

# Las universidades interculturales de México en la encrucijada

## Intercultural Universities in Mexico at the crossroads

---

*León Enrique Ávila Romero<sup>1</sup>*

*Agustín Ávila Romero<sup>2</sup>*

---

- 1 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctor en Ciencias Agrarias. Especialidad en Desarrollo Rural Sustentable. Adscripción: Universidad Intercultural de Chiapas. Correo electrónico: leonavilaromero@yahoo.com.mx
- 2 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctor en Desarrollo Rural. Adscripción: Universidad Intercultural de Chiapas, campus Las Margaritas. Correo electrónico: agustinavila@yahoo.com

Fecha de recepción: 28 de enero de 2014  
Fecha de aceptación: 13 de agosto de 2015

DOI: <http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2016.2.8>

## RESUMEN

Las universidades interculturales en México surgen con la finalidad de favorecer el acceso a la educación superior de la población indígena, que históricamente ha experimentado un rezago. En el año 2003 se crea a nivel del gobierno federal la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) con el objetivo de generar propuestas que incorporaran los conocimientos, lenguas y cultura de los pueblos indígenas a los procesos educativos oficiales. En el año 2014 se cuenta con diez instituciones de educación superior (IES), las cuales se encuentran agrupadas en la Red de Universidades Interculturales (Redui), y se ubican en estados con significativa presencia de pueblos indígenas. El presente escrito busca analizar tres grandes momentos: *a)* la génesis de las universidades interculturales en México, *b)* su evolución y desarrollo y *c)* evaluación y situación actual. Finalmente se analizarán los alcances, dificultades y problemas que ha tenido la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich).

Palabras clave: Universidades interculturales, educación superior intercultural, pueblos indígenas.

---

## ABSTRACT

Intercultural Universities in Mexico took place to promote access to higher education of indigenous population, which has historically experienced a lag. In 2003 the General Coordination of Intercultural and Bilingual Education (CGEIB) is created by the federal government in order to generate proposals that incorporate knowledge, languages and culture of indigenous educational processes. By 2014 there were ten Institutions of Higher Education, which are grouped in the University Network Intercultural (Redui), and located in Mexican states with significant presence of native people. This paper seeks to analyze three great moments: *a)* the genesis of intercultural universities in Mexico, *b)* their evolution and development, and *c)* analysis and actual situation. Finally, this inquiry will analyze the scope, difficulties and problems that the Unich has had.

Keywords: Intercultural universities, intercultural higher education, indigenous people.

## Introducción

La interculturalidad es un largo proceso histórico en el que lentamente se ha incorporado y apropiado al caso mexicano. Uno de los primeros autores que planteó su importancia fue Aguirre Beltrán en su texto acerca de las regiones interculturales (Ávila, 2010: 51). En un siglo XX de disputas de paradigmas entre el capitalismo y el socialismo, la cuestión étnica se dejó de lado y el concepto de clase aparecía como factor dominante en los estudios sociales; el campesino era un actor fundamental del cambio social para algunos autores y al indígena se le veía como parte del pasado que era necesario romper en la construcción de una nueva sociedad o en la consolidación del paradigma capitalista (Ávila, 2010). Es hasta 1989, con el derrumbe del socialismo realmente existente, que se abre la posibilidad de repensar las relaciones sociales, de forma más amplia y en las supuestas sociedades nacionales “homogéneas” reaparecen actores sociales pertenecientes a culturas distintas a la hegemónica, que en algunos casos son minoritarias, pero que sobre todo reclaman sus derechos y su pertenencia a ese grupo determinado.

Existen diversas escuelas que han reivindicado la cuestión de la interculturalidad, la cual desarrolla praxis y teoría desde hace más de tres décadas, sin embargo, de acuerdo con Jorge Viaña *et al.*, (2010: 7):

Estamos en un proceso de impulso y potenciamiento de una propuesta de interculturalidad crítica y descolonizadora, que logre superar el discurso sobre la interculturalidad que ha primado en las últimas tres décadas. Un concepto implícito generalizado es extremadamente limitado y conservador, por lo tanto, no permite pensar y poner en práctica procesos profundos de transformación de la realidad; más bien, sostiene y potencia el statu quo y todas las formas de estabilización de relaciones de dominación (colonial, del capital, patriarcal, etcétera). Las meras exhortaciones a vivir en armonía entre diversos y a no hacer énfasis en los cambios profundos, se presenta claramente como un anacronismo conservador que debe ser superado.

