

EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN EN EL MODELO
DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

JOSÉ BASTIANI GÓMEZ*
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS
REYNA MOGUEL VIVEROS**
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Resumen: El trabajo aborda los procesos de inclusión y exclusión en la escolarización de estudiantes indígenas que han optado por profesionalizarse a través de las carreras que ofrece la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). En 1997, cuando las reformas constitucionales reconocieron a México por primera vez como un país multicultural, la educación multicultural se convirtió en una novedad social. Aquí se analiza a la UNICH a través del modelo de la “escuela de la igualdad de oportunidades”, el cual ha despertado entre los jóvenes indígenas y mestizos de Chiapas la conciencia de que, al mismo tiempo que la universidad es un espacio de inclusión, también se están desarrollando procesos de exclusión por medio del propio modelo de la educación intercultural.

PALABRAS CLAVE: EXCLUSIÓN, INCLUSIÓN, EDUCACIÓN INTERCULTURAL, ESCUELA DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, ESTRUCTURA MULTICULTURAL

* bastianijose14@hotmail.com

** reynamoguel@hotmail.com

*EXCLUSION AND INCLUSION WITHIN THE MODEL OF HIGHER INTERCULTURAL EDUCATION:
THE CASE OF THE UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS*

Abstract: *The work approaches the processes of inclusion and exclusion in the education of indigenous students who have chosen to be professionalized by means of the careers that the Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) offers. In 1997, when the amendments to the Constitution acknowledged Mexico as a multicultural country for the first time, multicultural education became a social novelty. In this study, the UNICH is analyzed through the model of a “school of the equality of opportunity”, something which has made young Indian and mestizo students aware of the fact that it is not only a place of inclusion, but also a place where processes of exclusion are developing through the model of intercultural education.*

KEY WORDS: EXCLUSION, INCLUSION, INTERCULTURAL EDUCATION, SCHOOL OF EQUALITY OF OPPORTUNITY, MULTICULTURAL STRUCTURE

¿QUÉ ES LA INTERCULTURALIDAD?

El término de *educación intercultural* apareció en México en 1997, cuando el Programa de Educación Bilingüe-Bicultural se reformó por el de “Educación Intercultural Bilingüe”. La aparición de este término tiene su antecedente en las reformas al artículo 4° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos publicadas el 28 de enero de 1992. El artículo otorga reconocimiento a la pluriculturalidad de la Nación que deviene de los pueblos originarios.

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 propuso la formación de un sistema educativo autónomo intracultural en sus territorios, el cual —a decir de Horacio Gómez Lara— constituyó el *habitus* de la rebeldía indígena contra el sistema educativo nacional mexicano; la escuela en las regiones autónomas se convirtió en el instrumento ideal de reproducción ideológica y práctica del movimiento zapatista que enarbolaba el lema pedagógico insurreccional “Aprendiendo a ser indígenas” (2011: 278).

Frente a esta rebeldía que daba nacimiento a una sociedad civil indígena autónoma, el gobierno mexicano tuvo que autodefinirse poli autocráticamente,

creando campos de gobernanza¹ (Giddens, 1995)² que daban cabida a las aspiraciones de la acción civil basadas en la legislación de los derechos colectivos indios, la creación de las fiscalías para mujeres y el diseño de políticas educativas para los pueblos originarios.³

En efecto, con el surgimiento de ciertos niveles de autodeterminación cívica que crearon los zapatistas en el país, el gobierno mexicano respondió —en el ámbito educativo— con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la cual se planteó, por primera vez, impulsar la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente de todos los indígenas en todos los niveles educativos.⁴

¹ Héctor Muñoz niega que la visibilidad de la población indígena en las políticas públicas se deba al movimiento insurgente de enero de 1994. Dice que en realidad se trata de un proceso global de origen más antiguo que ha logrado situar la cuestión indígena y de las minorías dentro de los objetivos del desarrollo democrático, multicultural y del capital humano de las naciones contemporáneas (2010: 17). Sin estar en desacuerdo con él, queremos puntualizar que lo que sí rompe el EZLN es la estructura soberana del Estado mexicano; en efecto, el último *soberano* presidencial que hubo en México fue Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y ese quiebre se debe, en nuestra opinión, al EZLN. Y en ese parteaguas se encuentra la fuerza también de la Educación Superior Intercultural.

² La cita de Giddens con respecto al campo de gobernanza se debe a que la categoría acuñada por este autor (“marco de interacción social”) hace referencia al ámbito de intervención poli autocrática de los gobiernos posmodernos en la sociedad civil.

³ Julián J. Luengo proporciona la pauta para dar una definición de un subsistema, al que hemos denominado “campo de gobernanza” de la siguiente manera: “Pudiera parecer que la gobernanza persiguiera el debilitamiento del Estado, pero ello no es así. Lo que se postula es un cambio en la forma de concebir y de planificar las actuaciones, delegando funciones en ámbitos más cercanos a las problemáticas e inquietudes sociales para que aparezcan ciertos niveles de autodeterminación cívica. Para que ello ocurra, las autoridades políticas deben ser fuertes y estar bien organizadas, pero no ser todopoderosas, sino basarse en una sociedad civil y bien diferenciada en otros subsistemas que lleven a cabo funciones sociales importantes, como la salud, la enseñanza” (2005: 15).

⁴ Este esfuerzo en educación superior se complementa con las modificaciones al Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que se aprobaron en agosto de 2001. A la letra dice: “La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas.” (Reformado mediante decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 14 de agosto de 2001).

Esta propuesta, aunque esté siendo impulsada en el nivel de secundaria y bachillerato, hasta el momento ha tenido poco éxito a pesar de que la población indígena tiene una presencia sustancial en estos niveles;⁵ en cambio, el gobierno mexicano ha podido avanzar de manera significativa en la educación superior de los pueblos originarios creando el Sistema de Educación Superior Intercultural.

Dentro de este sistema, el 29 de noviembre de 2004 —durante el gobierno de Pablo Salazar Mendiguchía— se creó la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) en San Cristóbal de Las Casas.⁶ A la fecha, en el país se han abierto nueve universidades promovidas por la CGEIB; la de Chiapas fue la segunda. En noviembre de 2006 el gobernador inauguró las instalaciones, y en enero de 2007 se iniciaron las clases dentro del plantel.⁷ La gestión que había llevado a cabo la rectoría ante las instancias estatales y federales se hizo realidad: la comunidad universitaria estrenó instalaciones y aulas en siete edificios construidos para tal fin, infraestructura vasta y suntuosa que contrastó notablemente con la que tiene la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) en San Cristóbal de Las Casas y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Tuxtla Gutiérrez.

El modelo intercultural que sustentaba este sistema fomentaba el desarrollo de un planteamiento pedagógico que consistió en la revaloración de la lengua materna de los estudiantes en el aula. De igual forma, un concepto curricular fundamental fue el de bilingüismo competente con la lengua castellana para que las comunidades de aprendizaje lograran adquirir —de manera funcional y equilibrada— el manejo de dos competencias comunicativas, ya que, por razones históricas, el castellano ha propiciado la desvalorización y la segregación lingüística de las otras lenguas.⁸

⁵ En el país se están haciendo adecuaciones curriculares para que en la educación secundaria se impulse la asignatura de Lengua y cultura como parte sustancial de la Reforma Educativa con enfoque intercultural. Véase: [http://portalsej.jalisco.gob.mx/formacion-continua-superacion-profesional/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/fortalecimiento-docentes/files/pdf/lengua_cultura_ind.pdf].

⁶ Decreto de creación en *Gaceta de la UNICH* (2006: 3).

⁷ Estos datos fueron proporcionados el 28 de julio de 2009 por Yolanda Rayo Vargas y Roberto Aranda Marín, quienes forman parte del personal administrativo de la UNICH.

⁸ Las otras lenguas han sido históricamente consideradas inferiores, tomadas peyorativamente como dialectos y lenguas vernáculos. Ambas distinciones se han convertido en los graves proble-

La naciente institución académica estableció como principio impartir programas educativos de alta calidad, orientados a formar profesionistas indígenas que tuvieran el compromiso de regresar a sus comunidades de origen o que hicieran trabajo en otras regiones interculturales y que tuvieran conocimientos de la cultura nacional. Se planteaba que los futuros egresados tendrían como misión central revalorizar y revitalizar las lenguas y culturas originarias (*Gaceta de la UNICH*, 2006: 3).

Esta reforma de la educación hacia la interculturalidad pretende, antes que nada, abrir una oportunidad en la educación superior para indígenas: que sean formados en un ámbito de *reconocimiento a su diversidad* mediante el ejercicio cotidiano en el aula de la equidad con la *cultura nacional*.

La enorme inversión que ha significado la apertura de nueve Universidades Interculturales diseminadas en todo el país supone que la educación superior intercultural podría poner —como dice Sylvia Schmelkes— en interacción a grupos humanos con culturas distintas en condiciones de igualdad (2005: 2). La voluntad política expresada en el proyecto de educación intercultural en México niega la existencia de asimetrías implícitas en el tinglado de complejas relaciones de poder, pero hace más sofisticados los mecanismos de exclusión de sectores subalternos como las etnias y las mujeres. Lo anterior se fundamenta en el principio que asume que la diversidad es una riqueza, a diferencia del integracionismo o la segregación y el olvido, en donde lo que se buscó afanosamente fue eliminar dichas diferencias, como fue documentado conspicuamente por Manuel Gamio en la obra monumental *Forjando Patria* (2006).

