectores populares y a las clases en general; la tecnificación, el desarrollo de nuevas tecnologías, el internet y las redes sociales revolucionan el mundo, transformando los referentes y reconfigurando el modelo de desarrollo con una mayor afectación social. Todas estas nuevas relaciones y situaciones acrecentaron las contradicciones vinculadas con la pobreza, la desigualdad y la exclusión.

Los procesos globales generan impactos locales, reordenan los territorios haciendo inclusiones y exclusiones específicas. La búsqueda de nuevos mercados y la reproducción de ciertos valores “comunes” vinculados con el consumismo, la competencia, el “emprededurismo”, el modelo empresarial de gestión social e institucional, la individualización de las relaciones, el consumismo como horizonte y razón de vida se irán imponiendo paulatina y sostenidamente durante todo el período neoliberal.

Será tan profundo y penetrante este capitalismo, que afirma Tepal:

La identidad cultural termina vendiéndose, con un costo incrementado por “los ancestros”, por su “entorno paradisíaco”, su “magia-turística” (pueblo mágico) [...] El mito del “pueblo originario” se emplea para diversos intereses invisibilizando lo multifacético de los pueblos, sus contenidos y pensamientos particulares, así como sus condiciones

materiales. Tal mito refuerza la idea de la permanencia y vincula a los pueblos con la pobreza.⁴

Frente a ello, las comunidades organizadas continúan alzando su voz, los indígenas, afrodescendientes, entre otros, desde los márgenes, ponen sobre la mesa sus demandas históricas contra las exclusiones, las imposiciones y con ello, la reivindicación de las diversidades, las identidades y las diferencias. Estos movimientos construyeron nuevos posicionamientos, traerán viejas e irresolutas problemáticas exigiendo su derecho a existir, a ser respetados en sus derechos y a que se tomen las medidas necesarias para que no queden en el olvido, la pobreza, la desigualdad y la exclusión.

Con estas movilizaciones aparecieron convenios, reformas legales, luchas constitucionales y hasta levantamientos armados que buscaban que todos estos pueblos sean escuchados, visibilizados, reconocidos y sus derechos respetados y cumplidos. Las manifestaciones fueron diversas y de amplio espectro: desde los que exigían programas sociales y apoyos, los que veían en reformas y leyes la posibilidad del cambio hasta los que definitivamente rechazaron al Estado y plantearon las autonomías.

Como resultado de esta efervescencia y luchas sociales, se fueron ganando espacios que dieron lugar al surgimiento de importantes instrumentos y acciones como el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en el año de 1989, o los encuentros como el realizado con motivo del aniversario de la conquista de América, donde los pueblos rechazaron la visión colonial del supuesto “encuentro de mundos” denunciando la violencia e imposición de dicho acto de despojo colonial, etc. Todas estas manifestaciones fueron parte de un gran movimiento común (no necesariamente articulado) donde los pueblos y comunidades exigían ser sujetos de sus derechos (y en muchos casos como sujetos colectivos), por el respeto a sus modos de vida y a ser tomados en cuenta, por el reconocimiento de su existencia diferenciada, así como por la conservación de sus territorios y recursos.

4. *Ibid.*, p. 56

En este momento de avance y aumento de la organización y exigencia social de los sectores excluidos y marginados, aparece por primera vez la multiculturalidad como instrumento político vinculado al reconocimiento a la diferencia y exigencia del respeto a la diversidad, aunque tuvo una serie de limitaciones ya que, como dijo Claudia Zapata (2019):

Ese reconocimiento es efectivo, pero se realiza “en sus propios términos” que son los de una definición estática de lo indígena, funcional al control político [...] hoy el multiculturalismo constituye la ideología que se encuentra tras el diseño y la implementación de políticas indígenas y políticas de reconocimiento; que valora las diferencias del otro en tanto cuerpo cerrado, no histórico, tradicionalizado y folclorizado [...] Lo que hace el multiculturalismo es movilizar representaciones de larga data, que han sido funcionales a la dominación de los indígenas, a los que se reduce en número mediante definiciones restringidas que son impuestas de manera autoritaria.⁵

En el caso de nuestro país, tras el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés⁶ y la nula reforma efectiva en materia de derechos indígenas, el gobierno federal, como alternativa, dio paso a la política multicultural como un mecanismo para aceptar discursivamente la diversidad, dar cabida a una concepción de corte conciliador de las diferencias y con ello intentar solventar la falta de reformas constitucionales profundas. Esto

5. Claudia Zapata Silva (2019). “Crisis del multiculturalismo en América latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena.” Bielefeld University Press. En <https://doi.org/10.1515/9783839445259-005>

6. Los Acuerdos de San Andrés Larrainzar, firmados el 16 de febrero de 1996, entre la representación del gobierno Federal y estatal con las y los representantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) durante la primera mesa de Diálogo, se componen de cuatro documentos: el Pronunciamiento conjunto de las partes; las Propuestas conjuntas del Gobierno Federal y el EZLN; los Compromisos para Chiapas del gobierno del estado y federal y el EZLN; y los Compromisos y propuestas conjuntos de los gobiernos del estado y federal y el EZLN. En ellos se reconocía que “los pueblos indígenas han sido objeto de formas de subordinación, desigualdad y discriminación que les han determinado una situación estructural de pobreza, explotación y exclusión política” y que “se requiere la participación de los pueblos indígenas, para que sean actores fundamentales de las decisiones que afectan su vida, y reafirmen su condición de mexicanos con pleno uso de derechos que por su papel en la edificación de México tienen ganada por derecho propio”, incluyendo los derechos colectivos. Sin embargo, el Gobierno Federal encabezado por Ernesto Zedillo, no presentó la iniciativa de reforma ante el Congreso de la Unión, como se había acordado, y la administración de Vicente Fox lo lleva al Congreso en una versión que no respondía tampoco a lo acordado.

por supuesto, no eliminó las condiciones de discriminación, exclusión, desigualdad y racismo, pero sirvió como espacio para que las comunidades y pueblos a través de sus organizaciones demandaran políticas de respeto a la diversidad, de apoyos para grupos vulnerables, entre otros. En este contexto surgen las UICs.

En la década del 2000, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en la SEP, que buscó incorporar la perspectiva intercultural a todo el sistema educativo; ello impactó en la creación de las universidades, escuelas normales e institutos interculturales, a partir de la demanda de grupos y organizaciones comunitarias que solicitaban educación superior cerca de sus localidades, con lo cual se quería que los estudiantes indígenas tuvieran acceso a la educación.

En un primer momento, esta política surgió dentro de las universidades y desde un debate académico pedagógico se continuó con la tradición indigenista y se aplicó primero a la educación básica. “De la misma forma que el indigenismo clásico era un planteamiento mestizo, no indígena, sobre la cuestión indígena, el enfoque intercultural aparentemente surge como un bosquejo universitario sobre la educación no universitaria”.⁷ Desde el punto de vista oficial, las UICs de este periodo “se convierten en espacios creados con el objetivo de brindar educación de calidad y pertinencia cultural”.⁸

Es así como se propuso un modelo educativo intercultural que subrayaba el criterio de calidad como uno de sus componentes principales, mismo que provenía de la racionalidad empresarial y, al mismo tiempo, buscaba ser pertinente en términos culturales, lingüísticos y étnicos para zonas indígenas de México.

En su origen, la educación intercultural reconocía a la Conquista y la colonización como hechos del pasado de México, pero no señalaba la violencia producida sobre los pueblos indígenas y afrodescendientes. En la práctica se trató de una interculturalidad curricular que se propone reconocer la diferencia,

7. Laura Selene Mateos Cortés, et al. (2013). “Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional” en Bertely Busquets, María, *et al.* (coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2012*. México: ANUIES, p. 307.

8. Laura Selene Mateos, y Dietz, Gunther (2013). “Universidades Interculturales en México”, en Bertely Busquets, María, et al. (coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2012*. México: ANUIES, p. 350.

pero sin plantear ni reflexionar sobre las relaciones de poder que existen entre culturas, ni las condiciones estructurales de desigualdad social racializada y de una “etnicidad” producida desde el poder estatal.

El multiculturalismo no es otra cosa que una política de Estado con principios hegemónicos sobre el conocimiento, la educación, las formas de gobierno, la ética, la política y la economía, que determinaba claramente que dichos principios no impidían que las personas vivieran otros principios siempre y cuando no pusieran en riesgo los principios epistemológicos del Estado⁹ multicultural.

Esto llegó a tomar la forma de una *interculturalidad funcional* en la que se planteaba que todos los sujetos tenían el derecho de desenvolverse en la sociedad a partir de sus circunstancias individuales o comunitarias, pero sin condiciones para cuestionar ni resolver las desigualdades e injusticias que caracterizan esa sociedad.¹⁰

El multiculturalismo opera desplazando la cuestión de la raza hacia la cuestión cultural y después esencializa la cultura, que vuelve a plantear exactamente las mismas dificultades de la aprehensión esencialista de la raza que el discurso multiculturalista trata de eliminar. Los grupos raciales, asimilados en grupos culturales terminan por ser reafirmados en procesos ahistóricos en nombre del imperativo de la igualdad, la equidad, la inclusión y la calidad, en vez de ser reconocidos en sus luchas históricas y en su diversidad.

La política intercultural de educación superior se tradujo en la creación de diez UICs entre 2001 y 2012.¹¹ Si bien cada universidad se construyó a partir de su historia, así como las condiciones que marcaba el espacio geográfico en tanto territorio de disputas políticas, sociales, y culturales, también es cierto que en general, el enfoque que adoptaron las UICs estuvo influenciado por “discursos occidentales (asimilacionistas, compensatorios, pluralistas, bio-

9. Walter D. Mignolo (2007). *La idea de América Latina*. España: Editorial Gedisa, p. 139.

10. Alma Arcelia Ramírez Íñiguez (2020). “Género, vulnerabilidad y educación en países iberoamericanos. Un análisis desde la interculturalidad crítica”, *Rumbos TS. Un Espacio Crítico para la Reflexión en Ciencias Sociales*, año XV, núm. 23. <Página electrónica: <https://doi.org/10.51188/rtrs.num23.436>>, p. 99.

11. La Universidad Autónoma Indígena de México, ubicada en Mochichahui, estado de Sinaloa, se creó en 2001, aunque formalmente se integra al sistema de Universidades Interculturales hasta 2005, mientras que la Universidad Intercultural del Estado de México se funda el 2003. En el sexenio de Enrique Peña Nieto no se creó ninguna nueva.

culturales, antirracistas, de multiculturalismo, de la complejidad y de acción afirmativa) como por tendencias continentales (poscolonialismo latinoamericano, decolonialidad) y por discursos nacionales como el indigenismo, el comunalismo y el zapatismo”.¹²

Aún con limitaciones, estas universidades han sido muy importantes como referentes de nuevos espacios a los que pueden acceder las hijas e hijos de los pueblos indígenas, donde también se hacen esfuerzos para mantener vivas las lenguas de los pueblos y sus tradiciones. Y por el otro lado, muchas se han visto rebasadas por las imposiciones verticales de los gobiernos locales o se han vuelto botín político, económico o de poder, pervirtiendo su sentido y finalidad como instituciones de educación superior.

Es necesario rescatar mucho del trabajo que se realiza en varias universidades, sin embargo, hay serias limitaciones derivadas de su médula fundante sustentada en la visión multicultural, discursivamente planteada como intercultural. Por lo anterior, necesitamos rediscutir y replantear estos conceptos, considerando que:

... el concepto de multiculturalidad está siendo definitivamente cuestionado, por plantearse justamente como límite sólo el “reconocimiento de un relativismo cultural”, ... La noción de interculturalidad, en su acepción dominante, pretende ser el sustituto de la noción de multiculturalidad, manteniendo sin embargo el mismo horizonte y fundamentos conservadores.¹³

En retrospectiva, puede afirmarse que los derechos epistémicos de los pueblos indígenas, afromexicanos y otros grupos han estado prácticamente ausentes de las instituciones de educación superior, a pesar del enfoque, diseño y operaciones de algunas universidades que se crearon con perspectiva intercultural, que en general no se ha apartado, como el conjunto, de la idea científica y tecnológica eurocéntrica y anglosajona.

12. Shantal Meseguer,(2017). “Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural” en Mato, Daniel (coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. México: UNAM, p. 283-284.

13. Viaña Tapia y Walsh (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración. Convenio Andrés Bello.

De este modo, se ha transcurrido de las universidades coloniales al servicio de la iglesia y las monarquías a las universidades heredadas de la ilustración, en donde la filosofía y sobre todo las ciencias se impusieron sobre la teología, hasta llegar a la universidad corporativa del presente y su organización del conocimiento con tendencia marcadamente instrumental.¹⁴

Paradójicamente, la perspectiva intercultural fue desplazada de la política pública por el discurso de la inclusión y el de la calidad, en la que hay un poder que decide a quién se incluye y a quién se le deja fuera y bajo qué dispositivos y mecanismos. Las políticas de “inclusión social”, tan de moda en las tecnocracias neoliberales, no han impedido que en los países de América Latina, lo social no deje de pensarse como una perpetua prevención de lo indígena en el ordenamiento público.¹⁵

El discurso de la inclusión dejó un proyecto para los pueblos indígenas y afroamericanos basado en el multiculturalismo y en una interculturalidad funcional, que no es otra cosa que una “tolerancia” hegemónica que manifiesta una relación que promueve la eurocéntrica distancia hacia las culturas locales. El multiculturalismo es una forma de racismo basada en el privilegio de una posición “universal”,¹⁶ construido sobre la base de la coerción cubierta de hegemonía, en especial, en su manifestación colonial.¹⁷

Marco legal para una política de justicia y transformación de la educación para los pueblos

La instauración de los derechos de los pueblos aún tiene varios temas pendientes, es un proceso que no ha sido fácil ni terso. Sin embargo, se ha ganado terreno tanto en tratados y acuerdos internacionales como en reformas constitucionales que poco a poco, y a pesar de las diferentes resistencias, perfilan el reconocimiento de los derechos de los pueblos para con-

14. Walter D. Mignolo, *op. cit.*, p. 142.

15. Álvaro García Linera, (2021), *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires: Prometeo-Clacso, p. 207.

16. Slavoj (Zizek, 2007). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Ediciones Sequitur, p. 56.

17. Las Universidades Interculturales creadas en el arranque del siglo conservaron la forma tradicional de conducción y las visiones disciplinarias emanadas de las universidades tradicionales, no se distinguieron en su esencia y, tangencialmente, en algunos casos, agregaron “contenidos étnicos” a las formaciones clásicas.

servar sus territorios, sus formas de organización y de vida, sus lenguas y acceso a la vivienda, la salud y la educación que ellos mismos demandan, sin discriminación ni desigualdades.

Ahora, tras la larga noche neoliberal, es que se está volviendo a colocar en el centro de las discusiones y dentro de la agenda política, diferentes reformas y propuestas para seguir impulsando y buscando la realización plena de los derechos, que a pesar de los pesares fueron avanzando a nivel internacional y también en nuestro país.

En este sentido, y como antecedentes fundamentales para plantear la política intercultural crítica y la base sobre la que ahora se proponen los nuevos cambios, tenemos que tomar en cuenta instrumentos como el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, de observancia en México, que señala en su Artículo 22 que:

“Deberán tomarse medidas para promover la participación voluntaria de miembros de los pueblos interesados en programas de formación profesional de aplicación general. Estos programas especiales de formación deberán basarse en el entorno económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades concretas de los pueblos interesados. Todo estudio a este respecto deberá realizarse en cooperación con esos pueblos, los cuales deberán ser consultados sobre la organización y el funcionamiento de tales programas. Cuando sea posible, esos pueblos deberán asumir progresivamente la responsabilidad de la organización y el funcionamiento de tales programas especiales de formación, si así lo deciden”.¹⁸

Igualmente, la Organización de las Naciones Unidas, en su “Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas” establece que éstos no sólo tienen derecho al disfrute pleno de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, sino que tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes en sus propios idiomas, en consonancia con

18. OIT (1989). Convenio sobre pueblos indígenas y tribales. En https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312314:NO

sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. Este documento en su artículo 15 establece el derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden reflejadas en la educación.

Asimismo, México es firmante de diferentes instrumentos como: la Declaración Universal de los Derechos Humanos; la Declaración sobre la diversidad Cultural; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación racial; la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; el Convenio 111 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre discriminación, empleo y ocupación; la Conferencia de Santiago; la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales, étnicas, religiosas y lingüísticas y la Declaración sobre la Raza y los prejuicios raciales. Estos instrumentos manifiestan la importancia y necesidad de respetar y promover los derechos humanos que protegen y reivindican la diferencia, modos de vida y existencia de los pueblos, haciéndolos partícipes de lo que les involucra y afecta, incluyendo a los pueblos y comunidades afrodescendientes.

A escala nacional, el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), reformulado en 2019, reconoce la pluriculturalidad del Estado y a los pueblos indígenas, afroamericanos y equiparables en el ejercicio de su libre determinación por medio de su autonomía dentro de la unidad nacional. Establece que todos los niveles de gobierno deberán promover la igualdad de oportunidades para todos los grupos y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades. Para ello establece el derecho a la consulta y participación directa de éstos en el diseño y operación de las políticas que les afectan, se impulsa el reconocimiento de las diversas culturas existentes en el país, el respeto a las mujeres y su incorporación en los proyectos y estímulos educativos, así como en la toma de decisiones y también, en el caso de los migrantes, sus derechos y la mejora de sus condiciones de vida con programas especiales de educación.

El Artículo 3° de la CPEUM, también reformulado en 2019, por su parte establece el derecho humano y con ello el derecho que toda persona tiene a la educación, para luchar contra la ignorancia, las servidumbres, y fanatismos. Este artículo contempla a la educación como una vía para mejorar la convivencia humana, fortalecer el respeto y aprecio a la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de las personas, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos sin privilegios de razas¹⁹, religión, grupos, sexos o individuos, con equidad, inclusión, democracia, interculturalidad, integral y de excelencia.

Señala también que, en los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural de forma concatenada con lo establecido por el Artículo 2°, pero a la vez es explícito que la interculturalidad es para todos y todas.

Con el inicio de la nueva administración federal se impulsan una serie de transformaciones de índole constitucional y de política pública que enmarcan una nueva visión para con los pueblos indígenas, afroamericanos y equiparables así como para la perspectiva educativa y su relación con la interculturalidad.

En el rango Constitucional, el cambio esencial, como ya se señaló, consecuencia de la reforma al Artículo 3°, es que se dota a las y los sujetos, sus comunidades, pueblos y barrios de un lugar de derecho instituyente, dejando fuera el concepto previo de derecho instituido, haciendo que los sujetos de la educación pasen a tomar un papel activo directo y, por lo tanto, obliga al Estado a generar mecanismos de participación, consulta, colaboración permanente y diálogo sobre la educación que se otorga.

Además, se reforma la Ley General de Educación (2019), buscando transformar el sentido y configuración de los subsistemas educativos. En este sentido, incorpora la interculturalidad de manera transversal dentro del Sistema Educativo Nacional: en su artículo 13 plantea que se fomentará una educación basada en la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad; y en su capítulo II (artículo 15, apar-

19. Se nombra como viene en el texto constitucional, aunque como veremos más adelante, las razas no existen.

tado VII) establece que uno de los fines de la educación es el de promover el diálogo e intercambio intercultural.

Derivado de dicha reforma, se generó de manera inédita la Ley General de Educación Superior, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021, que establece claramente dentro de sus criterios, fines y políticas, en su artículo 7º, que se fomentará el desarrollo humano integral basado en el pensamiento crítico y en la consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para el reconocimiento de las diferencias y derechos. Y, en su artículo 8º señala que la orientación de la educación superior incluirá la interculturalidad en el desarrollo de las funciones con respeto a la pluralidad lingüística de la Nación, así como a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas, afromexicanas y equiparables.

Además de lo directamente vinculado al ámbito de la educación, también es importante enmarcar que desde esta administración se han establecido una serie de políticas públicas que, aun siendo de otra índole, tienen un importante impacto tanto en lo educativo como en la transversalidad intercultural, así como sobre las instituciones específicamente interculturales, vinculado directamente a los pueblos y comunidades indígenas, afromexicanas y equiparables.

Desde el inicio de la administración del presidente Andrés Manuel López Obrador se planteó como sustantiva la búsqueda de la justicia y el cumplimiento cabal de los derechos de los pueblos. Para este gobierno, los pueblos indígenas y afromexicanos son sujetos fundamentales en el proceso de transformación nacional y en la renovación de la vida pública, ya que son considerados como “nuestra raíz y origen, y al mismo tiempo ejemplo de tenacidad, lucha y resistencia en las diversas etapas históricas que hemos vivido los mexicanos”.²⁰ Desde diciembre de 2018 se lanzó el Programa Nacional para los Pueblos Indígenas, donde el Ejecutivo señaló que: “[...] éste es el inicio de una nueva relación de respeto y coordina-

20. Regino Montes, Adelfo. (2024). “Pueblos indígenas serán actores fundamentales de la Cuarta Transformación”. INPI. Consultado el 02/04/2024 en <https://www.gob.mx/inpi/articulos/pueblos-indigenas-seran-actores-fundamentales-de-la-cuarta-transformacion>.

ción entre el gobierno y los Pueblos Indígenas y Afromexicano, donde se refrenda su compromiso de dar preferencia a los más humildes y a los olvidados, en especial a los Pueblos Indígenas de México”.²¹

Así, la política de priorizar a los pobres, pueblos indígenas y afromexicanos en todos los programas sociales, así como establecer que las instancias burocrático-administrativas deben trabajar con base en los territorios y las condiciones reales de las comunidades, perfila principios fundamentales para las transformaciones, incluyendo aquí las instituciones educativas y la educación en su conjunto.

A esto debemos de agregar que con la creación del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (reconvirtiendo al anterior CDI) y la aparición de los Planes de Justicia para los pueblos indígenas, se abrió una estrategia que, desde los propios pueblos, permitió convocar al conjunto de las instituciones del Estado Mexicano a contribuir a resolver los graves desafíos y problemas que viven los pueblos y comunidades.

Estos planes de justicia son una de las vías por las que esta administración ha buscado atender el desafío estructural de la transformación en vías a una justicia efectiva, pero para ello tenemos que asumir como sociedad un nuevo pensamiento, una nueva actitud en donde erradiquemos fenómenos tan preocupantes como la discriminación y el racismo. Como dice M. Gabriel Hernández (2022):

“Con ello, el Gobierno de México ha impulsado un novedoso modelo de atención integral e interinstitucional, estableciendo un diálogo directo y horizontal con las autoridades tradicionales indígenas, con el objeto de identificar las principales problemáticas de cada pueblo y a partir de ello, establecer acuerdos para avanzar en su resolución. Este proceso está soportado a su vez en la movilización permanente de los pueblos indígenas a través de sus organizaciones y autoridades tradicionales, las cuales están mediando el diálogo con el actual gobierno y estableciendo la agenda de la discusión pública en sus

21. INPI (2018). *Programa Nacional de los Pueblos Indígenas*. Consultado el 02/04/2024. En: <https://www.gob.mx/inpi/articulos/presentacion-del-programa-nacional-de-los-pueblos-indigenas-185875?idiom=es>.

territorios. [...]. El resultado es una serie de Planes de Justicia que se están ya instrumentando, buscando la acción concertada del gobierno federal con los estatales y los municipales.”²²

La Secretaría de Educación y en particular la Subsecretaría de Educación Superior ha sido partícipe de dicha estrategia en varios estados del país, allí donde los pueblos han demandado educación superior. Hablamos de casos como los del Plan para el Pueblo Yaqui, el de los pueblos wixárika, o'dam o a'udam o el de los ralámuli.

De estos planes, además de los proyectos específicos de UICS o de las reconversiones de otras universidades para incluir un enfoque intercultural conforme las necesidades de los pueblos, es de destacar el procedimiento de trabajo para su realización, ya que como se ve en la cita anterior, se hacen no sólo a solicitud sino en co-labor con los pueblos y sus autoridades tradicionales y agrarias, colocando esa otra forma de llevar a cabo la política pública conforme el modelo de la actual administración.

Esta compleja correlación legal, de política pública y visión de Estado nos obliga a repensar las instituciones y subsistemas de educación superior, reforzando el derecho a la educación de los pueblos y comunidades con justicia plena, pero también para pensar los cambios y propuestas que permitan instituir el derecho a la educación de todas y todos, con perspectivas interseccionales e interculturales críticas, bajo el actual paradigma gubernamental y de Estado.

Sin embargo, aunque se ha avanzado bastante a través de los principios de gobierno, los programas sociales, los Planes de Justicia, las reformas constitucionales y aparición de nuevas leyes, desde un inicio era claro que el reto era grande. Ya desde el 2018 se decía que: “el Gobierno de México, en el proceso de la Cuarta Transformación Nacional, impulsará una reforma constitucional que reconozca los derechos fundamentales de los Pueblos Indígenas y Afromexicanos, de manera especial, para reco-

22. Milton Gabriel Hernández García, (2022). “Justicia integral para los pueblos indígenas en la cuarta transformación”. En Revista Memoria. 18 noviembre, consultada el 02/04/2024 en: <https://revistamemoria.mx/?p=3695>

nocerlos como sujetos de derecho público, armonizándolos con los instrumentos jurídicos internacionales, a fin de garantizar y fortalecer sus culturas e identidades colectivas”.²³

Desafortunadamente no alcanzó el tiempo para que fuera aprobada una reforma integral sobre los derechos y cultura indígenas, pero al menos sí se logró tramitar el proyecto. En este sentido, en la conmemoración de la lengua materna del 2024, se anunció la presentación de la propuesta integral de reforma constitucional y allí el director del INPI aclaró que:

...el eje de esta modificación —propuesta por el Poder Ejecutivo el 5 de febrero— es el reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas como sujetos de derecho público, así como el establecimiento de una personalidad jurídica y el patrimonio propio desde la libre autodeterminación. De esta manera, dijo, tendrán capacidad de ejercer sus derechos por sí mismos, sin ningún tipo de intermediación y tomar decisiones en sus asambleas, que serán respetadas por el gobierno y la sociedad. [...] En la propuesta del Ejecutivo se plantea que serán fortalecidos ámbitos y mecanismos para el ejercicio de la libre determinación y autonomía [incluyendo la construcción de sus modelos educativos].²⁴

De aprobarse este proyecto, el impacto sobre todos los ámbitos de la administración y política pública serían sustanciales, ya que obligaría a todos los niveles de gobierno y a todas las instituciones a considerar a los pueblos y comunidades indígenas como sujetos de derecho con capacidades de administración, propuesta, construcción y gestión de todos los proyectos que les conciernen, obligando a repensar la relación de toda la administración pública, incluyendo la educación desde sus sentidos más profundos, llevando obligadamente y aun cuando no se nombre de esa manera, a la construcción de una institucionalidad intercultural.

23. *Idem* (2018).

24. López Obrador, Andrés Manuel (2024). “Reforma en materia de pueblos indígenas y afromexicanos es un acto de justicia social”. Consultado el 02/04/2024 en: <https://lopezobrador.org.mx/2024/02/21/reforma-en-materia-de-pueblos-indigenas-y-afromexicanos-es-un-acto-de-justicia-social/>

Desde la Secretaría de Educación Pública y la Subsecretaría de Educación Superior se ha iniciado la ardua tarea de discutir, repensar y comenzar a construir desde la transversalidad de la interculturalidad crítica, otras formas institucionales y educativas diferentes, pero se requiere que este esfuerzo se fortalezca y reproduzca tanto en las instituciones propiamente interculturales, como en el resto del Sistema Educativo Nacional.

Sentido social de la educación en la Cuarta Transformación de México

El sistema educativo en su conjunto tiene la encomienda constitucional de dignificar a las personas a través de un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Sin importar si es formación técnica o no; si es a nivel básico, medio o superior, las instituciones de educación, en especial las de tipo público, tienen como objetivo la formación de los futuros ciudadanos éticos, honestos, profesionales, responsables y solidarios. De esta manera, la relación que se teje entre diferentes sectores, incluyendo a las empresas y la sociedad, procura darse en un intercambio justo con principios éticos, ecológicos, sostenibles, interseccionales e interculturales.

Las instituciones de educación son responsables de que se formen personas sabiendo que la felicidad, la prosperidad, el bienestar o es de todos o no puede ser. Esta es la impronta de nuestros tiempos. Sin embargo, los caminos del modelo neoliberal que se han vivido en las últimas épocas han demostrado fuertes contradicciones y un desgaste que ha profundizado las crisis y desigualdades. Es imprescindible para el Estado y la sociedad reconocer y visibilizar las fallas de éste y su frenética búsqueda de la economización de todas las relaciones.

Se requiere, que los centros educativos y de investigación retomen su función social para que puedan ser mediadores de las necesidades sociales, aportando con su quehacer y funciones sustantivas al desarrollo del país, pero también a la apertura de nuevas áreas de conocimiento y empleabilidades, necesarias para responder a los retos que este mundo nos demanda. Estamos, puede plantearse así, en la era del bienestar social y la reconstrucción comunitaria.

Por ello, la educación se está repensando bajo principios sociales, comunitarios, solidarios, productivos y autogestivos que permitan un desarrollo social, tecnológico y económico, en la diversidad, para beneficio de las comunidades, sus individuos y los territorios en los que se desarrollan; priorizando el cuidado de los recursos y bienes culturales.

Requerimos cambiar el modo de entender la educación desde el sentido de la vinculación de las instituciones educativas con las realidades de las comunidades; hasta las políticas públicas y de Estado que se requieren para que se construyan, en, con y para las comunidades, las soluciones a las múltiples desigualdades y problemáticas que se viven, con un profundo sentido social en la educación.

Sin embargo, con el enfoque indigenista fuertemente arraigado que no reconoce las relaciones de conflicto, ni trastoca las relaciones de dominación y colonialismo que existe en esta diversidad, se termina segregando la educación intercultural, al enfocarla solo a los pueblos indígenas, pues ni los afrodescendientes fueron considerados. Pero, sobre todo, se mantiene la perspectiva de que los “pueblos” no son sujetos de derecho, ni tienen capacidad de ejercer su derecho a la libre determinación.

Dado que las políticas de corte multicultural no logran sobrepasar el discurso neoliberal, el gobierno de la Cuarta Transformación construye un sentido diferente de la política pública en educación superior, en donde se reconoce y prioriza la participación de múltiples actores que confrontan, construyen y defienden sus proyectos y aspiraciones.

Bajo la consigna: “Territorio y no escritorio”, es que se instituye la participación activa de la sociedad en la construcción de las políticas públicas. Se trata de hacer efectiva la apropiación y transformación de las instituciones a partir de la creación de sujetos concretos.

En el ámbito de la educación superior, es el Estado y la sociedad quienes en un ejercicio de diálogo constante han recuperado y posicionado la potencia transformadora de las instituciones de educación superior, al construir un sentido desde el pueblo, con el pueblo y para el pueblo. La participación de éstos, no solo como sujetos de consulta sino como sujetos que orientan,

direccionan y construyen la educación que necesitan. Es decir, sujetos de derecho que ejercen su libre determinación, que tienen conocimientos y capacidades para deliberar sobre sus necesidades educativas.

La Secretaría de Educación Pública está obligada por ley a generar los mecanismos y estrategias para que los sujetos y sus comunidades, sobre todo los grupos o sectores históricamente excluidos, puedan participar activamente en la construcción de una educación que responda a las condiciones, necesidades, expectativas y proyectos de vida de las personas y sus comunidades; generar disposiciones jurídicas y normativas, que determinen mecanismos, acciones y estrategias concretas de largo plazo con una visión prospectiva para garantizar el derecho a la educación de manera integral y pertinente.

Se reconoce y desarrolla en la planeación académica y en la creación de nuevas instituciones, mecanismos y estrategias que contribuyen a la erradicación de las asimetrías y desigualdades socio-territoriales, así como a la recuperación, revitalización y potencialización de los saberes, las lenguas nacionales, los conocimientos locales, las formas de organización, las prácticas y culturas que habitan en el país, y con ello, construir la educación popular.

Hablamos de justicia social en el ámbito educativo, siguiendo la máxima de: “Por el bien de todos, primero los pobres”. Los pueblos indígenas, afroamericanos, comunidades equiparables migrantes, diversidad sexo-genérica y los grupos históricamente excluidos son centrales en la política educativa.

Es con los sujetos concretos desde los territorios con quienes se construye el sentido de la educación. En esta construcción coordinada entre sociedad y gobierno es que se plantea la justicia social.

Así, en la creación de instituciones de educación superior se focalizaron las demandas provenientes de sectores excluidos, con el propósito de garantizar el acceso a la educación superior.

Se replanteó el proceso de creación de las instituciones de educación superior, apostando por la participación directa de las personas no sólo en la creación sino también en la construcción de programas de estu-

dio y quizá lo más relevante, en la incorporación de una representación comunitaria en el máximo órgano de gobierno de la universidad de forma paritaria con derecho a voz y voto.

Estas políticas nos permiten plantear un avance en cuanto a la justicia en el ámbito educativo ya que, la creación de las nuevas instituciones de educación intercultural se generó desde las personas concretas, en los territorios, quienes aportaron su pensamiento, visión y posicionamiento para definir el sentido de la educación superior.

Página intencionalmente
dejada en blanco

III. ENFOQUES Y FUNDAMENTOS DE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

Poner en el horizonte educativo el proyecto de las UICs, así como la perspectiva intercultural crítica como eje integrador que articule las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, significa dar un paso adelante en la conformación de un sistema educativo nacional, en el que predominen procesos de autodeterminación y autonomía pedagógica, lingüística, cultural, política y social, que posibiliten visibilizar a las y los sujetos que históricamente han sido colocados en la condición de “pueblos sin historia”, “fuera del mundo”, sobre todo esas y esos que llamamos campesinas, campesinos, indígenas, afroamericanas y afroamericanos.²⁵

Esta propuesta en torno a los enfoques y fundamentos para una interculturalidad crítica es el resultado de los diálogos que la Subsecretaría de Educación Superior y la Dirección de Educación Intercultural han establecido con las comunidades por medio de los procesos de creación de las nuevas UICs, al interior de sus propios tejidos culturales, políticos y sociales.²⁶

De este modo, la presencia de las UICs y de la interculturalidad crítica como eje transversal de la educación superior busca, por un lado, restituir el devenir histórico de aquellas y aquellos que no han sido reconocidos por la “modernidad” y su modelo civilizatorio, contribuyendo a resarcir las injusticias históricas, eliminar la discriminación y las condiciones de desigualdad y, por el otro, permitir que el mundo educativo “tradicional” se abra a la diversidad, que permita entrar a estos otros mundos, conocimientos y saberes de manera tal que aprendamos de ellos y

25. Mauricio González González (2023). *Ecologías insuavisas. Antagonismos al geotopoder de la extracción petrolera*, México: Cooperativa Editorial Retos, p. 5.

26. Ver las experiencias en el último apartado de este documento.

podamos repensarnos institucional y pedagógicamente; que podamos evaluar nuestro quehacer y los principios de enseñanza y aprendizaje, cuestionando los dogmas que han excluido, discriminado y generado las propias desigualdades.

En este proceso, las instituciones de educación superior van revalorando sus finalidades institucionales de enseñanza, investigación y docencia, pero también sus procesos administrativos, presupuestales y normativos.

Interculturalidad crítica

Como se decía en otro apartado, en nombre de la “interculturalidad” se han construido interpretaciones desde concepciones despolitizadas que no reconocen las desigualdades y las exclusiones en las que vivimos pero, sobre todo, no asumen que el reconocimiento de la diversidad, por sí solo, no transforma la realidad. Igual de graves han sido las posiciones que idealizan a las comunidades originarias, afrodescendientes y poblaciones equiparables, naturalizando su pobreza, como si ello fuera parte de su identidad.

Es necesario diferenciar lo que significa y conlleva la práctica intercultural desde una perspectiva que politiza, territorializa y habla de prácticas de aceptación y equidad, para lograr una “unidad en la diversidad” como sujeto de transformación social. Por ello, es fundamental establecer cuál es nuestra visión de la interculturalidad crítica.

Partimos de que la interculturalidad implica el reconocimiento de una sociedad diversa, construida desde un entramado de relaciones históricas desiguales. Implica tomar una postura política para no reproducir esas desigualdades y reconocer que somos una nación pluricultural y plurilingüe, en la que no existe una única forma de pensamiento, de conocimientos, ni de educación.

En este sentido, la interculturalidad crítica no se concibe como una construcción de políticas públicas y prácticas educativas sólo para algunos. Por el contrario, parte del principio de que la educación e interculturalidad debe ser para todas y todos por igual, reconociendo la pluralidad existente para revertir las prácticas hegemónicas racistas, coloniales y patriarcales.

Esta visión crítica nos permite aprender y aprehender de diversas experiencias y proponer transformaciones que sean factibles y útiles, según las necesidades, situaciones o problemáticas que enfrentan las comunidades, ampliando nuestra capacidad de aprendizaje, transformación e innovación. Obliga entonces, a comprender cómo los procesos de imposición y exclusión han intentado anular otras formas de vida y otros conocimientos.

Considera como sujetos activos a los habitantes, pueblos y comunidades al reconocer sus saberes, haciéndoles partícipes en los procesos educativos y de las decisiones fundamentales de las instituciones, recuperando, fortaleciendo e impulsando los diferentes sistemas de conocimientos, lenguas y culturas. La escuela y las universidades no pueden seguir siendo espacios de negación de las identidades, sin asumir la diversidad que les conforma y rodea. Su objetivo es ayudar a solucionar las problemáticas y fortalecer las rutas propias de bienestar colectivo e individual.

La interculturalidad para todas y todos como política permite reconocer, complejizar, detallar y relacionar de múltiples maneras las diferentes situaciones, condiciones, territorios y contextos que constituyen a los sujetos y sus comunidades; tiene un carácter crítico, es una perspectiva epistémica y una práctica política que favorece la interrelación dinámica y transformadora entre los sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales desde esa diversidad. No se construye desde el discurso, sino a partir de condiciones reales -de las comunidades- y plantea, desde y con ellas, los objetivos de transformación y superación de las condiciones de desigualdad, explotación y pobreza a partir del ejercicio de sus derechos y de la construcción de los mismos.

Por ello, tiene también un enfoque decolonial que permite identificar rutas efectivas para la equidad e igualdad a favor del bienestar, en donde el proceso educativo se fundamenta en aprender haciendo, discutiendo y compartiendo; recupera lo propio, desde lo diverso.

La educación intercultural crítica posibilita la creación y apropiación técnica, tecnológica y científica sin imposiciones, para que puedan ser aplicadas en diferentes lenguas, contextos, territorios y situaciones, sin

que sea a costa de la anulación cultural, desarrollando contenidos y formas acordes con las prácticas y modos de vida de todos los pueblos y comunidades, como prácticas de autoreconocimiento y despliegue de sus capacidades de transformación.

Así, es importante remarcar, la interculturalidad crítica aquí planteada es una posición respecto a la vida en su conjunto, es un lugar desde donde se construye el entendimiento de la realidad de manera individual y colectiva, por eso es un principio y un proyecto, una utopía posible. Es una posición política que debería estar presente en sujetos, comunidades e instituciones de educación superior. Tiene que ser una interculturalidad para todas y todos o, repetimos, no podrá ser.

Si tomamos cierta perspectiva histórica, es hasta el siglo XX, con el avance de los nacionalismos, que muchas de las universidades se vuelven públicas y abren sus puertas a sectores que nunca habían podido ingresar. El proceso de apertura llegó acompañado de cuestionamientos y poniendo en duda verdades y discursos dominantes al contrastarlos con la realidad de muchos lugares, donde no encajaba la teoría con lo que sucedía fuera de las aulas.

No sobra decir que estos cuestionamientos, en general, no fueron hechos desde los centros de pensamiento, sino que emergieron en la periferia, de pensadoras y pensadores que tuvieron el valor de cuestionar el *estatus quo* y que, en muchos casos, enfrentaron terribles consecuencias.

Este sentido no significa negar todo y decir que nada de lo que se ha desarrollado, desde estas instituciones y lugares, sirve. El proceso de reflexión, análisis y propuesta de cambio permite darnos cuenta de una realidad que generó y reprodujo modelos de negación, exclusión y anulación de las otredades.

Es fundamental entender que la interculturalidad constituye el espacio para el entendimiento entre unos y otros, entre todos, que genera relaciones de respeto a partir de las cuales dialogan múltiples mundos; que aprenden a convivir y compartir en la diversidad desde la cual construyen rutas para el bienestar mutuo y propio, con una visión pluralista, democrática e incluyente, en un marco de equidad, diversidad y autonomía.

Antirracismo y descolonización

El antirracismo en la interculturalidad crítica es una postura vital y una herramienta teórica que busca desmontar y erradicar las estructuras de poder basadas en la discriminación racial y étnica. Es un compromiso ético y político que reconoce la diversidad cultural como un valor fundamental de la sociedad y promueve la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas.

Desde el siglo XIX José Martí planteaba:

Esa de racista está siendo una palabra confusa, y hay que ponerla en claro. El hombre no tiene ningún derecho especial porque pertenezca a una raza u otra: dígase hombre, y ya se dicen todos los derechos. El negro, por negro, no es inferior ni superior a ningún otro hombre: peca por redundante el blanco que dice: 'mi raza'; peca por redundante el negro que dice: 'mi raza'.²⁷

Martí refuerza la idea de desmontar estas estructuras de poder en torno a la raza y las desconoce, al decir que “dígame hombre y se dicen todos los derechos”.

Eso es lo que plantea la interculturalidad crítica, construir un proceso que implica una reflexión profunda sobre las relaciones de poder, privilegio y marginalización que se reproducen en la sociedad por medio de discursos, prácticas y estructuras institucionales. Hay que reconocer que el racismo no es simplemente un problema individual o anecdótico, sino que está arraigado en las estructuras mismas de la sociedad y se manifiesta en múltiples niveles: desde las actitudes y creencias cotidianas hasta las políticas públicas y las instituciones sociales.

El antirracismo en la interculturalidad crítica también implica un cuestionamiento constante de los discursos hegemónicos que perpetúan estereotipos y prejuicios sobre determinados grupos étnicos o raciales. Se trata de desnaturalizar las jerarquías de poder y visibilizar las experiencias y

27. José Martí (1991). *Obras Completas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

conocimientos de las comunidades racializadas, promoviendo un diálogo intercultural basado en el respeto mutuo y la equidad.

Para ser efectivo, el antirracismo en la interculturalidad crítica requiere un compromiso activo y continuo con la lucha contra todas las formas de discriminación y exclusión. Esto implica tanto acciones concretas, como la promoción de políticas antidiscriminatorias, la denuncia de prácticas racistas, así como también un trabajo de sensibilización y educación que contribuya a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

El antirracismo en la interculturalidad crítica es una invitación a repensar nuestras relaciones con el otro y con el mundo, reconociendo la diversidad como un valor intrínseco de la humanidad, comprometiéndonos activamente en la construcción de individuos y colectividades donde todas las personas sean tratadas con dignidad y respeto.

El antirracismo es también una forma de decolonización y este último se entiende como un enfoque que comparte una preocupación por las relaciones de poder, la diversidad cultural y la justicia social, pero se centran en aspectos diferentes y a menudo complementarios.

El descolonialismo se enfoca en desafiar y dismantelar las estructuras de poder colonial que persisten en las sociedades contemporáneas. Esto implica cuestionar las narrativas dominantes, las prácticas institucionales y las relaciones sociales que reproducen la opresión y la marginalización de ciertos grupos con argumentos de raza, género, clase u otras identidades.

Por otro lado, la interculturalidad crítica se centra en el diálogo y la negociación entre diferentes culturas, reconociendo la diversidad cultural como un recurso enriquecedor y poder que promueve la igualdad de derechos y oportunidades para todos los pueblos. Sin embargo, también critica las formas en que la interculturalidad puede ser cooptada por el poder dominante y convertirse en una herramienta para la asimilación cultural o la preservación de desigualdades estructurales.

En este sentido, el *descolonialismo* puede complementar la interculturalidad crítica, al proporcionar un marco analítico para entender las raíces históricas de las desigualdades culturales y sociales, mientras que la inter-

culturalidad crítica puede ofrecer herramientas prácticas para promover la convivencia y la solidaridad, pero sobre todo proyectos de bienestar, como pueden ser los proyectos de educación intercultural entre los diferentes grupos culturales en un contexto diverso y plural. Por lo tanto, juntas, estas perspectivas pueden contribuir a la construcción de sociedades más justas e inclusivas para el bienestar común, con propuestas teórico-prácticas desde los territorios.

Universidad-Comunidad

Las instituciones de educación superior deben ser espacios integrados a las comunidades, en tanto su sentido educativo y social cobra relevancia en la relación que guardan con la vida de las poblaciones, con sus lenguas, costumbres, hábitos, identidades, relaciones, afectos y expectativas.

Esta visión de la relación comunidad-universidad considera a la realidad en movimiento, abierta e histórica, lo que permite otras posibilidades de educación, donde los conocimientos, saberes, valores y relaciones que docentes y estudiantes construyen, sólo pueden ser apropiados de manera integral en su vida cotidiana bajo el marco general de la comunidad en la que viven y la sociedad en la que se desenvuelven, y en donde la transformación de la realidad es reconocida como algo inherente a la condición humana.

La articulación entre la universidad y la comunidad es producto de la construcción de relaciones complejas en diversos ámbitos y un continuo proceso formativo, bajo el horizonte del bienestar social y comunitario, desde sus propios territorios y circunstancias. Colocar a la comunidad como el espacio central de los procesos educativos significa establecer una relación dinámica de mutua influencia entre la universidad y su entorno, que funciona como núcleo integrador del trabajo académico.

“Hacer comunidad”, entonces, es resultado del contacto con las y los otros, en un proceso que conlleva sus propias contradicciones. La comunidad es, por una parte, una construcción colectiva a partir del cuidado mutuo que se procuran las y los sujetos, así como la responsabilidad y obligaciones que asumen y la igualdad de posibilidades para ejercer dichos

derechos²⁸; por el otro, es el espacio en el que confluyen relaciones de poder como ejercicios de dominación y opresión.

La interculturalidad crítica plantea generar un profundo sentido de comunidad, de lo común, donde la línea divisoria que ha separado a las universidades de los territorios se vaya eliminando para que la universidad sea comunidad y las comunidades se vuelvan universidad.

