

Consideraciones críticas y conflicto político en la Educación Superior Intercultural en México, el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas

Sergio Iván Navarro Martínez y Flor Marina Bermúdez Urbina*

Resumen

Se problematiza sobre la emergencia de la Educación Superior Intercultural (ESI) en Latinoamérica con el propósito de entender sus diferentes significaciones y aplicaciones. Se desmitifica la idea de una interculturalidad homogénea y se evidencia que en las últimas décadas los proyectos socioeducativos han tenido devenires distintos, producto de sus particularidades contextuales e históricas. En el texto se realiza una revisión somera de la política educativa con enfoque intercultural en México, centrándonos en la experiencia de conflictividad política de la Universidad Intercultural de Chiapas. La mirada se formula desde la *perspectiva crítica* de la interculturalidad, propuesta por Catherine Walsh. En este artículo se concluye que las Universidades interculturales en México, y particularmente en Chiapas, no son ajenas a la conflictividad política y a los intereses de grupos de poder.

Palabras Clave

Educación superior intercultural ¶ Interculturalidad crítica ¶ Universidades interculturales ¶ Decolonialidad

Abstract

We question the emergence in Intercultural Higher Education in Latin America with the purpose of understanding its different meanings and applications. This allows us to demystify the idea around a homogenous interculturality and to show that in the last years socio-educational projects have had different becoming as products of their contextual and historical particularities. We make a brief review about implementing the educational policy with an intercultural approach in Mexico with special emphasis on the political conflictive experience faced at Universidad Intercultural de Chiapas. We formulate our standpoint according to the *critical perspective* of interculturality proposed by Catherine Walsh. The conclusion of this article is intercultural universities in Mexico, particularly in Chiapas, are not strange to the political conflicts and the interest of groups that controlled the state.

Key words

Intercultural Higher Education ¶ Critical interculturality Intercultural universities ¶ Decoloniality

Introducción

LA INTERCULTURALIDAD en Latinoamérica ha tenido su expresión en los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en su génesis se encuentra la participación de organizaciones indígenas, organizaciones no gubernamentales, académicos e instituciones gubernamentales y funcionarios, quienes han incorporado en diferentes momentos, la lengua y elementos culturales del contexto en busca de una mejor educación para las poblaciones indígenas y afrodescendientes. López & Küper (1999), señalan que en Bolivia, Ecuador y Nicaragua se llevaron a cabo importantes campañas de alfabetización de adultos en la propia lengua durante los años ochenta, estas acciones se constituyeron en verdaderos antecedentes de lo que hoy en día es la EIB.

De acuerdo a lo señalado por Luis Enrique López (2009) los países que adoptaron y redefinieron el concepto de interculturalidad fueron los andinos (Perú, Colombia, Ecuador y Bolivia), incidiendo en las definiciones formuladas por otras regiones del continente. En consecuencia, las iniciativas de EIB se dieron en dos sentidos, en unos casos, situaron a la educación “en un contexto mayor de reivindicación de los derechos indígenas y vinculando EIB a tierra, territorio y territorialidad; en otros, la motivación fue exógena, sea proveniente de centros de investigación, instancias gubernamentales o de la sociedad civil, aunque casi siempre en interacción y consulta informada con las poblaciones indígenas involucradas” (López, 2009: 143-144).

En cualquiera de las dos situaciones se buscó superar la visión exclusivamente lingüística para trascender hacia posicionamientos epistémicos y políticos que permitieran incorporar las relaciones de poder y conflicto entre indígenas y afrodescendientes con la sociedad mestiza, vislumbrado además la necesidad de su participación en la construcción de propuestas educativas acorde con su realidad (López, 2009; Castillo & Caicedo, 2015). Dichas experiencias se generaron a partir del impulso de los movimientos indígenas en su búsqueda por emanciparse de la política impuesta por actores ajenos a su realidad (Baronnet, 2015) y, en consecuencia, promover proyectos educativos de manera auto-gestionada (Velasco, 2015).

* Sergio Navarro es Profesor investigador adscrito a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), México (s-navarro@hotmail.com).

¶ Flor Bermúdez es Profesora e investigadora en el Centro de Estudios Superiores sobre México y Centroamérica (CESMECA) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), México (flor.bermudez@unicach.mx).

Así cada país ha desarrollado una particular apropiación de la interculturalidad que se asume, en algunos de los casos, como un cuestionamiento a las condiciones de desigualdad socioeconómica, educativa y de representación que el Estado ha promovido entre los pueblos indígenas y afrodescendientes; en otros casos, la interculturalidad ha asumido una narrativa afín a los intereses gubernamentales, reproduciendo discursos que desmovilizan políticamente a los grupos indígenas y los coloca como beneficiarios pasivos de políticas públicas o modelos pedagógicos.

En México, a diferencia de otros países de Latinoamérica, la educación intercultural a nivel superior depende de la dirección de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que ha permitido, por un lado, el impulso de la política educativa intercultural en todos los niveles educativos y, por el otro, una centralización en la toma de decisiones.

En países como Colombia, Perú, Brasil y Ecuador muchas de las innovaciones en los programas educativos partieron del respaldo de movimientos sociales, del acompañamiento de organizaciones no gubernamentales, académicos e incluso de instancias gubernamentales lo que permitió crear propuestas acordes con la realidad social y cultural de cada contexto (Castillo & Caicedo, 2015; López, 2009).

Pensamos que si bien se han presentado avances significativos sobre la interculturalidad, y en particular sobre la educación intercultural, concordamos con López (2009) al señalar que prevalece un sesgo hacia lo indígena y el uso de las lenguas autóctonas *para los indígenas*, si bien eso ha permitido procesos de reforzamiento de la identidad étnica y la etnicidad entre el estudiantado indígena, sin implementar acciones contundentes para la población no indígena, y con ello lograr una *educación intercultural para todos* (López, 2001; Schmelkes, 2003; Dietz & Mateos, 2011), lo cual representa uno de los retos para las políticas públicas actuales en los países de todo el continente.

Latinoamérica y sus propuestas de educación superior intercultural

Algunos autores han documentado la forma en que la interculturalidad es abordada en diferentes contextos como el anglosajón, el europeo y el latinoamericano (López, 2001; Pérez, 2009; Dietz, 2008, Dietz & Mateos, 2008 y 2011; Hernández & Gibson, 2015; Navarro, 2016), una de las corrientes más importantes ha sido la perspectiva decolonial, por los aportes hechos a la comprensión del concepto.

En años recientes un grupo de intelectuales de Latinoamérica y el Caribe, denominado modernidad/colonialidad,¹ ha profundizado sobre núcleos de discusión que abordan la perspectiva decolonial, sus contribuciones han tenido repercusiones en otros países y grupos académicos y sociales. Esa:

[...] colectividad de argumentación ha ido construyendo un vocabulario compartido, ha definido una serie de problemáticas y agendas de trabajo [...] ha configurado un proyecto tanto intelectual como político, que los mismos participantes de la colectividad ha llamado proyecto decolonial (Restrepo & Rojas, 2010: 31).

