

Indigenismo y educación intercultural: una discusión necesaria. La experiencia en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco

FELIPE JAVIER GALÁN LÓPEZ Y SERGIO IVÁN NAVARRO MARTÍNEZ

La educación intercultural ha tratado de deslindar su esencia de los elementos que le dieron origen: el recorrido histórico del concepto, el contexto y los teóricos. Uno de los pensadores más importantes para entender esta política es Gonzalo Aguirre Beltrán. Conocer su obra y la de los indigenistas mexicanos es imprescindible para analizar y discutir las políticas educativas actuales. A partir de nuestra experiencia como profesores-investigadores en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco durante los años 2007 a 2011, presentamos una serie de reflexiones sobre el proyecto educativo denominado universidad intercultural.

PALABRAS CLAVE: indigenismo, educación intercultural, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, experiencias educativas, docencia

Indigenism and Intercultural Education: A Necessary Discussion. Experience in the Intercultural University of the State of Tabasco

The present intercultural education is trying to leave behind the theorist and the context in which was born. Gonzalo Aguirre Beltrán is well known as one of the fathers of mexican indigenism, it is important to know his work. We present a critic about the educational project called Intercultural University from our experience as teachers in the Intercultural University of the State of Tabasco, during 2007-2011.

KEYWORDS: indigenism, intercultural education, Intercultural University of the State of Tabasco, educational experiences, teaching

FELIPE JAVIER GALÁN LÓPEZ

Programa de Graduados en Humanidades
y Ciencias Sociales, Instituto Tecnológico y
de Estudios Superiores de Monterrey,
Monterrey, Nuevo León, México
javiergalan74@hotmail.com

SERGIO IVÁN NAVARRO MARTÍNEZ

Becario del Consejo Nacional de Ciencia
y Tecnología 2012-2016, Centro de Estudios
Superiores de México y Centroamérica,
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México
s-navarro@hotmail.com

Introducción

La educación intercultural en México empieza a arrojar resultados y es necesario analizarlos desde distintas miradas. Entre los primeros puntos sobre los cuales es esencial reflexionar, se encuentran: a) la investigación sobre la aplicación de políticas públicas para las comunidades indígenas; b) el diseño e implementación de universidades con enfoque intercultural; c) los resultados de los primeros 11 años de la investigación que generan, y d) la evaluación a las primeras generaciones de egresados.

Investigar a partir de procesos de larga duración debe ser un referente, sobre todo porque durante el siglo XX las políticas indigenistas tuvieron resultados ambiguos y paradójicos que siguen siendo fundamentales para la definición de los espacios donde se sitúan las Universidades Interculturales (UI). A pesar de que buena parte del discurso de la interculturalidad en la actualidad pretende distanciarse de la política indigenista que le antecede, no hay que olvidar que se sigue denominando indígena o comunidad indígena a la mayoría de la población a la que se destina la política de educación intercultural, por lo que el legado de los indigenistas debe ser un referente histórico para quienes proponen y aplican las nuevas políticas hacia las comunidades indígenas mexicanas, en particular para los académicos que trabajan con un enfoque llamado intercultural y para los estudiantes que desde 2004 se forman en las UI.

Es primordial revisar los paradigmas dominantes acerca de lo que, en su momento, se pensó que era el camino adecuado para la integración de la población indígena a un proyecto nacional. La mayor parte del discurso intercultural en México toma como punto de partida la ruptura epistemológica con la política de asimilación, pero mantiene la definición de indígena para usos políticos. Frente a esto nos preguntamos: ¿las nuevas generaciones de estudiantes de las UI conocen el legado de los teóricos indigenistas? ¿Los profesores toman como punto de partida el indigenismo para replantear su práctica educativa? Para subrayar la ausencia de

reflexión sobre la obra de los pensadores indigenistas en las UI, retomamos la labor y experiencia que desarrollamos en este enfoque educativo intercultural entre 2007 y 2011, como profesores-investigadores en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), situada en Oxolotán, Tacotalpa, Tabasco. Además, nuestros actuales trabajos de tesis doctoral se relacionan con estas reflexiones (Galán, 2016; Navarro, en prensa).

El sentido de este texto también es analizar la educación intercultural como un proceso, para hallar las raíces del debate político, académico y práctico actual en el que se inserta el retorno de la cuestión indígena en su última fase, denominada Universidad Intercultural, impulsada por los gobiernos de México de principios del siglo XXI.

Este trabajo se divide en dos partes. La primera presenta un análisis sobre el paradigma de Gonzalo Aguirre Beltrán como referente epistemológico para la discusión de la educación intercultural. La segunda se basa en nuestras reflexiones sobre la práctica educativa implementada en la UIET. Para justificar desde nuestra experiencia dicha ausencia teórica, nuestras indagaciones se sustentan en la revisión documental y en la observación participante.

El legado histórico del indigenismo

LA CONCEPCIÓN DE INTERCULTURALIDAD A PARTIR DE LA OBRA DE AGUIRRE BELTRÁN

La obra de Aguirre Beltrán ha sido discutida, criticada, homenajeadada y aplicada a lo largo de los años. Representa uno de los paradigmas teóricos más importantes del siglo XX, no sólo para la antropología mexicana, sino también para la iberoamericana y las ciencias sociales en general. Es un pensador estudiado en la actualidad para comprender la acción indigenista.

Aguirre Beltrán,¹ médico de profesión y antropólogo destacado, dedicó gran parte de su vida al

estudio de diversas comunidades. Además del trabajo que realizó con grupos indígenas, principalmente en Chiapas y Veracruz, sus indagaciones sobre la población afroamericana son pioneras. Su obra antropológica es referente para entender las políticas indigenistas y representa un enorme legado para la investigación de campo.² A pesar de que los ideólogos y funcionarios de la educación intercultural con frecuencia omiten el pensamiento de los indigenistas, éstos son un referente para el estudio de las comunidades indígenas.

