



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL
UNIDAD OCCIDENTE



Programa de
Doctorado en Ciencias Sociales

Línea de Política y Sociedad

“La Universidad *en Jaque*” Diferencia
étnica y práctica docente frente a la decolonialidad en la
Universidad Intercultural de Chiapas

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES

Presenta:

Andrés Augusto Arias Guzmán

Director de la Tesis:

Dr. Andrés Antonio Fábregas Puig

Guadalajara, Jalisco. Octubre del 2022



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL
UNIDAD OCCIDENTE



Programa de
Doctorado en Ciencias Sociales
Línea de Política y Sociedad

La Universidad en Jaque. Diferencia étnica y
práctica docente frente a la decolonialidad en la
Universidad Intercultural de Chiapas

TESIS

Que para obtener el grado de
Doctor en Ciencias Sociales

Presenta:

Andrés Augusto Arias Guzmán

Director de la Tesis:

Dr. Andrés Antonio Fábregas Puig

Comité de Tesis:

Dr. Santiago Bastos Amigo

Dr. Gunther Dietz

Dra. Minerva Yoimy Castañeda Seijas

Dr. Francisco Javier Rosado May

Guadalajara, Jalisco. 17 de octubre del 2022

Para Rosella Maelia,

*Por aguantar todas mis angustias y decidir acompañarme en el difícil viaje de
cada día ¡Gracias, mi amor!*

y por nuestros retoños:

Derek e Ixchel

Los amo infinitamente

...

En honor a Arq. Carlos Ernesto Arias Guzmán

Brother, sé que me acompañas desde el infinito...

"I'll miss you till my end"

Agradecimientos

La elaboración de esta tesis fue gracias al apoyo recibido por tres instituciones públicas: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) al otorgarme la beca para estudios de doctorado; el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) por facilitar los valiosos y enormes recursos de investigación, los seminarios de trabajo, el acompañamiento de sus profesores y profesoras y sobre todo por ser el lugar de encuentro de una generación muy especial de compañeres a quienes agradezco sus discusiones, festividades y momentos especiales que compartimos en los breves periodos en el castillito y en el edificio de av. Alemania. Momentos gratos que guardaré en mi memoria toda mi vida.

La tesis fue posible gracias también a la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) y a su Patronato Universitario que me permitió gozar del permiso especial para estudios y el apoyo especial para el fortalecimiento de la investigación científica. Sin todos estos recursos y facilidades la tesis no hubiera sido posible en el tiempo y el rigor que los difíciles reglamentos de CIESAS y CONACYT exigen. Los esfuerzos que hemos tenido que hacer mi esposa y yo en cuatro años de trabajo fueron mucho más fáciles con estos apoyos, aunque con altibajos y periodos de crisis como la epidemia de covid-19, las mudanzas, los hijos y un montón de vaivenes de la vida familiar. Sin la tranquilidad de tener con que poner el pan en la mesa y pagar la renta no hubiera sido posible esta tesis. Por todos estos apoyos ¡Gracias!

Por otro lado, el desarrollo de esta tesis contó con el acompañamiento, desde un inicio de: Andrés Antonio Fábregas Puig, Santiago Bastos Amigo y Gunther Dietz gracias por sus preguntas, cuestionamientos y experiencia compartida en las asesorías, coloquios, seminarios, lecturas, exposiciones. La agudeza analítica e intelectual, la sabia prudencia en el momento indicado, el compromiso político, la escucha atenta y la constancia en el trabajo de campo y de escritorio las he aprendido de ustedes ¡Muchas gracias!

A Minerva Yoimy Castañeda Seijas debo el cálido recibimiento en Chiapas y la enorme amistad que ahora nos une, sin mencionar su lectura de la tesis y las asesorías en calidad de innumerables charlas amenas que compartimos. De la misma manera que a Jaime Torres Burguete con quienes compartí caminatas, clases, discusiones y eventos dentro y fuera de la UNICH, la invaluable amistad y colaboración que construimos es razón del éxito que siento logramos en el trabajo de campo, ¡Gracias, hermano! y

¡Gracias a ambos por recibirme y por brindarme su amistad! Si llevo a Chiapas en el corazón es en parte gracias a ustedes. Mi agradecimiento es extensivo a Miguel Sánchez Álvarez que no sólo me abrió las puertas de su casa y me permitió conocer a su familia, sino que, además estuvo siempre dispuesto a discutir mis impresiones y puntos de vista del problema en el que ambos nos mirábamos como objetos de una reflexividad compartida ¡Gracias doc.!

No estarían completas estas palabras iniciales sin el reconocimiento igualmente sentido a las otras y otros profesores tanto de la UNICH, como de la UIMQRoo. Comenzando por Georgina Méndez Torres, Oscar Salvador Trujillo Chicas y el Dr. Francisco Rosado May. Otras dos compañeras me han brindado la oportunidad de narrar parte de sus vidas en esta tesis, pero me han pedido guardar sus nombres, a todos mi más sincero agradecimiento por permitirme conocerles y por aceptar acompañarme en la travesía de colocarnos como parte de nuestros más obstinados intereses de investigación.

¡Muchas Gracias!

El reconocimiento y agradecimiento también es para todos y todas aquellas profesoras cuyas vidas no he podido presentar en esta tesis, pero que en el compartir, entre pasillos, en los jardines, en eventos, por videoconferencias y en el whatsapp me han permitido mantener el contacto, el pulso y los acontecimientos de la UNICH y de la UIMQRoo durante varios años de trabajo. Agradezco personalmente a Manuel Bolom Pale, Luz Horita Pérez, Gabriela López, Francisco Xilón, Domingo Meneses, Rodolfo Plinio, Eduardo Gómez, José Jimenes Luna, José Luis Sulvarán, Domingo Gómez y José Bastiani. Gracias también a Alejandra Reyes, Arturo Tello, Susana Muñoz, Antonio Gómez Hernández, Miguel Hermilio, Lucia Velazco Jiménez, Rosalva Vázquez; en especial al profesor Martín Gómez Ramírez y a Julio Cesar López Gómez de Oxchuc. Lo mismo de queridas personas en José María Morelos, Quintana Roo como: Héctor Calix de Dios, Lidia Esther Serralta, José Eduardo Montalvo, José Manuel Poot, Santos Alvarado, Valeria Betzabe Cuevas, Martha Verónica Ku, Aurora Xolalpa, Ricardo Hernández Gómez, Eugenio Elías León, Miguel Ku Balam (campesino-maestro). Muchas gracias por permitirme conocerles y conversar.

Si esta tesis logra incentivar la actitud por transformar y mejorar nuestras praxis en la cotidianidad de la labor docente, habrá logrado su más noble y desinteresado propósito: cambiar el rumbo de las cosas.