Así, Universidad y comunidad, situadas en un territorio, constituyen una red de relaciones cuya base es el diálogo y la generación de conocimientos como herramienta para transformar la realidad. No sólo se trata de que los miembros de la comunidad puedan usar los espacios de las universidades, que sería otro objetivo deseable, sino que puedan construir relaciones sociales y diálogos de saberes para el apoyo, acompañamiento y resolución de problemáticas. Y ello incluye a las autoridades locales, municipales, estatales, tradicionales, ejidales, comunitarias, etc., para ser parte de las múltiples tareas que tienen en la propia transformación social. Por ello, la... “función social de la universidad es el sustento de su autonomía y el escudo y justificación de la misma”.²⁹

Territorialidades

El precepto de que la educación debe tener sentido social y contacto con la realidad de las comunidades y la sociedad en general nos plantea la necesidad y el reto de considerar los procesos sociales concretos, espaciales y simbólicos o, en otros términos, de construirla y desarrollarla desde la *territorialidad*.

La territorialidad, como la geografía crítica lo ha venido trabajando, nos obliga a pensar en la multidimensionalidad, dado que implica la confluencia de personas, culturas, así como relaciones de tipo económicas, políticas, culturales, de género, de etnia, de clase; en suma, la intersección de todas las condiciones sociales, geográficas y sus multiplicidades históricas. Como lo señala Porto-Gonçalves:

28. Zygmunt Bauman, (2008). *Comunidad*. Madrid: Paidós, p. 147.

29. Sánchez, Luis Alberto (1960). *La universidad no es una isla*. Buenos Aires: Unión de Universidades de América Latina. p.7.

“Cualquier sociedad humana establece un orden de significaciones, de normas, de reglas y valores, en resumen, funda un *ethos* que le da sentido tanto a sí misma como a sus prácticas [...] el proceso de apropiación de la naturaleza, inherente a cualquier sociedad, no puede comprenderse –como por desgracia se ha hecho– como un proceso exclusivamente material, casi siempre de carácter económico, como si la apropiación careciera de sentidos. Toda apropiación material es al mismo tiempo simbólica [...] La construcción de sentidos es necesariamente un proceso social en el que el lenguaje, re-presentación en sí mismo, establece un orden social específico. [...] Las identidades colectivas implican por tanto un espacio hecho propio por los seres que les fundan, vale decir, implican un territorio. [...] el devenir de cualquier sociedad se inscribe dentro de un orden específico de significados”.³⁰

Por ejemplo, los pueblos yaquis hablan del *bwia toosa* para hacer referencia al territorio; para ellas y ellos, *bwia* significa tierra y *toosa* es nido, la traducción literal es “tierra nido”. La tierra nido es el lugar donde sucede la vida del pueblo yaqui; es donde se construye la relación del ser humano como parte de la naturaleza; es la relación del *yoemia* con la naturaleza y en esa relación nace la comunidad y la lengua; se produce y aprende la cultura, se da el conocimiento, la medicina. Es también la tierra nido quien provee de alimentos al *yoeme*, es en la tierra nido donde “regresan los muertos” como “árbol o como animal”.

Partiendo de experiencias como ésta, es que comprendemos los territorios como espacios donde se realiza la vida, por lo que territorio-vida-educación están intrínsecamente relacionados. Cuando planteamos la territorialidad nos referimos a todo lo que una comunidad humana y no humana construye como práctica, simboliza y nombra en el espacio determinado, por lo que la educación es significada a partir de la comprensión propia del mundo.

En la triada territorio-vida-educación y, sobre todo, desde las propias lenguas, está el sentido transformador que han colocado desde los distintos territorios: los ñuu savi, los zapotecos, los triquis, los yaquis, los nahuas, los

30. Carlos W. Porto Gonçalves, (2001). *Geo-grafías*. Siglo XXI Editores.

ñuhmus, los mayas, los afromexicanos, entre muchos otros, quienes de distintas formas han reclamado una “educación para la vida”. En este sentido, la territorialidad de la educación implica escuchar lo que desde cada territorio reclaman a la propia educación las comunidades. Así lo externaron los yaquis cuando se les preguntó sobre las expectativas u horizontes que tenían de la educación: “que recupere la visión colectiva, que sea defensora del territorio, de la lengua y de la cultura, debe contribuir al cuidado y fortalecimiento del territorio, por lo tanto, que contribuya al cuidado y la defensa del espacio donde se produce, se significa y se nombra la vida”.

Entonces, desde la territorialidad de las prácticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, educación refiere a tener una educación cultural y lingüísticamente situada; es pensar y nombrar la educación desde diferentes espacios de comprensión y enunciación. No solo se trata de vestir la educación con trajes típicos, sino de recuperar los distintos sentidos de vida que los pueblos han construido. Implica, además, responder a las necesidades concretas de los espacios en donde están ubicadas las IES, que se han construido en conjunto con los diversos actores sociales para definir su sentido y orientación, las carreras y por supuesto sus contenidos.

Así, considerando los componentes antes señalados, el proceso de creación de las UICS desde 2019, establece como uno de los ejes centrales la participación comunitaria, que se concreta mediante la conformación de Comités de Seguimiento, integrados con representación comunitaria, estatal y federal, con la finalidad de que las universidades, respondiendo a las expectativas e intereses de las comunidades, contribuyan a su bienestar.

Este hecho implica uno de los cambios sustanciales de esta nueva política educativa, pues transita a una lógica de construcción de arriba hacia abajo, para hacerse en colaboración con los actores sociales, reforzando o, en su caso generando las condiciones para ser situada, una tarea que sólo puede realizarse con la colaboración entre las comunidades y los tomadores de decisiones en el ámbito educativo.

Como acción plenamente humana, la educación guarda una estrecha relación con el territorio, en él conviven múltiples *temporalidades*, casi siempre

en vinculación con diversos conocimientos y saberes, que favorece la convivencia de múltiples tramas sociales en donde pueblos, grupos y sujetos se reproducen mediante procesos histórico-sociales propios, en tiempos que, como decíamos, son abigarrados y, al mismo tiempo, establecen diversas luchas por el derecho humano, la igualdad sustantiva y la dignidad colectiva³¹. De este modo, territorio y educación se entrelazan, se condicionan, se desestructuran y reestructuran y se transforman permanentemente³².

Lenguas y culturas vivas, “creadoras de mundos”, conocimientos y saberes

La interculturalidad, sin importar la concepción de la que se parta, es inseparable de las lenguas, sobre todo en naciones plurilingües como la nuestra. El proceso de fundación de las UICs considera que las lenguas y la cultura son ejes transversales en todos los ámbitos señalados.

Sin lugar a duda, la relación de lengua y cultura con la vinculación comunitaria es muy importante, pero la relevancia tanto de la cultura como de la lengua son mucho más profundas y no solo un espacio de expresión, una práctica cultural o meramente una tradición específica. Es necesario comprender su relación de manera orgánica y compleja como fundamento tanto del quehacer como del sentido institucional mismo; se trata de configuraciones de existencia con sentidos que no pueden ser vistos simplemente como materias escolares, actividades lúdico-recreativas o créditos académicos. Hay que refundar la academia y la formación profesional desde la lengua propia, desde las culturas en diálogo de saberes con el resto de los conocimientos, culturas y otras lenguas.

Esto significa que cuando nos referimos a la cultura realmente hablamos de toda una serie de relaciones, entendimientos, valores, conocimientos, enfoques, formas de explicar el mundo, formas de relación con el entorno, con lo espiritual de las personas tanto a nivel individual como colectivamente. Tiene una pers-

31. René Zavaleta Mercado (2021). *Horizontes de visibilidad. Aportes latinoamericanos marxistas*. Madrid: Editorial Sylone-Traficantes de Sueños, pp. 194-195.

32. J.M. Juárez y Comboni, S. (2012). “Territorio, educación e identidad”. En Reyes Ramos, María Eugenia, et al (coords.). *Explorando territorios. Una visión desde las ciencias sociales*. México: UAM Xochimilco, p. 258.

pectiva histórica, pero es algo presente y en constante cambio, construcción y reconstitución. Es una relación de cosmovisión y cosmovivencias cotidianas.

Todos tenemos cultura, todos transmitimos, aprendemos y transformamos nuestras culturas, el problema es que la relación colonial determinó a unas culturas como dominantes:

...el proceso de castellanización que se impulsó desde la Colonia para que los indígenas aprendieran el español, política que continuó de manera más encarnizada la joven República naciente, y que persistió y se fortaleció aún más con el proyecto vasconcelista de asimilación de las culturas originarias por la cultura dominante, promovido ciertamente por el capitalismo incipiente en nuestro país [...] En otros términos, se trataba de extinguir la cultura indígena y reeducarla en la civilización criollo-mestiza de la nueva República; es decir, por una parte se trataba de la occidentalización del indio, y por la otra, de su campesinización para incorporar sus tierras al mercado inmobiliario naciente del capitalismo tardío en el México independiente.³³

Retomar las lenguas, por tanto, no es sólo dar clases en éstas o pensar que, así como aprendemos inglés o francés, se trata de aprender una gramática, vocabulario y sintaxis para poder usarlos como un medio de comunicación específico. Se trata de retomar formas de existir, de nombrar, de entender el mundo que son diferentes a las del español o lenguas dominantes. Recuperar la lengua es un proceso, como ya se planteó, de territorialidad.

Cabe subrayar que ni la cultura, ni la lengua son cosas ya dadas, definidas y estáticas, cambian, se mezclan y reinventan. En este sentido, el papel de la educación y de la escuela es fundamental y debe abreviar también de los procesos, mecanismos, metodologías y formas propias de las comunidades. Recordemos que:

...las comunidades indígenas tienen una formación en y para la vida; transmiten sus saberes de padres a hijos; aprenden a conocer la naturaleza

33. S. Comboni y Juárez, J.M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

que los rodea, a manejar los recursos a su alcance para satisfacer sus necesidades primarias mediante la práctica, el cultivo de la tierra, la siembra y el seguimiento de las actividades propias para lograr la cosecha; asimilan las maneras de comportarse en sociedad, de relacionarse con sus mayores y con sus iguales; comprenden cómo seguir sus tradiciones, creencias y prácticas sociales; conocen su lengua, y con ella, su mundo simbólico y cosmogonía propia. Todo ello los capacita para actuar, conocer su medio ambiente y sobrevivir.³⁴

De manera que, “fortalecer la lengua materna significa también robustecer la identidad y el sentimiento de pertenencia, así como afianzarse en la propia cosmogonía con una apertura hacia lo diferente, que se materializa en las prácticas sociales de cada comunidad.”³⁵

Respetar la cultura del otro entonces, no es establecer un parámetro central cultural que se supondría el “bueno” y que desde allí “tolera” y acepta que el otro exista siempre y cuando se mantenga en “su” lugar, adaptándose al salir de ese “su” lugar a la cultura dominante. Lo importante es que dicho proceso se haga desde las condiciones de libertad verdadera y que no sea la discriminación, el racismo, la pobreza y la falta de oportunidades las que modelen el camino y lleven de manera explícita o implícita a la negación de las lenguas y culturas.

La noción de cultura, por lo antes planteado, va en un sentido más amplio, como nos dice doña María Likanchiton (abuela maya tsotsil de Chamula, Chiapas, portadora de conocimientos y saberes en la medicina tradicional, curandera, rezandera y tejedora): “*Stalel kuxlejal* es nuestro inicio, es el origen de la vida de los padres-madres ancestrales; es el comienzo de nuestra palabra, es el qué y el cómo de nuestra vida, es nuestra identidad”.

El *stalel kuxlejal* no sólo implica la adquisición de la vida, en ella están implícitas expresiones, comportamientos, sentimientos y valores socio-territoriales que se gestan al interior de los pueblos. Para ello, es impor-

34. *Ibid.*

35. *Ibid.*

tante tener claridad-apertura o *sjam*, tener un orden-lógico o *smelol* en la vida; es decir, tener una sensibilidad que provea de orden y lógica para entender el mundo interno y externo lo que se puede observar en el sistema normativo, religioso, político e ideológico (eso que se denomina en español cosmovisión).

En la lengua náhuatl, por su parte, el *Tlamati*, es decir, la lengua y la cultura, son concebidas como una sola que remite a un saber colectivo, entendido como un valor que se adquiere a través del tiempo con una actitud consciente en la vida terrenal y espiritual.

Entonces, las lenguas adquieren sus significados a partir de las prácticas y relaciones sociales; es decir, de la experiencia, del gesto, del cuerpo en un mundo, en un territorio, de su presencia, su percepción, de ahí nace la palabra. Dicho de otra forma, las relaciones sociales que configuran los territorios preceden a la sustitución simbólica del lenguaje, la permiten y, así, la dotan de sentido: “Antes del discurso, estamos en contacto directo con las cosas, las experimentamos y manejamos, nos conmovemos con ellas y en ellas actuamos; pero siempre necesitamos de su presencia. Sin el lenguaje no podríamos referirnos al mundo en su ausencia”³⁶. Así, el aprender la lengua es aprehender el territorio, la configuración de sentido de las prácticas comunitarias; más aún en lenguas que han sido desterradas.

El contacto con la comunidad permite compartir lo aprendido, para aprehenderlo y significarlo desde su territorio y sus prácticas comunitarias. Es decir, por el emerger de cada lengua de la propia cultura de las y los estudiantes, se hace especial énfasis en la importancia del aprendizaje en donde las y los educandos y educadores puedan crear y compartir conocimientos desde su propia subjetividad y desde su realidad sociocultural y territorial. Se trata, en definitiva, no de una lengua extranjera, sino de una *restitución* de la propia y, por tanto, no se puede trabajar de la misma manera, como si fuera una “segunda lengua”.³⁷

36. Luis Villoro (1997). *La significación del silencio*. UAM, Azcapotzalco.

37. Entendiendo la restitución como un regreso, una devolución cultural del ser, del cuerpo, del territorio a sus nominaciones originarias, condenadas a desaparecer ante una identidad mutilada por la falta de su lengua «otra», la más familiar, pero a la vez siempre oculta, marginada. Esta restitución no significa literalmente que se vuelva a lo de antes, sino que tal regreso ha implicado un viaje de retorno lleno de obstáculos.

Así, necesitamos partir del contexto sociolingüístico y afectivo de cada estudiante, es decir, de las categorías y funciones que cada palabra, cada frase, tiene para sus comunidades, en sus territorios. Desde esta perspectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje va más allá del aula y se ancla en la cultura y el territorio de cada estudiante, intentando romper con las fronteras escolares para enlazar en la práctica el uso de las lenguas en y con las comunidades. Por otro lado, las lenguas son un cúmulo de saberes y prácticas, son las mediadoras de la memoria mítica capaz de re-ligar a los sujetos con su territorio, “una ‘matriz espacio-temporal’ (de fronteras y memorias) que subyace a las construcciones culturales por las cuales las comunidades humanas conciben su propio hábitat”.³⁸

Esto implica que la constitución de las comunidades en el mundo social tiene siempre una dimensión política o, como Mignolo dirá: “geopolítica”³⁹. Conlleva la configuración de ciertas instituciones socio-territoriales y de ciertas formas de cohabitar el mundo o, como nos recuerda Miguel León-Portilla, implica “asomarse de modo distinto a cuanto es ser y vida en la tierra”.⁴⁰

Las lenguas, al ser procesos que nombran y significan lugares, prácticas, pensamientos, crean instituciones sobre el ser, hacer y conocer.

De esta manera tenemos que abrir las IES al plurilingüismo, para que nuestras lenguas nacionales adquieran relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lenguas nacionales, plurilingüismo e IES

México tiene 364 variantes de 69 lenguas incluyendo el español⁴¹, es una comunidad de comunidades. Todas adquieren sus significados en el

culos, de logros, de resistencias y de transfiguraciones, caracterizado por la situación actual e histórica de la población a la cual se le extirpó la lengua, se le desterró o desterritorializó.

38. E. Fraga (2015). “Walter Mignolo. La comunidad, entre el lenguaje y el territorio”. *Revista Colombiana de Sociología*, 38(2), pp. 167-182.

39. *Ibid.*

40. Gabriela Badillo (2013). “Cuando muere una lengua”. Adaptación de un poema de Miguel León Portilla. Consultado: el 02/09/2020, en <https://68voces.mx/nahuatl-cuando-muere-una-lengua>.

41. Sandra Muñoz Sepúlveda (2018). “La Torre de Babel 3.0: los derechos de las minorías lingüísticas desde las RRII”. En Muñoz Cruz, Héctor (ed.). *Interculturalizaciones. Transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas, comunidades y educación escolar*. México: UAM Iztapalapa, p. 97.

entramado de relaciones que configuran los territorios, en las experiencias compartidas. El contacto entre éstas fortalece todos los rasgos de la cultura. Sólo así se puede pensar en la diversidad como hecho humano posible y en la interculturalidad crítica como un eje articulador, así como condición política para construir lo común.

La perspectiva intercultural constituye parte de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior vistas como conjunto, por ello, las lenguas y las cosmovisiones de los pueblos originarios se consideran parte transversal de las acciones, programas y proyectos para que su práctica sea, como en las comunidades y territorios, algo cotidiano dentro de las instituciones y sus funciones sustantivas.

No hay que soslayar que las instituciones educativas con tradición eurocéntrica han contribuido a la progresiva desaparición y negación de las lenguas indígenas, y con ello, a la desaparición de historias, identidades, filosofías, miradas de pasado-futuro, de sentidos de existencia y formas de vida, así como de la posibilidad de construir proyectos de permanencia en el tiempo y el espacio.

Las lenguas, al ser procesos que nombran y significan lugares, prácticas, pensamientos, determinan la ubicación territorial-simbólica de los sujetos, sus interrogantes sobre la vida y para la vida. La condición plurilingüe y pluricultural de México favorece la construcción de un andamiaje para que las relaciones sociales confluyan en un vínculo entre lenguas de distintos territorios, lo que, a través de la educación superior intercultural, favorece la articulación de sistemas de conocimiento diversos.⁴²

Lo central, es generar aprendizajes en donde medie el diálogo de saberes para que las y los estudiantes puedan crear y compartir conocimientos desde su propia subjetividad y desde su realidad sociocultural y territorial. Propiciar el despliegue de saberes y conocimientos abstractos y prácticos respecto a la expresión oral y escrita en la primera o segunda lengua, requiere construir puentes curriculares cuyos contenidos guar-

42. Maya Lorena Pérez Ruiz y Argueta Villamar, Arturo (2012). "El estatus de los conocimientos locales en la educación superior intercultural". En Ruiz, Verónica y Lara, Gloria (coords.). *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa en estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México: ANUIES, p. 34.

den relación entre lo que se enseña y aprende en la escuela con la forma en que se viven fuera de ella.

Se busca reconocer y revitalizar el uso de las lenguas en todos los ámbitos de la vida para que las personas que hablan una lengua originaria ajena al castellano se comuniquen sin restricciones en el ámbito público o privado, de forma oral o escrita, y en todo tipo de actividades.

Como se ha señalado, las culturas y lenguas son algo vivo y presente; así, para aprehender el mundo es necesario darle significado a lo que existe. De manera que las lenguas son el vehículo para la construcción de conocimientos y saberes; y, a partir de ello, constituyen un “común ilimitado”⁴³, en tanto es fuente inagotable de saberes locales, que emanan de las culturas y su permanente dinamismo.

Cada lengua recoge, describe y explica los saberes locales. Las comunidades son quienes mejor conocen las cualidades y características de los elementos que conforman su territorialidad, en relación con ello gestionan y construyen los recursos lingüísticos y sus significados. Una comunidad cohesionada dispone de mejores condiciones para usar y retroalimentar las maneras en que nombran su entorno.

A través de ello, también nombran las maneras en que se conciben a sí mismos (ontologías) y las maneras y conocimientos que generan (epistemologías), creando con ello una diversidad de mundos, una gama de cosmovisiones (filosofías); una variedad de filosofías de la *praxis*, que se extienden por las comunidades y conforman identidades que asumen un ser, un hacer y saber hacer desde y con quienes integran cada pueblo.

De manera que la presencia de las lenguas nacionales en las universidades es inaplazable e implica, de parte de estas instituciones, comprender que el plurilingüismo que caracteriza a nuestro país es una constante y elemento fundamental para definir y redefinir sus propios objetivos; así, consideramos que las IES son un “patrimonio cultural construido”⁴⁴ que utilizan el argumento de lo común para generar nuevos conocimientos,

43. David Bollier (2016). *Pensar desde los comunes*. Guerrilla Translation.

44. *Ibid.*

que gestionan el flujo de sabidurías y, por lo tanto, su naturaleza “no es comprar y vender conocimiento sino favorecer y mantener relaciones de confianza y reciprocidad con el fin de promover intercambio y colaboración en pos del avance del saber”⁴⁵.

La presencia de las diversas lenguas nacionales en las IES contribuye a concretar el principio de “diversidad en la unidad”. En todas las regiones de nuestro país es posible identificar plurilingüismos vivos en las universidades, lo que permite que las y los estudiantes conozcan de diversas maneras, que puedan acercarse a saberes generados y transmitidos desde distintas formas de entender el mundo, lo que constituye una ruptura ontológica y epistémica con las maneras en que las IES han desarrollado sus actividades, alejadas de las comunidades.

Las comunidades demandan que sus lenguas sean afirmadas, reconocidas y usadas en las universidades. En esta lógica, es indispensable que dichas instituciones abonen en la creación conjunta con las comunidades de nuevas posibilidades conceptuales, renovadas formas y estrategias de trabajo para responder a las necesidades de formación de las y los nuevos profesionales en esta nación plurilingüe. Es necesario que este proceso permita que las diferentes lenguas sean lenguas de enseñanza y aprendizaje, de explicación, de investigación y de uso en los procesos y metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Para ello, es fundamental partir del reconocimiento y valoración de la riqueza cultural y organizativa de la sociedad, sus comunidades y sus pueblos como sujetos clave para la conformación de tales procesos. Las universidades, en el diálogo de saberes con las comunidades, tienen aliados fuertes para enfrentar este reto. La participación de las comunidades en el gobierno universitario implica no solo su incorporación a los espacios de toma de decisiones, conlleva trabajar de la mano para ver, desde las propias comunidades, los saberes que las universidades portan.

No podemos olvidar que, así como se ha conformado un discurso de la ciencia desde un lenguaje que da significado a los elementos que lo constituyen (etimologías), de igual manera, cada cultura, cada pueblo, ha generado sus propios procesos a través de los cuales nombran o renombran los elemen-

45. *Íbid.*

tos y procesos, generando saberes (hermenéutica). Las universidades tienen ahora la enorme posibilidad de comprender las maneras en que cada pueblo entiende, transmite y educa cultural y socialmente a quienes lo integran.

Las nuevas IES, tanto las creadas recientemente, como aquellas que han iniciado su transformación, se ubican al centro de los intereses de una comunidad, porque forman parte de ella y constituyen uno de los espacios en que se puede recrear la propia comunidad. Con ello contribuyen a generar condiciones éticas, políticas y ecológicas que nutren los diferentes ámbitos de la formación profesional, las formas en las que se diseñan los planteamientos curriculares y la definición de las políticas educativas, a través del plurilingüismo como expresión de la diversidad cultural.

Ello implica reconocer también un conjunto de elementos por considerar respecto a la *oralidad*. Para el caso de la educación superior, implica abonar al tránsito de la oralidad a la escritura y lectura como un proceso propio del trabajo formativo, pero también reconocer las oralidades presentes en los diferentes territorios, de manera que no sea una sola la línea de reconocimiento y presencia, sino la multiplicidad de maneras en que las lenguas están presentes en cada región y comunidad.

Diálogo de saberes

La condición para que se realice una educación intercultural a partir de los elementos antes mencionados requiere de ejercicios permanentes de *diálogo de saberes*, que se entienden como un proceso para construir:

Interacciones cognitivas entre actores con conocimientos distintos mediante relaciones de respeto y horizontalidad, para transformar la asimetría y la subordinación en que generalmente se desarrolla la actuación de los creadores, portadores y difusores del llamado conocimiento científico al relacionarse con los conocimientos o saberes considerados “otros”.⁴⁶

46. Maya Lorena Pérez Ruiz y Argueta Villamar, Arturo (2019). *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y decolonización del pensamiento*. México: Juan Pablos Editor, p. 199.

En la perspectiva epistemológica de una interculturalidad crítica, la construcción y resignificación de *saberes* implica una forma de apropiación de la realidad a través de múltiples experiencias y prácticas que confluyen en ésta. En tanto, el aprendizaje exige una reflexión creadora acompañada de sensibilidad y compromiso con la sociedad; por ello, los saberes constituyen un lazo social que reconoce el lugar que ocupan los sujetos en la comunidad.⁴⁷

Esto invierte radicalmente la relación con el conocimiento porque es desde los saberes donde se construyen las capacidades humanas, son una condición de éstas. Así, una educación intercultural crítica basada en los saberes favorece el desarrollo del pensamiento científico, impulsa la relación con una vida digna, el despliegue de los sentidos, la imaginación, el razonamiento y la creación de obras artísticas; la alfabetización desde prácticas vitales, la formación matemática y científica, y el desarrollo afectivo y emocional.

La relación entre saberes y el desarrollo de capacidades tiene que ver con la reflexión crítica acerca de distintos aspectos de la vida: vivir en comunidad y en un territorio en el que se combata la discriminación por razones de sexo, etnia, raza, género, capacidad física, religión, nacionalidad, migración, o cualquier otro motivo; implica la intervención en las decisiones políticas de la vida social, así como vivir relaciones respetuosas con el medio ambiente y las distintas formas de vida.⁴⁸

En este proceso, el *aprendizaje* es una experiencia cultural e históricamente significativa que permite a estudiantes, profesoras y profesores analizar la realidad en el contexto del aula, la escuela y la comunidad, donde cobra relevancia la pregunta, la problematización y el sentido metodológico para abrir el diálogo en el que se toman decisiones pedagógicas.

En este sentido los saberes son expresados de manera dinámica, lo que une tiempos (a través de las generaciones y desde otra visión de la memoria y la historia) y los adecúa, preserva y resignifica mediante diferentes procesos

47. Esther Charabati Nehmad (2017). "Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación". En Gómez Sollano, Marcela y Corenstein Zaslav, Martha (coords.). *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*. México: UNAM-Newton Edición y Tecnología Educativa, pp. 41-44.

48. Martha Nussbaum (2012), *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós, pp. 37-53.

de transmisión y herencia. Estos saberes se resitúan cuando se dan procesos migratorios o cambios físicos en el territorio, reconstruyendo y reproduciendo el sentido de comunidad, mediante ejercicios continuos de pensar su *estar en el mundo* desde sus prácticas vitales, desde su cotidianidad.

Hay dos condiciones que hacen posible la resignificación de la realidad por medio del aprendizaje: por una parte, la construcción del sentido de comunidad en cada uno de los espacios en donde se realizan procesos formativos, con el fin de crear un clima de apertura y rigor académico. El punto central es la apertura de un diálogo en donde el foco de atención sea la diversidad de vidas, ideas, emociones, sentimientos, sueños y mundos que puedan expresarse respecto a un tema o un hecho concreto de la realidad.⁴⁹ Aquí, el desafío está en reconocer a los sujetos de la educación y a sus espacios escolares en el marco de la comunidad-territorio. Por eso, requiere construir otras formas de vivir la enseñanza, flexibilizar la estructura del aula, el sentido de los materiales pedagógicos y tecnológicos, así como las formas de evaluación, y su interrelación con la comunidad, de forma tal que consideren la diversidad cultural, lingüística, de género, territorial, sexual y de capacidades.

Por el otro lado, se requiere que los docentes pongan en práctica y propicien en los estudiantes el ejercicio de problematizar, reflexionar a partir de la realidad y favorecer la curiosidad por la diversidad de conocimientos, que impulsen su intervención en el mundo epistémica y éticamente; por lo tanto, implica un acto político de transformación de la realidad⁵⁰, que está vinculada al acto de aprender y enseñar.

La apuesta es por una formación por y para la justicia social, en donde los saberes y conocimientos de las y los estudiantes se construyen y movilizan para plantear preguntas y desarrollar una conciencia crítica, mediante estrategias de trabajo interdisciplinario.

La autonomía profesional del profesorado es una condición en las relaciones interculturales de la universidad, y resulta determinante de la forma en cómo

49. Bell Hooks (2021). *Enseñar a transgredir*. La educación como práctica de la libertad. Madrid: Capitán Swing, p. 62.

50. Paulo Freire (2010). *Grito Manso*. México: Siglo XXI, p. 34.

se involucran y comprometen los docentes en la interacción que propician entre estudiantes y comunidades, lo que se traduce en un ejercicio cotidiano de enseñanza y aprendizaje mutuo, con libertad para decidir qué y cómo enseñar los conocimientos y saberes que emanan del currículo y de la propia comunidad. Este proceso, desde la interculturalidad crítica, pasa por la transformación pedagógica de los roles entre estudiantes y profesores, en donde se abre un espacio horizontal en el que el profesor se vuelve un facilitador de los procesos de autonomía de enseñanza y aprendizaje estudiantil, volviéndolos profesores de sus procesos y, a sí mismos, en sujetos de aprendizaje con los estudiantes.

Por eso es central que las profesoras y profesores dispongan y participen en la creación de puentes institucionales, metodológicos y curriculares para que las y los estudiantes construyan vínculos entre el saber escolar, su vida y saberes comunitarios, motivándolos y enseñándoles a problematizar su realidad. “La problematización de los fenómenos y sus diversas conceptualizaciones permite definir el campo de relaciones posibles, antes que reducir estas relaciones a los contenidos expresos en los conceptos y a las jerarquizaciones propuestas por sus cuerpos teóricos”.⁵¹

Lo anterior demanda la formación de un profesor y una profesora comprometidos con las prácticas culturales y las lenguas de la comunidad y sus sistemas de conocimiento, ya que el vínculo universidad-comunidad lo sitúa en determinado momento como un portador de la cosmovisión, cultura, lengua y tradiciones de la comunidad a la que pertenece.

En este sentido, cobra relevancia y es fundamental la inclusión y participación de los “docentes comunitarios”, personas que, más allá de sus “credenciales”, son portadores de saberes locales, reconocidos por las comunidades y que constituyen reservorios útiles para la formación de las nuevas generaciones desde las visiones culturales y lingüísticas, en cada territorio. Incorporar a estas personas al trabajo docente es sin duda uno de los cambios significativos en la ruptura epistémica necesaria para liberar cargas históricas y abrirse a una interculturalidad crítica efectiva.

51. Hugo Zemelman (2006). “Historicidad y transmisión del conocimiento. El papel de la epistemología” en Marcela Gómez Sollano y Zemelman, Hugo. *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Editorial Paz, p. 2.

Lo anterior, implica comprender que su actividad en el aula, la universidad y la comunidad es una *praxis* en espacios sociales simbolizados por la interacción con los demás, lo que hace posible que el proceso pedagógico se resignifique constantemente, en un marco de tensiones, sentidos de pertenencia y construcción de identidades en la enseñanza, la investigación, el trabajo colegiado y la labor de vinculación.

La función de la didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje será organizar la interacción entre el estudio de un conjunto de objetos, problemas, teorías, fenómenos a partir de documentos, relatos, textos, temas, testimonios, entre otros, y una tarea a realizar en una situación de la vida real. Las situaciones de enseñanza y aprendizaje que detone el profesor o la profesora serán efectivas cuando la interacción entre contenido curricular y proyecto personal tenga sentido para las y los estudiantes.⁵²

Un aspecto relevante es incorporar al proceso didáctico la diversidad de perspectivas y saberes respecto al acercamiento a la realidad⁵³, por ejemplo: el estudio del agua en tanto estados químicos: sólido, gaseoso y líquido; el agua como problema relacionado con el cambio climático; el agua como despojo para comercialización o actividades extractivas; el agua como elemento central de la cosmogonía de algunas comunidades indígenas.

También es fundamental propiciar el aprendizaje autónomo de las y los estudiantes, para que puedan ser conscientes y construyan su propio posicionamiento respecto de las necesidades y potencialidades territoriales, económicas, culturales, sociales y ambientales de su comunidad, como condición para defenderla y generar bienestar.^z

Vinculación comunitaria e investigación: “aprender-caminando”

La “vinculación-investigación comunitaria” tiene, como se ha venido diciendo, el fin de generar nuevas relaciones que permitan un pensamiento propio con una relación orgánica entre lo comunitario y lo universitario, tanto a nivel institucional como del docente y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

52. Philippe Meirieu (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Ediciones Octaedro, p. 62-63.

53. Patricia Piños Vázquez (2012). “Formación en género. Modelo para armar”. En Belasteguigoitia, Marisa y Lozano, Rían (coords.). *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*. México: UNAM, p. 175.

La docencia y la investigación no son actividades desvinculadas. Requieren del trazado de líneas relacionadas con el sentido social de la educación desde la interculturalidad crítica, conectando la docencia con las realidades locales, poniendo al centro el objetivo de la utilidad pública y social del quehacer de la investigación, lo que a su vez sirve de herramienta pedagógica para el proceso de enseñanza y aprendizaje sin externalizar ni cosificar la relación y el quehacer de ésta.

Desde la interculturalidad crítica, se propone rescatar los procesos de la investigación comunal y comunitaria, sin colonialismo epistémico, orientada a la continua reflexión sobre las dinámicas y procesos sociales, bajo un horizonte que no reproduzca las desigualdades.

Entre la diversidad de aportes que desde ese lugar se deben construir podemos señalar: la identificación de los sometimientos e imposiciones epistémicas en general; la deconstrucción, reivindicación o reorientación de la ciencia, la investigación y el conocimiento a partir del pensamiento y conocimiento propio; la investigación enfocada a la recuperación de memorias, identidades, historias y territorios como parte de una reivindicación de su función socio-territorial, asumida con intervención y coordinación de las colectividades, de manera que la construcción de los objetivos, la planeación, las estrategias, los lugares, los sujetos que intervienen, las acciones que se realizan y las formas de organización estén pensadas y decididas en procesos dialógicos, horizontales, interdisciplinarios en y con las comunidades.

Para entender y trabajar desde un enfoque intercultural crítico, no sólo se atiende la dimensión “actitudinal”, buscando el respeto o la valoración positiva de las diferencias culturales, sino que se relevan, sobre todo, los condicionamientos estructurales que determinan las relaciones entre culturas, identificando y desarrollando procesos organizativos ante las situaciones de desigualdad, inequidad, injusticia, discriminación y despojo que enfrentan las comunidades y pueblos, y en los que las IES no son ajenas, por lo que se busca el fortalecimiento, potenciación y proyección de las acciones que sustentan y permiten los modos de vida comunitarios.

Hay que reconocer que las y los estudiantes provienen de procesos formativos distintos; la Universidad puede contribuir a fortalecer dichos procesos, pero, también puede ayudar a crear nuevos, facilitando el reconocimiento de otros sistemas y prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La Universidad puede contribuir a buscar y generar tecnologías, herramientas, alternativas y propuestas que sean propias, pensadas para las realidades de las comunidades, con potencial económico y social, sin que ello obligue a adoptar enfoques industriales, comerciales o económicos de gran escala en el sentido neoliberal o desarrollista ajenos a las propias comunidades y al bienestar social.

El enfoque de desarrollo e investigación debe guiarse por principios éticos, de cuidado de la naturaleza, por el bienestar social y para mejorar las condiciones de vida sin imponer, someter, obligar, negar ni atentar contra las identidades y formas de vida diversas.

De lo que se trata es de promover discusiones en las comunidades sobre sus propias condiciones y realidades, de manera horizontal, honesta y directa, sobre aquellos ámbitos de su tradición que puedan estar atentando contra los derechos de cualquiera de sus integrantes, como podría ser el caso de las cuestiones de género, de diversidad sexual y reproductiva, etc.

En este sentido, en el anclaje del tipo de investigación que se propone, los profesionistas y personas que se forman no intervienen desde su carácter de intelectuales, especialistas o profesionistas locales, sino desde su compromiso como ciudadana-ciudadano, comunera-comunero, para la transformación socio-territorial, propiciando prácticas creativas y fomentando la participación crítica.

Esta articulación adquiere relevancia en tanto que, en un futuro inmediato, dependerá de estas y estos estudiantes, las decisiones que se tomen con respecto a sus comunidades y territorios. Con la articulación de paradigmas de investigación, ya sea a partir de la incorporación de técnicas convencionales, de metodologías de la Investigación Acción Participativa (IAP) o de nuevos paradigmas de investigación, tenemos la oportunidad de fortalecer procesos formativos que nos colocan en posicionamientos éticos, epistémicos, ontológicos y políticos para la transformación.

Partiendo de esta otra relación de la Universidad-Comunidad de la que ya se habló, la *vinculación comunitaria* pasa por establecer relaciones que permitan la coordinación y el diálogo recíproco, para buscar los mecanismos conjuntos para el diagnóstico de intereses, necesidades, problemáticas y sentidos que las comunidades tienen como demanda hacia sus instituciones educativas, así como para que los universitarios propongan acciones, investigaciones, proyectos y trabajos a las comunidades.

Esta relación deberá permitir que los estudiantes, desde su primer día en la universidad, puedan entablar trabajos directamente con las comunidades y que continúen durante todo su trayecto formativo en el desarrollo de procesos colectivos y organizativos de largo plazo, los cuales, además, sean mutuamente provechosos.

En este sentido, la universidad, en su proceso de vinculación, debe respetar los modos, procesos y relaciones existentes en las comunidades y, desde éstos, buscar los espacios de acercamiento para el trabajo conjunto bajo los principios del beneficio colectivo y el respeto a los derechos. No se trata de intervenciones ni de extensionismo o simples prácticas de campo. La vinculación comunitaria es un compromiso humanista, ético y político que abre relaciones entre ambas partes. Ello incluye mecanismos de consulta, devolución, evaluación y seguimiento que involucren a las comunidades no como receptores u objetos de nuestro quehacer sino como pares con los que se co-construye y co-investiga en colectivo.

Comunidad educativa

La posibilidad de que las universidades generen comunidad, en primer término, parte de reconocer que la Universidad está en la comunidad (dimensión de lugar), se relaciona con las instituciones y las autoridades e implementa, por ejemplo, propuestas de prácticas agrícolas (dimensión territorial); a su vez, desarrolla capacidades de comprensión de los simbolismos, las ritualidades (dimensión relacional) y libera las capacidades de la conciencia política y práctica para que estudiantes, docentes y las comunidades, en conjunto, analicen las situaciones de subordinación en

que viven los pueblos y sus territorios (dimensión política de la comunidad y de la interculturalidad crítica).

Pensar la relación Universidad-comunidad como un ejercicio de interpelación, de diálogo en ambas direcciones, es reconocer la influencia que cada espacio ejerce sobre el otro. Esto es importante para trascender el romanticismo hacia las comunidades y la sobrevaloración de la Universidad como “constructora de verdades”, por lo que se hace necesario abrir o fortalecer procesos donde las comunidades participen y puedan intervenir en la docencia, la vinculación, la investigación, y sean parte de la construcción de planes y programas educativos; incluye dar paso a una reestructuración general de las IES, de sus sentidos y sus prácticas interculturales.

Asimismo, hay que considerar también los cambios que las Universidades pueden impulsar en las comunidades, por ejemplo, la eliminación de las desigualdades entre géneros o entre grupos etarios, que muchas veces no permiten una participación en igualdad de condiciones en su interior. Todas y todos, de manera colectiva, deben estar involucrados en el bienestar de la institución; la transparencia y el acceso a la información deberán ser aspectos centrales en todos los ámbitos universitarios.

Más allá de las representaciones oficiales ante las juntas de gobierno, es importante que todas y todos estén involucrados en las actividades, que contribuyan a fortalecer y mejorar el desarrollo institucional. Involucrar a las y los estudiantes para que hagan suya la universidad, la defiendan, pero sobre todo para que se la apropien. Llamar a las grandes discusiones institucionales, pedir apoyo en circunstancias difíciles, abrir espacios de convivencia, de crítica y opinión. Las y los estudiantes son los aliados fundamentales para mantener viva y dinámica a la universidad.

Lo mismo debe decirse de los docentes. Es importante que se generen dinámicas de relación inter magisterial. El trabajo colegiado, conjunto; la planeación en común debe estar presente cotidianamente. El trabajo docente sólo puede crecer y mejorar, cuando opera como colegiado, fuertemente apoyado por las y los directivos, en tanto requiere de tiempo, espacios y reducción significativa de actividades administrativo-burocráticas.

Ello implica también pensar y reconocer al personal administrativo y de apoyo, buscando las formas para que se involucren en todas las actividades universitarias, que conozcan el modelo educativo; que se les pregunte y tome en cuenta. Tener una vida orgánica interconectada donde los diferentes sujetos, funciones y actividades comprendan la articulación que implica desarrollar las actividades y lograr los objetivos de la educación superior, crea espacios en los que prevalece el compañerismo, la comunicación, la transparencia, la vida colegiada, el trabajo en equipo, el respeto al trabajo de todas y todos sin importar su función, abrir la infraestructura universitaria como área pública para actividades de entretenimiento, formación, descanso, estudio, aprendizaje, discusión y respeto a las diferencias, etc. Todo esto hace que podamos generar comunidad en la territorialidad y gestar desde otros lugares, la experiencia educativa.

Formación de un sentido social, solidario y de reciprocidad

Es pertinente que desde el sistema de universidades en su conjunto se impulsen procesos territoriales relacionados, entre otros, con el tejido organizacional y sentido social del trabajo, comunitario y de impulso cooperativo; la alimentación y medio ambiente sanos, el manejo de agua y la agroecología; la generación de circuitos económicos solidarios interculturales, que impliquen la articulación de las diversas prácticas y fortalecimiento de saberes identitarios de patrimonio cultural, así como el desarrollo de circuitos de proximidad y la transformación de las formas de producción, circulación y consumo.

Un proceso de territorialidad dinámica de las formas de producción humana y su relación con los saberes y conocimientos, traducido en la organización directa del trabajo en la tierra, la industria, los servicios en las comunidades o lo que hoy cobra cada vez más fuerza como la economía social y solidaria.⁵⁴

La economía social y solidaria se constituye como uno de los núcleos clave en las actividades de las universidades en dos dimensiones: el acceso de los sujetos a distintos tipos de formación específica, impartidas por

54. Cassio Brancaleone (2019). "Bajo el signo de la autonomía: aportes desde una teoría política anarquista". En Makaran, Gaya, et al (coords.). *Vuelta a la autonomía. Debates y experiencias para la emancipación social desde América Latina*. México: UNAM, 70.

universidades, tecnológicos, entre otros, para atender necesidades técnicas, teóricas y metodológicas concretas y la incorporación de la economía social y solidaria a las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior. Esto representa la gran tarea de incorporar en los proyectos de investigación, en el currículo y en los programas de vinculación de licenciatura, maestría y doctorado, la conformación de perfiles para la sociedad en su diversidad y no sólo para un tipo de mercado.⁵⁵

Los esfuerzos de las universidades interculturales y de las instituciones de educación superior en general, alrededor de la economía social y solidaria implica promover la incorporación, desarrollo y fortalecimiento de la economía social y solidaria en las funciones sustantivas de las universidades, en ámbitos como el servicio social comunitario, el currículo centrado en la comunidad y en procesos transdisciplinarios e interdisciplinarios.

Es necesario articular la oferta de formación profesional y técnica para los sectores de la economía social y solidaria y de la comunidad, incorporando una perspectiva territorial, de género e intercultural. Esta articulación puede ser por subsistema, regional o local, o por proyectos de economía social comunes. Lo fundamental es que, en los distintos modos de intervención de las universidades en el desarrollo de la economía social, se consideren las perspectivas antes mencionadas para combatir las desigualdades que articulan exclusiones con base en la clase, el género, la sexualidad, la nacionalidad, la etnia, la capacidad y la edad.

Co-diseño universitario y oferta educativa

Muchas comunidades han demandado su derecho a una educación que sea “en y para los pueblos”, no sólo en el sentido de demandar la construcción de infraestructuras de los diferentes tipos y niveles, sino que las escuelas sean propias; que rescaten, reivindiquen y pongan al centro lo que las comunidades son. Se pide que fortalezcan, usen, se enseñe y valoren las

55. Natalia Soledad Stein (2020). “Una mirada desde el sistema: políticas públicas para vincular la educación superior y la economía social (el programa argentino de educación en economía social y cooperativismo en la universidad)”. En Pérez Muñoz, C. y Hernández Arteaga, I. (Eds.). *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación* Tomo 1. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, p. 187, Página electrónica: DOI: <https://dx.doi.org/10.16925/9789587602234>.

lenguas, y se hable de sus tradiciones, costumbres, formas de vivir, hacer y existir. Demandan que ya no se les discrimine, humille o violente. Que se construya con las comunidades.

Avanzar en este sentido no es cosa fácil. No cabe duda de que las escuelas y universidades tienen sus particularidades y significan un tipo de actividad propia que aún y comunalizada, tiene sus características y finalidades, así como sus estructuras, normas y formas que le permiten cumplir con sus funciones y actividades básicas.

Así, para la configuración y creación de las universidades desde este otro lugar, que de cabida a relaciones interculturales críticas reales, se desarrollan procesos que permiten a las comunidades estar presentes y participar de manera activa en la creación, configuración y vida cotidiana de las instituciones educativas. Hablamos del co-diseño universitario, el co-diseño de planes y programas de estudio, la representación comunitaria en las Juntas de Gobierno, la democratización institucional y el involucramiento de las comunidades.

Lo anterior se genera a partir de diagnósticos comunitarios y reformas profundas en las instituciones. La mejor forma de compartir este nuevo sentido se expresa en los diferentes procesos de creación de las nuevas UICs o los procesos de incorporación de la interculturalidad en otros subsistemas que se han dado desde 2019 a la fecha. Es importante señalar que se espera que este tipo de transformaciones vayan más allá de estos subsistemas, ya que son los mecanismos que permiten realmente abrirnos a relaciones horizontales e interculturales efectivas donde cuestionemos nuestros lugares hegemónicos e impulsemos nuevas relaciones y vinculaciones para una educación superior democrática, realmente incluyente.

Tanto en los procesos de creación de UICs como en procesos de reconversión de otras instituciones de educación superior, se considera fundamental generar la participación de las y los sujetos implicados, por ello, el Diagnóstico Comunitario es clave para recoger e identificar las principales demandas de las comunidades en torno al tipo de Universidad que requieren en cada contexto. A partir de las problemáticas, necesidades y

potencialidades productivas y de desarrollo visibilizadas en diálogo, se identifican los campos de conocimiento pertinentes para darle sentido a las funciones sustantivas (formación, vinculación e investigación) de la Universidad. A través del reconocimiento de identidades, culturas, lenguas y prácticas territoriales y organizativas, se identifican elementos sociohistóricos para integrarlos en el proyecto educativo de la universidad.

Este trabajo de encuentro, diálogo y reflexión tiene como propósito que la universidad introyecte, en sus distintos ámbitos (académico, administrativo, jurídico y otros), las necesidades, expectativas y proyectos que demandan las comunidades. Como parte de este ejercicio, en cada proyecto de creación, se conforma un Comité de Seguimiento que acompaña el proceso de conformación y consolidación de la Universidad.

