

*Interculturalidad en el nivel superior
de nuestra américa: Estudios de
caso en Argentina, Chile y México*

Rafael Fernando Castillejos Castillo
Mónica Fernández Braga



INTERCULTURALIDAD EN EL NIVEL SUPERIOR DE NUESTRA AMÉRICA

**ESTUDIOS DE CASO EN
ARGENTINA, CHILE Y
MÉXICO**

**Rafael Fernando Castillejos Castillo
Mónica Fernández Braga**



Interculturalidad en el nivel superior de nuestra américa:
Estudios de caso en Argentina, Chile y México
/ por Mónica Fernández y Fernando Castillejos.
- 1a ed. - México: Editorial Mesoamericana, 2024.

Libro digital, formato PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN:

1. Pedagogías interculturales. 2. Decolonialidad. 3. Intersección.
Fernández, Mónica., y Castillejos, Fernando.

Interculturalidad en el nivel superior de nuestra américa: Estudios de caso en Argentina, Chile y México

Rafael Fernando Castillejos Castillo

Mónica Fernández Braga

Autores

Editorial Mesoamericana

Ricardo Díaz Martínez 17,

El Relicario, 29289

San Cristóbal de las Casas, Chis.

www.unimeso.edu.mx

Email: editorial@unimeso.edu.mx

ISBN de la obra: 978-607-59340-3-7

Primera edición, 2024.

Alexandro Zahara

Diseño y Maquetado

Victor del Carmen Avendaño Porras

Editor

Este libro, fue editado por la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico, dependiente del Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Mesoamericana; presenta resultados de investigación que han sido discutidos públicamente por sus autores en distintos eventos académicos, así como evaluadas por pares externo para su publicación. Los contenidos de cada artículo son responsabilidad de los autores.

Tabla de contenido

Introducción	8
La educación intercultural en universidades de Argentina	15
La educación intercultural en universidades de Chile	32
La educación intercultural en Universidades de México	56
Técnicas de investigación utilizadas	90
La educación intercultural vista desde la perspectiva de las tareas universitarias	101
Conclusiones para abrir nuevos diálogos interculturales	159
Referencias	164

Introducción

Abordar un estudio sobre educación intercultural resulta una tarea compleja, sobre todo, cuando nos referimos específicamente al ámbito de la educación superior. Aunque muchos especialistas la ubican en el tiempo como una modalidad y/o perspectiva relativamente reciente en América Latina – Nuestra América¹ consideramos que, desde el punto de vista de la praxis, sus orígenes podrían ser anteriores. Decimos anteriores o previas, en el sentido de reflexionar sobre los encuentros culturales que han caracterizado al mundo en general y al occidental en particular. Además, decimos anteriores en el tiempo cronológico, porque con los conocimientos de diferentes referentes culturales, se han podido establecer en diálogo e intercambio a favor de procesos de crecimiento y desarrollo de estudiantes, docentes y comunidades de pueblos originarios.

Para iniciar la comprensión de la presente investigación, diremos que se trata de explorar las prácticas interculturales ocurridas en la educación superior, en tres países de América latina. En un primer momento, realizamos una búsqueda bibliográfica en sitios web, hallando artículos publicados en revistas de investigación educativa de diferentes países de nuestra América. También buscamos en páginas oficiales de universidades, y otras fuentes importantes de divulgación de trabajos sobre experiencias de educación intercultural. Cabe mencionar que la producción de materiales en la materia que estamos estudiando, es sumamente vasta y rica en relatos de experiencias sobre prácticas educativas en instituciones de educación superior y otras organizaciones sociales, aunque son poco reconocidas formalmente por las dependencias gubernamentales de los distintos Estados – según sea el caso,

ministerios y/o secretarías de educación – Aún ante esta falta de reconocimiento estatal, las investigaciones son fuentes importantes para contextualizar los eventos que se vienen realizando y de ahí poder contar con un marco referencial lo suficientemente amplio en la discusión y análisis de los temas.

Al momento de la consulta bibliográfica, nos encontramos en un laberinto informacional de posicionamientos respecto al estado de conocimiento sobre la educación superior intercultural en los tres países estudiados (Argentina, Chile y México). Vale mencionar que, los distintos estudios sobre prácticas interculturales hallados, describen una compleja relación entre lo educativo y la participación de múltiples actores, que enriquecen aún más la visión multicultural de su desarrollo. En ese marco, además de apreciarse la presencia de grupos étnicos, o lenguas representativas de los habitantes de pueblos originarios, se visualiza también la voz conjunta de quienes se encargan diseñar los proyectos educativos universitarios: docentes, investigadores, representaciones comunales, chamanes, consejos, autoridades locales, funcionarios, etc. Asimismo, los enfoques, marcos de referencia, perspectivas y/o miradas sobre la cuestión intercultural que emanan de cada registro y análisis publicados, se tamiza desde la multidimensionalidad histórica, geográfica, política, económica, social y educativa que, desde cada participación disciplinar, permite un abordaje diferente, pero con elementos conceptuales y metodológicos que representan puntos de partida muy prolíficos para la presente investigación.

Antes de empezar a describir el recorrido de las experiencias encontradas en el relevamiento de la información, es importante comentar que podemos identificar, en todos

ellos, algunos rasgos, problemáticas, tendencias, cifras o datos estadísticos, historias, políticas educativas, marcos legales, programas, proyectos nacionales e internacionales, etc., que abren un caudal de oportunidades para enriquecer el estado actual de la educación superior en diferentes regiones de América. En principio, existen algunos aspectos generales que comparten la mayoría de las instituciones educativas consultadas. En este sentido, podemos decir que se menciona con frecuencia, la necesidad de mayor acceso a la educación superior, mayor cercanía a los grupos locales con pertinencia curricular geográfica y cultural, ya que los modelos pedagógicos en instituciones convencionales han estado casi al margen de las características socioculturales de los habitantes de grupos que ocupan un territorio con formas de relación distintas a la mayoría denominada ladina o blanca. Desde esta primera aproximación de pertenencia en que se establecen políticas educativas que buscan reivindicar a los grupos indígenas y/o afrodescendientes, se abre un abanico de dimensiones pedagógicas, políticas, éticas, jurídicas y epistémicas que exigen una revisión más profunda de la génesis histórica de la incorporación de la interculturalidad en la educación superior.

Respecto de la arquitectura de la investigación, es decir, lo que hace al planeamiento de objetivos, hipótesis y/o preguntas de indagación, rastreo bibliográfico y documental, recolección de información; además de los métodos y técnicas empleados para realizar el trabajo de campo dialógico o hermenéutico, tratamos de seguir la línea de lo que suele llamarse estudio de caso. Desde ese lugar, tal como mencionamos anteriormente, la primera tarea realizada fue una búsqueda bibliográfica en la Web. De lo descubierto en esa búsqueda, elegimos tres casos emblemáticos en cada uno de

los países que queremos estudiar: Argentina, Chile y México, en base a criterios de preferencia por estar esos tres países unidos por docentes ocupados en la investigación crítica e intercultural.

En ese marco, hay un caudal interesante de bibliografía, tanto del área de investigación como de extensión y docencia Universitaria. Además, en los tres países elegidos, son muchas las universidades que han creado cátedras y programas de investigación, extensión y docencia tendientes a acompañar a estudiantes de pueblos originarios y afrodescendientes; así como las diferentes diásporas que llegan a los tres países seleccionados. Vale mencionar que, lejos de pensar estas actividades universitarias como dadoras de sentido intelectual a la comunidad, la puesta en marcha de actividades educativas interculturales, es un beneficio mutuo para toda persona que participa en esas actividades interculturales. Dada esa circunstancia de selección de los casos, aunque la investigación de biblioteca o laboratorio es un eje central para el desarrollo de la humanidad, preferimos utilizar el criterio de la cercanía con la comunidad, puesto que consideramos que este tipo de actividad resulta más cercano a la praxis educativa. Hemos redactado tres capítulos con una síntesis de los aportes hallados en la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad de Luján, la Universidad de Chile y la Universidad Veracruzana Intercultural. Vale recordar que no buscamos exhaustividad en estos casos elegidos, sino que se trata de un muestreo de criterio, en este caso, las tareas de diseño y ejecución conjuntas de las actividades académicas.

El paso siguiente corresponde a las tareas de campo. Las metodologías y técnicas de investigación empleadas, las hemos preferido de tipo dialógicas. Por ese motivo, elaboramos un protocolo de preguntas básico, aunque eso no quita que

han podido surgir novedades durante las entrevistas. Estudiar casos específicos, seleccionados por los descubrimientos del trabajo de rastreo de actividades, tiene una fuerte impronta hermenéutica. No es solo un tema de interpretación, sino de comunicación permanente con las personas que actúan como informantes. La tarea fenomenológica es fundamental en este tipo de investigaciones, puesto que, de algún modo, estamos atados al testimonio o narrativa de cada participante. Desde ese lugar, lo que buscamos es describir actividades colaborativas, pero desde un enfoque pedagógico, donde consideramos a las personas informantes como parte de un objeto de estudio, sino como una comunicación cuyos extremos son dos sujetos: quien informa y quien toma nota, aunque luego puedan existir análisis de tipo genético, es decir nacidos en el acontecimiento dialógico que caracteriza a las entrevistas semi-estructuradas. De algún modo, buscamos explorar, describir y comunicar, siempre con la intención de colaborar en el camino a la transformación pedagógica desde la arista intercultural. Asimismo, la metodología que utilizamos busca también comparar los datos recogidos durante las tareas de campo. Suele suceder que, en este tipo de investigaciones, surjan nuevas formas de comprender el problema de investigación, lo que implicaría el descubrimiento de lo que suele llamarse: teoría fundamentada, metodologías de investigación insurgentes, metodologías interpretativas y teoría basada en datos

Respecto de los objetivos de investigación, dado que pretendimos indagar concepciones actuales sobre educación intercultural, en tres instituciones universitarias: Argentina, Chile y México, para la programación de los objetivos específicos, consideramos que, al ser un estudio descriptivo, aun-

que con pretensión de crear teoría desde factores hermenéuticos, valía plantearse lo siguiente:

- Describir las características de los programas de formación, investigación y extensión realizadas en las universidades citadas con anterioridad.
- Identificar los enfoques pedagógicos que caracterizan los programas curriculares que se asumen como espacio de educación intercultural en las tres instituciones universitarias.
- Comparar los enfoques pedagógicos de educación intercultural de las tres instituciones de educación superior.
- Recolectar ideas, opiniones y creencias de estudiantes y docentes, sobre el enfoque pedagógico y los modelos de educación intercultural que están desarrollando esas instituciones.

Finalmente, para realizar las entrevistas, esbozamos una serie de interrogantes que caracterizan a nuestro problema de investigación: la educación superior desde un enfoque intercultural. Siempre pensando en los casos estudiados, dichos interrogantes de base son los siguientes:

- ¿Cuáles son las características de los procesos académicos interculturales desde las funciones de docencia, investigación y extensión – vinculación en universidades de Argentina, Chile y México?
- ¿Qué características, rasgos y componentes pedagógicos tienen las comunidades educativas de las universidades objeto de estudio en los tres países?
- ¿Qué experiencias educativas reflejan el complejo intercambio de saberes, creencias, cosmovisiones, desde la participación de alumnos y docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje?
- ¿Cómo son percibidas las prácticas de interculturalidad, desde los ámbitos académicos de los actores educativos de las instituciones de educación superior?

En suma, iniciamos este recorrido con la pretensión de sistematizar algunas experiencias educativas interculturales. Dado el caudal de concepciones sobre este particular, preferimos organizar nuestra búsqueda desde las principales tareas universitarias de Argentina, Chile y México, estudiando

actividades de una única universidad en cada país, con excepción de Argentina, donde pudimos visitar la Universidad Nacional de Luján y la Universidad Nacional del Comahue.

Capítulo I

La educación intercultural en universidades de Argentina

Introducción

Iniciaremos esta revisión bibliográfica, que de ninguna manera pretende ser exhaustiva, con algunas publicaciones de investigaciones sobre la situación de la interculturalidad en la educación superior en la Argentina. Un autor que tenemos que mencionar en primer lugar, por su trabajo sobre interculturalidad en Argentina y nuestra América, es Daniel Mato (2008). En “Educación y pueblos originarios” Mato señala las principales necesidades de los pueblos originarios respecto a la educación superior. A través de una serie de estudios de caso, menciona cómo las distintas políticas educativas condicionan, mutilan o dificultan el avance de la educación para los estudiantes indígenas y /o afrodescendientes. En su análisis considera importante conocer las experiencias y opiniones de actividades que han sido significativas en las instituciones de educación superior, mencionando que las fricciones y disputas que se desatan en los diálogos, son parte del escenario político y, por ende, resultan fundamentales para la implementación de iniciativas en ese sentido.

De modo similar al anterior, otros autores y otras autoras, poseen una serie de publicaciones en torno al tema intercultural con poblaciones indígenas. El presente estudio, sin ser exhaustivo, pretende reunir algunas de esas publicaciones, para describir el estado del arte en cada uno de los países de la muestra: Argentina, Chile y México. Los campos que abor-

daremos, siempre en el marco de actividades que involucren la intervención de docentes y estudiantes de nivel superior, pondrán el énfasis en los siguientes tópicos, a saber: investigación, docencia y extensión y voluntariado universitarios. Sin más preámbulos, lo que sigue brinda datos sobre educación intercultural en el nivel superior y en la Argentina.

Investigaciones, militancia y extensión universitaria o vinculación social en Universidades de Argentina

La Argentina, a partir de los cambios democráticos que se fueron sucediendo desde la década del ochenta del siglo pasado, se fue encaminando hacia transformaciones socioculturales relevantes. Tanto así que, en la revisión histórica, se detecta la participación de varias instituciones sociales: los medios de comunicación, las organizaciones de la sociedad civil y las redes sociales (sean de tipo digital o corpóreas), entre otras, que intentan afianzar las identidades de los pueblos originarios dentro de los marcos legales, con la intención de romper con los modelos eurocéntricos. Modelos de importación cultural, cuyo origen se ubica en la consolidación del Estado nacional argentino, producida a finales del siglo XIX, con una política de blanqueamiento y hegemonía de civilizar y educar- para encaminar hacia una educación de corte intercultural.

Haciendo una comparación por países, las temáticas vinculadas a la educación superior de integrantes de pueblos originarios del territorio argentino, comenzó tardíamente. Al inicio del siglo XXI, comenzaron a implementarse, en diversas universidades de financiamiento estatal, iniciativas de atención a estudiantes indígenas y afro descendientes. Sin

embargo, la forma en que cada institución encara estos apoyos académicos y estrategias pedagógicas, en general anclados en determinadas políticas educativas, han tenido una relación muy particular con dichas condiciones locales. Esta característica diversa en términos de localización geográfica también ha dado como resultado diversidad de experiencias propias de distinto impacto y alcance. De la misma manera los procesos normativos de corte nacional han sido implementados de acuerdo con las características de aquellos contextos locales. De acuerdo con Moller (2012) es necesario reflexionar con relación a la distancia existente entre los postulados teóricos y las políticas públicas de inclusión educativa.

En Argentina, como en otras geografías de nuestra América, existe una gran diversidad de pueblos indígenas. De acuerdo con Paladino (2008), en el último censo de población y vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2011) se reporta la existencia de 30 pueblos indígenas. Veamos una tabla para mejor comprensión del asunto:

Tabla 1.
Población de pueblos indígenas en Argentina (Fuente: INDEC 2001)

Pueblo originario	Población total
Atacama	3.004
Aba guaraní	21.287
Aimara	4.104
Chañé	4.376
Charrúa	4.511
Chorote	2.611

Chulupo	553
Comechingón	10.853
Diaguita/diaguita calchaquí	31.753
Guaraní	22.059
Huaripa	14.633
Colla	
Lule	854
Mapuche	113.680
Maya guaraní	8.223
Mocoví	15.837
Enaguacha	1.553
Oña	696
Pampa	1.585
Plaga	4.465
Quechua	6.739
Querandí	736
Rankulche	10.149
Sanaviron	563
Tapiete	524
Tehuelche	10.590
Toba	69.452
Tonocoté	4.779
Tupí guaraní	16.365

Wichí	40.036
Otros pueblos declarados	3.864
Pueblo no especificado	92.876
Sin respuesta	9.371

Adicional al registro producido por el INDEC, consultamos un estudio realizado en el año 2005 por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI). El objetivo de dicha encuesta se toca con la necesidad de contar con datos sobre salud y educación, entre otros indicadores relevantes sobre poblaciones originarias y pensando en la creación de políticas públicas para estos grupos sociales. No obstante, según Mato (2014, el resultado de la implementación de las políticas educativas para atender estos sectores poblacionales, no sido la esperada, por el contrario, se fueron sucediendo, entre otras problemáticas: crisis de identidad, baja autoestima, abandono educativo y rechazo a sus conocimientos ancestrales.

Algunos datos educativos

En cuanto a los niveles de escolarización de acuerdo con Paladino (2008), en el último censo de población y vivienda (2001) realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos se observa que la mayoría de la población que se asume como originaria ha alcanzado el nivel primario. En lo relativo al nivel secundario, se sabe que, para el caso de ambos sexos, este nivel no se finaliza. Aunque las mujeres tienen mayor porcentaje de no escolarización, los datos muestran que, para el nivel secundario y superior, alcanzan cifras

más altas que los hombres. Apoyados en la misma fuente el registro sobre escolaridad, resalta que, en un rango de edad entre 20 a 29 años, se cursan carreras de nivel superior, tanto universitario como terciario. Aunque no se dispone de datos sobre el porcentaje de egresos, sí se sabe que la matriculación es mayor en las Universidades que en las instituciones de nivel terciario, el egreso en este último – formación docente o técnica y profesional - es mayor. En el grupo de edad de 20 a 29 años, que es el que se considera que debería estar cursando estudios de nivel superior, poco menos del 10% está en la universidad (promedio estimativo de todas las etnias). Veamos estos datos en formato de tabla:

Tabla 2

Porcentaje de escolaridad de grupos étnicos en el nivel superior y terciario.

Grupo étnico	Provincias	Entre 20-29 años en %	Egreso del nivel superior
Avaguaraní	Jujuy y Salta	Menos del 2 %	
Kolla	Jujuy y Salta	16%	
Kolla	Chaco, Formosa y Santa Fe	Población mayor de 15 años Con estudios del nivel superior 0.4%	0.18 % de la población mayor de 15 años concluyó una carrera universitaria.
Mocoví		6% cuenta con estudios del nivel superior	11% ha completado algún estudio del
Pilagá	Formosa	no se registra población con educación superior.	
Wichi	Salta, Chaco y Formosa	no existen registros en esa edad sobre los que están cursando el nivel	0,5% tiene algún tipo de formación superior
Mapuches	Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego	4% está haciendo un curso superior no universitario y casi el 8% un curso universitario. 12% del tiene acceso a la educación superior	mayores de 15 años, hay un registro de 407 recibidos universitarios y 707 recibidos terciarios, lo que representaría

Mbyá guaraní	no hay datos que informen si han concluido este nivel o sobre la
--------------	--

(Fuente: INDEC 2001)

De acuerdo con Valdivieso (2007), existe una cierta correlación entre urbanización y mayor acceso a la escolaridad, ya que, en algunos pueblos indígenas, menos del 1% de los jóvenes del grupo de edad de 20-29 años está cursando la educación superior y, en los otros casos, la cifra asciende al 15%. Si comparamos estos datos con la población total del país, siempre en ese mismo rango de edad, encontramos que el 45% se encuentra cursando algún tipo de oferta educativa en el nivel superior.

Dentro de los esfuerzos que las políticas educativas de Argentina han ofrecido en respuesta a la atención de poblaciones indígenas y afrodescendientes en la educación superior, detectamos algunas directrices que consideran, por un lado, la necesidad de discurrir sobre el contexto cultural de la región. Este es el caso de la Universidad Nacional de Salta que, debido a su ubicación geográfica y singularidad multicultural, recibe estudiantes del Norte de Chile, Perú, Bolivia, Paraguay y Noroeste de Argentina. Esta significativa presencia de estudiantes indígenas originó, a partir del año 2008, el desarrollo de proyectos de educación intercultural, junto con una serie de propuestas educativas que aportan ricas reflexiones sobre educación intercultural, al recuperar esas experiencias educativas y los resultados obtenidos.

Otras regiones de Argentina cuyas universidades están localizadas en provincias con un número considerable de población indígena, se encuentra en el sur de Argentina (Chubut, Neuquén y Río Negro), donde habita población de origen *mapuche*, *qum*, *toba*, *wichi* y *mocoví*; y también en el

caso del Nordeste (Formosa, Corrientes y Chaco) se hallan, entre otras etnias, *qom*, *wichi* y *pilagá*.

Otro interesante aporte es el desarrollado por Valdivieso (2007), vinculado a las respuestas educativas que aporta el trabajo universitario, es la implementación de proyectos de largo alcance (o longitudinales, es decir, más de 10 años de duración). Se trata de experiencias de voluntariado y extensión universitarias, nacidos en la Universidad Nacional de Tucumán. En este caso, se busca vincular los conocimientos locales (situados) desde un marco territorial. Las tareas académicas tienen por finalidad, la de trabajar con comunidades indígenas desde una perspectiva de intercambio de saberes (los tradicionales con aquellos emanados de la academia), a partir de una Cátedra libre sobre pueblos originarios. Estas actividades han generado experiencias educativas interculturales, siendo algunos de los principales temas tratados: la educación intercultural bilingüe, jóvenes indígenas, territorio e impacto ambiental, gobernabilidad, patrimonio, cultura, música tradicional, universidad y pueblos originarios.

Resulta significativa la experiencia educativa de corte intercultural que nace en la Universidad Nacional de Misiones. En este caso, las actividades de intercambio desde la educación superior se han convertido en una herramienta de resistencia para el pueblo *guaraní*, dado que la negociación y el diálogo es el eje principal de su existencia. Desde este espacio académico y territorial, entonces, se pretende alcanzar un desarrollo personal y familiar, como mecanismo de ascenso a una mejor condición de vida. La Universidad Nacional de Misiones es un ejemplo de esta vertiente universitaria intercultural, dada su localización de triple frontera (Argentina, Paraguay y Brasil).

Desde un eje de innovación educativa, se ubica la Universidad de la Punta (financiada con fondos provinciales de San Luis, Argentina) donde crearon un programa educativo basado en tecnologías de la información para atender la dimensión intercultural en beneficio del fortalecimiento de la identidad de los pueblos originarios. El proyecto se denomina escuela pública digital para las comunidades *Rangel y Huerpe*. La conservación de la lengua y la cultura originaria se apoya en una propuesta pedagógica orientada a generar un diálogo de saberes. Además, el encuentro de jóvenes procedentes de diferentes regiones, incorpora procesos de comunicación, cuyo común denominador sea la valoración, la solidaridad, el respeto y la empatía.

Las perspectivas descritas con anterioridad, se enriquecen con la clasificación de Guaymás (2018). A continuación, puntualizamos algunas experiencias de educación superior con pueblos originarios.

Inclusión de estudiantes indígenas

Estos programas consisten en brindar el apoyo a los estudiantes de pueblos originarios mediante el otorgamiento de beneficios a través de becas, tutorías académicas, orientación psicosocial, según las necesidades de los estudiantes. Las fuentes de financiamiento pueden ser a través del Ministerio de educación o bien a través de las universidades públicas, por ejemplo, la Universidad Nacional del Cuyo puso en marcha el programa de becas para comunidades *huarpes* y escuelas albergue. La Universidad Nacional del Salta en 2010 crea el proyecto de tutorías para estudiantes de pueblos originarios del pueblo *charote, diaguita, calchaquí, kolla, guaraní y wichí* (Osola, 2010; Guaymás 2018).

Programas de formación para la obtención de títulos u otras certificaciones

Estas experiencias consisten la formación ya sea técnica o profesional de recursos humanos para desempeñarse en instituciones con presencia de población indígena. Esta oferta procede de Universidades Nacionales y también a través de la Dirección de Educación Superior de las provincias. La Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe creada por la Universidad Nacional de Santiago del Estero en 2007; así mismo la Universidad de Salta puso en Marcha la Carrera de Enfermería Universitaria en el año 2013.

En el plano de la educación terciaria dependiente de la Dirección de Educación Superior se creó el centro de formación e Investigación para la Modalidad Aborígen del Chaco, bajo la denominación de educación terciaria iniciando con la carrera de maestro bilingüe Intercultural, posteriormente la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe en la Educación General Básica I y II; así como el profesorado Intercultural Bilingüe para el Nivel Primario. En el Centro Bilingüe Intercultural (CESBI) se ofertan tanto el profesorado en Educación Superior en Pedagogía y Educación Bilingüe Intercultural y la Tecnicatura Superior en Comunicación Social Indígena Bilingüe; así también, la Licenciatura Universitaria en Enfermería Intercultural. Bajo el acompañamiento de estos programas se han beneficiado estudiantes de los pueblos *wichí, qom y mocoví*.

En opinión de Valenzuela (2014, estas ofertas de profesionalización buscan otorgar el reconocimiento de los saberes ancestrales, además de valorar de manera justa y equitativa una formación que garantice la calidad educativa consi-

derando los conocimientos, lenguas y formas de producción de saberes y conocimientos.

En la provincia de Chaco, existe una institución de formación docente, denominada Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA). Se trata de proyectos de docencia, investigación y vinculación social, impulsadas desde universidades y otras instituciones de educación superior con participación de comunidades y pueblos indígenas.

Notoria es la colaboración entre la Universidad Nacional de Salta y la Universidad Nacional del Noroeste (UNNOVA, Buenos Aires, Argentina). Entre las acciones desarrolladas en la cátedra de investigación educativa y el equipo de investigación socio comunitario del Colectivo Rescoldo (Salta), se ha buscado construir una instancia de construcción colectiva a partir del intercambio, el diálogo y la reflexión de jóvenes que integran el Colectivo Rescoldo con representantes de las comunidades originarias, agentes sociales, docentes y caciques del pueblo.

El alcance de este programa se aprecia en la creación de la Red Latinoamericana denominada “PACARINA” con el sello de una política inclusiva donde participan jóvenes indígenas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Esto representa un signo de la capacidad organizativa para garantizar el respeto a las culturas ancestrales y sus derechos, partiendo del principio de una educación indígena para indígenas.

En la misma Universidad Nacional de Salta en 2009-2013, según lo señalado en una investigación de corte etnográfico llevado a cabo por Camarena (2014), se realizó un estudio sobre las experiencias escolares de un grupo de jóvenes *wichí*. EL estudio reporta el conocimiento sobre la

singularidad de sus trayectorias socioformativas, la crianza en comunidades indígenas rurales, la socialización primaria en lengua indígena, la asistencia a escuelas regulares sin programas a estudiantes indígenas. En otra investigación, en este caso realizada en la Facultad de Ciencias de la Salud con acciones para el acompañamiento desde el ingreso y retención de estudiantes de las carreras de enfermería y nutrición (Bergagna, 2012). El proyecto busca conocer los problemas y requerimientos desde una mirada intercultural y desde el encuentro de dimensiones personales, sociales, académicas y culturales.

La Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF, Buenos Aires, Argentina) dio un paso firme en el año 2013, con la creación de la Diplomatura en Educación Intercultural. A pesar de no tener registros de aspirantes, es la primera iniciativa de formación para estudiantes indígenas. En ese mismo marco de promoción y defensa de derechos de las poblaciones originarias, en 2014, se creó la Red de Universidades de Educación Superior y Pueblos Indígenas (Red ESIAL). Esta Red, se enmarca como un proyecto de colaboración entre universidades que reconocen y aprecian los conocimientos generados desde su cosmovisión, las historias, lenguas y proyectos de las comunidades indígenas. También en UNTREF, se oferta la carrera de formación con orientación en educación intercultural en lenguas. A la fecha la red está constituida por cerca de cincuenta universidades y otras IES de diez países latinoamericanos.

Proyectos de docencia, investigación y/o extensión universitaria

Mato (2010) presenta de manera clara y concretamente este tipo de experiencias al caracterizarlas como manifestaciones producto de la diversidad de culturas dentro del ámbito profesional y académico; sin embargo, siempre bajo la normatividad monoculturalista, que no obstante ponen juego la creatividad, de docentes, investigadores e intelectuales; así como de actores de comunidades o grupos indígenas o afrodescendientes. Dentro de la gama de programas encontramos cursos, talleres, seminarios, ateneos, diversas ofertas de capacitación que no otorgan créditos y/o reconocimiento pero que son trabajos desde las funciones sustantivas de las Universidades. Algunas acciones académicas reciben el nombre de cátedra abierta, libre o de idiomas indígenas. Un ejemplo de estos procesos de participación coparticipativa entre la Universidad y las organizaciones comunitarias se encuentra el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA) de la Universidad Nacional de Luján que en 1999 implementó el proyecto de educación alternativa como respuesta a los planteamientos hegemónicos, esto con la finalidad de propiciar espacios de participación en red.

Como acción convergente de su línea educativa incorpora dentro de la carrera de ciencias de la educación y educación inicial las cátedras optativas, así como la asignatura con carácter obligatorio de educación intercultural para el nivel de licenciatura en educación inicial, extendiéndose posteriormente de manera optativa para las carreras de ciencias de la educación y trabajo social. A partir del 2012, se apertura la cátedra abierta intercultural atendido desde la acción de la docencia, investigación y extensión. Se trabaja desde un Pro-

grama de Investigación, se estudian las relaciones entre di-
dáticas específicas e identidades culturales dentro del área
de estudios interculturales en educación aborigen. Se trata
de un modo de colaboración intercultural entre universida-
des, otras instituciones de educación superior y organizacio-
nes indígenas.

Finalmente es importante destacar la participación del
Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT)
en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad
Nacional del Comahue, quehacer que ha dedicado juntamen-
te con organizaciones mapuches para la formación de docen-
tes en diferentes niveles educativos promoviendo simultá-
neamente la creación de la Universidad Intercultural Mapu-
che (Villarreal, et al, 2019).

Dentro de este subtipo se inscribe la Universidad Nacio-
nal de General Sarmiento (UNGS) que también ha realizado
importantes encuentros con jóvenes provenientes de pueblos
originarios, con la finalidad de difundir distintos aspectos de
culturas indígenas, a través de charlas, libros, etc. donde re-
cuperan, refuerzan y reincorporan historias y narrativas de
sus pueblos, tradiciones y manifestaciones culturales.

Otra experiencia de educación superior intercultural, en
este caso desde la función de la extensión universitaria, fue
realizada por Pacor (2015) en la Universidad de Buenos Ai-
res. En este caso, el foco del estudio se encara desde la pers-
pectiva de la diversidad lingüística y cultural, en el área me-
tropolitana al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Como en otros casos, este proyecto pretende promover estu-
dios desde la producción conjunta de conocimientos entre la
universidad y la comunidad. El interés de esta investigación,
surge de apreciar la heterogeneidad lingüística y cultural,
empleando técnicas etnográficas, para estudiar algunas ac-

ciones comunitarias de familias procedentes de países como Bolivia, Paraguay, Perú, es decir, de grupos étnicos tales como el *guaraní*, *quechua* y *aymara* respectivamente.