ÍNDICE

Introducción	1
I. La Educación Superior Intercultural y la Docencia. Un estado de la cuestión: balances, aportes, delimitación y aproximación metodológica de la tesis	11
I.1 La educación superior intercultural como un campo político interdisciplinario en perspectiva latinoamericana	14
I.1.1 <i>Experiencias, investigaciones y aportes sobre interculturalización de la educación superior</i>	16
I.1.2 <i>Diversidad de opciones formativas de orientación-enunciación intercultural, aportes y pendientes</i>	21
I.1.3 <i>Trabajo docente, interculturalidad y crítica decolonial. Agenda de un subcampo en construcción</i>	28
I.2 Trabajo de campo y experiencia de vida. La ruta metodológica de una investigación colaborativa hacia las preguntas y objetivos de investigación.	32
I.2.1 <i>La definición de un tema de investigación, delimitaciones y experiencia personal de un primer trabajo de campo</i>	33
I.2.2 <i>Las preguntas y propósitos de investigación de la tesis</i>	43
I.2.3 <i>Doña Manuela Dzul, su partida y mi aprendizaje, un doloroso “darse cuenta”</i>	46
I.2.4 <i>La contingencia del covid-19 y la adaptación de la propuesta colaborativa y decolonial de la tesis</i>	48
II. Una antropología de la universidad moderna. Crítica decolonial de sus dispositivos de poder, perspectiva crítica de la interculturalidad y agencia docente	56
II.1 El discurso de la universidad global corporativa y su atadura moderno-colonial	60
II.1.1 <i>La universidad-empresa y la agenda de modernización de finales del siglo XX e inicios del siglo XXI</i>	61
II.1.2 <i>El arquetipo de universidad moderno-colonial y sus dispositivos</i>	67
II.2 El sistema estado-nación y sus fuerzas estructurantes en la universidad	74
II.2.1 <i>El nacionalismo como efecto del sistema estado-nación</i>	78

II.2.2 <i>Escolarización, disciplinarización y credencialización: dispositivos del arquetipo de universidad moderna</i>	86
II.3 El giro decolonial y el desafío de la pluralidad epistémica	97
II.3.1 <i>Del posmodernismo al giro decolonial. La articulación de su mirada crítica</i>	99
II.3.2 <i>La colonialidad del saber y una epistemología antropológica para el análisis de las prácticas de saber/conocimiento</i>	111
II.4 Interculturalidad como campo emergente. El análisis de la relación interétnica en contextos de desigualdad y diversidad	120
II.4.1 <i>Del multiculturalismo a la interculturalidad política. Indigenismo como herencia ideológica</i>	121
II.4.2 <i>Lo inter-étnico como intercultural. Hacia una mirada crítica de lo intercultural en las universidades interculturales</i>	128
II.5 Entre roles y agencias. La historicidad del arquetipo de universidad moderno-colonial y la mirada actuante del profesorado	137
II.5.1 <i>El rol y la estructura social en el marco de la universidad como institución escolarizante-disciplinar</i>	139
II.5.2 <i>La agencia docente y la capacidad indeterminada de la realidad escolar universitaria</i>	141
III. Altos de Chiapas y quehacer docente-académico. Escenario e interfaces de profesores y profesoras en la Universidad Intercultural de Chiapas	145
III.1 Los Altos de Chiapas como región Multi-étnica. Presentes distantes y pasados continuos	148
III.1.1 <i>La recreación étnica en el tiempo colonial. Apuntes de una historia larga</i>	156
III.1.2 <i>El surgimiento de la república mexicana. Albores del nacionalismo etnocéntrico</i>	163
III.1.3 <i>Tiempo posrevolucionario: corporativismo y desigualdad</i>	174
III.1.4 <i>Acción indigenista, ideología tradicionalista y diversidad religiosa</i>	177
III.1.5 <i>Incorporación multicultural y neoliberal de los Altos. Lo indígena hacia el siglo XXI</i>	184
III.2 Educación y universidad. Exclusiones, desigualdades y espacios laborales docentes en los Altos de Chiapas globalizado y multicultural	189
III.2.1 <i>El acceso a la educación escolarizada y el surgimiento de la profesión docente bilingüe normalista en los Altos de Chiapas</i>	191
III.2.2 <i>Profesionalización en los Altos y desigualdad vía la diferencia étnica</i>	196

III.2.3 <i>Ampliación de la educación superior y crecimiento del número de plazas docentes en los Altos de Chiapas</i>	200
III.3 <i>La Pluralidad desbordada. Las arenas del ejercicio docente en el Chiapas global y multicultural</i>	203
III.3.1 <i>El desarrollo de la intelectualidad maya-zoque, su pluralidad y las preguntas sin respuestas</i>	208
III.3.2 <i>La salud en el contexto multi e intercultural. Prácticas diversas sobre la enfermedad y la cura</i>	223
IV. La Universidad Intercultural de Chiapas como apuesta institucional. Episodios etnográficos, lógicas de la práctica docente y búsquedas inciertas	235
IV.1 <i>Las lógicas de la práctica docente universitaria como enfoque de análisis</i>	237
IV. 2 <i>La UNICH como proyecto: tres ventanas etnográficas a la praxis académica-docente</i>	239
IV. 2.1 <i>El conflicto sindical retóricas en disputa: los discursos de docentes, acomodamientos y resistencias a la normalización de la práctica.</i>	242
IV.2.2 <i>El proceso de vinculación comunitaria en Oxchuc: de la iniciativa participativa a la lógica escolar y burocrática en un contexto de reproducciones culturales</i>	261
IV.2.3 <i>¿Una medicina intercultural en la UNICH? Dominancia del modelo occidental de salud-enfermedad, confusiones y desafíos en la búsqueda de interculturalizar el currículum.</i>	275
IV. 3 <i>Búsquedas inciertas. Esfuerzos docentes hacia pedagogías irruptivas e interculturales</i>	294
IV.3.1 <i>Normalización y andamiaje estructural de la práctica docente en la UNICH</i>	296
VI.3.2 <i>Formas de pedagogías irruptivas a partir de experiencias aisladas en la docencia de aspiración intercultural</i>	300
IV.3.3 <i>Saberes-haceres pedagógico-interculturales y diferencia étnica</i>	307
V. Vidas, miradas y agencias detrás del rol docente. Las trayectorias hacia la labor académica en la Universidad Intercultural de Chiapas y los regímenes de dominio de la praxis docente	319
V.1 <i>Trayectorias docentes desde el indianismo: dignificar lo indígena y luchar contra el estigma y la desigualdad</i>	321
<i>Miguel Sánchez Álvarez</i>	321