En medio de las polémicas decisiones políticas de Aguirre Beltrán, su contribución al concepto de interculturalidad es innegable. Distinguió con claridad una interculturalidad contextualizada por el dominio de una cultura sobre otra. Éste es el Aguirre Beltrán que tomó partido por los pueblos indios. En contraste, no confió en la capacidad de los indios mexicanos para desarrollar sus mundos y sobrevivir a la modernidad capitalista (Fábregas, 2005: 4). Félix Báez-Jorge, en la introducción a la obra *Regiones de refugio*, considera:

Se conjugan admirablemente las categorías abstractas priorizadas por la actividad intelectual, con las preocupaciones prácticas orientadas al beneficio social. La obra proyecta relaciones indisolubles entre la esfera cognoscitiva y la pragmática. La síntesis de estas vertientes configuró una propuesta orgánica que singularizó al indigenismo mexicano,

1 Se desempeñó como director del Instituto Indigenista Interamericano (1966), rector de la Universidad Veracruzana (1956-1963), diputado federal (1961-1964) y director del Instituto Nacional Indigenista (1971-1972).

2 Los antropólogos indigenistas del siglo XX estudiaron pueblos y comunidades indígenas, e hicieron aportes en los ámbitos de la lingüística, antropología, historia, etnohistoria y sociología. Podemos mencionar las investigaciones de Alfonso Caso, Manuel Gamio, Julio de la Fuente, Margarita Nolasco, Guillermo Bonfil Batalla y Rodolfo Stavenhagen, entre muchos otros.

generando simultáneamente planteamientos ideológicos que se convertirían en fundamento de los programas orientados en beneficio de las comunidades indígenas [...] con razón *Regiones de refugio* es considerada una obra fundamental del indigenismo en Latinoamérica (2009: 10).

Pensamos que es imprescindible que la obra de Aguirre Beltrán se conozca en las UI, ya que fue pionero en estudiar el concepto de interculturalidad. Retoma este concepto en *Teoría y práctica de la educación indígena* (1992b), *Programas de salud en la situación intercultural* (1994 [1955]), *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México* (1992a [1957]), y *Regiones de refugio* (2009) (Palerm, 1992: 10). Dietz y Mateos (2011) señalan que el concepto *intercultural* fue expuesto originalmente en *Formas de gobierno indígena* (1991), en 1953.

El indigenismo en México ha tenido varias etapas. Para Stavenhagen (2013), la nueva política indigenista se deriva del Primer Congreso Indigenista Interamericano y de la fundación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948. Stavenhagen denomina el indigenismo en el que se ubica históricamente el trabajo de Aguirre Beltrán como “una política de Estado mexicano, diseñada y llevada a cabo por intelectuales mestizos en beneficio de los indígenas, pero sin la participación de éstos. Un experimento de ingeniería social muy de moda en las ciencias sociales de los años cincuenta” (2013: 32).

Dietz y Mateos (2011: 97) indican que la noción de “lo intercultural” aparece con un sentido más aplicado en el mismo INI, dirigido por entonces por el propio Aguirre Beltrán, en la definición del modelo de “regiones interculturales” o “regiones de



PAVEL LARA ▶ Laura, con su hermano a la izquierda y su padre a la derecha. El padre de Laura vive en Estados Unidos.

refugio”. Estas regiones, en las que los indígenas y mestizos o “ladinos” entraban en contacto en relaciones desiguales, se convirtieron en espacios para la promoción de una política indigenista. Báez Landa (2011: 32) define este indigenismo como “moderno” y considera que los dos teóricos esenciales en los aportes a la teoría desarrollada para el diseño de las políticas indigenistas fueron Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán. La política indigenista partió de una serie de acciones promovidas por medio de los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI):

Aguirre Beltrán superó el funcionalismo clásico y avanzó hacia un paradigma indigenista moderno, que toma en consideración el proceso histórico [...] con los conceptos de Región de refugio, Región intercultural, proceso dominical, Aguirre pasa a definir al indio ya no como el superviviente de una cultura en declive sino como un habitante rural que es explotado como casta, en medio de un sistema capitalista (Báez Landa, 2011: 34).

Como Aguirre Beltrán era discípulo de Melville Herskovits, su teoría recibió la influencia del paradigma culturalista. Una de las obras que los antropólogos indigenistas leían era *El hombre y sus obras*, publicada en 1948, pilar de los estudios culturales durante varias décadas (Herskovits, 1992). La influencia de ésta y otras obras de Herskovits en la política indigenista fue determinante para las acciones que se desarrollaron en ese entonces y que el enfoque intercultural heredó, pues la noción de cultura, desde los años del indigenismo integracionista hasta la actualidad, es dominante para la definición de categorías como “lo indígena”.

Aguirre Beltrán propuso el concepto de *aculturación*, que se refiere a la convivencia de dos culturas que, a la larga y por su mutua relación, alcanzarán su conjugación. Esto se manifiesta en sus obras *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en*

México (Aguirre, 1992a) y *Regiones de refugio* (Aguirre, 2009), en las que afirma que existen situaciones interculturales que hacen necesaria la implementación de un sistema de educación formal con características particulares para su población. También distingue entre educación formal e informal y pone énfasis en el aprendizaje, más que en la enseñanza —se aprende haciendo—; plantea el uso de un conocimiento culturalmente situado y de la lengua materna, la formación de maestros bilingües, y sobre todo, una educación abierta a la comunidad en la que maestros y estudiantes no pierdan jamás el contacto con las actividades de su vida cotidiana:

Así concebida, la educación intercultural no tiene por función ni es su responsabilidad la implementación total del desarrollo en las regiones de refugio indígena, tampoco tiene a su cargo la totalidad de la educación en esas regiones; sus tareas son más modestas pero no por ellos menos importantes, como son las de establecer los prerrequisitos necesarios para que los canales corrientes de la administración pública lleven los beneficios de la educación formal a las comunidades indígenas y contribuir, de ese modo, a realizar las precondiciones en que se basa el desarrollo planificado en el nivel nacional (Aguirre, 1992b: 33).