Finalmente, en lo que respecta a universidades indígenas, gestionadas por organizaciones sociales y las interculturales creadas por los estados, en octubre de 2009 fue presentada públicamente la Universidad Mapuche Intercultural (UMI), radicada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del COMAHUE (Chubut, Neuquén y Río Negro, Argentina) creándose una institución con un fondo político y filosófico, en una confederación mapuche neuquina, en la que se orientan actividades que refuerzan su autonomía e identidad desde la perspectiva de la cosmovisión mapuche con la cosmovisión de fomentar planes de vida son respeto a la biodiversidad, cultura y ambiente.

Instituciones Interculturales de Educación Superior

Partimos desde iniciativas para la creación de Universidades Interculturales impulsadas por dos vías, una del Estado como expresión de política educativa y otras de parte de organizaciones de grupos indígenas y/o campesinos. Aunque algunas gestiones han quedado en la cámara baja dentro de la propuesta de Ley como ha sido el caso de la Universidad Nacional Intercultural de Pueblos Indígenas (UNIP) en el año 2013 en el que hubo una participación heterogénea con académicos, intelectuales, investigadores y representantes de comunidades. Otro caso es de la propuesta de creación de la Universidad Intercultural Bilingüe de los pueblos originarios del Chaco en ese mismo año.

Caminando en ese mismo sentido podemos mencionar la participación de organizaciones desde las comunidades como es el caso de la Universidad Campesina Suri de la provincia de Santiago del Estero bajo la conducción del órgano Movimiento Campesino e Indígena de Santiago del Estero (Mocase). Así mismo el consejo campesino el Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy (COAJ) en 2010 abrió el Instituto de Educación Intercultural “Campinta Guazu Gloria Pérez” ofertando en el Nivel Superior la en la modalidad de Técnica en Desarrollo Indígena, en Cultura Guaraní y Revitalización lingüística y en otras localidades de la misma provincia se han impulsado otras ofertas del mismo Nivel en comunicación Intercultural, en cultura *guaraní* en Desarrollo Indígena.

Contrariamente a lo que corrientemente se ha pensado sobre población indígena y educación superior, en el contexto argentino, son escasas las iniciativas de estudiantes de origen indígena. Tal como hemos revisado con anterioridad, a través de las experiencias en las distintas regiones, ellas han sido producto de expresiones de políticas educativas en diferentes niveles de concreción institucional, básicamente por iniciativas de académicos/as investigadores/as, que las han impulsado desde las facultades o bien desde la simbiosis establecida con organizaciones de pueblos originarios. No obstante, hay evidencia de trabajos organizados en diferentes tipos de apoyos que buscan tanto reforzar las identidades y valores dentro de una cultura, como también minimizar las diferencias e inequidades que históricamente han sufrido estudiantes de estos grupos étnicos.

Otro factor sobresaliente que es necesario seguir atendiendo con mayor acento, es el seguimiento sobre los datos estadísticos de estudiantes de grupos indígenas y afrodes-

cendientes que se insertan en el nivel superior; junto con los resultados de las acciones de programas educativos que se manifiestan en las trayectorias laborales y profesionales de los egresados, el nivel de ocupación y el retorno de los saberes en las comunidades de origen o bien se en actividades en esferas urbanas con crecimiento de auto identidad y sentido de pertenencia al gremio étnico.

Las ofertas educativas que van, desde modificaciones curriculares con materias optativas hasta otras de carácter obligatorio, son peldaños encaminados a la intervención desde prácticas pedagógicas que valdría la pena explorar para conocer las implicaciones didácticas, además del intercambio de saberes entre los programas establecidos y aquellos saberes manifestados desde la participación de alumnas (os) y el personal académico, las dificultades y acciones afirmativas que representan la interculturalidad de la vida escolar.

Concluyendo este apartado podemos mencionar que, tanto en la docencia, en la investigación y en la extensión o vinculación social, hay avances significativos en esta última década. Las actividades realizadas por los equipos de trabajo dan muestra de su intervención a través de proyectos para la atención de estudiantes en desventaja educativa, de la apertura en el tratamiento de los temas sobre interculturalidad, así como en la realización de eventos para fortalecer la identidad de los pueblos ancestrales y de sus riquezas culturales. En la producción de conocimientos científicos, donde se han establecido colaboraciones desde equipos de investigación institucionalizados en las universidades con organizaciones campesinas y grupos comunitarios, hasta el establecimiento de redes académicas extendiendo el alcance de la aportación universitaria en el trabajo de educación intercultural.

Capítulo II

La educación intercultural en universidades de Chile

Introducción

En este capítulo trabajaremos sintéticamente sobre el estado de la cuestión intercultural en Chile. En Chile no resulta menos novedoso realizar un acercamiento sobre la condición que guarda su sistema educativo dentro del contexto de la educación intercultural del nivel superior. Como en muchos países latinoamericanos, en Chile también se ha manifestado el fenómeno de la inequidad y exclusión educativa hacia los pueblos originarios, y es una constante que se ha reflejado en los estándares e indicadores educativos de ese nivel educativo, como también en las prácticas y espacios de desarrollo académico de las instituciones universitarias y terciarias. Desde la perspectiva de investigadores/as chilenos/as, se sostiene que los grupos indígenas latinoamericanos suelen presentar los niveles más bajos de escolarización, característica que se evidencia, entre otras cosas, en el alto margen de exclusión de estudiantes con mayor rezago y oportunidades de movilidad social, convirtiéndose en uno de los mayores obstáculos de ingreso, permanencia y egreso de jóvenes indígenas en edad de estudiar el nivel superior.

Una constante que marca la condición de los sectores sociales más vulnerables es la inequidad educativa y la falta de oportunidades, misma que aumenta en aquellos jóvenes pertenecientes a grupos indígenas, en algunos trabajos publicados como el de Arias-Ortega y Quintriqueo-Millán (2020),

en el contexto chileno, también se reportan estos bajos niveles de escolarización de los estudiantes indígenas que cursan la educación superior, de ahí las dificultades de tener éxito en la conclusión de las metas educativas (Zapata, 2009).

Para iniciar este breve recorrido sobre la educación superior intercultural en Chile es fundamental asentar firmemente los estudios que desde la coordinación de Daniel Mato en 2008 en el proyecto denominado Diversidad Cultural e Interculturalidad en educación superior por el Instituto de Estudios Superiores en América Latina y el Caribe, haciendo un relevamiento muy interesante en el registro de experiencias de programas y proyectos desarrollados en diferentes países de la región respecto a las necesidades de desarrollo educativo de los pueblos indígenas, lo que resultó en mostrar un vacío muy grande en avances y alcances en políticas educativas e iniciativas institucionales.

Investigaciones, militancia y extensión universitaria o vinculación social en Universidades de CHILE

Iniciaremos con una breve genealogía de la historia de la educación intercultural chilena, porque impacta que estos registros daten de mucho tiempo atrás. Esta larga trayectoria es evidenciada en la producción de publicaciones aparecidas en el año 1846. Se trata de la Revista Los Anales de la Universidad de Chile, cuyos artículos académicos registran diversidad de temas y áreas de interés: lingüístico, etnológico, botánico, etc. Dentro de estas aportaciones científicas, ocupa un lugar destacado la obra de Manuel Manquilef (1911), que fue el primer indígena en publicar un trabajo en esa revista, denominado: “Comentarios del pueblo araucano”. Esta ge-

nealogía literaria en torno a los estudios indígenas se incrementa en el siglo XX a partir de enfoques etnocéntricos, literarios, arqueológicos, lingüísticos y patrimoniales que estudiosos de las humanidades y ciencia afines aportaron en las diferentes líneas de investigación.

Acceso a la educación superior para estudiantes indígenas

De acuerdo con Levy (1986) la educación superior chilena ha experimentado grandes transformaciones a partir de la reforma del año 1981, momento en el que fue autorizada la apertura de universidades particulares y de institutos de educación no universitarios, donde se preveía ofrecer formación vocacional. Es así como se crean los institutos profesionales y centros de formación técnica. Como resultado de las políticas educativas chilenas en materia de educación superior, se realiza una ampliación de la cobertura de ese nivel educativo, que busca dar mayor equidad al sistema de formación de estudiantes con más desventaja económica y educativa. En los últimos treinta años, el ingreso a la educación superior chilena se ha sextuplicado, tal como lo muestran las estadísticas ministeriales, cuando señalan que, de ciento sesenta y cinco mil estudiantes, aumentó a más de un millón en estos últimos años (Silvia, 2019).

Si bien en los últimos años ha habido avances en cuanto a la cobertura educativa para los estudiantes indígenas que buscan ingresar al Nivel Superior, el panorama no es tan sencillo. Aun presentando cifras de mayor cobertura en educación básica que la población no indígena, en los otros niveles (medio y superior) el grupo de estudiante indígenas está en completa desventaja ya que, en referencia a la totalidad de

estudiantes que ingresan a la educación superior, los estudiantes indígenas se mantienen en 8 puntos porcentuales por debajo al resto de la población (ver tabla siguiente).

Tabla 2

Matriculados en la educación superior según tipo de Institución y Etnicidad.

Institución	No indígena	Indígena	Total
Universidad	28%	20%	28%
IP o CFT	15%	16%	15%
Total	43%	37%	435

Fuente: Christian Blanco Francisco Meneses Ministerio de Educación de Chile 2011.

Aunque los datos muestran que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, para el ingreso a los Centros de Formación Técnica de estudiantes indígenas, está un punto porcentual por arriba de los no indígenas; reflejándose esta diferencia por el tipo de educación, la exigencia en los criterios para el ingreso, los beneficios al egresar de la carrera y la remuneración económica, además del período de duración de los estudios.

El fenómeno de la inequidad educativa ha sido un tema muy conocido y discutido en Chile, pues los factores que la determinan son multidimensionales. Algunos de los elementos más relevantes, corresponden a situaciones de orden individual, familiar y comunitarios; pero otros, incumben a factores culturales, económicos, estructurales y sistémicos. Precisamente el tema de la educación superior resulta un espacio donde las combinaciones de estos elementos acentúan el tránsito de estudiantes de la educación media a la educación superior.

Esta situación de inequidad educativa se manifiesta desde los procesos de selección universitaria ya que, de acuerdo con el procedimiento instrumental, las pruebas combinatorias ponderadas que emplean las instituciones se contemplan tanto la Prueba de Selección Universitaria (PSU) como las Notas obtenidas en la Enseñanza Media (NEM). Los resultados muestran que los puntajes obtenidos por estudiantes indígenas están por debajo del logrado por estudiantes no indígenas, lo que amplía la brecha de oportunidades de ingreso al nivel superior para estudiantes de origen indígena, ya que se posicionan en mejor lugar dentro de la escala de puntuación, aquellos colegios de gestión privada, en relación a los colegios subvencionados y colegios municipales.

La diferencia expresada en las puntuaciones obtenidas por los Colegios de Participación Privada (PP) viene siendo de 100 puntos aproximadamente, y se comporta de manera constante; además de aventajar el 0.5 % en las NEM, obteniendo notas más altas que las que adquieren estudiantes indígenas que siempre provienen de instituciones subvencionados y municipalizados. De acuerdo con Repetto (2003), dos variables afectan significativamente a estudiantes que intentan ingresar a la educación superior, siendo una de ellas, la baja preparación académica, producto de una débil formación en su enseñanza media; y la otra, la falta de recursos económicos para enfrentar los altos costos de conllevar a cursar ese nivel de educación. Este mismo autor, señala que la exclusión de estudiantes indígenas en este tramo educativo, de acuerdo con una investigación realizada dentro del proyecto la ciencia en para la economía del conocimiento en el año 2003, revela que no son factores raciales y que tampoco existe una discriminación legal hacia estudiantes indígenas, sino más bien, estos últimos no han logrado cumplir con

los estándares sociales y culturales, mismos que impiden concluir con sus estudios.

Un hecho sobresaliente dentro de este análisis de factores que inciden en el acceso de estudiantes indígenas al nivel superior, se encuentra en la asociación entre el nivel socioeconómico y el trayecto en el colegio del nivel medio de procedencia, ya que el 83% de estudiantes indígenas que egresan de los colegios particulares se matriculan en la educación superior, a diferencia de los que provienen de colegios Particular Subvencionada Y Municipalidad, que sólo logra en un 38% su incorporación a alguna institución del nivel superior. Cabe mencionar que, únicamente el 1 % de estudiantes descendiente de pueblos originarios, estudian en colegios particulares. La proporción de estudiantes indígenas que ingresan a la educación superior es de un 8% menor que los estudiantes no indígenas. También hay importantes diferencias en cuanto al tipo de educación del nivel superior a ingresar, ya que la preferencia por ingresar a institutos profesionales y de formación académica, sólo hay un punto porcentual que aventaja a los estudiantes no indígenas. Lo anterior, representa una diferencia en cuanto al tiempo de cursar estudios con mayor carga académica, número de semestres, inserción al campo laboral y su remuneración y costo de inversión durante la carrera. En términos generales, un 37 % de los estudiantes de origen indígena logra matricularse en la educación superior a diferencia de sus homólogos.

En cuanto a la situación de ingreso a la educación entre hombres y mujeres indígenas, existe un 1% arriba en este último género, evidenciando algunos avances en la equidad de género, ya que en el 2000 se mantenía un 11 % de diferencia con mayor matrícula para hombres en relación con las mujeres (Repetto, 2003). Otro aspecto que resaltar es el tipo de

educación al que acceden de acuerdo con el género, ya que para la educación universitaria las mujeres se matriculan un 3% por debajo de la cifra de los hombres. Veamos los datos en forma de tabla.

Tabla 4: Distribución de estudiantes según género
Mujeres indígenas ingresaban en un 11% menos que los hombres a la educación superior

Alumnos indígenas matriculados en la educación superior y sexo			
No matriculado	Hombre	Mujer	Total
Matriculado	64%	63%	63%
También existen diferencias respecto al tipo de educación superior a la que acceden. Se puede apreciar que las mujeres indígenas ingresan en 3 % menos a la educación			
Alumnos indígenas matriculados por tipo de institución y sexo			
	Hombre	Mujer	Total
CFT o IP	43%	46%	45%
U	57%	54%	55%

Fuente: Repetto, 2003

Por último, vale mencionar que en el sistema universitario chileno existen 34 universidades privadas, 27 universidades que pertenecen al agrupamiento del consejo de rectores de las universidades chilenas (CRUCH), 47 centros de capacitación técnica y 43 institutos profesionales.

Algunos datos demográficos y educativos

Según Casen (2002) en Chile se reconocen nueve etnias indígenas (mapuche, aymara, rapanui o pascuence, atacameña, quechua, kollas, diaguitas, kawashkar, alacalufe y aman o yagán) que corresponde al 4% de la población total. Siendo el pueblo mapuche el que tiene mayor presencia, ya que representa el 87%, aymara 7%, quechua 9%, rapanui 7% atacameño 3%, kollas 0.5%, diaguita 1%, alacalufe 0.4% y yámara 0.2%. Para una mejor visualización, siguen estos datos en una tabla:

Tabla 5. Grupos indígenas en Chile.

Grupo étnico	Porcentaje
Mapuche	87%
Aymara	7%
Atacameña	3%
Quechua	9%
Kollas	0.5%
Diaguitas	1%
Alacalufe	0.4%
Yámara	0.2%

Fuente. Encuesta Nacional de Caracterización Socioeconómica.

Chile cuenta con un sistema educativo con participación mayoritaria del sector privado, con una heterogénea matrícula en sus niveles y grupos de población de acuerdo a la Caracterización Socioeconómica Nacional (CAsEN, 2009). Cer-

ca del 10% de la población chilena (1. 151 551 personas) se auto identifica como pertenecientes a uno de los nueve grupos indígenas aproximadamente, y esto supone el 6.9% de la población total de país.

Otro factor importante de destacar es la movilidad de la población perteneciente a una de las nueve etnias indígenas de Chile, ya que el flujo migratorio evidencia que el 30% de esa población se ubica en la actualidad en la zona central de Chile. Cabe mencionar que, de acuerdo con el Ministerio de Desarrollo Social (2017) sólo una tercera parte de la población total de jóvenes entre 18 y 24 años con ascendencia indígena asiste a una institución de educación superior.

Según la Encuesta Nacional de Caracterización Socioeconómica, administrada por el Ministerio de Planificación de Chile (2020), la región de Araucanía concentra la mayor parte de población indígena con un 24.6 %, seguido por Metropolitana que alcanza a un 24% y Los Lagos con 14.5%. La situación socioeconómica o los bajos ingresos ponen en desventaja tanto a indígenas (20 % de la población) como a quienes no se identifican con alguna etnia originaria (14.8%).

Según datos del Ministerio de Educación de Chile (2015) este país reporta una matrícula total de 3.548.736 estudiantes, de los cuales, 106.505 pertenecen a uno de los nueve pueblos indígenas reconocidos en el país. Vale recordar que el pueblo mapuche es la etnia con mayor representación en Chile, con el 83.7 % del total de etnias. Para el 2016 se presentó un incremento de la matrícula de estudiantes indígenas, llegando a la cifra de 113.756. Se considera que existe poca claridad y disponibilidad de datos, entendiéndose que ello es debido al llamado racismo científico institucionalizado, que se expresa por el pensamiento hegemónico eurocen-

trista y que impide el reconocimiento de los saberes locales (Arias y Quintriqueo, 2020).

En un estudio realizado sobre la educación superior en contexto mapuche en la región de la Araucanía - *Perspectivas sobre la situación de la educación superior de estudiantes de origen indígena en Chile (2020)*- se busca interpretar las experiencias de estudiantes indígenas durante su trayectoria escolar en la universidad; así como también comprender las distintas formas en que viven su tránsito institucional. El estudio parte del reconocimiento de una serie de problemáticas de orden global y particulares, recogiendo el panorama de algunos países de América Latina, Canadá, México, Ecuador, Colombia y Chile. En dicho estudio, se reportan algunas situaciones que enfrentan sus sistemas educativos. Dentro de los aspectos más sobresalientes podemos mencionar (Cortés y León Correa, 2011):

- Baja cobertura curricular para estudiantes indígenas
- Desventaja socioeconómica entre estudiantes indígenas y no indígenas para acceder a la educación, resaltando las condiciones asimétricas con estudiantes no indígenas
- Dicotomía entre lo urbano y lo rural en cuanto a la cobertura y calidad en la educación en contexto indígena

Derivado de estas circunstancias adversas, se generan distintas problemáticas, dentro de las que podemos listar las siguientes (Chávez, 2016, Mancilla, et, al 2015, Quintriqueo et, al, 2015):

- Brecha educativa en cuanto a la escolarización respecto a estudiantes no indígenas
- Omisión de los conocimientos y lengua originaria en la educación escolar
- Reproducción del racismo científico institucionalizado, mediante la transmisión de contenidos disciplinarios del currículum escolar
- Bajo éxito escolar y educativo

El argumento central de este documento es que la educación superior está arraigada a un racismo científico institucionalizado que no logra incorporar la episteme de los pueblos originarios en la construcción de conocimientos indígenas. Lo anterior, traería bajos rendimientos académicos, en parte, debido a la descontextualización curricular, que da preferencia a valorar lo ajeno y no lo propio.

Un estudio cualitativo sobre los procesos de inclusión de estudiantes indígenas de primera generación, resulta interesante por su transversalidad (Segovia, 2016). La investigación busca conocer las experiencias vividas por ese grupo de estudiantes en su tránsito por la universidad y también las experiencias vividas por sus familiares y docente. El autor reporta que existe una cultura escolar que invisibiliza la identidad étnica de estudiantes, porque no considera sus necesidades, ni su cosmovisión, subordinando perpetuamente sus símbolos a la cultura dominante de sus compañeros no indígenas. Concluye que los espacios universitarios no son neutrales y que es necesario abrir espacios donde el intercambio intercultural permita el reconocimiento de las identidades étnicas.

Una experiencia sobre el desarrollo de proyectos educativos interculturales en Chile, surge de la puesta en marcha de dos perspectivas de formación para docentes de parvulario que ofrece la Universidad Católica de Temuco. La experiencia se mueve en la línea de educación intercultural y la pedagogía, y también sobre vinculación familiar comunitaria. Dentro del primer esquema busca enriquecer el proceso de enseñanza- aprendizaje con diálogo mutuo dentro del aula, para niños y niñas del grupo indígena mapuche conjuntamente con niños y niñas no pertenecientes a esa etnia. El

diálogo viaja entre el marco de la interacción de saberes indígena – occidental y viceversa.

La otra perspectiva de trabajo parte del reconocimiento de derechos ancestrales desde la familia, el territorio y de ese conjunto de saberes enraizados en sus distintas formas de vida. Estos temas forman, de cierto modo, los patrones que encausan los procesos de aprendizaje y desarrollo de estudiantes, en temas de identidad, patrones de socialización, la naturaleza, los conocimientos sobre la familia, entre otras categorías que conforman la educación intercultural.

Dentro de otras experiencias en el ámbito de la educación intercultural superior, encontramos el proyecto llevado a cabo por Arancibia (2010) en la Universidad de Valparaíso. Este trabajo partió de un cuestionamiento sobre las condiciones actuales de la educación superior, bajo la metodología del estudio de caso. El proyecto se orientó a conocer e interpretar la manera en que cada estudiante indígena otorga significado a sus experiencias universitarias. Esta investigación adquiere un significado especial, toda vez que su base es el conjunto de saberes de las personas más sabias de un grupo étnico determinado. A estas personas sabias son denominadas *kimches*, y son quienes poseen conocimientos sobre los sustentos, fines y valores, trasladando dichos conocimientos en la formación de otras personas que, al llegar a las instituciones escolares, pueden enriquecer el encuentro entre fuentes distintas de conocimientos.

En materia de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) pero en la modalidad de cooperación internacional, destaca el trabajo realizado por Williamsom (2014). Este autor presenta estudios de programas sustentados en investigaciones, entrevistas y experiencias personales durante la década de los noventa. Se trata de programas educativos que han teni-

do efecto en la EIB, producto de la interacción de tres factores: autonomía en las decisiones, pensamiento y acción. Las experiencias recogidas en el nivel superior se hicieron en contextos diferenciados: comunidades y sus escuelas, y en pregrado y posgrado.

La primera experiencia fue desarrollada bajo la línea de trabajo “La educación con la comunidad o desde la comunidad”, realizada en la región de la Araucanía. Este proyecto posee dos ejes principales: La EIB y la participación social en la gestión y la cultura escolar y territorial. Siguiendo la metodología de la investigación acción participativa, la Universidad de la Frontera (UFRO) se apoyó en la pedagogía de la liberación de Freire, 1994 con la finalidad de incorporar al currículum las prácticas pedagógicas, la gestión y la cultura escolar, las necesidades de desarrollo y de educación de dichas comunidades. Todos estos tópicos son utilizados como ejercicio de reflexión crítica, con el fin de empoderar desde la capacidad de acción y de interlocución frente al gobierno local. El resultado de la aplicación de esta metodología de trabajo, propició la generación de conocimiento a partir de una educación vinculada a tratamiento de temas locales y problemáticas situadas, lo que se traduce en que se otorgó al contexto, un lugar considerablemente importante dentro de las prácticas educativas.

La segunda experiencia busca fortalecer la formación de personas pertenecientes a grupos indígenas que han sido socialmente excluidos y buscan espacios de desarrollo profesional en el nivel superior. Este proyecto, mediante apoyos a las universidades, traza rutas para la inclusión de jóvenes académicos de origen mapuche, buscando generar la llamada “intelectualidad indígena”. Lo que se busca es agenciar a estudiantes indígenas en materia política, con la intención de

disminuir la discriminación y fomentar estrategias de equidad entre la población mapuche.

Un proyecto de gran alcance es el desarrollado en la Universidad de la Frontera Temuco y la Universidad Tarapacá Arica, denominado Caminos a la educación. El proyecto se apoya en la generación de estrategias de equidad educativa, mediante la generación de instancias de compensación académica para estudiantes indígenas que posean déficit en los aprendizajes. Entre las estrategias que despliega el proyecto se cuentan:

- Cursos de nivelación
- Reforzamiento y complementación educativa mediante tutorías
- Apoyo psicológico
- Concursos sobre identidad étnica.

Mediante apoyos financieros directamente dirigidos a la universidad para grupos de estudiantes quechuas, aymaras y amazónicos, el proyecto pretende mejorar su desempeño educativo durante su estancia en los estudios del pregrado, dando mejores oportunidades de desarrollo profesional para el ingreso al posgrado. El proyecto incide directamente en la participación de la docencia, sensibilizando el trabajo con estudiantes en desventaja educativa, y también en la producción de conocimientos mediante el fomento a la investigación como mecanismo de generación de nuevas políticas en EIB, y el trabajo en red con otras universidades que permiten la generación de nuevos proyectos educativos interculturales.

Ubicándonos en procesos de mayor alcance, se cuentan la Universidad Católica de Temuco y la Universidad Tecnológica Metropolitana de Santiago (UTEM). Ambas instituciones trabajan en el nivel de pregrado de pedagogía básica intercultural en contexto mapuche. En el Centro de Estudios So-

cioculturales (CESC) se ofrecen cursos de formación, tanto diplomados como de magister en estudios interculturales, siendo estas mismas ofertas, las que la UTEM y la Universidad Arturo Prat (UNAP) han implementado en los últimos años.

La Universidad de Valparaíso, a través del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) – presenta tres dinámicas académicas que entiende como interculturales. Primero, la consolidación al interior del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de temáticas indígenas, a partir de los trabajos e investigaciones de los profesores Leonardo León (sociedad Mapuche), José Miguel Ramírez (pueblo Rapa Nui) y Luis Castro (Aymaras y Atacameños). Segundo, una expansión de áreas asociadas a los fenómenos educativos y socio-culturales en la Facultad de Humanidades e Instituto de Historia y Ciencias Sociales, especialmente con la implementación de la Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales y la instauración de la carrera de Sociología (2003). Tercero, los buenos resultados que se lograron en el ámbito de la capacitación a docentes en Educación Intercultural a raíz del convenio UV-Conadi (2002) coordinado pedagógicamente por el profesor Luis Manzo.

En términos de ejes temáticos, el CEIP considera tres ámbitos, vinculados a la investigación, la difusión y la gestión de proyectos interculturales. A saber:

1. Los fenómenos interculturales y multiculturales (migraciones, identidades, diásporas, las dinámicas comunicacionales, etc.)
2. La Educación Intercultural, especialmente en contextos urbanos;
3. La historia social y cultural de los pueblos indígenas de Chile y Latinoamérica.

El CEIP lanzó el proyecto en la línea de formación docente en educación intercultural en contextos urbanos. El pro-

yecto está dirigido a la docencia en general, sin importar el origen étnico de quien se inscribe. A partir de esta experiencia formativa, se estableció una red intercultural con participación de profesores y profesoras de la región de Valparaíso, creándose también una revista científica, bajo la denominación de *Cuadernos Interculturales*. Dentro de este mismo mecanismo de acción de profesionalización docente en la Universidad de Santiago de Chile (2010), se crea el doctorado en ciencias de la educación, mención educación intercultural. Las asignaturas de este posgrado, se proponen abordar diferentes dimensiones temáticas interculturales, entre las que se nombran: estudios sobre cuestiones de etnicidad, de género, de religiones sociales, de migración, entre otros.

Por su parte, la Universidad de Playa Ancha, ofrece una diplomatura en interculturalidad, siendo algunos de los recursos curriculares relevantes, son: lenguas y culturas vernáculas de Chile, doctorado en ciencias de la comunicación en contextos interculturales de la universidad de la frontera (UFRO) que está dirigido a estudiantes mapuches para la consolidación de redes y la generación de espacios de intercambio intercultural.

En esta última década, de acuerdo a Nuñez (2011), puede apreciarse una nueva era de aportaciones relevantes dentro del área de la educación superior para la intelectualidad indígena. Muestra de ello ha sido la creación del Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos (CECLA) de la Universidad de Chile (Campus Juan Gómez Millas). Dicho centro posee una línea de investigación sobre pueblos indígenas en el nivel del posgrado. Asimismo, en 2012 se abrió una cátedra indígena, que promueve la reflexión y la investigación interdisciplinaria de alto nivel sobre la historia y la cultura de nuestra América, que recurre a una amplia gama de tradicio-

nes intelectuales latinoamericanas y metropolitanas, y propiciando un enfoque interdisciplinario, crítico, dialogante y pluralista.

Los pueblos indígenas y su inclusión en la educación superior a partir de avances legislativos

Un hecho relevante en Chile es el reconocimiento sobre la aprobación de la conmemoración del día nacional de los pueblos indígenas (2011). Con la intención de ofrecer reconocimiento hacia un mundo local, esa conmemoración tendrá como fecha precisa, el día del solsticio de invierno. Esto se basa en las visiones cosmogónicas de las poblaciones originarias de Chile.

Dentro de este marco de reconocimiento de otras culturas, la Unesco ha entrevistado a importantes investigadores y estudiosos de pueblos originarios de Latinoamérica. Uno de ellos es Enrique Antileo Baeza, antropólogo chileno magister y doctor en estudios latinoamericanos de la universidad de Chile, quien centra su interés académico en estudios de pueblos indígenas, su historia y sus movimientos, específicamente sobre la etnia mapuche.

Sobre la educación en instituciones con características interculturales, Antileo (2022) señala que estos conjuntos de centros de estudio comparten el interés común de ofrecer una educación más pertinente para estudiantes provenientes de pueblos originarios, disminuyendo las condiciones que históricamente los han excluido. Además del tema de la equidad a estos estudiantes, estas instituciones buscan incorporar al modelo educativo el acervo cultural de los pueblos; así como también, sus formas de organización. Desde ese espectro, se propone un modelo educativo desde el horizonte e ideario intercultural que valoriza los conocimientos, saberes y lenguas originarias en sus procesos de enseñanza.

Dentro de estos centros de estudios interculturales (ORE-LAC/UNESCO, 2021), podemos encontrar universidades, centros de formación técnica e institutos de formación.

Resulta relevante comentar que, los pueblos indígenas y afrodescendientes han generado desde hace mucho tiempo, luchas para que se reconozcan sus derechos para recibir los mismos beneficios que otros grupos no indígenas han tenido. También han señalado las desigualdades e inequidades producto de la participación de los estados nacionales que han mantenido una postura monocultural que inciden en las instituciones, dejando al margen la participación y reconocimiento de otras formas de interrelacionarse con el contexto sociocultural y territorial. Es por ello que resulta importante conocer y analizar los actuales debates y los avances que, en materia legislativa, han llevado adelante estudiosos y estudiosas en el tema de derechos constitucionales en Chile. Estos grupos se han dedicado a listar algunos retos, avances, limitaciones y perspectivas en el nivel superior para mantener una visión amplia sobre este referente legal desde la participación de interactiva de profesores, intelectuales e investigadores de diferentes universidades e instituciones del estado chileno.

Ciclo de conversatorios sobre educación intercultural sobre la nueva constitución chilena

Organizados por UNESCO (2021), en este primer ciclo de conferencias participaron especialistas de diferentes disciplinas relacionadas con los siguientes ejes: derechos constitucionales, políticas educativas, prácticas y procesos de organización escolar de pueblos originarios, siempre pensando

en materia de educación intercultural. Unos de los principales ejes de análisis sobre el que giró la participación se centraron en las experiencias vinculadas a las buenas prácticas y los derechos indígenas. De acuerdo a Antonia Rivas (2021) existe actualmente un interesante panorama sobre el reconocimiento constitucional de derechos de pueblos indígenas y, por lo tanto, se visualiza la posibilidad de intervenir en la educación de estos grupos.