<i>Jaime Torres Burguete</i>	333
V.2 Trayectorias docentes post-indianistas: potencializar la diferencia, hablar en los propios términos y mirar las contradicciones y dilemas	346
<i>América Ixchel Sántiz Pérez</i>	346
<i>Georgina Méndez Torres</i>	358
V.3 La excepción al rol: trayectorias singulares hacia pedagogías críticas interculturales e interepistémicas	370
<i>Oscar Salvador Trujillo Chicas</i>	370
<i>L.V.J.</i>	381
V.4 La docencia en la universidad intercultural desde la crítica decolonial a través de las trayectorias visitadas	392
<i>V.4.1 Regímenes de la praxis docente universitaria, rol convencional y nublamiento de la pluralidad epistémica-pedagógica</i>	393
<i>V.4.2 Decolonizar la situación indígena. Transformar lo indígena en la universidad y proyectarlo hacia la sociedad</i>	401
VI. El final del viaje y los senderos vinientes... Conclusiones de esta tesis	409
Bibliografía y Anexos	415
Anexo A. Malla curricular de Medicina Intercultural 2013	452
Anexo B. Malla curricular de Médico Cirujano 2016	454
Anexo C. Población y actividad económica en los Altos de Chiapas	456
Anexo D. Educación superior, sector y plazas docentes Altos de Chiapas	458
Anexo E. La UNICH en datos*	461

Introducción

Esta es una tesis que trata sobre la interculturalidad, la universidad y la docencia. La tesis abordó los tres ejes temáticos en el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, México. Que es el lugar donde se desarrolló la investigación general que se presenta. La interculturalidad es un tema muy actual, que es analizado en este trabajo, a partir de una articulación teórica y empírica en torno al quehacer, el ser y el sentirse profesores y profesoras. La docencia, en esta tesis, es vista no sólo como un trabajo, un quehacer profesional propio de las sociedades actuales, sino también como una forma de identidad y como un lugar específico desde donde se llevan a cabo aprendizajes para una formación de personas, y se busca construir otras relaciones sociales menos racistas, más justas, y más plurales. Ello sucede en una universidad pública en la región sureste de México. Esa formación y ese quehacer docente enfrentan un complejo conjunto de adversidades y dificultades que son materia específica de esta tesis. Complejidades que son además cuestionadas, analizadas y explicadas a partir de lo que en las Ciencias Sociales se conoce como el giro decolonial. Y que en conjunto podemos sintetizar como un enfoque teórico-analítico interdisciplinario que cuestiona la formación histórica y la articulación geopolítica, epistémica y económica de la sociedad actual global, sobre todo, del hemisferio occidental del planeta. Para este enfoque la modernidad y la colonización son fenómenos conjuntos, complementarios y su deconstrucción y análisis es necesario para visibilizar las formas actuales de producción de conocimiento y los sistemas actuales de regulación de identidades y de organización social.

Para llegar allí, la tesis que presento partió de una antropología social sobre la educación superior. Una antropología de la universidad como una institución producto de la modernidad que pone en el centro del análisis el rol docente, la formación profesional, las reglamentaciones, disposiciones y cotidianidades de la labor académica-formativa en la universidad. Y que lo hace cuestionando ¿En qué medida y de qué maneras una universidad que se asume, y se dice intercultural, procura realmente una formación intercultural? Al ser la antropología, en el estricto sentido de la tradición disciplinaria el punto de partida, el contexto regional e histórico de esa formación, de esa universidad, y de quienes laboran en ella es

también central para explicar la complejidad de la formación profesional como una actividad humana. Por esta razón, la tesis se enfocó en el caso de la región multiétnica conocida como los Altos de Chiapas. Un lugar de enormes y profundas desigualdades, racismos, exclusiones, que hoy día reúne una multiplicidad de movilizaciones sociales, confrontaciones, y desafíos a las que, sobre todo, las universidades públicas están llamadas a responder. La Universidad Intercultural de Chiapas es una institución pública que forma parte del conjunto de Universidades Interculturales fundadas por el gobierno de la república a partir del 2003 en el país. Como se presenta en el primer capítulo, estas instituciones responden a una política multicultural y a una acción afirmativa hacia los pueblos indígenas. La interculturalidad como tema está muy cerca de las cuestiones relativas a los pueblos indígenas y frecuentemente es confundida o entendida como una continuación de lo que se denomina indigenismos. Esta difícil relación también es materia de explicación y análisis en la tesis pues forma parte del contexto de vida y del contexto de trabajo de la labor docente en espacios como Chiapas.

En esta tesis se estudió con mucha profundidad la universidad como una institución moderna pero vista y analizada en un lugar de profundas complejidades, enormes desigualdades y diferencias étnico-culturales; los Altos de Chiapas. Se hace énfasis en la diferencia étnica, a partir del concepto de etnicidad, como una cuestión central de las relaciones sociales en Chiapas. Indagando el tema desde una posición colaborativa y antropológica-social en el terreno, es decir desde una colaboración y observación participativa en la Universidad Intercultural de Chiapas. Especialmente en San Cristóbal de las Casas, que como veremos, es un centro rector regional donde los racismos, las exclusiones y la explotación sistemática de los pueblos y comunidades indígenas viene de muy, muy lejos; procede directamente de la colonización europea.

Los 500 años de resistencia celebrados por los pueblos indígenas en la década de los años 90 representa un despertar civilizatorio que ha irrumpido en la narrativa nacionalista y decimonónica que caracteriza al México mestizo imaginado como “un” solo pueblo, “una” sola cultura. Este despertar, no sólo en Chiapas, pero especialmente en Chiapas integró toda una serie de confrontaciones, contradicciones, discursos, luchas, movilizaciones propias de una

pluralidad desbordada. Pluralidad que se esfuerza constantemente en mostrar el carácter excluyente, explotador de la naturaleza y productor de despojos múltiples que el Estado-Nación tiene en lugares como Chiapas. Esto es así por razones muy difíciles de comprender en un solo contexto o ámbito de estudios. La tesis intenta mirar cómo el Estado y la Universidad están inmersos en un problema civilizatorio donde la alteridad, la diferencia y la identidad étnica ponen en jaque mate a las tradiciones homogéneas, normalizadoras y hegemónicas que se han construido en torno a estas instituciones. Verlo de esta manera es lo que propongo en esta tesis. Sintetiza el argumento que esgrimo a lo largo de toda la tesis.

Para lograr mi objetivo planteo la tesis como un viaje. Para iniciar el viaje es preciso decir cuál es el puerto de salida. En este sentido, el primer capítulo de la tesis es la definición y ubicación temática del estudio; la problematización que fue necesaria y la explicación de la estrategia metodológica que seguí durante el proceso de investigación. En este capítulo primero he destacado la importancia, pertinencia y necesidad de profundizar en estos temas para las sociedades y para las instituciones modernas que tenemos, pasando revista de una larga bibliografía de informes, estudios y análisis sobre la interculturalidad en ámbitos educativos, y especialmente relativas a la educación superior, la formación profesional y la universidad. Después, delimito el objeto de indagación y presento las preguntas de investigación y el propósito de la tesis, acompañando la explicación del conjunto de herramientas metodológicas y técnicas de investigación que utilicé para elaborar este estudio. Técnicas donde destaca la triangulación metodológica y las narrativas docentes de/sobre trayectorias de profesores y profesoras de la universidad. En este capítulo introductorio e inicial del viaje coloqué un ejercicio autoetnográfico que da cuenta de quien propone el viaje, de dónde surgen las inquietudes y cómo se explicita la tesis como parte de una historia de vida; la mía. Como espero sea claro, el problema de investigación que presento es parte de las más personales inquietudes y de las más nobles convicciones por contribuir a los espacios como la UNICH y con sus profesores y profesoras en la búsqueda de formaciones interculturales activas, críticas y decoloniales.

