

# Interculturalidad y Educación: una Experiencia en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán

Interculturality and Education: an Experience in the Indigenous Intercultural University of Michoacán

Interculturalidade e Educação: uma Experiência na Universidade Intercultural Indígena de Michoacán



**Elia Hilda Espinosa Damián**

Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Michoacán, México

[spinhilda@hotmail.com](mailto:spinhilda@hotmail.com)



**Orlando Osbaldo Arreola Rosas**

Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Michoacán, México

[susanitaosbaldo@yahoo.com.mx](mailto:susanitaosbaldo@yahoo.com.mx)

**Resumen:** Con varios años de práctica docente en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, los autores hacen una reflexión sobre las respuestas que la Institución ha dado los jóvenes indígenas o en vulnerabilidad que habitan en la Región Oriente del Estado, respecto a cómo incorporar sus cosmovisiones y saberes a su proceso de enseñanza aprendizaje en los programas académicos de educación superior. En esa reflexión se parte del análisis del concepto de interculturalidad, de la complejidad que ha significado para diferentes autores definirla, incorporar recursos pedagógicos y didácticos a los procesos educativos de todos los niveles, al diseño de planes y programas de las diferentes licenciaturas de modo que las mallas curriculares contengan las cosmovisiones y saberes de los pueblos

originarios, que los contenidos cubran la visión particular sobre las temáticas, respondan a las demandas y derechos de los pueblos originarios, promuevan y revitalicen el uso de la lengua, el respeto a sus culturas, la apertura a un auténtico diálogo de sus cosmovisiones y saberes con el conocimiento universal, para de manera conjunta y democrática construir y alcanzar un pleno ejercicio de la llamada interculturalidad.

**Palabras clave:** Derechos. Educación. Interculturalidad.

**Abstract:** With several years of teaching practice at the Indigenous Intercultural University of Michoacán, the authors reflect on the responses that the Institution has given to Indigenous or vulnerable young people who live in the Eastern Region of the State regarding how to incorporate their worldviews and knowledge into their teaching-learning process in higher education. This reflection starts from the analysis of the concept of interculturality, and the complexity that it has meant for different authors; defining it, incorporating pedagogical and didactic resources to the educational processes of all levels, designing plans and programs of the various degrees so that the curricula contain the worldviews and knowledge of the native peoples, that the contents cover the particular vision about the themes, respond to the demands and rights of native peoples, promote and revitalize the use of languages, respect for their cultures, openness to authentic dialogue of their worldviews and knowledge with universal knowledge, to jointly and democratically build and achieve a full exercise of the so-called interculturality.

**Keywords:** Education. Interculturality. Rights.

**Resumo:** Com vários anos de prática docente na Universidade Intercultural Indígena de Michoacán, os

autores refletem sobre as respostas que a instituição tem dado aos jovens indígenas ou vulneráveis que vivem na região oriental do estado, no que diz respeito à forma de incorporar as suas visões do mundo e conhecimentos no seu processo de ensino e aprendizagem em programas acadêmicos de ensino superior. Esta reflexão baseia-se na análise do conceito de interculturalidade, na complexidade que a sua definição significou para diferentes autores, na incorporação de recursos pedagógicos e didáticos nos processos educativos a todos os níveis, na conceção de planos e programas para os diferentes cursos de licenciatura, de modo que os currículos contenham as cosmovisões e os conhecimentos dos povos indígenas, que os conteúdos contemplem a visão particular sobre os temas, respondam às exigências e direitos dos povos originários, promovam e revitalizem o uso das línguas, o respeito pelas suas culturas, a abertura a um autêntico diálogo das suas cosmovisões e saberes com os saberes universais, para construir e alcançar conjunta e democraticamente um exercício pleno da chamada interculturalidade.

**Palavras-chave:** Direitos. Educação. Interculturalidade.

*Data de submissão: 18/12/2024*

*Data de aprovação: 26/12/2024*

## Interculturalidad, Origen y Desarrollo

No es fácil determinar cuándo apareció la conciencia y se dieron las primeras llamadas de atención sobre la existencia del concepto de la interculturalidad, pero de lo que no hay duda, es que apareció en un momento crítico de la ciencia y, en particular, de las ciencias sociales en la búsqueda de nuevos modelos explicativos. Los grandes paradigmas como el marxismo, el funcionalismo o el estructuralismo y otras corrientes del pensamiento, basaron la explicación de los eventos o procesos sociales de la realidad a través de modelos de síntesis que se agotaron y ya no satisficieron las interpretaciones del conocimiento humano. Muy al contrario, aparecieron temas de investigación particulares que se agotaron en sí mismos, es decir, finalizaron sin ninguna explicación del mundo en general.

Ésta fue la nota principal que se dejó ver en la década de los setenta del siglo XX. Primero en los Estados Unidos de Norteamérica y posteriormente en Europa, sin embargo, desde finales de los años sesenta se entró en una etapa de incertidumbre social y económica, y el mundo académico, como reflejo de esa situación, buscó nuevas explicaciones. En estos años se asistió a una progresiva pérdida de fe en la eficiencia y suficiencia de los grandes paradigmas existentes y el ascenso de nuevas formas de interpretación de la sociedad, la cultura y la historia. Lo que Julio Aróstegui llama

“crisis de representación de las ciencias sociales” (Aróstegui, 2001, p. 134).

En las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado, se atestiguó la aparición en el mundo occidental de una cultura intelectual y del pensamiento del posmodernismo debido a la profusión del análisis de la cultura en general. Se estableció un nuevo análisis del lenguaje, cambio la corriente antropológica que planteó; el enfoque del estructuralismo, el cambio de las concepciones de la acción y el pensamiento humano. El cambio producido influyó en todos los aspectos del ámbito del conocimiento y creatividad cultural; la lengua, el arte, la filosofía, la literatura y la crítica de la cultura.

El posmodernismo se presenta pues como condición histórica de la aparente o real, según la óptica, crisis del capitalismo de los años setenta y su cristalización en la década de los ochenta (Aróstegui, 2001, p. 137-138).

El escrito de Jean Francois Lyotard, **La condición posmoderna** (1987), significó una nueva valoración de la racionalidad sobre todo teórica y del instrumental metodológico del conocimiento científico. La condición posmoderna es la negación vigorosa de que el pensamiento racionalista de la modernidad conduzca al progreso humano. Esta última frase o enunciado fue la piedra angular del pensamiento ilustrado y por lo tanto de la modernidad. Lyotard (1987), de entrada, define el posmodernismo como la incredulidad respecto a las metanarrativas. La

posmodernidad significaría entonces el abandono del discurso ideológico y de todas las formas de representación del mundo que construyó la modernidad europea, el proyecto global intelectual, artístico y cultural que nace en los siglos XVIII y XIX (Lyotard, 1987).