En ese sentido, consideramos que un marco interpretativo, como el pensamiento decolonial, podría ayudarnos a entender de manera crítica lo que sucede en las propuestas educativas latinoamericanas. No afirmamos que sea el mejor parámetro para comprender determinada realidad social, pero sin duda este marco comprensivo contribuye al entendimiento de las formas históricas de relación entre sujetos en contextos de dominación-sujeción.

En diversas investigaciones se ha documentado que en Latinoamérica se están gestando formas de resistencia pedagógicas, sociales, culturales, políticas, teóricas y económicas, ante un modelo hegemónico que no visibiliza otras formas de ser y estar en el mundo, por ello, es necesaria una amplia reflexión que coadyuve, en palabras de Mignolo (2006), a la resignificación del poder, del saber y del ser.

Algunos autores (Godenzzi, 2005; López, 2001; Tubino, 2005; Walsh, 2012, entre otros) subrayan que la propuesta de interculturalidad para Latinoamérica no se limita a luchar por el reconocimiento y la reivindicación de las diferencias como el multiculturalismo (en su forma más tosca), ni a establecer medidas que contribuyan a facilitar cierta asimilación de los pueblos indígenas o comunidades afroamericanas, sino que apunta a cambiar las condiciones y modalidades en las que se dan las relaciones e intercambios sociales.

Entonces, hablar de interculturalidad en Latinoamérica implica ir más allá de proponer nuevas formas de relación y comunicación entre las culturas desde un plano de equidad que permitan el aprendizaje mutuo y el respeto; lo que se exige, desde algunas propuestas, es descolonizar a la población oprimida para cambiar la interacción entre las culturas desde una relación sujeto a sujeto, erradicando así la correlación dominador-dominado. Esto tiene que hacerse cuestionando las condiciones históricas de desigualdad social y económica por las que atraviesan afrodescendientes e indígenas (Navarro, 2016).

Hay que enfatizar que la interculturalidad tiene muchas significaciones, usos y aplicaciones. En ese sentido, algunos autores (Walsh, 2002 y 2012; Tubino, 2005) señalan ciertas perspectivas que contribuyen a identificar y diferenciar los diversos enfoques. Una de ellas es la *perspectiva relacional*, la cual se refiere al contacto e intercambio entre culturas, que podría darse en condiciones de igualdad o desigualdad, visto de este modo, la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina debido al contacto y la relación entre los pueblos, no obstante, se oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder (Walsh, 2012).

Otra es la perspectiva funcional, Walsh (2012) y Tubino (2005) señalan que desde este enfoque, se pretende un reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con la intención “hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida, [donde] —se busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia—, la interculturalidad es ‘funcional’ al sistema existente; [al] no toca[r] las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural (Walsh, 2012: 91).

La interculturalidad desde la *perspectiva crítica*, se asume como la posibilidad de crear un proyecto político, social, ético y epistémico que se construya desde y para los sujetos sociales, con la necesidad de no únicamente cambiar las relaciones asimétricas, “sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (Walsh, 2012: 92).

Walsh identifica dos tendencias dentro del debate sobre la interculturalidad, por un lado, aquella que intenta naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y, por otro, se encuentra aquella que denomina *perspectiva crítica*, y que a diferencia de la anterior inicia:

desde abajo hacia arriba, desde la acción local, que busca producir transformaciones sociales, esta posición necesariamente implica procesos de subalternización y decolonialización. En la práctica, está dirigida a fortalecer lo propio como respuesta y se propone como una estrategia frente a la violencia simbólica y estructural, una oportunidad para ampliar el espacio de lucha y de relación con los demás sectores en condiciones de asimetría, y a impulsar cambios estructurales y sistémicos (2002: 8).

Guerra, Meza & Sandoval (2011) argumentan que si en el nuevo paradigma latinoamericano se trata de revertir todos los esquemas de colonización, entonces hace falta que los latinoamericanos, recreemos y creemos conjuntamente

uno o varios términos que se ajusten a nuestras realidades. Esta tarea sin duda implica ir hacia la construcción de procesos de subjetivación más acordes con la realidad social y cultural de nuestros contextos. Lo cual es justamente la aspiración de la interculturalidad desde una *perspectiva crítica*.

Contextualizar la interculturalidad en Latinoamérica, al igual que en México, implica remontarnos a los movimientos sociales y populares que se crearon como una forma de rechazo ante el discurso hegemónico y asumieron como bandera de lucha la resistencia ante un sistema (educativo, económico, cultural) con pretensiones claramente integracionistas. Una de las exigencias de estos movimientos ha sido el reconocimiento por parte del Estado de la diversidad cultural, étnica y lingüística; situación que se ha visto reforzada por varios acuerdos internacionales que promueven el derecho a los pueblos a una educación culturalmente adecuada (Convenio 169 de la OIT, 1991), la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Declaración de Jomtien), o donde la diversidad cultural se eleva a la categoría de “patrimonio común de la humanidad, tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos” (UNESCO, 2001: 1).

El proceso de construcción de la interculturalidad para Latinoamérica tiene que partir desde lo que sentimos y pensamos, desde lo que somos y no desde esquemas exteriores que definen conductas y aspiraciones, significa un acto de liberación. Y en esta búsqueda teórica y conceptual que oriente nuestras prácticas nos parece ineludible preguntarnos “¿Quiénes somos culturalmente? ¿Cuál es nuestra identidad histórica?” (Dussel, 2005: 18). La multiplicidad de respuestas, seguramente abre la posibilidad de entender lo que cada grupo sociocultural puede contribuir a la construcción de alternativas a lo ahora existente. El mismo Dussel (2005: 18) denomina proyecto *trans-moderno* al intento liberador que significa la irrupción desde la nada, desde la exterioridad alternativa de lo siempre distinto, de culturas universales en proceso de desarrollo, que asumen los desafíos de la modernidad y aún de la post-modernidad europeo-norteamericana, pero que responden desde otro lugar.

La propuesta latinoamericana —en torno a la interculturalidad— evidentemente exige nuevas formas de relación y comunicación entre los sujetos y la naturaleza, pero también se trata de luchar contra los esquemas de colonización para encontrar estrategias socioeducativas que se ajusten a nuestras realidades.

En el caso particular de la educación intercultural, Baronnet & Tapia (2013: 10) señalan que “la implementación de los proyectos de educación

intercultural ha sido objeto de luchas políticas regionales” los cuales, en algunos casos, construyen una justificada “desobediencia civil” ante las políticas integracionistas dirigidas hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes de Latinoamérica.

De igual forma, Bermúdez (2015) y Navarro (2016), indican que la apertura de las universidades indígenas e interculturales en Latinoamérica comienza la década de los noventa. Muchas de esas experiencias educativas² pretenden responder a los sueños, necesidades y conocimientos de los contextos regionales donde se encuentra ubicadas. En su mayoría se han creado “con el arduo trabajo y la tenacidad de comunidades y pueblos indios que, con creces, han superado muchas de las clásicas escuelas y facultades de antropología para quienes los indios no son más que simples objetos de estudio” (Sandoval, 2001: 1).

Es importante mencionar que desde fines de la década pasada (2007) se comenzó con el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), con la intención de “realizar investigación sobre experiencias de Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina dedicadas a atender necesidades y demandas de formación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes y a formular recomendaciones de políticas en la materia” (Gazzola, 2008: 11).