Pero, ¿qué podemos entender por interculturalidad? Para Edwin Rodríguez:

La interculturalidad apuesta por la construcción de relaciones equitativas entre culturas y al mismo tiempo enfatiza la necesidad de los intercambios y el aprendizaje mutuo. Las relaciones y el aprendizaje son inevitables pero generalmente se producen en condiciones de desigualdad. De ahí que una pre-ocupación central sea la desaparición de la desigualdad entre culturas (2013: 61).

Para Walter Molina Chávez (citado por Ávila, 2010: 52) es:

El respeto por los derechos humanos, la diversidad cultural, la fuerza y el valor de la multiculturalidad, el refuerzo de la identidad cultural, el proceso de aprendizaje entre las culturas, el diálogo cultural basado en la relación interactiva y la igualdad de oportunidades para todas las personas (Molina Chávez, s/f: s/p).

El desarrollo y construcción de la propuesta intercultural en América Latina ha sido difícil y complicado. Es imprescindible reconocer que los movimientos sociales indígenas tuvieron una actuación fundamental en incorporar dicha temática en los medios y su posterior incorporación en la política pública. Sin embargo, de acuerdo con Catherine Walsh (2012: 62):

La interculturalidad está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante, tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito y cooperación inter/trasnacional. Aunque se puede argumentar que esta presencia es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, capital y mercado.

De acuerdo a Alicia Barabas:

La interculturalidad en América Latina no responde, al menos por ahora, al conjunto de relaciones de convivencia tolerante y respetuosa entre los diversos grupos étnicos (y pueblos originarios), en el marco de políticas favorecedoras del pluralismo cultural actuante, sino que alude a una interculturalidad discriminatoria, racista y explotadora que se desenvuelve en el mejor de los casos, en el ámbito ideológico y político de un pluralismo que no tiene gran vigencia en términos de las leyes y la defensa de derechos étnicos (Barabas, 2006: 6).

Para Walsh (2012: 63), el concepto de interculturalidad tiene fundamentalmente tres acepciones: *a)* relacional, la cual simplificándola la podemos entender como el “contacto entre culturas”; *b)* funcional, el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida y *c)* la interculturalidad crítica, el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado.

En este último sentido estamos de acuerdo con Josef Estermann (2014: 355):

Una variante de esta “incorporación” es la inclusión de los pueblos indígenas, sectores empobrecidos y marginados en el proyecto de la modernidad, la democracia formal y el mercado globalizado. El discurso de la ‘inclusión’, que a primera vista parece emancipador e intercultural, parte de una premisa de asimetría y dominación y de una actitud patriarcal y asistencialista.

La concreción práctica del concepto de interculturalidad ha tenido dificultades y se ha constituido de manera desigual; desde nuestra perspectiva, en la educación intercultural se hace urgente incorporar los siguientes elementos: *a)* favorecer el diálogo intercultural, por lo que se requiere escuchar, y una disposición a aprender del otro, del diferente, tener una relación más armónica entre la teoría y la práctica. El aula es un espacio para facilitar el proceso de aprendizaje, pero no es el único espacio válido para efectuarlo; *b)* poder pasar de un espacio

monocultural hacia uno multicultural (Merino Fernández y Muñoz, 1998).

Uno de los grandes problemas de toda propuesta educativa es como se practica en la realidad el modelo, y para caminar se requiere de ciertas herramientas didácticas. Una de ellas son los talleres y la generación de comunidades de diálogo, las cuales se practican en condiciones de igualdad, se convive desde lo lúdico, se generan conocimientos y lo fundamental es que se da un aprendizaje significativo en los participantes (Agelet, Bassedas y Comadevall, 2001: 25).

Como aspecto fundamental está la elaboración de materiales educativos en lengua originaria, con la finalidad de construir conocimientos a partir de la realidad de los estudiantes (Meyer, 2000: 22-23) y poder recopilar los saberes que ellos poseen desde una perspectiva de interacción comunitaria.

### *La génesis de las universidades interculturales en México*

Los planteamientos que se han desarrollado en América Latina sobre la temática de la educación intercultural, han influido de forma significativa en algunas naciones, tal es el caso de México.