El viaje hace una primera parada necesaria con una sencilla, pero muy amplia pregunta ¿Qué es eso que llamamos universidad actualmente? La respuesta que propongo es sólo una forma de responder a partir de una serie de temáticas de interés para mí y para mis estudios sobre la universidad pública, la diversidad cultural y la sociedad. Eso no quita que hay muchas otras formas de seguir la discusión y de analizar la misma pregunta con novedosas y propositivas respuestas. Desde otras miradas. Desde la mía, y con base en mi itinerario formativo, previo al doctorado en Ciencias Sociales de CIESAS, ha sido necesario aplicar una dura crítica a los estudios institucionalistas, politológicos, organizacionales que miran la universidad como una institución posmoderna orientada por la ciencia racional, el lucro o las garantías individuales de derecho a la educación superior para todos. Para mí, es necesario hacer una geneología histórica de los aparatos ideológicos que han hecho posible la universidad tal como la conocemos en el siglo XXI. Es esto lo que he intentado en el capítulo dos de la tesis, aunque para ello haya tenido que acudir a una compleja red de conceptos, teorías y contribuciones de muy variada manufactura que las Ciencias Sociales del siglo XX nos han regalado y de las que se han nutrido las actuales propuestas de modernidad / colonialidad / decolonialidad. Este preciso tema, el giro decolonial, es descrito y analizado en este mismo capítulo, así mismo, la interculturalidad como campo emergente; sus encuentros, desencuentros, distancias y diferencias con el multiculturalismo y con los neoindigenismos es también presentada para poder seguir en las profundizaciones que presento más adelante.

El segundo capítulo, como espero sea claro, abre otros temas importantes de posteriores estudios en los que esta tesis no puede profundizar. Uno de ellos es la relación existente en las historias de las principales universidades nacionales de los países de América Latina con los procesos de colonización de amplias poblaciones y el surgimiento de los Estados-Nación. Las historias de complicidad, posibles de existir, entre las primeras universidades plenamente coloniales, y las segundas más liberales y/o nacionalistas, todas surgidas entre los siglos XVI-XIX en América con la creación y establecimiento de la diferencia étnica como una diferencia epistémica; con una racialización de los diferentes como clases sociales subyugadas y presas de la explotación que los nacientes Estados requirieron. Toda esa agenda, es una agenda

pendiente. Como también lo es la propuesta de una epistemología antropológica que he colocado como una vía para mirar los conocimientos en tanto prácticas sociales, o mejor, las prácticas de conocimiento que hay detrás de las prácticas sociales ubicadas, espacio-temporalmente situadas y contemporáneas. Corporadas en personas puestas en relación en una economía política específica y en una región histórica. Otra agenda pendiente hacia pluralidades epistémicas que, por ahora, apenas y podemos enunciar.

El salvavidas que lanzo al final del capítulo dos, y para no perdernos en cantidad impresionante de variables y temáticas relacionadas con el problema que me he propuesto, radica en la definición y descripción de dos conceptos metodológicos que guían el trabajo de la tesis: los roles y las agencias docentes. Estos se explicitan en el final del capítulo dos donde ubicaremos lo que se conoce como la perspectiva del actor, la agencia y la capacidad indeterminada de la realidad social.

Luego de este complicado itinerario teórico —el terreno más turbulento del viaje para advertencia de la lectora o el lector— propongo hacer la parada en Los Altos de Chiapas. El itinerario en los Altos de Chiapas es, más bien en cierta medida, un viaje relámpago en el tiempo. *Presentes distantes y pasados continuos* es una metáfora que encuentro muy oportuna para explicar la relevancia de hechos sucedidos siglos atrás, y para mostrar el antecedente, las conexiones de los presentes más actuales relativos a la situación indígena en Chiapas. Sirva esto como una muestra de la cuestión indígena en el país. Sostengo —y espero que esta tesis contribuya con ello— que no es posible, y no debemos más hablar de un problema indígena en México. Mirar la cuestión indígena como un problema es parte del problema mismo que tenemos por resolver. Es decir, ver el asunto de lo indígena como algo problemático para la nación, es el problema real más que el “disque” problema de la cuestión indígena. La cuestión, o lo complejo de este problema acá — *y pido disculpas al lectora, lectora por la redundancia*— es que, la diversidad tiene que encontrar rumbos, caminos, andamiajes donde no sea necesaria la reificación y reiteración de lo indígena como categoría de identificación y de expresión de tales diferencias. Sin menoscabo de la absoluta legitimidad y derecho de los movimientos y luchas múltiples que toman lo indígena como su principal bandera de lucha. La complejidad de este

asunto, el drama que trae consigo para las vidas de las personas que, en nuestro caso hacen trabajo docente e intelectual en Chiapas, espero quede más claro hacia el final de la tesis. Sin embargo, es importante no perder de vista la región multiétnica de Chiapas, la historia de las relaciones interétnicas que presento y la delicada y conflictiva situación indígena contemporánea que vivimos. Aspectos que discuto y analizo en el capítulo tres de esta tesis.

El capítulo cuatro consiste en la revisión más precisa del caso en cuestión. Aquí elegí tres ventanas etnográficas mediante las cuales viajaremos a la historia reciente y corta de la primera Universidad Intercultural de Chiapas, y una de las primeras en el país. En este capítulo, elaborado a partir de la parte más etnográfica y con base en el trabajo de campo realizado durante 2019 y 2021 en Chiapas, presento lo que denomino *lógicas de la práctica docente en el arquetipo de universidad moderna-colonial*. Este es un aporte para comprender la complejidad y la estructuración que tiene la praxis docente independientemente de en qué universidad pongamos la atención. El análisis de este capítulo también enfatizó en tres cuestiones relevantes para la tesis: 1) ¿Cómo se configuran y cuáles son los principales discursos y prácticas de los y las profesoras en la UNICH? 2) ¿Qué dificultades y adversidades enfrentó el modelo intercultural gubernamental, oficial, que se propuso el Gobierno de la República desde lo que se conoció, hasta hace muy poco, como CGEIB? 3) ¿Cómo se materializa el dominio epistémico de la sociedad mestiza dominante en México al tratar con los conocimientos y las prácticas médicas de los pueblos y comunidades indígenas en los Altos de Chiapas?

En la segunda parte de este mismo capítulo cuatro coloqué los esfuerzos más sutiles, pero importantes, para agrandar las grietas del sistema de dominio que la universidad ha construido sobre nuestras praxis. Aquí accederemos a lo que he llamado *pedagogías irruptivas y saberes-haceres pedagógico-interculturales*. Estos conceptos son necesarios para mostrar el agenciamiento docente, la capacidad de incidencia y de divergencia de la praxis docente en el espacio de la universidad. Mirar esta agencia que busca ser intercultural es difícil porque constituye la excepción a la regla. Como lo describo en este capítulo la constante es la normalización de un rol docente convencional instituido que poco tiene de intercultural y menos de inspiración *decolonial*. La cuestión decolonial, como se verá, es un tema apenas reciente en el colectivo de docentes de la

UNICH, un tema difícil y especializado que requiere mucho más que un simple curso, o asingaturitis aguda para profesores. Esto es un reconocimiento importante, por un lado, pero también constituye en una importante crítica a la *decolonialidad* por la enormidad de problemas que alude y por la dificultad de concreción inmediata de tales argumentos en nuestros mundos de vida.