La autora señala que existe un conjunto de estándares internacionales sobre los derechos de los pueblos indígenas, derechos que se reconocen en otros países latinoamericanos, y que son parte de la declaración de los pueblos indígenas emitidas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el convenio 196. Sin embargo, hoy por hoy, en Chile no existe ningún reconocimiento establecido constitucionalmente para los pueblos indígenas, como sí sucede en Bolivia y México, entre otros países hermanos. Para esta investigadora, los estándares y marcos internacionales sobre derechos de pueblos indígenas, deben ser instrumentos que iluminen a los Estados a construir bases jurídicas, considerando las particularidades, la realidad del pueblo chileno. De esta manera, ambos elementos deberán conjugarse para el establecimiento de estándares del pueblo chileno, en base a la consideración de las necesidades de sus pueblos indígenas.

Entonces, ¿cómo se reconoce la educación intercultural en los documentos constitucionales? Se trata de un tema complejo, pero vale dialogar sobre ello. Así, es necesario pasar de una consideración de interculturalidad crítica a una interculturalidad funcional, sabiendo que, en todos los países de nuestra América, los pueblos indígenas tienen conflictos con sus Estados y que todos esos pueblos buscan ajustarse armónicamente hacia la plurinacionalidad, que es una mane-

ra de reconocer la identidad desde el territorio mismo. Destaca también la autora que, para lograr ese reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas, no alcanza con reconocerlo en el ámbito constitucional, sino que también hace falta hacerlo efectivo en la práctica cotidiana, y eso se logra cuando se reconoce el derecho colectivo, simbólico, es decir, derecho a la libre autodeterminación y que, de ahí, está última ilumine a todos los demás derechos. En ese camino, los pueblos indígenas buscan responder una pregunta que nos hacemos en todos los ámbitos, a saber: ¿qué se entiende por educación intercultural? En este caso, la respuesta va indagando sobre la oportunidad y capacidad, no sólo de participar, sino también de administrar, de crear, de analizar y discutir sobre el sistema educativo.

En esta misma red temática, durante la reunión que venimos describiendo, también se analizaron los avances y desafíos de la educación superior frente a la demanda de una educación intercultural bilingüe y de las necesidades que se requieren en el ámbito institucional. Gabriel Llanquiano (2021), hablante de la lengua mapache dio una cálida bienvenida en lengua *Mapuzungún*. Este ciudadano chileno puso énfasis sobre el reconocimiento que el gobierno chileno ha realizado con el nuevo año en el solsticio de invierno dentro del calendario Mapuche. En este punto, se pretende caracterizar el vínculo que tiene el entorno con la naturaleza con el mundo de los pueblos originarios en general y en particular con la cultura mapuche.

El maestro Llanquiano considera que, en este planteamiento de la educación intercultural, para el análisis los retos que enfrenta en el contexto educativo actual, es necesario considerar los desafíos de la demanda de los pueblos originarios, las implicaciones políticas e institucionales, las reitera-

ciones sobre la pertinencia de los saberes locales, y las definiciones e intentos por avanzar en la institucionalización de este modelo educativo. De acuerdo a este autor, esta situación puede verse desde distintos marcos: el Estado, sus políticas y sus instituciones; por otra parte, desde las propias necesidades de los pueblos indígenas: sus requerimientos, intereses, horizontes, y también desde sus propias definiciones. Este investigador mapuche sostiene que el interés del Estado ha hecho intentos que van más allá de las voluntades políticas, pero esos intereses no necesariamente han estado en relación con los pueblos indígenas. En ese sentido, Llanquiano, señala que se trata de dos rutas distintas, y que muchas veces, esos caminos suelen ser paralelos. En este sentido, es decir cuando el diálogo intercultural está ausente, la educación bilingüe termina siendo una práctica vinculada a una nueva colonización, aunque ahora es de tipo intelectual.

Otro aspecto por resaltar surgido en este conversatorio, refiere a la visión sobre la educación intercultural que Llanquiano define como un proceso de reivindicación de la mirada histórica de los territorios. Es que cuando las leyes educativas declaran sus intereses formativos, no recogen el patrimonio cultural que los pueblos ancestrales han construido. Desde ese lugar, las leyes educativas van colocando, en una dimensión muy accidentada, ciertas dimensiones del saber ancestral (sobre todo su lengua), pero sin reconocer sus dimensiones epistémicas. El autor se refiere a la forma de construcción y modos de configuración de la realidad y del mundo, al vínculo de los ciclos productivos, a los modos de comprender el desarrollo, etc. El dilema es básico, ya que la visión del mundo desde el Estado colonizado es distinta a la ancestral, y no sintoniza con el ámbito escolar. Aunque se dialoga sobre las poblaciones originarias, al darse ese efecto

de historia en paralelo, se termina invisibilizando la visión ancestral de los pueblos originarios. De esta manera, se continúa dando una relación unilateral, que genera tensiones en las prácticas institucionales, por su impulso monocultural, que nunca recoger las visiones que los pueblos originarios tienen respecto a su mundo y a su lengua.

De tal manera, seguir con esa tendencia occidental de diagnosticar que es la interculturalidad, puede no tener ninguna importancia para los pueblos indígenas. Es que, para las cosmogonías ancestrales, la importancia de su participación radica en la configuración de pensar sus propios modelos educativos, desde sus propios conocimientos, y desde la revitalización de sus lenguas. En ese sentido, se ha dado en Chile una especie de diálogo forzado sobre el desarrollo educativo intercultural.

A modo de cierre para abrir un nuevo capítulo

A manera de cierre de este capítulo sobre educación intercultural en el nivel superior de Chile, podemos decir que hay avances sobresalientes dentro del esfuerzo institucional universitario. Primero, desde la puesta en marcha de programas de apoyo para acompañar a estudiantes indígenas en el ingreso al nivel superior y el fortalecimiento de las competencias profesionales a docentes, tanto en estudios de pregrado y posgrado. Segundo, en lo que hace a la profundización de estudios interculturales, manifestada en la creación de Centros de investigación. También en lo que hace a la creación de programas de posgrado que poseen líneas de investigación dirigidas a la producción de conocimientos sobre los contenidos socioculturales vinculados a patrones identitarios

y territoriales, que buscan introducirse con mayor acento en los procesos curriculares, las prácticas áulicas y las experiencias comunitarias escolares.

No obstante, y en consonancia con lo que en las investigaciones se ha manifestado, la mayor parte de estas iniciativas han nacido y se han desarrollado desde paradigmas de legitimación académica occidentales. Esto implica que la participación de sus principales protagonistas, estudiantes y docentes de origen indígena, aún no han podido brindar su visión sobre lo que se considera, desde su imaginario cultural, la educación superior intercultural. Dicho de otro modo, la escasa o nula participación de integrantes indígenas en la dirección, coordinación y gestión de los procesos académicos, supone una sola vía en el tránsito de vinculación multi e intercultural: la colonización intelectual de occidente. Ello redundando en la reproducción epistemológica colonizada, tanto en la práctica educativa, como en la currícula y en la vida universitaria.

Algunos investigadores (Jerome, et al consideran que es necesario abrir procesos de gestión para la interculturalización de las instituciones de educación superior. Se trata de estrategias académicas capaces de enfrentar los desafíos y retos de las demandas locales, que puedan superar la colonialidad de saberes monoculturalistas y eurocentristas, tanto en la preparación de profesionales (que son a la vez formadores de formadores sensibles y con alto compromiso ético) que involucren sus capacidades para relacionarse con otras culturas ofreciendo marcos pluriepistémicos que involucren diversas disciplinas.

De acuerdo con Núñez (2019) el tema de la educación intercultural chilena es posible analizar y conocer realizando un acompañamiento teórico en temas que matizan comple-

jamente su desarrollo y condición en la educación superior. En su aportación, la autora sugiere crear nuevos espacios epistemológicos que rocíen el ámbito curricular, las prácticas educativas y sobre todo las pedagógicas. Esto también sucede en otros contextos con un denominador semejante, que sin duda alguna es la deuda de las políticas educativas latinoamericanas para contribuir con el reconocimiento de nuestros pueblos originarios, es decir, con nuestros propios orígenes.

Capítulo III

La educación intercultural en Universidades de México

Introducción

En la historia educativa en México hay acontecimientos que permiten tener conocimiento sobre la educación intercultural en el Nivel Superior y que se ubican generalmente bajo la política de alfabetización que lanzó Vasconcelos con la creación de la Secretaría de Educación Pública en el año 1921. La cruzada a gran escala por la alfabetización también visualizó a las comunidades con poblaciones indígenas no hablantes del español, con el propósito de incorporarlas a la cultura nacional. El problema básico fue que, dentro del proyecto educativo mencionado, se consideró una única lengua: el castellano. De este modo, se castellanizaron unos contenidos de corte positivista, cuyos referentes no consideraban otras expresiones, sobre todo, aquellas que contenían saberes que representaban la riqueza cultural de nuestros pueblos.

Tras varias décadas de políticas integracionistas y asimilacionistas, el indigenismo mexicano fue la respuesta unilateral del Estado a las demandas de las regiones marginadas con centros de población indígena y afrodescendientes en condiciones de vulnerabilidad, pobreza y analfabetismo. Si bien la tendencia a ese marcado indigenismo dio un giro importante a partir de la década de los años ochenta del siglo XX, cuando en respuesta a los modelos neoliberales, muchas organizaciones en acuerdos colaborativos con la Dirección

General Educación Indígena, impulsaron programas de formación a docentes. Estos equipos docentes tendrían que atender con mayor pertinencia a aquéllas poblaciones de estudiantes hablantes de cualquiera de las lenguas autóctonas del territorio nacional. Se trata de más de 60 lenguas ancestrales que hacen nacer el modelo intercultural bilingüe para el nivel primario.

La educación intercultural bilingüe se esparció en muchas regiones del país, pero sin hacerse extensivo al resto de los niveles educativos (secundaria, media superior y superior) donde se continuó con el modelo curricular convencional. Este estado de cosas en torno al bilingüismo educativo de la escuela primaria pero negada en el resto del sistema educativo, dejó como resultado la imposibilidad de encontrar opciones formativas que reconozcan sus propias expresiones culturales. Favorecer el acceso a las culturas ancestrales implica comprender sus referentes simbólicos, junto con las formas de relación social, la organización política ancestral y su cosmovisión. Todos los elementos anteriores son relevantes para identificar los sentidos de pertenencia a un territorio ancestral y la perspectiva sobre la naturaleza, la senda que siguen sus ritos y su espiritualidad, pero ninguno de esos símbolos ancestrales fue considerado en un proyecto educativo distinto al hegemónico.

Recién a fines del siglo XX surgieron nuevas políticas educativas para el nivel superior, destinadas a grupos de estudiantes identificados con alguna de las poblaciones indígenas mexicanas. Estas políticas públicas se encaminaron a considerar elementos de su cultura, cuya misión es fortalecer el reconocimiento de la identidad ancestral, junto con su sentido de pertenencia, en concordancia con sus valores, creencias y saberes locales. De estas nuevas miradas respecto

de la educación intercultural, surgieron las universidades interculturales, que empezaron a aparecer en la primera década del siglo XXI y en diferentes entidades del país. Así, el proyecto intercultural destinado al nivel educativo superior era ambicioso. Sin embargo, a más de 20 años de brindar formación intercultural en las universidades, ese proyecto ha sido objeto de críticas significativas y señalamientos respecto a la funcionalidad del modelo y a sus resultados como expresión genuina a las demandas de las comunidades indígenas de México.

A continuación, comentaremos algunas contribuciones académicas con enfoque intercultural que existen en diferentes universidades y otras instituciones educativas de México. Se trata de estudios que recogen una serie de experiencias llevadas a cabo desde varias aristas: la puesta en marcha de prácticas educativas y el desarrollo de modelos formativos interculturales, los procesos de formación docente y los espacios de formación cooperativa entre las comunidades y la universidad. Nuestro propósito es visibilizar estas experiencias interculturales y sus resultados, a modo de acercarnos a los avances y limitaciones que, desde propuestas del estado, son lanzadas al sistema educativo con la intención de aminorar las condiciones de rezago y desventaja educativa que caracteriza a quienes están en edad de estudiar una carrera universitaria. Asimismo, comentaremos algunas propuestas realizadas por fuera de los órganos de gobierno, porque las consideramos de gran alcance educativo y con pertinencia intercultural, entre otras cosas, por las formas de colaboración intercomunitarias que se desarrollan.

Los pueblos indígenas en México

De acuerdo a la CEPAL (2014) México ocupa el segundo lugar en el mundo con población indígena, y el tercero con mayor cantidad de pueblos indígenas. Se reconocen setenta y ocho pueblos que hablan una lengua originaria diferente, con 364 variantes lingüísticas. Las cinco lenguas más habladas: el náhuatl (24%), el maya (13.7%), el mixteco (6.8%) y el tzeltal (5.7%). Del total de la población que habita el país (119 millones de personas) el 21.5 % se reconoce como indígena, aunque sólo el 6.5 % es hablante de alguna lengua. Los estados de la república mexicana que poseen mayor presencia de personas indígenas, se encuentran en el sur y el este, siendo los Estados en cuestión: Oaxaca, Veracruz, Chiapas y Yucatán. Según datos obtenidos por la Comisión de Derechos Indígenas, en los últimos años se ha visto un importante flujo migratorio de comunidades indígenas a regiones del norte del país, tales como Sonora, Sinaloa y Nuevo León. El siguiente cuadro amplía los comentarios anteriores:

Tabla. 6 Pueblos indígenas de México.

Denominación frecuente	Etnónimos
1 Aguacatecos	
2 Amuzgos	Tzjon non tzo tyó, tzañcue
3 Cahitas	
4 Cakchiquetes	
5 Chatinos	Kitse cha'tnio cha'cña
6 Chiapaneco	
7 Chicomuceltecós	

8 Chichimecas jonaz (chichimeco meco)	Ŭza, (plurat: ézar)
9 Chinantecos	Tsa ju jmi
10 Chochos, Chocholtecas	
11 Choles	
12 Chontales de Oaxaca	‘Slijuala xanuc’
13 Chontales de Tabasco	Yokotánob, yokotán, fane
14 Chujes	
15 Cochimles	
16 Coras	
17 Cucapás	
18 Cuicatecos	
19 Guarijios	
20 Huastecos	Teenek
21 Huaves	
22 Huicholes	
23 Ixcatecos	
24 Ixiles	
25 Jacaltecos	
26 Kanjobal	
27 Ketchi	
28 Kikapúes	Chikapw, kikapooa
29 Kiiwas	

30 Kumias	
31 Lacandones	
32 Mames	
33 Matlatzincas	
34 Mayas	
35 Mayos	
36 Mazahuas	
37 Mazatecos	
38 Mecos	
39 Mexicaneros	Mexicaneros
40 Mixes	
41 Mixtecos	
42 Mochos, motozintlecos	
43 Nahuas (Guerrero)	
44 Nahuas (Huasteca veracruzana)	
45 Nahuas (Milpa Alta)	
46 Nahuas (Morelos)	Náhuatl, nahuas
47 nahuas (sierra norte de puebla)	Nahuas, macehuals
48 Ocuiltecos	Tlahuia
49 Ópatas	
50 Otomíes	Hñä hñü, hñä hñü
51 Paipais	Kwaála, akawaál
52 Pames	Xi'úi

53 Pápagos	Tohono o 'tham
54 Pimas	Oóob
55 Popolocas	
56 Popolucas	Popolucas, homsshuk
57 Pimas	Otam
58 Purépechas	Púrthépechas
59 Quichés	
60 Seris	Konkaak, concaác
61 Soltecos	
62 Tarahumaras	Rarámuri
63 Tecos	Teco
64 Tepehuas	Hamasipine
65 Tepehuanes (del norte)	Odami
66 Tepehuanes (del sur)	O'dam
67 Tlapanecos	Me'phaa
68 Tojolabales	Tojolwinik'olik
69 Totonacas	Tachihuiin, totnaco (tu'tu nacú)
70 Triquis, driquis	Tinujei, driki
71 Tzeltales	Winik atel, kóp
72 Tzotziles	Batsil winik'otik, batzil k'op
73 Yaquis	Yoremes
74 Yunas	
75 Zapotecos (istmo de Tehuantepec)	Binnizá

76 Zapotecos (sierra norte de Oaxaca)	Bene xon
77 Zapotecos (valles centrales Oaxaca)	Ben'zaa, diidza
78 Zoques	O' de püt

Fuente: Comisión Nacional para el Desarrollo

Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010), la tasa de analfabetismo es del 23.2%, para personas mayores de 15 años. “En el mismo rango de edad, el 21.3% no tiene escolaridad, el 23.9% finalizó la educación primaria, el 21.4 % tiene la secundaria terminada, el 7 % la educación media superior y el 4.4% completó la educación superior” (CONAPO, 2019 pp. 6-8). De acuerdo al Coneval (2017), las condiciones socioeconómicas de los habitantes de pueblos indígenas muestran algún grado de indigencia: viven en regiones de alta y muy alta marginación y pobreza, situación que impide que sus habitantes tengan acceso a servicios de salud, vivienda digna y educación.

González (2010) dialoga sobre educación comunitaria y prácticas de autodeterminación dentro de una experiencia de autoformación docente en Oaxaca. El texto relata una forma de trabajo colaborativa entre docentes que, partiendo de sus experiencias pedagógicas en diferentes niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria), y la participación de la comunidad desde sus propios conocimientos locales, han impulsado proyectos transformadores dentro de sus propias prácticas educativas con pertinencia lingüística y cultural (Maldonado, 2011). De acuerdo a Hernández (2017) se trata de una iniciativa encarada por un conjunto de docentes de Oaxaca, y fue creada como un plan de transformación que, en cierta manera, se presenta como un mecanismo de defensa o contrapropuesta a las reformas educativas neoliberales.

Asimismo, como resultado de la colaboración entre docentes provenientes de distintos pueblos indígenas de Oaxaca, educadores y educadoras de comunidades mayas y académicos de zonas urbanas, se organizó una red de trabajo conjunto. En ese marco, se construyó una propuesta de educación intercultural y de formación docente. A partir del movimiento insurgente zapatista en Chiapas (1994) distintos pueblos originarios emprendieron propuestas educativas alternativas, con un fuerte perfil contestatario hacia el neoliberalismo del gobierno de turno. De este modo, estos colectivos entienden que la resignificación y la reivindicación de la diversidad, son los caminos para que, en las escuelas, se instale la inclusión de saberes y epistemologías de los diferentes pueblos ancestrales.

Con la participación de la Unión de Docentes de la Nueva Educación de México (UNEM) y el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) se desarrolló una propuesta pedagógica como parte de un proyecto educativo que permita dar respuesta a las demandas educativas de sus comunidades y escuelas. Bajo lo que denominaron pedagogía inductiva intercultural, el proyecto adquirió un apoyo colaborativo basado en el servicio desde el territorio y con sustento intercultural. El modelo pedagógico inductivo (MPI) toma como eje central la acción social de los sujetos, ya que la considera la principal fuente de conocimientos de los pueblos indígenas y campesinos. El MPI pretende que los procesos de aprendizaje sean integrales, dentro de un proceso social y culturalmente construido. En el MPI, las actividades y las prácticas sociales, le otorgan a la cultura una perspectiva sintáctica, situada en el territorio, conectando los esquemas de enseñanza convencionales con los territoriales.

Este modelo pedagógico busca que la actividad misma permita, implícitamente, el desarrollo de conocimientos y valores en una relación sociedad-naturaleza. Por eso, los pasos para el avance del modelo consideran también, explicitar los conocimientos socioculturales producidos por la comunidad, los cuales se trabajan pedagógicamente para ser ampliados y enlazados con los conocimientos educativos convencionales, orientándose curricularmente en lo político, lo cultural y lo epistémico (Gasché, 2008). En síntesis, el modelo pedagógico según este autor, tiene bases en:

- Conocimientos procedimentales, actitudinales y gestuales, discursivos, y espirituales en relación con la naturaleza y el territorio sobrenatural.
- Consta de cuatro etapas:
 1. Investigación participante actividades sociales y productivas en la comunidad y el hacer como una forma de aprendizaje activo.
 2. Explicitación de los conocimientos implícitos en la actividad.
 3. La sistematización de los conocimientos propios y el trabajo pedagógico.
 4. Ampliación y articulación intercultural con los conocimientos escolares convencionales y el conocimiento científico (Gasché, 2008).
- La propuesta se fundamenta en un concepto antropológico de la cultura como práctica social y sistémico simbólico mediada por las relaciones de poder y el contexto (Thompson, 1990).
- Recurre a la psicología histórica cultural de Vigotsky y a la teoría de la actividad de Leontier.

El MPI se constituye en un proyecto con legitimidad y con viabilidad política, cultural y educativa; toda vez que se argumenta en principios y enfoque jurídicos reconocidos instrumentalmente. El modelo reconoce a cada actor del proce-

so educativo como sujeto de derechos, siendo esto una expresión de respuesta a las políticas que se han considerado compensatorias y asistencialistas. A partir del año 2009 se cristalizó un proyecto educativo pensado para la formación de docentes, mediante dos diplomados. Estos recorridos curriculares para la formación docente, sistematizan los conocimientos indígenas, además de considerar esos saberes en el diseño de materiales didácticos de carácter intercultural y bilingüe.

El alcance logrado en estas acciones, permitió la creación de la Red Educativa Inductiva Intercultural (Bertely, 2013). Una de las principales características de este tipo de organización social y política es el tipo de participación que, desde la asamblea y cargos comunitarios, juegan sus interlocutores, ya que se producen relaciones de reciprocidad distributiva. Se considera que, al involucrar tanto el aspecto laboral como lo ritual, estas relaciones de reciprocidad otorgan especial significado al trabajo, a lo colectivo, a la fiesta y al territorio.

Uno de los conceptos que emerge desde la participación de intelectuales oaxaqueños/as, es el de *comunalidad*. Comunalidad alude a la forma de vida de estos pueblos y esta actitud existencial también es compartida por otros pueblos de la región mesoamericana (Martínez, 2010; Robles y Cardoso, 2009; 2015). La forma de vinculación docente es multidimensional, puesto que, sin dejar sus actividades escolares y capacitarse en modalidades semipresenciales, realizan acciones sociales y productivas en la comunidad. Solo por nombrar algunas de esas actividades, podemos mencionar: la elaboración de tortillas, hacer música y cosechar agua miel, y establecer relaciones de parentesco, siendo sobrinos, ahijados, compadres, etcétera.

El programa de intercambio Ibero – ISIA: Una experiencia de diálogo intercultural

En esta publicación se describe la experiencia realizada por un intercambio estudiantil, mediante el cual, estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) cursan un semestre en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. El grupo de estudiantes de la Universidad Intercultural proviene de comunidades marginadas, situadas al sur de México. Sus familias están dedicadas a las actividades agrícolas y son pertenecientes a alguna etnia indígena. Este grupo de estudiantes se ha desarrollado culturalmente con valores y prácticas diferentes a las que se presentan en regiones urbanas. En este intercambio académico se desenvuelven dinámicas de diálogo intercultural e intercambio de saberes, reflejando la vocación humanista que valora la diversidad universitaria. La necesidad de revalorizar el humanismo o pensar uno nuevo, surge de considerarse que su misión se ha desdibujado como producto de las condiciones del régimen capitalista, donde el valor del mercado y las políticas neoliberales condicionan significativamente a las políticas educativas. No obstante, este estado de oposición al salvajismo del mercado, de acuerdo a Chibber (2014), existen otros tipos de relaciones que, aunque no buscan la permanencia del sistema capitalista, ni de la acumulación de las riquezas o ya sea la explotación del trabajo, tampoco se oponen al orden establecido, siendo compatibles en su coexistencia dentro del orden de las cosas.

En el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, ubicado en la comunidad de San Juan Jalpetec de Candayoc, en el Municipio de San Juan Cotzocón (Oaxaca), se busca fortalecer la lengua mixe, que es uno de los pilares de la identidad de sus

habitantes. Este proceso de rescate de la lengua, se lleva a cabo en los cuatro semestres iniciales de la formación. Para comprender este modelo educativo, es importante visualizar los tres pilares esenciales que configuran el enfoque intercultural: la comunalidad, la integralidad y la solidaridad. En el primer caso se refiere a la forma en que es entendida la vida en la comunidad, que es vista como un hacer juntos y juntas (ISIA, 2008).

La visión de *comunalidad* se extiende a las múltiples formas de relación entre los habitantes del pueblo de Ayuuk con la madre tierra, ya que todos se consideran parte de ella. Considerarse en permanente vínculo con la madre tierra, implica la inexistencia de apropiación individual, sino que se trata de acciones que se realizan en comunidad. Así, la tierra se trabaja de modo conjunto, con la idea de encontrar el verdadero sentido a la existencia, es decir, ser parte de esa colectividad. Así surge el concepto de *integralidad*, que hace referencia a la reciprocidad que surge del sentido holístico y global de las relaciones con la naturaleza, la tierra, el espacio y el tiempo. Bajo esta perspectiva vivencial, se considera que el *mundo* es un ser vivo interconectado que deviene en un *todo*. De ahí surge el sistema y manejo de su calendarización, donde las direcciones cardinales se encuentran asociadas a signos que muestran los días y con los colores (ISIA, 2008). Por último, hay que destacar el componente actitudinal de la *solidaridad*, que resulta otro hito que guía a este modelo educativo. En ese marco, se considera el desarrollo de las personas en sus múltiples dimensiones. Se piensa que cada integrante se desarrolla dentro de su propia naturaleza social, siendo todas las personas participantes de la actividad, quienes promueven el crecimiento mutuo. “La realidad de esta vinculación social deviene en que cada uno es corres-

ponsable del todo y el todo es responsable de cada uno” (ISIA, 2008, P 22). Así, el enfoque intercultural de este modelo educativo, se expresa en el encuentro entre iguales y mediante un diálogo horizontal.

El ISIA apoya a estudiantes que se encuentran condicionados económicamente para pagar sus colegiaturas. A pesar de ser una institución privada, el ISIA ofrece apoyos financieros que consisten en pagar con tequio (trabajo comunitario) su manutención. Las áreas de formación académica de esta institución son: educación intercultural, desarrollo sustentable y comunicación para el desarrollo social. Dentro del intercambio académico que experimentan estudiantes del ISIA en la Universidad Iberoamericana, cuyo inicio data del año 2013, se cuentan también actividades extracurriculares, tales como: idiomas, deportes, meditación, danza, visitas a museos, viajar a Estados vecinos y en ocasiones, al extranjero. Uno de los beneficios intelectuales que retorna a la Universidad Iberoamericana, es que sus estudiantes aterrizan sus ideas sobre el conocimiento de las realidades que se viven en las comunidades indígenas marginadas, aumentando su comprensión desde el marco de las políticas públicas en que son formados, y de esta manera reflexionan sobre aquellos prejuicios que mantienen sobre las comunidades indígenas, y su estado de retraso.

Universidad Intercultural de Quintana Roo

Otra de las experiencias descritas en el ámbito del trabajo que enlaza a las universidades y las comunidades indígenas, es la que viene realizando la Universidad Intercultural de Quintana Roo con estudiantes de la Riviera Maya. Se trata de un modelo educativo intercultural denominado vinculación

comunitaria y diseñado curricularmente para ser un eje transversal (Sanz, 2009). Este modelo pedagógico consiste en enlazar la docencia y la investigación en favor del desarrollo de las comunidades. Asimismo, se ha considerado a este modelo pedagógico como un espacio formativo y una herramienta de interacción comunitaria, que se implementa mediante la planeación, el desarrollo del trabajo de campo y la evaluación del alcance en el proceso vinculatorio.

Programa universitario de estudios de la diversidad cultural y la interculturalidad (PUIC)

Este programa de estudios trabaja en colaboración con instituciones de diversa índole (universidades, institutos, organismos internacionales y grupos etnolingüísticos). Estas asociaciones les permiten generar conocimientos útiles para la toma de decisiones sobre programas sectoriales, políticas públicas, programas de carácter regional, etc. Se pretende generar información, sistematizar y conformar una estructura conceptual y metodológica, como insumo fundamental para poder dar respuestas a las necesidades y problemáticas interculturales. Se busca también, contribuir al desarrollo social de aquellos sectores que se encuentran en desventaja, rezago y marginación. Este programa trabaja en asociación con universidades indígenas e interculturales, instituciones públicas gubernamentales, y líderes de movimientos sociales. Se diseñan y ejecutan proyectos colaborativos, donde participan personas dedicadas a la investigación y a temas diversos sobre cultura, educación, salud, territorio, lenguas, etc. De esta manera, el PUIC conforma una plataforma de

conocimientos sobre los distintos grupos que habitan el país.

En el acuerdo de Tepoztlan en 2004 participaron 25 líderes indígenas del mundo, como parte de las conmemoraciones del decenio internacional de las poblaciones indígenas del mundo. Este encuentro marcó un precedente importante para establecer rutas y compromisos académicos entre las universidades, constituyendo un paso en la generación de nuevas prácticas y relaciones equitativas entre pueblos, estados y sociedad en general.

El PUIC ha orientado sus esfuerzos en fortalecer acciones dentro de las áreas sustantivas de la universidad (docencia, investigación y difusión), tanto con comunidades indígenas como en el caso de afrodescendientes. El programa ha llevado a cabo un amplio estudio sobre más de 60 pueblos indígenas de México, para obtener datos y realizar análisis sobre su condición actual, así como también sobre las poblaciones afrodescendientes que habita en el sur y norte del país: Oaxaca, Guerrero, Veracruz y Coahuila; así como también sobre la población proveniente de Europa, Asia, América y África.

Dentro de los principales temas a investigar por parte del PUIC se encuentran, entre otros: el papel de la universidad, educación y la interculturalidad, la diversidad cultural, la globalización y desarrollo, la inmigración y la emigración, la salud y la medicina tradicional, la familia, los derechos de los pueblos indígenas, los movimientos etnopolíticos de México y América, la población y Estado.

Un importante estudio de corte gubernamental que se ha llevado a cabo es el proyecto “Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas – Estudios estatales” en el que se obtuvo el panorama más actual, amplio y completo sobre la realidad de los distintos pueblos de los Estados del

sur: Guerrero, Michoacán, Chiapas y Veracruz. Respecto de las etnias con las que se trabajó, se trata de: mixtecos, nahuas, tlapanecos y amuzgos en Guerrero, purh'pechas, otomí, nahua, mazahua y matlatzinca en Michoacán y en Chiapas tzeltal, tsotsil, chol,zoque, tojolabal, jacalteco, mam, chuj, mochó, kakchikeñ, lacandon y kanjobal, así como aquellos pueblos de origen guatemalteco: quiché, teco, ixil, kekchí y ahuateco y, en el caso de Veracruz, sobre los totonacas.

Las líneas de investigación que impulsa el PUIC en estas investigaciones son: multiculturalidad, socio-demografía de los pueblos indígenas, diversidad lingüística, recursos naturales y desarrollo sustentable, economía y reproducción social, conflictividad agraria y pueblos indios, educación indígena, interculturalidad y salud, medicina tradicional, movilidad y migración y nuevos espacios de reproducción social, movimientos indígenas y conflictos sociales, derechos de pueblos indígenas, sistemas jurídicos, relaciones de género y de identidad, y cosmovisión.