En suma, a partir de la década de los setenta del siglo XX, asistimos a un cuestionamiento mordaz del conocimiento científico como parte del discurso occidental inmerso en un contexto de búsqueda de nuevos enfoques para comprender la realidad. Por otra parte, mediante la crítica a la racionalidad occidental, se abre el esfuerzo por entender que el mundo se compone por una diversidad de pensamientos y de culturas con su propia racionalidad y saberes negados hasta entonces.

Ahora, los viejos conceptos propios del discurso antropológico cultural tales como: **aculturización**, entendida como un proceso de pérdida de cultura de los pueblos originarios en el llamado periodo de colonización europea, o el de **transculturación**, cuyo concepto se acuña como la transferencia o transmisión de hábitos, elementos y rasgos culturales entre una cultura y otras diferentes y su resiliencia a ellas en un contexto histórico determinado (Ortíz, 2002).

Ambos conceptos perdieron vigencia y significado en un mundo donde también aparece el concepto de globalización, caracterizado como un proceso de interdependencia económica mundial. Por supuesto que,

históricamente, el proceso de globalización comienza en el siglo XV (1492), con el descubrimiento de América y la expansión europea hasta nuestros días. Es decir, es un proceso histórico que pertenece a un tiempo estructural de larga duración, aunque el término globalización surge en la década de los setenta, su conceptualización es más reciente.

Esta globalización pretende, en el ámbito cultural, imponer la supremacía de la cultura occidental e imponer sobre la diversidad cultural mundial valores y hábitos homogeneizadores. En otras palabras, la cultura del consumismo de los productos del mundo occidental capitalista. Este intento del proceso de globalización occidental norteamericano-europeo, contradictoriamente, generó el fortalecimiento de lazos identitarios culturales comunitarios, locales, regionales y nacionales como forma de caparazón y protección frente a un sistema que sólo buscaba la apropiación de los recursos naturales de los pueblos originarios y la acumulación de capital.

Resultado de este proceso de crisis intelectual y cambio económico mundial, surge el concepto de **interculturalidad** como un reconocimiento de las diversidades culturales y sus particularidades, así como el conocimiento y los saberes de su realidad circundante, bajo su propia racionalidad. Es decir, occidente negó permanentemente la capacidad racional de la otredad y la confunde y adjetiviza como superstición y brujería, como hábitos paganos. No reconoce la complejidad del pensamiento y racionalidad intercultural

como los reconoció el francés Lévis Strauss en la década de los cincuenta del siglo pasado.

Lévis Strauss no pierde oportunidad de jugar con el escándalo que implica para la mentalidad moderna tradicional el reconocer que por debajo de comportamientos “primitivos” aparentemente irracionales, prevalece una “racionalidad” que es capaz de aprenderse por su fuerza y despliegue impenetrables. (Echeverría, 2010. p. 22)

La interculturalidad es un concepto polisémico que hace referencia a las relaciones existentes entre los diversos grupos humanos que forman una sociedad dada. Desde esta perspectiva, aunque el concepto se acuñó en la década de los años setenta, también es cierto que las relaciones de las que pretende dar cuenta como categoría conceptual, no solamente se refieren a las relaciones entre grupos humanos contemporáneos, si no que a partir del uso del término, la historia y la antropología lo aplican para discernir relaciones sociales, de producción, culturales, artísticas y lingüísticas de un pasado remoto.

Según Dietz (2017), la interculturalidad puede ser definida en tres ejes semánticos diferentes, pero complementarios. Es un concepto descriptivo, es una noción cultural dinámica y, tercero, es “[...] la aplicación más bien funcional del concepto de interculturalidad, a fin de analizar el statu quo de cierta sociedad, versus su aplicación crítica y emancipadora, para identificar los conflictos inherentes y las fuentes de transformación societaria” (Dietz, 2017, p. 192).



La perspectiva intercultural enfatiza, no la composición de los grupos si no, el tipo de calidad de las relaciones intergrupales dentro de una sociedad dada. La interculturalidad, también hace énfasis en transformar la naturaleza de las relaciones sociales de los diferentes grupos sociales, lo cual implica empoderar a unos alterando las percepciones de las mayorías, haciendo que las sociedades sean conscientes de su diversidad y más inclusivas con las minorías (Dietz, 2017). El autor menciona en el artículo **Interculturalidad**, en donde, en una aproximación antropológica, a mediados del siglo XX, el término intercultural comenzó a utilizarse en América Latina como adjetivo y luego retomado del discurso académico de la Antropología Aplicada por antropólogos venezolanos y mexicanos, quienes comenzaron a referirse a la “educación intercultural” y a la “salud intercultural” como campos dependientes de acción entre las iniciativas de integración nacional promovidas por el Estado y por figuras no indígenas, pero con objetivo de conocimiento de las poblaciones y culturas indígenas.

Estos primeros intentos por rescatar el uso del término intercultural no tuvieron continuidad. Dice Dietz (2017) que fue hasta los años noventa del siglo pasado, después de interactuar con el concepto y sus significados que, tanto los estudiosos norteamericanos como europeos introdujeron [por agencias de cooperación internacional] esas nociones en Latinoamérica. En este sentido, podemos señalar que la

educación intercultural en América Latina y particularmente en México, originalmente surge de sociedades que se autodefinen como países de colonos inmigrantes y que se ubican principalmente en Norteamérica y en Oceanía.

Las condiciones de los migrantes son el punto de partida teórico-ideológico que sirvió como referencia para la noción del concepto de interculturalidad. Sin embargo, en el caso latinoamericano, se adaptó bajo otros principios. Adquirió condiciones propias, compuestas sobre todo por comunidades indígenas y bajo supuestos nacionalistas, factores homogeneizadores y principios de la educación pública en México. La educación intercultural es dirigida hacia las poblaciones minoritarias, autóctonas e indígenas.

Consecuentemente, cuando los discursos multiculturalistas comienzan a migrar de un contexto a otro, sus puntos de partida originales -una matriz particular de las políticas de identidad y de sus marcos institucionales subyacentes- suelen terminar mezclados, confundidos y supuestamente neutralizados en su poder para moldear las 'soluciones' educativas en el nuevo contexto (...). (Dietz, 2017. p. 196)

En síntesis, Dietz (2017) señala tres modelos de educación intercultural: la pedagogía intercultural francesa, cuyo objetivo fundamental es la cultura francofona, dirigida sobre todo a la población inmigrante africana; la enseñanza intercultural estadounidense, que es un empoderamiento de la población afroamericana para conculcar y superar el racismo, mediante el conocimiento de los derechos civiles

norteamericanos y; por último, la educación intercultural en México, dirigida a la población indígena.