Los mundos de vida son el interés más delicado y subjetivo al que aporta esta tesis. El último destino del viaje es precisamente las historias de vida y trayectorias docentes de profesores y profesoras en la Universidad Intercultural de Chiapas. Esto es parte del capítulo cinco. En esta parte de la tesis coloqué las voces de colegas profesores y profesoras que han tenido la enorme valentía de compartir sus historias, y que me han permitido acceder a la subjetividad de su mirada a través de su narrativa. Son seis casos, seis historias de vida cuyas biografías y trayectorias analicé con detalle para mostrar los desafíos, dilemas, contradicciones, tensiones, irrupciones y des-normalizaciones, que son necesarias mirar y reconocer para *transformar* las instituciones con las que convivimos. Las voces de ellos-ellas me acompañan con el decidido objetivo de analizar lo más cotidiano de nuestros quehaceres, lo más personal de nuestras trayectorias; ¿Cómo hemos sido formados y qué decisiones tenemos posibles en el concierto de regímenes de poder con los que convivimos, como profesores y profesoras, tanto fuera como dentro de la universidad?

En este capítulo último analicé varias generaciones de profesores e intelectuales de Chiapas, cuyas identidades son una muestra de la dinámica que la situación indígena tiene en los Altos de Chiapas, vista desde ellos-ellas en su narrativa y en sus itinerarios, trayectorias y luchas. Además, accederemos a dos casos excepcionales de perfiles docentes que constituyen lo más cercano hacia pedagogías dialógicas para una formación intercultural en el ámbito médico. Sostengo que sus perfiles docentes, valiosos para una formación intercultural, no proceden de escuela alguna, ni de política educativa específica. Es resultado de su particular historia de vida y en ese mismo sentido, debemos reconocer que no existe título alguno para un profesor intercultural “ideal”, ese ideal no existe. Lo que si tenemos son saberes docentes valiosos que se configuran en la trayectoria de vida pero que combinan, sobre todo; una apertura constante al

aprendizaje y la disposición de aprender del error; una mirada multidisciplinaria cotidiana; la posición crítica y contrahegemónica contra múltiples formas de despojo y desigualdad; así como la valentía de llevar la docencia más allá del aula, el trabajo más allá de lo esperado.

En esta parte final, sostengo y demuestro el potencial estratégico que la identidad étnica tiene para producir alteridades y alternativas pedagógicas. Para ser fuente de contenidos de aprendizaje y fungir como un puente interlingüístico e interepistémico en variedad de contextos y prácticas sociales. Pero al mismo tiempo he mostrado en este mismo sentido como también la identidad étnica produce la contradicción al hacer valer su presencia y contribución, pero re-crear la mirada folclórica sobre lo diferente, generando tanto folclorismos estériles como folclorismos estratégicos en la cotidianidad de la práctica universitaria y de la labor docente. Esto no es el problema, como sí es un problema el que no se vean tales contradicciones, dilemas, es decir lo que yo llamo acá *nublamientos de la práctica docente*. Estos nublamientos obliteran tales potencialidades de la variedad cultural y de la diferencia étnica-epistémica que existe en las regiones interculturales como los Altos de Chiapas. La lucha contra los nublamientos que se reproducen en el rol convencional docente institucionalizado y hegemónico radica en el ímpetu y el reservorio de saberes-haceres pedagógicos interculturales que pueden producir pedagogías irruptivas y prácticas decolonizadoras de nuestros sentidos de saber y de conocimiento. Estos saberes y prácticas irruptivas parten desde experiencias individuales, actitudes valientes, disposiciones al error y al aprendizaje constante y sin duda, se expresan en la diversidad lingüística, en la lengua en resistencia. Es posible, sostengo, a pesar de los enormes regímenes de poder que enfrentamos, llevar a cabo pedagogías de carácter dialógico, críticas y desnormalizadoras que irrumpen en el ethos universitario, el cientificismo y el logocentrismo de la academia y del ritual de escolarización universitario. Aunque no sean estas pedagogías la constante, sino la excepción a la regla, encuentran siempre en la diferencia étnica un puente de expresión hacia la pluralidad étnico-epistémica y ontológica. Abriendo sin duda con ello un campo en el cual hay más dudas que certezas.

La identidad étnica y la situación indígena son conceptos diferentes y deben ser analizados, discutidos y re-pensados por separado, su deconstrucción y problematización es

necesaria para mirar diversas dimensiones del problema: ¿Cómo es que lo indígena es una categoría colonial histórica de la que se precisa liberarnos?, pero al mismo tiempo constituye un legítimo y contemporáneo recurso de lucha de identidades colectivas que irrumpen en el mito de la nación. La identidad étnica tiene un potencial enorme para cuestionar, irrumpir o quizás nutrir nuestra idea de nación mexicana, pero vivimos un país donde la situación de lo indígena ha sido discriminada, racializada, negada y excluida. Se le ha hecho la guerra, se la explotado significativamente y se le sigue aplicando un racismo a escalas múltiples. Uno donde se piensa que lo indígena es el pasado, lo tradicional en oposición a lo moderno y lo atrasado en términos de civilización blanca, eurocentrada. Lo indígena precisa expresarse en sus propios términos y lo nacional precisamos cuestionarlo “todos” en sus últimas y más subjetivas consecuencias. Esta tesis es un intento de mirar este nivel del problema en el caso de las narrativas que he conocido y analizado en el capítulo V de la tesis.

La búsqueda de interculturalizaciones está en marcha y las pedagogías que irrumpen el currículum, y que trastocan lo convencional, así como lo formalmente permitido constituyen experiencias de vida que tienen mucho que enseñar en aras de construir una educación superior intercultural, activa y decolonial. Este desafío trastoca lo nacional y lo que llamo acá sistemas de regulación del Estado-Nación: la salud, la justicia, el gobierno, la educación y formación básica, entre muchos otros ámbitos. La universidad requiere transformarse desde sus cimientos para dar paso a *pluriversidades* más amplias, pluralidades epistémicas que cuestionarán el sistema de dominio del Estado-Nación cada vez, con más fuerza. Esto intenta mostrar la tesis en cinco capítulos condensando la experiencia en las conclusiones finales. Movidio por indagar los desafíos que tenemos para construir un mundo donde quepan muchos mundos. O, dicho de otro modo: un planeta donde quepan millones de mundos.