El codiseño considera tres momentos: la creación de los instrumentos jurídicos que dan nacimiento a la institución; la conformación de planes y programas de estudio; y la definición de la estructura de conducción, incluyendo la participación comunitaria en las juntas de gobierno u órganos colegiados de cada universidad. Estas representaciones conllevan una gran responsabilidad, al ser enlaces directos entre la institución y las comunidades. Esta instancia puede contar a su vez, con alguna figura como un consejo o comité más amplio (en tanto que por ley las juntas de gobierno están numéricamente limitadas), según se acuerde en el proceso de creación, de manera tal que se pueda manifestar la diversidad territorial y cultural existente en las zonas de influencia de la Universidad.

Así, el co-diseño implica que, a través de los Comités de seguimiento y desde la visión, valores y lugares comunitarios, se lleve a cabo el análisis y la construcción de propuestas para asegurar, de manera crítica, la vinculación comunitaria, la preservación del sentido y los fines sociales de la Universidad y el cumplimiento de la revitalización de lenguas, así como el respeto a la diversidad y la preservación y recreación de las culturas, de acuerdo con las propias demandas y expectativas de las comunidades plasmadas en los diagnósticos comunitarios.

Este tipo de Comité también tiene la facultad de proponer la primera terna de quienes aspiran a ocupar la dirección, rectoría, coordinación

(o como se decida nombrar a la persona encargada de cada Universidad) y vigila que los conocimientos locales tengan lugar en los diferentes ámbitos por medio de las y los “sabios comunitarios” (es importante destacar la importancia de la participación de las personas que, con el reconocimiento y respeto comunitario, intervienen en las actividades de enseñanza y aprendizaje, más allá de títulos o acreditaciones). En suma, con esas instancias y atribuciones se recuperan las propuestas del cómo hacer que la cultura, lengua y cosmovisión estén presentes en una universidad y cómo la universidad puede trabajar para el bienestar de la cultura, los pueblos y comunidades.

En este proceso, la discusión, preparación y construcción, en colectivo, de los planes y programas de estudio de cada proyecto de universidad, cuenta con el apoyo de especialistas, profesores, agentes comunitarios, entre otros participantes, con la finalidad de mantener y concretar las expectativas y nivel que demandan las comunidades, buscando en todo momento cumplir con el enfoque de interculturalidad crítica y los principios establecidos en el marco normativo actual.

El proceso es validado mediante un *Convenio de colaboración* entre la Federación y cada estado, previa revisión y visto bueno de los Comités Comunitarios. De esta forma, el siguiente instrumento que es el *Decreto de creación* de la universidad, incluye los elementos señalados. Una vez constituida legalmente la institución, los Comités son reemplazados por las *juntas de gobierno* correspondientes con la debida intervención de las comunidades.

Página intencionalmente
dejada en blanco

Página intencionalmente
dejada en blanco

IV. EDUCACIÓN INTEGRAL PARA LA VIDA Y EL HORIZONTE DE LA DIVERSIDAD

El proceso de crear instituciones de educación superior (IES) con y desde la participación comunitaria, implicó la interpelación de los sentidos tradicionales de universidad y posicionó la necesidad de pensar de manera diferente las IES; así se recogió en los diferentes diagnósticos comunitarios, en donde se expresó en reiteradas ocasiones que la Universidad debe servir a los pueblos en su vida.

No es la vida en abstracto, sino las relaciones que se generan y reproducen en la vida cotidiana, en donde además se crean saberes que no son otra cosa que el conocimiento que se adquiere por el hecho de vivir y existir en un tiempo y lugar determinado. Esto que parece tan insignificante es fundamental porque en esta reproducción cotidiana de las relaciones es donde ubicamos la potencia transformadora de las IES, pues se trata de formar no solo a los profesionistas, también hay que formar a las personas que generan relaciones con otras (os)(otres). “Para Mariátegui, la educación no puede ser entendida solamente desde los aspectos técnico-pedagógicos y educativos en sí mismos, sino tomando en cuenta la realidad social, el sentido de las aspiraciones humanas y los ideales de transformación.”⁵⁶

Por lo anterior, la educación integral para la vida busca romper con la formación por competencias, sustentada en lógicas mercantilizadas, patriarcales, autoritarias y coloniales, que tienen como centro el despojo, el individualismo y el egoísmo; lógicas que se han impuesto por medio de la adhesión y la violencia. Se aspira a que las IES formen a las y los sujetos críticos, ligados a la comunidad y a los territorios; que cuestionen el

56. UCH. (2018). “José Carlos Mariátegui: Algunas reflexiones sobre educación”. Blog cultura. En <https://www.uch.edu.pe/uch-noticias/p/jose-carlos-mariategui-algunas-reflexiones-sobre-educacion>.

patriarcado, la objetivación y mercantilización de la enseñanza, el autoritarismo, el colonialismo, y que irruman en la cotidianidad con relaciones que pongan en el centro la dignidad humana.

La educación integral para la vida, demanda relaciones educativas que permiten afirmar a las y los sujetos como centro de la educación; demanda humanizar las relaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje; implica generar procesos de construcción del conocimiento de manera integral en la relación sujeto-sujeto desde la interdisciplina, pues la vida y la realidad concreta no transcurren de manera fragmentada, por el contrario, existe un abigarramiento de ámbitos, niveles de existencia, de tiempos que necesitan concertar para que la vida pueda ser reproducida. Por lo tanto, se requiere de la mirada integral para su comprensión y transformación, pues el conocimiento surge ligado a las condiciones sociales e históricas, con aportes de una cultura viva. La creación y relación humana no ocurre fuera del tiempo y el espacio, son aspectos inseparables a las condiciones particulares de existencia de los sujetos sociales.⁵⁷

La diversidad es un hecho, los seres humanos representan solamente un tipo entre una multiplicidad de formas de vida, al mismo tiempo son parte de historias en diferentes escalas: del planeta, de la vida de las especies y de las diferentes sociedades, grupos y comunidades que están conectadas entre sí y que en conjunto constituyen la “historia del planeta”.⁵⁸

Esta condición de la diversidad obliga en sí misma a abandonar la idea de que existe una naturaleza externa a la sociedad y una sociedad sin naturaleza, sino que se trata de una misma trama de la vida. De este modo, lo que es propiamente humano actúa sobre la naturaleza en el marco de relaciones de clase, raza y género⁵⁹, por otra parte, “la naturaleza, las mujeres, los negros y los trabajadores asalariados fueron colocados en

57. Juan Carlos Jaime Fajardo, (2021). “La comunagogía ¿una alternativa a la educación actual?” en <https://movimientonuevosmaestros.blogspot.com/>.

58. Dipesh Chakrabarty (2021). Clima y capital. *La vida bajo el Antropoceno*. Santiago de Chile: Ediciones Mimesis, pp. 28-42 y 63.

59. Ulrich Brand y Wissen, Markus (2021). *Modo de vida imperial. Vida cotidiana y crisis ecológica del capitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón, p. 62.

un camino que les imprimió un nuevo estatus: el de recursos naturales y humanos destinados a abastecer el sistema del mundo moderno”.⁶⁰

“Esas otras realidades no pueden entenderse con la distinción entre naturaleza y cultura, ni siquiera con la separación de humano y no-humano”, pues para muchas ontologías las personas están compuestas por una constelación de distintos seres como animales, plantas, cerros, ríos, cuevas y otras entidades anímicas que habitan los lugares, todos los cuales, de manera recíproca, también tienen su propio estatuto ontológico como personas”.⁶¹

Así, por ejemplo, la catástrofe climática en curso proyecta la condición diversa del planeta en su totalidad y, por lo tanto, la urgencia de ver que esta diversidad está compuesta por realidades plurales, que entran en disputa con los proyectos de muerte en una crisis civilizatoria.

Un punto central en la imposición ontológica occidental y su respectiva condición epistemológica dominante plantea un espacio tiempo experimental, mensurable y colonial que nace con la modernidad, donde la evolución, el progreso y el mercado sirven como sistema ordenador de la vida, a través de una línea de hechos sucesivos (tiempo lineal), que busca una creciente vitalidad y capacidad de durar.⁶²

En dicho sistema la irrupción de la dualidad neoliberalismo-tecnologías de la información, ha trastocado los conceptos de ubicación, distancia, escala y accesibilidad, disociando el tiempo de vida de las personas del espacio concreto de existencia, caracterizado por un tiempo atomizado, diluyéndose en una mera sucesión de instantes, unos iguales a otros. El tiempo ya no funciona como organizador de la vida ni contribuye a su sentido (sin compromiso con el futuro, ni lealtad con el pasado).

Todo ello, frente a un espacio-tiempo ancestral de pueblos originarios, indígenas y afrodescendientes, con sus múltiples saberes indivisibles de la naturaleza que determina otra forma de vivir el mundo, ya que se trata de un

60. Carolyn Merchant (2023). *La muerte de la naturaleza. Mujeres, ecología y revolución científica*. Argentina: Siglo XXI Editores, p. 380.

61. Omar Felipe Giraldo (2022). “Conflictos ontológicos y ontología política”. En Felipe Giraldo, Omar (coord.). *Conflictos entre mundos. Negación de la alteridad, diferencia radical, ontología política*. México: ENAH-ECOSUR, pp. 12-13.

62. Giacomo Marramao (2008). *Kairós. Apología del tiempo oportuno*. Barcelona: Gedisa Editorial, p. 42.

tiempo cíclico y cósmico, donde la naturaleza es la ordenadora de los asuntos humanos; es un tiempo culturalmente organizado y habitado de utopías creadoras, que da un sentido a priori a las palabras, las cosas y los humanos.⁶³

Concretamente, la diversidad humana requiere de identificaciones mutuas dentro de referentes comunes en los que caben relaciones simbólicas, políticas, materiales, epistémicas, sociales y ambientales, humanas y no humanas⁶⁴ e históricas. Aquello que es común a la multiplicidad de mundos es viable cuando estos están comprometidos con una idea y con la realización de una tarea. Lo común es una práctica política que busca darle sentido a la diversidad y sus contradicciones a partir de nuevas condiciones de lucha de los sujetos, con el fin de defender los intereses de la comunidad.⁶⁵

La interculturalidad crítica es, entonces, una perspectiva epistémica y una práctica política que favorece la construcción de lo “común posible” por medio de la interrelación dinámica y transformadora entre los sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, contradicción y tensiones múltiples.

Ejemplo de lo anterior es que, en el estado de Oaxaca se creó una *Afro-universidad*, adherida a una afroepistemología, que es una propuesta contrahegemónica educativa, social y política que tiene presente la histórica diáspora africana y la justicia epistémica, con el fin de preservar el pensamiento negro que durante años ha sido invisibilizado y negado.

Del mismo modo, se constituyó la Universidad Intercultural para la Igualdad en el estado de Aguascalientes, desde donde se busca contrarrestar, en un diálogo universidad-comunidad, entre otras cuestiones, la violencia de género, la cual afecta directamente a las mujeres, con una alta carga de machismo, sexismo y misoginia, así como la violencia por homofobia, xenofobia, adultocentrismo, discriminación y racismo, entre otras formas de opresión.

63. Eduardo A. Rueda (2022). “Orígenes y trayectorias de la humanidad: narraciones originarias y emancipación” en Bonilla, Oscar, et al (ed.). *Retornar al origen: narrativas ancestrales sobre humanidad, tiempo y mundo*. Buenos Aires: CLACSO, p. 21.

64. Jérôme Baschet (2015). *Adiós al capitalismo. Autonomía, sociedad del buen vivir y multiplicidad de mundos*. España: NED Ediciones, p. 110.

65. Christian Laval y Dardot, Pierre (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa Editorial, pp. 58 y 59.

Con la Universidad Intercultural de Baja California, en el municipio de San Quintín, se parte de una perspectiva descolonial con el fin de recuperar los saberes y conocimientos de las comunidades pluriétnicas y plurilingües de la región, cuya presencia se origina en buena medida en el flujo migratorio de origen ñuu savi, zapoteco y triqui, aunque también hay amuzgos, mixes, wixárikas, mayas, mazahuas, mazatecos, ñha ñhu, p'urhépecha, ralámuli y me' phaa.

Algunas UICs más, se crearon, como se mencionó antes, en el marco de los planes de justicia para los pueblos indígenas y afromexicanos. Se trata de un trabajo sistemático e interinstitucional en diálogo directo con las comunidades, en los propios territorios, donde se atienden sus legítimas demandas. Los Planes de Justicia cobijaron la creación de la Universidad del Pueblo Yaqui, ubicada en Vícam, en el estado de Sonora y la Universidad Intercultural de Jalisco en Bajío del Tule municipio de Bolaños.

Estos ejemplos de articulación entre la vida de las comunidades, sus luchas y relaciones de poder, en vínculo con las nuevas UICs, descansa en un diálogo transversal a partir de la perspectiva intercultural crítica y la consciencia de las desigualdades desde del pensamiento interseccional. Esto ha permitido la construcción de lo común a través del tejido de múltiples redes de sujetos, colectivos y comunidades, unidas por espacios de acción política: “La mayoría hemos aprendido a pensar sobre el cambio político en compartimentos definidos: el ambiente en un cajón; la desigualdad en otro; la justicia racial y de género en un par más. La educación aquí. La salud allí. [...]. Esta “compartimentación” suele denominarse <problema de silos>. Lo de los silos es comprensible: desmenuzan nuestro complejo mundo en pedazos manejables [...]. El problema profundo de los silos es que nos impiden ver conexiones evidentes entre las diversas crisis que despedazan nuestro mundo y generar los movimientos mayores y más potentes posibles”⁶⁶ que reivindican las luchas compartidas, la construcción de otras epistemologías y el diálogo de saberes.

El reconocimiento e interrelación de la diversidad, teniendo como horizonte la construcción de lo común implica para los procesos intercultu-

66. Naomi Klein (2022). “Una transición justa” en Greta Thunberg. *El libro del clima*. Barcelona: Penguin Random House, p. 390.

rales una visión decolonial e interseccional que permite identificar los ejercicios de poder, dominio y opresión que viven los sujetos y grupos en el seno de las relaciones humanas.

Comunidad y sentido comunitario

La pertenencia a una trama comunitaria no “concede derechos”, sino que “obliga a hacerse cargo” de los derechos como parte de las decisiones colectivas; es más, “es el cumplimiento de los acuerdos colectivamente deliberados y producidos lo que garantiza la pertenencia de cada quien a la trama comunitaria” (Gutiérrez, 2015).⁶⁷ Este “hacerse cargo” es el potencial que vemos en las relaciones comunitarias, del que se nutren las UICs para su transformación y para avanzar en la transversalización de la interculturalidad crítica en las IES. Entendiendo que:

...lo «común» (*commun, comune, common, hommuri*) es lo que no es propio, que empieza allí donde lo propio termina [...] Es lo que concierne a más de uno, a muchos o a todos, y que, por lo tanto, es ‘público» en contraposición a «privado», o «general» (pero también «colectivo») en contraste con lo «particular».⁶⁸

Cuando nombramos a las comunidades dentro del contexto educativo de las universidades, nos referimos no sólo a las comunidades indígenas y afro mexicanas en contextos rurales; también, a comunidades indígenas o afrodescendientes en contextos urbanos o semiurbanos, y a aquellas que se encuentran en las zonas urbanas, en los barrios y colonias citadinas con distintos sentidos de pertenencia. La comunidad puede sobrepasar “una localización geográfica”, como el territorio particular donde cohabitan, pero siempre “es un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia”⁶⁹. Como bien expresa Raúl

67. Raquel Gutiérrez y Salazar Lohman, Huáscar (2015). “Reproducción comunitaria de la vida Pensando la transformación social en el presente.” p. 38. En El Apantle. Común ¿para qué? Revista de estudios comunitarios. No. 1, octubre 2015.

68. Esposito, Roberto (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.

69. Elena Socarrás (2004). “Participación, cultura y comunidad”. En Cecilia Linares, Pedro E. Moras y Bisel Rivero (comps.). *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*. La Habana: Centro de Inves-

Zibechi⁷⁰, la comunidad no es, se hace cada día, a través del hacer colectivo; las personas, al trabajar reunidas hacen comunidad, hacen lo común. Por ello es más claro señalar: hacer comunidad, en vez de ser comunidad.

En contextos de diversidad cultural, la comunidad tiene trascendencia particular, pues de ésta depende la existencia como pueblos. Algunos ejemplos de esto son:

Desde la visión Nahua, la comunidad se denomina *Altepetlan*, que es la espacialidad que se genera y regenera constantemente a partir de un proceso colectivo. Se puede entender desde la existencia de la vida, un hacer vida. *Tlan* se define como espacio de los espacios, donde se encuentran los mismos lugares de la convivencia, de la fiesta, de la escuela, de la iglesia, de la asamblea, en una palabra, es “el lugar del lugar”.

Para el maya tsotsil la noción de comunidad se acerca al concepto del “hacer común”, es decir, el *koman abtel*, *koman spasel*, *koman k'elel*, que significa el observar de manera conjunta. Otro elemento que forma parte de la comunidad es el *lum o lumalil*, que se entiende como el pueblo que da sentido de pertenencia e identidad territorial, que es el *osilalil*, es decir, el terruño de donde se proviene. Así como el *komantael*, que sería el verbo compartir, que da origen al sentido del hacer colectivo. Otra idea de la comunidad sería el *tsobajel*, la reunión, *ta stsobutik*, nos reúne, nos convoca, como otro sentido de comunidad. Una fiesta nos hace comunidad, *ti k'ine ta svol stsobutik*, lo que se traduce como: la fiesta nos hace uno solo. Así podemos ver que todos estos elementos aluden a la cohesión social.

Desde el pensamiento *ayuujk* (mixe), en su dimensión de lugar, comunidad puede señalarse como *Käj* (el pueblo, el lugar de la localidad, la geografía). En su dimensión territorial, puede señalarse como *Pujx kaj* (las instituciones físicas y relacionales, la tierra comunal y la asamblea, por ejemplo). Desde su sentido político, puede también entenderse como *Këm atëm* (hacer por nosotros mismos), lo que refiere a pensar la vida y decidir sobre ésta, la cual tiene, a su vez, distintas dimensiones: *Këm wäjjen käjen* (pensar-hacer nuestra propia

tigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, pp. 173-180.

70. Raúl Zibechi (2015). “Los trabajos colectivos como bienes comunes material/simbólicos”. En El Apantle. Común ¿para qué? Revista de estudios comunitarios. No. 1, octubre 2015

formación-educación), *Këm Kë'm ët näxwii'ny* (pensar-hacer en nuestro propio territorio), son sólo algunas de ellas.

Esto explica cómo para muchas comunidades, es común entender que el viento, la víbora, la forma en que cae la lluvia o la ofrenda a la montaña, es una forma de comunicación, de diálogo y de reconocimiento del otro, que es a la vez un nosotros, pues nadie “vive solo”. Este comunicar es una forma de develar la influencia entre la persona-humanidad y aquellas otras personas visibles e intangibles. Como una visión holística del mundo, nadie es autónomo en su existencia, por tanto, no existimos, sino *inter-existimos*.

Plantear que la educación y su “institucionalidad” tengan esta fuerte relación con las comunidades nos lleva a refundar muchos de los criterios y relaciones que se guardan entre universidades y comunidades. Partiendo de esta visión compleja y orgánica, planteamos algunas cuestiones sustantivas de este enfoque comunitario y pedagógico, que reflejan parte de lo que se está construyendo desde la interculturalidad crítica.

Sistema Modular Intercultural

En las nuevas UICs, la decisión del modelo educativo ha corrido por cuenta de los propios Comités de seguimiento que dan origen a las instituciones. En este proceso cobró relevancia el sistema modular, no como algo preconcebido, sino construido por los propios participantes. En este sentido, como bien lo explica Berruecos (2009):

[*Sistema y módulo*] Ambos conceptos tienen un carácter relacional, estructural y organizativo. La diferencia estriba en que lo modular es un procedimiento concreto para dar forma a los elementos en el seno de una organización, mientras que el sistema es una perspectiva general para el análisis y descripción de realidades complejas. Es lo que la ciencia llamaría un modelo para ver, interrogar y representar la inagotable complejidad de lo real. Lo modular en cambio, es un procedimiento permanente que se utiliza para dar forma y sentido, a una serie de elementos en el seno de una organización.⁷¹

71. Luis Berruecos Villalobos (2009). A 34 años de distancia y hacia el futuro: prospectiva de la uam-Xochimilco y de su sistema modular. En Pérez Llanas, Cuauhtémoc V. y Sancén Contreras, Fernando (2009)

La propuesta base del sistema modular es el trabajo construido en la UAM Xochimilco, plantea que: “El aprendizaje derivado de una participación en la transformación de la realidad lleva implícito el abordar simultáneamente la producción de conocimientos y la transmisión de los mismos, así como la aplicación de estos conocimientos a una realidad concreta.”⁷²

Con base en ello, en los sistemas modulares, como el que se ha construido en las UICs se parte, como expresa Corona (2020), de:

“Entender de otra forma la exclusión de conocimientos causada por el colonialismo eurocéntrico y el colonialismo interno de nuestros países, nos aproxima a otras preguntas y a comprender, [...] nos centramos en los cómo de la producción científica, del trabajo científico y su función en la sociedad.”⁷³

Esta concepción plantea procesos sustentados en relaciones horizontales, colectivas y no forzosamente cuantitativas e impuestas. No se trabaja exclusivamente desde la teoría o lo abstracto, sino que hay una correlación donde se dan paralelamente teoría y práctica en vinculación con actividades concretas referidas a la realidad misma y las comunidades son entendidas como una entidad viva, activa y determinante de las relaciones cotidianas.

Desde este otro lugar de relación, entonces: “El eje que guía este planteamiento es conocer con el otro para encontrar mejores formas de vivir juntos a partir de la expresión de la diversidad en términos de la igualdad [...]”⁷⁴

Generar esa “otra forma” pasa, entonces, por la unidad entre enseñanza y aprendizaje donde la relación de los participantes del proceso es multi-lateral y fundada en el diálogo, la investigación, el intercambio, la crítica y las relaciones horizontales, solidarias, de reciprocidad.

Creación y recreación del sistema modular de la uam-Xochimilco: Vivencias de una universidad abierta al tiempo. UAM-X, CSH.

72. UAM-X. (1974). *Anteproyecto para establecer la Unidad del Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México, UAM-X.

73. Sarah Corona Berkin (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados-CALAS; Universidad de Guadalajara. Facultad de Ciencias.

74. UAM-X. *Ídem*.

La formación parte de un tronco común, el cual, además de brindar las herramientas necesarias para abrir un horizonte crítico y sentar las bases de los procesos de investigación a partir de proyectos específicos, es un momento en el que, de manera conjunta, todos los estudiantes trabajan alrededor de las cuestiones fundamentales de investigación, de la discusión y valoración de la propia identidad de los pueblos y comunidades, así como de la diversidad de los territorios, a partir de la cual se desarrollan y buscan los textos, ideas, teorías y demás herramientas que permitan comprenderla, trabajar con ella y buscar soluciones y alternativas. Por ello:

[...] Esta situación plantea un cambio en el método de diseño de los planes de estudio, en el cual se pasa del “objetivo de contenido” (conocimientos) al “objetivo de proceso” (esquemas de acción).⁷⁵

En el sistema modular se parte de problematizaciones complejas inter, multi y transdisciplinarias y prioriza la práctica como disparador del proceso cognitivo.

Por ello, requiere llevar a cabo la reflexión, discusión, trabajo en equipos y colaborativo, de manera que los grupos no pueden ser demasiados grandes ya que ello imposibilitaría dinámicas realmente colectivas con amplia habla, escucha y discusión que permita dicha construcción. Aquí, los docentes, más que ser detentores de una verdad se vuelven coordinadores de procesos cognitivos que se construyen y desarrollan en diálogos horizontales con los estudiantes para resolver alguna problemática o cuestión propia a todas y todos.

Un sistema modular que además sea intercultural, tal y como se ha dado con la creación de las nuevas UICs, está sustentado en la interculturalidad crítica como posicionamiento político académico, reconoce las desigualdades sociohistóricas que han enfrentado y enfrentan una multiplicidad de segmentos de la población (mujeres, indígenas, afrodescendientes, migrantes, entre otros) y plantea la construcción colectiva, con ellos -en su calidad de sujetos activos-, a través de procesos de formación, diálogo y conformación de acuerdos que los hacen posibles.

75. UAM-X. *Ídem*.

En el diálogo con los pueblos indígenas, afromexicanos, comunidades equiparables, diversidad sexogenérica, se señala de manera constante la necesidad de impulsar en las universidades procesos formativos integrales, lo que significa construir procesos de enseñanza y aprendizaje que recuperen las distintas disciplinas para poder explicar algún fenómeno, pero también implica la recuperación de diferentes maneras de construir conocimientos, el diálogo entre la ciencia y otros conocimientos dentro de la diversidad cultural, lingüística.

Estos procesos formativos integrales demandan una serie de principios y elementos pedagógicos básicos flexibles que buscan inclusión, horizontalidad, interculturalidad y una permanente postura crítica en los procesos formativos.

En términos de planeación educativa y de estrategias pedagógicas, disruptivamente propone formar sujetos de transformación a través de una relación comprometida entre la Universidad-comunidad en donde el papel social de la educación superior sea formar a los estudiantes con un fuerte compromiso social a través de las funciones de docencia, investigación y servicio en co-labor comunitaria alrededor de la resolución de problemas concretos; así como en el diseño interactivo de planes y programas de estudio y su organización en unidades curriculares, en módulos construidos en torno a ejes de transformación cuyo abordaje implica la integración, como se ha dicho, de conocimientos, la vinculación entre la teoría y la práctica, el desarrollo del pensamiento crítico y de la acción creativa/transformadora articulados por medio de la investigación formativa comunitaria.

El *Sistema Modular Intercultural* al reconocer a la educación y, por tanto, a la formación universitaria, como un acto político, implica la formación de sujetos con conciencia histórica y transformadores de su realidad, que tengan como horizonte la diversidad a partir de la construcción de lo común. Esto significa también reconocer que el cuerpo es una construcción social, y la sexualidad un

ejercicio político y social que los sujetos de manera individual como colectiva construyen a lo largo de su vida.⁷⁶

La educación superior intercultural se fortalece así como un espacio público en donde se interrelacionan indígenas, afromexicanas y afromexicanos, integrantes de la diversidad sexo genérica como las personas trans, intersexuales y queer⁷⁷, extranjeros, migrantes, refugiados, asilados y desplazados, personas con discapacidad, de distintas clases sociales y condiciones de salud.

En este sentido, en la construcción del currículo y las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, se requiere considerar la totalidad de sujetos del colectivo, así como la participación de los sujetos en su conjunto, especialmente los que viven en condición de marginación, exclusión y desventaja.⁷⁸

En cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, investigación y vinculación, se puede abordar la construcción de saberes y conocimientos enfatizando las diferencias de poder entre los géneros, considerar los derechos de las mujeres y las identidades sexuales como producciones dinámicas de las luchas del presente y, problematizar el devenir epistémico y social de los conocimientos, historizando sus orígenes de clase, androcéntricos y eurocéntricos.⁷⁹

Mecanismos y procesos puntuales que favorezcan el ejercicio efectivo de la igualdad de género son centrales en la educación intercultural, ya que permiten que la comunidad se exprese en un lenguaje incluyente en el acercamiento de los contenidos de las disciplinas, pero también en las múltiples formas de relación dentro y fuera de la universidad. Igualmente, desmitifica la idea de que el lenguaje masculino es neutro si se trata del estudio de la lengua; del conocimiento del cuerpo, del contenido sexista, racista o machista en las propuestas literarias.

El conjunto de transformaciones propiciado por el saber colectivo feminista y las prácticas de resistencia y reivindicación de derechos de los

76. *Ibid.* p. 37.

77. Héctor Domínguez-Ruvalcaba (2019). *Latinoamérica Queer. Cuerpo y política queer en América Latina*. México: Ediciones Culturales Paidós, p. 173.

78. Susana Zattara, *op. cit.*, p. 53.

79. *Ibid.* p. 62.

colectivos de mujeres y grupos de la diversidad sexo-genérica, indígenas y afroamericanos, está relacionado con la forma en que se construye “la verdad” de dichos procesos en el aula, la investigación, la vinculación, la administración y el poder político universitario.

En el mismo sentido, es fundamental que en los procesos de decisión y construcción de acciones educativas se considere que existen diversos tipos de familias: tradicionales, homoparentales, monoparentales, reconstruidas, de acogida, temporales, extensas y adoptivas, todas ellas con diferentes niveles de escolaridad, situación migratoria, edad, identidad sexual, de género, preferencia política y religiosa, condición étnica, lingüística, social, económica y de salud.

Las asimetrías de poder que viven las mujeres respecto a los hombres en el ámbito del trabajo asalariado, el ingreso y los derechos laborales; también están invisibilizadas. Desde el instante en que el *trabajo de cuidados* envuelve saberes, afectos, desgaste corporal, deseos, y opiniones, “resulta evidente, como nunca antes, que no se paga todo aquello que efectivamente se cede, ya sea en el trabajo doméstico ya en cualquier otro trabajo”.⁸⁰

El género es una construcción social y culturalmente aceptada que asigna a las personas, según su sexo, roles específicos, los cuales generan desigualdades que, al ser transgredidos, generan violencia, al mismo tiempo que se vulnera, limita y restringe el ejercicio de los derechos humanos. Estas desigualdades se agigantan en el caso de las mujeres al entrecruzarse otros sistemas de opresión, como la pertenencia étnica a grupos históricamente excluidos y discriminados dentro de los que podemos mencionar a los pueblos indígenas y a los pueblos negros. Pertenecer a un grupo social de bajos recursos económicos, comunidades LGBTTTIQ+⁸¹ y demás identidades de la diversidad de género, los ha hecho sujetos a tratos desiguales y prejuiciosos, así como a formas conexas de intolerancia⁸².

80. Cristina Morini (2014). *Por amor o por la fuerza. Feminización del trabajo y biopolítica del cuerpo*. Madrid: Traficantes de Sueños, pp. 208-212.

81. Lesbianas, Gays, Bisexual, Transgénero, Travesti, Transexual, Intersexual, Queer y más.

82. Convención Interamericana contra el racismo, la discriminación racial y formas conexas de intolerancia Art. 6. Intolerancia es el acto o conjunto de actos o manifestaciones que expresan el irrespeto, rechazo o desprecio de la dignidad, características, convicciones u opiniones de los seres humanos por ser diferentes

Al analizar desde esa interseccionalidad, se decanta que el analfabetismo, la pobreza y los roles de cuidado entre otras problemáticas, por ejemplo, tienen rostro de mujer. Por esto, la mirada interseccional es necesaria primero para tomar consciencia de cómo existen los cruzamientos de discriminación y desigualdad, donde se tiene una correlación que apunta, de manera sistemática, hacia ciertas configuraciones como son las mujeres, los afrodescendientes o los grupos indígenas y, por lo tanto, si hablamos de mujeres dentro de estos grupos, la condición de desigualdad y exclusión se duplica, pero al ser éstos generalmente empobrecidos, se triplica y, así, se van entrecruzando las causales de exclusión, desigualdad y discriminación. Transversalizar la mirada de género e interseccionalidad nos permite entender su impacto y trazar una ruta crítica para su atención.

Para transformar nuestras realidades, y más si partimos del respeto a la diversidad y la interculturalidad, es necesario cuestionar ese sistema patriarcal con visión de género e interseccionalidad excluyente para avanzar en su erradicación y uno de los lugares fundamentales para este cambio se da en el ámbito educativo y desde allí se contribuye para cerrar las brechas de desigualdad que aún perviven.

Existen instrumentos internacionales⁸³ que reafirman el deber de los Estados de promover y proteger los derechos humanos y libertades fundamentales mediante la aplicación de una perspectiva de género que reconozca las múltiples formas de discriminación que pueden afectar a las mujeres.

Es indispensable para el desarrollo de las sociedades en todo el mundo que las mujeres puedan disfrutar plenamente de sus derechos, sean civiles, políticos, económicos, sociales o culturales. Sin embargo, uno fundamental por su papel de ser impulsor para la existencia y cumplimiento de otros derechos es el de la educación, tal y como recientemente fue establecido en la XXVIII Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de

o contrarias. Puede manifestarse como marginación y exclusión de la participación en cualquier ámbito de la vida pública o privada de grupos en condiciones de vulnerabilidad o como violencia contra ellos. Disponible en: https://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-68_racismo.asp Consultada el 15/12/2022.

83. Podemos destacar la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW); Convención Interamericana para Prevenir Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém Do Pará) y Declaración y Plataforma de Acción de Beijing.

Educación⁸⁴ cuya declaración lo estableció como *un derecho habilitante* que puede favorecer el cumplimiento del derecho a la igualdad, si es utilizado para tal fin ya que hasta ahora “la educación ha servido para mantener y reproducir el estatus inferior de las mujeres”.⁸⁵

De igual manera, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, señala que, para lograr una igualdad plena, se deben combatir todas las formas de discriminación tanto directa como indirecta contra mujeres, jóvenes y niñas mediante la implementación de acciones que posibiliten una *igualdad sustantiva*, teniendo de esta forma hombres y mujeres los mismos derechos y oportunidades de desarrollo, siendo un paso crucial la implementación de una política educativa nacional intercultural que integre la perspectiva de género de manera transversal y contemple las diversas opresiones y prácticas que lesionan la dignidad humana e impiden avanzar en igualdad de condiciones.

Humanismo y emancipación

¿Qué significa ser humanista? Ser humanista significa ser respetuoso de la sociedad y reconocer la interconexión de la humanidad, fomentando la hermandad y la solidaridad entre todas las personas y seres vivos. Esto implica buscar y practicar la justicia social, asegurando que los derechos y la dignidad de cada individuo y especies sean respetados. Además, en congruencia, un humanista conlleva el sentido de justicia más allá de la humanidad, abogando por el bienestar de todas las especies y protegiendo el equilibrio del ecosistema en el que coexistimos.

84. Disponible en: https://oei.int/downloads/disk/eyJmcmFpbHMiOmsibWVzc2FnZSI6IkJBaDdDRG-9JYTJWNVNTSWhaemt6YldOc2FXUnhkbmt3ZW0xd05HaHNaSGxvTW1kMk9Hc3pOQVk2Qm-tWVU9oQmthWE53YjNoCGRHbHZia2tpZDJsdlJHbHVhVHNnWm1sc1pXNWhiV1U5SWtSb-FkyeGhjbUZqYVc5dUxXWnBibUZZTFZKTIV5MUZaSFZqWVdOcGIyNWZSVk11YodSbUlqc-2dabWxzWlc1aGJXVXFQVlZVUmkwNEp5ZEVAvo5zWVhKaFkybHZiaTFtYVc1aGJDMVNU-Vk10UldSMVkyRmphVzI1WDBWVExuQmtaZ1k3QmxRPSIsImV4cCI6IjIwMjItMTItMTUUMTY6M-jM6NDkuNDUyWiIsInB1ciI6ImJsb2Jfa2V5In19--8792a7e149452e11fa120447e4c6a50a2a7dbb4e/Declaracion-final-RMS-Educacion_ES.pdf?content_type=application%2Fpdf&disposition=inline%3B+filename%3D%22Declaracion-final-RMS-Educacion_ES.pdf%22%3B+filename%2A%3DUTF-8%27%-27Declaracion-final-RMS-Educacion_ES.pdf Consultado por última vez el 18 de Diciembre del 2022.

85. A.Facio, y Fries, L. (2005). “Feminismo, género y patriarcado”. Academia: Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, 3 (6) 259-294.

Esto tiene una estrecha relación en nuestra comprensión de humanidad en el cómo la entendemos y avanzamos en un proceso emancipatorio. El humanismo comprende su realidad según el contexto en la que se encuentra y la traduce a un proceso de reivindicaciones sociales en diversos ámbitos, entre ellos, la educación, y la convierte en un horizonte emancipador que se refiere a una visión y un enfoque educativo que buscan liberar a los individuos y las comunidades de las diversas formas de opresión y desigualdad. Este concepto promueve una educación crítica y transformadora que no solo transmite conocimientos, sino que también capacita a los estudiantes para cuestionar las estructuras de poder, participar activamente en la sociedad y construir un futuro basado en la justicia social, la equidad y la dignidad humana. En este sentido, la educación se convierte en una herramienta esencial para empoderar a las personas, fomentar el pensamiento crítico y propiciar cambios significativos en sus realidades y contextos sociales.

El humanismo, en su concepción más amplia, debe distanciarse de la idea de una “humanidad” homogénea y monolítica, y en cambio, reconocer y abrazar la diversidad como una característica intrínseca de lo humano. Este enfoque pluralista es esencial para comprender el humanismo en el contexto de la interculturalidad crítica, un marco que busca la coexistencia y el diálogo respetuoso entre diferentes culturas y formas de vida. El humanismo pluralista promueve una visión inclusiva y dinámica de lo humano, donde la diversidad no es una barrera sino una oportunidad para el enriquecimiento mutuo.

El humanismo mexicano, tal como lo entendía Luis Villoro, se enraíza profundamente en la pluralidad y la autodeterminación. Villoro destacó la importancia de reconocer la diversidad cultural como una fuente de riqueza y no como un obstáculo. Este pensamiento tiene sus raíces en eventos históricos significativos, como la Controversia de Valladolid durante la colonización de América, donde Bartolomé de las Casas defendió vehementemente la dignidad y la libertad de los pueblos indígenas frente a las posturas de Juan Ginés de Sepúlveda. Además, figuras como Vasco de Quiroga, quien se inspiró en la “Utopía” de Tomás Moro, ejemplifican el esfuerzo por crear espacios donde los indígenas pudieran vivir con dignidad y justicia.

En el siglo XX, pensadores mexicanos como Samuel Ramos, Alfonso Reyes, Adolfo Sánchez Vázquez, Gilberto Bosques y Enrique Dussel han continuado y enriquecido este legado humanista. Estos intelectuales han promovido la idea de un humanismo que reconoce la diversidad cultural como un horizonte de múltiples mundos posibles. En este sentido, el humanismo no es una doctrina estática, sino un campo dinámico donde las identidades y culturas se encuentran y se reconocen mutuamente en un espacio común. La praxis y la acción colectiva son fundamentales en este enfoque, buscando transformar la realidad y construir una comunidad basada en la igualdad de derechos y oportunidades.

La educación juega un papel crucial en la emancipación dentro de la interculturalidad crítica. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de fomentar una pedagogía que no solo transmita conocimientos, sino que también promueva la justicia social y la igualdad. La educación superior debe enfocarse en la transformación de la realidad, estableciendo relaciones pedagógicas que mejoren la vida comunitaria y fomenten la participación activa en la resolución de problemas colectivos. La Comunagogía, por ejemplo, integra el trabajo académico con la interacción territorial, permitiendo a las comunidades identificar sus propios problemas y participar en acciones de transformación colectiva.

La creación y fortalecimiento de las UICs en México son ejemplos concretos de cómo la educación puede ser una herramienta poderosa para la emancipación. Estas instituciones, como la Afrouniversidad en Oaxaca y la Universidad Intercultural para la Igualdad en Aguascalientes, se basan en el reconocimiento de la diversidad epistémica y lingüística del país. Al establecer una relación dinámica de interdependencia con sus comunidades, estas universidades contribuyen a la generación de nuevos sentidos y espacios formativos desde la diversidad y el diálogo de saberes. Así, las UICs trabajan para contrarrestar diversas formas de opresión y promover la justicia epistémica, la igualdad y la dignidad humana.

Construcción del “universal posible”

Tomando como ejemplo las UICs, salta a la vista que cada una, en términos de su identidad, rescata y resalta las culturas según los grupos y pueblos que se

ubicar en sus propias latitudes. Toman expresiones de esas comunidades y se autonombran: Universidad Hñähñu, Mazahua, Maya, Yaqui, etc. Lo mismo acontece en los Comités de creación de las nuevas universidades. Cuando se consulta a las comunidades y se pregunta qué esperan de su universidad, la respuesta casi inmediata es: “que les sea propia, que sea de los pueblos”.

Esto muestra que los pueblos no se han sentido identificados con sus escuelas y la educación que han recibido. Es más, las propias comunidades atribuyen la pérdida de sus lenguas e identidades a la escuela, que contribuyó en buena medida a esa pérdida y con ello a procesos históricos y sostenidos de humillación, desprecio y exclusión, mediante mecanismos autoritarios que prohibieron sus lenguas, sus conocimientos y creencias, señalando que carecen de validez y cientificidad, obligándolos a adoptar un idioma y sentido de existencia y conocimientos ajenos. Daniel Mato (2018) lo explica claramente cuando dice que:

...en la mayoría de los casos, las universidades y otras IES han jugado papeles importantes no solo en la construcción de representaciones homogeneizadoras de las poblaciones de los países, sino también en la transformación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en objetos de estudio, incluso en contra de su voluntad, fomentando enfoques de investigación etno-céntricos que produjeron representaciones descalificadoras de sus “razas”, formas de vida, visiones de mundo, conocimientos y proyectos de futuro.⁸⁶

No cabe duda entonces, que el reclamo por una educación propia es justo, es la piedra angular para atender de manera efectiva los derechos de los pueblos originarios que conforman nuestro país. Más allá del principio de pertinencia de la educación en general y como derecho a la diversidad e interculturalidad que hoy establece la Ley General de Educación Superior, la educación propia tiene que concebirse como eje para articular los esfuerzos educativos para todas las comunidades.

86. D. Mato (2018). *Ibid.*

Las escuelas, y las universidades desde su propio fin y sentido, deben ser espacios que representen, recuperen, coloquen todas las culturas y lenguas que existan en los territorios como el espacio natural en que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en las aulas o fuera de éstas, en las instalaciones mismas, en sus instancias de gobierno y en sus planes y programas de estudio. Traer a la universidad las estructuras comunitarias, sus conocimientos, pedagogías, metodologías y lenguas, hace efectiva la diversidad como un componente vivo de las universidades, reconociendo la libertad epistémica y la búsqueda de modos propios, desde las cosmovisiones y cosmovivencias, para dar sentido y forma a estas instituciones educativas.

Así, se teje una relación compleja donde, partiendo de lo que se tiene en común, y más allá de las particularidades (o mejor dicho, tomando en consideración que todas y todos los pueblos tienen particularidades), se pueda ver un espacio de lo común que nos hermana sin que dicha universalidad elimine lo que le es propio. Es más, lo que se requiere, en tanto que los pueblos históricamente han sido discriminados, negados y dominados, es que partiendo de una reafirmación y fortalecimiento de lo propio, reivindicando lo que es y hace pertenecer a un pueblo o comunidad en específico, se pueden trazar esos espacios comunes con los otros en la diversidad, para que de esa forma nos unamos en lo que se puede considerar como una “unidad en la diversidad” y, en dicha hermandad, en conjunto, se cuestionen las condiciones históricas de explotación, discriminación, colonialismo, injusticia y negación, para levantar la voz pero sobre todo para construir una nueva posición y situación de nuestro estar en que ya no se den las mismas formas excluyentes y que se construyan las nuevas formas de una utopía posible.

Porque hablar de lo universal posible nos lleva precisamente al lugar de la utopía, del sueño de lo que queremos y esperamos poder construir. Reconocer en lo propio, enlazarnos en la diversidad a través del diálogo que construye, con principios de respeto, reciprocidad y solidaridad una relación sin sumisión, ni subordinación, con una visión crítica, y establecer sentidos generales que incluyan a todas y todos en equidad, con justicia social y bienestar común.

Rescatar y promover la diversidad de sentidos de existencia como seres humanos, compartir responsabilidades que permitan nuestra permanencia, reproducción social y bienestar sin poner en riesgo a nadie más o sumar a la destrucción planetaria, obliga a la búsqueda de consensos. Lo importante no es negar el conflicto sino saber cómo buscar resoluciones o acuerdos cuando éstos se presenten, poniendo énfasis en lo que nos es común. Esto de una u otra forma, está vinculado a lo que desde otras latitudes se ha denominado el bien común, el buen vivir o *Sumak Kawsay* (quechuas), el *Suma Qamaña* (aymaras), el *Tekó porá* (guarani), el *Lekil kuxlejal* (tzeltal), el *Jlekilaltik* (tojolabal) o el *Sesi Irekani* (p'urepecha).

No es tarea menor hablar y más aún, pugnar por un universal posible y superar “lo posible” como disputa individual, en pos de la ganancia y la competencia. Ello obliga a aceptar, desde una clara posición ética, de cuidado de la naturaleza, que se vive en un mundo limitado y que tiene ciclos que se deben respetar; pero sobre todo, reconocer que es imperativo el respeto a la diversidad de existencias como sentido común de las relaciones humanas.

Hablar de un universal posible entonces, se refiere a ese proyecto de transformación general, a ese lugar que debemos de construir en común y que esperamos que exista para todas y para todos como humanidad y, en ello, las universidades constituyen un horizonte al cual caminar sin tener que abandonar nuestras raíces, sin imponer epistemes ni sentidos de existencia, sin objetivar todas las relaciones sociales.

Es posible generar otras economías, otras empresas, otras industrias, bajar escalas y diversificar los productos, las formas de producir, de comercializar y de relacionarnos entre personas; es posible otra política y otra vinculación como sociedad con ética y por el bien común.

Hablamos entonces, de la unidad posible desde la diversidad en todos los niveles y con recuperación de la educación para la construcción de un sentido de nación desde lo popular y para el bienestar general.

La educación superior intercultural se cimenta en la idea de que el valor del conocimiento va más allá del valor epistémico de “la verdad” y de lo que

conduce a una “creencia verdadera”. El conocimiento es importante porque está estrechamente relacionado con valores más amplios de una “vida buena” y se define desde múltiples y diversos sujetos, contextos y realidades.⁸⁷

La educación es un espacio de construcción de lo común, la autonomía, la autodeterminación y la interdependencia, que se realiza desde la complejidad de la vida cotidiana, donde confluyen saberes y conocimientos que se producen en la solidaridad, y la horizontalidad de saberes que se entretajan en los espacios cotidianos.⁸⁸

Los currículos interculturales son un dispositivo que favorece una relación con la realidad de un mundo diverso, desde sus contradicciones y sobre lo común posible.⁸⁹ El conocimiento surge en las relaciones humanas y con la naturaleza, que le dan significado y forman la estructura de pensamiento de las personas, por esta razón, los conocimientos científicos y los saberes ancestrales comparten el hecho de que provienen de procesos culturales e históricos y, no por ello, son menos racionales unos que otros.