Otra forma de participación del PUIC es mediante el trabajo colaborativo con los gobiernos, esto se ha concretado en la realización de foros para el intercambio de experiencias y conocimientos de culturas indígenas. En estos foros han participado especialistas en temas de desarrollo, principalmente en áreas de la salud, y también se han invitado representantes de organizaciones indígenas. Un ejemplo es el llevado a cabo con el Estado de Veracruz, donde participaron artesanos, artistas totonacas, coordinadores de las casas del parque temático (teatro, arte de sanar, escuela de danza, medios, eventos culturales, pintura, cocina tradicional y arte de algodón) y se incorporan abuelos y abuelas del kantiyan, escritores, jueces totonacas, locutores, maestros bilingües, poetas, maestros voladores, médicos tradicionales, algunos de ellos

participaron en el proyecto sobre el modelo pedagógico para la creación de la escuela de medicina tradicional totonaca.

Otra aportación dentro de esta misma línea de trabajo, es la creación de la biblioteca digital de medicina tradicional mexicana. Para concretar el acervo de esta biblioteca, participaron cerca de dos mil médicos tradicionales de las regiones indígenas del país. La finalidad de esta biblioteca es conservar e incrementar los saberes tradicionales para contribuir a su reconocimiento. Asimismo, el PUIC ha orientado, asesorado y capacitado de manera teórica y práctica, para concretar la creación de la escuela de medicina tradicional totonaca y el herbario de plantas medicinales y de farmacopea de la flora medicinal.

En el trabajo de PUIC en el nivel superior con universidades interculturales se han desarrollado encuentros con representantes de la región, para intercambiar experiencias sobre educación intercultural, tanto sobre pueblos indígenas como en el caso de poblaciones afrodescendientes. Entre los temas abordados destacan los siguientes: derechos y desafíos de los pueblos indígenas en la educación superior, epistemología indígena, universidades interculturales e indígenas.

Otras experiencias de este Programa Universitario se han dirigido a evaluar el alcance que han tenido los programas de apoyo a estudiantes indígenas, a través del otorgamiento de becas. En temas de feminismo, el PUIC ha realizado estudios sobre el liderazgo de mujeres indígenas en México y en América Latina.

Finalmente, el PUIC mantiene en sus archivos acervos del centro de información “Manuel Gamio”, conformados por fondos (archivos) de información, entre ellos del Instituto Indigenista Interamericano, que puede consultarse en el área de biblioteca del archivo histórico y de la hemeroteca. Se pre-

tende que estos materiales sean consultados por estudiantes indígenas de educación superior de América Latina, a través de un programa de movilización académica en los próximos años.

Educación superior intercultural en el estado de Querétaro

En un artículo de Bladimir (2017) se describe una experiencia socio- académica entre el Instituto de Educación Superior Independiente y una organización social. El objetivo de dicha asociación se toca con la articulación de proyectos, que se diseñan a partir de las necesidades locales de cada comunidad. Las comunidades se seleccionan entre aquellas cuyas familias presentan problemas económicos, sea por falta de oportunidades de trabajo y educación, o dadas las múltiples migraciones que se llevan a cabo por falta de empleo local. Como en el resto de las experiencias relatadas, estos autores y autoras señalan que, la puesta en práctica de estos proyectos colaborativos, brinda beneficios a integrantes de la comunidad y también de la Universidad. Dichos beneficios mutuos se dan tanto en lo económico como en lo educativo, y desde una perspectiva social y pedagógicamente alternativa (o como respuesta anti-sistémica) al modelo de desarrollo convencional (liberal-capitalista) distinta.

El proyecto se desarrolló en una comunidad indígena de Querétaro, donde habitan pobladores otomíes de la comunidad de San Ildelfonso Tulpetec, Municipio de Amealco. Estas poblaciones han mantenido rasgos identitarios, tales como: su vestimenta, su lengua y el sistema de cargos y oficios. Sin embargo, los problemas sociales (drogadicción, alcoholismo, violencia intrafamiliar, violaciones, impunidad, familias in-

completas por migración) han provocado fracturas que condicionan a sus habitantes en la búsqueda de oportunidades y de mejores condiciones de vida.

El proyecto asociativo nace en un contexto en el que las cooperativas Nõnho, entre la Asociación Civil de San Ildefonso y el Instituto Intercultural Nõnho de Amealco. Se trata de un municipio que cuenta con 70 mil habitantes de los cuales, alrededor de 18.508, viven en extrema pobreza. La cooperación nace con la idea de generar un vínculo de retroalimentación y sostenibilidad compartida, enlazando lo productivo y lo educativo. El instituto de educación surge en un primer momento como un centro de educación campesino, y posteriormente pasa a ser una Universidad que funciona con financiamiento de cooperativas de la zona. La oferta académica consta de diplomados sobre economía solidaria, que se llevan a cabo mediante talleres, foros, cursos, entre otros procesos de formación. La vinculación entre la cooperativa y el instituto es tan sólida que otorga becas a los familiares directos de los cooperativistas y también financia licenciaturas.

Con la finalidad de promover una dieta sana y de bajo costo, se erigió una granja en la que se obtienen insumos para guisar que utiliza esta comunidad: huevos, carne de pollo, embutidos, setas, *shi take* y melena de león. De este modo, se fortalece la formación académica, que llevaría a sus estudiantes a licenciarse en economía solidaria. Este programa de formación ha podido registrar que son seis las generaciones que han permanecido en la comunidad. Se trata de familias que continúan compartiendo saberes y habilidades desarrolladas por sus ancestros. En relación a lo anterior, es decir al beneficio mutuo que se gesta entre comunidad y formación académica, señala Schmelkes (2008) que, tanto la comunidad como cada integrante de la Universidad, se bene-

fician mutuamente, ya que uno de los objetivos de esta vinculación es precisamente brindar la oportunidad a jóvenes indígenas para ingresar a la universidad; también se espera que, al egreso de la carrera, estos/as profesionales puedan establecer mejores diálogos interculturales. Se trata de una coyuntura entre saberes ancestrales y saberes propios de la academia, enlazados con la finalidad de participar en la solución de problemas comunitarios, además de diseñar y ejecutar proyectos que impacten en la creación de empleo local. Desde ese lugar articulador de saberes, se pretende que cada estudiante, al graduarse, cuente con un tipo de educación integral, que incorpore la diversidad cultural y fortaleciendo el desarrollo comunitario.

En este contexto, la interculturalidad se asume como una forma de propiciar la solidaridad, la igualdad y la equidad, sobre todo con la cultura dominante, bajo condiciones claras y explícitas de equidad, de reconocimiento y resignificación de la diversidad y la riqueza de las culturas. Vale resaltar que estos grupos interculturales, consideran que ninguno de los saberes que articulan (los occidentales y propios de la cultura ancestral) por separado, son suficientes para obtener una formación que responda a las necesidades del siglo XXI. Por eso, piensan que es necesario abrir el diálogo y el encuentro de los cuerpos, enriqueciéndose mutuamente y conformando nuevos aprendizajes (Monroy, 2015). Este modelo político-pedagógico se caracteriza por rescatar la noción de dignidad de lo humano, por encima del valor del dinero y pone también en primer término los factores comunitarios y la propiedad social, como elementos fundamentales para la toma de decisiones.

Finalmente destaca el trabajo en colaboración llevado a cabo con otras universidades y agrupaciones sociales: Red

Temática Socio Académica, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). En este marco, se organizan grupos de economía solidaria y alternativas alimentarias, jornadas de cine debate, taller pedagógico de comprensión textual y lectura; así como también, talleres de fotografía, de radio y de televisión comunitaria y teatro. Los ejes que orientan los proyectos económicos son la sostenibilidad, la educación y la capacitación, bajo los siguientes principios: la equidad, el trabajo, el medio ambiente, la no lucratividad y el compromiso. Se trata de avanzar juntos y juntas, donde nadie puede quedarse atrás. Importante es visualizar que, todo lo que se produce, tiene que alcanzar para todo el grupo, y por eso es necesario caminar siempre junto a madre tierra.

Educación superior e interculturalidad en la frontera sur- sureste de México: acciones afirmativas de vinculación entre universidades públicas y universidades interculturales

De acuerdo a Salmerón y Porras (2010) los pueblos indígenas y la educación se fueron dando de modo menos conflictivos que respecto a otras instituciones sociales, porque la educación ha sido y es un instrumento de asimilación dentro de una política de tipo integracionista. Estos mismos autores manifiestan que, dentro de las estrategias posrevolucionarias que dieron vida al Estado Nación a partir de 1921, la educación fungió como instrumento de homogeneización de lo diverso, llegando hasta la década de los 70 del siglo pasado, anclada en un modelo de educación de corte positivista. Este modelo pedagógico homogeneizador, buscó la integración de los pueblos indígenas al desarrollo de una cultura nacional

mestiza, entre otras políticas educativas, a través de la alfabetización castellana.

A partir de las demandas del movimiento estudiantil de 1968, se impulsó un modelo educativo diferente para las poblaciones indígenas. Tras los sucesos estudiantiles mencionados, se tenía la pretensión de reivindicar la cultura y lengua indígena, a través de la educación intercultural bilingüe, como mecanismo de liberación de los procesos homogeneizadores. De este modo, se fueron incorporando a la política educativa, otras culturas que, de algún modo, se entendían como respuestas a las políticas asimilacionistas. Es en ese momento cuando comienzan a surgir propuestas pedagógicas desde las mismas comunidades indígenas.

A principios del siglo XXI, se reformó el artículo 2º del texto constitucional reconociéndose, desde lo discursivo, el carácter multicultural del país. Entre 2007 y 2013, se produjo otro hecho importante en el reconocimiento de derechos, al adherirse el país a la declaración de las naciones sobre los derechos indígenas, que se suma al reconocimiento constitucional antes mencionado. Asimismo, en el año 2011, se impulsaron políticas educativas denominadas de *calidad*, poniendo énfasis en las poblaciones indígenas, tanto en lo lingüístico como en lo cultural, y para todos los niveles educativos.

Aportaciones como la de Gunther Dietz y Mateos Cortés (2015) buscan contribuir al debate respecto de la finalidad y sentido que gira en torno a la creación de las universidades interculturales. En su artículo *¿Qué de interculturalidad tiene la Universidad Intercultural (UI)? Insertos en el debate político-pedagógico sobre una experiencia veracruzana*, los autores realizan una reseña sobre la génesis de estas instituciones. Desde las políticas educativas interculturales que le

dieron vida, pasando por la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde el año 2001. De acuerdo a Casillas Muñoz y Santini Villar (2006), estas instituciones surgen como una nueva figura en la oferta educativa del nivel superior en México.

Dietz (2015) menciona que México se incorporó tardíamente a la experimentación concreta y práctica con el enfoque intercultural, sosteniendo que existen pocos estudios empíricos (desde el nivel básico al superior) sobre la ampliación y continuidad de este enfoque. Los antecedentes de la Universidad Intercultural se pueden visualizar desde la propuesta de la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) en Pátzcuaro año 1979. Según Bonfil Batalla (1970), se buscaba aportar caminos hacia la descolonización intelectual. En ese marco, en el año 2001 se crea la UI bajo la CGEIB y la SEP, como respuesta a la creciente demanda de los grupos y organizaciones relacionados con los pueblos originarios. Los principales aspectos que marcan su orientación han sido (Schmelkes 2008 ; Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006; CGEIB, 2006) los siguientes:

- Su misión se enfoca a formar profesionales e intelectuales comprometidos con sus regiones, incorporando la investigación como eje central de ejercicio académico.
- Su oferta educativa se establece desde la necesidad y potencialidades de la región, a partir de la creación de un currículo flexible.
- Los criterios para el ingreso de estudiantes no son académicos sino por procesos de selección de estudios de tipo socioeconómicos.
- Se establece una relación muy estrecha con las comunidades y regiones

Los siguientes cuadros extraídos de Schmelkes (2008), muestran las relaciones entre universidades interculturales y las etnias que asisten; además de las instituciones participantes en la creación o, en otros casos, transformación que se fueron gestando ante las demandas de los sectores *intervinientes*.

Cuadro 1. Universidades con enfoque intercultural creadas por otras instituciones

Universidad Intercultural	Año de creación	Etnia (S) presentes
Del Estado de México (UIEM)	2004	Mazahuas, otomíes, thaúicas, matlazin-
De Chiapas (UNICH)	2005	Tzeltal, tsotsil, mam, zoque, chol y tojolama-
Del Estado de Tabasco (UIET)	2005	Chol y yocotan
Del Estado de Puebla (UIEP)		Totonaca, nahua y popoluca
Maya de Quintana Roo (UIMQROO)	2007	Mayas
Del Estado de Guerrero (UIEG)	2007	nahuas, tlapanecos y mixtecos
De Michoacán (UIEM)	2007	Purépecha

Fuente: Schmelkes, 2008

Cuadro 2. Universidades Interculturales en México y etnias principales

Universidad Indígena de México	2001	Se convierte en la UIEM
Universidad Indígena Ayuuk /		Oaxaca
Instituto Intercultural ñöñho	2009	Querétaro
Universidad Intercultural Veracruzana	2005	Se origina como programa de la Universidad Veracruzana

Fuente: Schmelkes, 2008

Cuadro 3. Universidades interculturales independientes (creadas al margen de la CGEIB)

Universidad Intercultural de los pueblos del Sur	Guerrero
La Universidad Campesina e indígena en Red	En varios estados de la república
Universidad de la Tierra	Chiapas y Oaxaca

Fuente: Schmelkes, 2008

Desde la creación de las UI se ha iniciado un debate político-pedagógico sobre la pertinencia de establecer instituciones en comunidades indígenas, en lugar de abrir academias convencionales. Por su parte, Schmelkes (2006) dice que las universidades interculturales, tenían la intención de dar respuesta a la exclusión de jóvenes indígenas. A lo anterior se puede sumar la falta de cobertura educativa en esas regiones. Además, siendo tal vez lo más significativo para nuestra investigación, vale mencionar la necesidad de reivindicar las culturas indígenas. De ese modo, la discusión curricular giraba en torno a la necesidad de crear nuevas carreras, siempre considerando las necesidades locales y regionales, junto con la reivindicación de su cultura y su lengua.

Otro aspecto dentro de la arena del debate, tal vez más crítico al gobierno de turno, señala que el surgimiento de las UI, porta un mandato “desde arriba”, es decir, siempre atado a las agendas hegemónicas (Tortosa, 2015); o producto de un afán neoindigenista (Llanes, 2004, 2008; Dimas Huacuz 2006). Otro señalamiento crítico lo realiza el Observatorio Ciudadano de la Educación (2004) quien define a la creación de las UI como “voluntarismo pedagógico”, basándose en el tipo de carreras ofrecidas y criterios de selección de estudiantes a quienes entrevistan y someten a estudios socioeco-

nómicos y test vocacionales, que resultan diferentes a los convencionales. Dietz y Cortés (2008, ponen la mirada crítica en la discusión sobre la tensión entre el habitus indigenista arraigado en estas instituciones, por un lado; y las oportunidades de empoderamiento de estudiantes y docentes, por otro lado. Otros autores como Aguilar Bobadilla (2013), señala que debe existir mayor oportunidad de participación indígena en las UI. Es que, aunque ha habido ampliación en la cobertura estudiantil, no ha sido así en lo que hace a la participación de las comunidades indígenas y de sus representantes en lo que hace al establecimiento de un diálogo intercultural.

Destaca también el trabajo realizado por Melgarejo (2008) quien, en un estudio de naturaleza comparativa, analiza las iniciativas de la UI, los procesos de institucionalización, la relación con la creación de otras instituciones regionales (escuelas normales para maestros), y otras convencionales, así como también la composición lingüística y demográfica de sus estudiantes y docentes. Por su parte Dietz y Cortés (2010) presentan un trabajo de corte etnográfico en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) como rasgo del carácter de diversidad cultural en dos sentidos: desde la llamada diversificación curricular, por un lado; y por el otro, la necesidad de descentralización universitaria en regiones indígenas tales como, la huasteca, el totonacapan, la sierra de zogolica y las selvas meridionales del estado.

En el año 2005, producto de la participación múltiples sujetos y la conjugación de conocimientos y saberes locales y regionales, se diseñó la licenciatura en “Gestión Intercultural para el desarrollo”. Para ello, se recopilaron y contrastaron los saberes que confluyen en las prácticas docentes (tanto dentro como fuera del aula), y lo generado en contextos rura-

les y urbanos donde lo indígena y lo mestizo tienen lugar de protagonismo. El proyecto se denominó *Intersaberes*, ya que participaron estudiantes y docentes, quienes intercambiaron saberes (civiles, agrarias, sabedores comunitarios, autoridades locales, grupos productivos, religiosos y organizaciones no gubernamentales, etc.) con la comunidad indígena y campesina. Dentro de estos encuentros, el trabajo etnográfico analizó y evaluó críticamente la construcción, gestión, intercambio, y el enlace de saberes y conocimientos, para fertilizar el campo de acción afirmativa. Así, *Intersaberes* aborda temas tales como: sustentabilidad, lenguas, comunicación, derechos y salud. Una de las finalidades de este proyecto es la generación de lo que denominan: sujetos híbridos – tanto en el saber cómo en el hacer - ya que conjugan tanto las metodologías académicas como las comunitarias.

Una característica importante del *Proyecto Intersaberes* es su retroalimentación en un ciclo de inter-aprendizaje, donde se contrastan las visiones *emic* con las de tipo *etic*. Las primeras refieren a las perspectivas de las poblaciones nativas, mientras que las segundas, representan el punto de vista del resto de las personas participantes, que son quienes suelen ocuparse de realizar sistematizaciones y análisis teóricos. Esta interrelación de interculturalidad, se lleva a cabo a través de foros y talleres para nutrir el trabajo etnográfico (Bertely, 2007). Este intercambio de conocimientos, resulta importante porque les permite generar aportaciones, toda vez que los propios actores universitarios formulan propuestas de modificaciones curriculares, encaminadas a fortalecer el modelo educativo intercultural. Algunos de los tópicos abordados como problemáticos son: la falta de integración de las funciones entre la docencia áulica y la vinculación comunitaria, los problemas de integración entre docencia e investiga-

ción, el carácter inductivo de las líneas de investigación y la centralidad de las líneas de la formación metodológica.

Finalmente resaltar que, para *Intersaberes*, dentro de las prácticas profesionales y comunitarias de los/as egresados/as, se encuentran: la Gestión Intercultural del pluralismo jurídico, las mediaciones interculturales en el sistema de salud, la promoción cultural en contextos de emigración y retorno y la gestión de Saberes ambientales.

En el artículo de González Ortíz (2011) sobre la vinculación universitaria en el modelo de educación superior intercultural en México, se presenta otra experiencia de vinculación social, en este caso, con la universidad Autónoma Indígena de México. En este texto se destacan varios aspectos de la práctica educativa intercultural en el nivel superior. Entre ellas se subraya el valor de los saberes de las comunidades indígenas para incorporarlos a las actividades propiamente académicas. Parte de la consideración sobre las actividades de extensión universitaria, señala que se trata de intercambio recíproco entre las comunidades indígenas y la universidad, que se ejecutan en condiciones de igualdad en lo que hace a la participación.

Así se interpreta la vinculación comunitaria como puente entre los saberes académicos y los saberes de distintos grupos, en un marco de respeto hacia la alteridad y en mutuo de reconocimiento como un medio para mejorar la vida. El fundamento de la emanación de esa fuente de reconocimiento mutuo se encuentra en los modos de supervivencia cultural que han logrado algunos pueblos originarios, pese al dominio colonial, que los sometió y los consideró como grupo inferior. Precisamente la vinculación universitaria recupera la formación cultural de la comunidad étnica, como asunto estratégico para la formación de intelectuales indígenas, co-

brando significativa importancia en el universo social y cognitivamente dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

González Ortiz (2011) muestra que las actividades de vinculación comunitaria serían un componente central del modelo educativo intercultural. Durante una experiencia llevada a cabo durante 2006, denominada *Espacios que unen, faenas que construyen*, el autor menciona que este tipo de actividades conjuntas fortalecen los procesos de aprendizaje (prácticos y cognitivos) en la colaboración de la construcción del tejido social. Además, surgen de esas actividades conjuntas, alianzas culturales que dan paso a la valoración de los materiales naturales existentes, la cooperación y la solidaridad entre las instituciones, reconstruyéndose o creando saberes entre comunidad y academia, como fuente de enriquecimiento curricular y orientación didáctica pedagógica. De este modo, se considera que este tipo de vinculación universidad-comunidad, abre puentes de comunicación y entendimiento intercultural, además de ser un proceso significativo de formación para estudiantes, dado que se emplean metodologías pedagógicas basadas en aprendizajes colectivos y solidarios. Podría decirse que, tanto para la universidad como para la comunidad, estas alianzas interculturales son un camino de descolonización intelectual.

Entre los espacios de comunicación entre universidad y comunidad, destacan las tareas que se denominan *faena* que, entre otras cosas, se ocupan de rescatar los conocimientos ancestrales para la construcción de viviendas. En líneas generales, se trata de mantener los diseños arquitectónicos y los materiales provenientes de fuentes naturales: ramas, varas, tierra, piedra, etc. Un elemento simbólico presente en las actividades comunitarias, es el acto ceremonial, es decir, un

acto divino que se realiza antes de construir la vivienda. Este importante ritual, otorga un lugar privilegiado a aquellos elementos fundamentales del mundo: agua, tierra, fuego y viento. Así, el ritual es una manera de pedir autorización a las deidades. Asimismo, también en el sentido de *faena*, y con la finalidad de extender la acción de unión entre la universidad y la comunidad, se sembró una parcela con milpa, cuyo elemento simbólico es la germinación y crecimiento de la semilla. Estas ceremonias destacan las diarquías ancestrales: sol, luna, tierra, mar o agua, macho y hembra y germinación, entre otros simbolismos comunitarios que podemos entender como ética o buen vivir.

Navarrete y Alcántara (2015), realizan un análisis conceptual interesante sobre multiculturalidad, interculturalidad, cohesión social, educación inclusiva y equidad, en Universidades interculturales e indígenas en México. En este texto se establece una crítica hacia la multiculturalidad porque, aun cuando el concepto alude a la coexistencia entre diferentes culturas en un espacio determinado que supone el enriquecimiento y la oportunidad para el intercambio, poco influyen unas cuestiones sobre las otras. Para estos autores, la interculturalidad provoca un fenómeno social de intercambio y encuentro sinérgico, que moviliza y enriquece la interacción entre las culturas, sin que una domine a la otra. Este concepto dinámico sobre lo cultural, supera al clásico multiculturalismo, puesto que pretende eliminar el racismo y la superioridad de la cultura dominante. De este modo, se considera que la educación intercultural da paso a la integración sobre diversidad humana, lo que hace inaceptable que se lleve a cabo una educación monocultural y pedagógicamente incoherente (Giménez y Malgesini, 2000).

Los autores también destacan los principios que fundamentan los conceptos sobre educación intercultural, en concordancia con lo propuesto por la Unesco (2005) respecto a tres conceptos relevantes para la educación intercultural: educación inclusiva, cohesión social y equidad. El primero remite a una mayor participación de estudiantes en sus aprendizajes, y en las distintas actividades culturales y comunitarias, puesto que suponen que estas disminuyen las brechas de la exclusión escolar. En el segundo, apunta a una forma de solución intercultural, que contrarreste las condiciones actuales de las sociedades y de los Estados Nacionales, que se han caracterizado por el aumento de tensiones y conflictos sociales, la fragmentación y corrosión. Se considera que estas problemáticas son generadas por los cambios profundos que produjo el fenómeno de globalización y el acentuado ritmo de la racionalización económica, además el eclipsamiento de la vida individual por encima del bienestar colectivo (Ottone y Sojo, 2007). Por último, la *equidad* alude a la justicia e igualdad social que, además de exigir el acceso a la educación, pretende mayor participación estudiantil, con el objeto de concluir los estudios superiores.

Como mencionamos anteriormente, de acuerdo a datos estadísticos, en México existe un número significativo de población indígena. En lo que hace al resto de América, dicha condición poblacional ha permitido generar cambios constitucionales en más de 12 países del continente, donde se ha reconocido el carácter pluricultural y pluriétnico de sus habitantes. Sin embargo, dichas políticas públicas no han sido suficientes para atender a las poblaciones originarias de América. Aunado a ello, de acuerdo a los estudios de Mato (2008) la demanda de educación intercultural se acentúa, puesto que, en la medida que se realizan cuestionamientos

sobre la atención a intereses, necesidades y prioridades de los pueblos originarios, aún existe una deuda histórica que los programas e instituciones de nivel superior todavía no han atendido.

Finalmente, el panorama normativo sobre educación intercultural e inclusiva, nacida en México para contextos indígenas, aunque incluye la afrodescendencia y otras poblaciones vulneradas históricamente ante el avance del colonialismo intelectual, es abundante, tanto en el texto constitucional como en las políticas educativas. De acuerdo a Dietz y Mateos (2011) se han realizado grandes esfuerzos en materia legislativa – ordenamientos constitucionales y algunas leyes en materia educativa. Sin embargo, aún con todo el caudal normativo actual y por venir, el mayor problema es el de la práctica educativa, que hasta ahora resulta insuficiente para promover actitudes respetuosas de otras culturas. Así, desde el discurso normativo, tanto los enfoques pedagógicos como los modelos, programas y conceptos desarrollados sobre educación intercultural, junto con la letra de las políticas públicas y los estatutos de las propias instituciones, manifiestan el acuerdo con las políticas de identidad, pero lamentablemente, el caudal de esa doctrina intercultural normativa, llegan muy poco al mundo de la praxis.

¿Cómo se comprende la educación intercultural desde una visión ancestral?

Antonia Rivas (2021) menciona que esta obsesión por definir con exactitud la educación intercultural es un fetichismo legal dentro de la ciencia del derecho. Para la autora el intento de contar con un único concepto sobre educación intercultural, lleva a un desgaste teórico, puesto que es algo in-

definible, ya que es necesario reconocer la existencia de muchos pueblos, cada quien con sus demandas, reclamos y miradas a futuro. Entender la interculturalidad desde esa mirada, resulta una dialéctica con la capacidad de dialogar con el/ a otro/a en un plano de igualdad. Se trata de reconocerse en los orígenes, en los errores del pasado, en las sanciones del hablar, en la lengua, etc. La interculturalidad tiene que ver con esta idea de recuperación de la identidad y la autodeterminación entre el adentro y el afuera. Es desde esa diversidad donde a interculturalidad tiene la posibilidad de autodeterminarse en cada territorio, aprendiendo de los pueblos originarios, no sólo desde el pasado sino también en el presente, y despojándonos de las visiones folclóricas.

Finalmente, con la participación de Tiare Aguilera Hey (2021), se explicita la importancia de la recuperación de la lengua como un componente fundamental de cada cultura. En este ejercicio de diálogo intercultural, juegan un papel importante los conocimientos tradicionales. Precisamente, en el marco del año nuevo *tau ho*, en el alineamiento de los centros ceremoniales, las estrellas, y los nombres, se pierde la relación del nombre con un objeto (se pierde la toponimia). De este modo, perdemos el reconocimiento de un lugar, por eso el hablar la lengua ancestral es fundamental.

CAPÍTULO IV

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN UTILIZADAS

ALGUNOS DATOS BÁSICOS SOBRE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Los enfoques cualitativos son especialmente valiosos en el ámbito de la investigación educativa y en los estudios de la diversidad cultural, dada la complejidad de los fenómenos a estudiar y las múltiples interacciones que se producen entre sujetos. Estos enfoques investigativos nos permiten una mejor comprensión del objeto de estudio a abordar, ya que aportan datos descriptivos e información relevante dentro del propio contexto donde se generan los sentidos, las creencias, opiniones y perspectivas de las personas participantes (quienes informan y quienes investigan), para poder interpretar y reconstruir la realidad que se pretende estudiar.

En la presente investigación se empleó el estudio de caso, debido a las características que en cada contexto socioeducativo tienen lugar las prácticas y acciones que se desarrollan en ámbitos como la docencia, investigación y extensión – vinculación en situaciones de diversidad cultural en la Universidades de Argentina, Chile y México, Asimismo, el estudio de caso se consideró la técnica *per se*, por el acercamiento que ella permite realizar respecto a las experiencias de estudiantes, docentes e investigadores, que van matizando sus respectivos escenarios educativos, resultan únicas e irrepetibles y constituyen un caso de singular relevancia. En concor-

dancia con Vasilachis (1995) se considera que un estudio de caso es un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales, donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad.

Otra ruta empleada en estudios de caso es la tradición etnográfica. En el marco de la educación intercultural, esta técnica se presenta muy adecuada, porque se busca comprender lo que sucede en contextos de diversidad cultural. Por eso es necesario recurrir a técnicas de investigación que nos permitan reconocer las manifestaciones particulares del grupo participante, donde los valores, las creencias, las motivaciones y las aspiraciones interculturales son vividas en la cotidianidad. El punto nodal es poder comprender que cada comunidad educativa recrea dinámicamente esas acciones mencionadas. Se trata de una recreación que se produce en sus actividades dentro del aula como fuera de ellas, y también en los procesos de trabajo inmersos en los proyectos universitarios y en las interacciones con otras personas dentro de las comunidades y también con las organizaciones con las que mantienen vínculos y procesos de aprendizaje conjunto.

Tanto la etnografía como el estudio de caso se apoyaron básicamente en las descripciones y análisis intensivos y holísticos de los procesos académicos que se desarrollaron en las instituciones de educación superior con las que trabajamos. Por eso fue necesario contar con entrevistas y diálogos en profundidad. Estas actividades se enfocaron en los siguientes aspectos, puesto que fueron las guías para la conducción de los intercambios de opiniones y puntos de vista:

- Las formas de participación en los espacios escolarizados
- La visión de estudiantes sobre el rol de la universidad ante la diversidad cultural

- La atención y respuestas de las instituciones a esas demandas
- Las formas de participación y el sentido de pertenencia hacia institución y
- El mantenimiento de la identidad al grupo de pertenencia

Asimismo, hay que destacar los diálogos con docentes e investigadores/as, dado que informaron sobre las experiencias académicas dentro y fuera de la universidad, la participación en la trayectoria de estudiantes y el propio devenir de las universidades hacia el tránsito interculturalidad. También mana de las entrevistas con el cuerpo docente de las universidades visitadas, la mención a los procesos de institucionalización dentro del marco normativo y de las iniciativas de las propias universidades, de las funciones de docencia e investigación y de los programas y proyectos de investigación con enfoque intercultural. Otro punto a tener en cuenta son las limitaciones y oportunidades que han tenido. Un tema central surge de los procesos de extensión y vinculación comunitaria, donde los problemas y necesidades que viven las comunidades y que son parte elemental para la acción universitaria, son tratados e interpretados desde distintos enfoques. Todos estos factores fueron una especie de hitos que fueron ordenando el marco la ruta para la comprensión práctica del problema investigado.

La selección de los escenarios y participantes para su observación y entrevistas, estuvo sujeta a los criterios establecidos por la comunidad académica de las instituciones visitadas, siempre en acuerdo a las necesidades de nuestra propia investigación.