Aunque es una nación que de forma discursiva se reclama producto del mestizaje, los pueblos indígenas tienen una fuerte presencia no solo de carácter demográfico, sino histórico, cultural y productivo.

Como producto del liberalismo mexicano, al indio se le ha negado su pertenencia y se lo ha querido incluir e integrar a la nación mexicana, lo que llevaba en la práctica al abandono de sus costumbres, lengua y vestimenta para poder ser moderno y ciudadano pleno.

En este proceso de integración, los maestros rurales de formación básica tuvieron un papel preponderante, ya que formados en ese afán reprimían hasta con castigos corporales a los alumnos que osaban hablar en su lengua originaria en el salón de clases, lo que llevó en algunos casos, como el de la cultura Mam en Chiapas, a la prohibición de utilizar su ropa y hablar su lengua, con tal de diferenciarlos de su contraparte en Guatemala.

Posteriormente surge la educación bilingüe, donde se trataba por medio de esta lengua, de integrar paulatinamente al indio en el México moderno, es decir, darle los elementos para incorporarse plenamente a la nación mexicana, por lo cual debía tener nociones fundamentales de castellano, de cuentas en el sistema decimal y el repaso fundamental de la construcción histórica de la nación mexicana.

Este proceso fracasó, ya que por razones administrativas se mandaban profesores de lengua tzeltal a regiones de lengua chol, o zoques a comunidades tzotsiles, lo que obligaba en la práctica al predominio de la lengua española, por lo que este proceso de integracionismo a lo “mexicano” resultó fallido.

Ante estas limitaciones por parte del gobierno, diferentes organizaciones indígenas y de apoyo a sus demandas plantean que en el proceso educativo es fundamental reforzar la identidad y la cultura de sus pueblos. Surgen diversas experiencias en la década de los ochenta y noventa en Puebla, Chiapas y Veracruz, donde los mismos pueblos indios empezaron a construir una educación de forma diferente a la tradicional (Dietz, 2011). Es indudable que la nueva generación de universidades interculturales, por parte del estado mexicano, se debe a los movimientos sociales que se desarrollaron a partir de la década de los ochenta; los pueblos indígenas, los cuales plantearon el derecho a su autonomía y a recibir una educación acorde con los principios de su particular manera de ver el mundo.

Indudablemente, el alzamiento zapatista chiapaneco de 1994 pone de manifiesto la problemática por la que atravesaban los pueblos indios, sobresaliendo la situación de marginación respecto a diversos indicadores de desarrollo humano, lo que generaba un grave problema de inequidad y discriminación.

Es así, que en febrero de 1996 se firman los acuerdos de San Andrés entre el gobierno federal y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en el que se plantea una serie de puntos que podemos tomar como partida para explicarnos el tipo de educación que querían y deseaban los pueblos indígenas de México.

Desgraciadamente, la retractación por parte del gobierno federal de dichos acuerdos, genera la ruptura del proceso de acercamiento y

se opta por la aplicación de una política contrainsurgente basada en la implementación de una guerra de baja intensidad, que buscaba fundamentalmente aislar a los rebeldes.

A veinte años del alzamiento zapatista, podemos afirmar que dicha estrategia ha fracasado; el movimiento insurgente tiene una presencia en amplias regiones del estado y ha consolidado sus procesos autonómicos. Lo único que ha traído la aplicación de la política militarista de la escuela de las américas en Chiapas, ha sido la ruptura del tejido social, un profundo divisionismo al interior de las comunidades y la generación de procesos de clientelismo, cooptación y corrupción de dirigentes y organizaciones sociales.

Con la derrota del PRI en las elecciones presidenciales del 2000, y el compromiso de Vicente Fox Quezada de resolver “el problema de Chiapas en 15 minutos”, se somete la propuesta sobre derechos y cultura indígena de la Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa) al Congreso de la Unión en 2001. Esto llevó a que el EZLN organizara la marcha del Color de la Tierra, en el que la comandancia general recorrió más de nueve estados de la república, culminó con la participación de la comandante Esther en el Congreso de la Unión. Se vivió un momento de euforia en el que se pensaba que realmente el estado mexicano saldaría su deuda histórica con los pueblos indios.