De acuerdo con Mato (2010a) se han documentado 52 estudios de caso en 11 países, lo cual significa un esfuerzo importante por sistematizar la diversidad de instituciones educativas, que de una u otra forma buscan crear mejores condiciones educativas para la población donde inciden dichas IES.

Las experiencias documentadas bajo la coordinación de Mato (2008, 2009a, 2009b y 2010b), destacan por ser iniciativas de Educación Superior con enfoque intercultural, comunitario o indígena que responden a las necesidades inmediatas del contexto de estudiantes y comunidades con las que interactúan. Además, se distinguen por imprimir un énfasis en la identidad étnica y las prácticas de etnicidad que se expresa en el uso y promoción de las lenguas originarias.

Destaca también que las IES *convencionales* se han visto permeadas por dichas experiencias, lo cual representa un avance significativo para la transversalización de la interculturalidad en la educación superior. No obstante, entre las dificultades aparece la poca flexibilidad de los organismos gubernamentales para el reconocimiento y acreditación de los programas educativos,

problemas económicos y la falta de docentes con formación y sensibilidad hacia la interculturalidad y hacia la educación intercultural.

Entre las propuestas educativas latinoamericanas con perspectiva intercultural destacan aquellas que se encuentran respaldadas por experiencias previas de organización (a nivel local o regional), o bien aquellas que responden a la búsqueda de la reivindicación cultural.

También se distinguen aquellas que han sido construidas a partir de las necesidades y demandas de las comunidades, pueblos indígenas o afrodescendientes para mejorar no sólo la calidad educativa, sino contribuir a generar otras condiciones de vida dentro de su territorio.

En ese sentido, dichas Instituciones Interculturales de Educación Superior (IES) proponen la visualización de conocimientos propios (que regularmente habían sido omitidos dentro del sistema educativo hegemónico), y a partir de ahí, articulan programas educativos enmarcados en su cosmovisión, pero también vinculados con los saberes universales. Para Mato (2009b) las experiencias de educación superior impulsadas por el movimiento indígena, más allá de formar cuadros técnicos, profesionales y políticos, poseen la capacidad para hacer una reflexión crítica y proponen escenarios futuros para las sociedades contemporáneas, al tiempo de generar en los egresados, un potencial para contribuir en su contexto comunitario. “Dichos proyectos, al posicionarse desde un lugar propio, establecen los términos de la discusión y desafían la hegemonía del conocimiento eurocéntrico de pretensiones universalistas” (Restrepo & Rojas, 2010: 172).

Podemos comprender entonces que el concepto de interculturalidad tiene una significación en Latinoamérica, “ligada a geopolíticas de lugar y espacio, desde la histórica y actual resistencia de indígenas y de los negros, hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación” (Walsh, 2007: 47). Desde esta perspectiva, es imprescindible recuperar las múltiples subjetividades inmiscuidas en el discurso de la interculturalidad, que posibilite involucrar a los actores sociales como sujetos en la construcción de diferentes formas de vida y no como meros objetos receptores de formas de vida impuestas.

Lo aquí expuesto muestra las bases del modelo intercultural cuya aspiración social se acerca a las teorías neomarxistas y críticas; sin embargo, no se puede pasar por alto el otro tipo de *conflicto político* que ocurre al interior de las instituciones interculturales que se rigen bajo estructuras gubernamentales y que, de igual forma, enarbolan un tipo de interculturalidad funcional.

Para el análisis de esta dimensión se retoma lo propuesto por Imanol Ordorika quien señala: “la importancia de estudiar las disputas políticas en la educación como confrontaciones en torno a concepciones ideológicas, así como a la asignación y distribución de los recursos” (2011: 84). A decir de Ordorika:

[...]en la visión bidimensional del poder propuesta por Bachrach y Baratz (1970) se entiende el conflicto político en las Instituciones de Educación Superior, como un conjunto de procedimientos destinados a excluir de las agendas universitarias un conjunto de temas asociados a la transformación de las instituciones y que garantizan la continuidad y presencia de los temas que preocupan a los grupos dominantes en los espacios de toma de decisiones (2001: 90)

Lo que analizaremos más adelante respecto a la conflictividad política en la UNICH representa un claro ejemplo de la forma en que las instancias de poder hacen del conflicto una forma de desmovilización política de las IES.

La interculturalidad en el ámbito educativo: el caso mexicano

La educación intercultural en México aparece, en parte, como una respuesta a las exigencias de los movimientos sociales desarrollados entre las décadas de los setenta y noventa.³ Sin lugar a duda, el movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) influyó de manera determinante en la promoción de los derechos y cultura de los pueblos indígenas de México a través de los Acuerdos de San Andrés, firmados en 1996 entre el Gobierno Federal y el EZLN, en ellos se reflexionó y analizó “cuáles deberían ser los principios históricos, políticos, sociales, económicos y culturales que debieran convertirse en Leyes Nacionales para acabar con el racismo, la marginación y la exclusión de todos los pueblos indios de México, no sólo de Chiapas” (Acuerdos de San Andrés, 2003: 9).

Entre las propuestas conjuntas que tanto el gobierno federal y el EZLN se comprometieron a enviar a instancias de debate y decisión nacional se encontraba el punto 3. *Conocimiento y respeto a la cultura indígena*, donde se señalaba la necesidad de “elevar a rango constitucional el derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural que reconociera, difundiera y promoviera la historia, costumbres, tradiciones y, en general, la cultura de los pueblos indígenas, raíz de nuestra identidad nacional” (Acuerdos de San Andrés, 1996: 59).

En las acciones y medidas para Chiapas: Compromisos y propuestas conjuntas de los gobiernos del Estado y Federal y EZLN, se proponía la “creación de centros de estudios superiores en zonas indígenas con programas especiales que fomentaran el estudio y la divulgación de la riqueza cultural indígena, así como de las inquietudes y necesidades propias de sus culturas. Promoción del estudio y la enseñanza de las lenguas indígenas en las universidades, en especial en el estado de Chiapas” (Acuerdos de San Andrés, 1996: 105).

Como se sabe, los acuerdos de San Andrés fueron rechazados por el gobierno de Ernesto Zedillo, lo que significó la ruptura entre el EZLN y el gobierno federal. Fue Vicente Fox quien decidió enviar la iniciativa de la Ley Cocopa⁴ al Congreso de la Unión, lo que derivó en la aprobación de la Ley de Derechos y Cultura Indígena, provocando nuevamente un rompimiento entre el EZLN y el gobierno federal terminando con cualquier intención de diálogo, al considerar que dicha Ley no recuperaba el espíritu de los Acuerdos de San Andrés, ni mucho menos la iniciativa de la Ley Cocopa.

No obstante, en la Ley de Derechos y Cultura Indígena, se establece la obligatoriedad de las autoridades gubernamentales en abatir las carencias y rezagos que afectan a pueblos y comunidades indígenas, y en materia educativa se indica, la necesidad de “definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas” (Ley Indígena, 2001: 12).