Aguirre Beltrán criticó la postura desde la cual se había observado y se edificaba el trabajo de la educación, como ente capaz de modificar el estado de las personas:

Implementar un sistema de educación formal para que los indios permanezcan indios, sujetos a la explotación de los no indios, es levantar expectativas, ansiedades y esperanzas que no se está dispuesto a satisfacer. Ello representa graves peligros para la estabilidad social y una patente negación de los postulados revolucionarios (1992b: 16).

Consideramos que el indigenismo que Aguirre Beltrán representó se diferencia del de sus predecesores porque cuestiona a los gobiernos posrevolucionarios por dar a la educación un papel relevante en la formación nacional, como un programa cuyo objetivo era lograr la incorporación del indio a la civilización antes que potenciar su desarrollo. Aguirre elabora una fuerte crítica al proceso de formación nacional basado en la constitución de un Estado-nación monoétnico por el mestizaje.

La creación de los CCI propuestos por Aguirre Beltrán fue el eje central de la política indigenista mexicana. El primero se estableció en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, y hoy siguen aún la base indigenista con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), como nueva referencia institucional, que los denomina Centros Coordinadores para el Desarrollo Indígena.

Julio de la Fuente también aportó fundamentos teóricos relevantes al indigenismo con estudios antropológicos de carácter regional. Báez Landa afirma que no se ha dimensionado su obra y sus aportes: “la presencia de Malinowsky en México y su fructífera relación con Julio de la Fuente, permitió superar los estudios funcionalistas y avanzar hacia el estudio de las relaciones interétnicas, para enfocar el asunto de la integración regional, antes que la nacional” (Báez Landa, 2011: 33).

Es preciso destacar que un grupo de intelectuales —entre ellos, Margarita Nolasco, Guillermo Bonfil Batalla, Fernando Benítez y Pablo González Casanova— cuestionaron el indigenismo durante la gestión de Aguirre Beltrán al frente del INI. Como funcionario, le tocó defender su teoría. Uno de los debates tuvo lugar en septiembre de 1971, cuando el presidente Luis Echeverría (1970-1976) convocó a un diálogo sobre la política indigenista. En ese momento, Aguirre Beltrán afirmó: “el instituto tiene por función eminente el logro de la integración de los grupos étnicos americanos que aún conservan su propia identidad, en el seno de la sociedad nacional,

de acuerdo con las normas y valores que le dan contenido humano al proceso revolucionario” (Aguirre, en *¿Ha fracasado el indigenismo?*, 1971: 15).

El INI planteó la creación del promotor cultural. En la actualidad, estudiantes y profesores de las UI lo consideran una innovación, cuando ya se trabajaba en los CCI. El promotor cultural, definido por Aguirre Beltrán, tenía una labor central en los procesos de cambio cultural, como ahora se promueve en las UI. Por esta razón, la actual educación intercultural no se desprende epistemológicamente ni se aleja del paradigma indigenista al que ideólogos y funcionarios interculturales del siglo XXI tachan de inoperante.

Si bien la educación para la población diferenciada en México es oficial a partir de la década de 1970, la discusión sobre lo intercultural tiene sus antecedentes en la política indigenista posrevolucionaria, de la que Aguirre Beltrán cuestionó la tesis incorporativa, los métodos y los fines últimos. Quienes reflexionan sobre el enfoque educativo intercultural en México (Moya, 1998; Díaz-Couder, 1998; Muñoz, 2002; Juárez y Comboni, 2002; Casillas y Santini, 2006; López, 2000; Schmelkes, 2005a; 2005b; 2008; 2009, entre otros) no profundizan lo suficiente en la revisión del indigenismo y sus etapas, y al momento de presentar los postulados del enfoque de la educación intercultural, omiten la cuestión histórica.

Las obras de indigenistas son prácticamente desconocidas entre los académicos y estudiantes de las UI. Desde nuestra perspectiva, esto crea vacíos teóricos e históricos que se manifiestan en la noción de que la interculturalidad es novedosa y hasta innovadora. Por otra parte, hay quienes sí se sitúan en una dimensión histórica justa para la discusión y el análisis de la educación intercultural en México y Latinoamérica (Bertely, 1997; Dietz y Mateos, 2011; Mato, 2009; Fábregas, 2005).

Aguirre Beltrán fue cuestionado cuando estaba al frente del INI por ser un funcionario cercano al gobierno de Luis Echeverría. Su política se aplicó

en los CCI de todo el país durante el último tercio de siglo XX y fue el eje de los programas educativos que prevalecieron en instituciones creadas para dar atención a la población indígena, en particular la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que en la década de 1980 se adaptó a un enfoque bilingüe y capacitó profesores en educación dirigida a las comunidades indígenas para facilitar su integración a la modernidad.

En la década siguiente, con las reformas constitucionales, los acuerdos internacionales ratificados³ y las movilizaciones sociales, el indigenismo fue catalogado como colonialista. Durante su último decenio, el INI pretendió mostrar que la integración de los pueblos indígenas era casi un hecho. No obstante, se agudizó la crítica que la consideraba una política de corte integracionista, pues la versión oficial condenaba a los pueblos indígenas a su desaparición.⁴ En esos años, ideólogos, académicos y funcionarios tomaron el concepto de interculturalidad y lo promovieron como parte de una nueva política. Ante esto, vale la preguntarse si el concepto—institucionalizado— de interculturalidad no debe incluirse también como colonialista e integracionista.

LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES Y LA IMPORTANCIA DE REVISAR EL INDIGENISMO

El análisis del concepto de interculturalidad desde una perspectiva histórica, y a partir del indigenismo de cuño integracionista, lleva a cuestionar su génesis en las corrientes anglosajonas o europeas y a situarlo como un problema que cada país tiene y ha vivido de manera particular (Dietz y Mateos, 2011).

A diferencia de la mayor parte de la literatura reciente, consideramos que no se puede hablar de la “emergencia del indigenismo” como si fuera una novedad en el contexto latinoamericano. Por el contrario, la cuestión indígena se presenta “de nuevo”

como un elemento fundamental en el debate de las identidades nacionales y la ciudadanía, en una configuración nueva, en la cual también encontramos sus significados históricamente estratificados.