## La Educación en México

Antes de abordar la problemática de algunas de las Universidades Interculturales y su complejidad para aplicar el objetivo de interculturalidad en la educación superior, es conveniente encuadrar cómo se han desarrollado algunas de las decisiones políticas que aún en el presente siguen impactando en los procesos educativos, entre ellos los de las Universidades Interculturales.

A la llegada de los españoles a nuestro país, los diferentes gobiernos se encaminaron a formar a los niños indígenas varones en los oficios y a las mujeres en las actividades domésticas. El aprendizaje de las ciencias y/o las profesiones correspondía a los hijos de españoles nacidos en la Nueva España, quienes eran preparados para desempeñarse en las actividades de gobierno, del ejército, el sacerdocio y las profesiones de esa época. En un segundo nivel estaban los mestizos, que no ocupaban importantes cargos de mando, aunque sí la ejecución de algunas de esas profesiones, pero dirigidos por los criollos. Los entonces llamados, indios eran preparados en los oficios mediante talleres de herrería, carpintería, alfarería, textiles, y otros.

Estos criterios aplicados en las políticas públicas de este sector, poco variaron, se continuó con una

educación clasista, racista y de género en donde el conocimiento eurocéntrico tuvo un predominio absoluto. Escuelas como la de San Ignacio de Loyola Vizcaínas, conocida como Las Vizcaínas, fundada en 1732, dirigió su programa a la educación de las niñas, primero a las vasco-navarras, después a las criollas, y, por el 1793, junto al colegio abrieron unas escuelas gratuitas para niñas de las diversas etnias de la ciudad, especialmente para las huérfanas o viudas, con el fin de apoyarlas para mejorar sus condiciones de vida, lo cual no era otra intención que enseñar las costumbres españolas y desaparecer las indígenas. Aunque esta escuela mantuvo una separación tanto del Estado como de la Iglesia, sus programas educativos en educación inicial comprendían: lectura, escritura y aritmética elemental. Los niños ingresaban a escuelas de educación superior en las que eran preparados para cargos públicos o la milicia. Las mujeres, por su parte eran preparadas para los asuntos privados: el matrimonio, la maternidad y la familia, inculcándoles el aprendizaje de cuestiones morales y las buenas costumbres, todas bajo la visión europea que descartaba por completo otras aportaciones al conocimiento científico traído desde España y otros países.

Cabe mencionar que las mujeres de la clase pudiente, no ejecutaban las labores, éstas recaían en las mujeres de clase baja, casi siempre indígenas, quienes desde niñas y luego en la escuela eran preparadas, es decir,

aculturizadas para aprender y reproducir hasta en esas actividades menores los conocimientos de otras culturas, desapareciendo los propios.

Para las décadas de los 20 y 30, Francisco Arce Gurza, comenta en su artículo, En busca de una educación Revolucionaria: 1924-1934, que el presidente Plutarco Elías Calles no coincidió con la visión cultural y humanista desarrollada por Vasconcelos, así que el propósito vasconcelista de educar al pueblo en los ideales humanistas de la cultura occidental quedó desdibujado para dar paso al concepto educativo que Calles concibió; la educación como un instrumento para el progreso y el desarrollo económico con los cuales sacar al país del caos (Vázquez *et al.*, 2013). Con esa intención los planes educativos se pensaron para servir en el adiestramiento de los obreros en la tecnología moderna de producción, en tanto que para los campesinos sólo se pensó en que debían continuar con la producción agrícola, empleando sus saberes sin considerarlos conocimientos y menos científicos. Esta política educativa, se creyó serviría para sacar de la pobreza al pueblo y acortar la brecha entre las clases sociales, es decir, aún sacandolos de la pobreza como se esperaba, no significaba ni el reconocimiento a sus saberes ni el derecho de acceder a la educación.

En este mismo periodo, como comenta Arce Gurza, los desencuentros que sostuvieron las diferentes corrientes educativas (laica, católica, racionalista, activa

socialista) impidieron llegar a acuerdos de las metodologías con las cuales trabajar, por lo que muchos docentes continuaron haciendo uso del método tradicional, que a la fecha sigue utilizándose en algunos espacios académicos, entre ellos en la UIIM. La discusión en torno a este paradigma radica en la verticalidad, unilateralidad y enciclopedismo con el que se lleva cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual significa el indiscutible saber del docente y en consecuencia, continuar con los contenidos eurocentristas desarrollados en Latinoamérica pese a que la población indígena y mestiza era y sigue siendo mayoritaria, negando con ello un auténtico proceso de interculturalidad.

A pesar de este desorden, el Estado cobró relevancia en la rectoría educativa como lo hizo con el método seguido en la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo y la Escuela Central Agrícola cuya técnica incluyó la idea de “enseñar-aprendiendo” (Vázquez *et al.*, 2013, p. 146). La intención de enseñar paralelamente al aprendizaje no cambió los contenidos, no se desarrolló un diálogo ni intercambio de conocimientos en donde docentes y alumnos aprendieran unos de otros.

Los vaivenes de avance y retroceso en el uso de métodos, en el diseño de planes y programas en algunos casos han sido devastadoras para los pueblos indígenas, como la propuesta del profesor Moisés Sáenz, quien a su llegada a la Subsecretaría de Educación, incluyó en su programa educativo la instrucción de “eliminar el mosaico

racial y cultural que impedía el progreso de México” (Vázquez *et al.*, 2013, p. 146). Sin menoscabo de la labor educativa realizada por el maestro Sáenz, si es de considerar que políticas con esta visión incidieron en la desaparición de las culturas indígenas comenzando por las lenguas, situación que aún no han podido ser remontada y en cuya revitalización está comprometida la UIIM como lo señala el Modelo Educativo.

Así, desde mediados del siglo XIX, la educación en México, teóricamente ha sido impartida principalmente por el Estado, guiada por la filosofía de la ilustración cuya tarea principal es su responsabilidad. Esta obligación tiene el fin de formar hombres nuevos, ciudadanos con derechos y obligaciones frente al Estado, con una racionalidad científica y nacionalista. Además, ha servido como ideología fundamental no sólo gubernamental si no popular de movilidad social, como medio aparente de superación económica e intelectual personal, comunitaria y de toda la sociedad.

A pesar de que el sistema de educación estatal mexicano (caracterizado actual y generalmente por educación a nivel básico, primaria y secundaria; educación media superior, preparatoria o bachillerato; y educación superior, licenciatura y posgrado) tiene como objetivo educar a toda la población sin importar clase social, diferencias étnicas e ideologías, así como a todos los estratos sociales del país, su consolidación ha sido un

proceso de error y acierto con una tradición de más de ciento cuenta años, pero en realidad su implantación ha carecido de las mejores condiciones para su desarrollo desde: la asignación de presupuesto; infraestructura hasta lo básico como docentes; desarrollo de planes y programas de estudio para la impartición de una educación de calidad en todos los niveles.