Es así como, en la primera década del siglo XXI, se realizaron esfuerzos gubernamentales para fomentar el reconocimiento de la diversidad cultural del país y que expresaron en la creación del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI),⁵ la CGEIB-SEP, y las Universidades Interculturales. Todas ellas creadas en el sexenio de Vicente Fox Quezada.

La CGEIB-SEP, se creó en el 2001. De acuerdo con Schmelkes (2008) a partir de la creación de esta dependencia del gobierno federal se plantearon dos nuevos objetivos de política educativa: 1) ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente a los indígenas en todos los niveles educativos, y 2) ofrecer una educación intercultural a todos los alumnos del sistema educativo. La creación de las Universidades Interculturales (UI) responde a ambos objetivos.

En ese sentido, “la visión de los teóricos liberales del multiculturalismo ha definido las políticas interculturales en México a través de la CGEIB,

instancia que ha tomado la encomienda de diseñar programas y modelos educativos desde una perspectiva intercultural para todas las regiones y grupos étnicos del país” (Bermúdez, 2015: 164).

Se puede afirmar que el diseño institucional que incorporó el modelo de Universidades Interculturales no responde del todo a las demandas de educación superior para los pueblos indígenas plasmadas en los Acuerdos de San Andrés y, por lo tanto, con su creación, “el estado mexicano busca legitimar dicha acción mediante la incorporación de ciertas demandas sociales” (Ávila & Ávila, 2016: 205-206) como lo es, el uso y promoción de las lenguas indígenas, no así las reivindicaciones asociadas con la autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas. Algunos estudios han demostrado que la participación y consulta de los pueblos indígenas en la construcción de los programas educativos, —como se demandaba en los Acuerdos de San Andrés—, ha sido mínima o nula (Navarro, 2016; Galán & Navarro, 2015; Rojas, Navarro & Escobar, 2018; Hernández & Gibson, 2015).

Su distribución geográfica y articulación con los contextos políticos en donde emergen es variada y compleja. Las UI han sido instaladas a través de diversos convenios con los gobiernos estatales en distintos estados del país; a la fecha suman 11 Instituciones de Educación Superior. En los primeros años de su creación Silvia Schmelkes (2008) señaló que las UI partían del principio de reconocer “la diversidad y no pretenden desarrollar un modelo único de institución. Cada una de ellas tendrá que construirse en función de las características, necesidades y potencialidades de la región en la que se encuentran” (Schmelkes, 2008: 9).

Al inicio ofertaron un conjunto de licenciaturas que fueron diseñadas de las oficinas centrales de la CGEIB y que tenían como fundamento el modelo de educación intercultural diseñado por la SEP, estos programas educativos fueron las licenciaturas en Lengua y Cultura, Desarrollo Rural/Sustentable, Turismo Alternativo, Comunicación Intercultural y Gestión Intercultural para el Desarrollo, posteriormente se amplió la oferta educativa con carreras como: Derecho Intercultural, Enfermería y Salud Intercultural. O en algunas universidades se abrieron ingenierías como la Forestal Comunitaria, Sistemas Computacionales, Sistemas de Calidad; y licenciaturas como Psicología Social Comunitaria, Contaduría, Derecho, Turismo Empresarial y Sociología Rural.⁶

Motivo de cuestionamiento hacia las UI ha sido el proceso de construcción de su oferta educativa, ya que se considera poco acertado que haya sido diseñada e implementada desde instancias gubernamentales centrales, en

algunos de los casos sin la participación de las comunidades o poblaciones en donde opera esta oferta. Esta crítica responde a la fuerte influencia que la educación intercultural tiene de las metodologías de la educación popular o métodos diseñados para otros niveles y contextos educativos como es el método inductivo intercultural (Bertely, 2012). Se trata de procesos educativos en donde los actores/beneficiarios de la oferta tienen un papel activo y de vinculación con la oferta educativa. El fuerte componente aspiracional que se tiene sobre estas iniciativas incide en la recepción que las organizaciones, indígenas, campesinas y comunitarias tienen sobre la UI, de ahí que para diversos sectores comunitarios y académicos exista una desconfianza sobre los propósitos y fines de las UI.

Y es que igual que en Latinoamérica, algunas propuestas educativas diseñadas por la sociedad civil u organizaciones indígenas o comunitarias de México se enfrentan a diferentes situaciones como: 1) el no ser reconocidas por la SEP y demás autoridades gubernamentales⁷ como instancias educativas a pesar de contar con un fuerte respaldo comunitario, 2) surgir del contexto de demandas comunitarias o de organizaciones pero haber sido absorbidas por la SEP y ahora son reconocidas en su presupuesto y estructura pero gran parte de sus objetivos políticos de transformación se han desdibujado,⁸ 3) son promovidas por ONG's u organizaciones religiosas y cuentan con el aval de la SEP en su operación académica pero no logran una mayor cobertura,⁹ o bien se desmarcan de los parámetros de la educación oficial¹⁰ y nacen como procesos de reflexión sobre el papel de la educación en la sociedad, operando sin presupuesto gubernamental y sin reconocimiento alguno por parte del Estado (Navarro, 2016).

Las UI de México se enfrentan a una serie de problemáticas debido a “los intentos de intromisión de intereses político-partidistas ajenos a la educación superior intercultural, la escasa continuidad [de planes, programas de estudio], la constante fluctuación entre directivos [y docentes], la falta de transparencia en los procesos de designación de directivos [y docentes], así como perfiles inadecuados” (Dietz, 2017: 29). Asimismo, el modelo no ha logrado consolidarse debido al desconocimiento del contexto socio-histórico y sus principales planteamientos teórico-metodológicos del enfoque educativo intercultural (Galán & Navarro, 2015; Navarro, 2016).

De igual forma, la falta de claridad para implementar la vinculación comunitaria nutrida de la participación de diferentes sectores sociales que coadyuve a iniciar procesos de transformación a nivel comunitario, o bien la incidencia de sindicatos en la contratación y continuidad del personal

docente, condicionan el fortalecimiento y enriquecimiento de las UI en México (Navarro, 2016 y 2018).

En ese sentido, las UI viven diversas tensiones asociadas a las demandas y expectativas que sobre ellas vierten organizaciones sociales, agrupaciones indígenas, instancias gubernamentales, sectores académicos y sus usuarios, quienes les demandan, en muchos de los casos, posicionarse en la *perspectiva crítica* y transformar las condiciones históricas de opresión y dominación en las relaciones culturales, les exigen generar una propuesta educativa que responda a los requerimientos de las comunidades indígenas y a las expectativas de las familias y los jóvenes que confían en los proyectos de educación superior.

Es preciso aclarar que existe una gran heterogeneidad de experiencias y procesos al interior de las once UI existentes en México y no es posible homogeneizar sus procesos y resultados. Para el caso de este escrito abordaremos el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y expondremos cómo la conflictividad política interna derivada de la lucha por espacios laborales y de poder ha desdibujado el proyecto transformador y de justicia social depositado por los movimientos sociales sobre la Educación Superior Intercultural.

La Universidad Intercultural de Chiapas

La UNICH es la segunda Universidad Intercultural establecida en el país; su creación se registra a partir de un decreto emitido por el Congreso del Estado de Chiapas en 2004. Comienza a funcionar en agosto de 2005 dentro de las instalaciones de la Escuela de Comercio y Administración (ECA) y la Escuela Normal *Fray Matías de Córdova* en San Cristóbal de Las Casas. En el año 2006 se inicia la construcción de las instalaciones de la “Ciudad Universitaria Intercultural” (UNICH, 2008).