De este modo, en las relaciones interculturales críticas (las complejas relaciones que se realizan en la diversidad) en las que concurren sujetos y colectivos, son la base para construir posiciones y ejercicios que resalten elementos comunitarios, solidarios y de autonomía y autodeterminación, que se articulan con otros grupos de la sociedad, que luchan, al mismo tiempo, en contra de cualquier tipo de dominación y opresión.

Las luchas ciudadanas, los movimientos sociales, son parte fundamental de un Estado ampliado, uno que transparenta las relaciones sociales y contribuye a crear lo público como resultado de la organización, lucha y debate desde lo nacional popular.⁹⁰ La política no es un acto exclusivo de

87. Linda Zagzebski (2011). “La búsqueda del valor epistémico”. En Valdés, Margarita M. y Fernández, Miguel Ángel (comps.). *Normas, virtudes y valores epistémicos. Ensayos de epistemología contemporánea*. México: UNAM, p. 97.

88. Emiliano Urteaga Urías, y Santos García, Julieta (2022). “Vivir ahora una educación común”. En Urteaga, Emiliano, et al (coords.). *Construir lo común desde el disenso. Viviendo la autogestión en lo cotidiano*. México: EDCO-UACM, p. 142.

89. Alma Arcelia Ramírez Iñiguez (2023). “Mirar hacia dentro: la evaluación formativa crítica para la enseñanza superior en las ciencias sociales y educativas”. En Parra Encinas, Karla Lariza (coord.). *Complejidades de la formación en ciencias de la educación, Perspectivas docentes desde la investigación social*. México: Qartuppi, pp. 21-22.

90. Lucio Oliver (2009), *El Estado ampliado en Brasil y México*, México, UNAM, pp. 11 y 12.

la clase gobernante, ni un acto que se dirima a puertas cerradas en los palacios y los parlamentos.

La acción humana es un acto político que no se puede disociar de la vida cotidiana, por lo que es desde y con la sociedad que el Estado ampliado puede constituirse como una organización integrada por una ciudadanía activa, síntesis de ciudadanías múltiples, que tiene como finalidad la creación de un nuevo sujeto social desde procesos de autodeterminación y ejercicio efectivo de los derechos humanos.

Página intencionalmente
dejada en blanco

Página intencionalmente
dejada en blanco

V. AVANCES EN LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

Entre los meses de octubre y noviembre de 2019, se hicieron visitas a las Universidades Interculturales de Chiapas, Quintana Roo, Sinaloa, Tabasco, Guerrero, Puebla, Michoacán e Hidalgo, con el objetivo de reconocer de manera general, en su práctica cotidiana, sus esfuerzos por el impulso de la interculturalidad, la investigación, la vinculación comunitaria y el trabajo para el desarrollo de las lenguas indígenas presentes en cada universidad. Este primer ejercicio ha permitido organizar, en conjunto, espacios de análisis más profundos para concretar las reorientaciones del trabajo intercultural en su oferta educativa.

La modificación del Reglamento Interior de la SEP (RISEP) publicado en septiembre del 2020⁹¹, desaparece la CGEIB, distribuyendo las direcciones de área en las tres subsecretarías. El caso de la Dirección de Media Superior y Superior (DMSYS), área que estuvo a cargo de las universidades interculturales y de los bachilleratos interculturales, se incorporó a la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI) con una nueva nomenclatura: Dirección de Educación Intercultural. Este cambio en el organigrama de la DGESUI permitió articular esfuerzos para atender las necesidades identificadas en las comunidades universitarias.

El diagnóstico conjunto realizado, en aquel momento, por las áreas administrativas y financieras identificó que estas IES –desde la creación de la primera universidad y hasta 2018–, recibían el menor presupuesto de todo el sistema de Educación Superior en los siguientes programas: Programa para el Desarrollo Profesional Docente S247 (PRODEP), el

91.https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020#gsc.tab=0

Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM) y el Programa de Expansión de la Educación Media Superior y Superior U079, en tanto se aplicaban los mismos criterios para la asignación de los recursos que al resto de las Universidades, sin tomar en cuenta las particularidades de las UICs. Los cambios normativos y estructurales realizados representaron un entendimiento de la relevancia de estas universidades en los territorios, sobre todo desde la mirada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Si bien el análisis de los datos históricos demostraba una profunda desigualdad de las UICs con relación al resto de las IES, los planteamientos y demandas de los estudiantes y docentes fueron centrales, por ello, desde el año 2021 se realizaron encuentros nacionales. Así, en 2024, en el “3er Encuentro Nacional de Universidades Interculturales” se estableció que estos diálogos, con la participación de autoridades, estudiantes y docentes, tienen que ser realizados de manera anual, como espacios de encuentro, discusión, análisis y planeación, con el fin de trazar rutas, acordar acciones y compromisos comunes que permitan fortalecer el sentido social comunitario de la educación superior, un espacio abierto para que otras IES puedan incorporarse.

Asimismo, la Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI) fue reconocida como un interlocutor vigoroso para el fortalecimiento de las UICs, que aportará de manera propositiva y participativa, con respeto al desarrollo de la educación superior intercultural, elementos valiosos para fortalecer la organización y gestión independiente de la institucionalidad.

Otro de los avances sustanciales fue el diálogo con el anterior Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). En noviembre del 2019, junto con coordinadores académicos de posgrados y rectores, se realizó un foro para discutir y reflexionar sobre la situación de los posgrados ofertados en las UICs. Uno de los mayores avances en este ámbito fue el reconocimiento de las comunidades como constructoras y reproductoras de conocimiento en los diferentes territorios, particularmente en lo que respecta al reconocimiento de las lenguas indígenas. La primera universidad que ingresó, previo a la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, fue la Universidad Intercul-

tural del Estado de Puebla (UIEP), con las maestrías “Ciencias en Manejo Sustentable de Recursos Naturales” y “Ambientes Interculturales de Aprendizaje”. En el 2023 se reconocieron diez maestrías y un doctorado en el padrón del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

Actualmente existen 21 universidades interculturales y se enlistan a continuación por orden de creación:

1. Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)
2. Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)
3. Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) *
4. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)
5. Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)
6. Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)
7. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)
8. Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)
9. Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP)
10. Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH)
11. Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)
12. Universidad Intercultural de Baja California (UIBC)
13. Universidad Intercultural de Colima (UIC)
14. Universidad Intercultural del Estado de Guanajuato (UIGTO)
15. Universidad Intercultural de Campeche (UICAM)
16. Universidad del Pueblo Yaqui (UPY)
17. Universidad Intercultural de Tlaxcala (UIT)
18. Universidad Intercultural para la Igualdad (UNITI)
19. Universidad Intercultural de Jalisco (UPY)
20. Afrouniversidad Politécnica Intercultural (AUPI)
21. Universidad Intercultural del Pueblo (UP)

* La Universidad Veracruzana Intercultural es una dirección de la Universidad Veracruzana.

Por otro lado, se encuentran esfuerzos desde lo comunitario, como es el caso de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), una universidad estatal que nace con el principio comunitario en términos organizativos y, en su modelo educativo, pone en el centro la *comunalidad*⁹² como eje rector. Aún con las dificultades administrativas-jurídicas esta universidad toma su fortaleza y legitimidad por la vinculación con las comunidades, estando presente en dieciséis regiones del estado.

92. Se trata de un término que relaciona territorio (relación de pertenencia entre el pueblo y la tierra), consenso (asamblea para tomar decisiones) y tequio (servicio gratuito, trabajo colectivo), como expresiones del don comunal (ritos y ceremonias), en un sistema que propone una forma de pensar la creación sin considerar al individuo como elemento mínimo constituyente, sino a la comunidad. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822018000100045#:~:text=En%20los%20textos%20del%20antropólogo,resultado%20de%20la%20organización%20popular.

Página intencionalmente
dejada en blanco

Página intencionalmente
dejada en blanco

VI. INTERCULTURALIDAD, PLURILINGÜISMO Y COMUNIDAD EN LAS ESCUELAS NORMALES

Construcción de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, plurilingüe y comunitaria y la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural plurilingüe y comunitaria

La construcción curricular de la Licenciatura en educación preescolar intercultural, plurilingüe y comunitaria y de la Licenciatura en educación primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria, Planes 2022, ha tenido como principio epistemológico el diálogo de saberes docentes y la colaboración desde la diversidad de contextos, historias y experiencias formativas que se han generado en las Escuelas Normales. Algunas de estas, en su origen, fueron fundadas como Escuelas Normales Interculturales; otras, con el tiempo, adoptaron las licenciaturas con enfoque intercultural bilingüe (planes 2012 y 2018) para su oferta educativa.

Estas licenciaturas constituyen las alternativas para el desarrollo educativo y cultural de las comunidades indígenas, afrodescendientes y rurales que históricamente han sido atendidas con adaptaciones de modelos pedagógicos y contenidos curriculares de programas creados para contextos urbanos y centrados en el español como lengua hegemónica.

1. Contexto y Fundamentación

La escuela como institución tiene la función social de formar personas ciudadanas que accedan y participen en plena libertad de sus derechos humanos, con equidad e igualdad, en todos los ámbitos de vida social. No obstante, en México existen grupos sociales que por sus características culturales, lingüísticas, situación migratoria, política o desarrollo socioeconómico no

cuentan con propuestas de atención educativa que les permitan acceder al sistema educativo nacional para desarrollarse con las mismas oportunidades de otras poblaciones y ejercer sus derechos ciudadanos.

Las instituciones educativas que no cuentan con planes de estudio que atiendan la diversidad con pertinencia cultural y lingüística, que no reflexionan en torno a las subjetividades como experiencias y posibilidades de aprendizaje de las personas, y que desdeñan los saberes y las formas de aprender de otras culturas, se convierten en espacios que limitan y ponen en riesgo el desarrollo de las personas y el acceso a la justicia social.

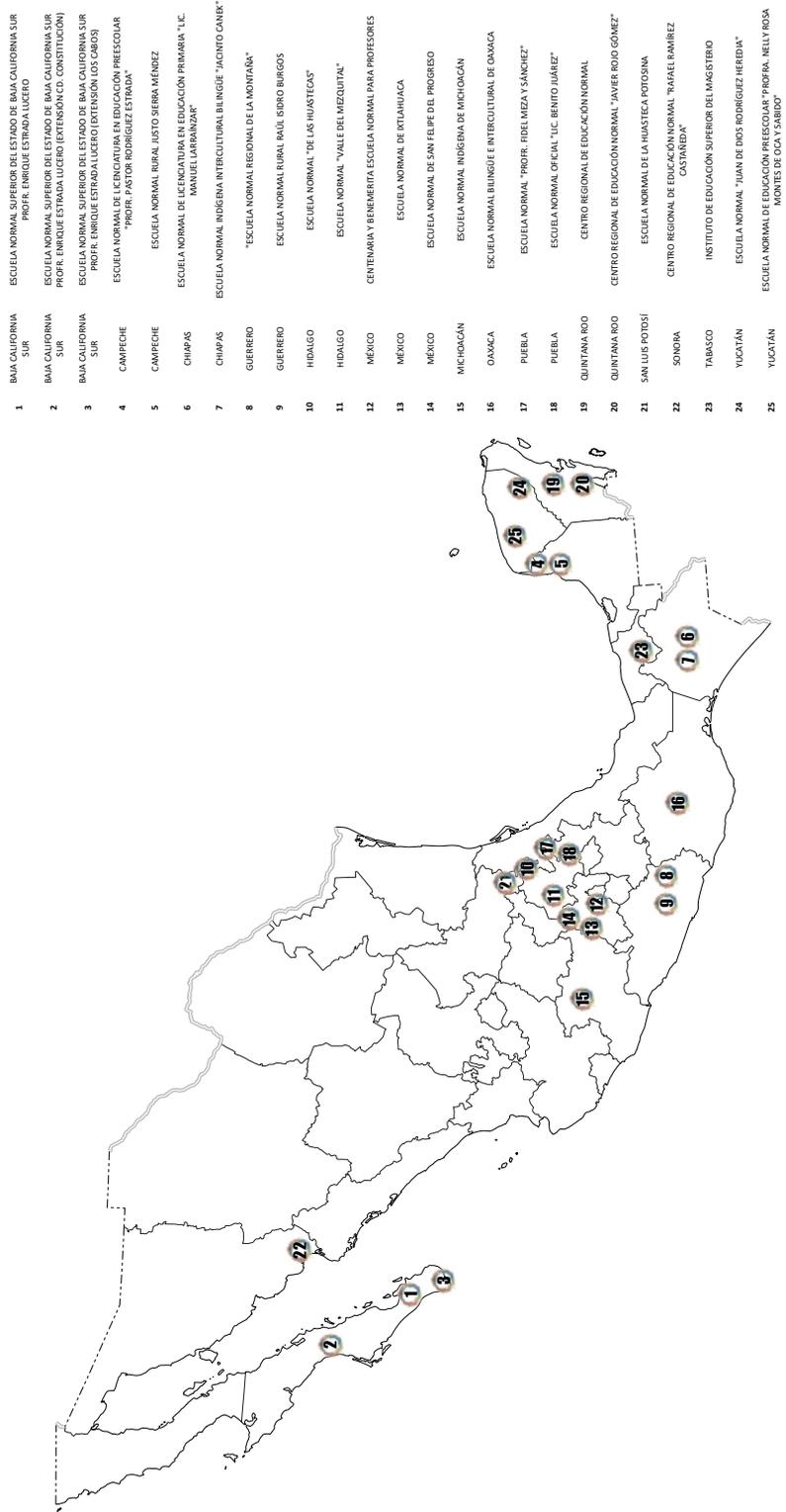
Con estas premisas y una historia de la formación docente que ha negado sistemáticamente la riqueza, sabiduría y las propias pedagogías de los pueblos originarios, fue necesario impulsar nuevos proyectos curriculares para la formación de docentes interculturales.

El trabajo de diseño curricular de estas licenciaturas parte de un diagnóstico participativo y del análisis de la situación educativa que prevalece en comunidades indígenas, rurales, poblaciones afrodescendientes y/o en condición migratoria interestatal y transnacional. El marco político y legal que se planteó en la reforma al artículo tercero constitucional y las leyes secundarias que se generaron entre 2019 y 2022⁹³, generaron las condiciones propicias para el desarrollo de los proyectos curriculares que visibilizaran y atendieran la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país.

De esta manera, las luchas del magisterio normalista intercultural por contar con licenciaturas propias, construidas con maestras y maestros de su propia comunidad, alcanzan una expresión de justicia social a través de la justicia curricular.

93. Ley General de Educación, Ley General de Educación Superior, Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución en materia de Mejora Continua de la Educación (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros).

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LAS NORMALES INTERCULTURALES



2. Proceso de replanteamiento curricular

El replanteamiento de los planes y programas de estudio 2022 se desarrolló bajo el método de co-diseño. El proceso inició con el Congreso Nacional de Escuelas Normales, que se llevó a cabo en cuatro sedes de trabajo: Metepec, Estado de México; San Luis Potosí, San Luis Potosí; Los Cabos, Baja California Sur y Puebla, Puebla, de mayo a octubre de 2019. Además, se incorporaron los consensos del Congreso Nacional de Escuelas Normales realizado en septiembre de 2021 en la ciudad de Saltillo, Coahuila, para definir el perfil de egreso de los planes y programas de estudio de la formación docente.

Para la construcción de las licenciaturas se constituyó un colectivo nacional de maestras y maestros normalistas formadores de docentes interculturales que impulsaron un trabajo territorializado, con reuniones presenciales en diferentes entidades federativas, donde se realizaron diagnósticos y documentación de experiencias formativas desde el diálogo de saberes. El proyecto curricular implicó impulsar la participación nacional de todas las Escuelas Normales que contaban con programas interculturales. Se realizaron reuniones nacionales de codiseño y acompañamiento al diseño curricular. Algunas de las entidades que albergaron reuniones entre 2019 y 2024 son: Baja California Sur, Ciudad de México, Coahuila, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí y Quintana Roo.

Desde principios del siglo XXI, se han diseñado propuestas para la atención de la diversidad cultural y lingüística de México desde un enfoque intercultural. No obstante, estas no han motivado reflexiones críticas y profundas que lleven a identificar las tensiones culturales de asimetrías, relaciones de poder político, económico y de desarrollo humano que implica el tránsito por los diversos niveles de estudio por un lado y, por el otro, no reconocían las relaciones comunitarias que caracterizan y acompañan los procesos de aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que proceden de las llamadas minorías nacionales o étnicas que existen en nuestro país.

Es importante mencionar que aun cuando la atención educativa a poblaciones originarias ha contado con los saberes de docentes nor-

malistas y de educación preescolar y primaria, nunca, como ahora, sus voces, que contienen toda la fuerza de sus propias historias y experiencias negadas, habían sido la pieza medular para construir las licenciaturas en educación preescolar y primaria. Estos enfoques no solo reconocen la diversidad, sino que otorgan alternativas metodológicas para el desarrollo lingüístico en ambientes plurilingües y, sobre todo, se vinculan significativamente con las comunidades de donde proceden las y los estudiantes. Para ello, se crea un currículo específico que busca, en principio, desarrollar un sentido de identidad y pertenencia en las y los estudiantes normalistas para transitar al desarrollo de capacidades para la docencia en estos contextos de vida.

En el proceso de construcción de los “tejidos curriculares”⁹⁴ y el co-diseño de las “Unidades de Estudio”⁹⁵ participaron, intensa y permanentemente, cuatro figuras:

1. Las comunidades normalistas constituidas en Comunidades de Gestión Académica (CGA), como origen del proceso de codiseño del currículo nacional.
2. Expertas y expertos de otras instituciones de educación superior y centros de investigación que abonaron a la reflexión legal, política y trabajo interdisciplinar que requiere el diseño de estas Licenciaturas.
3. Expertas y expertos en diseño curricular para definir rutas metodológicas y estructura de los programas de estudios, denominadas “Unidades de estudio”.
4. Expertas y expertos en política educativa, para blindar los procesos académicos en el marco de las políticas públicas del Gobierno Federal.

94. “Tejido curricular” es la representación holística de la organización curricular de las licenciaturas interculturales, plurilingües y comunitarias. Es el paralelismo de “malla curricular” que se utiliza en otras licenciaturas. La definición de “Tejido curricular” y “Unidad de estudio” las definió el colectivo de docentes interculturales como expresiones de una identidad curricular propia.

95. “Unidad de estudio” es la denominación asignada al documento que contiene elementos de identidad curricular, contenidos y experiencias formativas: Semestre al que pertenece, créditos curriculares, horas, saberes profesionales, elementos del universo temático de los campos de saber, organización de experiencias formativas, evidencias de aprendizaje, sugerencias de evaluación y fuentes de aprendizaje. Es la versión del documento que en otras licenciaturas de formación docente en las Escuelas Normales se identifica como “curso”.

Para el replanteamiento curricular se crea una coordinación nacional integrada por representantes de las figuras antes mencionadas y Comunidades de Gestión Académica conformadas por maestras y maestros formadores que representan la expresión académica de sus comunidades al ser docentes de las Escuelas Normales que ofertarían estas licenciaturas. De esta manera, las maestras y maestros de cada entidad federativa constituyen la comunidad académica nacional que realizó el diseño curricular de los nuevos planes y programas de estudio.

El proceso de codiseño del currículo de formación de maestras y maestros se fundamenta en el principio de diálogo de saberes docentes para la construcción plural, intercultural, situada, interdisciplinar, interinstitucional e intergeneracional del currículo nacional y de los contenidos regionales por entidad federativa como expresión de la flexibilidad curricular.

La construcción de los planes y de las Unidades de estudio, en términos generales, tuvo las siguientes etapas:

- Definición del perfil de egreso constituido por el perfil general y el perfil profesional que, para el caso de las licenciaturas en educación preescolar y primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria, se denominaron “Saberes profesionales”.
- Construcción de los Tejidos curriculares de cada licenciatura constituidos por diversos niveles de formación docente, donde se busca el desarrollo de un pensamiento holístico, integral y territorializado; desde la reflexión sobre las situaciones de vida cotidiana, las disciplinas de diversas ciencias y metodologías que construyen el ser docente, en un estrecho vínculo con la comunidad, desde situaciones de práctica profesional en diversos ámbitos y campos de saber vinculados a las prácticas culturales de las comunidades, como insumos sustantivos para el desarrollo de procesos de aprendizaje.
- Planteamiento de contenidos curriculares de cada unidad de estudio.

Durante este proceso se desarrolló un Seminario Internacional sobre Teoría Curricular, el cual constituyó una plataforma de exposición de experiencias

curriculares en la formación docente de diferentes países de América Latina y de diversas instituciones de educación superior de México. Se realizaron talleres nacionales de diseño curricular y de desarrollo de contenidos curriculares.

Cada etapa de la construcción curricular implicó un ciclo de trabajo estructurado en diferentes momentos llevados a cabo de manera virtual:

1. Reuniones plenarias nacionales de representantes por Estado para definir las etapas para la construcción del currículo en cuestión.
2. Regreso a la comunidad y trabajo extendido con las comunidades de gestión académica en las Escuelas Normales.
3. Generación de documentos como evidencias de discusiones y consensos de las escuelas normales.
4. Registro de consensos de las Escuelas Normales por entidad federativa en repositorios digitales institucionales nacionales de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.
5. Reuniones nacionales para compartir con pares académicos los trabajos y consensos de la comunidad normalista de cada entidad federativa.
6. Formalización de los consensos nacionales para dar continuidad a la ruta de co-diseño del currículo.

3. Del currículo nacional y la flexibilidad curricular

Los planes y programas de estudio atienden la demanda histórica de las comunidades normalistas por tener autonomía curricular. Esta expresión de fortalecimiento de las Escuelas Normales como instituciones de Educación Superior se concreta en tres aspectos que conforman los nuevos planes y programas de estudio:

El currículo nacional: está integrado en los tejidos curriculares de las dos licenciaturas. Su diseño está constituido de un perfil de egreso denominado Saberes profesionales, basado en capacidades que integran dominios de saber y desempeños, unidades de estudio y sus contenidos y criterios de evaluación, lo que permite que todo egresado de estas licenciaturas pueda ser docente en cualquier parte del territorio de México. Además de la formación especí-

fica en los énfasis de las licenciaturas, tiene el enfoque de género y derechos humanos que enriquece la atención a la diversidad, desde un pensamiento intercultural crítico, la reflexión sobre el desarrollo socioemocional, la necesidad de motivar experiencias estéticas y la reflexión cultural en torno a las manifestaciones artísticas locales y nacionales y, con ello, aportar a más del cincuenta por ciento de los créditos de ambas licenciaturas.

La organización curricular del plan de estudios de las licenciaturas se divide en tres fases: Básica, Intermedia y Profesional. Todas organizan el nivel de desarrollo académico de las y los estudiantes normalistas para la conformación de una identidad docente intercultural, plurilingüe y comunitaria, donde los saberes profesionales contemplan aspectos que caracterizan y fundamentan:

- Una atención educativa en comunidades donde la exclusión y la marginación ha sido parte de su historia cultural, política y económica,
- El conocimiento de bases legales, históricas, lingüísticas, culturales y pedagógicas por mencionar algunas, que se requieren para la atención en educación preescolar y primaria de estos grupos socialmente vulnerados,
- Aspectos disciplinares desde una perspectiva formativa de diálogo de saberes que permite el desarrollo de una justicia epistémica,
- Formación de habilidades lingüísticas, para atender el desarrollo y fortalecimiento lingüístico de las comunidades donde ejerzan su actividad profesional,
- Desarrollo de un pensamiento interdisciplinario, que se enmarca en decisiones éticas hacia la justicia social y el bien común,
- Acercamientos significativos con las comunidades escolares y familias para el diseño de propuestas pedagógicas desde un enfoque intercultural, plurilingüe y comunitario.

Flexibilidad curricular

Históricamente, las Escuelas normales han desarrollado un currículo pensado y diseñado de manera gerencial, construido de tal manera que las y

los docentes son vistos como transmisores de información. Desde que los programas de formación docente en las Escuelas Normales transitaron a nivel licenciatura, las comunidades académicas normalistas han demandado un trato como instituciones de educación superior para definir sus propios diseños curriculares.

La flexibilidad curricular de los nuevos planes de estudio responde a esas demandas. Consideran una formación profesional docente integral, centrada en un sujeto glocal que recupera la especificidad contextual y regional, sin perder el contexto nacional e internacional, así como los escenarios emergentes de salud pública que han hecho que la sociedad se confíe para aprender a distancia, a través de entornos virtuales de aprendizaje o de manera híbrida.

Además de haber construido en comunidad los tejidos curriculares nacionales, que representan el setenta por ciento del total de los espacios curriculares, denominados unidades de estudio, cada Escuela Normal tiene libertad curricular o flexibilidad curricular, como se denomina en el acuerdo secretarial, para diseñar el otro treinta por ciento del currículo. Con estos espacios pueden atender las necesidades específicas que demandan las formaciones docentes desde sus territorios. Esto les permite, adicionalmente, construir una identidad propia dentro de la diversidad que constituye el universo de Escuelas Normales de México.

Convocatoria para la Construcción Colaborativa

El Consejo Nacional de Educación Normal (CONAEN), constituido por cada una de las autoridades de educación normal de las 32 entidades federativas, en coordinación con la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), en su carácter de responsable de la construcción curricular de los programas de formación docente en las Escuelas Normales, utilizaron diversas estrategias para impulsar la participación de docentes de las diferentes entidades que ofrecen programas interculturales o que optaron por impulsar las nuevas licenciaturas interculturales, Planes 2022:

- Convocatorias institucionales de la Federación a las autoridades de educación normal de las Entidades Federativas para definir docentes representantes de cada licenciatura.
- Apertura de grupos de WhatsApp para una comunicación expedita.
- Reuniones nacionales con autoridades y directivos.
- Talleres nacionales presenciales para el trabajo docente.
- Consultas comunitarias por medios digitales
- Reuniones nacionales a distancia para la construcción y socialización del trabajo curricular.

4. Enfoque de las licenciaturas interculturales, plurilingües y comunitarias

La atención a las poblaciones indígenas, afromexicanas y afrodescendientes, en condición de migración interna o extranjera, es una deuda pendiente del Estado mexicano y una demanda histórica de estas poblaciones y de maestras y maestros que reclaman justicia curricular como medio para alcanzar justicia social y una vida digna enmarcada en los derechos humanos.

Como ya hemos dicho al inicio de este documento, el Artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, “reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para: preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior”. Asimismo, reconoce a los pueblos y comunidades afromexicanas, cualquiera que sea su autodenominación, como parte de la composición pluricultural y plurilingüe de la Nación.

El artículo tercero constitucional indica: “En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural”.⁹⁶

96. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, pp.2-7.

Mientras que el capítulo VI de la Ley General de Educación expone la respuesta del Estado mexicano como derechos y como acciones:

Artículo 56. El Estado garantizará el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas. Contribuirá al conocimiento, aprendizaje, reconocimiento, valoración, preservación y desarrollo tanto de la tradición oral y escrita indígena, como de las lenguas indígenas nacionales como medio de comunicación, de enseñanza, objeto y fuente de conocimiento.

La educación debe atender las necesidades educativas de las personas, pueblos y comunidades indígenas con pertinencia cultural y lingüística; además de basarse en el respeto y la promoción y preservación del patrimonio histórico y de nuestras culturas.

Artículo 57. Las autoridades educativas consultarán de buena fe y de manera previa, libre e informada, de acuerdo con las disposiciones legales nacionales e internacionales en la materia, cada vez que prevea medidas en materia educativa, relacionadas con los pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas, respetando su autodeterminación en los términos del artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

La Secretaría de Educación Pública deberá coordinarse con el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas para el reconocimiento e implementación de la educación indígena en todos sus tipos, niveles y contextos, incluidos los de migración interna, así como para la elaboración de planes y programas de estudio y materiales educativos dirigidos a pueblos y comunidades indígenas.

Artículo 58. Para efectos de dar cumplimiento a lo dispuesto en este Capítulo, las autoridades educativas realizarán lo siguiente:

- I. Fortalecer las escuelas de educación indígena, los centros educativos integrales y albergues escolares indígenas, en especial en lo concerniente a la infraestructura escolar, los servicios básicos y la conectividad;
- II. Desarrollar programas educativos que reconozcan la herencia cultural de los pueblos indígenas y comunidades indígenas o afroamericanas, y promover la valoración de distintas formas de producir, interpretar y transmitir el conocimiento, las culturas, saberes, lenguajes y tecnologías;
- III. Elaborar, editar, mantener actualizados, distribuir y utilizar materiales educativos, entre ellos libros de texto gratuitos, en las diversas lenguas del territorio nacional

Mientras que en la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (2019), en el apartado de *La proyección al futuro de las Escuelas Normales*, se enfatiza en la importancia de fortalecerlas “su oferta educativa debe responder a las exigencias diferenciadas de formación en el campo de educación: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior; especial, inclusión educativa, educación física, artística, indígena e intercultural”. (p. 60).⁹⁷

Por último, el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes debe garantizarse independientemente de su situación migratoria, es por esto que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF México, en coordinación con la Secretaría de Educación Pública reconocen el derecho a la educación de personas en situación de migración extranjera.

Como lo plantea el documento denominado *Propuesta curricular base para la formación profesional de docentes en educación básica intercultural, plurilingüe y comunitaria*, escrito por el Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües, para impulsar el diseño de las licenciaturas, y cuyo contenido se constituye en parte de los fundamentos de los anexos 4 y 6 del Acuerdo secre-

97. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas normales en: <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>

tarial 14/08/2022, correspondientes a las Licenciaturas de educación preescolar y educación primaria plurilingües y comunitarias: “La presente propuesta, busca atender la realidad intercultural, comunitaria y plurilingüe, porque así lo requiere una educación pertinente para los docentes que formamos y para los niños que ellos formarán al egresar, en un contexto de diálogo entre culturas”.⁹⁸

Desde la construcción colectiva de maestras y maestros formadores de docentes de Escuelas normales interculturales bilingües y de otras que ofrecen programas para atender a estas poblaciones, las Licenciaturas en educación intercultural, plurilingüe y comunitaria buscan atender estas realidades que prevalecen en México, porque así lo requiere una educación territorializada para las futuras generaciones de docentes y para las niñas y niños que formarán al egresar de la Escuela Normal, en un contexto de diálogo entre culturas que promueva los saberes de nuestros pueblos, así como el respeto y valoración de la diversidad cultural y lingüística del país.

Siguiendo a la propuesta curricular base, se indica que estas licenciaturas hacen posible una profunda recuperación de saberes de los pueblos indígenas, desde el diálogo con los saberes que desde otras culturas se generan, bajo un marco de interculturalidad y descolonización del pensamiento.

Parten de un diálogo, y como todo diálogo debe darse en condiciones de igualdad, desde una reflexión que permita identificar y problematizar cómo se construyen estas condiciones de igualdad o equidad, escenario que no ha pasado en lo que se conoce como educación intercultural en México que, además, no ha incluido con amplitud orientaciones en los planes y programas de estudio de las Escuelas normales ni en las de educación básica.

Es intercultural, porque se ubica en ese campo de atención educativa del Estado mexicano a los pueblos indígenas, pero se asume desde una

98. La Propuesta curricular base para la formación profesional de docentes en educación básica intercultural, plurilingüe y comunitaria es un documento de trabajo elaborado por docentes interculturales de diferentes Escuelas normales de México. Impulsa el rediseño curricular anclado en las necesidades y problemáticas que históricamente han enfrentado los pueblos originarios, e impulsa el reconocimiento de su riqueza cultural, sus saberes, crianzas y experiencias comunitarias como parte central del proceso formativo. El documento no ha sido publicado, pero constituye el referente de construcción del tejido curricular y sus unidades de estudio. Su divulgación es interna, enfáticamente en las Comunidades de Gestión Académica (equipos de docentes responsables del codiseño), y al interior de sus Escuelas Normales.

visión crítica porque más que ser la concreción de una política gubernamental queremos que se alimente desde abajo, desde la sociedad, desde la necesaria reconstitución de México como una nación intercultural, abierta al diálogo entre culturas, que su carácter de Estado-nación niega.

Es plurilingüe, porque el bilingüismo no es un concepto acertado para guiar la educación de niños cuyo universo de comunicación familiar está definido por el manejo diferencial al menos de la lengua originaria, la lengua nacional y la lengua de migración al norte; en muchas comunidades, incluso, se vive la comunicación con hablantes de distintas lenguas originarias o de variantes dialectales de difícil comprensión.

Es comunitaria, porque la vida de la gran mayoría de los docentes que formamos y de las poblaciones donde trabajan al egresar es comunitaria, con distintos grados de fortaleza y deterioro de su mundo comunal. La comunidad ha sido el espacio de colonización y es por ello el espacio de la descolonización. La educación y la escuela juegan un papel fundamental en las luchas de las comunidades por descolonizarse, y hacia allá se orienta la propuesta educativa que impulsamos.

El fortalecimiento del tejido social y de la organización colectiva son la base de un futuro sólido de los pueblos indígenas y de las comunidades desde sus propias culturas y lenguas y, por tanto, son la base de la nación en general. Por eso, como miembros de pueblos y comunidades indígenas o como profesores que trabajamos en comunidades, buscamos contribuir mediante el conocimiento y el trabajo docente en esta tarea.⁹⁹

5. Organización del tejido curricular

El tejido curricular del Plan de Estudios está organizado en cinco campos de saber. Éstos son un conjunto de espacios integrados por distintas unidades de estudio que constituyen un currículo interdisciplinario y territorializado, que aportan elementos culturales, conceptos, teorías, métodos, procedimientos y técnicas en torno a un propósito general para contribuir a la preparación cultural, pedagógica, didáctica y profesional de las y los estudiantes.

99. Propuesta Curricular Base: para la formación profesional de docentes en educación básica intercultural, plurilingüe y comunitaria, pp. 7-43.

El tejido curricular se sostiene en principios de flexibilidad para adaptarse al contexto en que se circunscribe la formación profesional docente. Su estructura se concreta en tres niveles:

- El primero refiere a la Estructura curricular base, documento que fundamenta los principios y fines de la formación de docentes interculturales, escrito por los propios docentes, y que son base de la construcción del acuerdo secretarial 14/08/2022 en los anexos cuatro y seis que corresponden a estas licenciaturas.
- El segundo lo constituyen los Planes de estudio de la Licenciatura en educación preescolar intercultural, plurilingüe y comunitaria, y de la Licenciatura en educación primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria y
- El tercero se refiere a las unidades de estudio que conforman cada licenciatura.

El Plan de Estudios se concreta en el codiseño de las unidades de estudio con la participación de las Comunidades de Gestión Académica representantes de diversas Escuelas Normales, que aportan sus saberes y perspectivas en torno a situaciones de vida cotidiana, teorías, modelos y prácticas situadas que le dan identidad y arraigo comunitario local y nacional.

La relación semestral de las unidades de estudio da origen al diseño de un Proyecto de Aprendizaje que articula, integra y dinamiza los procesos de formación docente. Se construye de manera colaborativa y se aplica en la comunidad o escuelas de práctica, generando o fortaleciendo vínculos escuela comunidad.

6. Proceso de construcción del Tejido Curricular y Unidades de estudio

Fases del proceso:

Fase 1: Convocatorias y Diagnóstico participativo: Recolección de información y necesidades formativas desde los contextos de las EN.

Fase 2: Co-diseño o diseño colaborativo del tejido curricular: con la participación de representantes de cada una de las Escuelas Norma-

les que ofrecen programas interculturales o las que tenían disposición de ofrecer las nuevas licenciaturas, Planes 2022. Se basó en principios interculturales, plurilingües y comunitarios de las Escuelas Normales en un marco de políticas educativas que reconocen los saberes docentes e impulsan el fortalecimiento y promoción de las diversas culturas indígenas y lenguas nacionales.

Fase 3: Socialización, validación y ajustes: Socialización de los proyectos curriculares entre pares docentes y ajustes finales.

Fase 4: Construcción del Acuerdo secretarial.

Fase 5: Codiseño de los contenidos de las unidades de estudio: trabajo realizado por las Comunidades de Gestión Académica.

Fase 6: Proceso de acompañamiento en el desarrollo del tejido curricular: proceso semestral entre pares donde las CGA dan a conocer las unidades de estudio y el proyecto de aprendizaje del semestre en turno.

7. Estructura del tejido curricular y de las unidades de estudio

El tejido curricular está constituido por cuarenta y seis unidades de estudio distribuidas en ocho semestres. A su vez los ocho semestres se organizan en tres fases:

Fase Básica: se forma por el primero y segundo semestre.

Fase Intermedia: la integran los semestres tercero, cuarto, quinto y sexto.

Fase profesional: corresponde a los dos últimos semestres de la licenciatura.

El diseño de cada una de las unidades de estudio tiene la siguiente estructura:

- Descripción y propósito general de la Unidad de estudio
- Rasgos del Perfil de egreso
- Saberes profesionales
- Elementos del *universo temático* de los campos del saber
- Organización de experiencias formativas
- Orientaciones pedagógicas
- Primer momento
- Sugerencias de evaluación

- Fuentes de aprendizaje
- Segundo momento
- Sugerencias de evaluación
- Fuentes de aprendizaje

8. Implementación en las Escuelas Normales y acompañamiento

El Plan de estudios se implementa a nivel nacional en agosto de 2022. Dado que el proceso de construcción fue un codiseño participativo con representantes de todas las escuelas normales que ofrecían o habían ofrecido planes de estudio interculturales vigentes o anteriores (Planes de estudio 2018 y 2012), su implementación fue percibido como un logro de las luchas del magisterio intercultural por tener un Plan curricular propio, que reconociera sus saberes ancestrales, reflejara su riqueza cultural y sus pedagogías diferenciadas y decolonizadoras.

Se llevó a cabo un proceso nacional de inducción y acompañamiento entre docentes de diversas entidades que detonaron nuevas necesidades para fortalecer las nacientes licenciaturas:

- Impulsar la formación continua para las maestras y maestros formadores de las Escuelas Normales en temas como: interculturalidad, lenguas indígenas, investigación, narrativa pedagógica, metodología por proyectos y fortalecimiento en diferentes campos disciplinares de sus licenciaturas.
- Definir un plan de seguimiento y evaluación: estrategias para evaluar la implementación y desarrollo de la licenciatura en lo general, el tejido curricular y las unidades de estudio, con la finalidad de documentar las experiencias curriculares para ajustar y afinar las unidades de estudio.

9. Desafíos y lecciones aprendidas

Los principales desafíos que han enfrentado los docentes normalistas son:

- Impulsar una formación que fortalezca la identidad cultural y el sentido de pertenencia de las y los estudiantes normalistas.
- Desarrollar un pensamiento decolonial que permita identificar las ten-

siones ideológicas para el desarrollo educativo de las y los estudiantes normalistas.

- Detonar rupturas epistémicas que permitan articular prácticas culturales, conocimientos y saberes de las comunidades con contenidos de planes y programas de estudio vigentes de la educación preescolar y primaria.
- Favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas en contextos plurilingües.
- Generar e innovar en didácticas para el desarrollo y fortalecimiento de lenguas originarias.
- Desarrollar una evaluación que permita identificar la formación intercultural, plurilingüe y comunitaria de las y los estudiantes normalistas.

Es importante reconocer que el perfil de ingreso de estas licenciaturas no obliga a que las y los estudiantes normalistas sean hablantes de las lenguas maternas de las y los niños de las comunidades que probablemente atenderán, convirtiéndose esto en un obstáculo para responder al derecho a la educación en la lengua materna de las y los estudiantes. Ante esta problemática las escuelas normales ofrecen actividades extracurriculares para la enseñanza de lenguas originarias.

Otro gran desafío para las maestras y maestros formadores de docentes es descolocarse, junto con sus estudiantes, de una formación tradicional que aún prevalece, que no alcanza a reconocer la importancia de la justicia curricular. Al no hacerlo desarrollan su trabajo docente sin una reflexión decolonial, sin tomar en cuenta rupturas conceptuales y metodológicas para la atención educativa de personas que pertenecen a uno de los tantos pueblos indígenas que caracterizan a nuestro país, de personas cuyo origen cultural deviene de culturas afrodescendientes o poblaciones que, por diversas situaciones, viven una situación de migración nacional o internacional y donde cada uno de estos grupos requiere de una atención educativa.

En cuanto a las lecciones aprendidas que ha dejado la construcción curricular de estas licenciaturas, es necesario reconocer que las unidades

de estudio, al no ser prescriptivas, permiten el desarrollo de la autonomía y libertad para el trabajo docente y responder a las necesidades que surgen de los contextos de vida de las y los estudiantes. Por otro lado, el acompañamiento constante del equipo nacional que coordina el trabajo de diseño curricular se ha convertido en un espacio de reflexión y mejora en la trayectoria formativa de las y los estudiantes normalistas.

La obligatoriedad de diseñar Proyectos Integradores de aprendizaje semestrales, ha permitido madurar y reconocer de manera más significativa el vínculo escuela-comunidad.

Sin duda, la construcción colaborativa de la Licenciatura en educación preescolar intercultural, plurilingüe y comunitaria y de la Licenciatura en educación primaria intercultural plurilingüe y comunitaria, es una de las conquistas de justicia social, expresadas en la justicia curricular, más simbólicas que han alcanzado los movimientos de lucha y resistencia pedagógica del magisterio intercultural de México.

Estas licenciaturas constituyen un espacio nacional de resonancia para las genuinas demandas de formación docente territorializadas, y dan muestra de lo que las comunidades son capaces de hacer en favor de sus pueblos y de la nación cuando se posibilita el ejercicio de sus libertades para alcanzar una vida digna.

VII. REALIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA

En el contexto de los desafíos y retos que plantea la nueva Ley General de Educación Superior, las Universidades Tecnológicas y Politécnicas han emprendido diversas acciones para la transformación y consolidación de las Universidades dentro del Subsistema Tecnológico. A partir de ello, durante la administración 2019-2024, la Dirección General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior, impulsó acciones, programas y proyectos orientados a alcanzar objetivos prioritarios que destacan por su relevancia:

- Ampliar la participación de las entidades federativas en el análisis, diseño y desarrollo de políticas educativas que impulsen el crecimiento del Subsistema Tecnológico.
- Diseñar y aprobar el Plan General de Acción 2023-2026, orientado a la transformación y consolidación de las Universidades dentro del Subsistema Tecnológico.
- Diseñar e implementar un nuevo paradigma educativo para las Universidades del Subsistema Tecnológico.
- Realizar registros administrativos de las actividades de investigación, innovación y desarrollo tecnológico, así como de los programas de asesoría, tutoría, desarrollo curricular y materiales educativos.
- Llevar a cabo un reordenamiento administrativo-financiero para optimizar el uso de los recursos en las Universidades.

Se promueven trabajos colegiados y comunitarios con el objetivo de recopilar las demandas y expectativas locales sobre el desarrollo de nue-

vas carreras profesionales y la actualización de las ya existentes. Durante este proceso, se realizaron diálogos participativos donde expresaron la necesidad de que los programas educativos se adapten a sus realidades y contextos. Para hacer operativas estas demandas y otras, el 29 de agosto de 2023 se constituyó el Consejo de Universidades del Subsistema Tecnológico, un órgano colegiado con el objetivo de analizar, desarrollar y proponer políticas educativas para su implementación.

Impulsar la educación tecnológica en el país es fundamental para responder a las demandas y necesidades de las comunidades, ya que permite formar profesionales para enfrentar los desafíos específicos de cada región. Esta formación técnica promueve el bienestar de las comunidades al brindarles herramientas para mejorar los procesos territoriales, gestionar de manera sostenible los recursos y generar oportunidades de empleo local.

Un primer resultado del trabajo colegiado del Consejo fue el diseño y aprobación del Plan General de Acción 2023-2026, cuyos principales ejes y líneas de acción se centran en los siguientes diez puntos clave:

Transformación y fortalecimiento del Subsistema Educativo Tecnológico.

1. Crecimiento y consolidación de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas.
2. Fortalecimiento de las estructuras organizacionales para mejorar la gestión educativa.
3. Evaluación continua de la pertinencia de la oferta educativa, con especial atención a la creación y transformación de Universidades Tecnológicas y Politécnicas con un enfoque intercultural.
4. Ampliación y diversificación de la oferta educativa para responder a las necesidades del país y las regiones.
5. Implementación de nuevos mecanismos de evaluación y acreditación que promuevan la excelencia educativa.
6. Actualización y alineación de la normatividad del subsistema e institucional con los objetivos de la educación superior.
7. Fortalecimiento del modelo de formación dual y promoción de la internacionalización de los egresados del subsistema.

8. Impulso a ecosistemas de economía social y solidaria para ofrecer soluciones territoriales a las necesidades colectivas.

9. Fomento del desarrollo integral de los estudiantes y la promoción de hábitos orientados hacia la sostenibilidad.

Se renovaron los planes y programas educativos que conforman la actual oferta académica, un proceso colaborativo que contó con la participación de más de 3,000 docentes de 182 universidades. A través de este esfuerzo, se logró la actualización de 69 planes y programas de estudio a nivel licenciatura y 105 a nivel de Técnico Superior Universitario, incorporando las fortalezas de los programas previamente implementados en las Universidades Tecnológicas y Politécnicas.

Este proceso de actualización y adaptación de los planes y programas no solo contempló la revisión y armonización de los contenidos curriculares, sino que partió del análisis de situaciones de trabajo que sustentaron el diseño de dichos programas. Un componente clave fue recuperar el sentido social de la educación superior, de manera que las Universidades del Subsistema Tecnológico, desde su enfoque educativo, ahora hacen especial énfasis en promover una nueva economía social y solidaria, al tiempo que fomentan la construcción de una unidad basada en la diversidad cultural.

El nuevo paradigma educativo de las Universidades del Subsistema Tecnológico ofrece, entre otros, los siguientes beneficios:

- Recupera el sentido social de la educación al definir nuevos atributos del Subsistema Educativo, como el “Saber Ser” y el “Convivir”.
- Los planes y programas de estudio adaptados estarán disponibles tanto en las Universidades Tecnológicas como en las Politécnicas, ampliando así el alcance educativo en ambos tipos de instituciones.
- Se habilita la oferta de programas educativos en modalidades no escolarizadas, mixtas y dual, además de la modalidad escolarizada actualmente disponible.

Tanto las Universidades Tecnológicas como las Politécnicas ofrecerán programas de Licenciatura y Técnico Superior Universitario, permi-

tiendo a los estudiantes obtener una doble titulación superior: un Técnico Superior Universitario (TSU) al finalizar el sexto cuatrimestre y una Licenciatura al concluir el décimo cuatrimestre.

Otra de las acciones que acompañaron la implementación del Nuevo Modelo Educativo fue el diseño y la convocatoria al Diplomado Virtual titulado “El Nuevo Modelo Educativo 2024 para la Transformación y Consolidación de las Universidades del Subsistema Tecnológico”. Esta iniciativa marcó el inicio de una jornada de actualización para el personal de dichas universidades, reconociendo que cada persona que trabaja en estas instituciones desempeña un papel fundamental en la excelencia del servicio educativo que se ofrece.