Retomando a Schmelkes, la interculturalidad asume la diferencia no solamente como algo necesario, sino como algo virtuoso. Esta interculturalidad, que supone una relación, implica a su vez comprensión y respeto entre las culturas. Como punto de llegada, como utopía creadora, no admite asimetrías. En una presentación que hizo Schmelkes en 2006 “Educar para la interculturalidad”, asegura que la educación intercultural es para todos: para los indígenas, en tanto que requieren una valoración de su propia identidad, y

mas de identidad que se enmarcan dentro del ámbito de una incipiente política lingüística nacional. Toda la política de educación lingüística que ha prevalecido desde la Colonia hasta nuestros días se ha caracterizado por ser monoétnica, nacionalista y violenta.

para los mestizos, por que permite el conocimiento, respeto y aprecio por la diversidad cultural y por los culturalmente distintos.

Sin embargo, en los escenarios reales como el de la UNICH, aparecen, por un lado, un nulo trabajo en el sentido en que lo ha planteado Schmelkes y, por el otro, procesos inéditos de exclusión-inclusión dentro del ámbito de la escuela, los cuales están caracterizando el nuevo ámbito de la exclusión en la etapa del neoliberalismo. Este es el corazón del presente artículo.

EXCLUSIÓN Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El modelo educativo intercultural fue elevado a rango normativo cuando se admitió como enfoque para atender las necesidades educativas de los pueblos originarios de México, en concordancia con las reformas al artículo 2° de la Constitución y por el impacto de las prescripciones jurídicas del artículo 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en donde se enfatizaba que la educación de los pueblos indígenas debería ser pertinente en términos culturales y lingüísticos (Bartolomé y Barabás, 1996). Con esta iniciativa institucional se inició un gran ensayo de inclusión étnica a la educación superior.⁹

Los alcances de la política educativa en México propiciaron la creación del sistema de educación superior intercultural, lo cual permitió que se formalizara el funcionamiento de la UNICH bajo el eslogan educativo “Por un Chiapas igualitario y plural”. Esta transformación de la política pública educativa se diseñó como respuesta a la diversidad de desigualdades de género,¹⁰ étnico-

⁹ En este sentido, durante los meses de octubre y noviembre de 2004, Héctor Alejandro Guillén Bautista, abogado general de la UNICH, fue la persona que se encargó de elaborar el convenio de intenciones educativas que suscribía la creación de la Universidad ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) para su aprobación y legitimación jurídico-educativa en el ámbito de la educación superior. Otro antecedente jurídico es que el mismo Guillén estableció los primeros pasos para la formalización del decreto de creación que, en noviembre de ese año, el gobierno del estado de Chiapas promulgó en el *Periódico Oficial*. Un mes después, Andrés Fábregas Puig recibió el nombramiento oficial de rector por parte del gobierno de Chiapas. El doctor Fábregas entró en funciones desde entonces hasta la fecha, cumpliendo en la actualidad dos periodos de dirigir la UNICH.

¹⁰ Este artículo retoma las consideraciones teóricas de Olivera, Ramos y Castro (2009) sobre la relación de género, etnia y clase para analizar la situación de las mujeres marginadas de Chiapas ante la crisis global.

culturales, digitales, familiares, relacionales y de edad de la sociedad posmoderna, todo lo cual es conceptualizado por Joan Subirats, Ricard Gomà y Joaquim Brugué como el aumento de la complejidad sobre una división dicotómica de clases sociales conectada directamente con el ámbito productivo. Por otra parte, estamos en una sociedad más individualizada de riesgos e incertidumbres con pocos referentes colectivos; además, la desigualdad dicotómica y la subordinación vertical están dando paso a sociedades donde lo que domina es una polarización de inclusión-exclusión que determina un conjunto nuevo de colectivos con una movilidad extraordinaria. La complejidad presiona incuestionablemente a una redefinición de integralidad y transversalidad de las políticas públicas. A su vez, la individualización presiona para que las políticas públicas se cimenten en los aspectos relacionales, con tendencias hacia la despolitización y la privatización de las injusticias. Sin embargo, también puede producir la oportunidad de reconstruir políticas sociales más participativas, desde una ética colectiva más reflexiva, horizontal y democrática mantenida a través de redes de compromisos personales con implicaciones públicas más deliberativas y comunicativas. Finalmente, la exclusión presiona hacia la redefinición de la dimensión sustantiva de las políticas, lo que obliga a generar una nueva agenda de políticas de inclusión orientadas a debilitar los factores generadores de dinámicas de marginación social y a promover la inserción, en múltiples dimensiones, de los colectivos excluidos. En síntesis, la nueva modernidad reflexiva sitúa a las políticas del Estado de Bienestar bajo una triple presión de cambio: la transición hacia políticas transversales capaces de integrar la complejidad; hacia políticas participativas capaces de asumir los procesos de subjetivización en marcha, y hacia políticas de inclusión capaces de promover nuevas lógicas de cohesión y redistribución, frente a las fracturas de nuevo tipo de la sociedad posindustrial. La agenda de la inclusión se convierte así en una pieza clave del Estado de Bienestar del siglo XXI (2005: 9-10).

El modelo pedagógico intercultural intenta redefinir prácticas de gestión escolar y docentes, pero a su vez se están creando mecanismos de exclusión social inéditos bajo el paradigma de escuela a la que Françoise Dubet denomina “la escuela de igualdad de oportunidades”. A la letra dice:

[El modelo de escuela de] la igualdad de oportunidades [...] asocia una estructura social abierta a un sistema escolar también abierto, ya que desarrolla las políticas voluntarias de movilidad en una escuela

común que promueve una larga escolaridad. Todos los alumnos entran en la misma competición escolar y la selección se desarrolla progresivamente durante los estudios [...] el principio de igualdad de oportunidades se mantiene el mayor tiempo posible especialmente durante la enseñanza secundaria y enseñanza superior de masas. *Este sistema aspira a reducir al máximo los efectos de la exclusión social* en los itinerarios escolares a través de políticas voluntaristas, una gran capacidad de proporcionar diplomados y calificaciones escolares. (2005: 97, énfasis nuestro)

El eslogan diseñado para la creación de la UNICH está perfectamente relacionado con esta aspiración de reducir al máximo los efectos de la exclusión social, pero la realidad se encarga de subvertirlo. Veamos lo que dice Dubet al respecto:

Este contexto [la escuela de la igualdad de oportunidades] introduce un verdadero cambio sobre el paradigma de la exclusión, ya que la *paradoja de la escuela de la igualdad de oportunidades [es]* que ella misma se convierta en agente de exclusión. (2005: 97, énfasis nuestro)

En su conformación sociohistórica, la UNICH es una simbiosis de la *escuela de la igualdad de oportunidades* con la escuela del *integracionismo desigual*, paradigma dominante en el sistema educativo mexicano a partir del sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1940), el cual se propuso incorporar a los indígenas a la Nación mediante la educación. A la letra, Dubet define escuela del integracionismo desigual como:

[...] aquella que hace coincidir una oferta escolar más amplia y una estructura más clasista y rígida. [El ideólogo clásico republicano la] percibía como el crisol común en el cual había de forjarse una identidad nacional republicana. Los conocimientos elementales fueron considerados como la llave de la integración de una nación por el aprendizaje de una lengua común y una narrativa épica de la construcción de Francia a través de la enseñanza de la historia y geografía. (2005: 94, 97)

La práctica escolar prevaleciente en la UNICH tiene reminiscencias históricas de la escuela republicana que enalteció la lengua, la cultura y la bandera nacio-

nal como símbolos del nacionalismo revolucionario, pero es esencialmente una escuela que ofrece igualdad de oportunidades, típica de la época neoliberal. Julian Luengo, al hacer la introducción del libro *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación*, analiza las implicaciones del modelo de *escuela de igualdad de oportunidades*:

[...] se estructura de manera más abierta para permitir la admisión de un espectro multicultural [que debilite] las marcas de los itinerarios de la exclusión fuera de las paredes de la institución [*y se explica por la naturaleza de los mecanismos que la propia escuela genera para producir exclusión*]. (2005: 11, énfasis nuestro)

Dubet nos explica que dicho modelo de escuela surge en Europa con la masificación de la educación a mediados de la década de 1980, lo que implicó una democratización absoluta porque abrió sus puertas a las clases populares, las cuales se han beneficiado de dicha masificación; y aunque esto ha estimulado activamente la participación, no ha aumentado de forma apreciable la igualdad. En realidad, la *escuela de la igualdad de oportunidades* no es un simple *reflejo* de la sociedad donde se registren pasivamente las desigualdades sociales, sino que se profundizan y se acentúan desde dentro. La *homogeneidad formal* de este modelo de escuela la convierte en un *mercado* (2005: 102-103).

Con la definición anterior, en la UNICH hemos encontrado claramente decantados tres procesos que la caracterizan como una *escuela de la igualdad de oportunidades*: en primer lugar, la población estudiantil se está incorporando a una cultura de masas juvenil, con todo lo que eso implica, en términos de la transición de la ética del trabajo a la del consumo; en segundo lugar, a contrapelo del ideal de integrar a la población indígena egresada a sus comunidades, se encuentra la integración social mediante la incorporación a la naciente cultura de masas juvenil dentro de la población estudiantil de la UNICH. Por último, la Universidad está en proceso de convertirse de lleno en una *escuela mercado* —a través de una reforma de *competencias profesionales*¹¹ que está impulsando

¹¹ “[...] competencia [profesional] se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional —incumbencia— para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo —suficiencia— que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación” (Tejeda, 1999: 4). Agrega-

la Secretaría Académica en los últimos dos años—, la versión más avanzada del neoliberalismo en el ámbito de la educación, porque todo lo relacionado con las competencias en el campo de la educación se adecuan a la demanda del mundo neoliberal (Torres, 2001: 58).