Para encargarse y satisfacer las necesidades educativas de la población, en México, a lo largo de su historia, se han creado una serie de instituciones, sin embargo, a partir de la década veinte del siglo pasado esa tarea tan importante ha recaído en la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta institución se ha responsabilizado además de la formación del resto de la población, particularmente de la educación indígena en el país. Al referirnos a la educación indígena en el país no sólo discernimos sobre el proceso de formación educativa de un individuo en particular, si no para la sociedad mexicana en su conjunto, para el Estado éste es un problema que los enfrenta a una gran contradicción. Por una parte, el pensar en lo indígena constituye una auto-reflexión ontológica, sobre el origen y desarrollo histórico y la existencia del ser mexicano. Este reconocimiento del origen contradictoriamente para ciertos sectores de la sociedad nacional produce consciente o inconscientemente un rechazo al indígena vivo pero admiran al indígena muerto. Se reconocen herederos de un pasado, de una civilización



grandiosa. Una identidad pretérita idílica, pero una relación discriminatoria en el presente. Por otra parte, los hombres del Estado mexicano históricamente miran lo indígena como un problema. Lo identifican como un sector social desincorporado, retrasado, irracional, supersticioso, aislado del resto de la sociedad, pero como mano de obra barata.

Sin embargo, el indígena ha dado con creces muestra de su existencia. En el siglo XIX las élites en el poder y la sucesión de gobiernos tanto liberales como conservadores intentaron desaparecerlo no físicamente, si no negándole su racionalidad, su organización política y social colectiva alrededor de la comunidad. Los historiadores identifican a este siglo como el de “las luchas indígenas” por defender y conservar la comunidad.

En el siglo XX, por regla general hay un intento por incorporarlo a la sociedad nacional. La herramienta por excelencia será la educación formal impartida por el Estado. Contradictoriamente en la formación educativa se resalta la existencia de un pasado indígena como parte consustancial de la formación ideológica del nacionalismo mexicano. Así, en el discurso nacionalista y en el de las élites en el poder el indígena es reivindicado y reinventado una y otra vez de acuerdo a las circunstancias históricas.

## La Educación Indígena en México

A la vuelta del siglo XX, después de la caída de Porfirio Díaz, muy tempranamente, en el nuevo régimen posrevolucionario en formación, aparece la inquietud por forjar un sentimiento e ideología nacionalista en la población mexicana, sobre todo, en aquellos sectores sociales que por diversas circunstancias históricas se mantenían distantes de ella, entre otros el indígena. El ideal era incorporarlo a una supuesta sociedad nacional mediante la enseñanza del español. Es decir, se pensaba que la manera de separar al indígena del supuesto aislamiento en el que se encontraba y apartarlo de sus costumbres y cultura ancestrales, el medio idóneo era la transformación de su lengua y de su identidad<sup>1</sup>.

Esa política se plasmó en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, creada por Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera. La ley buscaba la asimilación del indígena mediante la enseñanza del español. Parece ser que no hubo grandes logros en la implementación de tal legislación, por lo que en el año de 1913 se puso en marcha el programa de

---

<sup>1</sup> Ahora sabemos, por la obra del antropólogo Bonfil Batalla, México profundo, que históricamente el indio mexicano (si es válido el adjetivo para nombrar a los individuos pertenecientes a los pueblos originarios), nunca ha estado aislado, desde la conquista española fue incorporado a la sociedad colonial, estructurada estamentalmente, hasta nuestros días dividida en sociedad de clases. El indígena siempre ha constituido parte de las diversas sociedades dominantes, pero en calidad de población subordinada, explotada, marginada, lo que Bonfil llamó hegemonía interna. A la sociedad hegemónica le ha sido conveniente el lugar que el indígena ocupa en la estructura social para su reproducción social, así como la del propio indígena. Bonfil, Batalla Guillermo, en México profundo. **Una civilización negada**, FCE, México 2020, 250 pp.

Educación Integral Nacionalista, que tampoco tuvo gran impacto. En 1925 se establece en la ciudad de México la Casa del Estudiante Indígena con el fin de incorporarlo al pobre sistema educativo y convertirlo en agente de cambio de sus comunidades, pero el proyecto fracasó porque la suposición de que los educandos una vez formados se reintegrarían a sus comunidades, nunca se logró.

A partir del gobierno cardenista (1934-1940) la política indigenista cambia el sentido original de incorporar al indígena a la sociedad nacional, pero sin menoscabo de su cultura. En 1934 se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena. Con la fundación de la institución se inauguró lo que más tarde los antropólogos e historiadores llamarían la etapa del programa gubernamental indigenista. El indigenismo mexicano se caracterizó por ser un programa gubernamental integracionista, asimilacionista, asistencialista y paternalista (Korsback; Sámano, 2007).

Un proyecto semejante se llevó a cabo en el Estado de Chiapas por el Instituto Nacional Indigenista fundado en 1948 por el antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán. Este instituto, se creó con el fin de establecer un proyecto político del Estado mexicano con respecto al trato con los pueblos indígenas. En la década de los setenta con el mismo resultado, pero a diferencia de aquel proyecto de la ciudad de México, en Chiapas se formaron educandos con el mismo propósito, razón por la cual fueron llamados en términos coloquiales brokers, personajes que funcionaban

como intermediarios al interior y exterior de las comunidades indígenas de Chiapas, quienes, igual que los estudiantes, no regresaron a sus comunidades. Algunos terminaron estableciéndose en otras ciudades del país, así como en la ciudad de México y no fueron los líderes comunitarios esperados (Martínez y Ponencia).

En 1978, por fin, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) área especializada de la SEP orientada a: “elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños y las niñas indígenas un programa específico que, por las condiciones de la población requieren de atención especial” (DGEI, 1990). Lo que muestra el programa es la definición de un modelo para incorporar al indígena a la nación. Habría que señalar que la frase “por las condiciones de la población requieren de una atención especial” se puede interpretar de muchas maneras sobre todo negativas con respecto a la población indígena.

Realmente el primer documento que en educación básica destinó un apartado dirigido a las poblaciones indígenas migrantes fue el Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas de la secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) 1995-2000. Sin embargo, el programa sólo se limitó a un discurso escrito porque finalmente, no se diseñó un modelo educativo congruente con los orígenes de la población indígena.