En el marco de la pertinencia educativa, se han diseñado mecanismos de coordinación para orientar, fortalecer y potencializar los resultados de las actividades de investigación, innovación y desarrollo tecnológico para que, además de orientar su desarrollo a las prioridades nacionales, promuevan la excelencia e incidan de manera situada.

Parte fundamental de los avances en términos de la educación intercultural, es que se está trabajando directamente con pueblos indígenas y afroamericanos, desarrollando proyectos que responden a las demandas específicas de estos grupos que han sido históricamente marginados. Esta marginación se manifiesta en diversos ámbitos, desde la falta de acceso a servicios educativos hasta la imposición de modelos educativos homogéneos que no reconocen ni valoran sus lenguas, culturas y formas de vida.

En este contexto, se destacan las siguientes universidades: la Afrouniversidad Politécnica Intercultural, la Universidad Tecnológica y Politécnica del Istmo de Tehuantepec ubicadas en el estado de Oaxaca, y la Universidad Intercultural Tecnológica y Politécnica de Aquila, en el estado de Michoacán. Estas son universidades de nueva creación. Además, la Universidad Tecnológica del Mezquital, en Durango; la Universidad Tecnológica de la Tarahumara, en Chihuahua; la Universidad Tecnológica de Etchojoa, en Sonora; y la Universidad Tecnológica de la Sierra, en Nayarit, son universidades en operación que están en proceso de transformación. Estas instituciones buscan recuperar la participación y valoración

de las comunidades en las que se encuentran, con el objetivo de ofrecer una educación que incorpore los principios de la interculturalidad crítica.

Por otro lado, el Tecnológico Nacional de México (TecNM) emitió una circular el 9 de abril de 2024, en la cual se informa sobre la entrada en vigor de una nueva disposición que reconoce las lenguas de los pueblos indígenas para efecto de cubrir el requisito de titulación para todos los Institutos Tecnológicos, Unidades y Centros adscritos al TecNM. Además, el 16 de abril de 2024 se presentó el marco de referencia para la valoración del dominio de una lengua indígena como segunda lengua, requisito para el proceso de titulación en el TecNM. Estas acciones reflejan una línea de trabajo vinculada al reconocimiento de las lenguas presentes en las universidades como parte del currículo. Cabe destacar que el TecNM es la institución de educación superior con mayor presencia territorial en México y mayor número de estudiantes.

El marco normativo que regula actualmente al TecNM exige procesos institucionales que promuevan acciones efectivas para reducir los rezagos socioeconómicos, respetando la diversidad y reconociendo la riqueza histórica y cultural de México.

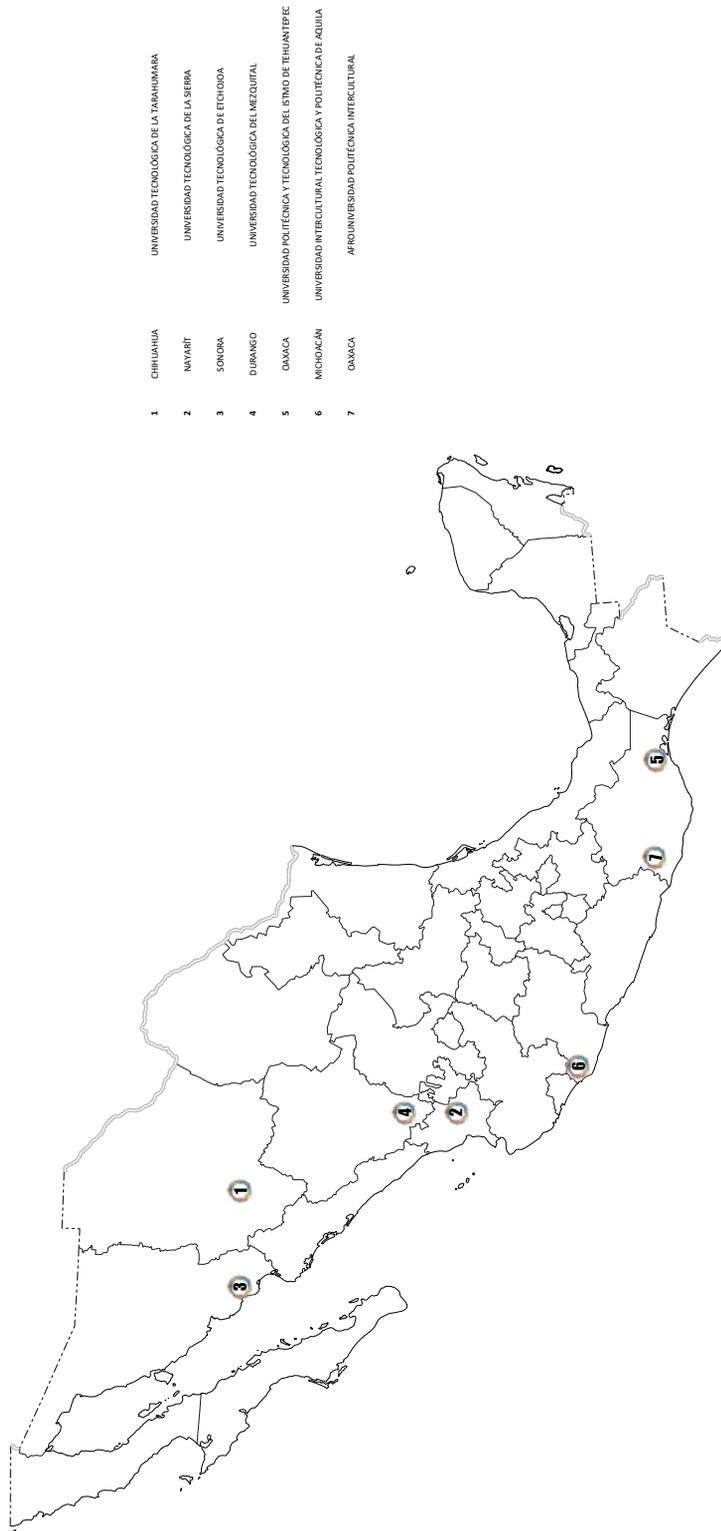
Este proceso se basa en tres principios fundamentales del Modelo Educativo Humanismo para la Justicia Social que constituyen la estructura esencial de su funcionamiento:

- **Pertinencia social:** se enfoca en situar lo social y el bien común en el centro de la educación. Esta debe responder a las demandas y necesidades de la sociedad, adaptándose a su contexto específico.
- **Mejora continua:** se desarrolla de manera dialéctica entre los participantes. Esta mejora no se impone ni se ajusta a estándares internacionales, sino que se ajusta a las condiciones sociales y se construye de forma colaborativa.
- **Equidad y excelencia:** se interpreta conforme a lo establecido por la Ley General de Educación, destacando la responsabilidad del sistema educativo de crear condiciones que garanticen la educación como un derecho humano fundamental.

Asimismo, este proceso se apoya en seis ejes articuladores que deben guiar el diseño curricular de las propuestas formativas. Estos ejes son “enfoques” dinámicos, estrechamente vinculados con los acontecimientos sociales actuales y, por lo tanto, deben ser comprendidos e implementados pedagógicamente. Los ejes articuladores son: interculturalidad, inclusión y equidad, interdisciplinariedad, responsabilidad social, innovación y vanguardia, y conciencia ambiental.

La transformación del Subsistema Tecnológico reafirma su compromiso en consolidar una educación que responde a las necesidades territoriales y comunitarias. Estas acciones no solo refuerzan la cohesión social y el bienestar económico, sino que también abren nuevas oportunidades para los estudiantes, al conectar sus conocimientos con las realidades locales. Las universidades del Subsistema Tecnológico se posicionan como motores clave para la innovación de tecnologías apropiadas y de soberanía tecnológica.

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LAS UNIVERSIDADES POLITÉCNICAS Y TECNOLÓGICAS INTERCULTURALES



Página intencionalmente
dejada en blanco

VIII. ANEXOS

Procesos de construcción de las nuevas Universidades Interculturales

Los procesos que dieron como resultado la creación de las nuevas Universidades Interculturales son clara evidencia de que la educación y, en particular, la educación superior para, con y desde las comunidades, son fundamentales para la reafirmación de los sentidos de vida.

Los textos que integran este anexo dan cuenta de ello, pues son testimonios y relatos que describen procesos, avances y pendientes. Trayectorias de caminos que hicieron posible la conformación de diagnósticos comunitarios y la cosecha de una diversidad de percepciones que emanaron directamente de los territorios, así como las maneras de imaginar y consolidar estas instituciones, plasmando múltiples rutas que las han hecho posibles.

Estas experiencias tienen rostros, quienes escriben son las personas protagonistas de las diferentes historias que asumieron retos, tareas y compromisos para concretar cada uno de sus proyectos educativos, asumiéndolos como proyectos de vida. Nos comparten el camino avanzado y tienen como punto de partida los diagnósticos comunitarios en los que se recogen demandas específicas como la necesidad de contar con instituciones de educación superior en sus territorios, las características de egresados como profesionistas comprometidos con la comunidad, además de la importancia de la vinculación entre la universidad y la comunidad como un ente engranado; pero sobre todo las necesidades sentidas en cuanto a la recuperación de los saberes locales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un trayecto largo con muchos retos y en algunos casos tareas pendientes.

Así, cada experiencia muestra la mirada de quienes intervinieron en cada proceso, dando cuenta de las maneras diversas que reflejan un alto nivel de

compromiso para seguir avanzando en la consolidación de un sistema que hoy reconoce y toma en cuenta la participación —de quienes fueron históricamente excluidos—, para entender que sus seres, saberes, haceres, lenguas y culturas, son elementos gestantes de un proceso que aspira construir un nuevo sistema educativo, comprometido con las comunidades y pueblos que conforman esta nación de naciones.

A continuación, se agregan las experiencias de las Universidades Interculturales en su orden de creación:

Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)

Universidad Autónoma Indígena de México, un camino sinuoso de encuentros y desencuentros

Introducción

El origen de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), quizás adelantada a sus tiempos, tiene muchas particularidades que la diferencian de manera importante de la universidad tradicional. Estas condiciones favorecieron en un primer momento y hasta la actualidad a muchos jóvenes provenientes de espacios rurales, zonas alejadas del área urbana, más allá de los límites del estado donde se ubica y de las fronteras del país, para que pudieran realizar sus aspiraciones de convertirse en profesionistas en alguna disciplina.

La historia se lee de manera tal que parece ser que todo se fue construyendo sin problema alguno, es decir, como si no hubiera existido conflicto que impidiera su emergencia y consolidación. Por eso es importante hacer honor a hombres y mujeres que han hecho su máximo esfuerzo de lucha y perseverancia. A todas y todos ellos van nuestras consideraciones, omitiendo mencionar nombres pues no deseamos correr el error de olvidar a alguien.

La UAIM refleja un gran crecimiento en infraestructura, lo que ha favorecido ampliar la oferta educativa y poder atender a un alto número de estudiantes de distintas regiones del país y más allá de las fronteras.

La tarea no ha sido fácil. Desde su origen, la adversidad ha sido permanente y se ha presentado de distintas maneras; se ha transcurrido por

rectores externos, producto de negociaciones políticas ajenas a la universidad con resultados desastrosos.

Los cambios de ley orgánica que trastocan la vida universitaria han sido una lucha con agentes externos que pretendieron apoderarse del control de la UAIM, sin que lo hayan logrado, gracias a la respuesta de rechazo de toda la comunidad universitaria, a lo que se han sumado académicos, administrativos, egresados y autoridades de la UAIM.

El camino ha sido sinuoso, sin afirmar que ya no hay miradas externas con intenciones de tomar el control, sin considerar las voces de cientos de personas que son quienes han construido este sueño realizado, donde se han formado muchas generaciones de jóvenes de distintos lugares del país. Esos jóvenes que encontraron en la UAIM lo que históricamente les fue negado en otras instituciones, que han puesto candados a aquellos que llegan a solicitar su ingreso y se encuentran con requisitos que muchos no pueden solventar. Contrario a esas prácticas prejuiciosas, el logo que identifica a la UAIM son las puertas abiertas para todos.

Lo que aquí se describe es un resumen de lo inmensa que ha sido la historia de la Universidad Autónoma Indígena de México.

Reseña de sus inicios

El origen y desarrollo de la UAIM ha pasado por diversas etapas. La primera tiene su origen en el Departamento de Etnología, el cual se transformó, en 1984, en el Instituto de Antropología, con sede en la población de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. Este instituto ofrecía tres licenciaturas: Sociología Rural, Cultura Popular y Desarrollo Comunitario. De 1986 a 1998, el Instituto de Antropología nuevamente cambió su nombre; por entonces la autoridad universitaria decidió suspender el programa y transformar al organismo en Instituto de Investigaciones Sociales y Antropológicas, diseñado específicamente para realizar investigación antropológica. En el Instituto de Antropología sólo se formaron dos generaciones.

En 1999 se reinició el trabajo con el respaldo del Gobierno del Estado, por medio del C. José Humberto Galaviz Armenta, presidente municipal electo

en el municipio de El Fuerte y artífice de la creación de esta noble institución, junto con la Comisión para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa. La Universidad de Occidente apoyó el proyecto educativo orientado a la formación de recursos humanos indígenas hasta diciembre de 2001, cuando ocurrió la fundación de la Universidad Autónoma Indígena de México.

Uno de los hechos más significativos para convertirse en la institución educativa que es hoy, se desprende de la sesión celebrada el día 09 de marzo del año 2001 por el H. Consejo Académico de la Universidad de Occidente, en el que se aprobó el cambio de nombre del Instituto de Investigaciones Antropológicas y Sociales por el de Instituto de Antropología Universidad. En esa sesión también se aprobó que a partir del mes de septiembre del año de 1999 se ofertaran por el recién creado instituto, las carreras de Turismo Empresarial, Cultura Popular, Sociología Rural y Sistemas Computacionales. Previamente, con fecha 27 de febrero de 2001, se había nombrado Director General del Instituto de Antropología, Universidad, al Antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta.

Según el Dr. Ernesto Guerra García y la Mtra. María Eugenia Meza Hernández (2009) para el mes de agosto de 1999, el Instituto de Antropología tenía inscritos a sus primeros 350 estudiantes en las carreras que estaba ofertando, iniciándose así las primeras actividades universitarias. El Instituto funcionó como tal hasta el día 5 de diciembre del año 2001, fecha en que se publicó el Decreto número 724 expedido por el H. Congreso del Estado de Sinaloa, que contenía la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México. Los alumnos que iniciaron sus estudios en el mencionado Instituto fueron reincorporados a la naciente UAIM.

Hasta el día de hoy, la Universidad ha contado con ocho rectores en las personas del Dr. Jesús Ángel Ochoa Zazueta, Roberto Ángel Airola Herrán (duró tres meses), Mtro. José Concepción Castro Robles, Mtro. Guadalupe Camargo Orduño, Dra. María Guadalupe Ibarra Ceceña, además los dos rectores por ministerio de ley, el Ing. Manuel de Jesús Valdez Acosta y Mtro. Isidoro Beltrán Verduzco, y el Maestro en Ciencias Ignacio Flores Ruiz, quien es el rector vigente.

UAIM y sus leyes orgánicas

Para dar una idea de la lucha de la universidad, se describen brevemente las diferentes etapas legislativas de su serpenteante camino hacia la autonomía, en su vertiente de autogobierno, que son producto de luchas en contra del poder político, que siempre se oponía al desarrollo independiente de esta institución educativa.

En ese contexto, podemos decir que, a pesar de su corta trayectoria, la UAIM se ha regido por tres Leyes Orgánicas distintas, en las que se modificaron algunos fines; así como también, los requisitos y procedimientos para la elección de sus autoridades, principalmente la del rector.

Como se ha mencionado, la primera Ley Orgánica de la universidad se publicó el día 05 de diciembre del año 2001, y en su capítulo segundo, denominado “De los Órganos y Autoridades Universitarias” se estableció que la autoridad denominada Junta Ejecutiva sería la suprema autoridad universitaria y se integraría con un representante de los sectores productivos; dos representantes del Poder Ejecutivo del estado; uno, nombrado por el Gobernador y otro, por el Secretario de Educación Pública y Cultura. Un representante de origen indígena, con nivel licenciatura como mínimo, un representante de las organizaciones sociales involucradas en el trabajo comunitario indígena y un representante de los Facilitadores Educativos. Dentro de sus atribuciones se encontraba la de elegir, resolver sobre la renuncia y remover al rector de la universidad, entre otras.

En segundo orden jerárquico, estaba el Consejo Educativo Universitario, que se integraba con el Rector, quien fungía como Presidente, el Secretario General, quien también se desempeñaba como Secretario del Consejo, el Presidente de la Junta Ejecutiva, los Coordinadores Generales y los Coordinadores Generales de Unidad. De igual manera, con un representante de los Facilitadores Educativos por carrera, un representante de los Titulares Académicos por Unidad y un representante de los Titulares de Grado.

Es relevante destacar, que de conformidad con el artículo 1º de dicho ordenamiento legal, se creaba una universidad autónoma, pero dentro de la

estructura de órganos y autoridades universitarias, establecía como máxima autoridad a la Junta Ejecutiva; misma que estaba integrada en su mayoría por representantes de instituciones públicas y privadas, que no pertenecían a la comunidad universitaria, lo que ocasionaba que en su operatividad, la Universidad tuviera una gran injerencia de personas ajenas a la institución.

Esta normativa estuvo vigente hasta el mes de agosto del año 2016, cuando derivado de una iniciativa presentada por el Lic. Mario López Valdez¹⁰⁰, el H. Congreso del Estado de Sinaloa emitió el decreto número 624, mismo que fue publicado en el Periódico Oficial del Estado de Sinaloa el día 19 de agosto de 2016. Con la expedición y publicación de esta normativa, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) se convirtió en Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS).

En esta nueva disposición legal aparecen varias novedades, de las cuales destacan las siguientes: la posibilidad de impartir educación de nivel bachillerato, la Junta Ejecutiva sigue apareciendo como máxima autoridad, pero amplía la integración de seis a ocho miembros, incluida la figura de “Comisario” que será desempeñada por un representante de la Unidad de Transparencia y Rendición de Cuentas del Gobierno del Estado. Desaparece de su estructura el representante de origen indígena y el representante de las organizaciones sociales involucradas en el trabajo comunitario indígena.

La vigencia de la Ley UAIS fue muy efímera. El hecho de que se le cambiara de denominación inconformó a la gran mayoría de los integrantes de la comunidad universitaria. Algunos profesores en coordinación con un grupo de egresados de esta institución educativa, solicitaron el apoyo del Presidente de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos para promover ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación, la acción de inconstitucionalidad número 84/2016, en la que solicitaron de manera general la invalidez de la Ley UAIS, por la ausencia de consulta previa a los integrantes de los pueblos y comunidades indígenas.

Después de cumplir con las formalidades del proceso, con fecha 28 de junio de 2018 la Suprema Corte dictó sentencia, en la que declaró la invalidez total

100. En ese tiempo Gobernador del Estado de Sinaloa.

de la Ley Orgánica de la UAIS por falta de consulta previa a las comunidades indígenas y estableció un plazo de doce meses siguientes a su publicación en el Diario Oficial de la Federación, para que el Congreso del Estado de Sinaloa, previa consulta, legislara lo correspondiente.

En cumplimiento a la sentencia, el H. Congreso del Estado de Sinaloa con fecha 10 de junio de 2019 inició la consulta, instalando primeramente un Comité Técnico Asesor, integrado principalmente por diputados de la Sexagésima Tercera Legislatura, representantes de diferentes instituciones públicas y egresados de la universidad. Este comité decidió consultar tanto a los integrantes de la Comunidad Universitaria, como a los integrantes de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Sinaloa.

Durante las etapas de la consulta hubo una gran diversidad de ideas y propuestas, en las que destaca que los integrantes de la comunidad universitaria y los indígenas que participaron en la consulta, coincidieron en que la autonomía de la universidad se violentaba, en su vertiente de autogobierno, con la participación de funcionarios de gobierno y representantes de instituciones privadas en la máxima autoridad de la universidad que era la Junta Ejecutiva. Por lo que se propuso que dicha autoridad desapareciera y que sus funciones pasaran al Consejo Universitario, que estaría integrado solo por personal de la comunidad universitaria.

Concluida la etapa de propuestas, se agendó el día 28 de agosto de 2019 para que en las instalaciones del Congreso del Estado se llevara a cabo el foro de entrega de resultados y construcción de acuerdos. En esa reunión continuaron los debates entre los consultados y los diputados integrantes del Comité Técnico Asesor, quienes por presiones del Gobierno del Estado no querían aceptar la propuesta de desaparecer la Junta Ejecutiva. Después de varias discusiones, se tomaron algunos acuerdos, entre ellos el de que se presentara la iniciativa de Ley sin la existencia de la Junta Ejecutiva, dándose así por terminada la consulta ordenada de la Suprema Corte.

La iniciativa fue enviada a comisiones para su dictamen, y después pasó para su análisis y discusión al pleno del H. Congreso del Estado, donde fue aprobado mediante el decreto número 340, que con fecha 27 de noviem-

bre del 2019 se publicó en el Periódico Oficial. Bajo esos parámetros, la universidad obtiene su tercera Ley Orgánica y por consecuencia, vuelve a denominarse Universidad Autónoma Indígena de México. Con la expedición y publicación de su tercera Ley Orgánica, la universidad obtiene su autonomía plena en la facultad de elegir y nombrar libremente a sus autoridades, entre las que se encuentra el cargo de rector. No dejamos de reconocer el papel que tuvo la Subsecretaría de Educación Superior bajo la dirección del Dr. Francisco Luciano Concheiro Bórquez y su equipo de trabajo en esta última fase.

Como se puede ver, en la descripción de la vida de la universidad parece que todo fue sencillo, sin embargo la lucha fue y sigue siendo, porque como lo menciona Gabino Lázaro López: “El compromiso con estos pueblos indígenas por parte del gobierno y de los fundadores, fue que la Universidad Autónoma Indígena de México constituiría un valioso patrimonio de las comunidades y pueblos indígenas del norte de Sinaloa, Sur de Sonora y en general de todos los pueblos y comunidades indígenas del país, lo que quedó plasmado en la ley orgánica que creó a la Universidad Autónoma Indígena de México” (2024).

UAIM en el contexto actual

“En los últimos años, la universidad ha experimentado un periodo de estabilidad y crecimiento marcado por el logro de metas y objetivos... nos hemos convertido en un referente importante en el norte del estado de Sinaloa” (Tercer informe de labores, 2023).

Aun y cuando todavía no terminan las resistencias de aceptación por completo de la UAIM, el acecho continúa. Esto no ha sido una limitante para su desarrollo institucional; como bien se menciona en el tercer informe, “hemos enfrentado diversos retos con determinación y visión, buscando nuevas formas para mantener la excelencia educativa... ofreciendo la excelencia y flexibilidad necesaria para aquellos que no tenían la oportunidad de continuar sus estudios de nivel superior, este enfoque ha contribuido a nuestro compromiso continuo con la equidad educativa y el apoyo a comunidades marginadas”(Tercer Informe de Labores 2023, 5).

Desde sus inicios, antes de ser UAIM, la visión de los fundadores ha sido y es la inclusión educativa. Por ello destaca un párrafo del tercer informe de labores del rector: “uno de los principales objetivos de nuestra noble institución, es impulsar una educación arraigada en la cultura del entorno inmediato de la UAIM, y de las localidades de origen de sus estudiantes” (Tercer Informe de Labores 2023, 7).

Es importante mencionar el crecimiento académico que ha tenido la UAIM; al cierre del tercer informe de labores, el rector declaró: “la oferta educativa... asciende a 25 programas educativos, 10 en modalidad escolarizada, 10 en semiescolarizado y 5 virtuales; la matrícula total para el ciclo 2023-2024 es de 8,725 estudiantes, 1,390 corresponde a la modalidad escolarizada, 4,075 a la modalidad semiescolarizada y 3,260 a la modalidad virtual” (Tercer Informe de Labores 2023, 15).

El impulso y apoyo a las comunidades marginadas se ha extendido a través de la creación de la Unidad de Bachillerato Intercultural de la UAIM: “Hacia una Educación Media Superior Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria”.

El 24 de agosto de 2023, el Honorable Consejo Universitario de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), en sesión presidida por el rector Ignacio Flores Ruiz, aprobó la creación de la Unidad de Bachillerato Intercultural, un hito trascendental en el compromiso sostenido de la UAIM con la excelencia educativa, la equidad, la inclusión social y la promoción de la diversidad lingüística y cultural, mismo que inició de manera formal el mes de septiembre de 2023.

Numerosos adolescentes, jóvenes y adultos con capacidades y potencialidades insospechadas se encuentran marginados en las comunidades rurales e indígenas y a ellos deseamos ofrecer, mediante la Educación Media Superior Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, impartida por la UAIM, la oportunidad de poder conducir su vida con mayor libertad, responsabilidad y solidaridad y de fortalecer el bienestar de su familia y de su comunidad, sin menoscabo de su lengua, cultura, historia, tradiciones, valores, pensamiento y espiritualidad, integrando las humanidades, las ciencias, las tecnologías y la creación artística en todas sus expresiones.

La misión de esta Unidad es proporcionar programas educativos de tipo medio superior, con una orientación humanista y un énfasis en la excelencia, la equidad y la inclusión social. Estos programas están diseñados para ofrecer una formación integral a los bachilleres, que les permita asumir un compromiso con el bienestar comunitario, la justicia socio-territorial y el desarrollo sostenible.

La Unidad de Bachillerato Intercultural de la UAIM se compromete a trabajar en estrecha colaboración con comunidades indígenas, campesinas, afro-mexicanas y otros grupos sociales marginados, promoviendo la defensa y el cuidado del territorio y el medio ambiente, así como la revalorización, revitalización y desarrollo de sus conocimientos, lenguas, culturas, tradiciones, historias y espiritualidades.

Es esencial reconocer la diversidad de contextos y culturas presentes en la comunidad estudiantil, y garantizar que sus necesidades y perspectivas sean abordadas de manera adecuada. La adopción del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) asegura que el Bachillerato Intercultural de la UAIM ofrezca una educación media superior que sea intercultural, plurilingüe y comunitaria, alineada con las mejores prácticas y estándares educativos. Esto capacita a los estudiantes para enfrentar los retos contemporáneos y contribuir significativamente al bienestar de sus comunidades y a la transformación de la sociedad.

Es crucial subrayar que este programa educativo no solo cumple con los objetivos institucionales de la UAIM, sino que también promueve la excelencia educativa con equidad, inclusión y justicia social, priorizando a las poblaciones vulnerables de comunidades rurales dispersas, de bajo desarrollo, indígenas, desplazados y migrantes de alta, media y baja marginación.

El Bachillerato Intercultural de la UAIM garantiza el acceso y la permanencia en una educación que sea humanista, inclusiva, equitativa y de excelencia para todas y todos en Sinaloa, con especial atención a la población vulnerable, mujeres, pueblos indígenas, y personas jóvenes y adultas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Este proyecto educativo continuará fortaleciendo los vínculos entre la

UAIM y las comunidades a las que sirve, contribuyendo de manera significativa al aprendizaje y formación integral de los estudiantes, así como al desarrollo integral y sostenible de las regiones y territorios atendidos.

De esta forma, al ofrecer acceso adecuado a una educación media superior intercultural, plurilingüe y comunitaria, la UAIM facilita la preservación de la cultura, tradiciones y procesos de defensa territorial y de vida de las nuevas generaciones de los pueblos y comunidades indígenas.

Asimismo, el bachillerato intercultural de la UAIM garantiza que los adolescentes, jóvenes y adultos de Sinaloa reciban una educación de excelencia, con equidad e inclusión social, que sea cultural y lingüísticamente pertinente, acorde con la composición pluricultural y plurilingüe de México.

A manera de cierre

No podemos mencionar este apartado como si fueran conclusiones. La historia de la vida de la UAIM es muy vasta, tiene la suerte de que muchos de los autores y actores que vivieron su formación y viven su presente, tienen en su memoria muchos detalles importantes que mencionar, que nos sería imposible integrar en este espacio limitado a un número de páginas determinado. Vaya pues nuestro reconocimiento y disculpas por las posibles omisiones en las que seguramente se incurrió.

Como hemos mencionado hay experiencias agridulces por las que ha cruzado la universidad. Quizá haya que decir que lo agrio es producto de la indiferencia de algunas instancias gubernamentales que insisten llevar mano en los destinos de la universidad. Es muy sencillo proponer acciones que van en detrimento de la filosofía intercultural de la institución, en la inclusión de la diversidad humana y sus culturas. La UAIM nació con el único objetivo de dar voz a los que por siempre han sido excluidos. Quizá sean las razones por las que su nacimiento y crecimiento haya sido una constante para enfrentar la indiferencia política que pugna por violentar la autonomía, producto de largas jornadas de lucha del claustro universitario.

La UAIM es una institución inmersa en la filosofía de la interculturalidad, pensada con la población que aspira a realizar sus estudios desde el bachi-

llerato hasta el posgrado, recibiendo estudios de calidad donde no existe la distinción para nadie.

Universidad Intercultural de Baja California (UIBC)

Introducción

El presente documento aborda la reconstrucción del proceso histórico que dio lugar a la creación de la Universidad Intercultural de Baja California (UIBC) en el municipio de San Quintín, en el estado de Baja California, a partir de una necesidad de contar con una institución que recupere los saberes y conocimientos de las comunidades multiétnicas que habitan en el municipio y en el estado. Además, que sea un espacio educativo que brinde la oportunidad a dichas comunidades de mejorar sus capacidades y habilidades para contribuir al desarrollo integral de la región (Estudio de Factibilidad para la Construcción de la Universidad Intercultural en San Quintín [EFCUISQ], 2020).

Parte de este escrito se enfoca en presentar las experiencias y narrativas de las y los gestores de la UIBC, en donde se recuperan todas las vivencias que tuvieron que afrontar para que el proyecto de la universidad intercultural en San Quintín fuera una realidad. Así mismo, se describe la participación de diversos agentes comunitarios, de funcionarios/as públicos federales y estatales, quienes fueron partícipes clave para la gestión y aprobación del proyecto de la UIBC.

Por otra parte, a través de las miradas y narrativas de las y los coordinadores de cada área que integran el organigrama de la universidad, se realiza un diagnóstico para identificar los retos a corto, mediano y largo plazo para la consolidación de la UIBC, como una institución que coadyuve en la absorción de matrícula en el municipio de San Quintín a través de sus diferentes ofertas educativas.

Características socio territoriales del Municipio de San Quintín

El Valle de San Quintín se localiza al sur del estado fronterizo de Baja California (Figura 1); tiene una expansión territorial de 36,941 km² (INEGI, 2020). La principal vía de acceso es a través de la carretera trans-

peninsular que conecta con el estado de Baja California Sur. Es también considerado como un municipio relativamente joven, puesto que el 27 de febrero de 2020 se publica su creación en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Baja California.

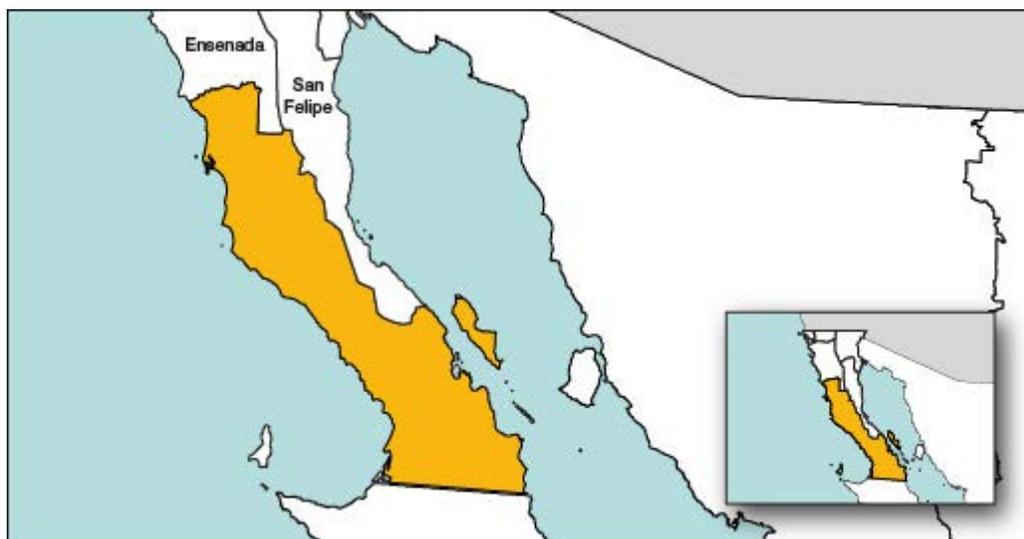


Figura 1. Localización del municipio de San Quintín en el estado de Baja California (Imagen de INEGI, 2020).

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020), el municipio de San Quintín cuenta con 117,568 habitantes (de los cuales el 52% es migrante y el 5% monolingüe) distribuidos en 872 localidades. La estructura poblacional del municipio presenta una gran diversidad étnica, que se conforma en su mayoría por personas de origen mixteco, zapoteco y triqui, aunque también hay amuzgos, mixes, huicholes, mayas, mazahuas, mazatecos, otomíes, purépechas, tarahumaras y tlapanecos (Garduño, Navarro, Ovalle & Mata, 2011). En tanto, un total de 17,051 habitantes a partir de cinco años y más, se consideran hablantes de alguna lengua indígena (INEGI, 2020).

Las relaciones de estos grupos con el resto de la sociedad y en sus relaciones con los gobiernos locales, se dan en situaciones asimétricas. Las condiciones de vida, laborales y de lucha de los indígenas migrantes en Baja California

han sido documentadas por diversos investigadores (Garduño, 1991; Clark, 2008; Velasco, 2005, 2010), quienes coinciden en que es a través de organizaciones indígenas comunitarias o políticas, las vías para plantear aspectos como la mejora de viviendas, la obtención de servicios públicos, atención a la salud y educativa. A pesar de lo conseguido a través de las luchas sociales, el grado de marginación y rezago social en el municipio de San Quintín es categorizado como medio, lo cual representa que muchas personas cuenten con pocos recursos económicos y vivan en condiciones precarias (CONEVAL, 2020).

Proceso metodológico

De acuerdo con la Licda. Anayeli Bautista Tenorio y el Lic. Selvio Ibáñez Guzmán, jóvenes estudiantes egresados/as de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) y que residen en el valle de San Quintín, la idea de gestionar la universidad intercultural surge cuando se encontraban estudiando en la UAIM. Sin embargo, mencionan que el anteproyecto inicia con un proceso de mayor formalidad a partir del año 2012, mientras se integraban y participaban activamente en la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA), contando con el apoyo del Ing. Carlos Torres Peña y el Ing. Daniel Magaña Ramírez, coordinadores en Baja California de la CNPA, con quienes van generando espacios para la sensibilización y divulgación de la necesidad de una Universidad con un enfoque intercultural, que respondiera a las necesidades y características territoriales de la región; posteriormente se integra el Mtro. Ramon Guzmán Rojas, con lo cual queda conformado lo que sería el grupo gestor de la UIBC.

Una vez conformado el grupo gestor, lo siguiente fue el trazo de la ruta para poder hacer del conocimiento de las autoridades de los diferentes órdenes de gobierno el proyecto de la Universidad Intercultural (UI) en San Quintín. Al pertenecer a la CNPA, de cierta manera obtenían ciertos espacios para la proyección del anteproyecto. Es así como inician con los primeros mecanismos para divulgar la necesidad de la UI, a través de diversos foros locales, estatales y nacionales en el ámbito educativo (por ejemplo, ante la cámara de Diputados, ante la Secretaría de Educación Federal, en los foros

de la Reforma Educativa y de la Reforma al artículo segundo constitucional). En palabras propias del grupo gestor, a pesar de estas estrategias implementadas, el proyecto de la UI no se visualizaba a corto plazo.

A partir del 2019, cuando recién iniciaba la nueva administración Federal, encabezada por el Lic. Andrés Manuel López Obrador, fue cuando finalmente las autoridades educativas del orden federal ponen las miradas sobre el proyecto. Esto condujo a que el proyecto de la UI empezara a contar con el respaldo comunitario, momento en que se inicia con el Comité Comunitario de Seguimiento para la creación de la UI, el cual se conformó por profesionistas indígenas, líderes/as comunitarios, organizaciones civiles que compartían algo en común; es decir tenían una estrecha vinculación con sus comunidades.

Posteriormente se integran representantes de la Dirección de Universidades Interculturales y de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Baja California, que en conjunto inician con la conformación de una Comisión Académica para el “Estudio de Factibilidad”, coordinada por la Dra. María Elena Torres Martínez y el Mtro. J. Javier González Monroy. Además, se conforma un Grupo de Investigación integrado por Barajas Escamilla María del Rosío, Celaya Tenti Minerva, Coutigno Ramírez Ana Claudia, Pérez Espino Josefina, Málaga Villegas Sergio, Tinajero Villavicencio María Guadalupe y Zamora Jiménez Jessica, así como una Comisión Académica de asesores integrado por Bocanegra Gastélum Ma. Norma, Garduño Everardo y Pérez Castro Tiburcio, con lo cual se inician formalmente las mesas de trabajo para el seguimiento de los trabajos de la creación de la UI en San Quintín.

Así mismo, el grupo gestor coincide en el respaldo y acompañamiento otorgado por la Mtra. María de Los Ángeles Gordillo Castañeda y el actual Subsecretario de Educación Superior, el Dr. Luciano Concheiro Bórquez, como una encomienda del presidente de la República, el Lic. Andrés Manuel López Obrador.

Participación comunitaria en el proceso de creación de la UIBC

A partir del año 2019, cuando finalmente se trabaja con un proceso formal para la creación de la Universidad Intercultural de San Quintín, como se

mencionó anteriormente, es cuando comienzan a involucrarse las comunidades a través de sus representantes o líderes, instituciones, organizaciones sociales, entablando mesas de diálogo y consultas, en donde se exponían temas como: i) la necesidad y la ausencia de programas educativos que reconocieran y visibilizaran la riqueza de la diversidad cultural presente en la región y ii) la necesidad de una formación decolonial, con un alto sentido de pertenencia territorial, con el propósito de contribuir a la potencialización de los sectores económicos alternativos y que no solo se formaran para satisfacer la demanda del mercado laboral del sector privado, principalmente.

1. Planteamiento educativo de cada oferta educativa

1.1 Planteamiento educativo de la Licenciatura en Enfermería con enfoque Intercultural.

Teniendo como base los conceptos filosóficos de la profesión, se entiende entonces que el cuidado que la enfermería proporciona al individuo, familia y comunidad, se da de manera holística y en cualquier circunstancia, por lo cual la Universidad Intercultural de Baja California, en el proceso educativo del plan de estudios de la licenciatura en enfermería y en sus programas de estudio, promueve en el estudiante el pensamiento crítico y reflexivo, los saberes disciplinares: el saber ser, el saber hacer y saber estar, para que pueda valorar las necesidades básicas; elaborar juicios clínicos estimulando la autonomía; planificar, ejecutar y evaluar cuidados de enfermería en sus niveles de complejidad, de manera autónoma e integral al individuo, familia y comunidad.

1.2 Planteamiento educativo de la Ingeniería en Innovación Agroalimentaria

El planteamiento educativo de la Ingeniería en Innovación Agroalimentaria, retoma lo planteado en el diseño del plan de estudios, en donde se

menciona que se busca una oferta educativa que responda a las necesidades de formar profesionales en innovación agroalimentaria para impulsar y gestionar procesos de transformación a nivel local, regional, nacional e internacional, desde una visión sistémica y con compromiso social y ético, para promover alternativas o estrategias que mejoren las condiciones de la producción agroalimentaria con una perspectiva sustentable, intercultural y de justicia social.

En la formación de profesionales para la producción agroalimentaria y dentro de enfoques interculturales críticos y decoloniales, se plantean algunas concepciones en las que se busca construir conocimientos a partir de procesos como aprender, desaprender y reaprender, frente a la imposición de los paradigmas y disciplinas hegemónicos del pensamiento científico (Quijano, 2009, Walsh, 2010; Zuñiga, 2011).

También se analiza la importancia de la investigación para la solución de problemas, así como evitar el extractivismo de los conocimientos de los pueblos indígenas (Argueta, Gómez y Navia, 2021). Dentro de los enfoques metodológicos y en perspectiva intercultural participativa y horizontal, se recuperan aquellos que privilegian el acercamiento a las comunidades de manera transdisciplinaria y que integran en la producción del conocimiento y/o en la intervención la participación de mujeres, niños y adultos mayores.

También se plantean nuevas metodologías para el diagnóstico y seguimiento de proyectos productivos comunitarios, como por ejemplo el Marco para la Evaluación de Sistemas de Manejo de Recursos Naturales, incorporando Indicadores de Sustentabilidad (MESMIS) (Barsimantov y Navia, 2008; Masera, Astier y López-Ridaura, 2019; Bowling, 2011); la Evaluación de la sustentabilidad desde enfoques dinámicos y multidimensionales (Astier, Masera y Galván-Miyoshi, 2008), desde perspectivas complejas (Morin, 1999), entre otras nuevas modalidades.

Así mismo, se promueve y reconoce la equidad epistémica, a partir de los sistemas de conocimientos y saberes de las comunidades y pueblos indígenas de la región, que se entrelazan, articulan -y en algunos casos se contraponen,

o son silenciados-, por los conocimientos disciplinares definidos por las ciencias hegemónicas del paradigma moderno colonial. Pone en discusión la existencia de diversas perspectivas de construcción de conocimientos y saberes, en las que entran en juego formas de saber/poder que imponen, sancionan y legitiman los conocimientos considerados válidos. Evita concebir la realidad desde modelos académicos antropocentristas y considera la renovada importancia de la naturaleza y su relación con la sociedad y enfoques ligados a ésta.

1.3 Planteamiento educativo de la Maestría en Educación Intercultural

La maestría en educación intercultural plantea que las y los estudiantes adheridos al plan y programa de estudios dejen de ser solamente receptores de conocimientos y sean capaces de descubrir por sí mismos nuevas soluciones a situaciones planteadas desde su realidad, con el acompañamiento de docentes que propicien espacios de reflexión y crítica, a través de situaciones y problemáticas reales que se presentan en el valle de San Quintín.

La maestría en educación intercultural es un modelo diseñado para que quienes la cursen sean capaces de abordar temas relacionados con la diversidad cultural, la justicia social, el reconocimiento de los saberes de los pueblos y comunidades indígenas, así como la valoración de todas las culturas presentes en la sociedad, como es el valle de San Quintín. Buscando que las y los estudiantes que lo cursan atiendan a las necesidades de sus comunidades donde viven o donde llevan a cabo su trabajo.

Las y los docentes que imparten las veinte asignaturas de la maestría propician que los estudiantes emitan juicios, críticas y propongan soluciones a las diferentes problemáticas identificadas. Es un personal capacitado en temas de interculturalidad que tienen una trayectoria de más de quince años trabajando en temas de suma importancia para las comunidades, con gran pertinencia cultural, indígenas, sobresalientes en sus campos académicos, como directores y docentes de escuelas primarias bilingües indígenas en la región.

La maestría en educación intercultural fomenta una actitud reflexiva y crítica en las y los estudiantes, animándolos a cuestionar sus propias ideas, así como todo aquello que hace que se reflejen las desigualdades culturales. La misma promueve que los estudiantes realicen investigaciones que aborden temas en diferentes líneas educativas que promueven la interculturalidad y contribuyan al desarrollo de conocimiento y prácticas más inclusivas. También se trabaja para establecer vínculos con comunidades locales culturalmente diversas, para que las y los estudiantes puedan experimentar la interculturalidad trabajando más de cerca con las mismas, trabajando en proyectos y actividades que las beneficien.

Los principios y filosofías que se encuentran alrededor de la maestría en educación intercultural es el reconocimiento y valoración de las diferentes culturas presentes en la sociedad. El hecho de abordar las desigualdades sociales y buscar las oportunidades para las y los estudiantes, independientemente de su origen cultural, hace que el diálogo se presente como una forma de entender y resolver conflictos, estimulando la reflexión profunda y el aprendizaje colaborativo para lograr un intercambio de experiencias y conocimientos.

El proyecto educativo de la maestría en educación intercultural se basa en un enfoque integral, que considera aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también en la investigación y análisis para desarrollar propuestas de solución a las problemáticas detectadas en las comunidades por los estudiantes.

La orientación del proyecto educativo se centra en el desarrollo de competencias interculturales, en la resolución de conflictos entre culturas, contiene un diseño curricular flexible, lo cual le permite al estudiante mejorar sus conocimientos sobre todo en lo que tenga que ver en el área intercultural; también en la práctica en diversos contextos, porque esto coadyuva a que puedan adaptar sus conocimientos a situaciones reales. Se busca que las y los estudiantes se involucren en prácticas de comunidad.

Estructura de gobierno de la universidad

El Decreto de Creación de la UIBC, publicado en el periódico oficial del Estado de Baja California el 25 de junio de 2021, tomo CXXVIII, numeral 45, de acuerdo con el Artículo 14, menciona que la Junta de Gobierno Universitaria será la máxima autoridad de la Universidad. Por otra parte, en la Junta de Gobierno Universitaria tienen derecho a voz y voto y estará integrada por (Artículo 16): i) el/la titular de la Secretaría de Educación; ii) el/la titular de la Secretaría de Hacienda; iii) el/la titular de la Secretaría de Inclusión Social e Igualdad de Género; iv) dos representantes del Gobierno Federal (designados/as por la Secretaría de Educación Pública); v) dos representantes del Consejo Académico (elegidos/as por sus integrantes, mediante un proceso democrático, abierto y transparente); vi) dos representantes del Consejo Estudiantil (elegidos/as por sus integrantes, mediante un proceso democrático, abierto y transparente); vii) Dos representantes del Consejo Comunitario de Asesores/as (elegidos/as por sus integrantes, mediante un proceso democrático, abierto y transparente); viii) un/a secretario/a técnico, que será designado/a por la Junta de Gobierno de la Universitaria a propuesta del Presidente; y ix) un/a comisario que será representante de la Secretaria de la Honestidad y la Función Pública.

Cada miembro de la Junta de Gobierno Universitaria tendrá un suplente que será designado de la misma forma que el o la titular y podrá funcionar en la ausencia definitiva de éste con voz y voto.