La propuesta que planteamos a partir de nuestra práctica educativa es que la reconstrucción de las instituciones indigenistas y de la disputa alrededor del indigenismo permitirá conocer los procesos históricos en el debate sobre la educación intercultural. No debe olvidarse que el enfoque educativo intercultural no se ha desprendido del todo de la política indigenista del siglo XX, otros teóricos ya habían planteado la discusión sobre cultura como parte de las políticas indigenistas. El discurso de la interculturalidad no podía—ni puede— construirse desconectado del contexto social e ideológico, de la propia diversidad cultural y del análisis de las relaciones entre grupos sociales. Contar con el referente histórico sobre la aplicación de políticas públicas permitirá analizarlas mejor.

Las UI en Latinoamérica se crearon con base en numerosas reflexiones político-pedagógicas de movimientos étnicos y sociales opuestos a las políticas integracionistas y excluyentes. En México, el germen de estas universidades también responde a demandas históricas (Casillas y Santini, 2006) que, en distintos momentos y con particular intensidad, han movilizado a varios sectores sociales, por ejemplo, la Universidad de la Montaña, en Chiapas; la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, en Guerrero, y la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, en Oaxaca.

3 El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989) fue ratificado por el gobierno mexicano en 1992.

4 El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) ha sido enfático al cuestionar y rechazar la política oficial hacia las comunidades indígenas del país. Por ejemplo, en los acuerdos de San Andrés Larráinzar, firmados en 1996, se propuso y se exigió una educación con pertinencia cultural. Cabe destacar que dichos acuerdos no fueron tomados en esencia en la Reforma Constitucional de 2001 (Harvey, 1998; Díaz-Polanco, 2003; López y Rivas, 2004, entre otros).



PROMETEO LUCERO ▶ Celebración en honor de San Miguel Arcángel, patrono de Metlatónoc, municipio na'savi (mixteco) de Guerrero, para agradecer por las lluvias, la cosecha y el bienestar de enfermos y migrantes. 28 de septiembre de 2009.

Debido a la fuerza de las demandas insoslayables de los grupos indígenas organizados, México se reconoce como pluricultural. Incluso como medida de contención social, a partir de 2003 se crearon algunas UI en toda la república. Schmelkes anota que “la iniciativa de las UI, surgió a partir de la creación en 2001 de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP)” (2008: 329). Así, la creación de las UI responde a una serie de retos del sistema educativo mexicano, en particular:

a) La escasa cobertura de la población indígena en la educación superior en general, y en la pública en particular. La población indígena del país representa el 10% de la población nacional. Sin embargo, se estima que apenas un 1% de la matrícula de educación superior es indígena. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 reconoció esta

desigualdad en las oportunidades de educarse de la población indígena y se propuso triplicar la matrícula de los indígenas en este nivel educativo, así como en el inmediato anterior. Se consideró que la creación de UI a ubicarse en regiones con un porcentaje importante de población indígena, podían contribuir al logro de esta meta acercando la oferta educativa a población que de otra forma no podría tener acceso a ella. b) Las demandas indígenas. Estas demandas han venido escalando de forma tal que ahora incorporan no sólo el acceso a la educación básica, sino también a la capacitación para el trabajo y a la educación superior. Los pueblos indígenas organizados, además, han calificado sus demandas, y han solicitado que esta oferta educativa debería incluir la enseñanza de las lenguas indígenas y se abra a sus propios aportes culturales. Las demandas indígenas han conducido a la modificación de la Constitución Política de

los Estados Unidos Mexicanos en el año 2002, así como a la emisión de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en el 2003 y a la modificación de la Ley General de Educación en ese mismo año. c) El desequilibrio geográfico del desarrollo nacional. En situación especialmente desfavorecida se encuentran las regiones donde se concentran las poblaciones indígenas, a pesar de que muchas de ellas son ricas en recursos naturales. Al formar profesionales, se pensaba, las universidades pueden orientar la oferta educativa y la formación de sus alumnos hacia la solución de los problemas regionales y hacia el fomento del desarrollo integral de la región (Schmelkes, 2008: 329).

En la actualidad, hay más de diez UI distribuidas en el país. Por lo general, se ubican en comunidades rurales en las que la población es considerada indígena por el Estado, todas representan experiencias únicas por el contexto en el que se encuentran. A continuación exponemos la situación de la UIET.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DE LA UIET

La UIET empezó a funcionar el 18 de agosto de 2005, en el antiguo poblado Oxolotán,⁵ en el municipio de Tacotalpa, Tabasco. Se creó como organismo público descentralizado, de carácter estatal, con personalidad jurídica y patrimonio propio (Navarro y Rojas, 2011). Desde su origen, su objetivo ha sido:

Formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitarios, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas y culturas originarias, con la facultad de desarrollar e implementar programas de docencia, investigación, vinculación, difusión y extensión, desde la

perspectiva del reconocimiento y respeto de los haberes y saberes ancestrales tradicionales (UIET, s. f.).

La UIET nació como “una demanda real y legítima de los jóvenes habitantes de zonas rurales e indígenas que han sido sometidos a una preparación homogeneizadora, sin condiciones de equidad, con un modelo educativo impuesto, al cual sólo acceden grupos con mejores índices de desarrollo” (UIET, 2004: 1). Se consideró la apertura de tres opciones formativas que debían responder a “las necesidades particulares de los habitantes de las comunidades indígenas y rurales de nuestro estado [que permitiera] elevar los indicadores que evalúan el desarrollo humano” (UIET, 2004: 1).