DEL MODELO A LA REALIDAD DE LA INTERCULTURALIDAD EN CHIAPAS

En la contratación inicial de maestros de la UNICH se consideró que era un requisito indispensable dominar una lengua originaria, exigencia que no se cumplió puesto que solo dos de ellos hablaban una lengua indígena: uno hablaba ch'ol y otro tzotzil; es decir, ninguno hablaba la lengua del grupo mayoritario indígena que conformaba la matrícula escolar: tzeltal (cuadro 1). Paradójicamente, los tzotziles son el grupo indígena mayoritario en Chiapas.¹²

CUADRO 1. POBLACIÓN ESTUDIANTIL POR LENGUA EN 2005

Lengua estudiantes	Núm. de inscritos	Porcentaje
Castellano	229	40.81
Tzeltal	176	31.37
Tzotzil	84	14.97
Tzeltal-tzotzil	24	4.27
Ch'ol	13	2.31
Tojolabal	4	0.71
Tzotzil-ch'ol	1	0.18
Tzeltal-lacandón (maya)	1	0.18
Inglés	15	2.7
Inglés-francés	9	1.6
Inglés-italiano	1	0.18

FUENTE: INFORMACIÓN OBTENIDA DEL DEPARTAMENTO DE SERVICIOS ESCOLARES DE LA UNICH.

mos otra definición del mismo autor: “La competencia está en el encadenamiento de los conocimientos y los saberes-hacer o en la utilización de los recursos del ambiente, no en los saberes en sí mismos” (1999: 6).

¹² En Chiapas la población indígena equivale a 957 255 personas, las cuales representan 26 por ciento de la población total; habitan principalmente en las regiones Selva, Los Altos y Norte. Las lenguas indígenas mayoritarias en el estado son tzotzil, 36 por ciento; tzeltal, 34.4 por ciento,

De entrada, el análisis del cuadro 1 acusa profundas asimetrías en la conformación numérica de los grupos etnolingüísticos, las cuales han generado una estructura bicultural de la matrícula: mestizos-tzeltales. Los hispanohablantes y los tzeltalhablantes de la generación pionera conformaban 73 por ciento de la población total de la UNICH; los hablantes de tzotzil, 15 por ciento; los ch'oles, a pesar de ser un grupo con una gran fuerza etnolingüística, apenas llegaban a 2.3 por ciento de la matrícula en 2005 y por último los tojolabales con un ridículo 0.18 por ciento.¹³ El porcentaje que ocupan los mestizos-tzeltales prácticamente ponía entre la espada y la pared a los tzotziles con implicaciones para la interculturalidad.

Los otros grupos bilingües indígenas hubieran podido ser integrados a través de un intenso programa de investigación intercultural, como los que hablaban tzotzil-ch'ol (0.18 por ciento) y tzeltal-lacandón (0.18 por ciento), pero no hubo ni siquiera intentos para que los estudiantes trilingües le proporcionaran a la Universidad —por medio de investigación— elementos concretos de la forma en que se desarrolla la interculturalidad en Chiapas. (La existencia de 4.5 por ciento de hablantes de inglés, —entre los cuales 2.7 por ciento habla inglés; 1.6 por ciento, inglés-francés; y 0.18 por ciento, inglés-italiano— es absolutamente irrelevante en este momento del desarrollo del modelo.)

Es necesario reconocer que esta matrícula escolar captada por la UNICH representó un hecho inédito en la educación superior de este país; sin embargo, como las cifras lo indican, se distribuyó inequitativamente porque no se llevó a cabo ningún análisis de la demografía de la matrícula escolar potencial por grupo étnico, el cual orientara las cuotas de admisión por grupo etnolingüístico considerando a los mestizos divididos en grupos con comportamientos escolares étnicos, por ser portadores de una cultura colonizadora de los indígenas. En el afán por lograr estos equilibrios numéricos, la UNICH tendría que fomentar la investigación estratégica sobre la demografía étnica y sus cuotas de admisión

y ch'ol, 17.4 por ciento. Véase [http://www.amdh.com.mx/ocpi/pj/ie/docs/chiap_ie.pdf]. Las demás son lenguas habladas por minorías étnicas, casi todas ellas consideradas lenguas mayenses, excepto el zoque que es de origen olmeca.

¹³ Si se trataba de dar respuesta a la demanda del EZLN en materia de educación, parece que los estrategias políticos no tuvieron el tino de analizar que dentro del EZLN hay contingentes importantes de ch'oles y de tojolabales.

a la Universidad para que hubiera posibilidades de detener los profundos procesos de exclusión que se presentan y establecer bases reales para lograr los equilibrios deseados del proceso intercultural entre mestizos e indígenas primero, y, después, de indígenas mayoritarios y minoritarios. En realidad, este problema se enfrenta con un asunto estructural del desarrollo del conocimiento de los pueblos indios, porque la antropología no ha desarrollado una etnología comparada de los pueblos indígenas mesoamericanos y tampoco hay investigación ni metodologías para estudiar a los mestizos como grupos étnicos diferenciados dentro de ambientes multiculturales, a pesar de que hay material de sobra en la Universidad para poder analizarlos como tales. Cuando un indígena en los corrillos de la UNICH habla acerca de la conducta de algún mestizo se refiere a ellos como: “una chava bien fresa de Tuxtla”; “un chavo coleteo¹⁴ que tiene harta paga”; “esa chica bien bonita con piel blanca de Tuxtla”.

¿PROFESORES INTERCULTURALES?

Por todas estas consideraciones, entrar a un aula de la UNICH es irrelevante para observar el trabajo pedagógico intercultural basado en el dominio de alguna lengua original de los pueblos indios. Esto no se debe al hecho de que hayan sido sólo dos profesores de tiempo completo los que hablaban alguna lengua indígena del tipo que fuera, sino por las características de aquel cuerpo docente, en quien recayó toda la responsabilidad de elaborar los planes y programas de estudio bajo la estricta supervisión y orientación de la CGEIB.

El cuerpo docente con el que inició la Universidad estaba encabezado por el rector Andrés Fábregas Puig, quien durante esos años —quizá por su trayectoria como antropólogo y por el respaldo del gobierno de Pablo Salazar, para quien la política indigenista era transversal a todo su plan de gobierno y a su plan estatal de desarrollo— impulsó el trabajo colegiado entre los docentes y los administradores de una manera carismática para imbuirle a la gente que participó en esa época un enorme misticismo por la interculturalidad. El

¹⁴ Apelativo del nacido en San Cristóbal de Las Casas que tiene un significado ambivalente, porque puede ser utilizado en tono muy despectivo por parte de los indígenas hacia la población ladina y, al mismo tiempo, es una autorreferencia con un significado aristocrático.

recuento de las características de aquel cuerpo docente nos permitirá explicar mucho acerca de los derroteros del desarrollo de la UNICH, los cuales se empezaron a convertir en sino y destino a través de *una realidad, una discusión y dos tipos de exclusiones* que volvían movedizos los cimientos de la interculturalidad: la *realidad* es que solo uno de los seis docentes tenía el grado de maestro para la elaboración de planes y programas de estudio para indígenas; la *discusión* (cinco contra uno) sostuvo que la Universidad debería ser para los indios, y las *dos exclusiones*: la primera por partida doble era de género y de etnia (una de seis era mujer y mestiza, por lo que no incluía a una sola mujer indígena en el cuerpo docente); la segunda era étnica: sólo dos de seis eran profesores con raíces indígenas (un tzotzil y un ch'ol, como ya mencionamos).¹⁵

En cuanto a la apabullante realidad de que cinco profesores no tenían la menor idea de cómo elaborar planes y programas de estudio para indígenas, resultó una enorme irresponsabilidad por parte de la persona que delegó en ese grupo tan amorfo y excluyente la tarea de elaborar los planes y programas de las licenciaturas, cuando de su estructura dependía la proyección política de la interculturalidad; más bien era el momento de capacitarlos y de reestructurar su conformación para que fueran ganando autonomía y personalidad política como depositarios de la génesis de un proyecto educativo superior de inclusión. En este sentido, resulta reprochable que la CGEIB no haya organizado un verdadero departamento especializado para tal efecto, el cual hubiera podido incorporar a esos profesores para que desde allí hicieran el seguimiento del proceso de construcción de la interculturalidad en Chiapas.

La discusión que tuvieron estos seis profesores sobre si la Universidad era o no para indígenas acusaba, en primer lugar, una postura altamente conservadora y retrógrada, debido a lo cual ellos se pusieron el primer obstáculo para proyectarse como el núcleo político organizador de la interculturalidad en

¹⁵ Uno de los fundamentos etnográficos más fuertes de este artículo está reconstruido a partir del testimonio de José Bastiani Gómez (testimonio que ha sido sistematizado etnográficamente por Reyna Moguel), quien formó parte de este grupo de profesores de tiempo completo fundadores de la Universidad y que estuvieron cerca de la Rectoría de manera cotidiana, amén de ser uno de los dos profesores que hablaba una lengua indígena, en este caso ch'ol. Su permanencia en la Universidad hasta ahora nos ha permitido tener acceso a los archivos que se construyeron con la elaboración de los planes y programas de estudio, así como a las fuentes estadísticas del área de servicios escolares y de planeación de la Universidad.