La Junta de Gobierno Universitaria tendrá las siguientes atribuciones (Artículo 15): i) Discutir y, en su caso, aprobar el Reglamento Interno Universitario, así como los acuerdos, las circulares y las disposiciones que rijan el desarrollo de la Universidad y el bachillerato, con excepción del presente Decreto de Creación; ii) Proponer la terna para elegir a la Rectora o el Rector en los términos establecidos en este Decreto de Creación; iii) Establecer, discutir y, en su caso, aprobar las políticas, los lineamientos, los programas y los proyectos que se les presenten, y los que surjan en su propio seno, para el debido funcionamiento de la Universidad y BI; iv) Revisar y, en su caso,

aprobar o modificar los planes y programas de estudio, los cuales deben tener pertinencia lingüística, cultural y territorial y hayan sido previamente trabajados en colectivo con la autoridad educativa federal responsable del área intercultural; v) Discutir, vigilar y aprobar el presupuesto anual de ingresos y egresos de la institución, sus ampliaciones, las transferencias de partida y cualquier otra modificación al mismo.

También se cuenta con un Consejo Comunitario de Asesores, como una instancia de la Universidad encargada de la asesoría, revisión, análisis y generación de propuestas, de investigación y de vinculación comunitaria que fortalezcan los planes y programas de estudio, los trabajos colectivos con los pueblos, comunidades y barrios, la potenciación de la diversidad epistémica y las relaciones interculturales que la Universidad promueva o podría desarrollar a propuesta de dichos asesores.

El objetivo del Consejo Comunitario Asesores es mantener un fuerte vínculo entre los conocimientos, las metodologías, los espacios, los territorios y las actividades concretas que se desarrollan o podrían desarrollarse entre la Universidad y las distintas comunidades, campesinas, migrantes, pueblos y barrios del estado de Baja California. Este Consejo se conforma por voluntad expresa de las y los interesados, a partir de una convocatoria emitida por la Universidad.

Gestión e instrumentos normativos

La UIBC inició sus operaciones en el mes de septiembre de 2021, en plena crisis sanitaria ocasionada por la pandemia del COVID-19; inicia con condiciones de incertidumbre extraordinarias. Lo más trascendental fue la falta de recursos para su correcta operación.

Para iniciar con las actividades académicas y administrativas, se utilizaron las instalaciones de la escuela primaria bilingüe “El Niño Artillero”, con el apoyo del director del plantel Mtro. Ángel Alfonso García Hernández. Se inició con las ofertas educativas de ingeniería en Innovación Agroalimentaria (30 estudiantes) y la Maestría en Educación Intercultural (60 estudiantes).

Para iniciar los procesos de gestión y desarrollo de instrumentos normativos de la UIBC, se conforma un equipo de administrativos/as y docen-

tes, en su gran mayoría de origen indígena, con una visión y convicción de contribuir a la consolidación de la universidad, que durante los diálogos para su posible colaboración en este grupo, manifestaron la posibilidad de efectuar un tequio académico y comunitario, conscientes de que adquirirían un gran compromiso en la búsqueda de poder contribuir al desarrollo de los pueblos y comunidades de la región.

Cuadro 1. Profesionistas que aportaron con el tequio para el inicio de operaciones de la UIBC.

Prestador de Tequio	Área	Etnia
Ramon Guzmán Rojas	Primer rector de la UIBC	Mixteco
Gloria Gracida Martínez	Secretaria académica	Mixteca
Arturo Flores Reymundo	Dirección de Administración y Finanzas	Mixteco
Esther Ramírez González	Dirección Jurídica	Triqui
Ángel Alfonso García Hernández	Dirección de Vinculación comunitaria	Zapoteco
Paulina Gracida Martínez	Coordinadora de la Maestría en Educación Intercultural	Mixteca
Jatzire Espinoza Carrera	Coordinadora de la Ingeniería en Innovación agroalimentaria	Popoloca
Czarina Castañeda	Departamento de Tecnologías y comunicación.	
Luis Carlos Bautista Tenorio	Departamento de Servicios escolares	Mixteco
Javier Hernández Velasco	Departamento de investigación y Posgrado	Mixteco
Johana María Bautista	Auxiliar de coordinación jurídica	Mixteca

Adilene	Auxiliar de departamento de vinculación comunitaria	Mixteca
Javier Mendoza Cortes	Auxiliar de coordinación jurídica	Mixteco
Edna Ramírez Valenzuela	Auxiliar de Departamento de Servicios escolares	Yaqui
Celerino Sánchez	Intendente	Mixteco
Porfiria del Rosario Bustamante	Docente	
Everardo Garduño Ruiz	Docente	
Manuel Sánchez López	Docente	
Verónica López López	Docente	Mixteca
Isidro Pérez Hernández	Docente	Zapoteco

Para las gestiones, actividades académicas, de vinculación comunitaria y administrativas, las y los titulares y auxiliares de las diferentes áreas hicieron uso de equipo propio, así como de recursos económicos propios, contribuyendo de esta forma a alcanzar lo siguiente: i) desarrollo del Reglamento interno, Reglamento de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, Reglamento escolar, Reglamento de servicio social, Reglamento del consejo estudiantil, Reglamento de investigación y posgrado, Código de conducta; ii) gestión del Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM) para la construcción del edificio 1, comedor universitario e inicio de la construcción del edificio 2, aplicando un monto ajustado por \$40,644,097.75 en el 2021, \$34,849,293.00 en el 2022 y \$26,848,185.00 en el 2023; y iii) en el semestre 2023-1 logró una primera generación de egresados y egresadas de la Maestría en Educación Intercultural.

En cuanto a la voluntad política del estado por retribuir a la aportación del grupo que inicia con las actividades de la UIBC, es un tema que ha quedado pendiente; a dos años de esto, no se ha concretado el pago del semestre 2021-1.

Retos desde la reflexión de las coordinaciones de la UIBC

En los programas educativos que oferta la UIBC, se tiene diagnosticado que los principales retos son seguir manteniendo y adaptando las estrategias educativas para seguir brindando una educación que atienda a estudiantes de diferentes culturas y lenguas de manera equitativa; que las y los docentes se sigan preparando en temas de interculturalidad y quienes no conozcan de ello se interesen por aprender, estar en constante actualización para manejar estas temáticas en el aula; seguir propiciando espacios donde, tanto estudiantes, como docentes que hablan una lengua, tengan el acceso a oportunidades académicas de excelencia; seguir proponiendo actividades aunque no existan los recursos económicos; buscar las formas para que se logren los objetivos planteados, seguir trabajando para que no exista una resistencia al tema de la interculturalidad y se pueda dar a conocer y entender. Seguir trabajando de manera colaborativa con las diferentes comunidades en la región, ya que es importante cuidar las relaciones con ellas y representa un desafío constante.

La Universidad Intercultural de Baja California cuenta con una Estructura Orgánica muy limitada, la Dirección de Administración y Finanzas (DAF), integrado por el área de Contabilidad Gubernamental, área de Recursos Humanos, y área de Planeación y Presupuesto. Conforme va creciendo la comunidad estudiantil, es necesario que la DAF cree nuevas áreas como; tesorería, área de Recursos Materiales, área de Licitaciones Públicas y área de Inventarios.

El Departamento de Tecnologías de la Información y Comunicaciones no tiene el equipo tecnológico requerido para cubrir las necesidades de todos los departamentos y coordinaciones de la Universidad. Caso similar es el que presenta el Departamento de Control Escolar y Servicio Estudiantil; así mismo, en la UIBC se ha iniciado con el diseño de los instrumentos normativos que regirán a la comunidad administrativa, académica y

estudiantil. Esto en total apego al enfoque intercultural.

A pesar de que se cuenta con un programa educativo de posgrado, es necesario y vital para el buen crecimiento y consolidación de la UIBC, el contar con un departamento de investigación que busque generar, fomentar, difundir y divulgar investigación que contribuya, con innovación y desarrollo de tecnologías pertinentes, a las necesidades de las comunidades, pueblos y barrios que conforman el territorio en donde se sitúa la universidad.

En lo que respecta a la vinculación comunitaria, de forma crítica podemos agregar que existe un avance significativo, en donde las comunidades del municipio de San Quintín comienzan a darle el crédito y reconocimiento a la universidad a partir de la propuesta decolonial que trabaja dentro de sus aulas. Sin embargo, el reto es iniciar a trabajar de una forma más intensa para llegar a todos los rincones del estado.

Se contempla la creación de un bachillerato con enfoque intercultural, con el propósito de contribuir con una educación con pertinencia y, al mismo tiempo, favorezca el respeto y la valoración de las distintas manifestaciones de la diversidad cultural presentes en el municipio, estado y país.

Además, sigue pendiente el diseño de una estrategia para garantizar el acceso a la educación superior a jornaleras y jornaleros, en la búsqueda de atender las demandas colectivas e históricas.

No obstante, a pesar del gran avance alcanzado a dos años de iniciar el proceso, quedan grandes retos para lograr la misión emancipadora en la educación superior, tal como lo estipula el decreto de creación de la UIBC, por lo cual se debe de trabajar en conjunto con las comunidades para ser vigilantes y evitar la intromisión política, señalar la escasez de recursos y la precariedad laboral, es decir no limitar la participación de las comunidades en los procesos de consolidación de la institución.

Universidad del Pueblo Yaqui (UPY)

Proceso Metodológico

El Presidente de México asumió el compromiso de construir un Plan de Justicia del Pueblo Yaqui en ocasión de su visita a la comunidad de Pótam, el día

26 de octubre de 2019, a través de un amplio proceso de diálogo y consulta con sus Autoridades Tradicionales. Esta voluntad se reafirmó en su visita a Vícam Pueblo el día 6 de agosto de 2020, fecha en que se firmó el Decreto que crea la Comisión Presidencial de Justicia para el Pueblo Yaqui.

A partir de lo anterior se crearon mesas de diálogo en las Guardias Tradicionales y Casa de la Niñez Indígena de Torim, participando Autoridades del Gobierno de México e Instituciones del Gobierno de México.

Resultados

Acuerdos entre el Gobierno de México y las Autoridades Tradicionales del Pueblo Yaqui.

Diagnóstico participativo y sus datos:

- Planes y programas que debilitan la lengua, identidad y valores culturales.
- La educación indígena en 55 escuelas (inicial, preescolar y primaria)
- No hay educación intercultural.

Estos datos nos llevan a impulsar un modelo de educación indígena intercultural que fortalezca la Cultura Yaqui, pues la educación debe ser contextualizada y pertinente. En ese sentido, no existía un espacio de formación universitaria con perspectiva indígena e intercultural. Por ello, fue necesaria la construcción de una Universidad adecuada a la cultura indígena que permita profesionalizar a los jóvenes desde la ciencia y el conocimiento tradicional.

Son muy pocos las y los docentes con capacidad para adecuar los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a las necesidades del Pueblo Yaqui, ya que, en estos, las Autoridades Tradicionales no tenían ninguna incidencia política educativa, en el diseño curricular y la definición de criterios de selección y evaluación del personal docente.

En el Proyecto Educativo para la Tribu Yaqui, el Gobierno de México, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), en conjunto con las Autoridades Tradicionales del Pueblo Yaqui, elaboraron e instrumentaron un “Modelo Educativo integral Yaqui”, que tiene como objetivo atender su cultura, conocimiento y cosmovisión en todos los niveles y modalidades. El modelo

incluía la creación y operación de la Universidad del Pueblo Yaqui, misma que debería contar con un Centro de Investigaciones y otro de Artes y Oficios, además de un Bachillerato Intercultural Comunitario, ambos con sede en la comunidad de Vícam Pueblo, Primera Cabecera.

El equipo de trabajo estuvo conformado por:

- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI)
- Ocho Pueblos Tradicionales (Vícam, Pótam, Bacum, Torim, Rahum Huirivis, Belén, Cocorit) el equipo técnico designado por cada una de las autoridades tradicionales.
- Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (SEDATU).

Trayectoria del Proyecto

1. Diagnóstico situacional del Pueblo Yaqui.
2. Definición de los campos de conocimiento.
3. Acuerdo de construir un Modelo Educativo del Pueblo Yaqui, base para la construcción de una nueva forma de vinculación escuela-comunidad.
4. Guía temática para dialogar desde su cosmogonía los componentes del modelo Educativo. Principios y filosofía de vida que deben guiar la universidad.

Diagnóstico

- La educación del subsistema indígena y bilingüe (Español-Yaqui) sólo cubre hasta el nivel de primaria, en los niveles subsecuentes no hay educación indígena ni intercultural, por esta razón, no se fortalece la lengua, la identidad y los valores de la cultura Yaqui.
- Hay una fuerte presencia de padecimientos y enfermedades complejas que requieren atención integral, de acuerdo con su cultura, atendidos/as por médicos y especialistas Yaquis.
- Los suelos y cuerpos de agua se encuentran degradados y contaminados, es necesario generar nuevos esquemas de producción, más sostenibles, con un enfoque de economía social y colectiva.

- El gobierno tradicional y la participación política del pueblo yaqui se encuentra en un proceso de debilitamiento, que se expresa en un incremento de conflictos internos, violencia, falta de regulación del territorio, respuestas limitadas frente a los abusos externos y poco éxito en el logro de acuerdo colectivos.

Enfoque educativo del modelo de la universidad

Para construir los pilares y sentar las bases del Modelo Educativo de la Universidad del Pueblo Yaqui, se identificaron tres elementos fundamentales que deberán permear en toda la vida universitaria y su vinculación con la comunidad.

Yoemia- Jiak noki (comunidad y su lengua)

Yoemia es el sujeto colectivo, es el pueblo que tiene una relación integral con el territorio, la naturaleza, el cosmos, para el Pueblo Yaqui, la vida del individuo sólo adquiere sentido en tanto es comunidad. El *jiak noki* que refiere al idioma, es el medio a través del cual el Pueblo Yaqui construye y accede al conocimiento. En este sentido, la Universidad del Pueblo Yaqui retoma estos referentes para formar sujetos centrados en el bienestar del pueblo en armonía con la Madre Tierra.

Yoolutu'uria

Refiere a la verdad de los mayores. El *Yoo* hace referencia a lo antiguo, mayor, supremo, a Dios, a lo supremo espiritual y material, y al abuelo, líder. *Lutu'uria* refiere a la verdad. La verdad de los mayores, de los ancianos, de Dios mismo.

Bwia toosa

Alude a tierra-nido, *Bwia* significa tierra, *toosa* es nido. Hace referencia al territorio, a la nación, es el lugar donde sucede la vida del Pueblo Yaqui, es donde se construye la relación del ser humano como parte de la naturaleza, es la relación del *yoemia* con la naturaleza y en esa relación, se desarrolla el

conocimiento. Es donde nace la lengua, la medicina, la comunidad, es donde se aprende la cultura, es también quien provee de alimentos al *yoeme*, es donde regresan los muertos como árbol o como animal.

Teeka ania

Más allá de la tierra-nido existe otra dimensión donde se ubican las estrellas, el sol y la luna. *Teeka ania* refiere al cielo-existencia. Lo que existe en el cielo y de lo que depende la producción de alimentos para los seres vivos, medicina, construcción de casa. La influencia o energía de esa otra dimensión en la vida cotidiana; influye en la medición de los tiempos, en la calendarización y relación de los ciclos agrícolas.

Yoo'ania

Yoo es supremo, mayor; y *ania* es existencia, todo lo que hay, donde está el supremo. Lo que existe más allá del cielo; lo que se ve, pero también lo que no se alcanza a ver. Todos los ámbitos de la vida están relacionados con la adquisición de conocimientos, que se conectan a través del *majta* (venado). Las existencias es lo que hay en la tierra: *tenku ania*, existencia del sueño; *juya ania*, existencia de vegetales; *serwa ania*, existencia de flora; *yoarwa ania*, existencia de animales, para aprender el conocimiento hay que conocer los distintos ámbitos de existencia.

Wate yoolutu'uriam (Convivencia cultural con otros)

Yoolutu'uria es la verdad de nuestros mayores que define la cultura e identidad del Pueblo Yaqui, con ella dialoga con otros (*wate*) pueblos y sociedades en condiciones de igualdad. La Universidad del Pueblo Yaqui retoma este principio para construir una sociedad diversa, justa y democrática.

La Universidad del Pueblo Yaqui trabaja de manera conjunta con las comunidades, pueblos, campesinos, migrantes y barrios, se construye un proceso de bienestar colectivo, de justicia socio-territorial, de educación descolonizadora, de investigación, reconocimiento, difusión y ampliación colectiva de sus sistemas de conocimiento, además de contribuir a la pertinencia y a la equidad,

a través de una educación inclusiva, intercultural e integral, garantizando el ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales.

Majta

El *Maj* refiere al venado mágico que da sabiduría, luz, sol, “somos hijos del sol y la luna; hermanas y hermanos del venado”. El *majta* es una categoría que hace referencia al saber, al proceso de enseñanza y aprendizaje, al conocimiento que construye el *yoeme* (sujeto) en su relación con las distintas existencias, la *brvia tosa* (tierra nido), *teeka ania* (cielo), *yoo'ania* (universo). El opuesto del *majta* es el *pascola* (máscara) que representa el mal, pero su presencia es importante porque ambos conforman una unidad. Es lo que ofrece la posibilidad de contrastar y diferenciar entre el bien y el mal, en el que se reconocen y se incorporan los valores para procurar el bien. En este sentido, *majta* es una categoría pedagógica que posibilita generar procesos de enseñanza-aprendizaje con pertinencia cultural, integral, científica y crítica.

Marco filosófico de universidad del pueblo yaqui

Contribuir a la preservación, fortalecimiento y difusión de la lengua, la cultura, la economía, la biodiversidad, la salud y la organización social yaqui y de otros pueblos indígenas desde una perspectiva de respeto a la diversidad de saberes y conocimientos. Así como desarrollar investigaciones y proyectos de intervención para construir conocimientos útiles para las regiones y comunidades indígenas, que fortalezcan las autonomías, la defensa del territorio y la relación de respeto con el Estado y la sociedad.

La Universidad Intercultural del Pueblo Yaqui obedece al trabajo participativo, colectivo desde, con y para las comunidades del Pueblo Yaqui, con la participación de las ocho comunidades. Se ha trabajado desde el diálogo de saberes para construir, crear, proponer una educación pertinente cultural y lingüísticamente, cuyos elementos principales son los siguientes:

- **Perspectiva Social:** Centrada en derechos humanos, sociales, culturales y lingüísticos, la dignidad humana y las condiciones de igualdad y

equidad; considera las tensiones y conflictos derivados del racismo, discriminación y exclusión.

- Intercultural: Las poblaciones en sus diversidades culturales, lingüísticas, ambientales, espirituales, la diversidad como elemento central en la construcción de saberes.
- Solidaria: El sentido que tiene la formación en el desarrollo de economías sociales y solidarias. Para una sociedad justa, equitativa y solidaria con el desarrollo y entorno comunitario, respetando el medio ambiente.
- Socioterritorial: El papel del espacio territorial en la construcción de saberes y prácticas culturales, económicas, sanitarias y socialmente significativas para las y los estudiantes, académicos y la comunidad. Para el fortalecimiento, revitalización de los mundos Yaquis, universos posibles.
- Pedagógica: La construcción del saber educativo desde y para la comunidad, con una perspectiva intercultural. Fomentando el diálogo desde y con los conocimientos que se construyen desde la pedagogía de la visión Yaqui- comunitaria.
- Género: El papel central de las mujeres en la comunidad y en la producción y difusión del conocimiento desde un marco de igualdad sustantiva y derecho instituyente.
- Pensamiento crítico: Capacidad de interrogar críticamente la realidad para su transformación.

Propósitos específicos

- Desarrollar una formación integral que considere la lengua, la cultura, la naturaleza, los seres vivos, vegetales, flora y animales.
- Recuperar los saberes ancestrales para fortalecer la educación, la identidad y la defensa del territorio, en diálogo con los mayores del Pueblo Yaqui y otros pueblos indígenas y no indígenas.
- Fortalecer a través de la investigación, las ciencias y las artes, la organización social comunitaria, las instituciones y estructuras de gobierno de las comunidades indígenas Yaquis y de otros pueblos.

Programas Educativos

Lic. Educación: Profesionistas que fortalezcan el sistema educativo plurilingüe, comunitario e intercultural de los pueblos indígenas, mediante la diversidad de conocimientos, que aprendan a identificar y analizar los procesos educativos institucionales y comunitarios, así como diseñen, desarrollen y evalúen propuestas curriculares. Que fomenten y valoren la diversidad cultural, lingüística y desarrollen habilidades pedagógicas y disciplinarias.

Lic. Salud y Medicina Comunitaria: Profesionistas de la salud comprometidos con el bienestar comunitario a través de la recuperación de los saberes de la medicina tradicional de los pueblos indígenas y los conocimientos científicos de la medicina; que reconozca, revitalice y desarrolle sus conocimientos, tradiciones, valores y lenguas, con la finalidad de brindar una atención integral a la salud, tanto en el ámbito comunitario como en el hospitalario.

Ing. Procesos de Producción Sostenibles y Economía Social Comunitaria: Profesionistas que desarrollen procesos de producción y modelos económicos con perspectiva intercultural, comunitaria, territorial y sustentable, reconociendo la organización comunitaria y la vocación del territorio desde una perspectiva integral que fortalezca la relación entre la *yoemia* y la *bwia tosa* (tierra nido), la preservación de sus recursos y bienes naturales, que garantice la soberanía alimentaria y actividades económicas con potencial para generar cadenas de valor.

Lic. Derecho: Profesionales del derecho, que conozca, analice y utilice la perspectiva pluricultural en el sistema jurídico mexicano, interamericano, así como de los pueblos y comunidades indígenas, con la finalidad de fortalecer los procesos de defensa de sus derechos y conocer los mecanismos de interlegalidad y diálogo intercultural en su relación con otros sistemas de justicia, al tiempo de contar con las capacidades necesarias para llevar procesos legales en los diferentes ámbitos.

Principios

Contribuir a la formación de profesionistas ciudadanos/as de mundos o de universos, que propicie el desarrollo del Pueblo y Territorio Yaqui, de sus organizaciones, sistemas de cargo en diálogo con los saberes ancestrales.

les y conocimientos científicos y tecnológicos plurales, haciendo énfasis en la lengua, la cultura y los elementos propios del ser *Yoemia*.

A través de los conocimientos ancestrales, científicos, pedagogías comunitarias, espirituales, culturales y lingüísticos contribuye al desarrollo sostenible y territorial del Pueblo Yaqui, de México y del Mundo.

Perspectiva comunagógica

Ser una Universidad Intercultural que forme sujetos capaces de propiciar la transformación para el bienestar integral del Pueblo Yaqui y de otros pueblos indígenas, pertinente a la filosofía propia, haciendo uso de la diversidad de saberes: conocimientos indígenas, científicos y tecnológicos, así como las lenguas y culturas originarias.

La transformación de la realidad social desde la Universidad parte de la relación entre las apuestas educativas emancipadoras y el poder popular, centradas en la comunidad. En los territorios, como expresión del poder social, se configuran procesos de economías propias, formas culturales contrahegemónicas, procesos asamblearios, guardias del pueblo, instituciones populares, fortalecimiento de ideales comunes, entre otros, los cuales deben estar relacionados con el modelo Educativo de la Universidad del Pueblo Yaqui.

Prospectiva del Proyecto

Para el año 2030, la Universidad del Pueblo Yaqui será un espacio de formación superior de excelencia académica con una sólida vinculación comunitaria, que prepara sujetos con pensamiento crítico, competentes en la investigación, análisis, la práctica, y en la generación de soluciones a las problemáticas comunitarias, regionales y globales; con una visión respetuosa de la diversidad cultural y comprometidos con la lucha en contra de la desigualdad social y el racismo. Al mismo tiempo, será una universidad de prestigio que incida y contribuya mediante sus egresados/as y docentes, a la transición sustentable de la producción agrícola, pecuaria, apícola, pesquera y otros, misma que mejora la salud integral de la región; a la

economía social y solidaria; y al fortalecimiento de la educación, cultural y lingüísticamente pertinente, así como la autonomía, organización social y a los elementos culturales de las comunidades indígenas.

Propuesta de Reglamento Interno de la Universidad del Pueblo Yaqui

El Reglamento cuenta con seis Capítulos; Capítulo I Disposiciones Generales, Capítulo II del Objeto de la Universidad del Pueblo Yaqui, Capítulo III de los Órganos de la Universidad del Pueblo Yaqui, Capítulo IV del Personal de la Universidad, Capítulo V del Patrimonio y Capítulo VI del Control, Evaluación y Vigilancia de la Universidad del Pueblo Yaqui. Además, cuenta con cinco Secciones; Sección I de la Junta de Gobierno Universitaria, Sección II del Rector, Sección III del Consejo Estudiantil, Sección IV del Consejo Académico y Sección V del Consejo Comunitario. En total cuenta con 33 Artículos y cuatro Artículos Transitorios.

Universidad Intercultural de Tlaxcala (UIT)

Presentación

El día 28 de agosto de año 2023, apegándose al Calendario Escolar de la Secretaría de Educación Pública, la Universidad Intercultural de Tlaxcala (UIT) inició sus actividades académicas con diversos cursos de inducción al modelo educativo e integración de la comunidad de aprendizaje, en perspectiva intercultural. Quince días después, en presencia de distintas autoridades educativas de carácter federal -como la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI)- y de carácter estatal como la Secretaría de Educación Pública Estatal y la Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala (SEPE – USET), se celebró la inauguración oficial del ciclo escolar.

Al acto acudieron también diversos representantes institucionales y comunitarios de la Junta de Gobierno de la UIT, del Consejo de Pueblos Originarios y Comunidades Equiparables, el Coordinador General, los Coordinadores de las áreas académica, administrativa y de vinculación,

los académicos de la planta docente, y la primera generación de estudiantes de las dos licenciaturas con las que inicia sus funciones la UIT: Prácticas Agroecológicas y Gestión Comunitaria del Territorio y Cocina Tradicional y Nutrición Comunitaria.

Con estas acciones oficiales, a casi 20 años de haberse creado la primera universidad intercultural en México, se da el banderazo de salida a una institución de educación superior en Tlaxcala, que desde el pensamiento decolonial, la interculturalidad crítica, el diálogo de saberes y las epistemologías del sur, busca contribuir a lograr la justicia cognitiva, a revitalizar las lenguas indígenas y las identidades culturales, a difundir los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales de los pueblos originarios y las comunidades equiparables y a construir modos de vida dignos, respetuosos de los entornos naturales.

La apertura de la UIT en el estado de Tlaxcala, representa la concreción de un esfuerzo de diálogo comunitario e interinstitucional, de búsquedas, reconocimientos y reencuentros, de superación de las diferencias, de construcción colectiva de un proyecto académico y político, destinado a constituirse en la opción preferente de educación superior para las y los jóvenes —y también para personas adultas, nacidas en pueblos originarios y comunidades equiparables, en los mundos campesinos, las colonias populares, para los afrodescendientes, las y los migrantes nacionales y extranjeros, y la ciudadanía en general.

Sin embargo, para llegar a este momento fundante en el que la UIT se integra al sistema de las universidades interculturales del país y a la constelación de las instituciones nacionales de educación superior, ha sido necesario transitar un largo camino, sostener un esfuerzo continuo, que es pertinente relatar para dejar constancia del mismo, y para que sirva de referente a otras instituciones hermanas sobre la idoneidad o no de las decisiones y las acciones que se tomaron desde el mes de agosto del año 2021, en que se inició el proceso de construcción colectiva de esta institución, hasta el momento estelar de su apertura dos años después.

Contexto biocultural, étnico y educativo del estado de Tlaxcala

Tlaxcala es una de las entidades federativas más pequeñas del país con una superficie de 3,991 km². Su territorio está dividido en 60 municipios y según el censo de 2020, cuenta con una población de 1,342,977 habitantes, de los cuáles cerca del 10% se ubica en el rango de edad que va de los 15 a 19 años de edad, constituyendo un importante sector de población demandante de servicios educativos de nivel medio superior y superior.

En términos biogeográficos, Tlaxcala está dividida en diversas regiones naturales; cinco según Trautmann (1981:10-24), ocho según González Jácome (2008:41-42). En dos de estas regiones –el Bloque Tlaxcala, y el Volcán La Malinche- se concentra una fuerte presencia étnica nahua cuya ocupación territorial se remonta a los tiempos prehispánicos de los teochichimecas, guiados por Camaxtle, que se asentaron en la cima del cerro Cuauhtzin y formaron la confederación de los Nahui-Altepeme, y de los *macehuales* de los pueblos que se refugiaron en la montaña ante la presión de los colonizadores españoles.

En esta región del Volcán La Malinche, destaca también la presencia de otro pueblo originario: las y los otomíes hablantes de la variante yuhmú, que en tiempos prehispánicos fueron aliados de los nahuas de Tlaxcala y formaron un cinturón protector que iniciaba en Hueyotlipan, se distribuía en extensas áreas de las regiones de la Sierra de Tlaxco, los llanos de Huamantla y las faldas orientales del Volcán la Malinche, haciendo de esta región un territorio de resistencia, un territorio que no se benefició de la alianza que establecieron los principales de los cuatro señoríos con los conquistadores europeos.

A estos territorios nahuas y yuhmú, definidos por Alicia Barabas (2004:23), como etnoterritorios, es necesario agregar uno más; el etnoterritorio de los antiguos acolhuas que poblaron el Espolón de la Sierra Nevada y los Llanos de Pie Grande, cuyo municipio principal (Calpulalpan), fue anexado a Tlaxcala en 1874.

A pesar de las evidencias históricas de esta Configuración Regional Intercultural (De la Peña, 2003:29) y multiétnica, el reducido número de hablantes de lenguas originarias -29 008 con respecto a la población

total de 1,342,977- da un porcentaje de 2.6%, que ha resultado insuficiente para que el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI) instale una oficina de representación en Tlaxcala, manteniendo la tendencia que en su momento desarrollaron la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), y el Instituto Nacional Indigenista (INI).

Sin embargo, este desdén histórico de las instituciones indigenistas por las culturas étnicas en Tlaxcala ha caminado con un reconocimiento simultáneo de las instituciones educativas que se hace patente en la existencia de 56 escuelas de educación indígena bilingüe, dirigida a los niveles de preescolar y educación primaria. Lamentablemente, la castellanización impuesta desde estos espacios educativos a lo largo del siglo veinte e incluso en las primeras dos décadas del siglo veintiuno, ha incidido gravemente en la progresiva erosión de las lenguas originarias y el rechazo a la cultura propia.

Por ello, si bien es cierto que la educación superior intercultural no se limita a los pueblos originarios, es evidente que este subsistema está dirigido de manera preferente a su atención, convirtiéndose en una estrategia fundamental para la reproducción y la conservación de la diversidad lingüística y cultural de México y de Tlaxcala.

De esta manera, en el marco de su proyecto de gobierno y con la finalidad de mejorar la cobertura de la educación superior y elevar los niveles de bienestar de la población, la Lic. Lorena Cuéllar Cisneros, gobernadora del estado de Tlaxcala, en el año de 2021 decidió impulsar la creación de la Universidad Intercultural del Estado de Tlaxcala (UIT).

De los Comités Promotores, la Consulta Comunitaria, y el Estudio de Factibilidad

La decisión gubernamental de impulsar la creación de una Universidad Intercultural en Tlaxcala, al considerar a los pueblos originarios y las comunidades equiparables como destinatarios preferentes, aunque no únicos, implicó respetar los derechos que éstos tienen a un proceso de consulta previa, libre e informada, garantizada en el artículo 2º apartado B de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Convenio

169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Implicó también establecer una regionalización de los etnoterritorios donde se realizaría la consulta, estableciendo como centros de acción inicial a los municipios de Totolac, Contla de Juan Cuamatzi, San Pablo del Monte Cuauhtotoatla, Ixtenco, Calpulalpan y Españaita, localizados respectivamente en el centro, norte, sur, oriente y poniente del estado. A este quince inicial se agregaron rápidamente otros municipios como Santa Ana Chiautempan, Tlaxcala, San Francisco Tetlanohcan, la Magdalena Tlaltelulco, El Carmen Tequexquitla, Atzayanca y Cuapiaxtla.

En algunos casos, además de la cabecera municipal (o, lugar de ella), fue notable la participación de las comunidades: fue el caso de Tlacuapan, en el municipio de Chiautempan, Vicente Guerrero en Españaita, o Cuauila y Sultepec en Calpulalpan.

Para diseñar y coordinar las actividades de la consulta en estos territorios bioculturales, fue necesario constituir un Comité Promotor en el que inicialmente participaron académicas y académicos universitarios, en diálogo constante con funcionarios y funcionarias de la DGESEUI y la SEPE-USET, con quienes se realizaron numerosas reuniones de trabajo virtual y presencial, giras de trabajo, y asambleas comunitarias.

El limitado número de integrantes del Comité Promotor y el creciente número de localidades dónde se realizaría la consulta, hizo necesaria la constitución a finales del año 2021 de un Comité Promotor Ampliado, conformado por las y los integrantes de diversas organizaciones sociales, asociaciones civiles, colectivos, activistas, líderes y líderes comunitarios respetados por su trayectoria y trabajo en la defensa del territorio, el ambiente o el patrimonio cultural.

Con la participación de todas y todos ellos fue posible diseñar y llevar a cabo entre los meses de enero y marzo del año 2022, el proceso de consulta pública en las comunidades y cabeceras municipales de las regiones bioculturales donde se asientan las y los descendientes de las culturas nahua, acolhua y yuhmú.

En estos etnoterritorios, por decisión propia de sus habitantes y en armonía con y sus formas organizativas y sus usos y costumbres, se recurrió a los talleres participativos y las asambleas comunitarias, como mecanismos de consulta, estableciendo tres fases; la informativa, la deliberativa y la resolutive.

Los resultados de la consulta realizada en diversas comunidades de los 15 municipios, con perfil etnoterritorial adecuado, permitieron identificar problemas culturales, tales como la discriminación y el racismo, y la modificación de los patrones identitarios vinculados con la lengua, cosmovisión, formas tradicionales de organización social, política y religiosa, conocimientos y saberes locales, a los que se suman problemas económicos relacionados con el abandono de las actividades agrícolas, la falta de empleo y la migración, problemas ambientales vinculados a la deforestación, la contaminación de suelo y agua por las actividades industriales y el uso intensivo de agroquímicos, así como problemas de salud derivados del consumo de productos industrializados, que ha ido desplazando la alimentación tradicional basada en la producción agropecuaria campesina.

En consecuencia, la consulta permitió escuchar diversos planteamientos para la atención y solución de los problemas citados: fortalecer la identidad cultural, revitalizar las lenguas originarias, reconocimiento oficial de los pueblos originarios y comunidades equiparables, recuperar las formas de crianza indígenas, establecer mecanismos para proteger el patrimonio cultural, proteger el equilibrio ecosistémico impulsando formas de producción agroecológicas y mejorar la salud, retornando al consumo de alimentos orgánicos.

A partir de la manifestación de esta problemática multifactorial y de las soluciones propuestas por los participantes en los talleres y asambleas comunitarias desarrolladas durante el proceso de consulta, fue posible reafirmar en el “Estudio de Factibilidad para la creación de la Universidad Intercultural de Tlaxcala”, su pertinencia sociocultural y educativa, e identificar los campos de conocimiento desde donde se podrían generar las opciones profesionales de esta institución de educación superior.

Entre estos campos se encontraban la ingeniería forestal, la agroecología, medicina tradicional comunitaria, turismo alternativo, lengua y cultura, emprendimientos económicos solidarios relacionados con la agricultura y las artesanías, alimentación y gastronomía regional, derecho consuetudinario, estudios de historia y arqueología.

Mediante análisis estadístico de frecuencias, y después de un largo proceso de debate al seno del Comité Promotor Ampliado, se tomaría la decisión de que las dos opciones de educación superior con las que abriría sus puertas la UIT estarían relacionadas con la agroecología y la gestión comunitaria del territorio, así como con la cocina tradicional y la nutrición comunitaria.

Asimismo, en el marco del Estudio de Factibilidad se evaluaron las peticiones y ofrecimientos de autoridades y de la ciudadanía de diferentes municipios y comunidades tlaxcaltecas interesadas en que la UIT quedara instalada en sus territorios, entre ellos es posible mencionar a Teolocholco, Tetlanohcan, Contla, Altzayanca, Cuapiaxtla, Tequexquitla e Ixtenco.

La certeza jurídica y la disponibilidad de los terrenos para la construcción de la UIT, permitió que este municipio yuhmú fuera el elegido para edificar la sede de esta institución de educación superior.

Estructura de gobierno, el Decreto de Creación y los Planes de Estudio

A mediados del año 2022, la preocupación del Comité Promotor Ampliado y las autoridades estatales y federales de la SEP, se dirigió hacia la conformación de la estructura de gobierno de la UIT, la elaboración y aprobación del Decreto de Creación, y la elaboración de los Planes de Estudio de las dos licenciaturas con las que iniciaría sus funciones esta institución.

Esto significaba definir la naturaleza jurídica, objeto y atribuciones de la universidad, establecer la estructura y funciones de los órganos de gobierno y administración. Dicho trabajo se llevó a cabo durante abril del 2022 en una comisión abierta conformada por el Comité Ampliado y autoridades institucionales en donde se elaboró el proyecto de los órganos de gobierno: Junta Directiva de Gobierno, Coordinación General, Consejo de Pueblos y Comunidades, Consejo Estudiantil y Consejo Académico.

De esta manera, la Junta Directiva de Gobierno quedó integrada por un(a) Presidente(a) (el/la ejecutivo estatal en funciones), un(a) Secretario(a) (el/la titular de la SEP en Tlaxcala), dos representantes de la SEP federal, el/la titular de la Secretaría de Finanzas, el/la titular de la Secretaría Estatal de Planeación e Inversión, una o un representante del Consejo Estudiantil y una o un representante del Consejo Académico, seis representantes del Consejo de Pueblos y Comunidades en calidad de vocales, y el/la Coordinador(a) General de la UIT con voz, pero sin voto.

Este último, aunque es designado por el ejecutivo Estatal, surgió de una terna propuesta por los integrantes del Comité Promotor Ampliado; prerrogativa establecida como cuestión única y excepcional en la Ley de Creación de la UIT, de igual modo se concedió que por única vez, los y las integrantes del Comité Promotor Ampliado sesionaran como Consejo de Pueblos y Comunidades para nombrar las seis personas vocales comunitarios participantes en la primera Junta de Gobierno.

Ambos actos demostraron el amplio reconocimiento que dieron las autoridades federales y estatales de la SEP a la intensa y entusiasta participación comunitaria que despertó en Tlaxcala el proyecto de creación de la UIT, así como al esfuerzo de las y los integrantes comunitarios de la Comisión que trabajó en el diseño de la estructura de gobierno. Además, es necesario señalar que al menos dos aspectos de la estructura de gobierno son notables, ya que representan una innovación más allá de los esquemas preestablecidos de las universidades, el primero es la mencionada inclusión de seis vocales comunales representantes de seis municipios al interior de la junta directiva con voto, y en segundo lugar, la creación de un órgano comunitario, el denominado Consejo de Pueblos y Comunidades, que agrupa a representantes municipales consejeros, que pueden emitir propuestas y recomendaciones en cuestiones académicas y de vinculación comunitaria, además de vigilar los procesos universitarios. Estos dos puntos de innovación tienen como objetivo la construcción de una universidad abierta a los Pueblos y Comunidades, sus necesidades y creatividad.

Como fruto de este esfuerzo colaborativo, el 26 de mayo del año 2023 se publicó en el N° 2 del Periódico Oficial el Decreto N° 229 del Honorable

Congreso del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala, mediante el cual se emite la Ley que crea la Universidad Intercultural de Tlaxcala.

Apenas terminados los trabajos de la Comisión encargada de plantear la estructura de gobierno, se inició la fase de elaboración de los Planes de Estudio de las dos licenciaturas con las que la UIT iniciaría sus funciones académicas. Nuevamente se recurrió a la formación de una Comisión conformada por representantes federales y estatales de la SEP y por integrantes comunitarios del Comité Promotor Ampliado que de manera honorífica dedicaron muchas horas de trabajo para discutir con los asesores académicos del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), la justificación, objetivos, el mapa curricular, los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes, así como los criterios de evaluación y formas de titulación.

Tras un esfuerzo de varios meses de duración y numerosas reuniones de trabajo, a mediados del año 2023, en presencia de las y los integrantes del Comité Promotor Ampliado—a punto de convertirse ya en Consejo de Pueblos y Comunidades- el CESDER entregó la versión final de los planes de estudio de las dos licenciaturas iniciales: 1) Prácticas Agroecológicas y Gestión Comunitaria del Territorio, y 2) Cocina Tradicional y Nutrición Comunitaria, cuya perspectiva de interculturalidad deberá ser validada por la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural, antes de proceder a su registro oficial en la Dirección General de Profesiones de la SEP.

Ambos planes expresan una visión académica y política inspirada en posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas contrahegemónicas, que obtuvieron consenso en el seno de la Comisión respectiva, y que responden a las preocupaciones manifestadas en el periodo de Consulta comunitaria participativa.

A partir de un esquema de co-diseño curricular, los asesores del CESDER y las y los integrantes de la Comisión para la creación de los planes de estudio de la UIT, plasmaron en estos la voluntad de construir comunidades de aprendizaje, de articular los conocimientos científicos y los saberes comunitarios, de adoptar una perspectiva de interculturalidad crítica y decolonial, de vincular la universidad con las comunidades y de establecer un modelo híbrido que combina las asignaturas con el trabajo en Módulos.

Es importante señalar también el hecho de que dicho trabajo se llevó a cabo no sin disensos y tensiones, muchos de ellos relacionados con la metodología de trabajo denominada por los asesores como “co-diseño”; tres cuestiones centrales se hallaron problemáticas:

- La primera es que ya que los trabajos de diseño de la universidad estaban siendo llevados a cabo por integrantes de Comité Ampliado e institucionales en una forma de trabajo horizontal, creativa, dialógica y consensual, dicha práctica se convirtió de facto en una norma interna de trabajo, y al verse forzados a trabajar bajo otra metodología, surgieron algunas tensiones. Los asesores contaban con algunas plantillas prediseñadas previas a los trabajos conjuntos del denominado co-diseño, por tanto la novedad creativa de las propuestas de las comunidades locales se contraponía a diseños previos desde una experiencia externa.
- En segundo lugar, está el hecho de que, aunque la nueva metodología prometía incorporar ciertos mecanismos participativos para capturar la retroalimentación comunitaria, frecuentemente dicha retroalimentación no lograba llegar a los documentos finales que se presentaban ante el comité.
- Lo que nos lleva al tercer punto problemático y es que la decisión de lo que se plasmaba en los documentos, después de las sesiones de retroalimentación, quedaba en manos de los asesores y frecuentemente desde un juicio técnico se descartaban propuestas que contaban con gran consenso o incluso unanimidad en el comité (como el tema de la transversalidad de la lengua originaria). Por ello, varios integrantes del Comité Ampliado solicitaron a los asesores apertura metodológica y consideración en las decisiones finales, lo que llevó a una mayor apropiación del proceso de elaboración. Esta experiencia pone de relieve la complejidad de los procesos de construcción de planes de estudio y la importancia de los mecanismos participativos en los mismos.

Destaca en especial el esfuerzo por plasmar en el diseño de los planes de estudio de ambas licenciaturas el sello de la interculturalidad crítica que presenta a la UIT como una opción de educación superior, interesada en

formar no solamente a la juventud proveniente de pueblos originarios y comunidades equiparables, sino también a las y los afrodescendientes, a las y los migrantes extranjeros, a la población culturalmente mestiza que habita los ámbitos urbanos y semirurales o las colonias populares.

Sin embargo, destaca también la transversalidad en la enseñanza de las lenguas tlaxcaltecas: el náhuatl y el yuhmú, cuya enseñanza y revitalización es fundamental para el renacimiento y fortalecimiento de la diversidad cultural en Tlaxcala y también para el país. La importancia de la lengua está fundada en la consulta de vinculación comunitaria, en la que apareció como tema recurrente, lo que llevó al Comité Ampliado a tomar la resolución de su transversalidad y no solo acotarla a una licenciatura específica.

Gestión de la configuración académica – estudiantil – comunitaria

Una vez que fue publicado el decreto de creación de la UIT, se constituyó la Junta de Gobierno y los planes de estudio de las dos licenciaturas iniciales fueron presentados y entregados al Comité Promotor Ampliado. Solamente quedaba iniciar el proceso de conversión de éste en el Consejo de Pueblos y Comunidades, e iniciar simultáneamente los trabajos para el inicio de las actividades académicas en la UIT.

Con respecto al primer punto, en reunión plenaria celebrada en el mes de agosto del 2023, se conformó el Consejo de Pueblos y Comunidades integrado por representantes de los municipios de Totolac, Contla, Calpulalpan, Ixtenco, y Tlaxcala, previamente electos en reuniones comunitarias. En la misma sesión se eligió al Presidente, la Secretaria, y los escrutadores de este organismo.

En cuanto al segundo punto, entre las primeras acciones académico-administrativas, destaca la formación de las tres Coordinaciones universitarias; la Coordinación Académica, la Coordinación Administrativa y la Coordinación de Vinculación, cuyos titulares fueron nombrados por la Junta Directiva de Gobierno, observando los requisitos marcados en el artículo 20 de la Ley de Creación de la Universidad Intercultural de Tlaxcala.

Una segunda acción indispensable para el arranque de las actividades académicas de la UIT, fue la emisión de las Convocatorias para admisión

de estudiantes (generación 2023-2027), y para ocupar ocho plazas de docentes hora-clase, con quienes se conformará la primera planta académica de la institución.

La convocatoria para admisión de estudiantes fue emitida a finales de julio del año en curso, teniendo una muy buena respuesta entre las y los jóvenes de los municipios y comunidades situados al oriente del volcán, conocido con los nombres de La Malinche, Malintzin o Matlalcueyetl (Ixtenco y Huamantla especialmente), pero también atrajo a aspirantes de etnoterritorios nahuas situados al oriente de esta montaña sagrada, (como Totolac y Yauhquemecan), e incluso a nativos tutu naku de la Sierra Norte de Puebla y nahuas de la mixteca poblana.

La convocatoria para docentes, emitida también a finales del mes de julio, rebasó las expectativas, puesto que se recibieron casi 200 expedientes de académicos/as interesados en ocupar un espacio académico en la UIT. La mayoría de ellos/as cumplieron con el perfil solicitado de tener estudios de licenciatura o posgrado en Antropología, Sociología, Historia, Trabajo Social, Economía, Biología, Informática o Computación, pero su experiencia en el trabajo académico de docencia e investigación, o su experiencia en el trabajo de vinculación comunitaria y su disponibilidad de tiempo fueron sustancialmente distintas, incidiendo en la selección de candidatos realizada por el Comité Dictaminador.