De acuerdo con Navarro y Rojas (2011), se fundamentó legalmente la solicitud de apertura de la UIET mediante: a) leyes, estatutos y reglamentos que amparan la oferta educativa de las UI; b) la demanda potencial de aspirantes a la educación superior y la oferta educativa que tiene la zona que comprende a la región chol; c) el mercado laboral de la región a partir de la especificación de las actividades productivas en municipios con presencia indígena, y d) el desarrollo de dos talleres aplicados a 25 líderes indígenas choles, así como una serie de trabajos con padres de familia y estudiantes del último año de bachillerato de las siete escuelas de nivel medio superior existentes en el municipio de Tacotalpa.

Según el “Estudio de factibilidad” (UIET, 2004), las licenciaturas propuestas al comienzo fueron: atención y promoción de la salud —medicina sanitaria—, atención educativa intercultural —Escuela Normal Intercultural Bilingüe— y desarrollo sustentable

5 El estado de Tabasco considera que esta comunidad es indígena por la presencia de grupos zoques, por lo que se dice que forma parte de la “Sierra de los zoques” (Ruz, 1991). En la actualidad, la mayoría de la población indígena es hablante de chol y hay presencia de hablantes de tzotzil y de zoques que han emigrado de Chiapas.

regional y comunitario —agronegocio—. También se propusieron las licenciaturas en desarrollo rural sustentable, desarrollo turístico y lengua y cultura, las cuales se ofertan en otras UI del país.

Así se corrobora que la UIET no nace como una emergencia y por el trabajo de base de las poblaciones indígenas, sino por acuerdo e intervención del Estado por medio de la CDI y la CGEIB. Esta última, como instancia normativa y operativa de la SEP, tenía la obligación de cumplir las metas señaladas en el Programa Nacional de Educación (Navarro y Rojas, 2011).

Las labores de la UIET comenzaron en las instalaciones de la Escuela Secundaria Técnica 13, ubicada en el poblado Oxolotán, frente a las instalaciones actuales. Ahí operaron tres licenciaturas en el turno vespertino.⁶ La UIET cuenta hoy con otras dos sedes académicas, una en Villa Vicente Guerrero, en el municipio de Centla, en la región chontal, y otra en Tamulté de las Sabanas, municipio de Centro, que ofrece las licenciaturas en comunicación intercultural, salud intercultural, enfermería intercultural y derecho intercultural. No está de más señalar que licenciaturas similares se ofertan en otras UI del país, por lo que resulta sugerente pensar qué tan innovadores y contextualizados son los programas educativos.

Para su organización y gobierno, la UIET cuenta con junta directiva, rector y directores de división. Su directorio se organiza en abogado general, contralor interno, 12 departamentos, siete coordinadores de programas académicos y coordinación del Centro de Estudios e Investigaciones en Lenguas. Los coordinadores generales de sede y los coordinadores académicos existen en la práctica, pero no aparecen en el directorio ni en el organigrama.

Los lugares de procedencia de los estudiantes que conforman la matrícula son variados.⁷ La mayoría son jóvenes de localidades de los municipios de Tacotalpa, Nacajuca, Villahermosa, Teapa, Jalapa, Centla, Balancán y Huimanguillo, aunque también hay presencia significativa de estudiantes de la región norte de Chiapas. En relación con la

variable lingüística, la mayoría de los estudiantes son hablantes de chol aunque también hay presencia de yokotan, zoque y tsotsil. En el siguiente apartado reflexionaremos sobre nuestras experiencias como profesores-investigadores en la UIET.

Nuestras experiencias

ENCUENTRO CON EL MODELO, APRENDIZAJES Y CONFLICTOS

Como docentes de la UIET, tuvimos vivencias diversas respecto a la aplicación de políticas con enfoque intercultural. Coincidimos con el modelo de manera parcial y en ocasiones disentimos con las prácticas institucionales, lo que nos permitió cuestionar el enfoque en busca de respuestas desde lo interdisciplinario. Partimos de cierta sospecha sobre el interés manifestado por el Estado por otorgar reconocimiento y solucionar un problema añejo en la educación para la población que históricamente había mantenido relegada. Vimos que la propuesta no era más que un manejo de buenas intenciones que seguía dirigida, orientada y controlada por el modelo convencional de educación, o en el peor de los casos, una versión maquillada de las políticas indigenistas anteriores.

Así como estuvo de moda que académicos y funcionarios hablaran de la educación indígena en

6 De 217 estudiantes en 2005, la matrícula aumentó a 614 en 2011, con un promedio de crecimiento anual de 70 alumnos, es decir, creció 32%. De la primera y segunda generaciones —2005-2010 y 2006-2011— egresaron 234 estudiantes, de los cuales había 109 titulados hasta 2014.

7 En 2005, los hablantes de lengua indígena (HLI) representaban 55.7% del total de la matrícula. En 2006, disminuyeron a 48.3%, en 2007 a 42.9%, en 2008 a 40.7%, en 2009 a 41.4%, en 2010 a 42.9% y en 2011 a 36.6%. Así, en 2011, había 176 hablantes de chol, siete de yokotan, 34 de zoque y ocho de tsotsil (Navarro y Rojas, 2011).

décadas pasadas, el modelo educativo intercultural actual es operado por funcionarios, principalmente de la Ciudad de México, quienes establecen los postulados generales y el diseño de los programas educativos para las UI. Hay un cierto paralelismo con los procesos de aculturación, con la diferencia de que el discurso actual considera la participación de los indígenas en la toma de decisiones, aunque en la práctica sea distinto.

Hemos sido un tanto incrédulos ante el modelo intercultural que propone la CGEIB. Durante nuestra estancia en la UIET, cuestionamos el proyecto educativo intercultural al ver que lo dirigían sujetos no indígenas formados en instituciones de educación superior, cuyo enfoque no toma en cuenta la diversidad cultural y ha excluido a la población considerada indígena.

Una de las principales características que tuvo la aplicación práctica del modelo educativo intercultural en los comienzos de la UIET fue la integración de docentes con poca formación para generar una discusión académica sobre los antecedentes principales que existían hasta ese momento sobre la teoría y práctica de la educación intercultural en México. A pesar de que había una literatura amplia sobre posturas epistemológicas, no todas se retomaban para la reflexión y análisis de nuestra práctica como profesores interculturales, más bien se fueron presentando conforme el grupo de académicos se hacía diverso e inquisitivo ante el modelo intercultural.