Chiapas. Si esta fue la posición mayoritaria, pedirles un minuto de reflexión sobre la representatividad que debían tener los grupos etnolingüísticos de la sociedad inmediata en la Universidad y abordarlo como un tema crucial resultaba algo completamente inútil. Si no había consenso en esta cuestión del todo estratégica y fundamental, el futuro del claustro docente estaba sellado. Desde el inicio era absolutamente indispensable, en primer lugar, pensar en las cuotas tanto de indígenas como de mestizos, así como en una notable diferenciación con los mestizos en cuanto a que los cánones de admisión fueran mucho más rígidos para ellos, con pruebas para detectar el racismo y el clasismo que pudieran padecer (Stolcke, 2000: 36). En segundo lugar, se requerían al menos planteamientos iniciales sobre las cuotas a las que cada grupo etnolingüístico tenía derecho en la UNICH, discusión que hubiera dado cabida a políticas radicales sobre el proceso de la educación intercultural. Por ejemplo, era necesario organizar una auscultación en la sociedad civil, tanto de las comunidades rurales como de las ciudades del entorno y en las escuelas preparatorias, para conminar a que se llevara a cabo una campaña de registro de los indígenas como tales y que se hiciera visible en este nivel, entre muchas otras incursiones en la sociedad civil, para desarrollar el campo abierto de la interculturalidad.

Respecto a la exclusión de profesores indígenas en el cuerpo docente con el que inició la UNICH, podría expresarse la disculpa de que no había indígenas capaces de ocupar estas plazas, argumento que resulta ser no solo excluyente de los individuos como tales, sino hasta racista y discriminatorio. Veamos con datos si se sostiene la aseveración de que los indios, pero especialmente las indias, son incapaces de tener un lugar en las plazas para darle orientación y sentido político a la interculturalidad en Chiapas.

Ahora bien, con respecto a los profesores por asignatura, se tendría que hacer una investigación profunda sobre la vocación que tienen para participar en el modelo de enseñanza intercultural y hacer un trabajo intenso con aquellos que hablan alguna lengua indígena, pues tienen muchos vicios provenientes de su educación en las escuelas integracionistas del modelo del Instituto Nacional Indigenista (INI) en la enseñanza, el cual ahora está sumamente desfazado de la realidad a la que se enfrenta la UNICH.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha formado profesionistas de posgrado indígenas desde hace seis generaciones en la maestría en Educación y Diversidad Cultural. Ninguno de ellos ha sido candidato para ocupar una sola plaza en la UNICH. Por su parte, la Universidad Autónoma de Chiapas (UACH)

cuenta con cinco generaciones de profesionistas de posgrado y con 28 titulados en la maestría en Educación Indígena, cuyos perfiles académicos son pertinentes para las áreas de atención a la diversidad cultural y lingüística que plantea el enfoque intercultural en la UNICH; a pesar de esto, también están ausentes en los concursos de oposición y en las cátedras por asignatura. En efecto, un número relativamente alto de posgraduados permitiría ganar las convocatorias para cátedras de oposición,¹⁶ lo cual evidencia otras formas de exclusión a la hora de seleccionar a los profesores, en el tenor de lo que Subirats, Gomà y Brugué señalan como una nueva lógica de polarización en términos de dentro-fuera. Esto implica la ruptura de ciertos parámetros básicos de integración social para el nuevo conjunto de colectivos excluidos (2005: 9).

Si este es el panorama en el ámbito docente, en la cuestión administrativa la UNICH es todavía más excluyente: la Universidad no es administrada por indígena alguno, ni mucho menos está creando los mecanismos jurídico-laborales para incorporarlos en el futuro. La prospección para que la UNICH tenga un rector o rectora con raíces indígenas es prácticamente imposible dado el espectro que hemos dibujado y cuyo complemento material tangible es que resulta ser la universidad peor pagada del país. Un profesor de tiempo completo categoría B, con grado de doctor y reconocimiento de una trayectoria laboral académica, percibe un salario bruto de 21 339 pesos mensuales, lo que quiere decir que en términos netos recibe 8 547 pesos quincenales sin ninguna otra prestación más que el Seguro Social —no hay estímulos a la productividad ni a la carrera docente, no se cuenta con seguro de vida ni hay caja de ahorro—; un profesor de tiempo completo con categoría A y candidatura a doctor, tiene un salario bruto de 18 024 pesos, lo que significa en términos netos 7 330 pesos a la quincena. Por último, un profesor de asignatura categoría B, con 8 horas semana-mes, cobra 2 417 pesos mensuales y quincenalmente 1 208.5 pesos.¹⁷ Hablar de un sindicato en la UNICH es tema prohibido y plantear una

¹⁶ Solo de la UPN en seis generaciones de la Maestría en Educación y Diversidad han egresado 473 personas (231 hombres y 240 mujeres). Información obtenida de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas. Fecha de indagación de archivos y expedientes administrativos: 29 de abril de 2011.

¹⁷ Los datos sobre el monto de los salarios se obtuvieron de los recibos de pago correspondientes al mes de mayo de 2011.

homologación con los profesores de la UNAM es una quimera. Para colmo, se ha disparado una *cultura de la reunión*, que tiene a los docentes de tiempo completo enfrascados en sesiones maratónicas donde el sentir cotidiano es que no se llega a nada y, en cambio, los obliga a vivir en la UNICH de día y de noche; no es raro encontrar profesores que llegan a las 7 de la mañana y se retiran a las 9 de la noche.

LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA UNICH

Las licenciaturas de Comunicación Intercultural, Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo tuvieron un tronco común hasta las reformas que se suscitaron en el 2008, el cual fue diseñando por el claustro docente sobre la reificación del *trabajo colectivo* y sobre el principio ideológico de que el modelo intercultural podía desarrollarse aplicando una suerte de epistemología democrática que llenó de misticismo y utopía todo el periodo inicial. De hecho, la noción de *interculturalidad* se había convertido en una especie de término académico que hacía referencia a la construcción social de un conocimiento trascendental, por medio de la interacción en un campo de acción específico, cuyos significados e implicaciones políticas no estaban, sin embargo, para nada claros y muchísimo menos asumidos.

El sistema autónomo de educación intercultural zapatista, como *habitus* de la rebeldía indígena, estuvo siempre presente como una especie de conciencia negra de los trabajos que le dieron cuerpo a la UNICH, bajo el supuesto de que desde la enseñanza intercultural se podían combatir todas las formas de opresión y discriminación, cuestionando las desigualdades socioculturales a través del ejercicio de relación educativa horizontal, que se diferenciaba de las prácticas pedagógicas verticales, autoritarias y dogmáticas. De los supuestos epistémicos de orden pedagógico que movilizó la experiencia educativa intercultural se contemplaba que el profesor era también un alumno y que solamente en el diálogo reflexivo se podía construir el conocimiento escolar (Fierro, Fortoul y Rosas, 2000: 61).

El tronco común fue el único ámbito real donde, por un lado, los indígenas eran mayoría con respecto a los mestizos y, por el otro, los diversos grupos etnolingüísticos tenían la obligación de no segmentarse. Sin embargo, desapareció en 2008, y con él se esfumaron las actividades de organización académica;

no se propiciaron las reuniones de manera permanente y nadie quería encabezar nada. Ante este desalentador panorama se inició una serie de pugnas internas que terminaron de aniquilar la posibilidad de estructurar algún proyecto político intercultural con una polarización y fracturación de las actividades académicas. Varias acciones planteadas siguieron pendientes o se fueron diluyendo debido a que la conformación estructural de la UNICH durante 2008 anquilosó el proyecto de la interculturalidad en Chiapas.

Efectivamente, a más de la mitad de la carrera de la primera generación, la Oficina de Registro de Profesiones de la SEP, en donde se aprueban los programas de estudio, validó formalmente las carreras en forma discontinua. Si el trabajo colegiado de elaborar las propuestas curriculares avanzaba, la Oficina de Profesiones podía registrar las carreras, pero como ese trabajo se fue haciendo cada vez más segmentado y aislado, hasta la fecha, aunque se cuente con el registro, no se ha concluido el proceso de construcción y validación de los planteamientos curriculares en su totalidad.

Finalmente, los planes y programas de estudio fueron elaborados de manera muy convencional y la perspectiva constructivista de conocimiento intercultural quedó totalmente al margen (Hernández, 2006).¹⁸ En realidad, se le dio un toque universalista de la universidad, valga la redundancia, donde se valora el conocimiento *per se*, sin que exista en su concepción un espectro de saberes locales con los que se entrelaza el conocimiento universal. Las materias de Fonología, Semántica y Bilingüismo quedaron ensimismadas sin ninguna correlación curricular horizontal o vertical. Cuerpos de conocimientos básicos sobre etnohistoria, sistema de alimentación tradicional, etnobotánica, geografía, historia mesoamericana, etnolingüística comparada, grafía de las lenguas indígenas y castellano están ausentes, amén de que la investigación en la UNICH es, desde luego, una asignatura pendiente.