Según el Informe de la administración 2005-2008, la apertura de la UNICH con sus respectivas licenciaturas se dio a partir de un proceso de discusión entre intelectuales, académicos y representantes de comunidades, quienes discutieron y analizaron la pertinencia de su funcionamiento. “Para tal efecto, la Secretaría de Educación contrató a un despacho especializado para llevar a cabo un estudio de factibilidad que guió la selección de los primeros programas académicos” (UNICH, 2008: 1).

En su trabajo titulado *La Universidad Intercultural de Chiapas: Una experiencia Interrumpida*, Fábregas (2017) narra que antes de crearse la

UNICH fue citado por el entonces gobernador Pablo Salazar y el subsecretario de Educación Superior, Julio Rubio Oca, para hablar de la posibilidad de establecer en San Cristóbal de Las Casas una UI para que los jóvenes indígenas tuvieran acceso a la educación superior.

Fábregas señala que el proyecto ya tenía un diagnóstico realizado por un despacho especializado del entonces Distrito Federal, hoy Ciudad de México. Sin embargo, por su vocación académica manifestó su interés de recopilar opiniones con las comunidades indígenas, grupos de investigadores e intelectuales, “en particular, me interesaba la opinión de las comunidades indígenas en términos de qué licenciaturas pensaban eran más útiles para ellas; y de los académicos, su parecer acerca de establecer una universidad más en Chiapas, cuando las que existían tenían aún carencias significativas” (Fábregas, 2017: 72).

El resultado de la consulta y del diagnóstico fortaleció el acuerdo entre las autoridades del gobierno de Chiapas y funcionarios de la CGEIB-SEP. La UNICH arranca actividades con cuatro licenciaturas: Lengua y Cultura, Turismo Alternativo, Comunicación Intercultural y Desarrollo Sustentable, estas fueron avaladas por la Comisión Estatal de Planeación de la Educación Superior (COEPES), bajo el argumento de que “no hay otra institución de Educación Superior, pública o privada, en Chiapas que imparta dichas licenciaturas” (UNICH, 2008: 8).¹¹

En la indagación, con algunos docentes y administrativos de la UNICH, para conocer más sobre el estudio de factibilidad, se constató que desconocían de su existencia, por lo que es sugerente pensar que las licenciaturas fueron creadas en función de los intereses de la CGEIB-SEP, debido a que, como ya se ha señalado, la oferta educativa de la UNICH es similar a la de otras UI del país, a excepción de la UVI¹² y la UIEM¹³ cuyos programas educativos no necesariamente se ajustan a los criterios del modelo intercultural. La experiencia de la UNICH demuestra la centralidad de la toma de decisiones para las licenciaturas de las UI en México (Bermúdez, 2015; Navarro, 2016), las cuales tienen como fundamento el modelo intercultural de la CGEIB (Casillas & Santini, 2006).

Bermúdez señala que, al comenzar las labores académicas:

[...] la UNICH carecía de un plan de estudios concluido y aprobado por la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), ya que el personal académico recién contratado se encontraba en proceso de elaboración de los programas. Durante el ciclo escolar 2005-2006, las materias se impar-

tieron a través de programas provisionales, en tanto que deberían ser reelaborados por indicaciones de la CGEIB. En el 2005, con visitas periódicas por parte del personal de la CGEIB, se concretó una propuesta del plan de estudios y fue a lo largo del año 2006 cuando fue terminado y se consolidó la integración de los programas de asignatura (2015: 168).

La UNICH, ha contado con tres planes de estudios, 2005, 2008 y 2011. En el año 2008, cada licenciatura tuvo la libertad de crear su *propia* propuesta curricular, con la incorporación de las inclinaciones académicas de los docentes. Fue hasta 2009 que se comenzó a elaborar el nuevo plan de estudios por competencias profesionales (lo cual fue un claro ejemplo de imposición del modelo educativo nacional), la propuesta de nuevo diseño curricular se concluyó en dos años, en los cuales se mantuvieron reuniones constantes y los profesores fueron convencidos de que era necesario adoptar las modificaciones que pedía la CGEIB o la UNICH se quedaría sin presupuesto lo que obligó a los maestros a trabajar en el nuevo modelo (Ávila & Ávila, 2016).

La UNICH ha trabajado con la propuesta curricular de la CGEIB, aunque algunos programas educativos y contenidos de las asignaturas han cambiado a partir de sugerencias del colectivo docente (propuesta 2008). Las modificaciones curriculares iniciadas en 2009 se hicieron tratando de responder a las especificidades sociales y culturales de la región dando prioridad a las instrucciones de la CGEIB; así, en 2011 se dio mayor peso al modelo curricular por competencias profesionales. A partir de esta actualización los programas educativos cuentan con tres ejes de formación: Básica, Profesional y Especialización, y cuatro ejes transversales: Disciplinar, Vinculación con la Comunidad, Lenguas y Sociocultural.

La UNICH ha ampliado su proyecto educativo hacia otras regiones, a través de la creación de las Unidades Académicas Multidisciplinarias (UAM), las cuales se han instalado en las regiones Altos y Selva de Chiapas, en los municipios de Oxchuc, Las Margaritas, Yajalón y en Valle de Tulijá; se trata de zonas poblacionales en donde habita una mayor proporción de hablantes de lenguas indígenas.

En 2005 la UNICH comenzó sus labores con 662 estudiantes procedentes de diferentes regiones de Chiapas, principalmente de la zona Altos. Para 2013 la matrícula se había triplicado y aumentado a 1,729 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 1,039 en la Unidad Central, 195 en Las Margaritas, 197 en Yajalón, 210 en Oxchuc y 88 en Salto de Agua. Del total de alumnos inscritos, 664 cursaban la licenciatura en Lengua y Cultura, 445

la carrera de Desarrollo Sustentable, 310 la licenciatura en Turismo Alternativo, 176 Comunicación Intercultural, 77 Médico Cirujano y 57 la carrera en Derecho Intercultural (UNICH, 2013). Durante el ciclo escolar 2016-2017 el número de alumnos aumentó a 2,066 de los cuales 988 eran mujeres y 1,078 era hombres (EIB-SEP, 2019).

Las licenciaturas con mayor demanda han sido Lengua y Cultura,¹⁴ Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo, aunque la recién creada licenciatura en Médico Cirujano ha tenido una amplia demanda estudiantil. El ingreso a cualquiera de las licenciaturas de la UNICH es anual y preferentemente deben ser cursadas en cuatro años (a excepción de Médico Cirujano la cual tiene una duración de 6 años).

La misión de la UNICH es formar profesionistas de calidad, con valores, compromiso social y dominio de lenguas originarias de la entidad a partir de la integración de conocimientos de los pueblos originarios y científicos para contribuir a la construcción de una sociedad con mejor calidad de vida. Con ello se pretende “mejorar las condiciones de vida de las comunidades a través de sus programas académicos y de vinculación, proveyéndoles de profesionales preparados, capaces de diseñar alternativas propias de desarrollo en los aspectos económicos, sociales y culturales” (UNICH, 2008: 5). Dicha misión tiene una estrecha relación con lo propuesto por Casillas & Santini (2006) sobre la misión de las UI en México.