Sin embargo, la presencia de una serie de prejuicios sobre lo indígena, que rayan en un profundo desconocimiento de la realidad de los pueblos, y en el cual los medios de comunicación masiva, sobre todo la radio y la televisión, jugaron un papel muy sucio, aunado a la manifestación de una cultura racista, y llevaron al abandono de la Ley Cocopa por el Congreso de la Unión, se aprobó una ley de derechos y cultura indígena, la cual no satisfacía lo que buscaba originalmente el EZLN.

Producto de esa ley aprobada por el Congreso de la Unión, en el apartado de educación, se plantea la posibilidad de la creación de la educación intercultural.

Es así, que con todo el dolor del alma podemos afirmar que las universidades interculturales son producto de una traición a las causas mas nobles de los pueblos indios, y por lo tanto con su creación, el estado mexicano busca legitimar dicha acción mediante la incorporación

de ciertas demandas sociales. Por decreto, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), que comienza a trabajar los documentos básicos del modelo educativo intercultural.

En 2004 se origina la primera universidad intercultural en el Estado de México, en la comunidad de San Felipe del Progreso, que oferta fundamentalmente tres licenciaturas en un primer término: *a)* Lengua y cultura, *b)* Desarrollo sustentable y *c)* Comunicación intercultural; en 2005 entran en operaciones la Universidad Intercultural de Chiapas, la de Tabasco, Quintana Roo, Puebla y la Universidad Veracruzana Intercultural; para el año 2006 operan la de Guerrero, Michoacán y San Luis Potosí, y se incorpora la Universidad Autónoma Indígena de México de Sinaloa (UAIM) y la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk del Sistema Universitario Jesuita a la Red de Universidades Interculturales (Redui), actualmente, la Asociación Nacional de Universidades Interculturales.

### ***La evolución y desarrollo de las universidades interculturales***

De acuerdo al libro *Universidad Intercultural. Modelo educativo* de Casillas y Santini (2009: 34), el enfoque intercultural se basa en

Una serie de principios filosóficos y valores que se proponen modificar las formas de abordar y atender la diversidad de las relaciones sociales que, particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo a los diferentes sectores que la integran.

El modelo educativo intercultural desde la óptica de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) dependiente de la SEP del gobierno federal contenía los siguientes elementos básicos, la estructura curricular, en una serie de ejes formativos (CGEIB, 2009: 177): *a)* formación básica, *b)* formación intermedia (profesional asociado) y *c)* formación profesional (nivel licenciatura).

Al mismo tiempo, planteaban la incorporación de ejes transversales:

- a) De vinculación comunitaria
- b) De formación en lenguas originarias
- c) Disciplinario
- d) Axiológico
- e) Metodológico
- f) Formación en competencias profesionales (específicas y genéricas).

La CGEIB se concentró en avanzar los problemas normativos, y de logística de la creación de las universidades interculturales, es así, que asesoró a los gobiernos estatales en la creación de sus respectivas instituciones de educación superior. Esto permitió que cada universidad trabajara de manera independiente lo académico, generando propuestas disímboles sobre la misma carrera, que en algunos casos eran verdaderamente contrastantes. Por ejemplo, en la UAIM ubicada en Sinaloa se impartía la licenciatura en Ingeniería Forestal Sustentable, en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo) se impartía la carrera de Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológicos, en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, la licenciatura en Desarrollo Rural Sustentable, y en la Universidad Intercultural de Chiapas solamente la licenciatura en Desarrollo Sustentable. Cada universidad veía desde su particular perspectiva los ejes de formación. El caso del eje de vinculación comunitaria resulta muy interesante: algunos se basaban en la investigación-acción participativa como modelo de interacción comunitaria, y otras aplicaban procesos de extensionismo clásico o convencional en el que no se tomaban en cuenta los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas. Hasta el 2011, seis años después de la operación de los programas educativos la CGEIB comienza una serie de reuniones con el objetivo de analizar los mapas curriculares y favorecer su conjunción en un programa académico unitario.

### *El asalto a la interculturalidad: El caso de Chiapas*

La Universidad Intercultural de Chiapas (Unich) se creó en diciembre de 2004, y entra en operaciones el 1.º de julio del 2005 con la impartición de cuatro licenciaturas: Comunicación intercultural, Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo. La ciudad elegida como sede fue San Cristóbal de las Casas, la antigua ciudad real de la capitanía general de Guatemala y una ciudad que hasta fines del siglo XX se consideraba la capital cultural de Chiapas.