Cabe mencionar que el proceso de revisión de expedientes y de realización de entrevistas llevado a cabo por los miembros del Comité Dictaminador contó con la participación de funcionarios/as de la SEPE USET, de la UIT, y de los vocales comunitarios de la Junta Directiva de Gobierno, con la finalidad de mostrar la imparcialidad y la transparencia en la selección de candidatos.

También es relevante señalar que, en la convocatoria para ocupar espacios académicos en la UIT, se invitó a portadores culturales y sabios comunitarios que desearan incorporarse a la institución para aportar sus saberes en materia lingüística, agroecológica o de alimentación comunitaria. La atención a este llamamiento fue discreta, pero sí hubo respuesta, lo cual permite pensar

que la posibilidad de establecer el diálogo de saberes como perspectiva epistemológica y estrategia pedagógica en la UIT, tiene posibilidades de concretarse.

Reflexiones acerca de un proceso inconcluso y en transformación constante

¿Qué se puede concluir de un proceso como este? Tal vez decir que el proceso no ha terminado, que aún falta constituir el Consejo Estudiantil y el Consejo Académico, cuyos representantes se incorporarán a la Junta Directiva de Gobierno para participar en la toma de decisiones que guían la vida de la UIT. Decir también que esta institución requiere completar la construcción de sus instalaciones, requiere del flujo oportuno y suficiente de los recursos financieros, del apoyo de las autoridades federales y estatales, de la Secretaría de Educación Pública y de la voluntad política que permita la flexibilidad y la transformación de los marcos normativos institucionales, que muchas veces contienen la novedad potencial de proyectos como este, que además de ser espacios críticos, llaman a una transformación socio-comunitaria integral, lo que incluye la forma de trabajo de las micro y macro instituciones de coordinación social que conforman lo que denominamos Estado.

Los titulares de las Coordinaciones Universitarias tenemos el reto de contribuir a hacer realidad los principios de este modelo educativo, de acompañar las actividades de las y los docentes y las y los estudiantes que han confiado en la propuesta de una educación intercultural alternativa, de establecer los vínculos con las comunidades, y de lograr que la UIT se consolide rápidamente en el contexto educativo nacional.

Las y los compañeros docentes tienen en sus manos el reto enorme de generar el diálogo de saberes, recurriendo a estrategias pedagógicas innovadoras, el reto de formar comunidades de aprendizaje vinculadas a las comunidades, de ir construyendo proyectos de investigación teórica y aplicada que posicionen a la UIT como una institución comprometida con la resolución de las problemáticas en los etnoterritorios que impulsaron su creación.

De las y los estudiantes que han confiado en el proyecto académico comunitario de la UIT, esperamos que puedan explorar y encontrar sus raíces.

ces identitarias, que adquieran una conciencia histórica, un pensamiento crítico y un compromiso social que haga de ellas y ellos actores sociales arraigados en su territorio y capaces de incidir en los procesos de la revitalización cultural y lingüística, de protección del patrimonio biocultural, de restauración ecosistémica, de impulso a la agricultura campesina para la soberanía alimentaria y una alimentación sana que mejore las condiciones de nutrición de la población tlaxcalteca.

Finalmente, habremos de esperar que el Consejo de Pueblos y Comunidades se mantenga vigilante, continúe respaldando las acciones de la UIT, y se expanda hacia las regiones bioculturales y los etnoterritorios tlaxcaltecas que no pudieron participar en el proceso de creación de esta institución de educación superior. El 75% de los municipios tlaxcaltecas no estuvo en la fase de arranque, pero es necesario llevar a cabo el trabajo que les permita incorporarse a la fase de crecimiento y consolidación.

Universidad Intercultural para la Igualdad (UNITI)

La Universidad Intercultural para la Igualdad (UNITI) del estado de Aguascalientes, surgió a iniciativa de las autoridades de dicha entidad como una forma de justicia social hacia sectores históricamente en situación de vulnerabilidad; derivado de los diálogos entre el Instituto de Educación de Aguascalientes y la Dirección de Educación Intercultural, se reforzó la importancia del reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas, la igualdad entre mujeres y hombres, así como el derecho a la no discriminación, contenidos en los artículos 1º, 2º y 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se establece que la federación, las entidades federativas y los municipios, para promover la igualdad de oportunidades y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y las políticas necesarias, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con las comunidades.

Derivado de esto último, las autoridades educativas federales y estatales, invitaron a integrantes de colectivas y colectivos feministas, de la diversidad sexogenérica, organizaciones de la sociedad civil, así como personas

físicas con conocimientos y experiencias enfocadas en temas de igualdad, género, pedagogía, derechos humanos, no violencia, entre otras, a la conformación de un Comité Promotor del Diseño, Planeación y Seguimiento para la apertura de la Universidad Intercultural para la Igualdad, mismo que quedó conformado el 03 de febrero de 2023.

A partir de la instalación del Comité Promotor, se trazó una ruta para la realización del diagnóstico comunitario, proceso en el que se contó con la colaboración del Instituto Aguascalentense de las Mujeres (IAM). Se planearon e instrumentaron actividades con la finalidad de escuchar distintas voces que expresaran sus necesidades y aportaran ideas innovadoras, para proyectar y estructurar la construcción de la UNITI. Cabe destacar que debido al tema de Igualdad Sustantiva, la etapa diagnóstica se amplió a nivel nacional, por lo que se invitó a integrarse al proceso de creación de esta institución educativa al Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y al Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).

Metodología

Se realizaron trabajos con la técnica cualitativa de recolección de datos, denominada grupos focales, una encuesta virtual y un foro estatal. Estas actividades se desarrollaron de mayo a julio del 2023, con grupos heterogéneos y en distintos municipios de Aguascalientes. Finalmente, el 23 de agosto se realizó el foro denominado “Diálogos para repensar la educación superior en México: la construcción de la Universidad Intercultural para la Igualdad”, Foro Nacional, en la Ciudad de México.

Respecto de los grupos focales, se resalta que fueron un total de seis, cuyas actividades se realizaron en los municipios de Calvillo, Aguascalientes, Tepezalá, Cosío, San José de Gracia y El Llano. Asistieron estudiantes de secundaria y de educación media superior, mujeres líderes, mujeres de las comunidades, personas con alguna discapacidad, maestras del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), personas de la comunidad LGBTQ+, mujeres con maternidad autónoma, mujeres que se encuentran en refugios por vivir situaciones de violencia extrema, entre otras

poblaciones. Se realizaron distintas actividades, de las cuales el comité consideró como la más relevantes la denominada “TU UNIVERSIDAD IDEAL”, cuyo propósito principal fue planear y visualizar el campus, con la infraestructura necesaria donde se llevarán a cabo actividades académicas, sociales, culturales, artísticas, entre otras.

El Foro Estatal se realizó el 12 de julio del 2023 de manera presencial en la Universidad Tecnológica Metropolitana de Aguascalientes, con el objetivo de reunir información y prácticas exitosas sobre identidades, violencias, desigualdades derivadas del sistema sexo-género, territorio, educación, áreas de conocimiento y proyección de programas y estructura educativas, con el fin de establecer las líneas metodológicas y filosóficas de la Universidad Intercultural para la Igualdad. Se realizaron siete mesas de trabajo, donde participaron de 10 a 15 actores estratégicos comunitarios en cada una.

Se aplicó una encuesta cerrada titulada “Diagnóstico comunitario” en formato digital, en el que participaron 629 personas, de las cuales el 80.4% reportó tener entre 17 y 21 años. Las personas que respondieron pertenecen a 11 de los 12 municipios que conforman el estado de Aguascalientes, siendo Asientos, Aguascalientes y El Llano donde más participación hubo.

La participación de las mujeres fue de 67.2%; se destaca que 0.6% se identificó como no binarie, el 39.9% se identifican como personas de la diversidad sexual, el 29.8% son personas adultas mayores, el 11.5% personas afrodescendientes. El máximo nivel de estudios de quienes respondieron la encuesta es bachillerato completo con 38.9% y bachillerato incompleto con 38.7%; el 79.9% se encuentra estudiando en telebachilleratos, bachillerato comunitario o bachillerato militarizado.

El foro nacional, como ya se dijo en líneas precedentes, se llevó a cabo el 23 de agosto del presente año, en las instalaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES). El objetivo principal consistió en convocar a diferentes personas para asistir a un espacio de encuentro para el diálogo e intercambio de experiencias, sentires y pensares, incluyendo colectivas, asociaciones

civiles, activistas, movimientos feministas, académicas, funcionarias, organizaciones e instituciones públicas. Este espacio permitió pensar las necesidades de la educación superior a nivel nacional, con el fin de fortalecer en todos los aspectos el proceso de creación de la primera Universidad Intercultural para la Igualdad, principalmente en la consolidación y seguimiento del modelo educativo.

Todas las técnicas metodológicas antes mencionadas proporcionan los insumos para la construcción de la UNITI, mediante una propuesta educativa que recupere otras formas de construcción de conocimiento, pedagogías y metodologías que salgan de lo convencional, para transformar los procesos educativos, desde una perspectiva intercultural, de género, interseccional, antirracista, anticolonial y antipatriarcal. Dichos insumos que parten del diagnóstico comunitario servirán para dar contenido a los instrumentos jurídicos como el Convenio de coordinación y además para sustentar el modelo educativo, los planes y programas de estudio, así como el propósito y sentido que conducirán a esta institución de educación superior.

Justificación

La creación de una Universidad como la UNITI en el estado de Aguascalientes, es de suma relevancia debido a que en el estado y en el país prevalecen diversas manifestaciones de violencias, dentro de las que se destaca la violencia de género, la cual afecta directamente a las mujeres, con una alta carga de machismo, sexismo y misoginia, lo que ha llegado en muchos casos, principalmente a nivel nacional, al feminicidio. Así también existe violencia por homofobia, xenofobia, adultocentrismo, discriminación y racismo, entre muchas otras.

Es importante mencionar que Aguascalientes es el tercer estado con los porcentajes más altos de prevalencia de la violencia hacia las mujeres de 15 años y más en los últimos 12 meses a nivel nacional y el quinto lugar en la prevalencia de violencia a lo largo de la vida, superando en ambos casos por mucho la media nacional; la tasa de participación de las mujeres ronda el 46.8%, mientras que los hombres tienen una participación del 75.2%, lo que representa una diferencia de 28.4 puntos porcentuales, ubicándolo en la posición 19 en el país.

Debido a lo anterior, una universidad con este corte representa una opción para el cambio de paradigmas no solo en el estado, sino como un referente nacional. Por ende, la cristalización de una utopía posible, tal como ha sido manifestada en algún momento del proceso, principalmente para aquellos grupos que se encuentran marginados en el ejercicio de sus derechos, toda vez que la educación es apremiante, al ser un derecho habilitante de otros.

Por ello, la UNITI es un proyecto educativo que se piensa con principios y valores cimentados en los derechos humanos, la perspectiva de género, diversidad sexogenérica, igualdad sustantiva, interseccional, intercultural y de cultura de paz. Con la intención de desarrollar programas educativos congruentes con una visión humanista, comunitaria e interdisciplinar, antirracista, anticolonial, antipatriarcal, y tomando en cuenta la pluralidad epistémica, las metodologías y saberes comunitarios y populares, a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, con prácticas interculturales críticas, que sea capaz de formar profesionales comprometidos con el bienestar de la colectividad, tanto en lo comunitario, regional y nacional, lo cual también decante en el fortalecimiento de las identidades, así como en una orientación constante hacia la sostenibilidad.

Problemáticas

Grosso modo, las problemáticas surgidas en el proceso diagnóstico abarcan desde las discriminaciones estructurales que limitan el acceso a la educación, principalmente de las mujeres que desempeñan roles de cuidado, ya sea de las y los hijos, de adultos/as mayores o de personas enfermas, al no existir políticas específicas que coadyuven en este aspecto; hasta la falta de recursos económicos para costear los gastos que representa la educación universitaria, (transporte, renta y alimentos).

También se expuso la violencia vivida por los grupos de la diversidad sexogenérica, al no existir protocolos de inclusión ni la infraestructura adecuada, dentro de las que se destacan los baños neutros, así como una estructura de gobierno y administrativa que garantice la no discriminación de las personas pertenecientes a la diversidad sexual, principalmente personas trans, no binaries y de género fluido, ya que actualmente no

tienen cabida en las instituciones formadas de manera tradicional, toda vez que los requisitos de ingreso, los formatos y los documentos identificatorios no están adecuados a su identidad de género.

Los embarazos de adolescentes fueron un tema que se considera urgente visualizar debido a que hacen que muchas mujeres jóvenes dejen de estudiar. Otras problemáticas giran en torno al tema de la preservación del medio ambiente y los recursos naturales, siendo la escasez de recursos hídricos la más apremiante. La violencia generada por la delincuencia organizada, la violencia en las familias, y la discriminación en general.

Finalmente, se hace alusión a los programas de estudio predominantemente capacitistas, que no permiten el adecuado desarrollo personal, ni el cambio de paradigmas necesarios para garantizar una comunidad universitaria justa, equitativa y libre de discriminación y violencia, ya que los programas actuales no cuentan con materias que contribuyan a la no violencia, sobre los feminismos, la inclusión, la discriminación y la cultura de paz.

Planteamiento educativo

Se menciona por los integrantes del Comité que la universidad debe contar con un tronco común para que todas las carreras incluyan como mínimo estudios en género, feminismos, derechos humanos, interculturalidad, antirracismo, bienestar social, nuevas masculinidades, diversidad sexual y ética; así mismo, que sus sistemas de evaluación sean libres de replicación de sistemas patriarcales, priorizando el desarrollo del individuo y su comunidad. Las carreras impartidas se espera que sean congruentes con las necesidades sociales y vinculadas con los saberes y tradiciones de los pueblos originarios, así como de las comunidades diversas e inclusivas.

Estructura de gobierno de la universidad

Uno de los temas reiterados en el proceso diagnóstico tanto a nivel estatal como en el foro nacional, giró en torno al gobierno de la universidad, que se busca sea plural y sin relaciones jerárquicas, cuya integración contemple no solo a integrantes del estado y federación, sino personal aca-

démico, administrativo, estudiantes y miembros de la sociedad civil; que sea horizontal y que garantice la participación activa de todas las voces; autónomo, libre de interferencias e intereses de la política partidista o del gobierno en turno; mismo que debe tener formación en perspectiva de género, interculturalidad, antirracismo, cultura de paz y perspectiva de derechos humanos. Así mismo, la universidad deberá contar con protocolos de actuación en el caso de violencia de género y discriminación efectivos, alineados a derechos humanos, vinculados a los sistemas de justicia y regidos bajo el principio propersona y de progresividad de derechos.

Gestión e instrumentos normativos

Es necesario que la UNITI cuente con normativas, políticas y reglamentos que estén armonizados con la misión, visión y filosofía de las universidades interculturales y en los instrumentos internacionales, leyes nacionales y estatales que tutelen el derecho a la educación, la igualdad de jure y de facto, que contribuyan a la eliminación de todas las formas de discriminación en cualquier ámbito de la vida, el derecho a vivir una vida libre de violencia, así como en las condiciones sociales contextuales específicas del estado y de los grupos poblacionales a los que serán dirigidos los programas educativos.

En virtud de que la reforma al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos¹⁰¹ establece que: toda persona tiene derecho a la Educación, el Estado (Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios) impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior, así como priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

Aunado a ello, La Ley General de Educación¹⁰² en su artículo 5° señala que toda persona tiene derecho a la educación, por lo que el Estado está obligado a ofrecer a todas las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, así

101. Cámara de Diputados. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. En www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

102. Cámara de Diputados. "Ley General de Educación". En <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

como de acceso, tránsito, permanencia, avance académico y, en su caso, egreso oportuno en el Sistema Educativo Nacional, y con el ejercicio de este derecho, inicia un proceso permanente centrado en el aprendizaje del educando, que contribuye a su desarrollo humano integral y a la transformación de la sociedad; es factor determinante para la adquisición de conocimientos significativos y la formación integral para la vida de las personas, con un sentido de pertenencia social basado en el respeto de la diversidad, y es medio fundamental para la construcción de una sociedad equitativa y solidaria.

Retos

El proceso aún tiene grandes retos; el primero es recuperar en el convenio de coordinación lo vertido en el proceso diagnóstico y armonizar la ley de creación de la Universidad con este instrumento, en virtud de que existen ciertas resistencias, debido a visiones tradicionales arraigadas. Por ello se busca llegar a un consenso que traspase el plano de las aspiraciones de una universidad diferente, la cual hasta este momento se ha mantenido en los buenos deseos, mas no en las acciones concretas del modelo educativo. Por ello, el proceso de negociación es arduo, y desde la federación se buscan los medios para poder plasmar en el proyecto educativo de la UNITI, las necesidades, los gustos e intereses de las personas participantes en el proceso, a través del diseño de una universidad que vaya más allá de la infraestructura, que vea a la educación como un ente transformador de las realidades, impulsor del pensamiento crítico, un antídoto contra la discriminación y constructor de relaciones horizontales entre mujeres y hombres; como una propuesta educativa que decante en un desarrollo enfocado en el bienestar y sostenibilidad; por ende, en la posibilidad de una mejor calidad de vida, con total respeto al entorno (personas y naturaleza), que vaya más allá de la mercantilización, que realmente recupere las problemáticas existentes en los territorios y se reflejen en el modelo educativo, las pedagogías, los planes y programas de estudio, el gobierno universitario, así como en las mallas curriculares e infraestructura.

Se apuesta con la UNITI a concretar una política educativa de reparación histórica de las desigualdades que se intersectan con mayor fuerza en las

mujeres racializadas en desventaja (indígenas y afromexicanas), y en grupos en situación de vulnerabilidad histórica, dentro los que se destacan los pertenecientes a la diversidad sexogenérica. Ello permitirá avanzar hacia la igualdad de hecho, una política educativa humanista, con perspectiva de género, intercultural, interseccional, antipatriarcal, anticolonial, libre de violencia y discriminación, para el reconocimiento, goce y ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales, como lo establece la Ley General para la Igualdad entre mujeres y hombres; siendo indispensable remover los obstáculos que impiden la igualdad sustantiva, entre ellos el suelo pegajoso y techo de cristal, “tomando las medidas apropiadas que permitan modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las practicas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombre y mujeres”, según lo insta en su artículo 5 la Convención sobre todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).

En virtud de que es un hecho notorio que aun en pleno siglo XXI siguen existiendo diferencias históricas en materia educativa, toda vez que la educación ha sido acuñada desde el androcentrismo y en las aulas pervive un trato diferenciado hacia la dicotomía imperante de hombre y mujer, perpetuando estereotipos impuestos y aceptados socialmente, es urgente la creación de IES comprometidas con el ejercicio pleno de los derechos y en igualdad.

Universidad Intercultural de Jalisco (UIJ)

Dentro de los pueblos indígenas más olvidados del país, más discriminados y cuyas condiciones de vida están marcadas por una gran desigualdad, se encuentran los pueblos del norte del país, como los rarámuris, coras, o'dam, n'ayeri o wixárika. Pero al mismo tiempo son pueblos de gran resistencia que no renuncian a sus identidades y viven una fuerte disputa por el respeto, pervivencia, fortalecimiento y reproducción de sus lenguas, culturas y formas de vida.

En esta diversidad de pueblos del estado de Jalisco, el grupo mayoritario es el de los pueblos wixárikas, que normalmente han sido nombrados por los mestizos como huicholes. Tienen sus principales poblaciones repartidas en tres grandes comunidades en la región norte del estado: San Andrés Cohamiata, Santa Catarina Cuexcomatlán, San Sebastián Tepohuanaxtlán y su anexo Tuxpan. Sus pueblos presentan una gran dispersión de la población en regiones de difícil acceso y a mucha distancia de los centros de población mayores, siendo Huejuquilla, Mezquitic o Colotlán las poblaciones de mayor cercanía a sus comunidades, aunque ya éstas se encuentran de 4 a 6 horas de Guadalajara. Esta dificultad de acceso lleva a que en varios casos las poblaciones wixárikas, aunque legalmente se encuentran asentadas en Jalisco, les quede más cerca ir a Nayarit o a Zacatecas, antes que a la capital Jalisciense.

Hablamos de pueblos que históricamente reivindican un territorio amplio, en el que transitan y se mueven desde hace generaciones, independientemente de las fronteras de los estados modernos que, con el pasar del tiempo, la privatización, la compra-venta de tierras y la llegada de poblaciones que han migrado, se ha visto mermado, cercado y alterado, pero continúa formando parte de su cosmovisión territorial y de su sentido de mundo, sobre todo en lo que respecta a sus lugares sagrados y cosmovivencias.

En ese sentido, es obligación de todo wixárika que, en el transcurso de su vida y en diferentes momentos del tiempo, peregrine a sus lugares sagrados (vinculados con los puntos cardinales de su propia cosmovisión). Los wixárika, con fines espirituales, no sólo se mueven entre Zacatecas, Nayarit, Durango, San Luis Potosí y Jalisco, sino que, a partir de dicho peregrinar, ofrendan y se reafirman como pueblo, pero también renuevan el mundo periódicamente. Sus vínculos espirituales son fuertes y difícilmente separables de la vida cotidiana misma, aunque sin lugar a duda se ha visto sincretizada con elementos del catolicismo. Su cosmovisión es propia y guardada celosamente bajo sus tradiciones, usos y costumbres.

Por ello, los wixárika son un pueblo que mantiene sus propias estructuras de gobierno, fundamentadas en las autoridades tradicionales y agrarias,

además de contar otro tipo de figuras sustanciales como los marakames, los jicareros o el Consejo de Mayores, conservando fuertemente sus tradiciones y sus diferentes rituales, como el consumo del híkuri, el respeto y veneración al Abuelo Fuego, las danzas y demás tradiciones que son parte fundamental de la vida, a través de los cuales mantienen su identidad y forma de existencia desde el lugar que tienen dentro del mundo. La lengua wixárika es fundamental para su existencia al grado que se llaman a sí mismos con el mismo término; es lo que los hace ser pueblo y sólo a través de ella es que se puede realmente abarcar y conocer su cosmovivencia, lugar y relación con el mundo. Sin ella, aunque pueden quedar otras expresiones de cultura y tradición, el fuego wixárika se apagaría, ya que conforma su alma y esencia.

Es importante decir que estos pueblos han sido expulsados de sus ubicaciones originales a lo largo de la historia, siendo obligados a refugiarse en las serranías y regiones más apartadas, como un mecanismo de defensa y sobrevivencia frente al avance del mundo blanco y occidental, que les ha discriminado, dejado en la pobreza, explotado y excluido, contraponiéndoles el mestizaje, el desarrollo y una modernidad específica como la única vía permitida para que “mejoren su vida”. Pero ello a un muy alto costo: perder su propia identidad. Nunca se les ha permitido opinar o participar en la construcción de la concepción del sentido que debe guardar el proceso para la “mejoría de su vida”, entendiendo ésta en sus términos, sino que, como todo proceso de modernidad, se les ha impuesto bajo el mismo criterio urbano, occidental y dentro del orden colonial forjado desde los escritorios y centros de poder, tanto de las capitales estatales como de la república.

Al encontrarse ubicados en regiones alejadas, agrestes y serranas, no cabe duda que atender sus necesidades es todo un reto para las instituciones, siendo sumamente complicado cumplir con ciertos requisitos institucionales. Se requiere de una atención particular que no puede regirse plenamente por los mismos criterios que se tendrían para proyectos en capitales, ciudades, grandes poblaciones u otros contextos en que el acceso a servicios es más fácil; esto sin considerar que las circunstancias

del medio en que se circunscriben son mucho menos complicadas que donde se ubican los pueblos wixárikas.

En este contexto, la Universidad intercultural de Jalisco es una institución que se ha planteado el reto de estar presente dentro del territorio de las comunidades en la medida de lo posible, buscando también construir un modelo que se encuentre vinculado y reivindique, en primera instancia, al pueblo wixárika. No por ello se excluye a otros, pero sin lugar a dudas es una institución que tendrá un corazón y espíritu fuertemente enlazada a las y los wixaritaris.

Al momento de la escritura de este texto, la creación de la universidad sigue en proceso, por lo que algunos aspectos quedarán pendientes por desarrollar en los trabajos que están por venir. De cualquier manera, quisiéramos compartir la complejidad propia que ha tenido este proceso, así como los alcances planteados en y para la Universidad Intercultural de Jalisco (wixárika) de manera clara y transparente, incluyendo contradicciones y retos.

El proceso de creación de la UIJ es un proyecto que ha estado marcado por un doble proceso simultáneo o dos caminos paralelos que deberán juntarse en un punto próximo pero que iniciaron con cierta independencia derivado de las propias circunstancias. Por una parte, es muestra del tipo de problemáticas que se tienen para repensar y construir desde otro lugar y bajo otras lógicas las instituciones educativas en general y las de tipo superior e interculturales en particular y por otra, muestra la necesidad de resignificar lo que es y cómo se entiende tanto la vinculación comunitaria como el sentido social de la educación.

El arranque del proceso para la creación de esta institución en sus dos caminos se dio en el 2021. En uno de ellos, se llevaron a cabo pláticas y se tomaron acuerdos entre la Subsecretaría de Educación Superior (SES) del gobierno federal y el gobierno estatal, alrededor de la necesidad de poder colaborar para tener una universidad intercultural para los pueblos indígenas en la zona norte del estado. Con este entendimiento común, se abrió un camino institucional formal con la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología del estado de Jalisco. Dentro de este camino, la

federación asignó en diciembre del 2021, dentro del ejercicio 2022 del Fondo de Aportaciones Múltiples, la cantidad de \$36,919,567 (treinta y seis millones, novecientos diez y nueve mil, quinientos sesenta y siete pesos), ya libres de descuentos para poder construir una primera fase de la UIJ (wixárika).

Al mismo tiempo y de manera casi paralela, en ese mismo diciembre, el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) inició unas mesas de trabajo para realizar los diagnósticos de necesidades del pueblo wixárika, como una base para el desarrollo de lo que sería inicialmente el Plan de Justicia para el pueblo wixárika. La SES acompañó dichos trabajos como parte de la mesa de educación; en estas mesas, las autoridades tradicionales y agrarias eligieron a una comisión de seguimiento para los asuntos de la educación, con representación de personas de las tres comunidades, conformado en su mayoría por profesoras y profesores de educación básica y media superior. En dicho diagnóstico se expresó la necesidad de contar con instituciones de educación en todos los niveles y tipos, incluyendo una universidad.

A partir del 2022 se formaliza el Plan de Justicia con la adecuación en la primera asamblea de finales de abril en la comunidad de Nueva Colonia (dentro del territorio de Santa Catarina), en la que a solicitud de las y los propios asistentes, se terminará incluyendo en el Plan a los pueblos o'dam, n'ayeri y mexican, consolidando así un planteamiento de Plan de Justicia para todos los pueblos de la región, ampliando su cobertura de Jalisco, para incluir también a Durango y Nayarit. Aunque para el caso que estamos compartiendo, en específico nos centraremos en Jalisco y el proyecto orientado para el pueblo wixárika y la UIJ.

Este Plan de Justicia representa el segundo camino que se abrió directamente con las comunidades y sus autoridades, en demanda de su derecho a la educación, pero no cualquier tipo de educación, sino una educación que les hiciera sentido y en la que sus lenguas, culturas, conocimientos, tradiciones y formas de vida fueran respetadas y también estuvieran incorporadas e hicieran parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ellas y ellos mismos, como pueblo, planteaban que fuera una universidad intercultural pero diferente al tipo de interculturalidad que era preexistente

en algunos lugares de la región, donde ya conocían experiencias en media superior de bachilleratos interculturales vinculados a otras instituciones, pero en las cuales no se sentían realmente incluidas e incluidos. En ese sentido se planteó buscar una educación que ya no les anule, excluya y discrimine, sino que, por el contrario, estuviera vinculada a sus necesidades, lengua, cultura, identidad, tradiciones y formas de vida, que no termine expulsando a las juventudes fuera de sus comunidades, pero que además revitalice sus sentidos de existencia como wixárikas, con una vida institucional que no sea ajena a la vida, tradición y prácticas comunitarias de los pueblos. Que se hable en la lengua, que se aprenda lo propio y lo de fuera, pero desde su propia comprensión y forma de comunicarse, entenderse y conocer. Por lo tanto, el proyecto de tener universidades interculturales pero que sean propias y que hagan sentido a los pueblos se volvió parte de las demandas más importantes dentro de la mesa de Educación del Plan de Justicia.

A inicios del 2022, aún con la situación pandémica por la COVID-19, se tuvieron de manera virtual reuniones institucionales con las autoridades educativas estatales, lo cual fue complicado. No obstante, desde inicios de ese año se intentó organizar un primer reconocimiento territorial a partir de una reunión con las autoridades tradicionales y agrarias, para buscar acuerdos y consensos e ir construyendo en conjunto la ruta de trabajo para la creación de la UIJ. Sin embargo, conseguir articular dicha reunión no fue tarea fácil (recordando que este trabajo fue previo a la primera reunión del Plan de Justicia en Nueva Colonia, ya mencionada).

La falta de costumbre en un trabajo interinstitucional y a nivel territorial, dificultó la articulación de las tres partes (federación, estado y comunidades) pero, al final, se consiguió trazar una propuesta de primera reunión con representantes de las comunidades wixárikas para establecer la ruta de trabajo. La organización de la reunión quedó a cargo de representantes del gobierno estatal y, finalmente, se convocó en febrero del año 2022, en la comunidad de Bolaños, a una reunión en la que la SES invitó a personal del INPI para acompañar la misma, ya que se había estado participando en los diagnósticos a fines del año anterior y quedaba claro que la UIJ no era sólo un proyecto estatal,

sino que entraba también en el marco del Plan de Justicia de los pueblos y el puente entre ambos impulsos era fundamental.

La noche previa a la reunión en Bolaños, ya estando en el territorio (en Colotlán), se hizo de nuestro conocimiento que no se había convocado a todas las autoridades de las tres comunidades, sino que el personal del gobierno del estado seleccionó a ciertas personas de las mismas, pero también allí se compartió que la expectativa estatal no era fundamentalmente dar a conocer el proyecto para buscar una ruta de trabajo conjunta sino que para ellos la reunión tenía como fin primordial definir el predio de ubicación para la UIJ ante la premura para la ejecución presupuestal.

Al final, gracias a la invitación hecha al INPI, la convocatoria fue ampliada, aunque ni de esa forma se consiguió que llegaran todas las autoridades de las comunidades. En este primer encuentro las y los asistentes de las comunidades notificaron a las instituciones que ya existía una comisión o comité designado por sus autoridades para el seguimiento de los asuntos educativos (varios de cuyos integrantes estaban presentes en la reunión) al igual que informaron que no podían tomar ningún tipo de decisión mayor como la ubicación del predio, ya que no estaban sus autoridades y no se contaba con un acuerdo.

Por lo anterior, se dieron por enterados/as, tomaron nota del proyecto y quedaron de llevar el tema a sus respectivas asambleas para su discusión. Sin embargo, en ese espacio se puso de manifiesto que ellos/as tienen sus propios mecanismos, formas de discusión y decisión, teniendo que incluir siempre a sus autoridades tradicionales y agrarias, así como a sus asambleas comunitarias, o de lo contrario no se puede tomar ninguna definición. Igualmente, en ese encuentro demandaron el no politizar el tema, el realmente incluirles y hacerles partícipes de los procesos y, por ello, demandaron respeto a sus tiempos y modos, aunque vieron de manera positiva que existiera dicha propuesta.

Desde este momento quedó clara la demanda por el respeto a sus formas y tiempos como comunidades. Sus principios políticos y organizativos tradicionales, están por encima de muchas otras cosas, al grado que manifestaron la clara posición de que si ello representaba que el recurso presupuestal se perdiera, estaban dispuestos a ello.

No cabe duda de que hacer conciliar los tiempos institucionales con los comunitarios no es tarea fácil, por lo que encontrar ese punto medio ha afectado los tiempos en todo el proceso, pero el respeto a las formas de las comunidades ha sido uno de los compromisos que el gobierno federal reafirmó desde un inicio. Aunque también se ha dejado claro que como institución hay ciertos límites o márgenes sobre los cuales no podemos salirnos, sobre todo porque un proyecto como éste debe conciliar los requisitos y normas federales, pero también las estatales, bajo el principio de que lo comunitario debe tener centralidad.

Desde el momento en que la UIJ pasó a ser parte de las demandas del Plan de Justicia ambos caminos, aunque recorrieran en varios momentos sendas independientes, son realmente un mismo proyecto que debe entretrejerse y construirse en conjunto.

Sin embargo, hasta agosto del 2023, en ninguna de las reuniones de discusión, reporte de avances o rendición de cuentas del Plan de Justicia se contó con la presencia de la autoridad educativa estatal, tampoco se contó con la presencia de las representaciones comunitarias en las reuniones institucionales entre federación y estado, siendo la SES federal quien se hizo cargo hasta ese momento de la intermediación de ambos caminos, informando y buscando las coincidencias, compartiendo los acuerdos y sentidos establecidos desde las comunidades y con la autoridad estatal.

De esta forma mediada se han encontrado en ambos caminos dificultades y un gran reto para definir y consensar la ubicación del primer predio para la institución. Al final, como no es costumbre que las instituciones dedicadas a la infraestructura inviten, consensen o tomen en cuenta a las comunidades, lo que terminó aconteciendo es que, desde la autoridad educativa estatal y sin contar con el acuerdo y consenso de las tres comunidades, se definió el predio en la localidad de Bajío El Tule, ubicada en el territorio de San Sebastián, donde iniciaron los trabajos de construcción.

Esta situación causó la inconformidad y queja de las otras dos comunidades que defienden su legítimo derecho a ser consultadas, como lo establecían los acuerdos. Esta situación se agrava con la temporal salida de San Sebastián de

los trabajos del Plan de Justicia; es importante mencionar que para que Santa Catarina aceptara iniciar en Bajío El Tule, sin que estuviera totalmente satisfecha con la forma en que se hicieron las cosas, lo hicieron bajo el acuerdo de que en un futuro, conforme se consolide la institución, se construirían sedes en las otras dos comunidades, para que hubiera presencia en los tres pueblos de la Intercultural. En este sentido, mencionamos que la comunidad de San Andrés, a la fecha, sigue inconforme con esta situación.

La incompreensión institucional de reconocer otras formas de tomar alguna decisión, como puede ser el tener que acordar en asambleas comunitarias (y luego buscar el acuerdo intercomunidades) o el no tomar en consideración las necesidades espirituales, rituales, de solicitud y sacrificio de los pueblos, atenta contra el derecho que tienen los pueblos al respeto cultural; problema de gran importancia sobre todo si estamos hablando de una institución con enfoque intercultural.

Igualmente, si las comunidades no tienen claridad de los límites de tiempos, formas y requisitos que se tienen en las instituciones gubernamentales, así como en el ejercicio de los presupuestos, también se imposibilita poder ejecutar proyectos o presupuestos que están regidos por reglas de operación y mecanismos de revisión y auditoría de los que, aunque busquemos su flexibilización, finalmente rigen y son necesarios para el actuar transparente de las diferentes autoridades estatales y federales.

Si a todo lo anterior sumamos la difícil geografía y falta de servicios en las comunidades, vemos que ha sido muy complicado poder mantener un espacio de trabajo conjunto entre los/as comisionados/as y los/as funcionarios/as. Se intentaron reuniones virtuales pero la carencia de servicios de internet adecuados, así como las constantes faltas de luz que tienen las comunidades, imposibilitaron poder contar con un espacio funcional para los trabajos con el Comité, quedando sólo la posibilidad de trabajo en las reuniones de seguimiento al Plan de Justicia. En ese mismo sentido, varios de los/as comisionados/as no tuvieron condiciones para poder mantenerse con esa responsabilidad y, al pasar de los meses, el comité fue quedando incompleto por la ausencia de algunos/as de sus integrantes.

Durante todos estos meses en que se dio este difícil proceso de discusión sobre la ubicación de la construcción, se generó una propuesta de convenio de colaboración con base en el trabajo con representaciones comunitarias y las discusiones alrededor del tipo de educación que se esperaba, incluyendo lo manifestado en las reuniones del Plan de Justicia, así como en los trabajos con el Comité comunitario.

En este instrumento se hace una propuesta de institucionalidad diferente a la que convencionalmente se tenía, adoptando el modelo de interculturalidad crítica que esta administración ha ido construyendo en este sexenio, y en el cual se le da cabida a la representación comunitaria dentro de la Junta de Gobierno, de manera tal que las tres comunidades pudieran tener participación. Igualmente se propuso un comité comunitario para que formara parte de los organismos colegiados de la UIJ, el cual fuera el lugar desde donde se dieran propuestas, acompañamiento y supervisión, para asegurar la vinculación comunitaria y que el sentido wixárika comunitario no se perdiera, sino que se fortaleciera con la participación directa de sus comunidades.

Igualmente, en dicho convenio se plantea el objetivo de fortalecimiento, valorización e inclusión de las culturas, identidades, lenguas, conocimientos, ciencias y formas de vida que existen en toda la región dentro de la universidad, no a partir de un reforzamiento folklórico o extracurricular, sino desde su incorporación de manera medular. Esto incluye una priorización para ocupar los puestos para aquellas personas que, con el perfil adecuado, sean wixárika, dando cabida a la posible contratación de las y los profesores comunitarios que, sin contar con títulos escolares, son sabedores y sabedoras locales, avalados/as por sus comunidades y que pueden aportar justamente todos esos conocimientos y valores propios de las comunidades para la formación universitaria desde el “Ser wixárika”.

También se incluye el poder dar materias en la lengua (no solo como clase de lengua, aunque también incluyen éstas), o que, con respeto a las formas propias de las comunidades, se vea lo que se puede reproducir, enseñar y aprender de la ritualidad y espiritualidad wixárika dentro de los muros

universitarios; pero también el poder salir de las aulas para llevar procesos de enseñanza y aprendizaje en otros espacios comunitarios o fuera de las instalaciones mismas universitarias.

A inicios del 2023, en una reunión de seguimiento del Plan de Justicia, las autoridades tradicionales nombraron a nuevos/as miembros del Comité para ocupar los lugares de los/as que ya no se habían presentado y reafirmaron a los que se mantuvieron firmes desde el inicio, emitiendo un oficio que mandaron a la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología de Jalisco, notificando quiénes conformaban dicho Comité, e invitando a la institución a que se incorporara a los trabajos que se estaban realizando desde el lado comunitario y dentro del Plan de Justicia. Para mediados de ese mismo año, se tuvo firmado el convenio de colaboración y, a la fecha de este texto, se está a la espera de que se expida el decreto de creación de la institución por el gobierno estatal.

Fue en los días 18 y 19 de agosto que se llevaron a cabo dos talleres consultivos comunitarios para realizar con ellos un diagnóstico comunitario que debe ser el corazón de la factibilidad institucional en términos de sus contenidos. Estos talleres identificaron los campos de conocimientos posibles para la UIJ, con base en las problemáticas, necesidades, actividades y potencialidades de las comunidades, pero también ayudó a un primer saque de los elementos fundamentales de la cultura, identidades, tradiciones y formas de vida que dan sentido a los pueblos de la región para que, desde la universidad, se recuperen y refuercen.

En esta jornada también se trabajó y discutió sobre la manera en que la universidad se debe relacionar con las comunidades y viceversa, así como una propuesta de las comunidades sobre sus formas de vinculación y participación dentro de la institución, el tipo de educación que necesitan y quieren como comunidades, el sentido que debe guardar, así como el perfil de ingreso y egreso de las y los estudiantes.

Aunque el proyecto y todos los trabajos están pensados, planteados y vinculados con las tres principales comunidades wixárikas, hay que aclarar que, para el caso de los diagnósticos comunitarios, aunque se hizo la invitación a todas, San Andrés Cohamiata decidió comunitariamente que

no participaría de estos trabajos, debido a la forma en que se dio el proceso de selección del predio para la ubicación de ésta primera fase de la UIJ.

Como seguimiento y tras estos avances se consiguió tener la primera reunión tripartita de trabajo entre el Comité de seguimiento para la creación de la UIJ, personal del Instituto de Innovación, Ciencia y Tecnología de Jalisco y la representación federal el día 2 de septiembre. Esperamos que este primer contacto sea justamente el inicio del encuentro de ambos caminos, para que la parte que está por venir y que refiere a la definición de las carreras, modelo y demás detalles institucionales, ya sean incorporando a todos y todas los y las actores del proyecto. Con estos trabajos y de manera directa, con el Comité de Seguimiento se revisará el diagnóstico comunitario, resultado de los talleres antes mencionados y a partir del cual se podrá generar el modelo de la institución, así como los planes y programas de estudio.

Por todo ello, se reconoce que uno de los principales retos es conseguir que ambos caminos planteados puedan cohesionarse sólidamente en uno solo, pero sin que uno pese más que otro, o se imponga ante el otro, sino que realmente se abra un espacio intercultural de respeto y diálogo, donde puedan complementarse entre ellos cabalmente.

Como se puede leer hasta este punto, aún hay mucho trabajo por delante, incluyendo el diálogo constante, la paciencia y la nunca exclusión de los pueblos para poder conseguir la reincorporación de San Andrés al proceso, ya que lo fundamental del proyecto está en la incorporación y participación activa de las comunidades a través de los mecanismos y representaciones que ellos mismos, según sus formas, usos y costumbres, han determinado. En este sentido, tenemos un proyecto que, aunque sea un organismo público descentralizado del gobierno estatal, se demanda a sí mismo como una universidad wixárika. Una de las discusiones que se han dado en los diferentes espacios de diálogo comunitario, como pueden ser las reuniones del Comité o las de seguimiento del Plan de Justicia, tienen que ver con la incorporación de la lengua wixárika, de la cosmovisión, la identidad y cultura de ellos como pueblo.

Ejemplo de ello ha sido el cuestionamiento de por qué lleva el nombre de UIJ y no fue llamada con la propia lengua. Esto ha puesto sobre la mesa algunas

opciones de nombre que, aún y cuando no han sido discutidos como tal por las autoridades comunitarias, ni han sido puestos formalmente para ver la posibilidad legal de su cambio, sí muestran cómo es posible construir desde ese lugar la institución y, de ello, han resultado propuestas específicas.

En el caso de Santa Catarina, se proponían nombres como: *Iyari Mukaniere* (Espacio de Conocimiento), *Werika +kitsikaya* (El lugar donde Nace el Conocimiento), *Tatewari niukieya* (El conocimiento y sabiduría del Abuelo Fuego), *Tukipa* (Casa del Aprendizaje), *Tamatsi Niukieya* (las palabras del Hermano Mayor) o en el caso de San Sebastian se retomaron propuestas dadas en la primera reunión del Plan de Justicia como *Tekata 'iyarieya* o *Tekata' +kitsikaya*, este ejercicio da cuenta de que en los pueblos y la lengua sí se tiene cabida a los conocimientos y se vinculan como algo presente, al grado que en las últimas propuestas se le vincula con uno de los lugares sagrados wixárikas, como lo es *Teakata*, que refiere al lugar que da origen a todo, es el corazón de los pueblos.

Aunque la creación de esta universidad intercultural aún está en proceso, hablamos de un planteamiento de universidad diferente que debe no sólo responder a la propia realidad, condición y necesidades de las comunidades, reforzando, recuperando e incorporando la diversidad epistémica, cultural y formas de los pueblos, sino que también debe generar ese diálogo de saberes para traer lo que desde fuera se puede aportar, con la ciencia, tecnología y otros conocimientos diversos que existen pero bajo el paradigma de que si todo esto no sirve para reforzar las identidades, lenguas, culturas y traer mejoras y una diferencia sustantiva en el tipo de vida de las comunidades, pero desde lo que ellas consideren como mejora para sus pueblos, entonces no se estará realmente bajo un paradigma intercultural crítico, mismo que no aportaría para el bienestar social, como este proyecto se dispone a ser.

Afrouniversidad Politécnica Intercultural (AUPI)

Introducción

Analizar y reflexionar sobre la afrouniversidad nos permite conocer el papel cultural y político de las y los afrodescendientes de la Costa Chica de

Oaxaca. El rol colectivo y comunitario que presenta esta región permite conocer la transmisión de los conocimientos de los sabios y de las sabias que ayudan a preservar la historia de estos pueblos. La afrouniversidad respeta y lleva a la vida social las prácticas tradicionales que abarcan un complejo cultural, abarcando un sistema educativo, prácticas, rituales, así como su visión del mundo de los pueblos de la costa chica de Oaxaca.

La raíz africana proveniente de los cimarrones ahora crece y se enmarca en valores, prácticas y formas de ver el mundo. La resistencia, como una forma de vida ahora se condensa en una institución educativa, donde se resume su organización, sus conocimientos, pensamientos, códigos, tradiciones, música, danza, prácticas educativas y todo aquello relacionado a sus formas de ver y comprender el mundo a través de una Afrouniversidad. Esta propuesta educativa es el proyecto educativo donde se patentiza la cultura y la fuerza de pertenencia de los afroamericanos, es el inicio de su descolonización por medio del conocimiento.

Esta propuesta universitaria adherida a una afroepistemología es una propuesta contrahegemónica educativa, social y política, ya que se propone tener presente la diáspora africana y la justicia epistémica que permita preservar el pensamiento negro que durante años ha sido invisibilizado y negado. Esta universidad no cierra la posibilidad de aprender de otras epistemologías, el corpus afrodescendiente promueve el libre tránsito intercultural entre los diversos conocimientos.

Esta afrouniversidad se abre no solamente a los pueblos de Oaxaca, se abre a los pueblos del mundo, se abre al conocimiento, a los pensamientos ancestrales que siguen vivos, se abre a la humanidad con una afroepistemología que reivindica la dignidad de los pueblos negros.

Historia reciente del pueblo afroamericano

Hablar de la historia de nuestro pueblo negro, hoy reconocido constitucionalmente como pueblos afroamericanos, para una documentación histórica tendríamos la tarea de remontarnos a la esclavitud que data del siglo XVI. La población afroamericana ha estado presente y registra su llegada

a este territorio en la época de la colonia; cuando los españoles arribaron y trajeron consigo a personas provenientes del continente africano como parte de la “servidumbre y el trabajo rudo”, sólo que esta población llegó en “calidad de esclavos”. Tres siglos posteriores, esta población formó parte de diversos hechos históricos en nuestro país, solo por señalar dos importantes: la Independencia de México y la Revolución Mexicana. La época colonial fue determinante para que las poblaciones afro-mexicanas asentadas en México e indígenas enfrentaran exclusión, discriminación y racismo, acciones que aún se viven.