La inmersión al campo de estudio, se mantuvo guiada por las preguntas de investigación, la recolección y el análisis de la información provenientes de las entrevistas y los encuentros virtuales y presenciales. Esto muestra que, en todo mo-

mento, tuvimos oportunidad de triangular datos para mejor interpretación de los resultados del trabajo de campo. Vale mencionar que las preguntas de investigación se convirtieron en el eje conceptual que estructuró el presente estudio de caso. Se trata de preguntas semiestructuradas, para mejorar la participación permanente y flexible de estudiantes, docentes e investigadores/as. En algunas ocasiones el segundo tipo de preguntas se encontró subordinado al primero, pero otras surgieron por la misma dinámica del encuentro intersubjetivo.

La recolección de la información se llevó a cabo mediante grabaciones en distintas plataformas virtuales y también en las propias universidades que componen esta investigación, junto con sus aulas y espacios académicos facilitados por las personas participantes. En todo momento se contó con el consentimiento informado de quienes participaron del diálogo. La variedad de fuentes de información utilizadas (observación, entrevistas, documentos, etc.) se emplearon con la finalidad de interpretar y describir la complejidad de fenómenos en estudio, junto con su contexto, y siempre respetando la mirada de las personas involucradas.

Para el estudio de la información obtenida, se procedió a la interpretación directa y posteriormente se construyeron categorías y subcategorías pensadas como procesos de agregación, así como también, estableciendo correspondencias definiendo patrones o modelos coherentes con los objetivos de la investigación. Finalmente, se realizó la denominada generalización naturalista, cuyo resultado se detalla y profundiza mediante la descripción del caso y su contexto en sus diferentes aspectos.

Instrumentos de recolección de datos utilizados

1. Etnografía virtual

Los procesos de interacción mediante el uso de tecnologías de la información y comunicación son capaces de promover formas de interacción generando, al mismo tiempo, espacios de colaboración académica mediante la conformación de comunidades donde se mantienen interacciones relevantes (Rheingold, 1993).

Partiendo del reconocimiento de la sociología de los medios poseen flexibilidad interpretativa, pues las ideas que derivan del uso de estas, se incrustan dentro de un determinado contexto que se convierte en el campo de estudio etnográfico.

La técnica etnográfica fue aplicada, en un primer momento, mediante herramientas tecnológicas (vía plataforma *Zoom* y *Meet*). Estos recursos abrieron la posibilidad de enriquecer las interacciones y reflexiones en torno a los temas y preguntas planteadas. Hay que señalar que, en este sistema de encuentro, cada sujeto participante (estudiantes, docentes, investigadores/as) emplearon los mismos medios de comunicación. Esto nos permitió explorar la constitución del objeto etnográfico, aportando el acercamiento de los espacios geográficos junto a las personas que oficiaron de informantes.

Se instauró esta metodología de estudio como medio de entrada al trabajo de campo. En este marco, cabe mencionar que nuestra investigación inició en períodos de aislamiento social y obligatorio. En este sentido, la tecnología fungió como alternativa de trabajo a distancia, dado que estábamos

frente a una serie de problemas por efecto de la pandemia de COVID-19. Así, la tecnología nos permitió utilizar formas accesibles de conectar con las personas y sus contextos locales²¹. También pudimos compartir experiencias, formas de trabajo y visiones sobre la educación intercultural en el nivel superior, con participantes de Argentina, Chile y México.

De acuerdo a Rachel (1996), la metodología etnográfica es inseparable de los contextos donde se desarrolla. Partiendo de esa consideración, optamos por una modificación adaptativa, la vía del contacto a distancia, que nos permitió reflexionar de modo conjunto. Nos encontramos hoy día con nuevas formas de relación social, donde destaca la necesidad de buscar nuevas formas de emprender la investigación. El empleo de las tecnologías de la información nos ayudó a recabar notas virtuales sobre el trabajo de campo, lo que resulta útil para adaptarnos, lo mejor posible, a los entornos comunicacionales del siglo XXI.

2. Etnografía presencial

Del primero contacto a distancia, se acordaron medios para concretar encuentros presenciales. Estos encuentros se desarrollaron en cortas estancias en las geoculturas de la investigación. Se trató de acordar con cada una de las instituciones educativas elegidas, bajo un calendario que se ajustó a las condiciones de salud permitidas – espacios abiertos, pocas personas, distancia recomendada y medidas de protección personal. Se realizó el traslado a todas las sedes – Universidad de Luján, Universidad de Chile, Universidad de Comahue y Universidad Veracruzana Intercultural con previo acuerdo de quienes participaron en cada sede. Estos acuerdos también fueron consultados con Directivos y coor-

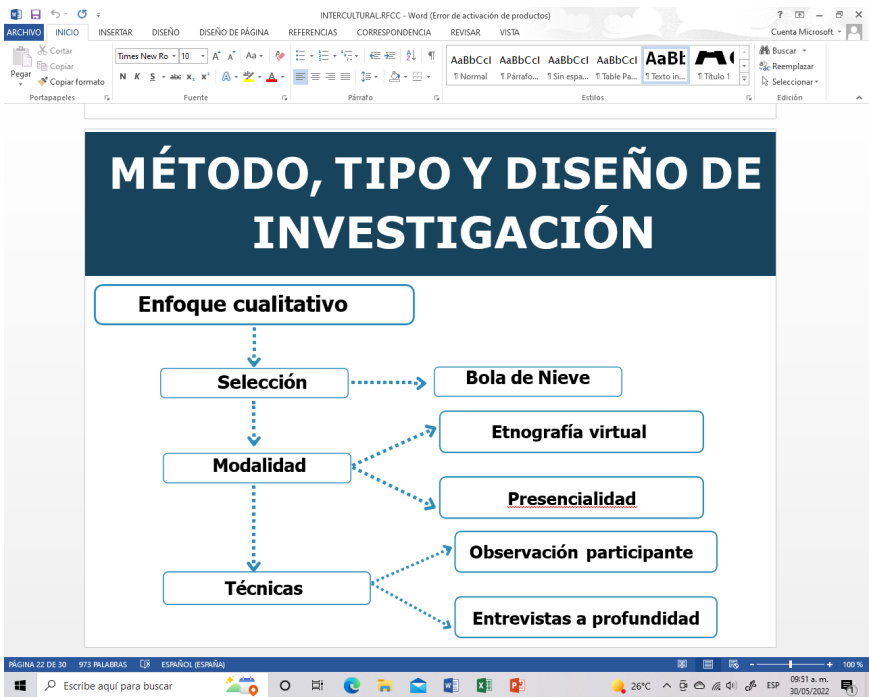
dinaciones académicas. El tiempo de acceso a cada sede y los días de permanencia, fueron calendarizados con posterioridad al contacto virtual.

Durante la fase de trabajo presencial nos trasladamos para trabajar, por un determinado período de tiempo, a la geocultura de cada uno de los espacios referentes para nuestro campo de investigación. Durante esas estancias, pudimos observar, tomar registros y entrevistar a estudiantes, docentes e investigadores/as. Esto nos permitió trazar mapas y fotografías, para intentar comprender la vida desde la perspectiva de las personas participantes que forman el resorte fundamental de nuestra investigación.

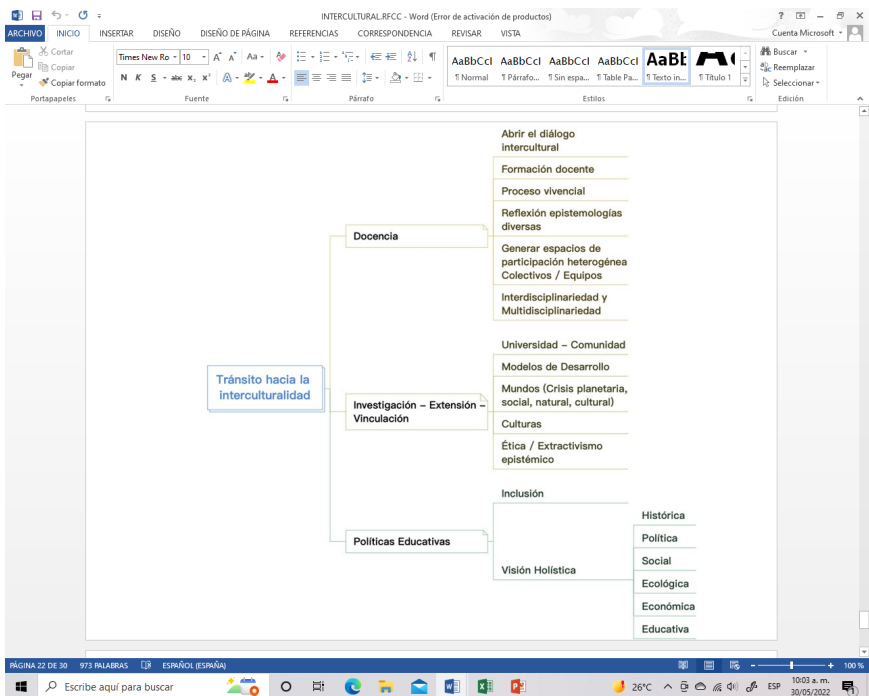
Es importante mencionar que esta combinación de interacciones de doble vía (virtual y presencial) enriqueció la investigación, puesto que pudimos comprender con mayor precisión, las formas de trabajo intercultural que encaran las universidades visitadas, junto con las problemáticas, las visiones, los puntos de vista y todos aquellos elementos que nos permitieron tener un acercamiento a los rasgos principales del trabajo de campo realizado.

La aproximación etnográfica, en este sentido, abrió el camino para estudiar la configuración de un contexto cultural significativo para ambas partes (investigación y participantes) manteniendo la pretensión hermenéutica de ver lo que ellos y ellas ven, sienten y perciben. Esto es clave para reflexionar sobre la comprensión profunda acerca del sustrato cultural de cada grupo. La aplicación de diferentes maneras de observar y comunicarse con cada participante, nos ofreció una suerte de triangulación investigativa, que nos brindó la posibilidad de estudiar cualitativamente una unidad cultural particular. En lo que sigue, presentamos unos mapas con-

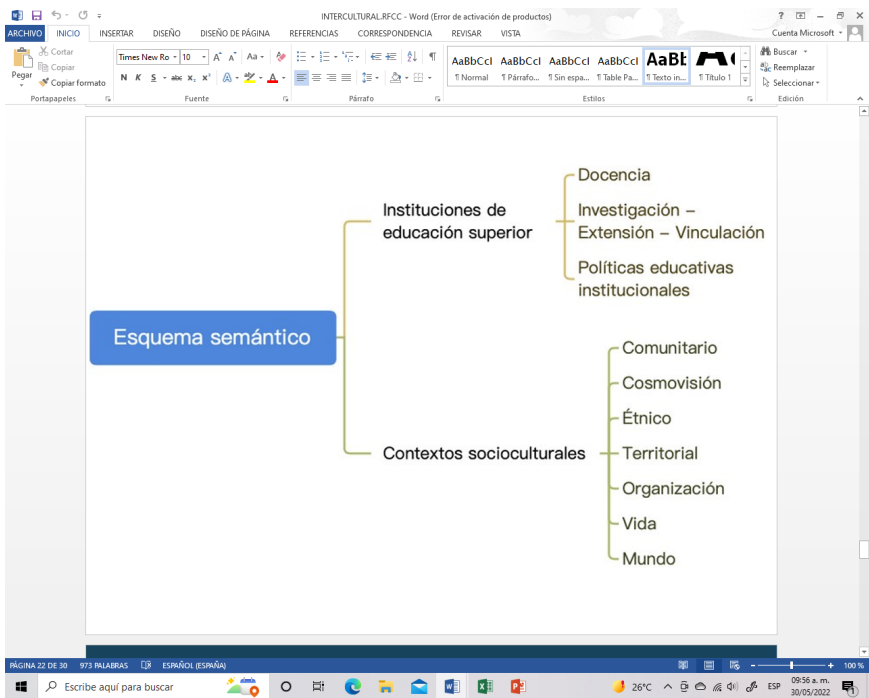
ceptuales que pretenden sintetizar los rasgos fundamentales de la presente investigación.



Esquema 1. Diagrama metodológico de la investigación. Fuente: Elaboración Propia



Esquema 3. Cuestiones de interculturalidad.
Fuente: Elaboración propia



Esquema 4. Cuestiones semánticas.
Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO V

La educación intercultural vista desde la perspectiva de las tareas universitarias

Resumen introductorio

En este apartado tendremos oportunidad de conocer algunas consideraciones sobre interculturalidad, desde la voz de estudiantes y docentes de tres universidades: Argentina, Chile y México. Entre otras cosas, hemos trabajado las formas en que las instituciones educativas atienden a estudiantes que provienen de pueblos originarios, en este caso, se trata de estudiantes que pertenecen a etnias indígenas o afrodescendientes, quienes han tenido también la oportunidad de educarse bajo el acompañamiento de colectivos comunitarios.

Lo relevante de estos tránsitos comunitarios, es que sus familias les han transmitido conocimientos, valores y otros referentes simbólicos que influyen significativamente en la vida de las personas, y que juegan un papel importante en el desencuentro de la vida universitaria.

Asimismo, los diálogos parecen destacar el rol del/a educador/a mapuche con la idoneidad con la que es concebida y los múltiples espacios de formación en que se fortalece la identidad indígena.

Finalmente, buscamos describir el papel del Estado como agente articulador de políticas educativas que influyen en la

organización del trabajo académico, de vinculación social y de investigación.

1- ARGENTINA: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LOS DIÁLOGOS EN LA UNIVERSIDAD

La educación intercultural en la Argentina en el nivel universitario, requiere de una revisión muy cuidadosa y especial debido a la superficial imagen que sobre la presencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes se han reportado en diferentes fuentes. Se considera que la población indígena en este país, según cifras reportadas por instituciones gubernamentales, es menor al 2% respecto al resto de la población. Sin embargo, estos datos suelen ser cuestionados, debido a la complejidad para determinar, con criterios estrictamente válidos, lo que significa pertenecer a una etnia indígena o tener origen indígena. Aunado a lo anterior sabemos también que existe poca información sobre la población actual de estudiantes de pueblos originarios que cursan algún estudio en el nivel superior, ya que en algunos trabajos académicos que se han publicado, exhiben un ligero porcentaje de estudiantes, además de los escasos datos que se tienen respecto a la condición educativa anterior y el seguimiento de estudiantes, ya sea en la oferta de educación terciaria o en la universidad.

Durante nuestro contacto presencial con estudiantes argentinos que hablan el *mapuzungún*, de la universidad del Comahue, pudimos comprender que la educación mapuche ofrece diferentes espacios de formación autónoma, en la que es posible aprender, simultáneamente a los conocimientos disciplinares otras expresiones culturales como lo es la música, la historia y el arte mapuche. Esto se logra gracias al apo-

yo de docentes (idóneos) que logran fortalecer y enriquecer su identidad y sentido de pertenencia a la etnia. Este grupo de estudiantes se describe como poseedor de conocimiento en el ámbito personal, familiar y comunitario. Señalan que las instituciones convencionales, únicamente fortalecen lo que ya traen consigo. En ese sentido, no se enseña nada nuevo. Asimismo, ser miembros del grupo *mapuche*, implica que se puede compartir una misma cosmovisión, ese simbolismo que los une y le da significado a su vida.

Al aprender de esta manera, es decir, desde espacios de formación autónoma en el marco de la cultura mapuche, se va dejando atrás el esquema colonizador. Esto implica que podemos dejar de considerar el conocimiento científico como la única forma de poseer saberes. Vale mencionar que, dentro de la organización mapuche, la interculturalidad se ve de forma transversal e interdisciplinaria. Esta forma peculiar de ser parte de la organización mapuche e interactuar con el espacio de la universidad, nos interpela sobre el genocidio de los pueblos originarios de la Argentina. Paralelamente, esto nos lleva a cuestionar la escasez de políticas de reparación. Mucho menos podríamos hablar de la justicia, toda vez que sabemos que somos parte de las políticas extractivistas (naturales y simbólicas), donde el atropello de las empresas privadas afecta a cada paso la biodiversidad. Sabemos que, hoy por hoy, la educación universitaria no considera los espacios ceremoniales ancestrales, ni el idioma, ni el arte, ni las formas de organización ancestrales, sobre todo, aquellas formas de decisión que denominamos asambleas comunitarias. Ese tipo de responsabilidad conjunta, difícilmente se cumple. De hecho, la esencia histórica del Estado, en su configuración inicial, tiende a generar núcleos concentradores del proceso de homogenización.

Sabemos que estamos dialogando sobre tópicos complejos, pero vale mencionar algunos íconos fundamentales. De cara al movimiento indígena en América Latina, las críticas hacia el modelo democrático de la modernidad eurocéntrica tienen que ver con cuatro demandas específicas:

- La recuperación o reconocimiento de tierras, a menudo entendidas a la manera de territorios
- El reconocimiento de las formas de gobierno (estructuras de poder, representación e impartición de justicia, etc.)
- El respeto a la cultura como patrimonio colectivo distintivo
- El derecho a una educación propia (Sánchez-Álvarez, 2011).

Los pueblos indígenas y afrodescendientes, cuentan con recursos históricos, culturales y territoriales. También poseen recursos simbólicos y/o materiales, para ser considerados como naciones. Sin embargo, al tratarse de Estados plurinacionales jurídicamente sancionados, estaríamos aludiendo a Estados que desempeñan funciones legislativas, de impartición de justicia y ejecutivas, definidas a partir del ejercicio pleno de un poder ciudadano plural e intercultural. “En general, los Estados realmente existentes no suelen ser practicantes de la interculturalidad ni la tienen entre sus objetivos prioritarios. Más bien sucede todo lo contrario: sus prácticas mono-culturales son lo habitual” (Tortosa, 2005, p. 3).

Diálogo con estudiantes de la Universidad del COMAHUE

Varios/as estudiantes manifestaron que hay docentes que desconocen la historia ancestral, aunque también podría ser que solo manejen la historia oficial. Hablar de historia oficial, es un modo de ocultar el genocidio, que es la historia del despojo. Se trata de una historia que, inclusive, reivindican la

función del estado y la desterritorialización. No obstante, algunas disciplinas científicas influyeron en la empresa de retomar la lucha por los derechos y el territorio de los pueblos indígenas. Señalan que hace falta mayor articulación entre las facultades de la Universidad, y entre las disciplinas científicas. En ese sentido, entienden que se debería fomentar el trabajo intercultural en diferentes disciplinas: la filosofía, las ciencias sociales, el arte y la literatura, entre otras.

Al referirse al encuentro con la universidad, algunos y algunas estudiantes que no se habían reconocido con anterioridad como pertenecientes a la etnia mapuche, experimentaron un choque cultural impactante, ya que se experimentó vergüenza en un principio. Esta situación dio lugar a un proceso de interpelación sobre la identidad, que se fue transformando en acciones de auto reconocimiento. Las personas entrevistadas consideran que, tal situación de inadaptabilidad, trajo consigo consecuencias en el desempeño académico, reprobación, crisis de identidad, frustración, etc. De ahí que tenga singular relevancia el Centro de Estudios Interculturales de la Universidad del COMAHUE, ya que fue un elemento de apoyo permanente en este proceso de auto reconocimiento. Es fundamental considerar la historia de vida de estudiantes mapuches, pues los procesos migratorios y la vida familiar van esclareciendo paulatinamente las cosas que van desarrollándose en ese tránsito de auto reconocimiento. Se dijo que hay un proceso de desestructuración, donde la posibilidad de recurrir a las historias de vida y las prácticas familiares, reactivan conexiones con el territorio de origen, que resulta algo inexplicable para quien no integra esa cultura, que tiene que ver con el saber de otras cosas y, por ende, deviene un conflicto con el pensamiento eurocéntrico.

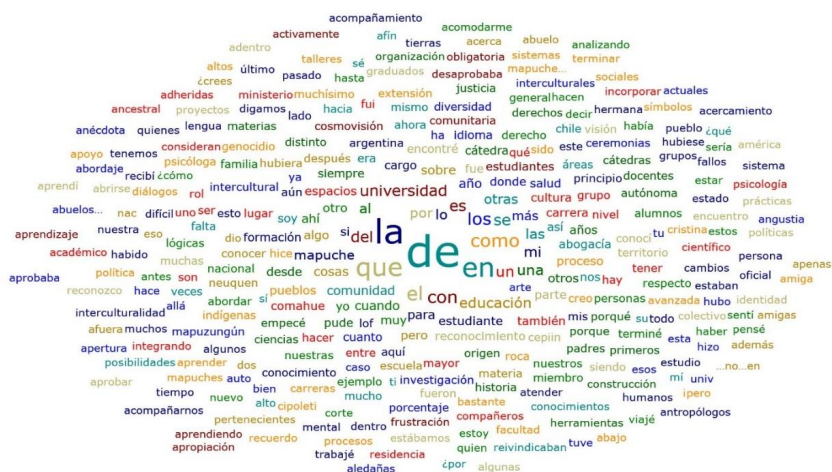
Uno de los principales obstáculos es que, la incorporación de cada estudiante al circuito académico, supone una erogación superior a los ingresos totales de una familia. Otro problema detectado de manera recurrente, es la calidad de la enseñanza recibida por éste tipo de estudiantes en los niveles educativos cursados con anterioridad, lo cual supone una gran desventaja con relación a aquellos estudiantes provenientes de las zonas urbanas. A continuación, compartimos una red de códigos y una nube de palabras, como resultado de las sistematizaciones de los diálogos con estudiantes mapuches en la Universidad del COMAHUE.

Red de Códigos 1: Diálogos con estudiantes de la Universidad Nacional del COMAHUE.



Fuente: elaboración propia desde Atlas ti. Versión 8. 1.

En esta red de códigos exponemos, en diversos colores, algunas categorías y subcategorías que emergen del diálogo intercultural con estudiantes. Los términos en color azul representan aquellos procesos que coadyuvarían al desarrollo de prácticas interculturales, de acuerdo a la opinión de los académicos de esta universidad dentro de estos podemos encontrar: el respeto a las distintas formas de organización, abrir espacios de intercambios culturales, apreciar el arte y expresiones culturales diferentes. En color gris se registran aspectos que surgen de estudiantes pertenecientes a grupos indígenas: frustración, negación de identidad, panorama desalentador y en color rojo aquellas acciones institucionales que impiden la apertura y flexibilidad universitaria a la interculturalidad: pedagogía colonialista, procesos institucionales rígidos, invisibilización de la historia y presencia de los pueblos indígenas. En color verde se representan los elementos identitarios de la cultura mapuche: resistencia étnica, lengua, cosmovisión, territorio, espacios ceremoniales. Finalmente, en color amarillo están las expresiones de acciones afirmativas realizadas por algunos equipos de trabajo dentro y fuera de las universidades: formación autónoma, valoración del conocimiento personal, familiar y comunitario, reconocimiento de los saberes locales y acompañamiento mediante grupos de apoyo.



Nube de palabras¹: Pueblos, espacio, mapuche, educación, intercultural, comunidad, cultura y territorio.

Diálogos con docentes de la Universidad Nacional del COMAHUE

En el caso de los diálogos con docentes investigadores, el quehacer interpretativo decantó en algunas esferas del ámbito personal y también el institucional. En el primer término una investigadora de origen mapuche, mencionó tener un sentido de doble pertenencia, por un lado, como miembro mapuche se identifica como persona y como colectivo que reflexiona y evoluciona, y, por otro lado, es docente de ciencias e investigadora extensionista. Desde ese lugar intercultural que caracteriza a esta profesora, se dedica a coordinar actividades con organizaciones mapuches en conjunto con la universidad. Dentro de la función docente, existe un fuerte cuestionamiento respecto a la formación desde la particularidad étnica, lo que llevó a la organización fuera de la universidad a diseñar procesos autónomos de profesionalización.

Cabe mencionar que, de acuerdo a la Ley Nacional de Educación Argentina, desde 2006 se pasó, de considerar los procesos de interculturalidad dentro de esquemas locales, a ser una ley para la educación superior con enfoque intercultural. Sin embargo y como es de suponer, esto no siempre se traduce en prácticas concretas generalizadas.

También se menciona que, desde los niveles escolares iniciales, el trabajo educativo con enfoque intercultural se va perdiendo a medida que se avanza en la escala educativa, lo que colabora en el debilitamiento de la identidad étnica. En el caso de la universidad, únicamente se intenta introducir el enfoque intercultural en los últimos semestres y al final de las carreras. Según la investigadora entrevistada, en más de 20 años de trabajo con las comunidades, aún no ha sido posible institucionalizar la interculturalidad, pues se la ha considerado como un eje ser transversal. Esta situación, se va desdibujando y finalmente termina no tratándose el tema como correspondería. Tanto el statu quo, como los privilegios para quienes adhieren a la hegemonía cultural, junto con los procesos de certificación académica, no suelen validar el conocimiento mapuche. De esta manera, se puede decir que la interculturalidad no se encuentra instalada en toda la universidad. Es cierto que, en estos últimos diez años, se ha visibilizado el tema intercultural, pero únicamente en algunas disciplinas científicas, tales como la antropología o la sociología. Para las otras disciplinas, como las matemáticas u otras de ciencias consideradas más duras, no hay didácticas que se apoyen en la interculturalidad.

En las funciones de investigación, la interculturalidad se trabaja desde una perspectiva crítica y territorializada. No obstante, la gente no reconoce la resistencia étnica dentro del territorio Estado. Podemos comprender de mejor manera

estas declaraciones si consideramos que la percepción del concepto del territorio engloba algo más que una superficie física de espacio.

Se considera que la interculturalidad se encuentra enlazada a otras dimensiones, tales como los derechos, el género y la migración. Para estas docentes investigadoras, la interculturalidad en el ámbito universitario está limitada, debido al posicionamiento jerárquico administrativo, los elitismos, las restricciones para publicar el conocimiento debido a los cánones universitarios, sobre todo, dentro de una reducida visión académica, única y monocultural. Para la universidad, en el sentido de institución eurocéntrica, la interculturalidad no es algo que interpele a todo el cuerpo docente. Aunque en los últimos años ha habido un desplazamiento sobre el reconocimiento crítico a las instituciones educativas, implicado el reconocimiento de las diferencias, la crítica a la estigmatización, y también un avance sobre la sensibilización, el reconocimiento a otros conocimientos, no está en la currícula, tampoco han sido del todo aceptadas las visiones sobre epistemologías diversas.

En la universidad, para arribar a un tránsito hacia la interculturalidad, se requieren cambios significativos. Se trata de necesidades en múltiples dimensiones, que van, desde condiciones materiales, espacios físicos, atención a estudiantes, hasta espacios institucionales. Esto se puede implementar a través de dos vías:

- 1) Políticas institucionales que permitan remover problemas administrativos, cerrojos, racismos implícitos, normativas, por ejemplo... la concepción de las lenguas extranjeras, el inglés es la única formalmente insertada dentro del currículum, ¿por qué no incorporar otras lenguas?

- 2) Decisiones políticas que permitan generar nichos o pequeños espacios, permeabilidad institucional, grupos organizados, los colectivos diversos, las poblaciones migrantes, otras culturas, otras cosmovisiones.

Es necesario resaltar las acciones de visibilización que se realizan de manera autónoma en la Universidad del CO-MAHUE. Se trata de actividades que se logran gracias a la participación voluntaria. Como ejemplo, podemos mencionar un conjunto de charlas cuya finalidad es conocer el cambio de ciclo en el solsticio de invierno desde la cosmovisión mapuche. Son proyectos de extensión que se dan en los pasillos de la universidad, donde la gente se pregunta ¿de qué trata eso? Esto se considera un trabajo de hormiga, porque no hay una institucionalización completa de la interculturalidad.

Dentro de las respuestas emitidas por las investigadoras sobre la concepción de la interculturalidad, mencionaron que ésta no solo se constituye en el aula, sino que está relacionada con otras necesidades como la salud, el aspecto jurídico, etc. Para pensar la interculturalidad, no sabemos si es posible hacer todo esto coordinadamente, pero sí se sabe que es algo central. Además, es lo que proponen las organizaciones indígenas, las organizaciones del pueblo mapuche, que va poniendo la interculturalidad en diferentes espacios. A veces, la educación no siempre llega a ser una demanda central, pero sí lo es el territorio. Resguardar los territorios de la extracción de bienes...por eso exigen una ley de relevamiento territorial. No hay mucha energía de luchar por otros aspectos si no tienen un territorio y lo que pasa en las aulas es muy importante.

Dialogando sobre la definición de interculturalidad, las docentes señalan que existen múltiples definiciones. En cuanto al posicionamiento de cómo pensar la interculturalidad, mencionaron que es una pedagogía situada, en disputa con la matriz colonial. Por eso hay que apartar la interculturalidad del concepto de inclusión, para no abrir cuestiones

subordinadas. Es muy fácil decir: te reconozco la religión, la lengua, la vestimenta, pero sin afectar el *statu quo*... las tierras, los recursos... ¿no te reconozco tanto entonces? lleva una lógica del concepto de inclusión. En cambio, la interculturalidad crítica es la construcción de nuevas relaciones. Hay un eje central de los pueblos originarios distinto a lo que pasa en Europa, Tiene que ver con una epistemología, pero desligada a otra dimensión. En nuestro contexto, lo cultural y lo racial están cruzados por cuestiones de género, de clase, etc.

La interculturalidad puede verse multidimensionalmente, interseccionalmente. En términos pedagógicos es una práctica situada desde un posicionamiento de acuerdo al contexto. Pensar nuevas relaciones entre las organizaciones y el Estado es distinto en cada contexto. Hay que enredarse en la cuestión académica, generar nuevos posicionamientos, pensar la interculturalidad en esos posicionamientos básicos. De tal manera que la interculturalidad pueda ser vista como un proyecto de sociedad, y resaltan lo que consideraron algo importante de lo que dijo una vez un profesor de ellas ¡Si hay un lugar popular en alguna institución es la escuela!

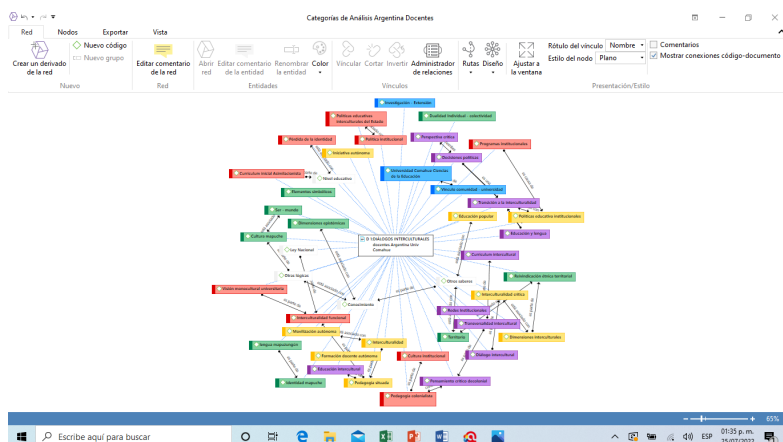
Preguntándoles sobre ¿Quiénes harán un programa para la educación intercultural, el currículo, el trabajo epistémico?, ¿cómo se hará el diálogo con otros saberes locales, un encuentro para no descalificar? Nos respondieron que se requiere recursos y conocimientos del campo, del área, etc. No estamos formados para eso. Hay que validar los conocimientos de quienes no tienen un título. Para ello se requieren políticas institucionales que impulsen iniciativas formales, con un presupuesto suficiente que garantice la continuidad de los programas de formación e intervención, y el acompañamien-

to de especialistas de ambas culturas. La interculturalidad tendrá que ser dentro y fuera del aula.