De acuerdo con el Plan Institucional de Desarrollo 2013-2024, la visión de la UNICH al 2018, es la de ser “una institución líder en la educación intercultural del país con amplio conocimiento social”. Algunos aspectos particulares de la visión, referentes al trabajo comunitario son los siguientes:

- [Que] sus egresados se incorporen a procesos de autogestión o al mercado laboral conforme a sus competencias desarrolladas
- [Que] el personal académico esté habilitado preferentemente con el grado de posgrado, y desarrollen capacidades en lenguas originarias de la entidad
- La vinculación integra a académicos, estudiantes y población beneficiada
- [Que] el servicio social se realice por proyectos sociales o productivos
- [Que] la difusión y extensión de los servicios son actividades fundamentales en el quehacer universitario (UNICH, 2013: 27).

La UNICH ha tenido un desarrollo heterogéneo en cada una de sus subsedes, producto de los conflictos internos y comunitarios que han incidido de muchas formas en el desarrollo de sus programas educativos y en el crecimiento de la matrícula. Un ejemplo de ello se encuentra en la unidad de Oxchuc en donde el conflicto sociopolítico ha limitado la regularidad de las clases y del trabajo de vinculación comunitaria que los estudiantes deben realizar en las comunidades aledañas (Navarro, 2016).

Hasta principios del año 2019 la universidad había tenido siete rectores, el primero fue el antropólogo Andrés Fábregas Puig quien en un período de cinco años consolidó un proyecto académico y logró posicionar favorablemente a la universidad con respecto a las otras UI del país. Sin embargo, en un lapso relativamente breve de 8 años (desde el 2011 a la fecha) la UNICH ha tenido seis rectores, lo que ha hecho que los proyectos académicos hayan sido azarosos y limitados por la conflictividad política interna.

Esta inestabilidad orquestada desde las más altas esferas del gobierno estatal responde a la fragilidad de sus órganos de gobierno, en lo particular en la composición de su Consejo Directivo que está integrado por siete representantes del gobierno de los niveles federal, estatal y municipal y por solamente tres representantes de la región. Este Consejo Directivo es el responsable de nombrar al Rector de la Universidad y ha sido vulnerado desde la remoción del primer Rector sin justificación académica alguna.

La UNICH carece de un decreto de autonomía universitaria y de órganos de gobierno interno como un Consejo Universitario u órganos colegiados como consejos académicos con capacidad de decisión que pudieran fortalecer la vida colegiada interna y la injerencia externa.

Parte de la descomposición política de esta institución educativa comenzó durante la gestión del rector Javier Álvarez Ramos (2011-2014), cuando se crea el Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas (SUTUNICH), y que ha decir de Ávila tenía la intención de “poner orden y desantropologizar la universidad” (Ávila & Ávila, 2016: 210). La presencia de un exsecretario de educación estatal sin experiencia en el campo de la Educación Superior Intercultural exacerbó la conflictividad política interna generando diferencias entre los docentes no agremiados al SUTUNICH. Desde la creación del sindicato, se generó una polarización entre docentes quienes comenzaron a disputarse las cargas horarias y en ese proceso, la lealtad al organismo sindical se convirtió en un factor de desequilibrio interno.

La conflictividad interna ha alcanzado a las unidades académicas, un ejemplo de ello ha sido la unidad de Oxchuc en donde se han registrado despidos masivos de profesores con buenos perfiles académicos por los diversos choques de los grupos de poder que existen en la universidad; se han denunciado casos de racismo contra profesores originarios del municipio y también la injerencia de actores externos a la universidad quienes exigen que la unidad sea independiente y sea el municipio quien administre los recursos financieros. Los estudiantes de estas unidades también reclaman contar con buenos maestros, clases y todos los recursos necesarios para la realización de prácticas académicas y profesionales.

De 2014 a 2019, la UNICH ha tenido cinco rectores, quienes no han durado en su encargo más de un año, se trata principalmente de abogados quienes han ocupado cargos políticos o en otras áreas de la administración educativa ajenas al modelo intercultural. El deterioro de la vida académica de la universidad se ha traducido en la reiterada toma de instalaciones por parte de la agrupación sindical y emplazamientos a huelga. El conflicto más reciente suscitado entre la Rectoría y el SUTUNICH, en febrero del 2018, terminó con el despido de más de 100 trabajadores afiliados a este sindicato quienes realizaban una huelga. Este conflicto dinamitó las relaciones al interior de la institución educativa, polarizando al personal académico, al administrativo y a los alumnos.

Después de casi un año de haber sido despedidos, el personal fue reinstalado a mediados de enero de 2019, por acuerdo extra-judicial con el gobierno del Estado de Chiapas; sin embargo, la institución se enfrenta a los conflictos latentes entre el personal y a una demanda de pago de reinstalación del personal despedido que representa un gasto que supera los 12 millones de pesos, situación crítica para la UNICH debido al contexto de extrema austeridad presupuestal y falta de recursos en todas las instituciones de educación superior de la entidad.

Gimeno Sacristán (citado en Bermúdez, 2015), afirma que la educación es poder y que el poder es un fenómeno educativo, se observa que varias UI se han configurado como un espacio socioeducativo en donde los intereses políticos se han acentuado entre afiliados de partidos políticos (priistas, panistas y perredistas), quienes reproducen relaciones de poder en el interior de la Universidad dejando en segundo plano procesos educativos fundamentales, como la enseñanza intercultural.

Valdría la pena preguntar a los actores educativos que forman parte de este proyecto y que participan del conflicto político: ¿En qué medida la

conflictividad interna ha sido una estrategia gubernamental para desmovilizar las luchas por los derechos indígenas al interior de la Universidad? ¿Qué tipo de relación tiene la UNICH de las comunidades aledañas y de las organizaciones de la región? ¿Cómo valoran los pueblos indígenas, los padres de familia y los alumnos al proyecto educativo de la UNICH? ¿En su estado actual cómo este proyecto educativo responde a las demandas de los Acuerdos de San Andrés y a lo planteado por otros organismos nacionales e internacionales que reivindican el convenio 169 de la OIT?

Conclusiones

Las experiencias educativas latinoamericanas representan un referente para la educación superior intercultural en México, sobre todo aquellos proyectos socioeducativos que se han construido con la participación de las comunidades indígenas y afrodescendientes y que se posicionan bajo la perspectiva de la interculturalidad crítica.

En el caso de México, y particularmente en la UNICH, la propuesta educativa de Educación Superior Intercultural se ha visto entrampada en una conflictividad política de orden laboral entre el personal de la institución, lo que ha desdibujado las directrices que dieron origen al proyecto y buscaban mejorar las condiciones de vida de las comunidades a través de sus programas académicos y de vinculación con el aumento de su capacidad para generar alternativas propias de desarrollo en todos los aspectos.