¹⁸ Por práctica pedagógica convencional se entiende que la actividad desarrollada por el profesor en el aula es informativa, dogmática, autoritaria, mecánica y conductista. Por conocimiento intercultural constructivista se entiende la gama de saberes que los estudiantes logran resignificar en el aula, a partir de estrategias didácticas que promueve el profesor para que haya construcción colectiva de conocimientos apegados a los marcos de origen sociocultural de los alumnos. Además, se aboca a crear condiciones y puentes de comunicación cognitiva con el fin de que los estudiantes puedan, de manera gradual, construir análisis o argumentos críticos de carácter histórico, social y comunitario.

Otra debilidad del modelo aplicado de la interculturalidad es que la UNICH nació sin posibilidades de desarrollar un trabajo transdisciplinario,¹⁹ puesto que desde el diseño de las cuatro carreras se generó una división tajante entre las licenciaturas de Ciencias Sociales y Naturales: Lengua y Cultura y Comunicación Intercultural se encuentran dentro de las primeras; Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo, dentro de las segundas.²⁰

Esta visión disciplinaria de la estructura de las licenciaturas ha tenido fuertes repercusiones en la distribución desigual entre mestizos e indígenas por carrera: los primeros se ubican mayoritariamente en las licenciaturas de ciencias naturales, mientras que la mayoría de los segundos —donde dominan los tzeltales— se inscriben en la licenciatura de Lengua y Cultura.

Esta inhibición del desarrollo del enfoque transdisciplinario, debido a la estructura de la Universidad, se complementó con el hecho de que se invalidaron las salidas laterales de los técnicos universitarios de nivel 5 que imparten las universidades tecnológicas, las cuales hubieran podido ofrecer opciones a nivel técnico. La propuesta de los profesionales asociados fue sustentada por la CGEIB, pero la decisión de eliminarla recayó en las autoridades universitarias debido a una feroz oposición de las universidades tecnológicas a la UNICH por la competencia desleal que representaba.

Otros problemas que se manifestaron durante la primera generación estuvieron relacionados con los materiales didácticos, los cuales fueron elaborados como si estuvieran destinados a poblaciones estudiantiles de secundaria o preparatoria, lo cual ha provocado que la capacidad de lectura de los estudiantes de la UNICH sea baja y que esté descontextualizada y desarticulada del libro

¹⁹ El enfoque más actualizado del concepto de *transdisciplina* lo ha diseñado Boaventura de Sousa (2009) cuando se refiere a la crisis del paradigma cuantitativo en las ciencias sociales que no permite recuperar la subjetividad de los actores. En este sentido, la propuesta metodológica de lo transdisciplinario busca esta epistemología que concilia la subjetividad y la objetividad dentro del contexto social desde el paradigma emergente cualitativo en los pueblos originarios de Mesoamérica.

²⁰ Luis Enrique López señala que en los países latinoamericanos con mayor presencia demográfica indígena, como Bolivia, Guatemala, Perú, Nicaragua y Ecuador, las propuestas universitarias interculturales están considerando estas epistemologías emergentes que conforman y estructuran los dominios culturales (Borgatti, 2005). Por ello, en un ámbito de relaciones interculturales, partir de las matrices epistémicas es crucial para alcanzar la gobernanza de la educación superior latinoamericana (Borgatti y Halgin, 2011).

como fuente de conocimiento. Esto los ha inhibido también para que utilicen internet como fuente de información, aunque sean fanáticos asiduos de Facebook, el campo predilecto de la red social de nuestros tiempos.

En 2008 también se llevó a cabo una enorme transformación del modelo intercultural cuando se hicieron los trámites legales y administrativos ante el Gobierno Federal para que se autorizara la creación de las Unidades Académicas *Multidisciplinarias* de Yajalón, Margaritas y Oxchuc, dentro del ámbito del Fondo Concurrente para la Ampliación de Oferta Educativa de Tipo Superior, con el objetivo de atender la educación de los pueblos indígenas.

Lo primero que salta a la vista es que el término *intercultural* se extrajo del nombre de las Unidades Académicas para denominarlas *multidisciplinarias*. Este cambio de terminología no permite la difusión adecuada del modelo en las regiones donde se ofrece como alternativa educativa superior de los pueblos indios, porque el concepto de *multidisciplinarietà* nada tiene que ver con la construcción de lo intercultural.

La apertura de tres sedes es concordante con los procesos de descentralización y democratización de la educación superior,²¹ pero es un contrasentido por la falta de maduración del modelo intercultural. Si se trataba de descentralizar, una pregunta obligada era —por lo menos para darle atención a las minorías étnicas que viven lejos de San Cristóbal— ¿por qué no decidieron los planificadores de la educación superior en Chiapas ubicarlas en las regiones zoque del Norte, mam y mochó de la Sierra, ch'ol de Tila, Sabanilla o la Selva, y la tojolabal de Margaritas?

Analizando los lugares donde se abrieron las Unidades Académicas podemos afirmar que no son estratégicas. En primer lugar, Yajalón es un municipio mestizo-tzeltal; Oxchuc, que está a 40 minutos de San Cristóbal, es un municipio tzeltal donde la Universidad ha recibido a tzeltales de todo el estado, población mayoritariamente indígena de la UNICH, y, por lo tanto, están aumentando su *tzeltalización*; por su parte, la mitad de la población de Margaritas es tojolabal y la otra es tzeltal, por lo cual es la única que tiene pertinencia

²¹ Véase el oficio de asignación de partida presupuestal de la SEP a la UNICH signado por Rodolfo Tuirán, Subsecretario de Educación Superior, con fecha 23 de septiembre de 2008 y con número de oficio 500/2008. El contenido del documento versa sobre la autorización de las denominadas Unidades Académicas, además del presupuesto para su funcionamiento y operación.

siempre y cuando su diseño se adecue a la cultura de los tojolabales, de acuerdo con las exigencias del modelo intercultural (SEP-CGEIB, 2006).

LA UNICH HOY

A dos generaciones de egresados, la Universidad tiene bajos niveles de eficiencia terminal y ha mostrado poca capacidad para incidir en la formación de un mercado laboral propio del perfil de los estudiantes, antes y después de egresar. La UNICH los está incorporando a un mercado laboral neoliberal flexible y *feminizado*, definido por Celia Amorós como:

[El trabajo de la etapa neoliberal de la globalización indistintamente] de que lo lleven a cabo hombres o mujeres, está siendo redefinido como femenino [y/o] feminizado. El trabajo “Feminizado” [es] concebido [...] como interino, permanentemente sustituible: las mujeres entran y salen del mercado laboral, de forma reversible, de acuerdo con diferentes fases de su ciclo vital. (2008: 32, 45)

Para poder sostenerse en la universidad, los estudiantes de la UNICH son empleados como meseros, policías, barman, vendedores, dependientes de supermercados, ayudantes de mecánicos, vigilantes en las empresas, etcétera; actividades laborales que concuerdan con la definición anterior de Celia Amorós.²² Por otra parte, cuando egresan prácticamente no encuentran ámbitos laborales en cuestiones relacionadas con las carreras que estudiaron y están sobrecalificados para ocupar los trabajos que desempeñaron como estudiantes.

Como prueba de esta contradicción estructural en la formación de futuros profesionistas interculturales, la primera generación tiene problemas serios para encontrar trabajo. Prácticamente existe una imposibilidad de regresar a gestionar el etnodesarrollo comunitario, por ello, los estudiantes están sufriendo un

²² Recomendamos leer el artículo de Moguel y Gómez (2005) a propósito de una reflexión minuciosa de la flexibilización extrema del trabajo y de las formas para aumentar la productividad en una maquiladora instalada en 2002, en San Cristóbal de Las Casas, flexibilización que se ajusta a la definición de la autora.

profundo desarraigo social. El modelo intercultural basado en el regreso y en la inserción de los jóvenes a las comunidades indígenas es una quimera o una propuesta fuera de lugar, porque en su gran mayoría los estudiantes tienen una cultura urbana, la cual proviene de una historia migratoria de sus familias del campo a la ciudad, o bien se debe a que ellos han estudiado la preparatoria en San Cristóbal de Las Casas.

Para poder crear el modelo intercultural en la UNICH es indispensable impulsar investigaciones etnográficas serias; primero que nada, en etnografía comparada de los grupos etnolingüísticos —y de los mestizos como grupo étnico— que asisten a la Universidad, así como de las biografías migratorias de los estudiantes indígenas.

Muchos de ellos nacieron en San Cristóbal de Las Casas o fueron llevados a vivir ahí a edades muy tempranas, pero son hijos de indígenas que nacieron en otros municipios de Los Altos de Chiapas. Los padres, por la necesidad de integrarse a la sociedad, decidieron no enseñarles a sus hijos su lengua materna y, por lo tanto, cuando estos se inscriben en la UNICH declaran ser coletos y son contabilizados como mestizos. Por su parte, los que entraron a la Universidad directamente de una comunidad son vistos con ojos discriminatorios cuando son denominados “indios bajados del cerro”, tanto por los indígenas como por los mestizos, los cuales paradójicamente serán los menos proclives a aceptar el regreso idílico que les plantea la Universidad para poder desarrollar lo que aprendieron sobre la interculturalidad.

En 2011, la planta de profesores de tiempo completo es de 28 docentes, de los cuales siete tienen grado de doctor y 21 de maestro. De ese total, solo cuatro hablan una lengua originaria: dos, tzotzil; y dos, ch’ol. En San Cristóbal hay 22 profesores de tiempo completo y en cada una de las sedes se han contratado dos. La mayoría son profesores por asignatura en toda la Universidad.²³

De 2005 a 2011 la matrícula de la UNICH prácticamente se duplicó; pasó de 557 a 1 169 estudiantes en tres generaciones. La licenciatura más numerosa es Desarrollo sustentable, con 29.1 por ciento de la matrícula; le sigue la de Lengua y Cultura, 28 por ciento; después se encuentra Turismo alternativo,

²³ Datos obtenidos del Archivo de Servicios Escolares de la UNICH.