Cuando se habla de educación superior con enfoque intercultural se insiste en que el espacio escolar es habitado por sujetos pertenecientes a distintos grupos clasificados como indígenas por el



RICARDO RAMÍREZ ARRIOLA / www.360gradosfoto.com ▶ Muchas veces, los hijos migrantes envían dinero a sus parientes en la comunidad de origen con el propósito de construir una casa. En su ausencia, los padres se encargan de comprar material e incluso de supervisar la obra. El Colorado-Nueva Libertad, municipio de La Trinitaria, Chiapas, México, 2009.

Estado, no obstante, se deja de lado la necesaria discusión sobre la diversidad étnica y lingüística, tanto de sujetos indígenas como no indígenas, porque su objetivo, como se ha señalado, es formar profesionales comprometidos con promover un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas y culturas originarias, desde la perspectiva del reconocimiento y respeto de los haberes y saberes ancestrales tradicionales. Un discurso bastante bien aprendido, pero mal comprendido y ejecutado.

El sustento de este objetivo parece claro, se encuentra en las reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, primero en 1992 y después en 2001, en las que se acepta la diversidad cultural del país representada por sus pueblos originarios. Las UI retoman lo anterior y sitúan en el centro de su discusión el análisis de la diversidad, la interacción equitativa entre culturas y su desarrollo, mediante la revaloración y revitalización de conocimientos locales de las regiones en las que se encontraban, que son precisamente rurales e indígenas. Pero no terminamos de comprender qué entendían por desarrollo la CGEIB y la UIET, cómo y con quiénes lo lograrían.

Lo primero que se evidenció fue con quiénes lograrían su cometido. Eso nos inquietó durante nuestra estancia en la universidad. La formación de los profesores, en su mayoría en ese momento, era disciplinar, por lo que costaba trabajo tener apertura hacia propuestas interdisciplinarias, principalmente por parte de académicos provenientes de las ciencias naturales o de ingenierías. Como se ha indicado, no sólo estaban formados bajo el modelo de educación convencional, además ignoraban el carácter epistemológico de los conocimientos locales y ancestrales de las culturas regionales y propiciaban que los objetivos principales sobre la aplicación exitosa de un modelo educativo intercultural quedaran relegados a segundo plano.

En términos generales, había disposición para profundizar sobre los postulados de la educación intercultural. En un principio, hubo una capacitación

para académicos provenientes de la CGEIB y para investigadores invitados por el departamento de investigación de la UIET. Esta iniciativa se fue desvaneciendo con la llegada de nuevas administraciones que respondieron a otros intereses de formación.

En diversas discusiones generadas en los cursos de formación con perspectiva intercultural, los profesores nos planteamos de manera frecuente que si bien el modelo debía favorecer los saberes locales excluidos por programas y políticas oficiales, era una realidad que la formación académica de la gran mayoría de los estudiantes fue producto del abandono, de la ausencia de políticas hacia las comunidades de la región serrana, además de las condiciones de pobreza extrema y marginación de prácticamente toda la población estudiantil de la UIET en sus primeros tres años de vida.

En los programas de estudio de las licenciaturas en lengua y cultura, y desarrollo rural sustentable de la UIET, encontramos pocas referencias sobre la parte histórica y postulados indigenistas. La referencia a la interculturalidad era casi nula. Los máximos referentes eran textos de la CGEIB, que si bien contribuyeron a la problematización de la educación intercultural, presentaban una visión un tanto aislada de la revisión histórica de la política indigenista en México.

Uno de los vacíos relevantes en la licenciatura de lengua y cultura fue la carencia de una perspectiva histórica que pudiera mostrar a los estudiantes no sólo la importancia de la historia en relación con otras disciplinas, sino la necesidad de una formación histórica local y regional que provoque una reflexión profunda sobre las identidades colectivas e individuales de los estudiantes y les permita tener una educación sólida para formarse como promotores culturales y agentes de cambio social.

En la interacción sostenida con los estudiantes de la UIET, percibimos, en algunos de ellos, desánimo, apatía e indiferencia acerca de su proceso de formación. Lo atribuimos, entre otras cosas, a la poca relación con el enfoque educativo intercultural. Los

jóvenes estaban marcados generacionalmente por las condiciones de su tiempo, y además, por las condiciones de este mundo rural e indígena que exaltaba las asimetrías, la desigualdad y la injusticia social.

Entender esto nos ayudó a comprender que para los estudiantes la UIET se convertía en un espacio para resarcir los problemas de la educación básica y media superior de la que venían con muchas deficiencias. Entre ellas, logramos documentar problemas de lectura y escritura atribuidos no sólo a su situación socioeconómica, sino al rezago educativo existente en las localidades rurales de los municipios tabasqueños y del norte de Chiapas.

Otro problema que no consolidaba al modelo era la movilidad e incertidumbre de la plantilla de profesores. Ninguno de nosotros se había relacionado con este modelo, educado o trabajado con él antes de esta experiencia. Aquí las necesidades formativas de los profesores se convirtieron en uno de los principales obstáculos que reclamaban atención dentro del área académica. Para unos novatos en el asunto no resultaba fácil comprender, explicar y ejercitar al mismo tiempo la educación intercultural.

Además de las dificultades de comprensión del enfoque educativo, también debemos mencionar que las condiciones del medio físico de Oxolotán —pocas casas en renta, transporte público y sistema de salud deficientes, energía eléctrica intermitente y falta de agua potable— han constituido un aspecto que no ha permitido consolidar la plantilla académica y estudiantil.

La llegada de la UIET a Oxolotán incrementó de manera significativa la demanda de servicios. La comunidad no estaba preparada para esa situación. Sucedió lo contrario con los profesores originarios de Tabasco, quienes rentaban una habitación para estar la semana de clases y los fines de semana retornaban a su lugar de origen. De manera paradójica, pocos estudiantes de Oxolotán se formaban en alguna licenciatura de la UIET, porque consideraban que era para “gente pobre” o “para indígenas”.