Podemos decir que sí existen procesos de colaboración de la universidad con las comunidades. Sin embargo, no hay políticas de continuidad, de acciones afirmativas, lo que trae consigo frustraciones para modificar el currículum. Lo que se ha hecho desde el esfuerzo del equipo del Centro de Estudios sobre la Interculturalidad (CEPIIN -COMAHUE) se ha generado de manera autónoma. Se articula el trabajo de diferentes maneras. No obstante, no hay políticas que coadyuven a esto fuera de la institucionalización. Desde este centro de estudios se generan estrategias autónomas mapuches. De ahí se trabajan contenidos para diferentes niveles educativos y se establecen criterios para la certificación. Los trabajos desarrollados en la producción de materiales, películas y recursos didácticos con enfoque intercultural, se va haciendo más difícil en los niveles superiores, debido a que en los iniciales hay trabajo avanzado. Por eso es necesario redoblar esfuerzos instrumentales y documentales para el nivel superior. Es así que se tienen supuestos sobre que “quién tiene que llevar el conocimiento mapuche es el mapuche”. Por ello es necesario interculturalizar el diálogo con el maestro y la maestra no mapuche, dando como resultado algo nuevo, algo que no existía, reconstruyendo el concepto de escuela, dando significado al contexto y también el de ser mapuche. Para nosotros como investigadoras con perspectiva crítica sobre la interculturalidad, el gran vertebrador de la epistemología mapuche es el territorio, ya que posee una visión ontológica, filosófica, espiritual, visión de mundo y de conocimientos.

Finalmente, uno de los elementos de identidad mapuche es el idioma, el fenómeno del uso y la recuperación lengua es más reciente. Sin embargo, existe un problema fuerte para la

traducción debido a que, como se tiene dicho, la traducción es traición. Las cosas dentro del mundo mapuche tienen una traducción no literaria, expresando significados que no tienen una traducción semejante al español. Notamos que, la lógica textual violenta mucho la lógica del pensamiento. Cerrando el diálogo, una de las investigadoras señala que: Yo creo que en realidad...¡el día en que se tenga una escuela intercultural, ya no es una escuela!... pero no estamos limitados a abrir más espacios interculturales. Cerraremos este apartado con un esquema sobre los diálogos con docentes de la Universidad del COMAHUE.



Red de Códigos 2: Diálogos interculturales con docentes universidad de Argentina. Fuente: elaboración propia desde Atlas ti. Versión 8. 1.

Las categorías destacadas en color púrpura, son las que abrirían canales para el desarrollo de procesos interculturales: trabajo con perspectiva crítica decolonial, construcción de un currículum intercultural, formación de trabajo universitario en red y con enfoque transversal. En color verde están las categorías que representan la identidad de los estudiantes y docentes de pueblos originarios: lengua *mapuzungún*,

reivindicación étnica territorial, dimensiones epistémicas ser- mundo, diarquía entre lo individual y lo colectivo. En color rojo están las categorías que reflejan el actual modelo institucional universitario: pedagogía colonialista, currículum inicial asimilacionista, visión monocultural universitaria y concepción intercultural funcional. En color amarillo encontramos el conjunto de acciones afirmativas que algunos equipos de trabajo académico desarrollan en las universidades: iniciativa y formación autónoma, educación popular, visión de una interculturalidad crítica y pedagogía situada y movilización autónoma.

2- CHILE: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LOS DIÁLOGOS EN LA UNIVERSIDAD

Las aportaciones que estudiantes y docentes del nivel superior en Chile realizaron sobre los avances, las acciones y los resultados respecto a la educación intercultural, combinan una rica fuente de reflexiones respecto al rol que las universidades han tenido, en el afán de contribuir a compensar la falta de atención y de políticas públicas para estudiantes de pueblos originarios y afrodescendientes. Esas reflexiones tienen repercusión en los espacios más complejos las instituciones educativas sobre prácticas de enseñanza aprendizaje y del propio desempeño profesional de sus docentes. Asimismo, este apartado evoca la propia voz de estudiantes y egresados/as que, durante su trayectoria pre-profesional y profesional, realizada a través de programas y proyectos para incidir, entre otras cosas, en la estructura curricular, con miras

a ir abriendo nuevas perspectivas hacia otras culturas, cosmovisiones, valores y paradigmas.

La denuncia que la mayoría de las personas entrevistadas realizan, parte de una acentuada crítica respecto a los proyectos educativos que han caracterizado a este país en años pasados, puesto que han sido de carácter homogeneizador, producto de la globalización neoliberal, impulsada en América Latina en general y en Chile en particular, con el fin de construir una nación de tipo europea. Pero, en el caso de este país, se proyectó un tipo de educación con la finalidad de formar sujetos vistos como recurso humano y así lograr el desarrollo del país bajo la óptica mejorar los capitales privados. Para lograr dicho objetivo era necesario dejar al margen la incorporación de los saberes ancestrales, dejándolos así relegados a un segundo plano, para asentar una ideología, un modelo de proyecto educativo universitario monocultural, hegemónico dominante. En este sentido se sabe que el sistema educativo chileno ha centrado su interés en privilegiar la matrícula no indígena ni afrodescendiente, logrando que los y las estudiantes mapuches y de otras étnias – aymaras, ranuís, etc., se vieran y aún se ven, enfrentados/as al status quo. Así, su lucha se dirige hacia la búsqueda de nuevas oportunidades, y siempre en condiciones de inequidad y vulnerabilidad, porque tienen que integrarse a un modelo educativo monocultural, donde el reconocimiento y la validez de sus conocimientos heredados, quedan fuera de los cánones permitidos para divulgar sus saberes en las instituciones académicas. De este modo, permanentemente sufren una feroz discriminación que se fue convirtiendo en sistémica y de nula consideración epistémica para validar sus conocimientos ancestrales.

La participación de estudiantes provenientes y descendientes de pueblos originarios que han aportado a esta investigación, muestra que en algunas universidades chilenas están emergiendo políticas de reivindicación de los derechos ancestrales, a través de la participación de sus comunidades en diversas actividades. Lo que redundará en mostrar que la diversidad de saberes tiene ventajas y esto va surgiendo gracias a las aportaciones de personas con conocimiento ancestral y afrodescendientes, es decir, desde la acción protagónica de sujetos interculturales.

En la educación intercultural chilena, ha habido una evolución en cómo se piensa la identidad, en caso de pertenecer a una población indígena y/o afrodescendiente, en las consideraciones raciales que tienen implicaciones en la educación, en los derechos a ser incluidos en las iniciativas del estado chileno para mitigar problemas de abandono y rezago de estudiantes. Se trata, de alguna manera, de recuperar la genealogía de las comunidades indígenas, junto con la importancia de reflexionar sobre una filosofía de vida basada en el territorio. A lo anterior, habría que sumar, los saberes y prácticas de la herencia ancestral, sus formas de organización y sus modos de resolución de conflictos, además de los temas y ejes problematizadores que las comunidades indígenas han sabido manejar y del aprender de la relación de hombres y mujeres respecto de la naturaleza.

Las voces consultadas ponen el énfasis en papel y la visión de la universidad hacia la interculturalización, con la idea de instituir políticas educativas compensatorias con pertinencia intercultural. En ese marco, los y las participantes de los siguientes diálogos, nos hablan de una serie de experiencias exitosas, tales como, en carreteras de ingeniería y las formas de participación interdisciplinaria. Los diálogos también nos

permiten visualizar las problemáticas que desatan los modelos de desarrollo que siguen las universidades actualmente ante el reto de las economías globalizadas, afectado a los esquemas de convivencia social y de la relación con la naturaleza.

Otra arista presentada en la educación chilena universitaria en años recientes, es la puesta en marcha de políticas educativas para la inclusión y la equidad. En este caso, se trata de actividades que abordan temas de interculturalidad, al tiempo que realizan esfuerzos instrumentales y metodológicos mediante el relevamiento de diagnósticos de estudiantes provenientes de pueblos originarios.

Finalmente, los grupos participantes, exponen algunas limitaciones y obstáculos para articular programas interculturales dentro del currículum, con extensión hacia diferentes áreas y facultades. En este punto particular, se señala que es corriente que se critique la participación del cuerpo docente respecto de las prácticas educativas, los conflictos de orden epistémico en aulas, la libertad de cátedra, la concepción del conocimiento y la mirada monoculturalista que caracteriza a la educación, donde juega un papel importante, el perfil de los académicos universitarios y las competencias interculturales.

Diálogos con estudiantes de la Universidad de Chile, Santiago de Chile

Para iniciar la presentación de los resultados del encuentro y diálogo establecido con estudiantes de la universidad de Chile, haremos algunas consideraciones en base a un comentario emitido por un estudiante de la facultad de arquitectura, pues lo consideramos de significatividad. Cuando este es-

tudiante se estaba trasladando al lugar donde tendía la charla virtual, tomó una fotografía que quiso compartir con quienes estábamos en la sala virtual. Se trata de una imagen de un muñeco de trapo grande con la siguiente leyenda: Mi espíritu vive en la lucha- representación de una persona con identidad indígena mapuche.

Posteriormente, otro estudiante se expresó diciendo que era importante definir la identidad y que era algo difícil de definir, y que precisamente estaba tratando de definir dentro del colectivo indígena al cual pertenece. Este estudiante dice que la identidad es la búsqueda de entender situarse en el mundo y preguntarse ¿quién soy yo? Señaló también que se trata de una pregunta que sigue haciéndose y que lo remite a su genealogía. Mencionó que esto de la identidad es algo que lo ha tenido ocupado para tratar de responder, pero que el asunto se fue complicando más y surgieron más preguntas que respuestas. Así, concluyó en que, quizás, la identidad sea algo que lo acompañe siempre. También dijo que, como indígena mapuche, la identidad es algo que siempre está en constante construcción.

Otro estudiante expresó que la identidad es algo complejo de definir, ya que cada uno se va deconstruyendo – construyendo, descolonizándose muchas veces, ya que hasta hace pocos años el ser indígena en Chile era muy distinto al día de hoy. Antes había muchos prejuicios sobre cómo había que vestirse siendo indígena y sobre cómo había que ser como persona. Aclaró que esta situación también pasaba en otros países de Latinoamérica pero que, en décadas anteriores, en Chile se veía al indígena como una persona casi sin valor, o con menos valor que otras que iban vestida con estropajos. Pero la situación de hoy en día es diferente. Aunque el indígena sigue siendo vulnerado en otras formas, ya no es vista

bajo la expresión de “pobrecito (a)”, sino que alguien que tiene derechos y que tiene virtudes.

Algo que tiene resonancia de lo dialogado en torno al concepto de identidad es que, para los y las estudiantes de Chile, intentar explicarlo implica reconocer el contexto histórico y así reconocerse como indígena. Se relató el caso particular de este estudiante con su abuela, que siendo indígena mapuche siempre lo negó. Su abuela decía yo no soy indígena. Ahora, con 90 años de edad, ya no es problema asumir que sí lo es, pero que le es muy difícil decir que está orgullosa de serlo. Tal vez por su edad, ya no hay razón para identificarse como indígena o seguir así. Para el caso particular de este estudiante, el ser mapuche es un orgullo y también llevar el apellido que lleva.

En lo que refiere al papel de la universidad en la apertura y flexibilidad para recibir a estudiantes de origen indígena, los y las estudiantes manifestaron que hay muestras institucionales para brindar el apoyo necesario para ingresar a cursar sus estudios universitarios. Este tema se realiza a través de cupos especiales para estudiantes indígenas y sin tantos requisitos sobre la calidad de su enseñanza media. Según la opinión de estudiantes, se trata de políticas compensatorias, principalmente, debidas a la deuda histórica en temas de discriminación con los pueblos indígenas. De este modo, se trata de incorporar al sistema educativo superior a más personas, sean de origen mapuche o de otras etnias.

En otra experiencia respecto al papel de la universidad con estudiantes de origen indígena, otro estudiante que participó en los diálogos y que se asumió como no indígena, habló de algunas transformaciones recientes. Señaló que ha tenido un acercamiento estrecho, de casi cinco años que coinciden con su ingreso a la universidad, visualiza una situación

de cambio institucional en Chile. Antes era un proceso en una sola vía, es decir, que la universidad llegara a las comunidades o a las poblaciones. Ahora, con la llegada de cada vez más estudiantes indígenas, la universidad se beneficia, se enriquece, se nutre, y que la cultura de estos pueblos tiene que llegar a la escuela.

Uno de los temas que sobresalió entre estudiantes de la Universidad de Chile, fue la cuestión de la *identidad*. Un estudiante opinó que lo que actualmente se está viviendo en Chile, tiene que ver con la posibilidad de romper con la visión monocultural, por ejemplo, con el uso del español o de cosas chilenas, sino que es necesario alinearse de acuerdo al territorio y a la historia con la que nos estamos identificando. Se narró la forma en que la escuela en sus primeros niveles aborda la historia de los pueblos originarios, y que parece que ya no existieran. No obstante, ahora que cursan la carrera de agronomía, y han llevado materias como: autonomía territorial y reivindicación del pueblo campesino o de los pueblos indígenas, las cosas se ven de manera diferente. Esto sumado a la participación que han tenido con los cursos de *mapuzungún*, como *quitalchifunquin* o *emeo* que imparten estudiantes indígenas y también a través de otros compañeros que dan clases por parte de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FE-DECH, un organismo bastante importante en el país). En este caso, se trata de cursos de lingüística, siendo un proceso que han vivido durante dos años (incluso durante la pandemia). También señala que, afortunadamente, desde el colectivo indígena del que forman parte, se han dado espacios para reflexionar, lo que les está permitiendo formar una comunidad en torno a estas vivencias, a estos diálogos. Se mencionó que una de las acciones importantes del colectivo

es darle la bienvenida – *mechona*- a estudiantes indígenas del nuevo ingreso.

La siguiente participación fue de un estudiante de otra Facultad de la Universidad de Chile, quien rápidamente expresó su inquietud para compartir sus experiencias de participación de tres años en proyectos interculturales. Se trata de proyectos que han tenido mucho éxito y se han llevado a cabo en la Facultad de Ingeniería. Estos proyectos surgieron desde una fuerte iniciativa de la comunidad académica. La principal idea del proyecto es llevar el conocimiento de la Facultad a las comunidades, a través de presentar trabajos de grado, trabajos de tesis y prácticas profesionales. También hay cursos para públicos abiertos y otras iniciativas integrales, tutorías para estudiantes nuevos y talleres de acompañamiento de lenguas, otros de cultura originaria. También se pretende apropiarse, en el buen sentido, del conocimiento de las comunidades para llevarlo a la Universidad. Como estudiantes de la universidad, expresó el entrevistado, sabemos algunas de las problemáticas que enfrentan y han enfrentado históricamente las comunidades indígenas. Lamentablemente, ha habido proyectos que, en lugar de resolver algún conflicto (por ejemplo, transgresiones a los derechos de las comunidades, así como también otras externalidades de los mismos proyectos de ingeniería hacia ambiente), se han dado cuenta del problema del cambio climático y todo lo que ello significa, y detrás de esto, sabemos que hay una gran responsabilidad de cuidar el ambiente y cambiar la relación del hombre con la naturaleza. Todos estos aprendizajes se lograron gracias al intercambio con las comunidades. A partir de ello, sabemos que hay mucho que aprender de las comunidades indígenas.

Al abordar el concepto de educación intercultural, otro estudiante, quien también se identificó como parte de la Facultad de Ciencias de Ingeniería y que mencionó que desde hace tiempo se está preguntando sobre la importancia de contar con educación intercultural. Lo que señaló este estudiante, es que no somos sujetos homogéneos y que no tenemos aspiraciones homogéneas, sino que venimos de distintas partes. En esta diversidad, en ese punto, es donde la Universidad tiene que aprender el proceso de escucha de todo lo que es distinto, porque es fundamental para la interculturalidad (del reconocimiento de que hay otros y que hay diversidades). Explicó que en agronomía se plantea la aspiración a ser un gran floricultor y un gran empresario, como si lo económico fuera el mayor logro que pueda tener una persona. Pero que no todos tienen esa aspiración, la gente indígena puede tener otras aspiraciones, otras necesidades, puede tener otras formas de ver la vida, de ver eso que le llaman desarrollo o buen vivir. Expresó el estudiante que no todas las personas ven el desarrollo ligado al aspecto económico, porque no materializan la vida, sino que ven un modelo de educación centrado en un crecimiento sostenido.

En una última participación, otro estudiante coincidió con lo que estaba escuchando en el diálogo, mencionando que creía en la posibilidad de una educación intercultural. Sin embargo, lo que vemos hoy en día sobre el modelo económico y de desarrollo es bastante incompatible con la visión ancestral. Lo que se ve todos los días, es que hay conglomerados económicos y políticos que forman una red internacional. Las comunidades indígenas rompen con ese modelo capitalista o neoliberal, o con el nombre con que se le quiera llamar a ese modelo que entra en contradicción con la vida indígena. Mencionó que arribar a la interculturalidad es

algo que ve muy complicado. Sin embargo, hay formas en que uno puede acercarse, aunque dentro de la sociedad todos tenemos una mirada distinta. Pero podemos hacer algo, yo creo. Podemos encontrar un equilibrio. Sin embargo, lo que sigo viendo como algo injustificado, es que realmente se requiere de mucha voluntad. Requiere saber reconocer que no siempre hay un beneficio económico en la vida, que es primordial tener otra relación con la naturaleza, con los recursos naturales, que hay que respetar otra visión de la vida, que no todo se basa en la religión o en un modelo individualista. Creo que puede haber otras miradas que consideren la sociedad o el territorio como seres sintientes de cosas, entonces, se requiere de apertura mental y que a lo mejor nos falta transitar hacia allá. Se contradice, pero señala que se pueden establecer y sentar las bases hacia todas esas iniciativas, pero se necesita apuntar a buscar un diálogo intercultural, saber reconocer al otro, saber respetar sus creencias, su visión, y de esa manera, se ira cimentando un camino. A estas alturas, la naturaleza nos está demostrando el cambio climático, y que las formas en que nos estamos relacionando con ella no son las más adecuadas. También sobre las tensiones y las guerras que nos van demostrando las formas en que nos estamos relacionando. Necesitamos cambiar esa visión entonces. Bueno justamente esas son las formas en que han salido estos programas de la Universidad y tenemos la evidencia y así es más fácil cimentar ese camino, tenemos que cambiar esa visión.

Junto con lo anterior, los conocimientos ancestrales, las innovaciones y las prácticas tradicionales de los pueblos indígenas para la conservación y la utilización sostenible de la diversidad biológica, así como el desarrollo de las diferentes modalidades colectivas de las economías indígenas, ofrecen una oportunidad valiosa para la construcción de un nuevo

paradigma de desarrollo, basado en un cambio estructural hacia la igualdad y la sostenibilidad. Es fundamental el reconocimiento del aporte de los pueblos indígenas en la superación de los retos que trae consigo el porvenir de nuestra región.

La interculturalidad conjuga, retoma, integra de manera democrática todo lo bueno de las culturas que conviven y convergen, que se retoman juntas para, de manera dialéctica, enriquecerse mutuamente y que, en igualdad de circunstancias, perviven en un dialogo permanente, reconfigurándose, recomponiendo sus límites, mejorándose en todos los sentidos, incluyendo en ello los valores, las distintas lenguas y las formas de actuar. “En este sentido la interculturalidad no es un caos ni lo favorece. Al contrario, proyecta una posibilidad de ser universales a través del diálogo, esto es, sin pretender ser demasiado rápidamente universales” (SEP, 2006). (Diálogo intercultural).

Una de las formas en que la universidad en el proceso formativo con los estudiantes impulsa la interculturalidad, opinaron estudiantes de la Universidad de Chile, es cursar tres ramos ligados a las ciencias sociales como obligación para titularse. Dentro de esas ramas sociales hay contacto con temas vinculados a comunidades indígenas; por ejemplo “primeras sociedades americanas” “territorio y sociedad” “lengua y escritura en *mapuzungún*. Otra forma de incidir es llevando cursos que no son obligatorios. Otra forma de incidir entre estudiantes, es llevando cursos que no son obligatorios. La Universidad brinda un par de talleres que apoyan asesorando sobre cómo diseñar y ejecutar un proyecto con enfoque intercultural, es decir, para vincular el conocimiento científico con la sabiduría ancestral. Se trata de una cuestión hipotética que le entregan a cada estudiante, que luego tiene

que formar un equipo con ingenieros y tienen que diseñar alguna cosa en tal parte. El proyecto se organiza a partir de alguna problemática de las comunidades, que hay que trabajarlas junto al territorio, ya sea con su tío o familiares. En algunas ocasiones el proyecto tiene que ver con cuestiones legales, de esta manera una de las estrategias interculturales dentro de la facultad, es introducir curricularmente estos temas sobre poblaciones indígenas para trabajarlos como proyectos.



Red de Códigos 3: Diálogos interculturales con estudiantes de la Universidad de Chile.
Fuente: elaboración propia desde Atlas ti. Versión 8. 1.

En la red de códigos, construida a partir de los diálogos con estudiantes de la Universidad de Chile, colocamos en color azul las categorías que serían el puente para iniciar con los procesos de cambio hacia la interculturalidad en la universidad: abrir espacios interculturales, aceptación de nuevas formas de relacionarse con la realidad, rupturas episté-

micas, procesos de escucha y de apertura y descolonización del pensamiento. En color gris se representan las categorías que permiten reflexionar sobre el choque o encuentro entre las culturas presentes: conflictos y tensiones, deconstrucción y construcción de la identidad, interpelarse con la historia y equidad educativa. En color verde aparecen los elementos de identidad manifestada por estudiantes: resistencia étnica, cosmovisión, orgullo a ser indígena e identidad mapuche. En color rojo se encuentran los procesos institucionales que se aplican actualmente en la mayor parte de la universidad: visión monocultural universitaria, estigmatización, pedagogía colonialista y modelo de desarrollo incompatible. En color amarillo mostramos categorías que aluden a acciones afirmativas de algunos sectores dentro y fuera de la universidad: contenidos curriculares con enfoque intercultural, pedagogía situada, colectivos y grupos de acompañamiento, proyectos de ingeniería comunitaria, proyectos de reconversión universitaria.

Nube de palabras 2. Comunidades 14, identidad 16, indígena, mapuche 8, pueblo 10, universidad 15, ingeniería 5, desarrollo 7, territorio 5

Diálogos con docentes de la Universidad de Chile

Dentro de los temas tratados con docentes investigadores/as de la Universidad de Chile, se abordó la manera en que se fue instituyendo el proceso de educación intercultural en la universidad y en las facultades. En base a ese tópico, expresaron que, desde un inicio, el programa de inclusión y equidad educativa se creó para estar abierto principalmente para estudiantes y que ellos y ellas fueran protagonistas de las acciones educativas interculturales que se llevaran a cabo.

El núcleo central para el comienzo de las mesas de trabajo fue determinar la política de equidad. Participaron del encuentro, estudiantes en condiciones de vulnerabilidad económica y social, con discapacidad y diversidad de género. Fueron dos temas a los que tuvieron que enfrentarse para dar forma y sentido al área de atención intercultural. Primeramente, la falta de datos e información sobre el número de estudiantes de origen indígena. No se tenían registros de quienes necesitaban el acompañamiento en todos los sentidos. En segundo lugar, los temas a tratar con las personas beneficiarias del programa, no eran nada fáciles de trabajar, pues requerían de personas que tuvieran conocimientos sobre interculturalidad. Por ello, se recurrió a invitar a personas externas a la Universidad. Así fue como nació una política de pueblos indígenas, el área de interculturalidad, y la ofi-

cina de inclusión. Su creación fue firmada por el Rector en el año 2021, aunque se había empezado a trabajar en 2014.

En la Universidad de Chile siempre ha habido, en diferentes Facultades, acciones tendientes a trabajar temas de interculturalidad. No obstante, hasta el día de hoy está desarticulada, aunque son tópicos que forman parte de la de la malla curricular y son cursos de carácter obligatorio para estudiantes.

Comentaron que una de las cosas que impulsó la generación de procesos de interculturalidad, estuvo enmarcada en la sensibilidad de directivos/as con ascendencia indígena mapuche. Esta situación étnica ha ayudado mucho avanzar. Sin embargo, ha sido necesario aprender desarmar prejuicios. De esta manera, se fueron sumando, de manera activa, estudiantes con una mirada muy protagónica, lo que implica que los proyectos nazcan de estudiantes, y no solo imponer o plantear un programa iniciativo desde arriba para empujar el tema de interculturalidad.

La participación de investigadores/as mapuches y coordinadores/as del área de equidad e inclusión es fundamental para iniciar los diálogos en la propia lengua *mapuzungún*. Esto se debe, no sólo es una costumbre, sino que también representa el valor y el espíritu del trabajo que se viene desarrollando en la oficina de equidad e inclusión. La historia de vida de investigadores/as se hace sentir a partir de una auto descripción. Debido al fenómeno migratorio en busca de nuevas oportunidades de sus antepasados hacia Santiago, lugar que consideran caracterizado bajo un contexto monocultural, monolingüe y racista, producto del colonialismo yanqui y del imperialismo criollo. Mencionan que han tenido que vivir su infancia y adolescencia dentro de un escenario social que desconoce la interculturalidad y la presencia de los

pueblos originarios. Uno de los investigadores comparte su experiencia desde su visión como poeta y escritor mapuche, quien tuvo interés en estudiar literatura y después aprender la lengua y la escritura mapuche dentro de un proceso de recuperación.

Para el área de equidad e inclusión, la Interculturalidad implica trabajar la diversidad funcional, la diversidad sexual y las diferencias de género. También la diversidad socioeconómica, ya que dentro del territorio chileno confluyen varias naciones, varias culturas y, por ende, hay mucho trabajo por hacer. Consideran que, en el contexto internacional, se habla bastante de lo que es la interculturalidad, pero piensan que hay una vaga comprensión de lo que ella es realmente. Parece ser algo simple de entender siendo un hablante de español, pero sus implicancias culturales y epistémicas incluso no lo son. Refieren que hoy en día es fácil decir que Chile es un país intercultural, pero eso es mentira. Chile es un país monocultural que debe interculturalizarse y que esto es un proceso a realizar.

Entienden a la interculturalidad como un proyecto o un camino a seguir, en donde su institucionalización solo será posible, una vez que no haya más situaciones de hegemonía ni dominación en el diálogo entre dos culturas. Esa situación no está presente, para llegar eso hay mucho que hacer trabajo. Un trabajo que tienen que partir por parte de las instituciones, por ejemplo, la Universidad.

Las líneas de trabajo sobre interculturalidad dentro de la Universidad de Chile se caracterizan principalmente por la vinculación con estudiantes, la asesoría académica y la formación. Estos ejes han ido cambiando por los mandatos que ha ido presentando el Ministerio de Educación, que se guían de acuerdo al contacto y los datos de matrícula y a partir de

llenar un formulario sobre la caracterización socioeconómica. En base a ello se da el reconocimiento a quienes declaran pertenecer a algún pueblo indígena, afrodescendiente y extranjeros/as. Con este último grupo de estudiantes, apenas están empezando a trabajar, ya que por su situación visatoria. Siendo estudiantes migrantes suelen presentar problemas con la residencia, además, por su situación histórica, no pueden acceder ni postular a beneficios socioeconómicos.

El objetivo y desafío de la Oficina de Equidad para 2022, es llevar el tema intercultural a otras facultades, para elaborar planes de acompañamiento estudiantil. Por tanto, se espera que, en conjunto con otras facultades, se puedan incluir estos ejes también de manera transversal con otros ejes particulares. Es que cada territorio de las facultades tiene su propia cultura organizacional. Señalan que hay un programa sobre asuntos indígenas que ya instaló la Facultad de Ciencias Físicas Matemáticas y que ha sentado las bases de un modelo a seguir para otras facultades, incluyendo entre sus líneas de trabajo, las tutorías de acompañamiento entre pares y de apoyo no solo académico sino también para situaciones problemáticas para los estudiantes. Por ejemplo, durante la pandemia, la falta de conectividad o de computadores y la sobrecarga académica. Estos equipos de tutorías dan asistencia para el bienestar estudiantil. Se espera que esto se vaya implementado dentro las otras facultades, pero hasta ahora es la única facultad que tiene algo consolidado y que se ha construido de manera colectiva con estudiantes.

Otra línea de trabajo que manejan dentro de la universidad, es la de coordinar y articular cursos, ya sea de lenguas o de cultura indígena. El gran objetivo del área de inclusión y equidad, es descentralizar el programa de interculturalidad, para que cada una de las facultades tenga una unidad y se

haga cargo de estos temas de manera integral, no sólo enfocada a temas de pueblos indígenas sino a migrantes y afrodescendientes.

Cabe destacar que en la Universidad de Chile se trabaja con colectivos indígenas que se conformaron bajo la convocatoria que se hizo desde el área y registrándose el colectivo *Sesopo*, que es la Secretaría de pueblos oprimidos. Dicha área reúne también temas y luchas del pueblo palestino. Antes había otro colectivo muy importante, pero al egresar sus miembros, se desintegró. Se trata de un grupo de estudiantes descendientes de la etnia *Chilcatufe uchilemief*, que han comenzado a recuperar la lengua y a facilitar cursos. Las personas que integraron este colectivo, ahora son dirigentes sociales fuera de la universidad. De ahí la importancia de las políticas de continuidad y de aseguramiento de la funcionalidad de los programas, y la necesidad de no perder de vista la experiencia de cada intervención y acción afirmativa.

Como ejemplo de pertinencia en la conducción de los programas para atención de pueblos indígenas está el de la Facultad de Ciencias Físicas Matemáticas hace un trabajo de prácticas y de presencia territorial en distintas comunidades y de distintos pueblos indígenas.

Para la Oficina de Equidad e Inclusión, los diagnósticos son fundamentales para conocer las problemáticas de estudiantes indígenas. Poder explicar de mejor manera, es decir, con datos, es ofrecer información sobre las distintas problemáticas que enfrentan estudiantes de origen indígena. Se trata de conflictos de identidad o auto reconocimiento, de problemas socioeconómicos, de carácter académico y también epistémico, entre otros. De acuerdo a lo expresado por el equipo de investigación entrevistado, se señala que el país experimentó un cambio cultural, pues si nos remontamos a

más de 20 años atrás, era algo vergonzoso ser indígena o migrante. Ahora los estudiantes notan que no hay discriminación, al menos en su experiencia particular de llegada a la universidad, es decir que, en ese espacio no se han topado con eso, pero obviamente no significa que sea la única problemática de un estudiante indígena, migrante o afrodescendiente y que todas las problemáticas sean exactamente iguales a las de otras y otros estudiantes.

Las problemáticas con las que trabajamos son las que declara cada estudiante en las encuestas de ingreso. Por eso, en cada declaración puede haber más cosas. Por ejemplo, no es lo mismo recoger información con estudiantes que están de nuevo ingreso, que en aquellos casos que están egresando. Se han encontrado otras situaciones problemáticas dentro de la universidad, que van a un nivel diferente a lo socioeconómico o de la discriminación directa. A pesar de que sí hay problemas de discriminación, y que hay casos documentados de catedráticos que han dicho cosas ofensivas, hay más conflicto a nivel epistémico y es quizá lo más difícil de trabajar dentro la institución por la libertad de cátedra y el hecho de que los equipos académicos se mueven en su propia vía epistemológica, y no se tiene tanto control sobre eso. Mencionaron una situación donde un profesor no permitió trabajar un tema de interés para un estudiante, debido a que el contenido de la materia no tenía que ver con la cultura indígena de la que provenía ese estudiante, siempre según la perspectiva del profesor. Otro ejemplo se registró con otro estudiante que trabaja dentro del programa de pueblos indígenas de la Facultad Ciencia Física Matemática, que estudia geología. Una de las cosas que mencionó era que al comienzo los profesores no querían permitir trabajos desde los aportes de la cosmovisión mapuche antigua a una perspectiva geológica. Le decían

que eso no era geología sino antropología, o le decían eso no tiene ningún valor para la geología y ahí es donde se empieza a encontrar esos cuestionamientos de orden epistémico.