No es casual que UI como la del Estado de México y de Guerrero, funcionarios de gobierno, partidos políticos y organizaciones indígenas afiliadas a los partidos políticos en el poder, se han incrustado en puestos directivos o académicos de las universidades y han generado permanentes disputas por los espacios de poder interno, provocando con ello ingobernabilidad, inestabilidad y falta de cohesión hacia un proyecto universitario intercultural.

Las UI están llamadas a reflexionar respecto al intervencionismo gubernamental y de partidos políticos, y construir un ejercicio crítico constructivo respecto a sus fines y rumbo académico; para que esto sea posible existen varias vías para reubicar los fines de estas instituciones educativas interculturales como: emprender un proceso de gestión política que les permita contar con un decreto de autonomía, desarrollar reglamentos internos que rijan la vida académica, así como la instalación de órganos colegiados que posean márgenes de autonomía respecto a los gobiernos federales y estatales.

Se requiere también que la institución educativa modifique sus directrices organizativas y recupere las expectativas sociales que existen sobre la institución y las necesidades e intereses del personal que participa de ella, un ejercicio de conciliación y recuperación de las aspiraciones de justicia social que organizaciones, estudiantes y padres de familia tienen sobre ella.

Retomando las directrices de experiencias en nuestro país como el Instituto Intercultural Superior Ayuuk, la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (Unicem), el Instituto en Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable-Moxviquil y la propia Universidad Veracruzana-Intercultural (UVI), deberá procurar incorporar la participación de diversos actores sociales (organizaciones sociales, intelectuales, académicos, productores, campesinos, padres y madres de familia, etc.) en todos los niveles de su actuar, no únicamente como informantes, sino como interlocutores válidos para redefinir, si fuera el caso, sus fines educativos; esta acción indudablemente respondería a las demandas plasmadas, y hasta ahora olvidadas, en los Acuerdos de San Andrés y otros instrumentos internacionales que han sentado las bases legales para una educación intercultural *desde abajo* (Navarro, 2016 y 2018).

El ejercicio de reflexión más importante debe enraizarse en la *perspectiva crítica* y luchar por posicionarse como un proyecto político, social y ético con el compromiso de generar transformaciones en los contextos donde interactúa.

Notas

1. Entre sus representantes se encuentran: Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez y Nelsón Maldonado.
2. Para mayor profundidad se sugiere revisar, Mato, 2008, 2009a y 2009b.
3. Por ejemplo, el Congreso Indígena de 1974 celebrado en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, donde participaron actores sociales indígenas quienes señalaron los problemas a los que los habían orillado las políticas indigenistas. “El Congreso tuvo un fuerte impacto en comunidades, organizaciones civiles y movimientos sociales, principalmente generó las bases ideológicas del zapatismo de finales de siglo xx” (Galán, 2016: 71). En 1992 surgió el “Movimiento 500 años de resistencia indígena” con el lema “Nunca más un México sin nosotros”.

4. La Ley Cocopa fue elaborada en diciembre de 1996 por los legisladores (pertenecientes a los partidos políticos más representativos de México) de la Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa), en dicha Ley se retomó lo esencial de los Acuerdos de San Andrés.
5. Surge a partir de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicado en el Diario Oficial de la Federación en 2003.
6. Ofertadas en la Universidad Intercultural de San Luis Potosí y en la Universidad Indígena Autónoma de México.
7. Por ejemplo, la Universidad Indígena de Chiapas en el municipio de Rayón surgió en 2005 tras acuerdo de cabildo y se cerró unos años después ante la negativa de las autoridades educativas para asignarles clave de reconocimiento. A pesar de que tenía el respaldo de varios municipios y comunidades de la región Norte del estado (Navarro, 2016). También se encuentra la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) de Guerrero, que de acuerdo con Flores & Méndez (2012) después de un proceso de cerca de diez años de movilización, reflexión y consulta en más de 250 asambleas comunitarias y municipales, y tres Congresos sobre Educación Intercultural en el Estado de Guerrero se abrió en 2007, ofertando las licenciaturas de: Cultura, lengua y memoria; Gobierno y administración de territorios; Desarrollo comunitario sustentable; Justicia y derechos humanos, y Salud comunitaria (pero sin que hasta la fecha tenga reconocimiento oficial). En lugar de aprovechar la experiencia y estructura generada por quienes impulsaron ese proyecto educativo, las autoridades gubernamentales decidieron abrir en 2006 la Universidad Intercultural de Guerrero (UIEG) con otras carreras y otro enfoque similar a las otras interculturales (Warnholtz, 2013).

De igual forma, se encuentra la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (Unicem), en la cual se articula la educación comunitaria y la promoción de actividades productivas. Inician sus propios procesos de formación a través de dos licenciaturas: en Comunicación Comunal y en Desarrollo Comunal, las cuales se han construido en estrecho diálogo con las comunidades. “La universidad somete sus formas de trabajo a las que ha desarrollado la comunidad y no pretende imponer una forma de interacción educativa y social, como ocurre en las universidades convencionales” (Jablonska, 2015: 243). La Unicem surge como proyecto etnopolítico, y a pesar de tener negociaciones con instancias federales y estatales, se posiciona como una institución propia y autogestionada.

8. Como los casos ya mencionados de la Universidad Autónoma Indígena de México, en Sinaloa y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (ahora llamada Universidad Intercultural de San Luis Potosí).
9. La experiencia de formación media-superior como en Guaquitepec, o el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER).
10. Para el caso de Chiapas se puede mencionar la Universidad de la Tierra, la Universidad de la Montaña o las actuales Escuelas Autónomas Zapatistas.
11. Bermúdez (2015), señala que los planes de estudio de las cuatro carreras fueron promovidos por la CGEIB, con participación muy limitada del cuerpo docente.
12. De acuerdo con Mendoza (2013) la Universidad Veracruzana-Intercultural (UVI) desde su creación en 2005, contaba con dos licenciaturas: Gestión y Animación Intercultural y Desarrollo Regional Sustentable para sus cuatro sedes (Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas), pero fue a partir de la revisión constante de sus debilidades y fortalezas que en 2007 se decidió integrar ambas en una sola: Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo.
13. Aunque la fecha de creación oficial de la UIEM es diciembre de 2001, sus antecedentes se remontan hacia 1982 con el *Programa de Investigación Antropológica con aplicación en la investigación y en la docencia*, de la Universidad de Occidente. La UIEM para Torres (2013) comenzó el proceso de adhesión al Programa de Educación Intercultural de la CGEIB en 2004, obteniéndolo legalmente en 2007 y ofertando para ese entonces las licenciaturas en Derecho, Contaduría, Turismo Empresarial, Sociología Rural y Psicología Social Comunitaria y las ingenierías en Sistemas Computacionales, Forestal, Desarrollo Sustentable y Sistemas de Calidad.
14. La alta demanda para ingresar a la licenciatura de Lengua y Cultura se debe a que sus egresados tienen la posibilidad de participar en la convocatoria de concurso abierto para obtener una plaza como docentes de nivel básico.

Referencias

- Acuerdos de San Andrés (1996). Propuestas conjuntas que el gobierno federal y el EZLN se comprometen a enviar a las instancias de debate y decisión nacional.
- Ávila, L. & Ávila, A. (2016). Las universidades interculturales de México en la encrucijada, en *Nóesis Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 25, núm. 50, pp. 199-216.