Finalmente, el viaje termina con un llamado a desprendernos del sentido común sobre la docencia, la enseñanza y el aprendizaje en la universidad; al menos el sentido común de quienes nos formamos y nos identificamos como profesores universitarios, docentes, académicos, maestros, investigadores. Aquellos que nos sentimos conectados con las universidades porque son estas nuestro espacio de trabajo y de sentido de vida. Que

conectamos nuestras historias con las de los y las estudiantes que formamos porque su enorme deseo de aprender, su inquietud constante y su energía vital nos convida a seguir en el camino de aprender enseñando y enseñar aprendiendo. La docencia no es un trabajo orientado por el lucro, ni mucho menos de opulencia, ni riqueza alguna, sin embargo, si representa un lugar de seguridad desde el cual procurarnos nuestro sustento y el de nuestros seres queridos. Y un lugar en donde encontramos vocación y sentido de vida dotándole de una dimensión profundamente humana al quehacer docente. A pesar de esto, la condición de clase social del profesorado es innegable, como veremos; y su problematización es necesaria para mirar al mismo tiempo la necesidad de cuestionar la sociedad desigual y segmentada que vivimos. La enorme desigualdad que produce todos los días el sistema capitalista globalizado y la complicidad que tienen el Estado-Nación y sus principales dispositivos de poder intelectual: las universidades.

I

I. La Educación Superior Intercultural y la Docencia. Un estado de la cuestión: balances, aportes, delimitación y aproximación metodológica de la tesis

Son muchas las confluencias hacia finales del siglo XX que permitieron la cristalización y el surgimiento de un discurso heterogéneo de la interculturalidad como un tema de especial interés en ámbitos educativos en América Latina. Desde los movimientos sociales de grupos subalternos en pro del reconocimiento de las diferencias étnicas contra el racismo y la discriminación; la crítica hacia las políticas indigenistas; la educación bilingüe-bicultural que durante muchos años formó cuadros de profesores indígenas como agentes de integración cultural; el giro decolonial y la teoría de la dependencia, los estudios culturales y las contribuciones de la teología y la pedagogía de la liberación. Todos estos antecedentes, en no pocos lugares de América —o Abya Yala como suelen llamar a Nuestra América desde el mundo andino— sembraron semillas de resistencia y de auto reconocimiento étnico-político que desencadenaron en múltiples movimientos sociales indígenas por autonomía y libre determinación de los pueblos. La educación intercultural ha tomado lugar como una bandera de lucha, en este sentido, pero también, por otro lado, como novedosa forma de integración y asimilación de la diversidad cultural dentro de los marcos nacionalistas y políticas gubernamentales de los países con amplias diversidades étnicas (López, 2009a; Bertely Busquets, 2011).

Las conexiones entre los temas de indigenismo, multiculturalismos e interculturalidad son múltiples, y frecuentemente se acompañan del análisis de los fenómenos educativos en todos los niveles: educación básica, formación inicial, bachillerato o superior; y en variedad de contextos regionales y políticos. Lo mismo para espacios urbanos como rurales, lo mismo para metrópolis como territorios indígenas y de amplia diversidad. Lo mismo para momentos coyunturales como

largos procesos de lucha social, movimientos etnopolíticos o aplicación sistemática de políticas educativas dirigidas a la atención de la diversidad. En el capítulo siguiente, donde hago un recorrido conceptual más propio y necesario para este trabajo, me ocuparé del contexto intelectual y político que existe entre el surgimiento y consolidación de los tres temas que confluyen: el indigenismo; el multiculturalismo y la interculturalidad. Pondré especial atención en las diferencias entre los multiculturalismos de acción afirmativa y la interculturalidad como campo político-intelectual y apuesta teórico-analítica. Explicaré lo que yo llamo *planos de uso* de los discursos y conceptualizaciones sobre lo intercultural y la interculturalidad en el contexto de la práctica docente y en la cotidianidad de las universidades interculturales. Estos recorridos y conceptualizaciones son necesarios para el abordaje de los análisis y profundizaciones que presento en los capítulos subsiguientes de la tesis.

Antes de ello, en este primer acercamiento a la temática es preciso dibujar los contornos fuertes del objeto de indagación que me he propuesto y sobre el que gira todo el trabajo. Es importante distinguir a qué temáticas contribuye la tesis, como también destacar los aportes previos que han sido puntos de partida, reconocimientos para la problematización que presento y la delimitación que me ha sido posible plantear en el curso de la investigación llevada a cabo. En este sentido, este primer capítulo presenta una revisión bibliográfica sobre la Educación Superior Intercultural y la docencia, o el ejercicio y la práctica docente. Como un campo de confluencia interdisciplinaria: la educación superior de carácter, orientación y enunciación *intercultural* está siendo documentada y analizada desde las Ciencias de la Educación, la Antropología Social, la Antropología Educativa, el Análisis de las Políticas Públicas, los Análisis Institucionales, el Análisis del Discurso y, desde las Ciencias Sociales y las Humanidades en general. Los aportes muestran un diverso, nutrido y complejo campo de contribuciones de investigadores, profesores y profesoras, estudiantes de posgrado, autoridades y funcionarios educativos que toman en “*la interculturalidad*” un tema de interés creciente y de ámbitos de análisis diversos, tanto en América Latina como en México. Este capítulo señala las principales tendencias, temáticas y aportes sobre este tema multidisciplinario por antonomasia, es decir, en

otras palabras, hace una revisión de la confluencia de dos temáticas que son, de entrada, y desde su inicio, multidisciplinarias, estas son: *la interculturalidad* y la educación superior.

Para lograr lo anterior realizó un esquema básico de lo que llamo *procesos de interculturalización de la educación superior*; señalando principales aportes, temas de indagación y experiencias documentadas sobre el tema. Mi recorte temporal no va más allá de finales del siglo XX, como podrá verse en la mayoría de las contribuciones citadas, el campo de estudios sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y México es más bien, un tema del siglo XXI. Al mismo tiempo, y justo después de esta explicar esta tendencia presento y describo lo que llamo diversidad de *opciones formativas de orientación-enunciación intercultural* en la región latinoamericana poniendo interés en el caso de México. Al ser esta una tesis sobre una universidad intercultural en particular me detengo brevemente en el caso de las universidades interculturales en México y enfatizo en el desafío político-organizacional y cotidiano que representan las opciones formativas, entre ellas las interculturales de carácter oficial-gubernamental. Teniendo en mente una interculturalidad crítica y una crítica decolonial que son ejes centrales de la tesis.

Precisamente, en el centro de este capítulo está la delimitación del tema nuclear de la tesis: el trabajo docente frente a la interculturalidad crítica y el giro decolonial. Acá presento los más recientes aportes, reflexiones y problemas que la crítica decolonial viene haciendo a la pedagogía en general, y particularmente a la docencia en espacios de profundas desigualdades y diferencias como las regiones interculturales donde están ubicadas buena parte de las instituciones de carácter-enunciación intercultural. Tanto en México como América Latina. La pedagogía de inspiración decolonial es un tema muy novedoso y con el añadido de intercultural la cuestión se vuelve doblemente problemática como se verá a lo largo de la tesis.