Cuando investigadores/as mapuches reflexionan sobre estas situaciones, señalan que hay docentes que no legitimaban los conocimientos ancestrales por proceder de fuentes de transmisión oral, es decir, de abuelos/as, padres y madres, o también por conversaciones con *pompiem* y *damien* (anciano y hermanos en lengua *mapuzungún* respectivamente). El conflicto epistémico ha llegado hasta el grado de solicitar que se cite la fuente de información, a lo que el estudiante mencionaba que era algo que sólo sabía, algo que manejaba y que le daban validez dentro de su cultura. A lo que el estudiante respondió diciendo que usted como profesor y doctor no le encuentre valor es problema suyo. Si bien este relato es de acuerdo a las experiencias compartidas por estudiantes que colaboran con la Oficina de Equidad e Inclusión. Se argumenta, siempre de acuerdo a las personas entrevistadas, que la Universidad es una institución a cambiar, pero también hay que recordar que su origen es occidental y, al menos en Chile, implica también procesos muy cercanos al colonialismo republicano del siglo XIX. Un dato para destacar es que, los primeros estudiosos de las culturas indígenas en Chile y de los estudios modernos, son personas que llegaron a la universidad por un interés territorial.

Se debe reconocer que la interculturalidad forma parte de los saberes, la historia y las tradiciones de todas las culturas involucradas. No existe, desde esta perspectiva, una cultura mayor o mejor que otra. En este sentido, todos los saberes que emanan e integran una cultura, no son estáticos, son dinámicos y se enriquecen mediante el diálogo con los demás saberes. No es posible, considerar que dichos saberes son re-

cetas únicas e inamovibles. Son jerarquías de conocimientos acumulados que mueven las formas de actuación de una comunidad o de un pueblo, aun cuando los mismos no se encuentren plasmados en libros o manuales, pero sí están en el imaginario colectivo y cognitivo de un conglomerado comunitario. Esta misma circunstancia aplica para el caso de la lengua que es el motor transmisor de experiencias y forma de interpretarse a sí mismo y al mundo.

Otra razón que explicaron los/as investigadores/as mapuches es que algunos docentes poseen una perspectiva delgada sobre la interculturalidad y por eso, no ofrecen un tratamiento adecuado a los contenidos científicos con estudiantes. Lo cual, de acuerdo varios estudios universitarios, se considera a este proceder unidireccional, como violencia y activismo epistémico. Por eso mismo, hay que pensar entamar el diálogo epistemológico desde las disciplinas y hay que pensar que la Universidad debe ir hacia allá. El problema del centralismo epistemológico en Chile y el problema que enfrentan estudiantes provenientes de una región distinta a Santiago, es la falta de adaptación de la cultura chilena (centralista y santiaguina) que desoye la presencia de la diversidad en sus distintos ámbitos, que hace como que no la visualiza en perspectiva histórica.

Finamente los/as académicos/as mapuches señalaron tres factores que, a su juicio son trascendentes. Por una parte, las limitaciones de la política de pueblos indígenas, que está enfocada solo a estudiantes. Por lo tanto, es necesario trabajar el tema en paralelo y modo complementario con funcionarios/as y académicos/as. En ese marco, una de las críticas que se plantean, es que no existen datos sobre el cuerpo docente, algo que sí tienen de estudiantes. Esto nos limita, ya que es muy difícil abordar otros asuntos, porque

no hay recursos destinados a constituir equipos locales para implementar. Es aquí que reportan una contradicción de la política pública, porque mandato no se traduce en recursos financieros y humanos que igualmente son necesarios. Sostienen que el gran techo de cristal son los/as académicos/as, ya que han sido la principal barrera para avanzar en diferentes temas, como el de diversidad funcional y sexual que es un tema crucial para tratar desde el aula. Porque donde se necesitan los cambios más profundos, es desde la práctica pedagógica y desde el conocimiento, que continúa siendo monocultural y heterosexual, situación muy compleja porque estamos enfrentándonos a las concepciones más arraigadas de profesores y profesoras. También se menciona que este problema va de la mano del déficit en los perfiles curriculares, ya que ninguno, absolutamente ninguno, posee competencias interculturales. Más bien eso se puede encontrar en especializaciones, diplomados, cursos de posgrado, pero ninguna formación de pregrado ha incluido a la interculturalidad dentro de las mallas curriculares y de modo obligatorio. Así, la educación intercultural sigue siendo un tema electivo, continúa teniendo carácter secundario. Por eso, nos falta mucho por avanzar como universidad, si bien es la primera que tiene una política para los pueblos indígenas en Chile, hay universidades que tiene un trabajo más desarrollado en la práctica. Es por ejemplo la universidad de la frontera que localiza en Temuco, en el Sur de Chile. Y aunque entonces la política dentro de la universidad de Chile suene rimbombante, falta mucho por hacer. Por último, señalaron que es necesario tener un protocolo riguroso por parte de los estudiantes al entrar en contacto con las comunidades, en los vínculos universitarios sobre cómo relacionarse respetuosamente colaborativamente y desde la reciprocidad. Por ejemplo, para la

realización de los trabajos de tesis o cualquier investigación, en muchas ocasiones se llega a la comunidad, se extraen datos e información y luego se van de la comunidad. Pero no hay una retribución o devolución para los grupos de la comunidad que han participado. En ese marco, se va sembrando una especie de aversión hacia la Universidad. Porque vienen esos estudiantes jovencitos a hacer preguntas, entrevistas, pero ¿qué hay? ¿qué se deja? Pero se advierte que eso hay que impulsarlo desde el área y la formación ética con las comunidades.

Con lo cual, la interculturalidad educativa, pretende asociarse con prácticas pedagógicas alternativas que reconozcan las diferencias existentes entre los sujetos motivo de enseñanza y de aprendizaje. Su visión de lo educativo se ubica muy lejos de las prácticas totalizadoras y reconoce la diversidad procurando poner énfasis en lo interactivo y la participación constante y respetuosa entre los actores del fenómeno educativo (García, 2013).

Porque los intereses y objetivos acerca del sentido que adquiere la interculturalidad en la educación, no sólo son diferentes, sino contradictorios y antagónicos (Coronado 2006). La educación intercultural como un campo polisémico y contradictorio, con una gran diversidad de actores con lo que podría hablarse de choques culturales. La noción de interculturalidad, es utilizada para analizar los cambios de significaciones, tergiversaciones y/o hibridaciones que realiza el discurso intercultural, para identificar determinadas estrategias subyacentes de sus portadores” (Mateos, 2009, p. 2). La escuela, entendida ésta desde una perspectiva amplia, se vuelve un campo de batalla donde se enfrentan, una vez más, posturas distintas a lo que debe ser la educación indígena, particularmente aquella que pretende lograr la inter-

mayores espacios interculturales, escucha y apertura a los estudiantes provenientes de pueblos originarios, incrementar los procesos de investigación y extensión, fomentar en los docentes el trabajo con ruptura y flexibilidad epistémica. En color rojo, intentamos visibilizar las categorías que representan los obstáculos que la universidad limita a los procesos educativos con enfoque intercultural: visión monoculturalista en las funciones de la universidad, políticas institucionales rígidas, no reconocimiento del desplazamiento e historia de los pueblos originarios. El color amarillo lo utilizamos para destacar las acciones afirmativas dentro y fuera de la universidad: formación de colectivos y grupos de acompañamiento, generación de nuevas políticas institucionales, trabajo con perspectiva intercultural y avances en materia del currículum intercultural.

3- MÉXICO: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LOS DIÁLOGOS EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL

En lo que respecta a este apartado, podemos decir que la idea que gravita en muchos ámbitos académicos, se entiende desde la consideración de un campo aún emergente. Se trata de dos vías determinantes para su institucionalización, ya sea en la investigación académica como de la construcción de políticas educativas que puedan incidir en la intervención pedagógica. En este último sentido, el punto sería encarar acciones con pertinencia para la formación intercultural de poblaciones vulnerables, pensando en su condición étnica y cultural.

Desde ese lugar, a continuación, nos permitimos presentar un modelo educativo intercultural que, de acuerdo a su carácter reciente, ha buscado desligarse de la presión e imposición de épocas anteriores. Anteriores porque se refieren a aquellas vertientes políticas y académicas que han influido en otras universidades bajo esta denominación en México y que reflejan las tradiciones arraigadas en políticas neo-indigenistas que desdibujan la esencia de la atención a la diversidad. En este sentido, la posibilidad de respetar concretamente las culturas ancestrales, junto con sus conocimientos y cosmovisiones hacia la vida y el mundo, suele ser una tarea titánica.

A través de la participación de las y los estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural, se identifican acciones afirmativas a partir la gestión institucional, directamente enlazada al modelo educativo intercultural que es producto de la vinculación entre Comunidad y Universidad. Este vínculo estrecho se da desde la interacción coparticipativa entre estudiantes y docentes, que son quienes dan vida a los componentes curriculares, en los momentos o fases de formación intercultural.

En este sentido, podemos decir que, en esas interacciones cotidianas, la educación intercultural presenta un currículum que parece estar vivo en la praxis escolar. Decir que las propuestas curriculares tienen vida, es porque operan bajo estructuras y procesos académicos, que son trabajados de manera intergrupal e intercultural. Este tipo de praxis educativa intercultural, según señalan los equipos participantes con quienes hemos dialogado, se logra desde el diseño y puesta en marcha de proyectos de investigación/acción, que son atendidos desde el mismo territorio donde suceden los hechos sociales interculturales, donde los saberes-haceres po-

nen en acción la capacidad teórico práctica de los grupos actuantes dentro de la comunidad educativa. Estos encuentros se realizan de modo dialógico y reflexivo, respetando en todo momento los horizontes identitarios de la población originaria donde se gestan y ejecutan los proyectos de investigación universitaria.

Este modelo de educación intercultural, permite visualizar las habilidades que poseen los grupos participantes para gestionar iniciativas que permitan rescatar y valorar los conocimientos locales de forma situada y contextualizada, recuperando epistemes subalternas. Este tipo de intercambio de saberes puestos en marcha conjuntamente, le permiten proponer alternativas adecuadas para mitigar y/o solucionar los problemas de las comunidades y vincular los procesos de aprendizaje enseñanza de manera pertinente.

Los equipos de estudiantes de la Universidad Intercultural Veracruzana, señalan que la participación del centro de educación superior son posibilidades que ofrecen continuidad de sus estudios superiores, en lo que hace a la articulación de distintas culturas, sus conocimientos, sus formas de organización comunitaria y laboral, junto con los medios adecuados para la toma de decisiones. Este modelo educativo muestra la esencia que implica la vinculación con el trabajo de campo para incorporar componentes académicos y también socioemocionales, tendientes a considerar experimentalmente las múltiples formas de pensar y de vivir. De este modo, se visualiza una unidad de análisis tripartita, que surge entre estudiantes, comunidad y gestión académica de docentes, que incorporan en sus investigaciones temas cruciales para las comunidades indígenas. La gestión del modelo de educación intercultural de esta Universidad, es un ejemplo clave en la conformación de un currículum intercultural,

construido de la visión crítica de sus participantes. En esta tríada laboral, la concepción de sujetos, la vida comunitaria, los modos de producción y organización, guían de manera inversa la construcción e incorporación de disciplinas y temas que integran los programas de estudio.

Para adelantar una parte de lo que trataremos en este apartado, señalamos la relevancia que implica la participación heterogénea e intercultural de los perfiles y trayectorias formativas de sus docentes, donde es fundamental la puesta en marcha de espacios para reflexionar e interpelar, como base para concretar el diálogo intercultural, que serían el motor para lograr resultados satisfactorios del modelo educativo intercultural mexicano.

Diálogos con estudiantes de la Universidad Intercultural Veracruzana

Las aportaciones a esta investigación por parte de estudiantes de la universidad veracruzana intercultural (UVI), cursan en su mayoría el cuarto semestre de la carrera en gestión intercultural para el desarrollo humano. Este grupo de estudiantes, brindan un interesante dato inicial. Dato fundamental, porque señalan que la llegada de la universidad a la comunidad, abrió una oportunidad muy importante para continuar sus estudios del nivel superior ya que, de otra manera, no hubiera sido posible realizar una carrera en otra Universidad, debido a las condiciones económicas que afectan a este grupo de estudiantes.

Además de brindarles un espacio para su tránsito académico, esta Universidad les ha dado los recursos necesarios para su graduación. Esto incluye el respeto a su lengua originaria y también a su cultura. Esta situación de contención es

considerada como una gran ventaja. Se trata de un tema de distancias, dado que la Universidad está cerca del lugar donde viven, al tiempo que albergan estudiantes pertenecientes a otras etnias o grupos indígenas. Esta mezcla de culturas e idiomas, ha sido útil para aprender muchas cosas, lo que fue enriqueciendo su proceso formativo.

Describen a la UVI como una universidad incluyente de las cosmovisiones de las culturas originarias. La UVI es incluyente desde lo cultural, pero también apoya a estudiantes que poseen menos recursos económicos. Estar en la universidad les ha enseñado mucho sobre la vida de los pueblos, las comunidades indígenas, etc. Esto les permite conocer su cultura y la manera en cómo trabajan, porque se organizan y acuerdan entre todas y todos. Este acercamiento a las comunidades como estudiantes de la UVI, es posible por el modelo educativo que prioriza el trabajo de campo como uno de los componentes que caracteriza el vínculo comunitario. Las salidas de campo están diseñadas para establecer un acercamiento a los pobladores y a sus organizaciones, y esto se realiza en su propio territorio. Ese acercamiento les permite estar con ellos y ellas, y también conocer sus necesidades y principales problemáticas.

Durante las semanas de trabajo de campo, el grupo de estudiantes desarrolla lazos fuertes de acompañamiento académico y emocional. Debido a su permanencia dentro de esos espacios comunitarios, los equipos estudiantiles aprenden a valorar los elementos de la naturaleza y los procesos simbólicos que representan a la cultura de los pueblos ancestrales. Aprenden que tenemos que respetarnos mutuamente y, tal vez lo más importante, aprenden a no avergonzarse de las formas de vida comunitaria.

Dentro de muchas otras cosas, destaca entre lo narrado por estudiantes de esta Universidad, que la cosmovisión de cada cultura es fundamental para comprender como cuidar. Si hablamos de cuidar, hay que pensar también en las problemáticas vinculadas al ambiente. Justamente, todo este trabajo de campo les hace comprender que hay muchas cosas que aprender de los pueblos ancestrales, y que es necesario rescatar esos estilos de vida que van perdiendo poco a poco.

Uno de los estudiantes menciona que viene de la ciudad. Ingresó a la UVI, pero desconocía la vida en las comunidades indígenas. Con el acercamiento que ha tenido gracias al trabajo de la universidad, ese olvido de la cultura de sus ancestros ha cambiado, y también despertó el interés por conocer otras culturas. El desconocimiento sobre la labor que se realiza en las zonas rurales, generó ideas nuevas, pero lo más importante es que les ha resultado admirable (a estudiantes) conocer la manera en que viven los habitantes de regiones indígenas, junto con la unión que guardan entre ellos y ellas. Además, destacan el estilo que portan para la toma de decisiones, esto es, que las decisiones se toman de forma colectiva. Todo este trabajo experiencial, les ha permitido comprender que, lo más importante para comprender los entramados culturales, es la necesidad de comprender que hay otras formas de vivir y de pensar, y que tenemos mucho que aprender las culturas ancestrales.

Otro aspecto que es muy significativo de comentar, es que hay estudiantes que comentan que el aprendizaje logrado durante el trabajo de campo en las comunidades ancestrales, les ha servido para entablar un diálogo intercultural con los estilos de vida de las zonas urbanas. Manifiestan que, en la ciudad, muchas personas tienen una idea errónea de cómo viven las personas indígenas y lo que sucede a su alrededor.

Consideran, por eso, que es necesario ampliar la visión sobre lo visto y aprendido en la comunidad. En ese diálogo, si se presenta de modo intercultural, esas visiones pueden ir cambiando poco a poco como una cadena que una persona pasa a la otra.

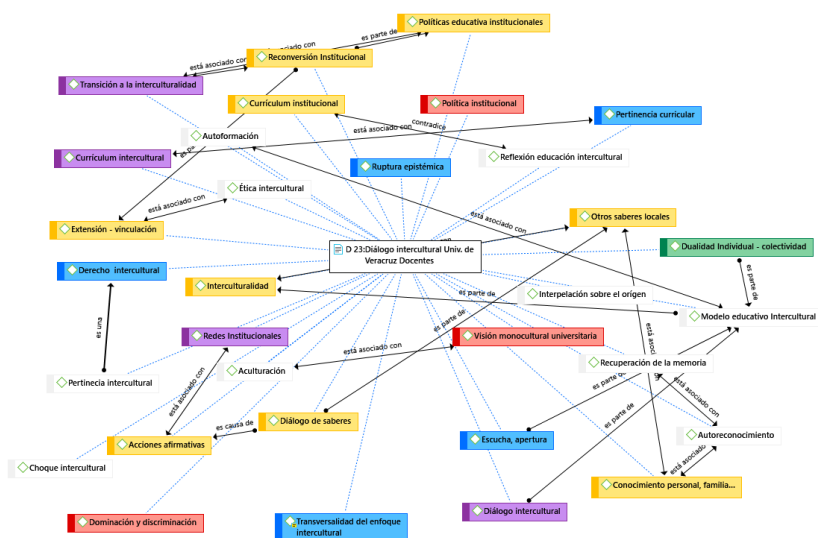
Un estudiante señaló que ha aprendido en la universidad, en la comunión que existe entre docentes y alumnos, que ese vínculo se va generando producto del modelo y naturaleza de enseñanza aprendizaje, cosa que en otras instituciones no se presenta, ya que en otras universidades tu eres sólo una persona y ya. De tal manera que aquí en nuestra escuela existe el acompañamiento para realizar las tareas y hay apoyo mutuo.

En cuanto a la descripción de las actividades académicas que realizan, destacan como importantes, a las semanas de trabajo de campo en las comunidades. Comentan que se inicia con la realización de un diagnóstico comunitario, primeramente, de carácter local. Posteriormente el trabajo se amplía al campo regional. Aquí se involucra a varios municipios, a partir de un tema principal, por ejemplo; ubicar las iniciativas agroecológicas para la defensa del territorio, y cómo se opera para defender el ambiente y su cultura, en el propio espacio. Es necesario visibilizar las problemáticas que se han presentado durante la resistencia, la lucha y la defensa de la tierra. Para ello, se realiza un recorrido en la primera semana del trabajo de campo, que permite realizar el proceso de planeación. Tres semanas después, todos y todas las/os integrantes de los equipos de trabajo, se trasladan a los lugares específicos para recabar información mediante la realización de entrevistas, bajo un guion semiestructurado. Esto les permite ir haciendo modificaciones, en la medida que se van interpretando las respuestas. Las entrevistas son aplicadas a actores/as clave de la comunidad o de las organizaciones. De

ese contacto y fuentes de información, surgen problemáticas e iniciativas. Simultáneamente se indaga sobre las estrategias que se emplean para gestionar la resolución de problemas.

En sí, realizan todo el proceso de investigación, del que obtienen conocimiento para dialogar con las comunidades y conjuntamente buscar las mejores alternativas de solución a las problemáticas que viven. Como ejemplo de esto, describieron el trabajo realizado con una red de apicultores, donde la problemática de la tala inmoderada de árboles, provoca que las poblaciones de abejas se desplacen a otros lugares. Es ahí donde empezamos a trabajar con el diagnóstico para conocer los factores que se encuentran presentes. Posteriormente se sistematiza esa información para tomar decisiones mediante un diálogo abierto.

A través de la interpretación de los términos (palabras) más frecuentes que utilizan los y las estudiantes de la universidad veracruzana intercultural, parecen descubrirse los rasgos de un modelo educativo que busca comprender la vida desde la perspectiva de las comunidades. Esta tarea se logra mediante el acercamiento entre estudiantes y comunidades con el propósito de reconocer los conocimientos ancestrales y la cultura indígena, y con la intención de beneficiarse mutuamente a través de diálogos incluyentes y abiertos, lo que muestra un ejercicio intercultural.



Red de Códigos 5: Diálogos interculturales con estudiantes de la Universidad Intercultural Veracruzana Fuente: elaboración propia desde Atlas ti. Versión 8. 1.

El encuentro con los estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural nos permitió identificar algunas rutas y redes de códigos que expresan las vías por las cuales, el modelo educativo intercultural se ha venido sosteniendo complejamente. Intentamos visualizar este punto desde el color azul, donde la pertinencia curricular, la ruptura epistémica con el modelo eurocéntrico y monocultural, la transversalidad del enfoque en las acciones, prácticas y procesos educativos, son resultado de la intervención mancomunada entre las comunidades y la universidad. Más allá de las acciones afirmativas que representamos en color violeta, las vinculaciones que extienden dichas acciones afirmativas, como el diálogo intercultural y redes institucionales con otras instituciones y agentes educativos, enriquecen el currículum intercultural. En color amarillo, pretendemos hacer visible los elementos estructurantes del currículum intercultural, que

reconoce y valora el conocimiento personal y familiar, el diálogo de saberes, y la incorporación de los saberes locales como vértice para construir conocimientos contextualmente situados. Finalmente, en color rojo intentamos representar las barreras que se necesitan superar dentro del marco general de las políticas públicas en las que se inserta el propio sistema educativo mexicano



Nube de palabras 3: Cultura 6, comunidades 6, indígena 5, acercamiento 4, intercultural 4, conocimiento y ancestral .

Diálogos con docentes de la Universidad Intercultural Veracruzana

Se considera que el equipo docente de la UVI, juega un papel significativo, dado que se encargan de abrir los espacios entre comunidad y estudiantes. También son las personas que acompañan en todo momento a estudiantes, y les brindan orientaciones en la realización del proceso de investigación. Cabe destacar que, la cosmovisión de las comuni-

dades son las que dan sentido a los saberes de los habitantes. Nos explicaron que, para entrar a zonas de bosques, es necesario pedir permiso a la naturaleza. Asimismo, nos contaron el modo en que se explica el tema de la sequía de algunos arroyos y ríos. Dicen que es por la tala indiscriminada de árboles. Sin embargo, para las poblaciones ancestrales, talar árboles implica un tipo descontento de parte del propio bosque. Por esos motivos, los de la tala, es la propia naturaleza quien castiga por el daño causado.

Otro ejemplo que destacaron fue el vinculado a la defensa del agua. Se mencionó que las personas con cultura ancestral, asocian el canto de los grillos como señal de lluvias. Cuando se acaba con el hábitat de estos insectos, viene la sequía. Las comunidades se enfrentan al saqueo del agua por parte de las empresas que intentan instalarse en territorios ancestrales. Este es un tema preocupante, sobre todo en la actualidad, porque son más conscientes de la importancia de estos recursos.

Otro caso mencionado fue el de la contaminación del río. El río provee a los habitantes del territorio, para su subsistencia. Sin embargo, la mano mercantilizada, desde sus actividades extractivas, han saqueado, entre otras cosas, las piedras que acompaña al río. Este despojo de la naturaleza, ha dejado desprovisto el sustrato para filtrar y purificar el agua. La falta de filtro provoca que se acumule agua sucia en mayor cantidad. Estas problemáticas y otras más, son estudiadas por estudiantes de la UVI, además de entablar diálogos para proponer alternativas de solución. Dentro de los recursos y proyectos que se trabajan con las organizaciones están los siguientes: los cafetales orgánicos, apicultores y cuerpos de agua. Al terminar el trabajo de investigación se hace en-

trega a las organizaciones de la versión final del trabajo, como retribución al acuerdo realizado desde un principio.

Para fortalecer la formación académica, se realiza un coloquio con la participación de todos los grupos y equipos de trabajo, que narran sus distintos niveles de avance de proyectos comunitarios. En esa instancia académica, los equipos de trabajo señalan enriquecerse con otras experiencias, comentarios y sugerencias.

Con referencia a los resultados sobre los diálogos con docentes investigadores de la universidad veracruzana intercultural, se abordaron muchos temas en relación al origen del modelo educativo, a sus características y procesos de formación, a la participación de docentes, al currículo y las actividades de aprendizaje enseñanza con enfoque intercultural. Sobre las actividades de vinculación con resultados y alcances de programas exitosos, vale mencionar la participación de una investigadora con una larga trayectoria en la historia de la universidad. Esta profesora conoció la universidad cuando aún era un proyecto, el grupo de docentes se estaban formando en educación intercultural y recurrían a buscar el apoyo de investigadores de México, que también estaban enrolados en tema de educación intercultural. Comenta esta investigadora, que fue muy complicado este proceso de acompañamiento y formación con otras personas, tanto del país como del extranjero, tales como España y Canadá, debido a que poco se conocía en México en la década de los noventa sobre estos temas. En segundo término, los y las referentes de los dos países mencionados, abordaban la interculturalidad desde la visión migratoria y con un enfoque anglosajón.

Surge también de la narración de esta profesora, que siempre se buscó un modelo educativo intercultural acorde a

las necesidades del país y Latinoamérica. Por ello, tuvieron que reformular los proyectos que tenían como referencia. Comenta que, bajo la rectoría del propio Estado y como sucedió con el resto de las otras universidades interculturales del país, se evitó la apertura de la UVI. Uno de los motivos señalados para este retraso, es que quienes ocupan cargos en el área educativa, son amigos/as o políticos/as del partido en turno. Según comenta, en base a esas discusiones, la UVI no cayó bajo la dirección de preferencias partidistas.

Todo inició, según la entrevistada, con la formación de un equipo de trabajo que había realizado estudios de posgrado en Granada (España). Ahí fue que, junto a Gunther Dietz (2012), colaboraron en la conformación del modelo educativo y que la apertura de esta institución, coincidió con el regreso de ese equipo a México. La primera sede nació en Grandes Montañas, estado de Veracruz. En esta sede, desarrolló su tesis doctoral esta investigadora, con el título *Imaginario de la juventud rural en la educación intercultural en la Sierra Zongolica*. Desde su inicio la UVI tuvo mucha libertad para hacer su currícula y con un presupuesto adecuado para hacer muchas cosas. Sin embargo, por pertenecer a la Universidad de Veracruz, la normatividad y los procesos administrativos que caracterizan a los centros educativos convencionales, provocó fuertes choques con la visión de la UVI. Es que, la UVI, con un estilo mucho más comunitario que las tradicionales instituciones universitarias, no se correspondía con los burocratismos de las academias mexicanas.

Por eso, para continuar su labor, tuvieron que alinearse a muchos estilos de gestión universitaria que el equipo inicial sabía que no era el mejor camino para la UVI. Con todo, había que defender la naturaleza del modelo intercultural que

estaba naciendo. Se trata de procesos muy flexibles, tanto en la forma de dirigirse y de gestionar los tiempos, con en lo que hace a la contratación del personal, y su vínculo con las comunidades, entre otras acciones diferenciadas. Considera esta profesora, que una de las cosas que liberó a la UVI de ser una universidad intercultural más, fue que contaban con un equipo de colaboradores/as que compartían una visión crítica sobre la interculturalidad. Desde ahí, tuvieron que defender la naturaleza del proyecto para ganar más autonomía e iniciar con el proceso de interculturalización.

El objetivo inicial de la UVI era mantener un modelo diferente y en concordancia con la visión comunitaria con un enfoque crítico. En ese marco, otro factor que contribuyó para arribar al logro de sus objetivos, fueron los cambios constitucionales que, entre otras cosas, generaron normas y leyes como las lingüísticas y las de autodeterminación. Estos cambios constitucionales y en las políticas educativas significaron un avance para que la UVI continuara con su perspectiva intercultural, y les otorgó una justificación académica y jurídica. Esta visión que trajo el equipo de la UVI, contrariamente al modelo académico anterior, implica que la universidad llegue a las comunidades a colaborar aprendiendo. Esta fue la principal carta de presentación de la UVI.

Respecto de las evaluaciones como centro educativo de nivel superior, señalan que, al comienzo de las actividades académicas, la UVI fue incluida en los procesos de evaluación llevados a cabo por organismos nacionales de certificación de instituciones de educación superior. A pesar de que las evaluaciones se realizan desde parámetros homogeneizantes y estandarizados, era obvio que el modelo educativo de la UVI era incompatible con esa perspectiva evaluativa. Por ello, el equipo tuvo que convencer con evidencias que

mostrarán la pertinencia del trabajo comunitario, y así, suplir los criterios de déficit con los que querían evaluar a la universidad intercultural. Por ejemplo, la cuestión del idioma extranjero como segunda lengua, dado que sabemos que uno de los criterios para evaluar es el desarrollo de cursos de idioma inglés. No obstante, ese obstáculo imperialista, el equipo de la UVI defendió el bilingüismo de sus estudiantes, argumentando su uso en el trabajo con las comunidades, conjuntamente con la enseñanza del inglés y el castellano. Por lo tanto, los y las estudiantes de la UVI, al graduarse con tres idiomas, son profesionales trilingües, lo que va más allá del bilingüismo tradicional entre el castellano y el inglés.

En cuanto a los rasgos más sobresalientes del modelo educativo intercultural, como habíamos mencionado, uno de los elementos más importantes del modelo intercultural de la UVI es el vínculo con las comunidades. Si bien las relaciones con las comunidades indígenas son adecuadas, existen presiones muy fuertes por parte de ellas. En muchas ocasiones las comunidades solicitan que los equipos de estudiantes permanezcan más tiempo en la comunidad, y hasta durante los días inhábiles. No obstante, el incremento en los índices de inseguridad, ha implicado la necesidad de modificar los calendarios y regiones de atención. Si bien las comunidades siempre han brindado el apoyo para la estancia de estudiantes (ya sea en albergues, casas particulares y de productores/as) la libertad de ir a cualquier hora o cualquier día como sucedía antes, ha cambiado. Esto ha implicado la necesidad de estar vigilando constantemente la estancia de estudiantes y docentes en el trabajo de campo.

En cuanto al modelo curricular, se mencionó que se tiene un currículo abierto y flexible. Los contenidos no son establecidos *a priori*, sino que surgen de los temas y problemas

que se van presentando en el contexto comunitario. Es decir, en lugar de programar contenidos concretos, el sustento de los ejes temáticos y campos de formación, son las experiencias y lo que se aprende en las comunidades. Esta flexibilidad curricular, es necesaria, pues la interacción con la comunidad va dando la guía y la orientación para saber a dónde ir y la ruta a seguir entre estos contenidos. En suma, no hay un currículum cerrado en la UVI.