Según Laura Bensasson (2010), a partir de los noventa del siglo pasado, es cuando los acuerdos internacionales firmados por México respecto a los derechos colectivos que debían gozar los indígenas jugaron un papel importante, pero el tema de la educación si bien es un derecho humano y colectivo no consideró que una educación indígena intercultural implica necesariamente un replanteamiento de nuestra identidad nacional, lo que conlleva cambios en el ámbito social, manifestaciones en múltiples aspectos, implementación de otros contenidos, pues la inclusión de la población indígena marginada, entraña necesariamente la revalorización de su identidad y cultura (Bensasson, 2010).

En el Plan de desarrollo 2001-2006 se crea la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), más tarde se crea también la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe con el objetivo de implementar una educación encaminada a desvanecer la desigualdad social y obtener una mayor equidad. Hay que señalar que obviamente el propósito del Plan Nacional de Desarrollo no fue eliminar la desigualdad social, si no encubrirla trastocando el término y su significado por equidad. Este último concepto se refiere más bien a dar a cada quien lo que merece. Pues no establece la educación intercultural como un derecho con igualdad para todos.

Los cambios más significativos que contiene la propuesta en comento, destacan que los indígenas existen

como sujetos políticos, y son representantes de sus intereses en cuanto miembros de etnias o de alguna de ellas.

En el contexto del sexenio de Vicente Fox, en el año 2003, se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Dicha ley especifica que los pueblos originarios tienen derecho a ser educados en su propia lengua, pero lamentablemente limitada sólo a la educación básica.

Es a partir de ésta y otras consideraciones que se plantea el derecho de los jóvenes de pueblos originarios de tener acceso a la educación superior. Así nacen las Universidades Interculturales, UI, la primera abierta en Mochicahui, Estado de Sinaloa, la Universidad Autónoma Indígena de México, UAIM, en el 2011 llegaron a 12 y en el 2024 se cuenta con 16 instituciones: Universidad Intercultural de Baja California, Universidad Intercultural de Campeche, Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Intercultural de Colima, Universidad Intercultural del Estado de Guanajuato, Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, Universidad Intercultural y Bilingüe del Estado de México, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Intercultural de San Luis Potosí, Universidad Intercultural de Tlaxcala, Universidad

Intercultural del Estado de Tabasco y Universidad Intercultural del Pueblo Yaqui, (SEP), todas con la característica de estar situadas en regiones donde habita población indígena u otros grupos vulnerables, a quienes deberá servir en su proceso de enseñanza aprendizaje en educación superior estableciendo un diálogo permanente con el programa de vinculación, de modo que los pueblos originarios revaloren en el panorama educativo los “saberes” de sus lugares de origen, el respeto a sus usos y costumbres, y en este sentido señala Sylvia Schmelkes (apud Casillas y Santini, 2006):

En este compromiso, resulta imperativo contemplar a las comunidades rurales e indígenas desplazadas de los beneficios del desarrollo y el conocimiento generados por la investigación científica, a la dinámica de interacción que demanda el mundo moderno, desde la óptica de respeto a la conservación de su patrimonio y cultura. Ésta es la misión de las universidades interculturales. (p. 14)

Sin embargo, en la actualidad la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe pretende profundizar el debate sobre los problemas relacionados con la diversidad cultural y la educación en México con el objetivo de enriquecer las prácticas y políticas educativas. Estamos, supuestamente, transitando hacia una educación que demanda al sistema educativo nacional la formación de sus futuros ciudadanos como personas conscientes, libres, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes creadores de valores y de ideales (SEP, 1995-2000).

Al respecto, Jorge Gasché (2008) menciona que tenemos que ser cautelosos al pensar en un modelo de educación equitativo, igualitario sin la relación sociedad hegemónica/sociedad dominada y sumisa. Para el autor la educación intercultural, realmente y en el fondo, no es una relación horizontal de igual a igual, si no un eufemismo que encubre relaciones verticales. También difiere de la tesis que sostienen los expertos en educación intercultural, quienes sostienen que, aunque intentemos formar a los niños en el respeto mutuo y reconociendo las diferencias en la tolerancia de la alteridad y reconociendo también la capacidad de dialogar entre culturas distintas, tendremos una supuesta sociedad global en donde cada pueblo diferente será respetado independientemente de sus intereses. Y concluye en 2008, haciendo la siguiente pregunta: ¿Cuál es el futuro previsible de las relaciones interculturales asimétricas en las circunstancias y tendencias económicas y políticas actuales?

## **El Dilema de la Lengua en Planes y Programas**

La creación de las universidades interculturales obedeció pues: a una política social comprometida con el combate a la pobreza; al desarrollo de una educación superior (ES) que contribuyera a la vez a la expansión de la matrícula y a la formación de capital humano y; finalmente



al reconocimiento de los derechos identitarios de los pueblos indígenas desde una visión intercultural.

Si bien este propósito es claro para todas, existen diferencias en cuanto a las condiciones en que cada una se desenvuelve en: infraestructura, equipamiento, número de licenciaturas y estudios de posgrado, asignación de recursos financieros, desarrollo de programas académicos, número docentes para la cobertura de los diferentes estudios, de matrícula, entre otros aspectos y por ende de las condiciones de trabajo.

Para el diseño de planes y programas es necesario recordar que desde la colonia las políticas públicas, habían dejado fuera a la población indígena, razones que siguen vigentes y que impactan en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Estas razones van desde: considerar falta de aptitudes en los jóvenes de pueblos originarios para aprender; ser hablantes de lenguas indígenas (HLI); la formalización del uso del español como lengua oficial con lo que están desapareciendo varias lenguas originarias. Según el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas, INPI, el Instituto de Lenguas Indígenas, INALI, de México, reporta como las de mayor riesgo a las lenguas; cakchiquel, chichimeca jonaz, chocho, chuj, cochimí, cucapá, guarijío, ixcateco, ixil, jacalteco, kekchí, kicapú, kiliwa, kumiai, lacandón, matlatzinca, mocho, pa ipai, pápago, pima, quiché, seri y tlahuica (INPI, 2016); falta de docentes HLI; el rechazo y discriminación social a todo lo indígena, la inaccesibilidad

para llegar a las localidades; falta de medios y vías de comunicación; condiciones de alta o media marginación que aún prevalecen en muchas de esas localidades impidiendo su desarrollo y por ende el acceso a la educación en todos los niveles. Todo ello ha contribuido a la lenta, pero contundente desaparición de algunas culturas originarias y de sus lenguas, por lo que la intención de la UIIM, en la Unidad Otomí Mazahua, resulta casi estéril pretender revitalizar mediante los planes de estudio este objetivo central de la enseñanza.