- Baronnet, B. (2015). El movimiento zapatista y la educación para la autonomía, en Medina, P. (coord.) *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas A.C., Juan Pablos Editor.
- Baronnet, B. & Tapia, M. (Coords.) (2013). Educación e interculturalidad. Política y políticas. México: UNAM-CRIM.
- Bermúdez, F. M. (2015). Interculturalidad, etnicidad e intermediación cultural en la formación de profesionales indígenas. Concepciones y prácticas en la Universidad Intercultural de Chiapas, en Medina, P. (coord.) *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas*. Oaxaca, México: UNACH, UABJO, UNICH, UPN.
- Bertely, M. (2012). Método inductivo intercultural, pedagogía, bilingüismo y conocimientos indígenas. REDIN, México, en *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, enero-junio, núm. 61. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, pp. 139-182.
- Casillas, L. & Santini, L. (2006). Universidad intercultural: modelo educativo. México: CGEIB-SEP.
- Castillo, E. & Caicedo, J. (2015). Las Batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas, en Medina, P. (coord.) *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas A.C., Juan Pablos Editor.
- Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural, en Mato, D. (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.
- _____, (2017). Introducción: las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas, en González, F., Rosado-May, F. & Dietz, G. (eds.) *La gestión de la educación superior intercultural: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Trinchera, Universidad Autónoma de Guerrero y El Colegio de Guerrero, A.C.

- Dietz, G. & Mateos, L. (2008). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo, en Santiago Bastos. S. (comp.) *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Guatemala: FLACSO/OXFAM, pp. 23-54.
- , (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: SEP-CGEIB.
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e interculturalidad. México: Universidad Autónoma de México.
- Educación Intercultural Bilingüe-Secretaría de Educación Pública (EIB-SEP) (s/a). Universidades Interculturales (UI). Recuperado el 27 de enero de 2019 de: <https://eib.sep.gob.mx/universidades-interculturales/>
- Fábregas, A. (2017). La Universidad Intercultural de Chiapas: Una Experiencia Interrumpida, en González, F., Rosado-May, F. & Dietz, G. (eds.) *La gestión de la educación superior intercultural: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Trinchera, Universidad Autónoma de Guerrero y El Colegio de Guerrero, A.C.
- Flores, J. & Méndez, A. (2012). UNISUR: Una universidad de los pueblos para los pueblos, en *Suplemento informativo La Jornada del campo*, núm. 62.
- Galán, F. (2016). Procesos de construcción sobre las identidades indígenas a través de las políticas educativas: el caso Oxolotán, Tabasco. Tesis de doctorado. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Galán, F. & Navarro, S. (2015). Indigenismo y educación intercultural: una discusión necesaria. La experiencia en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, en *Desacatos*, núm. 52, pp. 144-159.
- Gazzola, A. (2008). Prefacio, en Mato, D. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Godenzi, J. (2005). Situación de los pueblos indígenas en América Latina, en Godenzi, J. & Tovar, M. *Creación de ambientes interculturales en contextos educativos multiculturales. Curso piloto dirigido a formadores de educadores indígenas*. Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena (RIF-FOEI). COLAM-UPN.

- Guerra, E.; Meza, M. & Sandoval, E. (2011). La interculturalidad adjetivada. Ponencia presentada en el Segundo Foro Internacional de Multiculturalidad, 21, 22 y 23 de septiembre, Campus Celaya-Salvatierra. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Hernández, S. & Gibson, T. (2015). Entre una universidad convencional y una universidad intercultural: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, en *Bajo el Volcán*, vol. 15, núm. 22, marzo-agosto. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Jablonska, A. (2015). La Universidad Comunal Intercultural de Cempoal-tépetl: Un proyecto político, cultural y pedagógico, en Medina, P. (coord.) *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas A.C., Juan Pablos Editor
- Ley Indígena (2001). Dictamen aprobado por la Cámara de Diputados. LVIII Legislatura. 28 de abril. México.
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. UNESCO: Documento de apoyo de la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- , (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal, en López, L. E. (coord.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB, Plural editores.
- López, L. E. & Küper W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 20 (mayo-agosto).
- Mato, D. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina. Caracas: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- , (coord.) (2009a). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

- _____, (coord.) (2009b). Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- _____, (2010a). Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Tendencias y Experiencias en América Latina, en *Boletín IESLAC informa de Educación Superior*. UNESCO-IESALC (212), dic. 2010.
- _____, (2010b). Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia, en *Revista Nueva Sociedad* (227), mayo-junio de 2010, pp. 102-119.
- Mendoza, B. (2013). Las competencias interculturales. Aproximaciones críticas y analíticas a la construcción de sus significados dentro de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Totonacapan. Tesis de Maestría, Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Mignolo, W. (2006). Postcolonialidad y de-colonialidad, en *Sigma. Revista de estudiantes de sociología*. II semestre de 2006.
- Navarro, S. (2016). Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior de Chiapas. Tesis de doctorado. San Cristóbal de Las Casas. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- _____, (2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc, en *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. xvi, núm. 1, enero-junio de 2018, México, pp. 88-102.
- OIT (1991). Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Organización Internacional del Trabajo. México: Diario Oficial de la Federación.
- Ordorika, I. (2011). Aproximaciones teóricas para un análisis del Conflicto y el poder en la educación Superior, en *Perfiles Educativos*, vol. xxxiii, núm. 91. México. pp. 77-96.
- Pérez, E. (2018). Entrevista a medios de comunicación. Mimeo.
- Pérez, M. (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones, en Valladares, L.; Pérez, M. L. & Zárate, M. (coord.) *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, 251-288. México: UAM/Juan Pablos.
- Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colombia: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana.

- Rojas, V.; Navarro, S. & Escobar, A. (2018). La educación superior intercultural en Tabasco. Una historia en construcción, en *Alteridad*, vol. 13, núm. 2, pp. 72-82.
- Schmelkes, S. (2003). Educación superior intercultural: el caso de México. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Vincular los Caminos a la Educación Superior, Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, noviembre de 2003.
- , (2008). Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? Ponencia, First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean. San Diego, California, Universidad de California, 22-24 de mayo.
- Torres, P. (2013). Diagnóstico del arranque de las Universidades Interculturales en México, en Casillas, L. & Santini, L. (Coords). *Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe*. Tercer Encuentro Regional. México: SEP-CGEIB.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político, en *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, 24-28 de enero.
- UNESCO (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO.
- UNICH (2008). Informe de la administración 2005-2008. La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas a cuatro años de su fundación. Chiapas, México: UNICH-Gobierno del estado de Chiapas.
- , (2013). Informe Institucional 2013. Chiapas, México: UNICH.
- Velasco, S. (2015). Movimiento indígena en México y educación alternativa, en Medina, P. (coord.). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas A.C., Juan Pablos Editor.
- Walsh, C. (2002). (De) construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador, en Fuller, N. *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- , (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial, en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- , (2012). Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Warnholz, M. (2013). Universidades indígenas sin reconocimiento del Estado, en *Animal Político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/blogueros-codices-geek/2013/04/05/universidades-indigenas-sin-reconocimiento-del-estado-primera-parte/#axzz2Q-DA7M6mC>