Para fines de esta memoria, documentaremos la historia más reciente del pueblo afro-mexicano, 26 años, “un cuarto de siglo”. Corría el año de 1984, cuando el padre católico Glyn Jemmott Nelson originario de Trinidad y Tobago llega a la parroquia de Santiago Pinotepa Nacional, Oaxaca, donde fue comisionado a la población afro-mexicana de El Ciruelo, en la región de la costa Oaxaqueña y como negro, inicia un proceso de trabajo y reflexión en las comunidades de la región.

En el año de 1997 realiza el primer encuentro de pueblos negros en la comunidad de El Ciruelo, Oaxaca. Es importante señalar que estas primeras acciones se realizaron desde el ámbito religioso; posteriormente se integraron más personas de la región en calidad de invitados/as e identificados/as con el tema afro en nuestro país.

En este encuentro se trataron temas relacionados con la problemática y condiciones de vida de los pueblos afro-mexicanos; por lo que se consideró necesario consolidar un movimiento, en el cual se exigiera el respeto a los derechos de los pueblos negros, como son: el derecho a la educación, a la salud, al trabajo, a la juventud, entre otros. También, a consideración del padre Glyn, se acordó continuar año con año los encuentros de los pueblos negros. Estos se celebrarán de manera alterna en los estados de Oaxaca y Guerrero.

Así, de 1997 al 2000 los encuentros de los pueblos negros se realizaron con feligreses, principalmente en Oaxaca y Guerrero que, con el apoyo de organismos internacionales, fue posible desarrollar gracias a la relación del

Sacerdote Glyn y la iglesia. Hoy en día, las y los encargados de dar continuidad y/o seguimiento a esta lucha a favor de los pueblos afromexicanos son las y los académicos, historiadores, políticos y asociaciones civiles.

Será a partir de esta serie de encuentros y foros que las comunidades negras de la costa de Oaxaca se organizan, construyen agendas y luchas específicas con el objetivo de defender sus derechos. Por lo que, a partir del 2001, organizaciones de la sociedad civil, sobre todo de la costa chica de los estados de Oaxaca y Guerrero, investigadores, académicos, y funcionarios del CONAPRED e INAH asumieron el compromiso de continuar con la lucha social por el respeto de los derechos de los pueblos afromexicanos, por el reconocimiento constitucional y con ello, la construcción de políticas públicas, iniciando lo que denominaron “Encuentro de la Raíz Afromexicana”.

Para ello, se realizó el primer encuentro masivo de pueblos negros en la comunidad de Lagunillas, perteneciente al municipio de Pinotepa Nacional, con la participación de varias comunidades, sobre todo de la micro región llamada La Llanada, la cual comprende siete municipios afromexicanos: San Juan Bautista Lo de Soto, Mártires de Tacubaya, Santiago Llano Grande, Santa María Cortijo, San José Estancia Grande, Santa María Tapextla y Santo Domingo Armenta. Esta región colinda con el estado de Guerrero, con el cual comparte zonas afromexicanas también.

En este evento se realizaron mesas de análisis de la problemática del pueblo afromexicano, discutiendo los temas de salud, educación, jóvenes, mujeres afromexicanas y el campo afromexicano.

Cabe señalar que fue en este evento donde se empezó a nombrar lo afromexicano “Encuentro de la Raíz Afromexicana”, dando origen a encuentros de jóvenes, mujeres, pueblos negros, encuentros culturales, encuentros de danzas afromexicanas y, lo reciente, eventos oficiales, que realizan las instancias gubernamentales de los tres niveles. En la mayoría de estos eventos tratan la historia, costumbres y tradiciones de los pueblos negros de nuestro país, ya que, pareciera que lo importante es la justificación de recursos económicos y cumplir los acuerdos internacionales que México tiene en demanda de justicia y desarrollo de los pueblos afromexicanos.

Pasaban los años y el pueblo afromexicano seguía la lucha por sus demandas, sin perder las esperanzas. En cada evento o espacio que se les presentaba pedían por sus derechos y ser reconocidos en nuestra constitución, sin éxito alguno.

Fue hasta el año 2011 cuando los pueblos afromexicanos empezaron a ver pequeños logros. Uno de ellos fue la declaración que hace la ONU en 2011. Año Internacional de las Personas Afrodescendientes. Con ello, el Estado mexicano se integra al movimiento afromexicano; igualmente se incorporaron algunas instituciones públicas federales y estatales como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y algunos/as legisladores/as federales y estatales.

Adicionalmente, la CDI propone realizar la primera Consulta para identificar a las Comunidades Afrodescendientes en México, la cual se llevó a cabo en los estados de Coahuila, Chiapas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca y Veracruz. La participación de las organizaciones del pueblo afromexicano tuvo un papel relevante, reconociendo que la Consulta para el pueblo fue simbólica, al obtener un documento que sentaba las bases para fortalecer el tema afro en México.

Así, el pueblo afromexicano continuaba la lucha por ser reconocidos en la constitución, por lo que deciden realizar un evento más denominado “El pueblo negro en movimiento por su reconocimiento”, celebrado en el mes de octubre de 2011, en la comunidad de Charco Redondo, perteneciente al municipio de Villa de Tututepec de Melchor Ocampo, Oaxaca. En el contexto del Año internacional de los afrodescendientes y con cierta influencia del sector académico, se acuerda asumir y autodenominarse pueblos afromexicanos, como alternativa legislativa a quienes señalaban que no era posible reconocerlos constitucionalmente como “pueblos negros” (por ser palabra discriminatoria “negro”). Por lo anterior, se acuerda con legisladores/as locales trabajar una propuesta de reforma constitucional para el reconocimiento del pueblo afromexicano en la constitución del estado de Oaxaca.

Así, en el 2012, en la comunidad de Santo Domingo Armenta, se celebraba el VII Encuentro de la Raíz Afromexicana, donde legisladores/as locales presentaron a consulta su propuesta de reforma constitucional para el reconocimiento del pueblo afromexicano, para lo cual, se llevaron a cabo mesas de discusión y aprobada en plenaria, las y los legisladores hicieron el compromiso de presentar e impulsar su aprobación.

Así mismo, se acuerda en plenaria y con los resolutivos de la mesa de educación, demandar que se integrara en los libros de texto la historia del pueblo negro, además, se acuerda y demanda al estado mexicano, la atención a la educación de las y los jóvenes afromexicanos para lo que se propone la creación de una universidad en la región con visión Afromexicana.

Los pueblos afromexicanos continuaban la lucha por sus derechos y el reconocimiento en la Constitución, por lo que, durante el XIV Encuentro de Pueblos negros, celebrado en abril del 2013 en la comunidad de Lagunillas, perteneciente al municipio de Pinotepa Nacional, manifestaron enérgicamente la aprobación de la Reforma Constitucional con el reconocimiento de los pueblos afromexicanos. Ante ello, el presidente del congreso informó que en la primera sesión del último período ordinario de la LXI legislatura local, solicitaba que una comisión del congreso local lo ratificara en el pleno del XIV Encuentro de Pueblos Negros.

Es así, como el 4 de junio del 2013 el Congreso del estado aprobó la reforma constitucional, con lo que el estado de Oaxaca se convertiría en la primera entidad federativa en reconocer al pueblo afromexicano. Dicha reforma fue publicada el 30 de agosto y a partir del 1 de septiembre del 2013 entra en vigor el Reconocimiento del Pueblo Afromexicano, en el artículo 16.

Un año después, el congreso local del estado de Guerrero reforma su constitución política, lo que lo convertiría en la segunda entidad federativa en realizar el reconocimiento del pueblo afromexicano.

Estos logros se daban a nivel nacional y en el ámbito internacional. La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de su resolución A/RES/68/237 decide proclamar el Decenio Internacional de los Afrodescendientes, el cual comenzó el 1 de enero de 2015 y terminará el 31

de diciembre de 2024. El tema central de esta acción es “Afrodescendientes: reconocimiento, justicia y desarrollo”.

Allí se exhorta a los Estados Miembros y a las personas de todo el mundo a erradicar la discriminación racial y la exclusión sistemática de los afrodescendientes, por lo que los Estados tienen la responsabilidad específica de facilitar la participación plena y en condiciones de igualdad de los afrodescendientes en la vida pública, política, económica y garantizar la igualdad de acceso a la justicia y una igual protección ante la ley.

Derivado de ello, México publica el 9 de agosto de 2019 y a partir del 10 de agosto entra en vigor el reconocimiento constitucional de los Pueblos Afromexicanos, reconocimiento que a la letra señala en el artículo 2º; inciso C. “Esta Constitución reconoce a los pueblos y comunidades afromexicanas, cualquiera que sea su autodenominación, como parte de la composición pluricultural de la Nación. Tendrán en lo conducente los derechos señalados en los apartados anteriores del presente artículo en los términos que establezcan las leyes, a fin de garantizar su libre determinación, autonomía, desarrollo e inclusión social”¹⁰³.

Por otro lado, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el Censo de 2020, incluye por primera vez en su categoría a la población que se identifica como afromexicana, afrodescendiente o negra, donde según el Censo hasta 2,576,213 personas se identificaron como afrodescendientes (o afromexicanos), la cual representó 2% de la población nacional, de los cuales 1, 297,617 son mujeres y 1, 278,596 son hombres.

Esta población se centra en mayor número en los estados de Guerrero, Veracruz y Oaxaca y se encuentra entre los grupos más pobres y poca cobertura en educación con relación a la media nacional. Si bien se ha avanzado en la visibilidad de los pueblos afromexicanos y su reconocimiento en la Constitución, ha faltado concretar los derechos que como pueblo nos corresponden como son el derecho a la educación, a la salud, al trabajo digno, entre otros.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en su Artículo 3º señala, como una obligación del Estado, otorgar todas las

103. Cámara de Diputados. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

condiciones para que todas y todos tengamos acceso a la educación. En la realidad esta ley no se cumple en su totalidad, pues aún existen sectores de la población que están marginados, olvidados, fuera del alcance de las políticas públicas como es el caso de los afromexicanos de la costa de Oaxaca, quienes durante su larga lucha han venido demandando al Estado mexicano la atención a la educación de las y los jóvenes.

Es verdad que en cuestión de educación se tiene acceso al esquema nacional de educación básica que comprende desde preescolar, primaria y secundaria, algunos con suerte pueden llegar al nivel de bachillerato, pero cuando hay que ingresar al nivel universitario, se les cierran las oportunidades a las y los jóvenes, puesto que por su situación de pobreza, les es difícil emigrar a otras ciudades donde existen las universidades, ya que tendrían que hacer gastos considerables en renta, alimentación, transporte y los gastos propios de la universidad.

Por lo que, producto de la lucha, más que por política pública, el pueblo afromexicano empieza a ver una pequeña luz ante sus demandas con relación a la educación superior para los jóvenes, con el anuncio de la construcción de la primera Universidad Afromexicana en el estado de Oaxaca.

Afrouniversidad: una realidad de los pueblos afromexicanos de la costa de Oaxaca

La exigencia de una educación de tipo superior para las y los jóvenes afromexicanos, fue una petición que se externaba, si no en todos, en la mayoría de los encuentros de los pueblos negros que se celebraban en nuestro país, y hoy esa petición se convierte en un objetivo más cercano a la realidad, dejando atrás las utopías que por siglos estuvieron atesoradas. No podemos soslayar que la añoranza de los pueblos afromexicanos por este derecho ha recorrido grandes caminos. Las solicitudes iban y venían a políticos en campaña, a autoridades de gobierno y hasta presidentes de la república. Sin embargo, todo quedaba ahí, en documentos que sólo se atesoraban y amarilleaban por el paso de los años.

No fue sino hasta el año 2021 cuando la demanda de educación de tipo superior para la juventud afromexicana retoma relevancia con la profesora

Inés Leal Peláez, en su papel de Diputada. En una de tantas reuniones de trabajo y gestoría social, la profesora se reúne con ciudadanos/as de Santiago Llano Grande y la comunidad de San Francisco el Maguay, donde le externaron la urgencia de concretar el proyecto de una universidad para las y los jóvenes de la región, ante el rezago educativo por la falta de recursos económicos para emigrar a las ciudades, donde se encontraban las universidades, y es ella la que se llevó ese compromiso de apoyar en la gestión de una universidad en la región.

Siguiendo su ruta de trabajo, la diputada hace acto de presencia a un evento que se celebraba en la Casa para el Desarrollo de las Mujeres Afromexicanas (CADEM) ubicada en el municipio de Santa María Cortijo (fundada en 2019 por el Gobierno de México) donde diversos grupos, en especial mujeres de los municipios de la Llanada se encontraban en un taller denominado “La construcción de la agenda política de las mujeres afromexicanas” y con la asistencia de representantes populares del legislativo federal, se retomaron como temas centrales, las necesidades que prevalecen en la región como son: educación, salud, centros deportivos, pavimentación de las calles, entre otros. El tema de mayor urgencia por parte de las y los asistentes fue una escuela de nivel superior para las y los jóvenes, a lo que la diputada, en un papel de gestora adquirió el compromiso de darle seguimiento a sus demandas.

Así, el 10 de octubre del 2021 se realizó una reunión de trabajo en las inmediaciones de la cancha municipal de Santiago Llano Grande, donde se contó con la presencia de autoridades educativas federales, como el Subsecretario de Educación Superior, el coordinador de las universidades tecnológicas y politécnicas y la directora de universidades interculturales; así como también con diferentes autoridades municipales de la Llanada, e inclusive con la presencia de personas indígenas de la región, jóvenes, estudiantes y ciudadanos en general.

En el evento, afromexicanos/as e indígenas hicieron uso de la palabra y manifestaron a las autoridades presentes, la necesidad de construir una institución de tipo superior para las y los jóvenes de la región, quienes emocionados/as hicieron entrega de la solicitud formal para la edificación

de una universidad a las autoridades educativas. Posteriormente, en uso de la palabra, autoridades educativas afirmaron la necesidad de instalar una institución de tipo superior e intercultural para los pueblos de La Llanada, como un tema urgente de justicia, inclusión social y respeto a los derechos humanos.

Fue así como en ese evento se consolidó el compromiso y surgió el nombre propuesto por la base presente de “Afrouniversidad”. Cabe aclarar que esta institución no será exclusiva para el pueblo afro. Lleva en su nombre esa distinción, pero estará abierta a todas las y los jóvenes que deseen ingresar, y fue en esa misma visita de trabajo que las autoridades y ciudadanos/as aprovecharon para ver los terrenos en Santiago Llano Grande, donde posiblemente se edificaría la Afrouniversidad.

Después de la entrega de la solicitud de la Afrouniversidad a las autoridades educativas, se integran al proyecto dos representantes de la Secretaría de Educación Pública, Ernesto Scheinvar y Sandra Méndez Peral, con la finalidad de acompañar el proceso de la gestión de la Afrouniversidad en la costa de Oaxaca. Fue con el profesionalismo y compromiso que les caracteriza que iniciaron la coordinación de los trabajos y se dieron a la tarea de planear el documento que fuera la base para la creación de la Afrouniversidad: el Diagnóstico Comunitario..

Diagnóstico comunitario: base para la creación de la Afrouniversidad

La comunidad afromexicana demanda una institución de educación superior diferente a las existentes, una que surja de la comunidad y para la comunidad, que atienda sus demandas, que considere su identidad afromexicana, su sentir para el diseño de los campos de conocimiento, por lo que, para atender esa cuestión, la Subsecretaría de Educación Superior, a través de la Dirección de Educación Intercultural, dependiente de la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural, se dio a la tarea de realizar un diagnóstico comunitario mediante talleres de trabajo en un conjunto de comunidades afromexicanas de la Costa Chica de Oaxaca, donde se recopilarán las necesidades, problemáticas, propues-

tas, expectativas y pertenencia cultural que las comunidades tenían sobre el proyecto de la AUPI; documento que se convertiría en la base y sustento del proyecto de la Afrouniversidad.

En la planeación de los talleres, se partió del hecho que la Afrouniversidad está proyectada como regional, para atender a estudiantes por lo menos desde Cuajinicuilapa en Guerrero, hasta la región de Puerto Escondido, que se podría considerar la frontera del territorio negro de la costa de Oaxaca. Se planteó inicialmente trabajar los talleres en siete microrregiones para cubrir este territorio: 1) Cuajinicuilapa, 2) Pinotepa Nacional, 3) Santo Domingo Armenta-Tapextla, 4) La Llanada, 5) Santa María Huazolotitlan, 6) Región del bajo (Santiago Jamiltepec) y 7) Región Tututepec, así como realizar un taller por cada microrregión.

En Cuajinicuilapa no fue posible desarrollar el taller, ya que se coincidió con la fiesta del santo patrono. De esta forma, se establecieron finalmente seis talleres de trabajo a realizar: Pinotepa Nacional, Santo Domingo Armenta -Tapextla, La Llanada, Santa María Huazolotitlán, Región del bajo/Santiago Jamiltepec y Región de Tututepec.

Es importante mencionar que para el diseño de los talleres de trabajo se generó una alianza con el Centro Coordinador de los Pueblos Afromexicanos (CCPA) perteneciente al Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), quienes apoyaron tanto en la planeación como en la articulación territorial de los trabajos; esto por el conocimiento, experiencia y labor que el INPI viene realizando en el territorio afromexicano de Oaxaca.

Con relación al proceso para la convocatoria de los talleres, se realizaron visitas e invitaciones formales a las cabeceras municipales de las microrregiones consideradas, solicitando el apoyo de las presidencias municipales, a quienes se les compartieron los días y localidades en que se planificaron los talleres.

De igual forma, los talleres se difundieron a través de personalidades reconocidas en las comunidades, invitaciones a través de organizaciones y con el apoyo de la CCPA, se envió a radios y medios locales invitaciones y convocatorias específicas.

De esta forma, a partir del 19 de marzo del 2022, se fueron realizando los talleres a lo largo de tres fines de semana diferentes (19 y 20, 26 y 27 de marzo y 2 y 3 de abril), ya que por lo general la gente trabaja entre semana y no tienen la disponibilidad de asistir a este tipo de trabajo, mientras que los fines de semana hay mayor probabilidad de poder asistir y participar en estas actividades.

Así, las localidades participantes en los talleres fueron:

1. Pinotepa Nacional: Santiago Pinotepa Nacional, La Noria, Cerro de la Esperanza, El Ciruelo, Collantes, Corralero, Guadalupe Victoria, El Ranchito, Lagunilla, Lo de Candela, Mancuernas, Minitán, Piedra Blanca, Los Pocitos, El Tamal, Yuyaquita, Jamiltepec, Santiago Llano Grande, Puerto Escondido, Santa María Chicometepec, San Pedro Mixtepec, Rancho de la Virgen.
2. Santo Domingo Armenta-Tapextla: Santo Domingo Armenta, Pinotepa Nacional, Puerto Escondido, Santiago Llano Grande, Tlaco-chistlahuaca, Lagunillas.
3. La Llanada: Cacahuatpec, Buena Vista, Lo de Soto, San Francisco el Maguey, Santiago Llano Grande, El Tamal, Mártires de Tacubaya, Pie de la Cuesta, La Estancia, Santa María Cortijo, San Juan Colorado y El Naranjo.
4. Santa María Huazolotitlán: Santa María Chicometepec, Santa María Huazolotitlán, Paso del Jiote, José María Morelos, Cerro Blanco, San Juan Colorado, Pinotepa Nacional y Yutanicani.
5. Región del bajo (Santiago Jamiltepec): Charco Nduayoo: Charco Nduayoo, San José Río Verde y Santa Marçia Nutío.
6. Región Tututepec: San José del Progreso, La Luz, San Marquitos, Charco Redondo, Charco Nduayoo, Santa Maria Acatepec, Santa Cruz, Río Grande, Santo Domingo Armenta, Santa Rosa, San Antonio Río Verde y El Faisán.

En el desarrollo de los eventos, con la finalidad de recabar la información de interés, se realizaron dinámicas de trabajo, actividades individuales, grupales

y discusiones trabajadas en equipos colaborativos, retomando tres ejes principales: 1) problemáticas de las comunidades, 2) la identidad Afromexicana y 3) la Afrouniversidad y los campos de conocimiento, y al final del taller se dio el proceso de elección de representantes para el comité.

Como resultado de los talleres podemos señalar que estos cumplieron con lo planeado. Se tuvo una cobertura de 13 municipios en el territorio, con un total de 51 localidades de las 101 que se consideraron como localidades potenciales en toda la región. Se tuvo diversidad entre las y los asistentes, ya que se presentaron estudiantes, personas adultas, adultos mayores, autoridades locales y municipales, mujeres, representantes de organizaciones y colectivos, campesinos/as, representantes de cooperativas, profesionistas y población en general.

Se obtuvo información valiosa referente a la identidad afromexicana, problemas de las comunidades, campos de conocimientos que se necesitan, estructura institucional para la participación e inclusión comunitaria dentro de la autoridad universitaria, así como propuestas arquitectónicas y de infraestructura para la Universidad.

Comité de Seguimiento de la AUPI: elección de representantes

En cada taller, una vez finalizadas las actividades se planteó la necesidad de contar con un Comité de Seguimiento para la creación de la AUPI, por lo que se propusieron personas interesadas en pertenecer a dicho comité con el encargo de ser un enlace de comunicación con las comunidades, así como para que dicho comité pudiera discutir y solventar algunas cuestiones que se requiera definir a lo largo del proceso de creación de la AUPI.

Se deja claro que dicho Comité no es un espacio cerrado y que, si en un futuro más personas interesadas y comprometidas con el proceso se quisieran incorporar, serían bienvenidas. De esta forma, tras el término de los seis talleres se generó un primer listado conformado por 36 personas de por lo menos ocho municipios y alrededor de veinte localidades diferentes, quienes integrarían de inicio el Comité de Seguimiento para la Creación de la Afrouniversidad.

Así, después de un intenso trabajo, el Comité de Seguimiento presenta y entrega de manera oficial el Diagnóstico Comunitario para la creación de la Afrouniversidad Politécnica Intercultural (AUPI) a autoridades de la SEP, en un evento celebrado en el municipio de Santa María Cortijo, contando con la asistencia de autoridades educativas del orden federal y estatal, autoridades agrarias del estado de Oaxaca, autoridades municipales de la región y población en general.

Por lo anterior, cabe señalar que el proyecto de la Afrouniversidad se encuentra sustentado en las necesidades de las comunidades, en su identidad afromexicana, en su situación de la pobreza y marginación social. Todo este proceso del Diagnóstico Comunitario llevado a cabo en y con las comunidades afromexicanas, fue la base para el diseño de los campos de conocimiento y carreras que ofrecerá la AUPI.

Planteamiento Educativo

La Afrouniversidad Politécnica Intercultural es una institución educativa innovadora, no solo por contar con un nombre innovador sino porque:

1. Lo Afro está en el inicio, está en el centro y tiene la clara intención de resaltar, por sobre todo, lo Afro. La lucha que anteriormente se describió

nos hace entender lo importante que encierra esta propuesta educativa, incluso en la elaboración del convenio se nos cuestionó el porqué de ese nombre, que podía ser legalmente no aceptable, pero lo fue.

2. Que además sea politécnica para los pueblos y comunidades afrodescendientes, es la primera en su tipo que tiene esta intención tan clara y autodeterminada. Queremos que haya ciencia, pero ciencia con conciencia.

3. El tercer aspecto está implícito en la interculturalidad, porque la justicia no implica en ningún caso odio o maledicencias, estamos abiertos y abiertas a todas las culturas originarias, de las que constitucionalmente ya somos parte.

Ahora bien, si la episteme es el hábito mental de explicar y darle sentido a la realidad que nos toca vivir, las comunidades afrooaxaqueñas tienen un desafío descomunal, porque la mayoría de las construcciones epistemológicas partieron desde una realidad dominante y dominada por sus constructores (eurocéntricos, precolombinos, etc.). Las comunidades afro-oaxaqueñas tienen que partir sin este sustento, ya que les fue negada su otredad y su realidad, no solo por la indecible esclavitud del continente africano, sino por la forma tan destructora en que se los transfirió (razas, lenguas, latitudes y culturas distintas negadas en una sola acción: generar riqueza).

Luego de este punto de partida (negado), viene una *excluinvisibilización* (porque fue excluyente e hizo invisibles a las y los afros) en la colonia y las tres transformaciones nacionales. Por ello, hoy que hay rutas donde se alza la voz, se inicia el proceso de inclusión y de visibilidad con el reconocimiento legal como comunidades afrooaxaqueñas, afromexicanas y negras.

Por otro lado, ¿qué tipo de epistemología debe ser esta que nace de las comunidades afro-oaxaqueñas?. Debe ser una afroepistemología crítica, con las siguientes características: en primer lugar debe estar libre de una epistemología de la prosperidad o del poder, no quiere imponerse a otras (cometería lo mismo que cometieron con estas comunidades); en segundo lugar, debe ser una epistemología incluyente (para dar espacio a las diferentes culturas africanas que pululan aún sin identidad definida

ni genética, ni cultural, ni socialmente, en Oaxaca, en todo el país y el continente); en tercer lugar, debe ser una epistemología que construya una afrocomunalidad (con identidades comunitarias pero no comunes) y una afropedagogía desde la existencia misma de las comunidades (que explique y le dé sentido a las distintas realidades comunitarias en cuatro grandes relaciones de adecuación para las personas afro-oaxaqueñas: relación consigo mismas, relación con las y los demás, relación de adecuación con el medio ambiente y una relación de adecuación con la trascendencia.

Valga un ejemplo: en todos los foros que realizamos se pedía la carrera de medicina, pero médicos/as que también aprendan de las sabias y sabios afrodescendientes, que abreen sus técnicas ancestrales para procurar la salud integral de las comunidades. Por ello, esta afroepistemología y afropedagogía debe decantar en una realidad concreta e histórica, como lo es la Afrouniversidad Politécnica Intercultural, que se está construyendo desde, para y con las comunidades afrodescendientes.

Forma de gobierno y participación comunitaria

Acorde con la visión transformadora y humanista de la Nueva Escuela Mexicana, la Afrouniversidad Politécnica Intercultural tiene claridad y precisión de que se manda obedeciendo, de que se gobierna sirviendo; como se trata de resarcir equitativa y distributivamente a los pueblos y comunidades afrodescendientes, el gobierno de la Afrouniversidad estará conformado por personas que el mismo Comité de Seguimiento proponga de entre sus bases para que participen en puestos de servicio de la Universidad (rectoría, consejo, coordinaciones; etc.). De entre ellas mismas, habrá quienes participen en la Junta de Gobierno de la Afrouniversidad, junto a las autoridades locales y federales que tengan a bien ser designadas por aquellas instancias.

De este modo aseguramos este binomio de modo ecuánime e incluyente; por un lado, las comunidades estarán representadas en sus servidores/as, incluso a nivel docente, ya que nuestras y nuestros sabios estarán siendo parte (según sea el caso) de la vida docente en favor de las y los estudiantes. Todo ello en el entendido que la Afrouniversidad ha sido fruto de la lucha, reflexión y acción

de los pueblos y comunidades afrodescendientes; y tendrá que ser así de modo perenne. Mientras exista la Afrouniversidad, deberá existir esta participación de las bases, dicho al modo eurocéntrico, la participación ciudadana es un “sine qua non” para la vida de nuestra Afrouniversidad.

Retos y desafíos de la Afrouniversidad

Retos

Crear políticas públicas y dar atención institucional a favor de las poblaciones afromexicanas que por siglos han sido invisibilizadas y que han enfrentado discriminación, racismo y exclusión social en todas sus formas.

- Diseñar espacios educativos acordes a las necesidades actuales para mejorar la experiencia de aprendizajes.
- Reconocimiento a la población Afrodescendiente.
- Conseguir que la educación emocional vaya a la par con el aprendizaje académico, por lo que las instituciones educativas deben contar con las estrategias necesarias que ayuden a las y los estudiantes a expresar e identificar sus emociones y las de los demás.
- La situación actual demanda individuos con una formación enfocada en la era digital, el desarrollo de la creatividad y la educación social e intercultural.

Desafíos

- Debemos transformar a nuestra sociedad, primero al aceptar que existe la discriminación y después haciendo una reflexión personal, institucional y estructural para emprender acciones y políticas, a fin de disminuir la brecha entre quienes tienen menos acceso a derechos y oportunidades, y aquellos que poseen ciertos privilegios.
- Es importante que se revisen las prácticas académicas para enfrentar los desafíos del futuro de la educación en un mundo en constante cambio y contribuir al propósito de formar mejores ciudadanos/as con capacidad para resolver problemas y comprometerse con la sociedad.
- Incorporar prácticas de revisión periódica de su oferta curricular que

incluyen esquemas de aprendizaje híbridos, flexibles, adaptables y conceptuales, además del trabajo colaborativo y en red en un esquema global.

- Modelos educativos que respondan a las necesidades de sus estudiantes, a las exigencias del mundo laboral y al contexto de una sociedad en continua transformación.
- Poner énfasis en la calidad de vida, valorar más el presente, educar para el ahora, educar para el cambio y generar un educando distinto cuyas características principales serían la flexibilidad, la inclinación hacia la democracia, la justicia y la seguridad.

Conclusiones

No podemos terminar este escrito sin agradecer la lucha por décadas de nuestros pueblos y comunidades afrodescendientes, de agradecer también a las autoridades municipales su apoyo, a la autoridad estatal por sumarse a este proyecto, y desde luego al gobierno de la Cuarta Transformación que, a través de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, que comanda el Dr. Luciano Concheiro Bórquez, ha asumido este proceso como propio.

Pero junto al agradecimiento queremos exigir que siga el apoyo, que siga la lucha, porque estamos viviendo tiempos difíciles en lo administrativo y vienen tiempos más difíciles aún en los que habrá que trabajar a marchas forzadas, donde habrá que decidir de modo inmediato y que habrá que trabajar día y noche para que este proyecto se consolide y de los frutos que los pueblos y comunidades afrodescendientes esperan de él: “Afrouniversidad Politécnica Intercultural: un pueblo transformando su historia”.

Página intencionalmente
dejada en blanco

Página intencionalmente
dejada en blanco

BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo Secretarial Ley General de Educación. (30 de septiembre de 2019). Diario Oficial de la Federación [DOF]. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Acuerdo Secretarial Ley General de Educación Superior. (20 de abril de 2021). Diario Oficial de la Federación [DOF]. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Aguirre Salvador, Rodolfo (2011). “Algunas problemáticas sociales del estudiantado de la Real Universidad de México en el siglo XVIII”: En Alvarado, María de Lourdes y Ríos Zúñiga, Rosalina (coords.). Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX). México: Bonilla Artigas Editores- IISUE UNAM.
- Badillo, Gabriela (2013). “Cuando muere una lengua”. Adaptación de un poema de Miguel León Portilla. Consultado: el 02/09/2020. En <https://68voces.mx/nahuatl-cuando-muere-una-lengua>.
- Basave, Agustín (2002). México *Mestizo*. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia. México: FCE.
- Baschet, Jerome (2015). *Adiós al capitalismo*. Autonomía, sociedad del buen vivir y multiplicidad de mundos. España: NED Ediciones.
- Bauman, Zygmunt (2008). *Comunidad*. Madrid: Paidós.
- Berruecos Villalobos, Luis (2009). “A 34 años de distancia y hacia el futuro: prospectiva de la UAM-Xochimilco y de su sistema modular”. En Pérez Llanas, Cuauhtémoc V. y Sancén Contreras, Fernando (2009) *Creación y recreación del sistema modular de la UAM-Xochimilco: Vivencias de una universidad abierta al tiempo*. UAM-X, CSH.
- Bollier, David. 2016. *Pensar desde los comunes*. Guerrilla Translation.

- Brancaleone, Cassio (2019). “Bajo el signo de la autonomía: aportes desde una teoría política anarquista”. En Makaran, Gaya, et al (coords.). *Vuelta a la autonomía. Debates y experiencias para la emancipación social desde América Latina*. México: UNAM.
- Brand, Ulrich y Wissen, Markus (2021). *Modo de vida imperial. Vida cotidiana y crisis ecológica del capitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados (s/f). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. En <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Chakrabarty, Dipesh (2021). *Clima y capital. La vida bajo el Antropoceno*. Santiago de Chile: Ediciones Mimesis.
- Charabati Nehmad, Esther (2017). “Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación”. En Gómez Sollano, Marcela y Corenstein Zaslav, Martha (coords.). *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*. México: UNAM-Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Comboni y Juárez (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Comunidad y comunalidad. Claves para una lectura de la narrativa documental. En https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018530822018000100045#:~:text=En%2520los%2520textos%2520del%2520antrop%C3%B3logo,resultado%2520de%2520la%2520organizaci%C3%B3n%2520popular
- Corona Berkin, Sarah (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados-CALAS; Universidad de Guadalajara. Facultad de Ciencias
- de Camilloni, Alicia R. W. (2014). “Prólogo”. En Anijovich, Rebeca. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Decreto 16/08/22. (29 de agosto de 2022). *Decreto por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican*. Diario Oficial de la Federación [DOF]. https://www.diariooficial.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0
- del Val, Juan Manuel y Sánchez, Carolina (2018). “Políticas públicas y Educación Superior para población indígena y afrodescendiente en México”. En Mato, Daniel (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Domínguez-Ruvalcaba, Héctor (2019). *Latinoamérica Queer. Cuerpo y política queer en América Latina*. México: Ediciones Culturales Paidós.
- Esposito, Roberto (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu
- Facio, A. y Fries, L. (2005). “Feminismo, género y patriarcado”. Academia: Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires,3 (6).
- Fraga, E. (2015) “Walter Mignolo. La comunidad, entre el lenguaje y el territorio”. Revista Colombiana de Sociología, 38(2).
- Freire, Paulo (2010). *Grito Manso*. México: Siglo XXI.
- Gallardo Gutiérrez, Ana Laura (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI (2006 y 2011)*. Tesis, UNAM.
- García Linera, Álvaro (2021). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires: Prometeo-.
- Giraldo, Omar Felipe (2022). “Conflictos ontológicos y ontología política”. En Felipe Giraldo, Omar (coord.). *Conflictos entre mundos. Negación de la alteridad, diferencia radical, ontología política*. México: ENAH-ECOSUR.
- González González, Mauricio (2023). *Ecologías insumisas. Antagonismos al geontopoder de la extracción petrolera*. México: Cooperativa Editorial Retos.
- Guerra García E. (2016) *La Universidad Autónoma Indígena de México en sus inicios: Surgimiento, primera rectoría, currículum y modelo educativo inicial*. UAIM. México.

- Gutiérrez, Raquel y Salazar Lohman, Huáscar (2015). “Reproducción comunitaria de la vida Pensando la trans-formación social en el presente.” p. 38. En *El Apantle. Común ¿para qué?* Revista de estudios comunitarios. No. 1, octubre 2015.
- Hernández García, Milton Gabriel (2022). “Justicia integral para los pueblos indígenas en la cuarta transformación”. *Revista Memoria*. 18 noviembre, consultada el 02/04/2024 en: <https://revistamemoria.mx/?p=3695>
- Hoevel, Carlos (2021). *La industria académica: la universidad bajo el imperio de la tecnocracia global*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Hooks, Bell (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.
- INPI (2018). *Programa Nacional de los Pueblos Indígenas*. Consultado el 02/04/2024. En: <https://www.gob.mx/inpi/articulos/presentacion-del-programa-nacional-de-los-pueblos-indigenas-185875?idiom=es>
- Jaime, Fajardo, Juan Carlos (2021). “La comunagogía ¿una alternativa a la educación actual?”. En <https://movimientonuevosmaestros.blogspot.com/>
- Juárez, J.M. y Comboni, S. (2012). “Territorio, educación e identidad”. En Reyes Ramos, María Eugenia, et al (coords.). *Explorando territorios. Una visión desde las ciencias sociales*. México: UAM Xochimilco.
- Klein, Naomi (2022). “Una transición justa”. En Thunberg Greta. *El libro del clima*. Barcelona: Penguin Random House.
- Laval, Christian y Dardot, Pierre (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Laville, Jean-Louis (2016). *La economía solidaria*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México (2019). *Decreto No. 340, Periódico oficial, El Estado de Sinaloa*. Congreso del Estado de Sinaloa, Sexagésima Tercera Legislatura, No. 144. Culiacán, Sinaloa, México.
- Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México. (2001). *Decreto No. 724, Periódico oficial, El Estado de Sinaloa*. Tomo XCII,

- 3ra Época, (146), Congreso del Estado Libre y Soberano de Sinaloa, México.
- Ley orgánica de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. (2016). *Decreto 624, Periódico oficial. El Estado de Sinaloa*, Órgano Oficial del Gobierno del Estado, Tomo CVII 3ra. Época, No. 101. Congreso del Estado Libre y Soberano de Sinaloa, Sinaloa, México.
- López Guerrero, María Luisa (2017). “Las políticas públicas en torno al indígena, una visión crítica de los discursos del siglo XX”, en Olvera García, Javier, et al (coords.). *Los pueblos originarios en los debates actuales de los derechos humanos*. México: UAEM-UNAM-MA Porrúa.
- López Obrador, Andrés Manuel (2024). “Reforma en materia de pueblos indígenas y afroamericanos es un acto de justicia social”. Consultado el 02/04/2024. En: <https://lopezobrador.org.mx/2024/02/21/reforma-en-materia-de-pueblos-indigenas-y-afroamericanos-es-un-acto-de-justicia-social/>
- Marramao, Giacomo (2008). *Kairós. Apología del tiempo oportuno*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Martí, J. (1991). *Obras Completas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Masferrer León, Cristina (2019). “Racismo y afrodescendencia en la educación básica de México. Libros de texto nacionales y prácticas docentes locales”. En Elena Velázquez, María (coord.). *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*. México: INAH.
- Mateos Cortés, Laura Selene, et al (2013). “Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional”. En Bertely Busquets, María, et al (coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2012*. México: ANUIES.
- Mateos, Laura Selene y Dietz, Gunther (2013). “Universidades Interculturales en México”, en Bertely Busquets, María, et al (coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2012*. México: ANUIES.
- Mato, D. (2018). “Un siglo después de la Reforma Universitaria de 1918, la reunión cumbre de las universidades latinoamericanas reconoce la importancia de los pueblos indígenas y afrodescendientes / A century after the University Reform of 1918, the summit meeting of latin american universities acknowledge the importance of indigenous and

- afro-descendant peoples”. En (En)clave Comahue. Revista Patagónica De Estudios Sociales, (24), 95–120. Recuperado de <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/revistadelafacultad/article/view/2109>
- Meirieu, Philippe (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Merchant, Carolyn (2023). *La muerte de la naturaleza. Mujeres, ecología y revolución científica*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Meseguer, Shantal (2017). “Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural”. En Mato, Daniel (coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. México: UNAM.
- Mignolo, Walter D. (2007). *La idea de América Latina*. España: Editorial Gedisa.
- Mondragón González, Araceli (2020). “Memoria y función utópica como claves de interpretación en los estudios sociales”. Revista Central de Sociología, núm. 11. Universidad Central de Chile.
- Moreno Bayón, Héctor. “La nueva escuela mexicana y la disputa por el saber”. En Memoria. Revista crítica del militante. Número 286, Año 2023-3. pp. 13-17
- Moreno Figueroa, Mónica (2020). “¿De qué sirve el asco? Racismo anti-negro en México”, Revista de la Universidad de México, septiembre, núm. 864, Nueva Época.
- Morini, Cristina (2014). *Por amor o por la fuerza. Feminización del trabajo y biopolítica del cuerpo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Muñoz Sepúlveda, Sandra (2018). “La Torre de Babel 3.0: los derechos de las minorías lingüísticas desde las RRII”. En Muñoz Cruz, Héctor (ed.). *Interculturalizaciones. Transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas, comunidades y educación escolar*. México: UAM Iztapalapa.
- Nussbaum, Martha (2012). *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós.
- OEI (s/f). *Convención Interamericana contra el racismo, la discriminación racial y formas conexas de intolerancia*. OEI. En: https://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-68_racismo.asp Consultada el 15/12/2022.
- OIT (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales*. En <https://nor->

mlex.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::-NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312314:NO

Oliver, Lucio (2009). *El Estado ampliado en Brasil y México*. México: UNAM.

Pérez Ruiz, Maya Lorena y Argueta Villamar, Arturo (2012). “El estatus de los conocimientos locales en la educación superior intercultural”. En Ruiz, Verónica y Lara, Gloria (coords.). *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa en estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México: ANUIES.

Pérez Ruiz, Maya Lorena y Argueta Villamar, Arturo (2019). *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y decolonización del pensamiento*. México: Juan Pablos Editor.

Piños Vázquez, Patricia (2012). “Formación en género. Modelo para armar”. En Belasteguigoitia, Marisa y Lozano, Rían (coords.). *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*. México: UNAM.

Porto Gonçalves, C.W. (2001). *Geo-grafías*. Siglo XXI Editores.

Ramírez González, Clara (2014). *Obras. Lorenzo Luna*. México: IISUE.

Ramírez Íñiguez, Alma Arcelia (2020). “Género, vulnerabilidad y educación en países iberoamericanos. Un análisis desde la interculturalidad crítica”, Rumbos TS. Un Espacio Crítico para la Reflexión en Ciencias Sociales, año XV, núm. 23. <Página electrónica: <https://doi.org/10.51188/rrts.num23.436>>.

Ramírez Íñiguez, Alma Arcelia (2023). “Mirar hacia dentro: la evaluación formativa crítica para la enseñanza superior en las ciencias sociales y educativas”. En Parra Encinas, Karla Lariza (coord.). *Complejidades de la formación en ciencias de la educación, Perspectivas docentes desde la investigación social*. México: Quartuppi.

Regino Montes, Adelfo (2024). “Pueblos indígenas serán actores fundamentales de la Cuarta Transformación”. INPI. Consultado el 02/04/2024 en <https://www.gob.mx/inpi/articulos/pueblos-indigenas-seran-actores-fundamentales-de-la-cuarta-transformacion>.

Reglamento interior de la secretaría de educación pública. En https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020#gsc.tab=0

- Rueda, Eduardo A. (2022). “Orígenes y trayectorias de la humanidad: narraciones originarias y emancipación”. En Bonilla, Oscar, et al (ed.). *Retornar al origen: narrativas ancestrales sobre humanidad, tiempo y mundo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Saade Granados, Marta (2011). “México mestizo: de la incomodidad a la incertidumbre. Ciencia y política pública posrevolucionarias”, en López Beltrán, Carlos (coord.). *Genes y mestizos. Genómica y raza en la biomedicina mexicana*. México: UNAM-Ficticia Editorial.
- Sánchez, Luis Alberto (1960). *La universidad no es una isla*. Buenos Aires: Unión de universidades de América Latina.
- Socarrás, Elena (2004). “Participación, cultura y comunidad”. En Cecilia Linares, Pedro E. Moras y Bisel Rivero (comps.). *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Stein, Natalia Soledad (2020). “Una mirada desde el sistema: políticas públicas para vincular la educación superior y la economía social (el programa argentino de educación en economía social y cooperativismo en la universidad)”. En Pérez Muñoz, C. y Hernández Arteaga, I. (Eds.). *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación*. Tomo 1. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Página electrónica: DOI: <https://dx.doi.org/10.16925/9789587602234>>
- Tepal, Emmanuel (2020). “Sobre las ausencias y presencias en torno a la lengua Cuahtotoatlan”. pp. 47-63. En Quintero Weir, José Ángel (2020). *Las lenguas del Diablo. Lengua, Cosmovisión y Re-existencia de los pueblos de Abya Yala*. Tumbalacasa.
- Tercer informe de labores del Rector Ignacio Flores Ruiz. 2023.2024. UAIM
- UAM-X. (1974). *Anteproyecto para establecer la Unidad del Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México, UAM-X.
- UCH. (2018). “José Carlos Mariátegui: Algunas reflexiones sobre educación”. Blog cultura. En <https://www.uch.edu.pe/uch-noticias/p/jose-carlos-mariategui-algunas-reflexiones-sobre-educacion>.
- Urteaga Urías, Emiliano y Santos García, Julieta (2022). “Vivir ahora una educación común”. En Urteaga, Emiliano, et al (coords.). *Construir lo*

- común desde el disenso. Viviendo la autogestión en lo cotidiano.* México: EDCO-UACM.
- Viaña, Tapia y Walsh (2010). *Construyendo interculturalidad crítica. Instituto Internacional de Integración.* Convenio Andrés Bello.
- Villoro, Luis (1997). *La significación del silencio.* UAM, Azcapotzalco.
- Zagzebski, Linda (2011). “La búsqueda del valor epistémico”. En Valdés, Margarita M. y Fernández, Miguel Ángel (comps.). *Normas, virtudes y valores epistémicos. Ensayos de epistemología contemporánea.* México: UNAM.
- Zapata Silva, Claudia (2019). “Crisis del multiculturalismo en América latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena.” Bielefeld University Press. En <https://doi.org/10.1515/9783839445259-005>
- Zattara, Susana (2018). *Formación ética y ciudadanía con justicia de género e igualdad social.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Romero Leyva F. (2022) *El perfil del profesor intercultural según Paulo Freire: una reflexión desde la Universidad Autónoma Indígena de México.* UAIM. Astra editorial. México.
- Zavaleta Mercado, René (2021). *Horizontes de visibilidad. Aportes latinoamericanos marxistas.* Madrid: Editorial Sylone-Traficantes de Sueños.
- Zemelman, Hugo (2006). “Historicidad y transmisión del conocimiento. El papel de la epistemología”. En Gómez Sollano, Marcela y Zemelman, Hugo. *La labor del maestro: formar y formarse.* México: Editorial Paz.
- Zibechi, Raúl (2015). “Los trabajos colectivos como bienes comunes material/simbólicos”. En El Apantle. Común ¿para qué? Revista de estudios comunitarios. No. 1, octubre 2015
- Zizek, Slavoj (2007). *En defensa de la intolerancia.* Madrid: Ediciones Sequitur.

Interculturalidad Crítica: Política para la Transformación de la Educación Superior fue formado e impreso en la Ciudad de México, en el año de 2024

La educación, como derecho humano, obliga al Estado mexicano a transformar el Sistema Educativo Nacional. Hoy, la reformulación de leyes transita de una forma instituida a una lógica instituyente, en el que las y los sujetos, comunidades, pueblos y demás tienen la facultad de ser activos y propositivos en la formulación y ejercicio de sus derechos, en la generación de mecanismos de consulta y diálogo directo con ellos.

Esta perspectiva de *Estado ampliado* es fundamental porque permite construir una visión de conjunto de las realidades y los procesos, por tanto, las luchas ciudadanas, los movimientos sociales, como parte fundamental para crear lo público como resultado de la organización, lucha y debate desde los territorios en una perspectiva de lo nacional popular.

Este libro construido colectivamente es un aporte por la democratización en el que uno de los principios cruciales es la *interculturalidad crítica* tomando como horizonte la diversidad y en ello, la unidad en la diversidad.