## NUEVAS PLANES Y PROGRAMAS PARA LA UIIM

En el proceso de construcción del proyecto se buscó perfilar una propuesta educativa culturalmente pertinente, contemplando la posibilidad de que la nueva institución de este nivel recogiera aportes del conocimiento, del saber y de los valores propios de todas las culturas del país y los posicionara en un plano paralelo a los conocimientos científicos. (Casillas: Santini, 2006, p. 20-21)

Ante el anterior panorama descrito y los propósitos enunciados, cómo puede ser entendido el concepto de pertinencia. Teodoro Pérez P. Gerente del Plan Decenal de Educación en Colombia dice que la pertinencia en la educación se cumpliría cuando ésta guarde:

(...) congruencia (Es decir, conveniencia, coherencia y relación lógica) con las condiciones y necesidades sociales, con las normas que regulan la convivencia social y con las características concretas de los

educandos en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción. (Pérez, 2009, n.p.)

Esta pertinencia debe quedar claramente establecida y normada, por lo mismo el Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que: “los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral por lo que se incluirán (...) las lenguas indígenas de nuestro país” (México, 2024, n.p.). Es decir la normativa ya establecida respeta y dispone la inclusión de la diferencia cultural, sin embargo, esta disposición no puede ser cumplida ya que, en los años previos a la educación superior, los niños y adolescentes no reciben en educación básica y media superior clases en su lengua ni los contenidos guardan relación con sus culturas lo cual fortalece la desaparición de éstas, por lo tanto al ingresar a sus licenciaturas reconocer su identidad es una labor que demanda mucho trabajo de los docentes que pertenecen a la UIIM, es el caso especial de la Unidad Otomí Mazahua, a lo cual se agrega que tampoco la mayoría de los docentes son HLI.

Otro factor que, en la Unidad Otomí Mazahua incide, no sólo en la desaparición de la lengua si no en el rechazo a aprenderla, es la numerosa migración de la población indígena hacia la capital del país o los Estados Unidos por lo que el rechazo a todo lo que represente identidad indígena, concluye con la resistencia del propio estudiante indígena a reconocerse en esa figura (lengua,

vestimenta, costumbres, tradiciones, organización familiar, social, en general todo lo que representa su cultura), patrón de comportamiento que con frecuencia se repite en los diferentes niveles escolares y que también se manifiesta en la labor cotidiana de enseñanza del docente, aun cuando en los planes y programas se exija o sugiera la preferencia de enseñar en la lengua originaria de la región, así como establecer un diálogo que promueva el intercambio de saberes entre la Institución y los pueblos para quienes fue creada la UIIM.

De esta manera el tomar como referente para el desarrollo de planes y programas educativos; la Declaración de Quito, Los pueblos indios de América; la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; la Ley General de Educación; la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación entre otros documentos normativos, no garantiza a los pueblos originarios el derecho de acceso a la educación en su propia lengua ni el arribo de sus saberes al conocimiento occidental.

A este incumplimiento de lo señalado en los programas se agrega que, debido a las condiciones de pobreza y marginación de los pueblos originarios, siendo la migración la opción para resolverlas, los lugares a donde acuden y su identidad indígena es rechazada, hace que el pretender hablar su lengua originaria, como dicen “no les sirve”, por lo que los jóvenes no desean aprenderla y los miembros de las familias que aún las hablan, no desean

enseñarla ni consevarla, por lo tanto la intención de fortalecer el conocimiento y uso de las lenguas y preservación de las culturas en la Unidad Otomí Mazahua es un esfuerzo difícil de remontar. A pesar de estas condiciones adversas, la insistencia de los docentes ante los alumnos porque reconozcan, revaloren y revitalicen sus culturas en todas sus manifestaciones, al término de sus estudios permite lograr en algunos su empoderamiento en el reconocimiento de su identidad, de sus culturas, en la importancia y trascendencia de conservarlas y mediante el diálogo cierto y promovido, divulgar los saberes ancestrales que han estado silenciados o practicados en la intimidad.

La preocupación por preservar, en especial aquellas lenguas que presentan un riesgo de extinción acelerada es tarea obligada de las UI, especialmente porque México ocupa el octavo lugar en el mundo en diversidad étnica. De acuerdo con datos del INEGI, actualmente, 2024, el país tiene una población total de 129,449,608 millones de habitantes, de los cuales 16, 933, 283 (1.30%) son indígenas. En Zitácuaro, municipio en donde se ubica la Unidad Otomí Mazahua, perteneciente a la UIIM; según datos del Gobierno de México, en el 2020 había 157,056, de ellos hablantes de mazahua a partir de los tres años eran 1,368 (.87%) y de otomí 211 (.13%) (Gobierno de México, 2023), por lo que de no desarrollar una política educativa vigorosa, integral, transversal con seguimiento en los diferentes niveles educativos, esa riqueza puede perderse y las lenguas

otomí y mazhaua que en algún momento ya han estado en riesgo de desaparecer se perderán, llevándose consigo saberes ancestrales invaluableles.

La preocupación por la desaparición de las lenguas y en consecuencia de las culturas no es privativa ni de interés exclusivo de la UI, atraviesa a los diferentes niveles educativos. Tan grave es que en Zitácuaro, algunos docentes de educación básica realizaron ya dos intentos para detener este previsible desastre mediante la organización de los Primero y Segundo Festivales de las Culturas (Tena, 2017), comprometiéndose a impartir sus programas académicos en las lenguas otomí y mazahua a 2,200 estudiantes de enseñanza preescolar y primaria, la Unidad Otomí Mazahua por su parte, durante dos años consecutivos ha impartido diplomados de ambos idiomas a docentes que imparten clases en nivel básico.

Otros factores a considerarse en esta somera revisión de la eficacia y calidad de los programas que se imparten en la UIIM, tienen que ver con las funciones de competencia de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), instancia a la cual corresponde consolidar, fortalecer y avanzar en el planteamiento y autorización de los objetivos de la Institución. Entre ellos destacan:

**Coadyubar al desarrollo, crecimiento y reorientación de la Educación Superior en la entidad.**

1. “Impulsar programas, proyectos y acciones coordinadas que apoyen el desarrollo racional de la Educación Superior de la Entidad”. Este objetivo debe dirigirse a las comunidades indígenas en donde la UIIM tiene cobertura, pero tanto la apertura de licenciaturas como de instalaciones llamadas “extensiones” (instalaciones ajenas a la propia Universidad en donde se han abierto algunas licenciaturas) que hasta el momento son: Uranden, Chilchota, Carapan, Santa Fe de la Laguna, Tiríndaro, Erongarícuaro, San Jerónimo Purenchécuaro, Morelia y Zamora, no cuentan con estudios de factibilidad ni con la infraestructura y el equipamiento indispensables para operar, por lo cual es urgente la intervención de COEPES en estos procesos, de modo que realmente satisfagan las legítimas demandas de los jóvenes que desean estudiar, y que lo hagan bajo condiciones de calidad.