Inició operaciones con seis profesores de tiempo completo, y más de 750 alumnos, al principio sesionó en salones prestados de la Escuela de Comercio y Administración (ECA) y de la Normal Experimental Fray Matías de Cordova.

Los planes y programas de estudio se fueron construyendo en la marcha, pese a que desde la CGEIB se proponía un mapa curricular, tuvo al final grandes modificaciones en los que en un ambiente de libertad se dejó proponer de manera libre los contenidos básicos del diseño curricular, la malla curricular, el perfil de egreso e ingreso y los contenidos por asignatura. En un principio se contaba con un año de formación básica, la cual era común para las cuatro licenciaturas de la Unich.

Este mapa curricular que tenía una duración de cuatro años, limitaba en gran medida los procesos de formación profesional, y lentamente se fue construyendo una perspectiva que podríamos denominar de corte “feudal”, en la que cada licenciatura diseñó de manera autónoma su propio plan de estudios. Existía un estudio de pertinencia para cada una de las carreras, sin embargo, es importante resaltar que nunca fue expuesto o presentado públicamente a los profesores de la institución. En el caso de la Unich, se han pasado por los siguientes planes de estudio: 2005, 2008 y 2011.

En el concerniente a 2008, cada licenciatura tuvo libertad de creación de sus propias expectativas curriculares, es así, que conforme a las características peculiares del profesorado, se fue diseñando la malla curricular. En el caso de las licenciaturas en Comunicación intercultural y Turismo alternativo, tenían un enfoque más empresarial que en poco

se diferenciaban de la currícula de cualquier universidad convencional, sea pública o privada.

La licenciatura en Lengua y Cultura contenía fuertes polémicas sobre el papel del profesional respecto a si se dedicaría a la docencia en el medio indígena, la traducción en los juzgados de paz o asumiría un papel de promotor cultural; debido a estas perspectivas parecía no lograrse la propuesta.

Finalmente, en la licenciatura en Desarrollo Sustentable, se optó por fortalecer el eje de vinculación comunitaria, el cual se basó en procesos de investigación-acción participativa y de educación popular ambiental, continuaban los procesos de desarticulación entre los ejes de formación sociocultural, ambiental y productivo, y obviamente con el eje de lengua originaria, sin embargo, los alumnos eran capaces de realizar diagnósticos comunitarios, y efectuar propuestas de desarrollo. Esta licenciatura contó en algún momento con una planta docente sólida integrada por doctores, y expertos en el área de la educación intercultural que permitieron consolidar dicha propuesta como una alternativa al modelo convencional de educación en el nivel superior.

En 2009 con el cambio de Secretario Académico, se impone el modelo educativo basado en competencias profesionales, el cual en primer momento, se justificaba en el modelo que habían desarrollado las universidades tecnológicas; se crea una gran matriz de competencias específicas y genéricas, y se propugna por romper los ejes básicos de formación y tener las competencias genéricas y específicas. Pese al rechazo de dicha propuesta por un sector significativo de académicos, se impulsa de manera decidida, por lo que se mete a la universidad en un proceso agotador de dos años, en los cuales se mantuvieron reuniones constantes y bajo el discurso de que se adoptara el modelo o se quedaría sin presupuesto la Unich, se obligó a los maestros a trabajar en el nuevo modelo. Se generaron nuevas materias comunes, y el eje de vinculación con nombres similares al de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, pero totalmente desarticulado basado en procesos de investigación positivista, donde a las comunidades indígenas se les veía como objeto con la finalidad de extraer información exclusivamente de ellas, sin bases de reciprocidad o de horizontalidad.

La perspectiva de la Instituto de Administración Pública (IAP) o de la educación popular se calificó de “maoísta” y para otras realidades, no como la chiapaneca, dejaba de lado toda propuesta y generó una ruptura en la práctica en el salón de clases, entre lo que compartían los profesores, y la cuestión burocrática que se apropiaba de la labor docente.