23.5 por ciento, y, al final, Comunicación intercultural, 19.4 por ciento (cuadro 2).

CUADRO 2. LICENCIATURAS Y NÚMERO DE PERSONAS INSCRITAS EN 2011

	Inscritos	%
Desarrollo sustentable	340	29.1
Lengua y cultura	327	28.0
Turismo alternativo	275	23.5
Comunicación intercultural	227	19.4
Total	1 169	100

Hay que hacer notar que la distancia porcentual entre la más poblada y la menos poblada es de poco menos de 10 puntos, lo que significa que sin incorporar otra variable hay una distribución bastante equilibrada entre las cuatro carreras que ofrece la UNICH. Sin embargo, el asunto se complica cuando analizamos las variables de la dimensión intercultural, como la distribución por grupos etnolingüísticos y de los mestizos (cuadro 3).

CUADRO 3. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRUPOS ETNOLINGÜÍSTICOS POR LICENCIATURA

	Tzotziles	Tzeltales	Ch'oles	Mames	Tojolabales	Zoques	Mestizos
Comunicación intercultural	37	43	15	0	1	3	128
Turismo alternativo	51	46	8	1	0	5	164
Lengua y cultura	85	144	6	0	0	0	92
Desarrollo sustentable	70	113	10	1	0	1	145
Total	243	346	39	2	1	9	529

Los tzeltales, como lo indica el cuadro 3, prácticamente tienen saturada la carrera de Lengua y cultura, pues 42 por ciento de los alumnos inscritos en la UNICH pertenecen a este grupo etnolingüístico, esto es, 144 personas, mientras que los mestizos en esta carrera tienen el menor número, 92 personas, es decir, 17.4 por ciento de todos los mestizos inscritos en la Universidad; por su parte, los tzotziles inscritos en Lengua y cultura (85 personas) son menos que los mestizos, pero representan 34 por ciento de todos los tzotziles inscritos en la UNICH (243).

Durante el último periodo, se inscribieron 164 mestizos en Turismo alternativo, lo que representa 31 por ciento de este grupo, y en Desarrollo sustentable, 27.4 por ciento, lo cual significa que 58.4 por ciento de los mestizos inscritos se encuentran distribuidos de manera homogénea en estas dos licenciaturas. Como lo indica el cuadro 3, hay 275 estudiantes inscritos en Turismo alternativo, de los cuales los mestizos representan 60 por ciento —es la carrera más poblada de personas que no hablan una lengua indígena—; 19 por ciento son tzotzilhablantes y 17 por ciento, tzeltalhablantes.

En la carrera de Comunicación intercultural, la interculturalidad está desequilibrada porque hay 128 mestizos inscritos —24 por ciento de todos los mestizos— frente a 32 tzotziles (15 por ciento de este grupo etnolingüístico inscrito en la Universidad) y 42 tzeltales (12 por ciento de todos los inscritos que hablan tzeltal).

Las relaciones interétnicas que se establecen en la Universidad son filtradas a través de las relaciones de género; es entonces cuando se ve de manera prístina cómo se empiezan a desarrollar con más claridad las exclusiones que produce la *escuela de la igualdad de oportunidades*, las cuales agregan una complejidad todavía mayor a la interculturalidad que pretende impulsar la UNICH. Veamos algunas cifras para repensar cómo las relaciones de género pueden estar permeando las relaciones interétnicas.

La carrera con el mayor número de mujeres inscritas es Lengua y cultura: 175, lo que representa 53.5 por ciento de la población de la licenciatura; en Turismo alternativo tienen casi la misma dotación que los hombres. Las otras dos carreras, Comunicación intercultural y Desarrollo sustentable, cuentan con 48.5 por ciento y 45.3 por ciento de población femenina respectivamente.

La licenciatura a la que menos le apuestan las mujeres es Desarrollo sustentable y la elegida por un mayor porcentaje es Lengua y cultura. Sin embargo, aquí la tendencia en términos de mayoría y minoría se explica fundamentalmente por dos cosas: las mujeres elijen, sobre todo, carreras de ciencias sociales con un mercado laboral en el que puedan insertarse de manera natural por ser una prolongación de su vida doméstica como educadoras; los hombres, por otro lado, parecen concentrarse en carreras más relacionadas con las ciencias naturales, pues son las que implican una inserción en un campo donde están teniendo más competitividad. A pesar de todo, las diferencias son bastante razonables pues las distancias porcentuales no son abrumadoras (cuadro 4).

CUADRO 4. NÚMERO DE MUJERES Y HOMBRES POR LICENCIATURA

	Mujeres	Hombres
Comunicación intercultural	110	117
Turismo alternativo	139	136
Lengua y cultura	175	152
Desarrollo sustentable	154	186
Total	578	591

El cuadro 4 nos enfrenta con el dato más importante para caracterizar a la UNICH como una *escuela de la igualdad de oportunidades*, ya que en términos educativos ofrece casi las mismas posibilidades de ingreso a hombres y mujeres. Sin embargo, como la UNICH agrega la variante etnolingüística —con el propósito de ofrecer expresamente una educación intercultural—, en las relaciones de género se observan desequilibrios que habría que investigar si se pretende realmente pasar del discurso de la interculturalidad a la interculturalidad en curso.

La carrera de Lengua y cultura es la más *indianizada*:²⁴ cuenta con 235 personas de distintos grupos etnolingüísticos —sin contar a los mestizos—; tiene 130 mujeres indígenas, las cuales representan 55 por ciento, es decir, hay más mujeres que hombres, quizá porque es la única que ofrece la inserción a la carrera docente en educación básica y resulta ser, en ese sentido, una carrera más feminizada.

Tenemos evidencias —que tendrían que ser confirmadas con una investigación específica al respecto— de que las indígenas que ingresan a la UNICH vienen de formaciones escolares urbanas porque los procesos de exclusión de la población rural a los niveles educativos aumenta en la misma medida en que el nivel lo hace. Esta inclusión de mujeres indígenas en la carrera de Lengua y cultura trae aparejada una exclusión de mujeres rurales indígenas que cuando mucho terminan la primaria. Además, si entran a la carrera magisterial en educación básica, son las únicas estudiantes que, casi de manera automática, se van a insertar en medios rurales, lo que significa un proceso de desarticulación de la

²⁴ Sobre el proceso de *indianización*, históricamente hablando, véase Juan Pedro Viqueira (2008). Sobre un análisis antropológico de este proceso en Los Altos de Chiapas, véase también el libro de Reyna Moguel Viveros (2001).

vida urbana para incorporarse quizá a comunidades mestizas del campo. Para este proceso, la Universidad no está aportando ni investigación ni seguimiento a estos ámbitos tan polifacéticos de la interculturalidad.

Las carreras ladinizadas ofrecen desventajas para la población femenina, porque siempre está por debajo de 50 por ciento de la composición relativa entre hombres y mujeres del grupo de mestizos inscritos en cada carrera. Empezamos por la licenciatura en Comunicación intercultural, la cual cuenta con 128 mestizos inscritos, de los cuales 57 por ciento son hombres; la carrera de Desarrollo sustentable tiene una población mestiza de 145 personas, 56.5 por ciento conformada por varones; por último, parece que Turismo alternativo ofrece mejores posibilidades a las mujeres mestizas, pues solo 52 por ciento son varones mestizos.

Estos desequilibrios como escuela típica *de la igualdad de oportunidades* muestran que la población estudiantil de la UNICH está incursionando en la cultura de masas juvenil de manera evidente. A propósito de este fenómeno se presentan desestructuraciones de las identidades individuales y colectivas que desembocan en el notable incremento del consumo de bebidas alcohólicas, tabaco y drogas, tanto por hombres como por mujeres que asisten a la UNICH. Se percibe a los estudiantes indígenas vestidos a la usanza de las bandas de delincuentes ciudadanos; se hacen tatuajes, así como perforaciones en las orejas, labios y nariz, donde se engarzan adornos metálicos y sintéticos que adquieren una connotación de confrontación con el mundo indígena. Estas prácticas van acompañadas de estilos de alimentación con comida chatarra y refrescos embotellados, que están incrementando la subalimentación de la población estudiantil.

Analicemos este panorama a la luz de algunos datos etnográficos que permiten matizar ciertos fenómenos de esta cultura de masas juvenil propia de la *escuela de la igualdad de oportunidades*. Durante los primeros semestres, aproximadamente 40 mujeres estudiantes se embarazaron, situación que deviene de un fenómeno etnográfico registrado: la inclusión de la mujer a la educación produce un debilitamiento de sus lazos comunitarios.²⁵

²⁵ En el trabajo de campo realizado de octubre a diciembre de 2010 en la UNICH, Reyna Moguel registró en varias conversaciones informales con estudiantes que los embarazos en la UNICH han sido tan frecuentes que en la jerga estudiantil se les conoce como *la enfermedad*.