Finalmente, y para cerrar el primer capítulo coloco un ejercicio autoetnográfico de quien esto escribe, que representa un punto nodal de toda tesis por las razones siguientes:

- 1) Es un ejercicio doblemente reflexivo sobre mi práctica, mi historia de vida y el objeto de estudio de la tesis que he propuesto

- 2) Fue elaborado en acompañamiento de profesores y profesoras con quienes estuve haciendo trabajo de campo en la UNICH, y forma parte de otra publicación en curso sobre narrativas docentes y ejercicios autoetnográficos en la misma universidad
- 3) Explicita mi mirada, y mi voz en tanto posición política y epistémica frente al problema, al tiempo que permite ubicar porqué he propuesto los conceptos que abordo en la tesis
- 4) Refleja el conjunto de decisiones metodológicas que fui tomando conforme avancé en la investigación y explica las técnicas aplicadas en el trabajo, así como las formas de involucramiento y tratamiento personal de las personas con quienes trabajé en Chiapas y Quintana Roo

Por estas razones, la lectura de este apartado sobre mi ejercicio autoetnográfico, como profesor universitario en este primer capítulo de la tesis es imprescindible para el abordaje de la problemática, ruego al lector tomar mucho en cuenta esto, pues mi mirada del problema y las propuestas de análisis y las conclusiones que propongo de mi revisión de este, son parte de mi mirada personal del trabajo y de mi historia de vida.

I.1 La educación superior intercultural como un campo político interdisciplinario en perspectiva latinoamericana

La interculturalidad en la educación superior en México y en América Latina durante las dos primeras décadas del siglo XXI es un tema novedoso y en creces. Un tema que procede tanto del ámbito de la antropología-sociología de la educación, como de los estudios sobre la educación superior como especialización de las Ciencias de la Educación. En ambos hay una tradición interdisciplinaria, que por lo menos va hasta finales de los años 80, pero las confluencias de ambos con el tema de la interculturalidad, particularmente, son más recientes y se vienen dando, sobre todo, como efecto de los complejos escenarios de diversidad que vive la región continental, y los resultados de décadas de políticas multiculturales, de acciones afirmativas, de la visibilización y lucha por derechos a la educación de amplias poblaciones indígenas y afrodescendientes. Así como por una voz propia de pueblos, comunidades, agencias

y organizaciones campesinas de base étnica, cuya capacidad de propuesta e innovación en materia educativa y de formación, es cada vez más notoria y creciente.

Distingo, en mi revisión de tal confluencia de temas, dos tendencias claras. En primer lugar, un heterogéneo conjunto de experiencias, investigaciones y aportes sobre interculturalizaciones de los espacios y prácticas educativas a nivel superior en universidades o instituciones ya establecidas, sobre todo grandes universidades públicas, o escuelas normales que transitaron hacia modelos pretendidamente “interculturales” a nivel licenciatura. En ambas se busca no sólo dar lugar a personas de autoadscripción indígena o afrodescendientes, en tono con las políticas afirmativas y de cuotas vía etnia-género sino, además, intentan transversalizar una mirada intercultural de la educación a partir de adaptaciones curriculares, proyectos innovadores, propuestas de formación de pregrado y posgrado orientadas desde el enfoque intercultural, proyectos de investigación y publicaciones. Identifico acá también todo el conjunto de programas de becas para estudiantes indígenas y afrodescendientes que se vienen implementando en la región y en México. Llamo a estos esfuerzos interculturalizaciones de las experiencias educativas en el nivel superior. Esfuerzos pedagógicos de aspiración intercultural que suceden en instituciones ya establecidas desde el Estado, desde la iniciativa privada o incluso desde instituciones confesionales como universidades religiosas, por ejemplo.

Distinto es el caso de propuestas más de carácter institucional-organizativo que prefiero denominar opciones formativas de orientación intercultural; opciones que proceden tanto del Estado como de los propios pueblos y comunidades muy conectados con el territorio, como de fundaciones, O.N.G ´s. y otras agencias internacionales. Dentro de este grupo de propuestas encontramos el caso de las Universidades Interculturales y lo que llamaremos, a lo largo de la tesis, *el enfoque gubernamental de la educación superior intercultural*, particularmente implementado en México a través de lo que fue la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) que dependía de la Secretaría de Educación Pública del gobierno federal y que operó desde el 2001 y hasta 2018-19 aproximadamente. Dando como resultado un conjunto de once instituciones universitarias con carácter de organismos descentralizados de los gobiernos estatales-regionales, en distintas partes del país, cuyo financiamiento se sostiene en los dos

principales niveles de gobierno: Federal y Estatal. Y que alberga un estimado de 14 mil estudiantes y una plantilla docente de más de 1,500 profesores y profesoras.¹ Me explico.

I.1.1 Experiencias, investigaciones y aportes sobre interculturalización de la educación superior

Sobre el primer caso o la primera tendencia que señalo a nivel latinoamericano pueden consultarse los trabajos de Daniel Mato; aunque combina tanto el impacto de programas de becas para población étnica diferenciada como el surgimiento de propuestas institucionales específicas a nivel país de la región, sus informes dan muestra de un primer balance a inicios del siglo de lo que yo llamo procesos de interculturalización de la educación superior a nivel regional continental (Mato, 2007; 2012; 2016a). Una revisión más actual y sintetizada de esto también aparece en el informe coordinado por Corbetta S., Bonetti C., Fernando Bustamante y Albano Vergara para la CEPAL en 2018 (Corbetta *et al.*, 2018). Acá, los autores enlistan una cantidad considerable de programas de cupo, opciones formativas, proyectos y otras iniciativas de atención a la diversidad en la región y por país, y destacan el enfoque de derechos de ciudadanía a la educación superior en el contexto pluricultural de la región. La diversidad de acciones a nivel gubernamental desde este enfoque es importante y forma parte de los multiculturalismos más actuales y vigentes en toda la región, como explicaré más adelante. Mi apuesta por distinguir entre experiencias de interculturalización, por un lado, y opciones formativas de orientación intercultural recae en mi interés por indagar más que en los resultados de políticas públicas enfocadas en la diversidad étnica y cultural de los países (multiculturalismo y políticas de acción afirmativa), en las pugnas, encuentros y desencuentros, símbolos y recursos de poder que se ponen en cuestión a la hora de dar lugar a las diferencias de enfoques, prioridades y sentidos de formación profesional por el Estado, fuera del Estado o más allá del Estado-nación. De ahí que lo vea como un campo político interdisciplinario en disputa.