Este punto es esencial para entender lo que pasó posteriormente en la Unich, las características del profesorado se impusieron, en el caso de las licenciaturas en Comunicación Intercultural y Lengua y Cultura los procesos de contratación de los maestros tenían características más clientelares y de nepotismo, en el caso de Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo se basaba más en competencias profesionales, capacidades y en la experiencia en campo. Cabe resaltar que en Turismo Alternativo siempre hubo desavenencias sobre el eje de vinculación, pues no intentaron entender los procesos, pensaron que se trataba de la aplicación práctica del manual de Frain Geilfus de las ochenta herramientas para el desarrollo participativo.

En octubre de 2011 se da el proceso de cambio de rector, sustituyendo a Andres Fábregas Puig, el ex secretario de educación del gobierno de Juan Sabines Guerrero (2006-2012), por lo que se impone a la comunidad universitaria al maestro Javier Álvarez Ramos como rector, profesor de educación básica, con trayectoria de organización sindical,<sup>1</sup> que encabeza de manera decidida una cruzada para poner orden y “desantropologizar” la universidad. Forma alianza de manera decidida con un grupo de maestros e impone un proceso de legitimación, basado en asambleas, a las autoridades académicas de la universidad, profundizando abiertamente la división entre los maestros, generando conflictos y obligando a una parte a conformarse en sindicato independiente. Ante esta acción, genera su propia organización, y aprovecha

---

1 Llegó a su cargo como Secretario de Educación del estado de Chiapas (2006-2011), por su participación en la corriente institucional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que durante más de 23 años fue encabezado por Elba Esther Gordillo.

sus contactos políticos y procesos de compra-coacción y represión, para ganar la titularidad del contrato colectivo.

Este proceso de desgaste, de “politización” de la vida académica genera un proceso de descomposición en la Unich, en la que se prioriza el control de daños, por lo que actualmente en el año 2015 se tienen alrededor de 15 maestros despedidos o, en palabras del rector Álvarez, no recontratados más de 35 profesores a los que se les ha reducido la carga docente y alrededor de más de 20 maestros y doctores que se han retirado por cuenta propia ante el tenso clima que se vive en la institución.

El proceso de desgaste se hizo público mediante manifiestos en medios locales y nacionales, lo que impactó en la matrícula, y en la cantidad de alumnos que solicitan ingresar a la institución. Ante dicha preocupación, se han abierto dos programas educativos Derecho Intercultural y Medicina Intercultural, los cuales, salvo la enseñanza de la lengua originaria, no tienen diferencias respecto a programas convencionales de otras universidades.

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

Por lo que podemos concluir que el asalto a la interculturalidad se ha consolidado, y mantenido en un proceso monocultural, con enseñanza basada en conocimientos provenientes de la cultura occidental, y en el que la posibilidad de diálogo y de aproximación a otras realidades ha sido cerrado. En la defensa del modelo intercultural “oficial”, podemos decir que se enseñan cuatro lenguas originarias en todas las licenciaturas, desgraciadamente, dichas asignaturas no son impartidas por lingüistas o personal especializado, sino por profesionales indígenas que pese a su ímpetu, no logran la meta deseada: que los estudiantes escriban y hablen una lengua originaria.

## **Conclusiones**

Hemos caminado por el derrotero de la génesis, evolución y “decaimiento” de las universidades interculturales en México.

En primer término, es importante resaltar la importancia y relevancia que tiene la creación y desarrollo de universidades en las cuales se puedan manifestar los procesos de diversidad cultural con los que contamos en México. Sin embargo, es fundamental resaltar su dificultad de creación, desde los procesos institucionales oficiales, hasta el desconocimiento, el desinterés, la experiencia previa y la incapacidad de abrir el proceso educativo a nuevas perspectivas que genera deterioro de dichas universidades, que cumplen con el mandato de formar profesionistas provenientes de comunidades indígenas, sin embargo, durante su formación se rompen los nexos-relevancia de la vida comunitaria y se fortalece la dominación colonial, mediante la hegemonía de la enseñanza de la ciencia occidental, que produce, a corto plazo, problemas laborales a los egresados, además de una crisis de expectativas notable.

Es importante aclarar, que no se está idealizando la vida comunitaria, se tiene claro que está inmersa en un mundo de cambios y vaivenes, en los que la experiencia y sabiduría de los pueblos indígenas garantiza la adaptación a los procesos de modernidad que les son impuestos. El papel de las universidades interculturales es mediar entre ese mundo indígena y la ciencia occidental, y no convertirse en simples transmisoras del modelo educativo dominante.