EL PAPEL DE LOS ESTUDIANTES EN SU EDUCACIÓN

Entre estudiantes y docentes, observamos que con frecuencia se relacionaba lo intercultural sólo con lo indígena; no obstante, era necesario que la comunidad universitaria reflexionara sobre la parte histórica del indigenismo, y en consecuencia, se planteara la relación epistemológica entre los dos conceptos.

Los actos públicos promovidos en el interior de la UIET fueron el pretexto preferido por las autoridades universitarias e institucionales para exhibir la lengua materna, pero en la cotidianidad, en las aulas, foros estudiantiles, pasillos, biblioteca, comedor, pocas veces se escuchaba.

Si partimos de que la interculturalidad privilegia el diálogo como punto de encuentro entre saberes (Dietz y Mateos, 2011: 48-60), éste ocurre poco en un plano horizontal. Aunque se hacen intentos por dar voz a los sujetos en formación, en ocasiones no tienen una participación real. Hacer que las lenguas originarias tengan funcionalidad real dentro de la sociedad mexicana no es un reto exclusivo de las UI, sino del conjunto de las instituciones del Estado y de la sociedad.

Los discursos ante instituciones o actores políticos de los directivos o docentes no cuestionaban las condiciones de exclusión y pobreza como causa de una relación desigual, rara vez se discutía sobre las relaciones de poder presentes de manera cotidiana. Eso contradecía la formación del pensamiento crítico de los estudiantes, el cual coadyuvaría a cuestionar los saberes coloniales impuestos a las comunidades indígenas.

Algunos profesores pensábamos que la interculturalidad como discurso tenía que trascender. Vimos a los estudiantes en su justa dimensión histórica, como sujetos sociales capaces de detonar procesos de transformación social al interior de sus comunidades, pero no solos, sino acompañados por distintos actores sociales que de manera directa o indirecta están presentes en su formación.

LA UIET Y LA NECESIDAD DE ESTUDIAR LOS POSTULADOS INDIGENISTAS

Muchos pensadores tuvieron un papel central en la práctica y aplicación de las políticas indigenistas, Manuel Gamio y Alfonso Caso, y las primeras generaciones de antropólogos egresados de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, quienes habían sido formados por antropólogos culturalistas, lograron conformar una escuela mexicana indigenista. En el caso de la UIET, la discusión sobre los referentes históricos del indigenismo ha sido poca. Observamos que hubo contados intentos por conocer y analizar un legado histórico que ha sido determinante, como la concepción de la interculturalidad a partir del pensamiento de Aguirre Beltrán, y un desconocimiento generalizado sobre la relevancia histórica de su concepción de regiones de refugio.

Esto es evidente en los programas de estudio, en los que no existían asignaturas que se dieran a la tarea de analizar el tema a profundidad. A pesar de que se hicieron propuestas, éstas fueron acogidas sólo para los cursos de la licenciatura en lengua y cultura. En concreto, sólo en los programas de historia regional y local, fundamentos de la educación intercultural y análisis del sistema educativo mexicano se reflexionaba de manera general sobre el indigenismo, con breves referencias.

Para las licenciaturas en desarrollo turístico y desarrollo rural sustentable, no era obligatorio estudiar este proceso histórico y tampoco había interés en discutir lo intercultural desde una perspectiva histórica. Las únicas referencias para los estudiantes estaban en los cursos del Área de Formación Básica, en la asignatura “Historia de los pueblos originarios”, que por lo regular revisaba elementos superficiales sobre el pasado histórico de las comunidades indígenas, sin profundizar en la teoría proveniente de la antropología mexicana.

Al no tener claridad sobre esas concepciones y estar nutridos de cursos prácticos —por ejemplo,

“Competencias para la educación intercultural” o “Animación sociocultural”—, los programas de estudio de la UIET no forman en realidad a estudiantes críticos de su propio medio, por el contrario, se les forma como promotores de un modelo neoliberal con apenas unos cuantos elementos que remiten a la reflexión teórica.

El caso de la UIET puede ser un referente de lo que sucede en el resto de las UI. Pensamos que para llevar a la práctica una educación intercultural que impacte de manera contundente a las comunidades —sobre todo para revertir la situación de desigualdad e injusticia social que históricamente han vivido—, debería tenerse como prioridad la discusión crítica de las condiciones de vida de la población y de las implicaciones de las políticas públicas denominadas indigenistas.

Conclusiones

El enfoque educativo intercultural se ha incorporado a los discursos políticos, académicos y a la práctica educativa, muchas veces de manera acrítica, sin cuestionar espacios, contextos y múltiples significaciones que puede tomar al implementarse en una institución educativa. Es imprescindible que el indigenismo mexicano sea cuestionado, igual que el concepto de interculturalidad, sobre todo porque forma parte de los proyectos educativos diseñados entre 1940 y principios del 2000. Por lo general, es retomado por académicos y funcionarios como algo innovador que pretende dejar atrás el contexto histórico en el que nació.

Para la formación integral de los estudiantes de la UI en México y para la capacitación del profesorado que entra en contacto directo con los programas de estudio, es indispensable tener un acercamiento a la historia del indigenismo mexicano, a sus postulados epistemológicos, en particular a la concepción de aculturación, la teoría de las regiones de refugio y

la implementación de los CCI. Éstos son los principales referentes que anteceden a los planteamientos de finales de siglo XX y principios del XXI, a los cuales es necesario criticar, pero con claridad sobre ellos y el impacto que tuvieron en las comunidades indígenas.

Ante la constante negación y el creciente interés por innovar sin tomar en cuenta el legado de los ideólogos del enfoque intercultural, pensamos que no es necesario rechazar el indigenismo mexicano sin antes profundizar, desde posiciones críticas, en el impacto que tuvo en las comunidades del país. Si se pretende construir un nuevo paradigma que marque una distinción teórica, no debemos omitir los aportes de las políticas indigenistas. La labor es ardua, compleja, pero requiere en primer lugar un reconocimiento del legado de Aguirre Beltrán como uno de los teóricos fundamentales de la interculturalidad, porque fue el primero en definir y utilizar en la práctica ese concepto.