En algunas entrevistas a las que se tuvo acceso,²⁶ se reporta que las niñas que entran a la escuela ya no aceptan que la familia escoja al futuro marido y tienden a no cumplir con los rituales que de allí se derivan en relación con *la compra de la novia*. Por obvias razones, esto las pone al margen de una serie de usos y costumbres extremadamente oprobiosos para ellas, pero abre la puerta de la violencia, porque entonces deben enfrentar el mundo masculino sin la protección de una autoridad, como la madre o los abuelos, frente a sus pretendientes y sin tener la mínima educación de cómo asumir su autonomía en la escuela.

Las indígenas, en particular, son quienes corren un mayor riesgo de embarazarse en ámbitos escolares abiertos como la UNICH. Esto se debe a que la *escuela de la igualdad de oportunidades* ha entrado de lleno a la cultura de masas juvenil, donde el asunto de la interculturalidad tiende a desaparecer en aquellos ámbitos en los cuales los jóvenes se asumen como iguales. Ahí es donde más se exacerban las relaciones desiguales entre los mestizos y las indígenas, además de que se expresan discriminaciones de género con consecuencias funestas. Por ejemplo, los intercambios sexuales de los mestizos con las indígenas existen pero no por medio del noviazgo, sino al momento de alcoholizarse en las fiestas estudiantiles, las cuales son muy frecuentes. Por otro lado, entre las mestizas y los indígenas existe una prohibición social del noviazgo —prácticamente un tabú—, que perpetúa la pureza de la raza y la conservación de la clase social.

La incorporación de las mujeres indígenas a la educación superior requiere un reforzamiento de medidas institucionales de protección que las apoye y que les provea educación sobre aspectos sustanciales de la salud reproductiva. Asimismo, tendría que entenderse el comportamiento cultural de las mestizas frente al embarazo durante el tiempo de sus estudios pero de manera diferenciada.

²⁶ En el proyecto de Olivera, Ramos y Castro (2009) se llevaron a cabo exhaustivas entrevistas a diversos tipos de personas con respecto a la pregunta central que tiene que ver con los efectos producidos en las mujeres marginadas de Chiapas en las nueve regiones que componen la entidad. Reyna Moguel participa en la elaboración del diagnóstico en el ámbito estatal, razón por la cual tenemos a nuestro alcance esas entrevistas, de las cuales solo hemos utilizado el fragmento que viene en este párrafo.

En cuanto a la migración del campo a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, muchos de los alumnos indígenas se han descrito como *coletos* para evitar las discriminaciones étnicas —especialmente la de los mestizos—, pues sus padres llegaron a residir a esa ciudad cuando ellos eran todavía unos niños.

Esta etnografía nos obliga a construir el cuadro 5, el cual muestra la proporción de indígenas y mestizos por carrera. Si los indígenas fueran de un mismo grupo étnico, la cuota entre unos y otros estaría relativamente equilibrada. Sin embargo, el panorama se encuentra altamente diversificado por etnia, diversidad que es reducida drásticamente, pues solo tienen representatividad numérica los tzeltales y los tzotziles. Aquí el fenómeno de exclusión es muy complicado porque tiene que ver con la distribución territorial de los grupos minoritarios con respecto a San Cristóbal de Las Casas, así como con la demografía histórica discriminatoria que ha llevado a muchos grupos étnicos al borde de la extinción de su lengua. (Al respecto, son significativos los casos de los zoques, de los lacandones-maya, los mochó, los chuj y los kanjobales, los cuales no están representados en la matrícula.)

CUADRO 5. DISTRIBUCIÓN DE INDÍGENAS Y MESTIZOS POR LICENCIATURA

	Indígenas	Mestizos
Comunicación intercultural	99	128
Turismo alternativo	111	164
Lengua y cultura	235	92
Desarrollo sustentable	195	145
Total	640	529

Como la mayoría de los indígenas que asisten a la UNICH provienen de un mundo urbano, tienen un dominio de la lengua castellana con el mismo nivel que los mestizos que asisten a la escuela. Ciertamente, muchos de ellos provienen de las escuelas urbanas del municipio de San Cristóbal de Las Casas.

Al momento de enfrentar el discurso del rescate de la lengua original parece producirse un retorno a la *indianización* lingüística, pues dejan de percibir la lengua de sus padres como inferior para entrar a un proceso de revalorización, así como de reapropiación de la lengua materna, y expresan la demanda de que se ofrezcan cursos para que puedan aprender de manera más escolástica la lengua originaria y las de los grupos etnolingüísticos minoritarios que llegan a la Universidad. Sin poder proporcionar todavía evidencias más sustentadas,

hemos podido observar que los tzeltales y los tzotziles de la Universidad ven con buenos ojos que haya representantes prácticamente individuales de los grupos minoritarios, pero lamentan que no se ofrezcan talleres sobre esas lenguas en la UNICH, pues aseguran que hay demanda. Todo este fenómeno es quizá la manifestación más palpable del proceso de interculturalidad que se está produciendo en la UNICH, lo cual desafortunadamente no se ha aprovechado para abrir espacios en la Universidad ni mucho menos para que sea uno de los temas prioritarios de la investigación.

A esta situación se agrega otro problema cuando se piensa en los indígenas como un bloque. En los procesos de interculturalidad, la educación se basa en la diferencia entre los diversos grupos étnicos; sin embargo, la *escuela de la igualdad de oportunidades*, como agente de exclusión, los percibe y los registra como un bloque dentro del ámbito educativo en igualdad de circunstancias que los mestizos, a los que también se les ve como una sumatoria de individuos indiferenciados.

Antes de pasar a las conclusiones, es muy importante cerrar la discusión con un asunto que quedó plasmado en relación con los procesos que se están decantando en la UNICH para ubicarla como una *escuela de la igualdad de oportunidades*. Se trata de remarcar que existe un proyecto muy avanzado para incorporar a la Universidad al modelo de competencias profesionales, cuestión que de manera definitiva la convierte en un mercado, pues estará preparando estudiantes para que su competencia profesional sea definida por la demanda y no por la oferta.

En una definición muy breve de *competencia profesional*, puede desprenderse casi de manera *natural* en qué sentido la *escuela de la igualdad de oportunidades* es claramente un mercado: “La competencia está en el encadenamiento de los conocimientos y los saberes-hacer o en la utilización de los recursos del ambiente, no en los saberes en sí mismos” (Tejeda, 1999: 6). En esta cita es evidente la concepción mercantilista de la educación intercultural para los pueblos originarios; sobre todo porque lo que los indígenas sepan no tiene la menor importancia si no responde a la demanda del mercado laboral.

Un estado desregulado requiere aumentar los niveles de autogestión de la sociedad civil, y, para tal efecto, si se canaliza esa demanda, el mercado de la competencia profesional puede abrir posibilidades de crecimiento profesional para los estudiantes, siempre y cuando esa *escuela de la igualdad de oportunidades* consolide la investigación y la docencia en lo intercultural y sea asumida políticamente. Es poco probable que esto ocurra por la simple razón de que el

ámbito político quedó constreñido por la visión contrainsurgente de la educación superior de los indígenas, enfrascándose en una reedición de los mecanismos de exclusión, y provocando que esta interculturalidad que promueve naciera en Chiapas con claros signos de hipertrofia.

CONCLUSIONES

La pregunta que dispara la introducción de este artículo con respecto a qué es la interculturalidad tiene una mordacidad inocultable provocada por la evidente contradicción de una universidad ubicada en Chiapas —escenario de todas las exclusiones posibles—, la cual promueve un proceso de inclusión de los grupos indígenas de la entidad a la educación superior, a partir de una política contestataria —que fue elaborada súbitamente— para reconocer, comprender y respetar la diferencia e incorporarla al panorama en un nuevo campo democrático de la educación superior intercultural.

Para analizar la evidente contradicción con la que nació la UNICH, utilizamos una categoría clasificatoria de escuela que Françoise Dubet (2005) diseñó para distinguirla con el término *de la igualdad de oportunidades* como aquella que permite —en un acto sin precedente— incluir a los excluidos de la educación superior para después reinventar en su seno nuevas formas de la exclusión derivadas de la expansión y consolidación del neoliberalismo dentro de la sociedad civil, convirtiendo el ámbito universitario en un mercado de competencias dominado por la demanda y entrelazado con la cultura juvenil de masas propia de la vida urbana.

Obviamente, esta contradicción no fue percibida por el modelo con el que nació la UNICH, el cual fue derrumbado por la realidad en cuanto se puso en operación. Primero que nada con una política de contratación de profesores errática, así como una inequidad en la matrícula escolar por todos los costos; por otra parte, carece de formación docente en el ámbito intercultural y del cuerpo académico-político necesario; además no cuenta con la definición de cuotas de representación etnolingüística ni con una matrícula bicultural de mestizos-tzeltales; presenta un nulo desarrollo de la sociolingüística escolar, con una matrícula escolar sin ningún nexo con la demografía de los grupos etnolingüísticos del estado; no tiene un ámbito de investigación en temas estratégicos de la interculturalidad específica de Chiapas —por ejemplo, algo

que tenga que ver con la etnología comparada mesoamericana o la definición de los mestizos inscritos como grupo étnico—, y, por último, tampoco posee un diseño con enfoque de género de la *universidad intercultural*.

Tuvimos que armar un tercer apartado de reflexión acerca de los profesores, analizando sobre todo el papel que había jugado el grupo de seis docentes contratados de tiempo completo para iniciar las clases en la Universidad. En este terreno, nuestras conclusiones aterrizan en un grave problema de exclusión a generaciones de profesionistas con maestría en educación intercultural que no fueron contemplados para dar clases —con algunas excepciones de contrataciones por asignatura—. Además de esto, quienes están contratados tienen niveles salariales muy bajos, sin ninguna prestación y con jornadas laborales sobrecargadas y extenuantes.