Existen experiencias de educación intercultural que han sido desarrolladas por diversos profesores y alumnos que están convencidos y comprometidos con la relevancia histórica del proyecto. Desgraciadamente, no cuentan con la correlación de fuerzas necesarias, que les permitan transformar o transmitir sus ideas y acciones al resto de los académicos, lo que ocasiona en la práctica un abandono de dichas acciones, al estar aisladas o no considerarse relevantes por las autoridades universitarias. Por ejemplo, en Chiapas se implementaron talleres de integración de saberes, profundización y acompañamiento de procesos

de vinculación comunitaria, que generaron propuestas interesantes de organización social, tanto de los académicos como los estudiantes participantes y las involucradas.

El eje de vinculación comunitaria es fundamental en México, ya que coadyuvaría a la reconstrucción del tejido social y la búsqueda de la seguridad y soberanía alimentaria; por lo tanto, se hace necesario la existencia de instituciones que trabajen con más de quince por ciento de la población mexicana, respetando costumbres, tradiciones y vicesa, generando procesos de diálogo, respeto a las diferencias y sobre todo sembrar para el futuro considerando la diversidad biocultural de nuestro país.

Como producto de esta investigación, se sugiere la implementación de un debate que busque revalorar el carácter de dichas universidades, donde se tome en cuenta la importancia que tienen como producto “histórico” y se replanteen sus objetivos, metas y alcances.

## Referencias

- Agelet, Joan, Eulàlia Bassedas y Magdalena Comadevall. 2001. Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles. En *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad, Serie Claves para la Innovación Educativa* núm. 8. Barcelona: Graó.
- Ávila-Romero, León. 2010a. La generación de saberes ambientales en procesos educativos interculturales en Chiapas. *Revista Cuadernos Interculturales* 8(15), pp. 43-62.
- Ávila-Romero, León. 2010b. Interculturalidad y generación de saberes ambientales en Chiapas: El caso de la licenciatura en Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich), pp. 273- 293. Tuxtla Gutierrez, Chiapas: Unich-Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Ávila-Romero, León. 2011. Desarrollo sustentable, interculturalidad y vinculación comunitaria. San Cristóbal de las Casas, Chiapas: Unich.
- Ávila, Agustín y Juan Pohlenz. 2012. Interculturalidad crítica y buen vivir desde una perspectiva latinoamericana. En *Patrimonio biocultural saberes y derechos de los pueblos originarios*, coordinado por Agustín Ávila y Daniel Vázquez, pp. 63-79. Guadalajara, México: Clasco, Promep, Unich, Inali.
- Barabas, Alicia. 2006. Multiculturalismo e interculturalidad en América Latina. En *Diversidad y reconocimiento. Aproximaciones al multiculturalismo y la interculturalidad en América Latina, Suplemento del Boletín Diario de Campo*, pp. 6. México: Unich, Conaculta-Inah, Gobierno del Distrito Federal.
- Casillas, María de Lourdes y Laura Santini. 2009. *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Dietz, Gunther y Laura Mateos Cortés. 2011. *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e*

- internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México D.F.: SEP-CGEIB.
- Estermann, Josef. 2014. Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía intercultural. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana* 13(38): 347-368.
- Kowii, Ariruma. 2011. Interculturalidad y diversidad. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador-Corporación Editora Nacional.
- Meyer, Lois. 2000. Materiales para el taller nuestra palabra en nuestras lenguas. En *Aprender a ser docente en el Oaxaca plurilingüe y pluricultural*, pp. 22-23. México: Oaxaca de Juárez.
- Molina-Chávez, Walter (s/f). La educación intercultural bilingüe en la región de Magallanes: una reflexión desde el trabajo social. Disponible en <http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p5.3.htm> (28 de enero de 2014).
- Olivé-Morett León. 2011. Interculturalismo y justicia social. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, Edwin. 2013. Estado plurinacional, interculturalidad y autonomía indígena: Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador. *Via Iuris* 14 (enero-junio): 55-71.
- Viaña, Jorge, Luis Tapia y Catherine Walsh. 2010. Construyendo interculturalidad crítica. Ampliación de la ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.
- Walsh, Catherine. 2012. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global* 15(1-2): 61-74.