Para el caso de la UIET, proponemos que estudiantes, profesores y directivos conozcan y tengan claridad sobre los referentes históricos del indigenismo mexicano para desarrollar propuestas más

cercanas a los contextos donde se sitúan las UI. El legado indigenista tuvo mucho cuidado en estudiar las regiones y en documentar las características particulares de las comunidades.

Se debe involucrar de manera participativa a los actores comunitarios, instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil en los procesos de formación que se están generando en las UI y permitir incluso el análisis de la viabilidad de las licenciaturas propuestas para esa región.

Para el mejor funcionamiento del proyecto, es imprescindible consolidar una metodología y una práctica educativa en las que la interculturalidad sea un eje transversal del modelo y no un mero agregado. Esto implica no deslindarse del recorrido histórico que lo fundamenta, del contexto en el que nació y de los teóricos e ideólogos que le dieron origen. Consideramos imprescindible leer a los indigenistas con una mirada crítica y enriquecedora, pero también desde los planteamientos teóricos y metodológicos contemporáneos, para evaluar lo que hasta ahora se ha hecho en materia de educación denominada intercultural. **D**

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo, 1991, *Formas de gobierno indígena*, Instituto Nacional Indigenista/Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz/Fondo de Cultura Económica (Obra antropológica IV), México.
- , 1992a [1957], *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México*, Fondo de Cultura Económica/Universidad Veracruzana (Obra antropológica VI), México.
- , 1992b [1973], *Teoría y práctica de la educación indígena*, Fondo de Cultura Económica/Instituto Nacional Indigenista/Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz, México.
- , 1994, *Programas de salud en la situación intercultural*, Instituto Nacional Indigenista/Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz/Fondo de Cultura Económica (Obra antropológica V), México.
- , 2009 [1967], *Regiones de refugio, el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*, Fondo de Cultura Económica/Universidad Veracruzana, México.
- Báez-Jorge, Félix, 2009, "Prólogo", en Gonzalo Aguirre Beltrán, *Regiones de refugio, el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*, Fondo de Cultura Económica/Universidad Veracruzana, México, pp. 9-14.
- Báez Landa, Mariano, 2011, *Indigenismo y antropología*, Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Bertely, María, 1997, "Educación indígena del siglo XX en México", en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica, México.
- Casillas, María y Laura Santini, 2006, *Universidad Intercultural, modelo educativo*, Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México.

- Díaz-Couder, Ernesto, 1998, "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, pp. 11-30.
- Díaz-Polanco, Héctor, 2003, *La rebelión zapatista y la autonomía*, Siglo XXI Editores, México.
- Dietz, Gunther y Selene Mateos, 2011, *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México.
- Fábregas, Andrés, 2005, "La interculturalidad en el mundo contemporáneo", en *Gaceta de la Universidad Intercultural de Chiapas*, núm. 1, pp. 3-5.
- Galán López, Felipe Javier, 2016, *Procesos de construcción sobre las identidades indígenas a través de las políticas educativas: el caso Oxolotán, Tabasco*, tesis de doctorado, Universidad Veracruzana, Xalapa.
- ¿Ha fracasado el indigenismo? Reportaje de una controversia (13 de septiembre de 1971)*, 1971, Secretaría de Educación Pública (SepSetentas), México.
- Harvey, Neil, 1998, *La rebelión de Chiapas, la lucha por la tierra y la democracia*, Era, México.
- Herskovits, Melville, 1992, *El hombre y sus obras*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Juárez, José y Sonia Comboni, 2002, "Educación y diversidad: debates y perspectivas en Latinoamérica", en *Anuario de Integración Latinoamericana y Caribeña*, Universidad Autónoma Metropolitana/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Universidad de Guadalajara/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Asociación por la Unidad de Nuestra América, Cuba y México.
- López, Luis, 2000, "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana", ponencia presentada en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, 23 al 25 de agosto, Santiago.
- López y Rivas, Gilberto, 2004, *Autonomías, democracia o contrainsurgencia*, Era, México.
- Mato, Daniel (coord.), 2009, *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas.
- Moya, Ruth, 1998, "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, pp. 105-187.
- Muñoz, Héctor, 2002, "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?", en *Rumbo a la Interculturalidad en Educación*, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Oaxaca/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa-Departamento de Filosofía, México.
- Navarro Martínez, Sergio Iván, en prensa, *Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior de Chiapas*, tesis de doctorado, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, San Cristóbal de Las Casas.
- Navarro, Sergio y Raquel Rojas (coords.), 2011, "Informe técnico del proyecto 'Significación e influencia de la educación intercultural en la vida cotidiana de los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco'", Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, Tabasco.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT), 1989, "C169. Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm. 169)". Disponible en línea: <http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314>.
- Palerm, Ángel, 1992, "Introducción", en Gonzalo Aguirre Beltrán, *Obra polémica*, Fondo de Cultura Económica/Universidad Veracruzana, México, pp. 7-19.
- Ruz, Mario, 1991, *Los linderos del agua. Francisco de Montejo y los orígenes del Tabasco colonial*, Gobierno del Estado de Tabasco, Tabasco.
- Schmelkes, Sylvia, 2005a, "Interculturalidad, democracia y ciudadanía en México", en Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, *La discriminación racial*, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, México, pp. 91-100.
- , 2005b, "La interculturalidad en la educación básica", conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias, 21 y 22 de enero, México.
- , 2008, "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades y retos", en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas, pp. 329-338.
- , 2009, "Interculturalidad, democracia y formación valoral en México", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, pp. 1-10.
- Stavenhagen, Rodolfo, 2013, *La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo xx*, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Cuernavaca, pp. 23-48.
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), s. f., "Currículum Institucional de la UIET", Tabasco.
- , 2004, "Estudio de factibilidad de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco", Tabasco.