2. “Proponer alternativas de atención a la demanda insatisfecha de educación superior, al Gobierno del Estado”. Un gran apoyo para los jóvenes es la gratuidad aprobada en el Capítulo IX, de los Derechos y Obligaciones de los Estudiantes, del Reglamento de Estudiantes, Artículo 54, inciso XXV autorizado en el que señala: “Gratuidad de todos los trámites administrativos que proporcione la Universidad, excepto los relativos a la titulación y aquellos que determine el Consejo Directivo”. Si consideramos que muchos de los estudiantes están en el rango de pobreza y de marginación alta y media, es un error que la UIIM, haya realizado algunos

cambios al Artículo para establecer cobros en varios trámites. Cabe resaltar que la UIIM, en contraposición a este cobro, ha abierto las puertas a todos los estudiantes que desean continuar su educación superior al no aplicar ningún tipo de filtro para cualquiera de las once licenciaturas con que cuenta: Arte y Patrimonio Cultural; Ciencia Política y Administración Pública; Comunicación Intercultural; Derecho con enfoque en Pluralismo Jurídico; Desarrollo Sustentable; Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales; Lengua y Cultura; Turismo Alternativo; Ing. Forestal Comunitaria; Ing. Innovación Tecnológica Sustentable, así como Medicina Comunitaria, que no se ha iniciado. Las dos maestrías; Ingeniería para la Sostenibilidad Energética y en Sostenibilidad para el Desarrollo Regional, y el doctorado en Ciencias para la Sostenibilidad e Interculturalidad. Resulta contradictoria a este propósito abrir licenciaturas y a la vez establecer cobros para quienes no cuentan con suficientes recursos para continuar con su educación superior.

3. “Coordinar, con la participación de las IES de la entidad, la elaboración del Plan Estatal de Crecimiento de la Oferta de Educación Superior en Michoacán”. En el caso de la Unidad Otomí Mazahua, puede advertirse que no ha habido una reflexión interinstitucional conjunta con la que se responda a las necesidades sociales de la población indígena mazahua y otomí que habita en las tenencias del municipio (mazahuas; Crescencio Morales, Donaciano Ojeda, Francisco Serrato, San Juan Zitácuaro, Nicolás



Romero. Otomies; San Felipe de los Alzati, San Francisco Curugueo, Ziráhuato de los Bernal. Cuenta además con cinco encargaturas que también tienen población indígena; Colonia Emiliano Zapata, El Aguacate, Manzanillos, Ocurio y Carpinteros, unas ubicadas en zonas de condición marginal). Lo que se realiza de manera organizada es un evento promocional de cada institución de educación superior, al que asiste la Unidad y oferta sus carreras.

4. “Formular acuerdos, presentar propuestas y recomendaciones para el mejoramiento de la oferta de la educación superior en la entidad, ante la SEP, la ANUIES, la CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social) o ante el Gobierno estatal, a través de la Secretaría de Educación del Estado”. Este 2024, coordinadamente con autoridades de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior del Gobierno Federal, se llevó a cabo un Congreso con el fin de, como lo señala el artículo, presentar propuestas que contribuyan a resolver la situación de estancamiento académico de la UIIM. Las peticiones y propuestas fueron muchas, añejas y urgentes y abarcaron desde la revisión y modificación del Decreto debido a que ha sido rebasado, la elección idónea del personal directivo que habrá de cumplir las funciones de su competencia, a fin de evitar que compromisos gubernamentales o políticos con intereses diferentes a los académicos sean las razones de contratación tanto para dirigir como para dedicarse a las funciones meramente académicas. Esto ha impactado en la

calidad y evaluación general de la Institución, pero sobre todo en el logro formativo de los estudiantes, aun así, los alumnos han logrado espacios destacados en el orden nacional e internacional.

## Conclusiones

Como puede verse compete a COEPES, a los Gobierno Federal y Estatal, a las autoridades de la UIIM, y otras dependencias, en concurrencia con la planta docente, elaborar el Plan de Desarrollo Institucional que fortalezca los planes y programas de estudio a fin de erradicar prácticas con las que se ha incumplido en el desarrollo académico y que no responden a los objetivos de la creación de las Universidades Interculturales.

Asimismo, es imprescindible que las comunidades participen en la realización de los estudios de factibilidad para conocer con precisión los requerimientos de profesionistas que demanda la comunidad, que respondan a las aspiraciones y vocación de los egresados de enseñanza media, que dé cuenta de propuestas para un aprovechamiento y conservación de los recursos naturales de la localidad, etc., de modo que las licenciaturas garanticen a los jóvenes el poder participar en el desarrollo personal, de su familia, de la comunidad, en el ambiental, poder ingresar al mercado laboral si fuera su deseo,

continuar con estudios de posgrado que mejoren y contribuyan a su perfeccionamiento profesional.

De igual manera es necesario que los docentes y la Dirección correspondiente elaboren las mallas curriculares de cada licenciatura y el registro correspondiente de los contenidos de los programas de cada materia a fin de que los programas académicos estén completos y actualizados.

Se deben, en cumplimiento de la normativa, retomar los objetivos de la UIIM y aplicar el Modelo Educativo con el que fue creada tanto en su concepto/paradigma intercultural como pedagógico, con el fin de que la enseñanza aprendizaje, sea un recurso obligado para los docentes en el que deban capacitarse programadamente.

Convertir la enseñanza de las lenguas, el reconocimiento a las culturas indígenas con respeto a la diversidad lingüística y cultural que aloja la UIIM, es un imperativo ineludible, que de no cumplirse, la designación de intercultural cae en el vacío. Cumplir con el mandato de seleccionar al personal docente conforme a los requisitos establecidos para ese fin. Cumplir con la dotación de personal administrativo y docente para atender en cada Unidad los requerimientos de cada sector.

Gestionar el recurso presupuestal necesario para amueblar y equipar las instalaciones existentes.

Detener la apertura de las llamadas extensiones hasta en tanto no se cuente con estudios de factibilidad que proporcionen a la comunidad universitaria ahí alojada, condiciones dignas y de calidad para realizar sus estudios y el quehacer académico. Elaborar un plan anual de capacitación para docentes y administrativos, cada grupo en su desempeño para que la UIIM se mantenga a la vanguardia del quehacer académico y administrativo.

En esta somera reflexión es notorio que a lo largo de la historia la educación intercultural ha sido implantada por el Estado mexicano de manera confusa, sin claridad en sus objetivos, incongruente con la realidad de nuestro país y de manera digamos lo más suave, heterogénea, de manera dispareja en el sentido de que en realidad no existe un sistema educativo intercultural indígena aplicable en todas direcciones, en los diferentes niveles educativos con poblaciones diferentes, niños, adolescentes y adultos y con igualdad de condiciones.