Para construir los planes y programas de estudio se diseñó un tronco común que articulara, de manera transversal, las cuatro carreras que se cursan en la UNICH, pero las presiones políticas internas y la falta de oficio pedagógico impidieron que este modelo que atañe a la construcción social del conocimiento intercultural tuviera éxito. Este desenlace trajo como consecuencia la creación de las divisiones de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales, inhibiendo el proceso de construcción transdisciplinaria que requiere el modelo para su desarrollo, con una pobre concepción psicopedagógica de los materiales didácticos y, por último, con una descentralización mal planificada, que generó la creación de las Unidades Académicas *Multidisciplinarias* sin que la matriz hubiera alcanzado la madurez suficiente en la consolidación de sus planes y programas de estudio, así como el cuerpo académico. A esto habría que añadir que las diferentes sedes de la UNICH no fueron ubicadas en puntos estratégicos para la difusión de la interculturalidad en regiones indígenas.

Al analizar la relación de las cuotas por grupo etnolingüístico en la UNICH, lo primero que salta a la vista es la distribución desequilibrada entre grupos etnolingüísticos y mestizos, pues los segundos son mayoría con respecto a cualquier otro grupo; en seguida es notable la subrepresentación de prácticamente todos los grupos étnicos, excepto los tzeltales. El número de tzeltales es mucho mayor que cualquier otra etnia, sin embargo, no hay un solo maestro tzeltal o, en su defecto, que hable la lengua. Los indígenas están prácticamente concentrados en la licenciatura en Lengua y cultura; en orden de importancia le seguiría Desarrollo sustentable. En cambio, los mestizos se distribuyen de manera más o menos equilibrada en todas las carreras, pero en Turismo alternativo está

el mayor número. En cuanto a las cifras de la composición de hombres y mujeres de la matrícula, la utilización del concepto de la *escuela de la igualdad de oportunidades* es más acertada, porque la matrícula en este aspecto está balanceada; sin embargo, cuando analizamos algunos datos etnográficos, sobre todo en relación con la salud reproductiva de las estudiantes, de las relaciones íntimas entre mestizos e indígenas o las inexistentes entre mestizas e indígenas, podemos apreciar que la interculturalidad dista mucho de estar sustentada en relaciones de género equilibradas.

Al final se hace un análisis de la UNICH como mercado por medio del proyecto que pretende reconvertir a la currícula de acuerdo con el mercado de competencias profesionales. Si se reorienta la competencia laboral de los egresados a su participación laboral en el fortalecimiento de la sociedad civil —esto es, en el desarrollo de la gobernanza indispensable en los procesos de descentralización de las políticas públicas—, se estaría impulsando la inserción laboral de los egresados a un campo realmente fructífero. Sin embargo, creemos que la UNICH difícilmente pasará del discurso político —encabezado por Sylvia Schmelkes—²⁷ a una *real politique* que convierta a los jóvenes involucrados en la educación superior intercultural en colectivos proactivos de la dignidad, la justicia, la empatía, la solidaridad y el reconocimiento de la diferencia. Hoy, el futuro, desgraciadamente, es el desempleo masivo de los egresados o el empleo feminizado.

BIBLIOGRAFÍA

- Amorós Puente, Celia (2008), *Mujeres e imaginarios de la globalización. Reflexiones para una agenda teórica global del feminismo*, Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones.
- Bartolomé Bistoletti, Miguel A. y Alicia M. Barabás (1996), *La pluralidad en peligro. Procesos de transfiguración y extinción cultural en Oaxaca (chochos, chontales, ixcatecos y zoques)*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia/Instituto Nacional Indigenista, Colección Regiones en México.

²⁷ Sylvia Schmelkes (2006), la primera Coordinadora Intercultural Bilingüe, dice que la interculturalidad consiste en el desarrollo del pluralismo, la tolerancia, la atención a las minorías, la justicia y el aseguramiento de la gobernabilidad.

- Borgatti, Stephen P. y Daniel S. Halgin (2011), "Mapping culture: Freelists, pilesorting, triads and consensus analysis", en Jean Schensul y Margaret LeCompte (eds.), *The Ethnographer's Toolkit*, vol. 3, Altamira, Walnut Creek, en prensa.
- Borgatti, Stephen P. (2005) "Centrality and network flow", en *Social Networks* 27, pp. 55-71, [<http://www.steveborgatti.com/papers/centflow.pdf>], consultado el 15 de febrero de 2011.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009), *Una epistemología del sur*, México, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Siglo XXI.
- Dirección General de Educación Indígena (2000), *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal/Dirección General de Educación Indígena.
- Dubet, François (2005), "Exclusión social, exclusión escolar", en *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona/México, Pomares, pp. 93-106.
- Estadísticas de inicio de ciclo escolar enero-junio 2011* (2011), Chiapas, Área de Control Escolar-Universidad Intercultural de Chiapas.
- Estadística de la coordinación de posgrado* (2011), Chiapas, Unidad 071 de Tuxtla Gutiérrez-Universidad Pedagógica Nacional.
- Estadísticas de inicio de ciclo escolar 2009-2010* (2009), Chiapas, Área de Control Escolar-Universidad Intercultural de Chiapas.
- Fierro, Cecilia; Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (2000), *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, Barcelona, Paidós.
- Gaceta de la UNICH* (2009), año 4, número especial, julio.
- Gaceta de la UNICH* (2006), año 1, s/n, mayo.
- Gamio, Manuel (2006), *Forjando Patria*, México, Porrúa.
- García González, Enrique (2005), *Vigotski. La construcción de la psique*, México, Trillas.
- Giddens, Anthony (1995), "Tiempo, espacio y regionalización", en *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrotu Editores, pp. 143-189.
- Gómez Lara, Horacio (2011), *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de indentidades en los Altos de Chiapas*, tesis de doctorado en Antropología Social, Sevilla, Universidad de Sevilla.

- Hernández Rojas, Gerardo (2006), *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, México, Paidós.
- López, Luis Enrique (2009), "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal", en Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, La Paz, Plural Editores, pp. 129-220.
- Luengo, Julián J. (comp.) (2005), "Introducción", en *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona/México, Ediciones Pomares, pp. 7-15.
- Moguel Viveros, Reyna y Blanca Isela Gómez (2005), "Flexibilización de los procesos de trabajo y cultura laboral en la Trans Textil International, S. A. de C. V.", en *Culture Society & Praxis*, vol. 3, núm. 2, pp. 128-156 [<http://culturesocietypraxis.org/index.php/csp/article/viewArticle/6>], consultado el 15 de febrero de 2011.
- Moguel Viveros, Reyna (2001), *Entre la tradición y la modernidad. Etnología de los derechos colectivos indios*, Chiapas, Consejo Estatal para las Culturas y las Artes de Chiapas.
- Muñoz Cruz, Héctor (2010), *Reflexibilidad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Olivera Bustamante, Mercedes; Teresa Ramos Maza y María Inés Castro Apresca (2009-2010), *Incidencia de la crisis global en la situación, condición y participación de las mujeres marginales chiapanecas*, Proyecto de investigación presentado al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Lengua y Cultura* (2005), Versión 2005-2009, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Intercultural de Chiapas.
- Programa de Educación Bilingüe-Bicultural [http://www.ieepo.gob.mx/cgeib_index.htm], consultado el 19 de marzo de 2011.
- Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Bilingüe (SEP-CGEIB) (2006), *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*, México, Coordinación General de Educación Bilingüe-Secretaría de Educación Pública.

- Schmelkes, Sylvia (2008), “Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos”, en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)/UNESCO, [<http://www.iesalc.unesco.org.ve/images/stories/mexico.pdf>] consultado el 3 de mayo de 2011.
- Schmelkes, Sylvia (2006), *Educación para la interculturalidad*, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, [<http://www.slideshare.net/eugcarrillo/la-interculturalidad-segun-sylvia-schmelkes-5619799>] consultado el 25 de marzo de 2011.
- Schmelkes, Sylvia (2005), “La interculturalidad en la educación básica”, conferencia presentada en el *Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias*, organizado por Editorial Santillana, celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero [<http://www.amdh.com.mx/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf>] consultado el
- Stolcke, Verena (2000), “¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad?”, en *Política y Cultura*, núm. 14, otoño, pp. 25-60.
- Subirats i Humet, Joan (dir.), Gomà Carmona, Ricard y Brugué Torruella, Joaquim (coords.) (2005), *Análisis de los Factores de la exclusión social*, Bilbao, Fundación Banco Bilbao Vizcaya (BBVA).
- Tejeda Fernández, José (1999), “Acerca de las competencias profesionales”, en *Herramientas*, vol. 1, núm. 56, pp. 20-30.
- Torres Santomé, Jurjo (2001), *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata.
- Viqueira, Juan Pedro (2008), “Indios y ladinos, arraigados y migrantes en Chiapas: un esbozo de historia demográfica de larga duración”, en *Migraciones en el Sur de México y Centroamérica*, México, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Miguel Ángel Porrúa, pp. 275-322.

D.R. © José Bastiani Gómez, México, D.F., julio-diciembre, 2010/enero-junio, 2011.

D.R. © Reyna Moguel Viveros, México, D.F., julio-diciembre, 2010/enero-junio, 2011.