De esta manera, cada generación es formada de manera distinta, ya que cada región aporta nuevas cosas. De tal manera que los procesos de evaluación externa o de certificación con pretensión de universalidad, no encajan con los procesos formativos de la UVI. El trabajo de campo permite el establecimiento de la vinculación con las comunidades y el desarrollo de trabajos de investigación. A partir del conocimiento de y con las comunidades, dialogando sobre sus problemáticas y caminos de resolución, son las guías para la formación en contexto. Se inicia así un proceso de colaboración con las comunidades en interacción de saberes y construcción de conocimiento articulado, es decir, intercultural.

Respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, la investigadora explicitó que, cuando se pregunta a estudiantes lo que es saber y lo que hacen en sus comunidades, es ahí donde se descubre lo mucho que saben. Cuando indagas con ellos y ellas como fue que aprendieron y como usan esos saberes en sus territorios, somos los equipos docentes quienes aprendemos de sus aprendizajes en la comunidad. Dado que son actores y actrices comunitarios, saben muchas cosas de su territorio, de las actividades del campo, y esta es la mejor forma de acercarte a la epistemología de los pueblos. Una cosa muy importante, señalo la académica. Es que, si te planteas que se trata solo de estudiantes, tú tendrás que hacer

todo, diseñar el proceso formativo desde tu propia visión, también los contenidos temáticos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, etc. Sin embargo, si concibes a los y las estudiantes como sujetos sociales, con una episteme particular y con sus propios conocimientos, entonces tienes que colaborar y reflexionar con ellos/as, con sus familias, con sus redes de contacto. De este modo, como docentes, tenemos que pensar en el contexto, entender cómo viven y cómo ven las cosas del mundo. Aunque, muchas veces somos primeros en descalificar e invalidar lo que saben y que llegan a la escuela solamente aprender.

En lo que respecta al cuerpo docente, señalaron que a la UVI han llegado una gran variedad de docentes. Esta situación ha fortalecido al trabajo académico y colegiado, ya que las múltiples formaciones disciplinares les permite generar diálogos y cuestionamientos sobre el trabajo que se desarrolla en la UVI, pues les permite cuestionarse constantemente y reflexionar. Por un lado, llegan docentes con formación de maestros/as indígenas que tienen mucho conocimiento sobre la región, sobre su cultura y su lengua. No obstante, se trata de docentes que han sido parte del proceso de formación colonialista, por tanto, tienen hábitos de enseñanza tradicional. Por otro lado, llegan docentes con formación crítica y con ganas de innovar, con ganas de aprender. Finalmente, han llegado docentes de organismos no gubernamentales con una fuerte formación en el área de educación popular y la teoría de la liberación, con metodologías y saberes de corte intercultural. En ese marco, la UVI cuenta con un equipo docente con perspectivas diversas, lo que nos permite cuestionar nuestro proceder pedagógico y justificarlo adecuadamente. Uno de los temas de mayor reflexión es cuestionamos fuertemente sobre nuestros rasgos colonialistas, lo que ayu-

da a repensarnos para poner al descubierto nuestras concepciones.

En cuanto a las características y tipos de estudiantes que llegan a la UVI, nos comentan que, en un principio provenían de zonas rurales. Sin embargo, la universidad nunca ha estado cerrada para la inclusión de estudiantes urbanos que buscan ingresar a la UVI por el modelo intercultural. Este tipo de estudiantes provenientes de ciudades que no se identifican como indígenas suelen decir que no tienen referentes sobre el contexto donde trabajan. Pero después sucede algo curioso, ya que su paso por la comunidad, hace que empiezan a interpelarse sobre sus orígenes y en muchos casos descubren que poseen lazos ligados a personas afrodescendientes, lo que conduce a una transformación identitaria, descubriendo cosas nuevas de su historia familiar. La visión de los/as estudiante sobre la UVI, según la perspectiva del equipo docente, es que es que somos una institución sumamente distinta, porque se sientes sujetos aceptados, de tal manera que, si la universidad abre posibilidades para que expresen sus verdaderas identidades, seguramente encontraremos una variedad de situaciones, con estudiantes no binarios, transgeneracionales, etc. Ahí la universidad no ve al/a estudiante como un número de matrícula más, un alumno/a, sino como una persona que tiene una historia y cualidades que se deben respetar.

Finalmente se abordó el tema de las experiencias de las acciones afirmativas, y los/as académicos/as manifestaron que ha habido muchos proyectos, aunque en muchos casos no se les han dado el seguimiento correspondiente. No obstante, algunas de esas acciones han tenido mucho éxito. Se destacó que uno de esos proyectos, ganó el premio nacional de la juventud con artesanías tejedoras de la región de Zongo-

lica, y que la ejecución de actividades terminó en la elaboración de un libro. Se trata de un catálogo para que las señoras tejedoras enseñen lo que hacen, además de vender sus productos artesanales y viajar para promover su actividad. El alcance del proyecto fue tal, que actualmente se realiza un evento anual en la sierra de Zongolica.

Otras experiencias exitosas han sido proyectos sobre agricultura familiar, donde aprendimos a utilizar recursos para su operatividad. Otras acciones se han encarado desde la participación de estudiantes egresados/as, que se convierten en mediadores/as comunitarios/as y también otros que se han convertido en jueces comunitarios. Destacan también otros proyectos, por ejemplo, dentro del ámbito de la comunicación con la Radio Guaya. La actual gestión de la UVI espera que, quienes han seguido una trayectoria académica después de terminar una licenciatura, que cursan maestrías y doctorados, y que trabajan para las propias comunidades, en unos pocos años puedan ingresar como académicos a las universidades de la región, para realizar actividades intelectuales y generar proyectos de investigación y de esa manera tener un indicador del impacto que ha tenido académicamente la UVI.

Como en el resto de los resultados del trabajo de campo realizado, sigue un gráfico que sintetiza con palabras clave y los diálogos interculturales con docentes de la Universidad Intercultural Veracruzana

CONCLUSIONES PARA ABRIR NUEVOS DIÁLOGOS INTERCULTURALES

Los objetivos de la presente investigación en instituciones educativas del nivel superior en nuestra América que abordan la educación intercultural, tuvimos la oportunidad de acercarnos a los procesos académicos en distintas áreas disciplinares, a los procesos de investigación y extensión universitaria y vinculación social; así como las formas en que estas instituciones se interrelacionan con otras instituciones y agentes que se encuentran interactuando de alguna manera con éstas.

A través de un recorrido con enfoque descriptivo y con sentido indagatorio, donde los/as principales protagonistas son estudiantes, docentes e investigadores/as de la Universidad Nacional del COMAHUE (Argentina), la Universidad de Chile (Chile) y la Universidad Intercultural Veracruzana (México), nos permitieron conocer, interpretar y comprender los rasgos más importantes dentro de su quehacer educativo para la formación de estudiantes y del propio servicio que estas instituciones prestan en distintas esferas sociales. Veamos unos últimos gráficos que pretenden sintetizar el trabajo realizado a partir de palabras clave y caminos posibles hacia la implementación de propuestas universitarias interculturales. Luego de los gráficos, finalizaremos el presente diálogo para intentar iniciar uno nuevo.

Dentro de los aspectos más sobresalientes en el estudio destacan las distintas estrategias de atención a estudiantes provenientes de pueblos originarios que buscan tener oportunidades de desarrollo profesional, a la vez que precisan

sentirse acogidos por las instituciones que transitan. En este sentido se pueden ver algunas acciones no institucionalizadas de atención y apoyo para el auto-reconocimiento de la cultura de origen como es el caso de la Universidad Argentinas visitada, cuyos programas están dirigidos a atender algunas de las necesidades y a fortalecer los elementos identitarios de estudiantes y docentes, aunque dichos servicios estén en algunas facultades y áreas específicas. Lo que implica que es necesario realizar nuevas investigaciones que permitan ofrecer de modo general este tipo de servicios a la comunidad.

En el caso de la Universidad de Chile, los procesos de inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes, empiezan a institucionalizarse bajo el cobijo de normas y leyes emanadas de la propia autonomía universitaria, pero faltaría lograr que estas acciones emprendidas y dirigidas por los propios colectivos indígenas, empiecen a extenderse a todas las áreas de la universidad.

En el caso de México, debido a la naturaleza de la Universidad Intercultural, su propio modelo educativo está absolutamente dirigido atender estudiantes de pueblos originarios y en su propio territorio por lo que, en este aspecto, solo cabe mencionar la inclusión acertada de estudiantes no indígenas, cuyo sentido apunta a fortalecer en encuentro y diálogo intercultural. En este caso, habría que ampliar la investigación a otras Universidades de las llamadas interculturales, para contar con mayores datos y experiencias que nos permitan establecer una comparación más profunda.

Las actividades de docencia, investigación y extensión para el caso de Argentina tienen escasos avances en lo que hace a conformar una cultura académica que se encuentre interesada en procesos de formación intercultural en contex-

to. Salvo algunas excepciones que, desde espacios de colaboración con organizaciones indígenas, intentan establecer procesos y encuentros de manera autónoma, sin que ello aún toque las aulas, la currícula y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los proyectos de investigación y extensión, que dentro de su política académica están condicionados en su estrecha relación con las comunidades indígenas y afrodescendientes, se han visto limitados por la débil participación institucional. Por lo que, los avances logrados son por pura iniciativa de un grupo de docentes-investigadores/as que impulsan proyectos y programas que solo tienen resonancia en espacios no institucionalizados. No obstante, es digno de aplaudir y reconocer el valiente esfuerzo realizado por esos equipos interculturales.

En el caso de Chile hay que apreciar los avances que se han introducido en el currículum, cuyas asignaturas son de carácter obligatorio y que han sido bien recibidos por los estudiantes de diferentes facultades. Sin embargo, aún existen resistencias docentes, que cuentan con una fuerte herencia pedagógica de tipo colonialista, por lo que van evitando o se van negando a recuperar saberes locales y epistemologías provenientes de fuentes distintas al conocimiento científico y filosófico occidental que defienden. En cuanto a las acciones de investigación y extensión, reconocemos que se ha ejercido un accionar muy positivo en disciplinas no directamente enfocadas a los fenómenos sociales, sino en facultades como arquitectura, que es pionera en implementar un modelo de relación comunitaria. Dicha iniciativa ha explotado de manera asertiva en mantener el vínculo comunitario con proyectos de coparticipación, que lograron aumentar el número de estudiantes y facultades interesadas en incorporar dicho modelo de participación intercultural.

Para el caso de México, la Universidad Intercultural Veracruzana, incursiona desde la docencia con profesores que acompañan en aula y en el trabajo de campo a sus estudiantes. Esta actitud académica coadyuva a la realización de investigaciones interculturales para dialogar epistémicamente, a través de un intercambio de saberes, con el saber de las comunidades. El trabajo de vinculación comunitaria es un elemento identitario del propio modelo intercultural, pero habrá que esperar nuevos elementos de sostenibilidad y el seguimiento de las actividades sobre la pertinencia, junto con el impacto provocado en las generaciones egresadas. Se trataría de evaluar la pertinencia curricular y la respuesta a las demandas sociales comunitarias, siempre acompañando un modelo académico de corte intercultural que no solo reproduzca saberes coloniales, sino que aúne unos con otros.

Un último elemento, en base a la presente investigación, son los procesos de formación colegiada que guían la construcción de una cultura organizativa con enfoque intercultural. En este caso, los equipos consultados durante el trabajo de campo de las instituciones de los tres países, concuerdan en que se trata de un tipo de autoformación y aprendizaje situado. Aprender y enseñar de modo situado, implica que existen tensiones que obligan a reestructurarse permanentemente, como camino para dialogar sobre los sentidos y orientaciones del quehacer intercultural, tanto en la docencia, como en la investigación y extensión universitarias.

Asimismo, la visión generalizada respecto de la educación intercultural en el nivel superior, siempre según los y las referentes que participaron de las entrevistas, señalan que es necesario abrir espacios para dialogar sobre la inclusión de otras lógicas del pensamiento y diversidad epistémica. En este sentido, el horizonte intercultural se lograría a partir del

diálogo entre todos los/as actores/as e instituciones y a partir de implementar acciones afirmativas concretas. El reconocimiento de otros caminos epistémicos, la implementación de una pedagogía situada y el resultado de una actuación conjunta entre instituciones educativas, organizaciones sociales y comunidades de saber ancestral y popular.

REFERENCIAS

- Antileo, E. (2022). Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe: Unesco.
- Ortega, K y Quintriqueo –Millán. S. (2020). Universidad Nacional. CIDE Educación superior en contexto mapuche: El caso de La Araucanía, Chile. EDUCARE, 24.
- Ortega Educación Universitaria en Contexto Indígena: el caso Mapuche en Chile. University Education in an Indigenous Context: the Mapuche case in Chile en Bergagna A. (2012). La dimensión intercultural en salud. Revista_isees, 11, 123-134.
- Arancibia, María. Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. Universidad de Valparaíso, Chile. VOL. 13, N° 1, 2014 pp. 35-
- Aguilar Bobadilla, Mariana del Rocío EDUCACIÓN, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN PERSPECTIVA Ra Ximhai, vol. 9, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 49-59 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México
- Bergagna y Cardozo. (2008). Proyecto de orientación al ingresante. Argentina: Universidad de Salta.
- Blanco, C., Meneses, F., & EQUITAS. (2011). Estudiantes indígenas y Educación Superior en Chile: Acceso y beneficios. Inclusión social, interculturalidad y equidad en educación superior, 88-115.
- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y M. G. Díaz Tepepa (eds.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 41-80). México: COMIE.
- Bertely Busquets, María; Sartorello, Stefano Claudio y Arcos Vázquez, Francisco. Vigilancia, cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural. Desacatos [online]. 2015, n.48 [citado 2024-02-12], pp.32-49.
- Bonfil, Guillermo. (1980). De eso que llaman antropología mexicana. México: Nuestro tiempo.
- Busquets, M. B., Sartorello, S. C., & Vázquez, F. A. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político. Red de Educación Inductiva Intercultural. Desacatos. Revista De Ciencias Sociales, (48), 32-49. <https://doi.org/10.29340/48.1455>.

Camarena O.E. (2014).diseño de exámenes de comprensión de lectura en inglés en línea de acuerdo con las habilidades en el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en relación con los estilos de aprendizaje cognitivos de los candidatos.

Cardoso y González (2011). “Aprendiendo a hacer educación intercultural con nuestros pueblos. La experiencia formativa en la Nueva Educación y la Educación Inductiva Intercultural entre maestros indígenas y no indígenas de Oaxaca, México”, Interaprendizajes entre indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales. México: CIESAS. Pp. 222.

Coronado Malagón, Marcela (2006). “Tomar la escuela...: algunas paradojas en la educación intercultural”. En: H. Muñoz Cruz (coord.): *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, pp. 213-227. México: uam-upn.

Gertz Clifford *La interpretación de las culturas*, 2003, Barcelona, ge-disa

Chibber, V. (2014). *Postcolonial theory and the specter of capital*. Verso Books.

Creswell, J.W. (2008). *Educational reserch:Plannig, conducting, and evaluating quantitative and qualitative reserch* (3rd ed). Upper Sanddle River, NJ; Pearson education, inc.

CGEIB (2009). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Díaz Polanco, Héctor (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.

Dietz, Gunther (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación*. Granada: Universidad de Granada.

Dietz, Gunther (2008). *La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Pp. 359- 370.

Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21, 63-91.

Dietz, G. y Mateos, L. (2008). Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques? *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 6, 11-14.

Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: SEP.

Dietz G. ¿Qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. Universidad veracruzana. Relaciones 141, invierno 2015, pp. 13-45, issn 0185-3929.

Dietz G. La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. Gunther Laura Selene Mateos Cortés Universidad Veracruzana, México. número 48, enero-junio, 2010

Fuentes Vilugrón, Gerardo Andrés. (2019). Métodos educativos mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural, de Daniel Quilaqueo Rapimán y Segundo Quintriqueo Millán. Perfiles educativos, 41(166), 197-201. Epub 17 de abril de 2020. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59483>.

Freire, Paulo (1994) Pedagogía del Oprimido. Saberes necesarios para la práctica pedagógica. Buenos Aires: Siglo XX.

Frites, Ernesto. “subvención escolar preferencial, ¿una contribución a la equidad?. una mirada desde los directivos escolares” Tesis para optar al grado de magíster en gestión y políticas públicas Santiago de Chile año 2012.

García, R. R. G. (2013). La educación intercultural: Testimonio de jóvenes y adolescentes sobre emigración e integración. Ediciones Díaz de Santos.

Gasché, J. (2008). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?" En María Bertely, Jorge Gasché y R. Podestá, *Educando en la diversidad*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Gil Anton, M (2002) Amor de ciudad grande: Una visión general del espacio para el trabajo académico en México. En Sociológica, 49, 93-130.

Giroux, Henry (1999). Modernismo, posmodernismo y feminismo. México: Paidós. Pp 135-188.

González, E. (2010). Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes en Oaxaca, México. Redalyc, 8, 227.

González Ortiz, Felipe LA VINCULACIÓN UNIVERSITARIA EN EL MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO. LA EXPERIENCIA DE UN PROYECTO Ra Ximhai, vol. 7, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 381-394 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México

Gualdieri, B., y Vázquez, M.J (2019). Memoria de una experiencia de aprendizajes interculturales: del otro al nosotros. En D. Mato (Comp.), Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes. Buenos Aires: Eduntref.

Guaymás, A. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones. En D. Mato (Coord.), Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina Córdoba: UNESCO – IESALC y UNC. Pp. 37-62.

Guaymás, Á., Anquín, A., Soria, M.G., Arocena, M., Gonzalez, M.M., y Sulca, E.M.A. (2020). Habla y discriminación racial en la universidad: por una práctica pedagógica que acoja a le diferente. En D. Mato (Comp.), Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo Buenos Aires: Eduntref. Pp. 67-76.

Gutiérrez Raquel. 2018. Comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común. Debates contemporáneos desde América Latina/ Raquel (Coord.) Oaxaca, México: Colectivo Editorial Pez en el Árbol, Editorial Casa de las Preguntas. Debates Contemporáneos sobre la comunalidad, lo comunitario y la producción de lo común. Primera edición.

Hernández Cassiani, Rubén (2008). Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias. En Daniel Mato (coordinador), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), Pp. 255-262.

Hernández, Sergio (2012). "Experiencias en la generación de un modelo de investigación intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla". Ponencia presentada en el Congreso Desafíos y Horizontes de Cambio: México en el siglo XXI. Ciudad de México, del 26 de febrero al 1º de marzo de 2012.

Hine, C. (2011). Etnografía virtual. Editorial uoc. Indec.gob.ar/micro_sitios/webcenso/ECP/index_ecpi.asp

Jérôme, L. (2013). La coconstruction des connaissances en milieu muséal: Le Musée de la civilisation et sa nouvelle exposition permanente

sur et avec les Premières Nations et les Inuit du Québec. En C. Juin (Ed.), Cahiers Dialog Pp. 25-29.

Llanes Ortiz, Genner de Jesús, “La interculturalidad y sus retos políticos y epistemológicos: reflexiones desde la experiencia de un antropólogo maya yucateco”, en Aquí Estamos, Revista de Exbecarios indígenas del IFP-México, año 1, núm. 1, 2004, 13-22.

León, F. (2011). Pobreza, vulnerabilidad y calidad de vida en América Latina. Retos para la bioética. SCIELO, 17, 19-29.

Levy, Daniel (1986). Higher education and the state in Latin America, Londres: The University of Chicago Press.

López, L.E (1995). La educación en áreas indígenas de América Latina. Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural. Guatemala: CECMA Centro de Estudios de la Cultura Maya.

Macas, L. A., Cunningham, M., Menchú, R. et al. (2004). Después de la década de los Pueblos Indígenas. Recuentos y Horizontes, México.

Maldonado, B (2011). Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto. México: CSEIIO.

Martínez L. (2010). Eso que llaman comunalidad. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

Mateos - Cortés, Dietz, y Gunther. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la "universidad intercultural"? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36, 13-45.

Mato, D. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Mato, D. Coordinador (2008) Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

Mato, D. (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. UNESCO, 306.

Mato, D. (2010). Reseña “Políticas de identidades y diferencias sociales e tiempos de globalización”. *Utopía y praxis latinoamericana*, 15 (50), 139-142.

Mato, D. (2014). Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. Conicet - Entre

Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural”. *Tramas/Mapola*, 4, 71-94.

Matthew J. Lebrato (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Epistemological Diversity and Indigenous Praxis in Mexico's Intercultural Higher Education: RMIE*, 21.

Medina Melgarejo, Patricia, La formación de profesionales indígenas en México, diálogos con Latinoamérica: desafíos en la configuración de un campo integral de investigación e intervención pedagógica intercultural, 2 vols. en cd, México, upn, Conacyt, unam, uady; cfr. <http://www.conocimientointercultural.com>, 2009b, coord., 2008.

Ministerio de Educación de Chile. (2016). Estadísticas de la educación. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto.

Moller, A. (2012). What is Compensatory Pedagogy Trying to Compensate for?. *Issues in Educational Research*, 22 (1), 60-78.

Monroy, F. (2016). “La práctica docente como un horizonte analógico de interpretación”, en Monroy Dávila, F. (coord.). *Temas de Formación Docente: Reflexiones, diálogos y propuestas*. México: Cooperativa de Publicaciones Académicas.

Monroy Gómez, M. B. (2015). Economías solidarias y educación intercultural. El caso del Instituto Intercultural Nõño, AC.

Navarrete y Alcántara, S. (2015). Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales. *Revista Lusófona de Educação*, 31.

Núñez Yamila I. Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación y Postgrado. Doctorado en Antropología Social Doctoranda: Mgter. Interculturalidad, educación superior y mercado laboral. Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la Provincia de Misiones (Argentina) y del Estado de Paraná (Brasil). Tesis de Doctorado presentada para obtener el título de “Doctora en Antropología Social”.

Ortelli, P. y Sartorello, S. C. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 33 (Especial), 115-128.

Osses B., Sonia. Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXII, núm. 1, 2006, pp. 119-133 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.

Ossola, M. M. (2010) Pueblos indígenas y educación superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). *Revista ISEES*, Santiago de Chile. 8, 87-115.

Ossola, M. M. (2015). Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta. Santiago del Estero: EDUNSE.

Ossola M. M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4, 57-77.

Ottone y Sojo, A. CEPAL, N. (2007). Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe.

Pacor, Paola; Alfonso Yago; Sandoval, Christian y Golluscio, Lucía (2015): “Escuela y universidad. Abordajes metodológicos de la diversidad lingüística y cultural en el ámbito educativo de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires”. *Ex Libris*, 4, pp. 123-146.

Paladino, M. (2006). Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas. Tesis de doctorado Antropología. Programa de Posgraduación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Río de Janeiro.

Paladino, M. (2008). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *ISEE: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 6, 81-122

Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate. *Revista ISEES*, 06, 81-122.

Pérez Ruiz, Maya Lorena. (2013). Guillermo Bonfil Batalla: Aportaciones al pensamiento social contemporáneo. *Cuicuilco*, 20(57), 115-136

Repetto, A. (2003) Acces Barriers for Poor and Indigenous People in Chilean Higher Education, LCSHD Papers Series, No. 81, Washington D.C.:the World Bank.

Rheingold, H. (1993). Un trozo de vida en mi comunidad virtual. *Redes globales: Informática y comunicación internacional*, 57-80.

Robles, S y Cardoso, R. (2009). Díaz, F. Escrito. Comunidad: energía viva del pensamiento mixe. Voces Indígenas.

Rodríguez, P. (2009). El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: Evidencia desde Chile. *Interciencia*, 34, 822-829.

Rodríguez, D., et al. (2015). Los retos actuales de las instituciones de educación superior en el área de la gestión.

Sandoval, Eduardo y Ernesto Guerra (2007). "La interculturalidad en la educación superior en México". En Ra Ximhai, mayo-agosto, vol. 3, núm. 2, pp. 273-288.

Segovia G., Francisca y Flánagan – orquez, Andrea. Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy. RMIE [online]. 2019, vol.24, n.82 [citado 2024-02-10], pp.745-764.

Salmerón y Porras, R. (2010). Educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública.

En A. A. (coordinadores), Los grandes problemas de México; educación. México: Colegio de México. Pp.509-549.

Sanz, Luis. A. Educación y territorio. Encrucijadas socioculturales. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Educación en el Medio Rural: encrucijadas y respuesta. Mayo, Teruel: Gobierno de Aragón, 2009. CD.-ROM.

Schmelkes, S. (2006). Universidades interculturales en México. Hacia una política de equidad e inclusión en educación superior. En Pamela Díaz Romero (ed.), Caminos para la inclusión en educación superior en el Perú. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Equitas. Pp 113-125.

Schmelkes, S. (2008) Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Daniel Mato (coordinador), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Pp 329-339.

Sieder, Rachel ed. (2017). Exigiendo justicia y seguridad: Mujeres indígenas y pluralidades legales en América Latina. México, CIESAS.

Silva, D. J. S., & Carrere, I. (2019). La Teoría de los Fundamentos Morales y la orientación política detrás del apoyo o rechazo al movimiento estudiantil chileno del 2011. Universitas Psychologica, 18(3), 1-12.

Thompson, Ideología y cultura moderna: teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. México, UAM-Xochimilco, p. 395-473.

Tortosa, María José. (2005). La agenda hegemónica, amenaza a la universidad intercultural. Disponible en: www.iudesp.ua.es/documentos/urelva.pdf.

Revista Mexicana de Investigación Educativa. Observatorio ciudadano de la educación: Un balance a diez años Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 41, abril-junio, 2009, pp. 619-636 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Valenzuela, M. F. (2014). Educación Mapuche con mirada geográfica y territorial. *Boletín de Geografía*, 34, 37-44.

Valdivieso, K. D., Educación inclusiva en el nivel superior. *Revista de ciencias sociales* 27 (3).

Valdez, C., Rodríguez de Anca A., y Villarreal, J. (2019). Producción colaborativa de conocimientos e interaprendizajes interculturales en la experiencia del CEPINT (Universidad Nacional del Comahue). En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. Buenos Aires: EDUNTREF. Pp. 111-126.

Valverde, P. J. C. Jóvenes indígenas y educación superior en Querétaro: claves para la inclusión educativa. *DESIDADES-Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, (34).

Vasilachis Irene. 2006. Estrategias de investigación. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Williamson, G. y Navarrete, S. 2014. Cooperación internacional y educación intercultural bilingüe en Chile: cuatro casos en la educación superior. *RMIE* [online]. vol.19, n.60 [citado 2024-02-10], pp.19-43.

Zapata, C. (2009). Indígenas y educación superior en América Latina: Los casos de Ecuador, Bolivia y Chile. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 5, 71-97.

Sobre los autores

Rafael Fernando Castillejos Castillo.- Licenciado en Biología por la Universidad De Ciencias y Artes de Chiapas, México. Los estudios de posgrado han sido sobre Ciencias de la Educación para la Maestría y Doctorado, una Especialidad en Política Educativa por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO; México) y una estancia posdoctoral en las Universidades de Chile, Argentina y México. La trayectoria laboral ha transitado desde el nivel básico hasta posgrado como docente y coordinador de programas del Doctorado en Educación en diferentes instituciones educativas públicas y particulares – Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Mesoamericana (UNIMESO), Universidad Descartes (UNAM), Universidad Valle del Grijalva (UVG), Instituto de Estudios metropolitanos en Villaflores e Instituto de Estudios para la Excelencia profesional (IEXPRO), Director de escuelas del Nivel Secundaria y Media Superior. Las áreas de trabajo académico han sido sobre Administración educativa, Gestión institucional en procesos de mejora escolar, evaluación, didáctica y política educativa. Estancias académicas y presentación de ponencias internacionales en la realización de programas de investigación e intervención educativa: Universidad de Sevilla, España, Colombia y Perú. Representante legal ante la Secretaría de Educación pública en procesos de certificación de escuelas en el Sistema Nacional del Bachillerato. Miembro de distintos colegios y comités del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, CENEVAL. Capacitador en procesos de Certificación para la Licenciatura en Enfermería y La Licenciatura en Psicología clínica por la UNIMESO, Especialista en Diseño y Evaluación Curricular del Nivel Superior. El Nivel Medio Superior destaca la participación en procesos de mayor alcance institucional, en el Diseño de proyectos formación, actualización y profesionalización docente, conducción de programas federales y estatales para la orientación de los centros educativos y actores del proceso de enseñanza - aprendizaje hacia los cambios introducidos por las Reformas Educativas implementadas en esta última década. En las funciones administrativas ha ocupado cargos como Jefatura del

Departamento para la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (Telebachillerato), y como Coordinador de programas para zonas rurales del estado (Telebachillerato Comunitario), y como coordinador de equipos de Investigación y Grupos Técnicos pedagógicos. Ha dirigido y asesorado Tesis en el Nivel de Maestría y Doctorado en distintas universidades de Chiapas. En la producción académica, se encuentran artículos sobre investigación aplicada en modelos de educación intercultural por la Universidad Intercultural Indígena de México.

Mónica Fernández Braga.- Docente-Investigadora del Departamento de Ciencias Sociales: Integrante del Programa de Investigación “Discursos, prácticas e instituciones educativas” Directora del Proyecto de Investigación: Saberes ausentes y emergentes: buscando nuevas voces sobre la formación ético-política de la docencia y el estudiantado UNQ

Redes Internacionales:

Miembro del Consejo Internacional de la Revista Latinoamericana de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Rede-SUR Paideia (Argentina, Brasil, Chile y Uruguay)

Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE)

Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico (CIIyPC)

Cátedras, Instituciones y Personalidades sobre el Estudio de la Deuda Pública (RICDP); Cátedra Internacional de Interculturalidad: Rodolfo Kusch

Realizó posdoctorado en la Universidad de la República (Uruguay). Doctora en Filosofía Universidad Nacional de Lanús (Arg) - Magíster en Derechos Humanos Universidad Nacional de La Plata (Argentina) - Especialista en Epistemologías del Sur CLACSO - Licenciada en Educación UNQ (Arg).

Es autora de: Pedagogías Insurgentes para la Educación en Derechos Humanos: notas vitales desde la filosofía nuestroamericana (2021) Inteligencia Sentiente: ¿Una teoría sobre la enseñabilidad de los derechos humanos? (2019) y La educación en derechos humanos en la Argentina (2013)

Sobre obras colectivas coordinadas: Sentipensares sobre interculturalidad en nuestra América. Apuntes desde la antropología filosófica de Rodolfo Kusch (2022), Transformaciones de la praxis educativa y posicionamiento docente. Un viaje narrativo por la ética, la política y la cultura (2022), La educación intercultural: diálogos entre la investigación educativa, la docencia y la militancia política (2021) y Diálogos y miradas sobre la educación intercultural: cinco voces decoloniales desde la experiencia (2021) También ha publicado muchos artículos de divulgación y diversos capítulos de libros.

Ha dirigido tesis de maestría y doctorado, y becas de formación en docencia e investigación.

Ha organizado (en colaboración) diversos congresos y mesas de discusión (nacionales e internacionales) relacionadas con los derechos humanos, la interculturalidad y la educación.

Interculturalidad en el nivel superior de nuestra américa:
Estudios de caso en Argentina, Chile y México, se publicó en
el otoño de 2024; el diseño y la maquetación estuvo a cargo
de Alexandro Zahara, para la Editorial Mesoamericana;
México

*Interculturalidad en el nivel superior
de nuestra américa: Estudios de
caso en Argentina, Chile y México*



Cátedra Internacional
de Interculturalidad y
Pensamiento Crítico