Más bien pareciera que el estado mexicano quiere encubrir su relación discriminatoria y marginal con respecto al indígena y la educación intercultural encubre las desigualdades sociales del país, las cuales o no pueden resolverse o no se quieren resolver. Haciendo una comparación de la educación intercultural con la relación que lleva a cabo el padre alejado de la formación y educación del hijo, quien para evitar remordimientos y culpabilidad no reprende al hijo bajo ninguna circunstancia.

Sólo cuidando y cumpliendo con la normatividad establecida en todo el marco legal que rige a la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, UIIM, se logrará alcanzar la misión para la cual fue creada: promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país y del mundo circundante; revalorar los conocimientos de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias.

Por ahí va el camino de la interculturalidad.

## Referencias

ARÓSTEGUI, J. **LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA: TEORÍA Y MÉTODO. CRÍTICA.** BARCELONA, 2001.

CASILLAS; SANTINI. **UNIVERSIDAD INTERCULTURAL. MODELO EDUCATIVO.** SEP. COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE. 2ª. EDICIÓN. MÉXICO. 2006.

DIETZ, GUNTHER. INTERCULTURALIDAD: UNA APROXIMACIÓN ANTROPOLÓGICA. **PERFILES EDUCATIVOS,** CIUDAD DE MÉXICO, v. 39, n. 156, p. 192-207, JUN. 2017. DISPONIBLE EN:

[HTTP://WWW.SCIELO.ORG.MX/SCIELO.PHP?SCRIPT=SCI\\_ARTTEXT&PID=S0185-26982017000200192&LNG=ES&NRM=ISO.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&nrm=iso)

ECHEVERRÍA, B. **DEFINICIÓN DE LA CULTURA.** ITACA-FCE, MÉXICO 2010.

GASCHÉ, J. LAS MOTIVACIONES POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INDÍGENA Y SUS EXIGENCIAS PEDAGÓGICAS. ¿HASTA DÓNDE ABARCA LA INTERCULTURALIDAD?. IN: BERTELY, M. ET AL. (COORD.) **EDUCANDO EN LA DIVERSIDAD.** INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES Y BILINGÜES, ABYA-YALA-CIESAS, QUITO, ECUADOR, 2008.

GOBIERNO DE MÉXICO. DATA MÉXICO. 2023. DISPONIBLE EN:

[HTTPS://WWW.ECONOMIA.GOB.MX/DATAMEXICO/ES/PROFILE/GEO/ZITACUARO#POPULATION-AND-HOUSING.](https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/zitacuaro#population-and-housing)

INPI. **LENGUAS INDÍGENAS EN RIESGO DE DESAPARECER.** 2016. DISPONIBLE EN:

[HTTPS://WWW.GOB.MX/INPI/ARTICULOS/LENGUAS-INDIGENAS-EN-RIESGO-DE-DESAPARECER#:~:TEXT=Las%20m%C3%A1s%20amenazadas%20son%20cakchiquel,%2C%20quich%C3%A9%2C%20seri%20y%20tlahuica](https://www.gob.mx/inpi/articulos/lenguas-indigenas-en-riesgo-de-desaparecer#:~:text=Las%20m%C3%A1s%20amenazadas%20son%20cakchiquel,%2C%20quich%C3%A9%2C%20seri%20y%20tlahuica)

KORSBACK, L; SÁMANO, M. A. R. EL INDIGENISMO EN MÉXICO: ANTECEDENTES Y ACTUALIDAD. **REVISTA RA XIMHAI,** v. 3, n. 1, p. 195-224, 2007. DISPONIBLE EN:

[HTTPS://RAXIMHAI.UAIM.EDU.MX/INDEX.PHP/RX/ARTICLE/VIEW/1168](https://raximhai.uaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/1168)

LYOTARD, J. F. **LA CONDICIÓN POSMODERNA.** RED EDITORIAL IBEROAMERICANA. ARGENTINA. 1987. DISPONIBLE EN:

[HTTPS://WWW.UV.MX/TIPMAL/FILES/2016/10/J-F-LYOTARD-LA-CONDICION-POSMODERNA.PDF](https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/10/J-F-LYOTARD-LA-CONDICION-POSMODERNA.PDF)

MARTÍNEZ, E. LA EDUCACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURAL EN MÉXICO Y SUS IMPLICACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS, XI CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA/ 12 MULTICULTURALISMO Y EDUCACIÓN/ PONENCIA. BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA.

## Interculturalidad y Educación...

Elia Hilda Espinosa Damián • Orlando Osbaldo Arreola Rosas

MÉXICO. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. **DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN DEL 5 DE FEBRERO DE 1917**. ULTIMA REFORMA. 22-03-2024. MÉXICO. 2024. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.DIPUTADOS.GOB.MX/LEYESBIBLIO/PDF/CPEUM.PDF](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf).

ORTÍZ, F. CONTRAPUNTEO CUBANO DEL TABACO Y EL AZÚCAR. CATEDRA EDICIONES, 2002.

DISPONIBLE EN

[HTTPS://LIBROSCORCHA.WORDPRESS.COM/WP-CONTENT/UPLOADS/2018/04/CONTRAPUNTEO-CUBANO-DEL-TABACO-Y-EL-AZUCAR-FERNANDO-ORTIZ.PDF](https://libroschorcha.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/contrapunteo-cubano-del-tabaco-y-el-azucar-fernando-ortiz.pdf).

PÉREZ, T. PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN: ¿PERTINENTE CON QUÉ? **ALTABLERO**, N. 52, 2009.

DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.MINEDUCACION.GOV.CO/1621/ARTICLE-209857.HTML](https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209857.html).

SEP. PODER EJECUTIVO FEDERAL, 1995. **PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000**, MÉXICO. 2000 PLAN NACIONAL DE DESARROLLO (2001-2006), MÉXICO. 2006 PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN (2007-2012), MÉXICO.

TENA, R. EN RIESGO, LENGUAS MAZAHUA Y OTOMÍ. **NOTA PERIODÍSTICA EL SOL DE MÉXICO**, EL 4/10/2017. DISPONIBLE EN:

[HTTPS://WWW.ELSEMORELIA.COM.MX/LOCAL/EN-RIESGO-LENGUAS-MAZAHUA-Y-OTOMI-2549276.HTML](https://www.elsoldemorelia.com.mx/local/en-riesgo-lenguas-mazahua-y-otomi-2549276.html).

VÁZQUEZ, Z; TANK, D.; STAPLES, A; ARCE, F. **ENSAYOS SOBRE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO**. EL COLEGIO DE MÉXICO. MÉXICO. 2013.