En México, la revisión de tendencias, tanto de incorporación de jóvenes indígenas y afros a universidades ya establecidas, así como la transversalización de un enfoque intercultural al

¹ Volveré sobre este conglomerado institucional —subsistema de educación superior mexicano— un poco más adelante para ubicar el caso de la UNICH donde está elaborado el trabajo que sustenta la tesis.

currículo de instituciones superiores está en (Bertely Busquets, 2011; Medina Melgarejo, 2012; Didou Aupetit, 2014a; González Apodaca *et al.*, 2016; Hernández Loeza, 2018). En estos trabajos las autoras coinciden en ubicar como antecedentes de la educación superior intercultural aquellos programas que se enuncian como bilingües-biculturales o de atención a población indígena. Las escuelas normales y licenciaturas de educación para el medio indígena dieron lugar— particularmente la Universidad Pedagógica Nacional (U.P.N.)— hacia finales del siglo pasado al modelo educativo bilingüe-*intercultural*; mientras que los programas de becas para la atención a población vulnerable (Fundación FORD, ANUIES, UNAM-Nación Multicultural y otros) dieron lugar a profesionales indígenas y generaron cambios a nivel interno en instituciones públicas. Transiciones de un enfoque indigenista y de asimilación de la diversidad, hacia la interculturalidad como política pública y como discurso aplicado a la educación. Todas las revisiones ya identificaban la aparición y desarrollo de opciones institucionales organizativas de enunciación intercultural, pero mencionan otras iniciativas y programas dirigidos hacia otros espacios educativos.

El tránsito hacia la enunciación intercultural implica un distanciamiento respecto del indigenismo aculturativo hacia un indigenismo de corte más participativo: la interculturalidad como forma de dar lugar a la pluralidad sobrelleva complicidades con la política interamericana indigenista que tuvo importante influencia en toda la región durante el largo siglo XX (Fábregas Puig, 2021). Vivar Quiroz, Karla (2014) ha elaborado una trayectoria del desplazamiento de estos discursos; desde la educación indígena a la educación intercultural en México; ella realizó una etnografía de varias universidades interculturales en México y analiza los discursos de estudiantes, autoridades y egresados. Discute y problematiza cómo estas instituciones son herederas del discurso indigenista y la acción cultural del Estado y propone la continuidad del discurso integracionista que ella denomina neoindigenista.²

² Las relaciones y mutuas complicidades entre neoindigenismos e interculturalidad son constantes y frecuentes, ruego al lector tener esto presente y cuidar el contexto de los argumentos que voy a esgrimir para no generar lecturas lineales o simplistas. Mi posición es hacia interculturalidades críticas, activas y decoloniales por tanto no indigenistas ni neoindigenistas. Resolver el problema de las implicancias de esto es parte de la contribución de la tesis en el contexto de la formación de nivel superior llamada profesional.

Los fenómenos de interculturalización de la educación superior vienen produciendo análisis y aportes bibliográficos impresionantes a nivel latinoamericano, una breve revisión de publicaciones colectivas que hablan de experiencias en países como Colombia, Ecuador, Bolivia, Chile, Argentina, Brasil, Perú se puede encontrar en: (López, 2009b; Equitas, Fundación, 2011; Zambrana B., 2014; Di Caudo *et al.*, 2016; Londoño Calero *et al.*, 2018; Quintriqueo Millan *et al.*, 2019). Aunque no todos los capítulos y artículos de estas compilaciones se refieren al nivel superior, buena parte de ellos abordan las temáticas más frecuentes del fenómeno global de interculturalización en la educación superior en cada país: programas de inclusión de jóvenes indígenas y afros; literatura y pensamiento indígena e intelectuales; experiencia formativa de estudiantes, identidad y reapropiación étnica; egresados y acceso a la educación superior para pueblos indígenas; implementación curricular, innovaciones y experiencias didácticas; epistemologías y saberes indígenas y, frecuentemente pasan revista de los efectos y resultados de políticas educativas de enfoque intercultural en variadas regiones y contextos.

En el caso de México tenemos también una producción impresionante sobre interculturalidad en los últimos años, compilaciones como las de (Baronnet *et al.*, 2013; 2018; Medina Melgarejo, 2015a; De La Cruz Pastor *et al.*, 2016; Rosado-May *et al.*, 2018; Navarro Martínez *et al.*, 2020; Carrillo Navarro *et al.*, 2021) son una muestra de la diversidad de experiencias, aproximaciones y reflexiones que despierta la interculturalidad como un tema en creces, y dentro del cual se hacen conexiones temáticas frecuentemente. Por ejemplo, vemos en estas compilaciones temas como sustentabilidad, agroecología, buen vivir, identidad, tradiciones, etnicidad y pueblos indígenas, movimientos sociales, autonomía y territorio, por supuesto giro decolonial, decolonialidad y educación, entre otros temas que son interrelacionados por los propios autores y autoras, generalmente desde lugares y experiencias situadas: Guerrero, Chiapas, Veracruz, Sinaloa, Oaxaca, Jalisco, Nayarit, Michoacán y más. La educación superior en este ampliado campo de aportes es un lugar frecuente, pero no constituye ni el tema central, ni un lugar privilegiado de los estudios sobre interculturalidad y educación, sino que es un subcampo de estos, podríamos decir, con una marcada tendencia hacia las universidades pretendidamente interculturales.

Destaco un primer balance realizado por la CGEIB en 2009 respecto de la educación superior intercultural. En este encuentro —cuyas memorias fueron publicadas por la SEP en 2013 (Casillas Muñoz *et al.*, 2013)— coincidieron los primeros esfuerzos por sistematizar resultados y avances de la política multicultural de educación superior, orientada más por el enfoque de equidad y acceso a poblaciones indígenas y marginadas. En el documento de memorias —de más de mil quinientas cuartillas— hay contribuciones a nivel regional latinoamericano de estas experiencias dirigidas a poblaciones indígenas y afrodescendientes, enunciadas como interculturales o indígenas; las mesas de trabajo dan cuenta de los temas de interés salidos del evento: las formas de surgimiento y modelos propuestos de instituciones en varios países, el diálogo de saberes, la vinculación comunitaria, multiculturalismos, minorías y políticas de identidad; estudiantes, egresados y trayectorias hacia la universidad; propuestas metodológicas y didácticas para la atención a la diversidad, patrimonio biocultural, territorio, autonomías y conflictos; fortalecimiento de las lenguas originarias, literatura indígena, multilingüismo y otros tantos temas de interés propios de lo que denomino interculturalización de la educación superior en la región y en México.

También está, como un balance inicial de proyectos e iniciativas de formación intercultural, la recopilación que hacen Mateos Cortes, Mendoza Zuany y Gunther Dietz (Mateos Cortés *et al.*, 2013). Aparecen de nuevo los temas de las escuelas normales bilingües-*interculturales*, los programas de becas, políticas de acción afirmativa, adaptaciones y cambios curriculares a nivel universitario convencional. Mucho más reciente, destacar el número especial de la revista *Ichan Tecolotl* del CIESAS: “Educación Superior Intercultural: Voces y Actores” coordinado por Gómez Navarro, Dulce y Susana Vargas (2021) donde se presentan otros balances de las tensiones y vertientes de los más actuales procesos de interculturalización especialmente referidos a la educación superior; las apuestas comunitarias y encuentros-desencuentros con lo institucional y lo gubernamental, la experiencia de estudiantes y egresados; y más importante, el tema de narrativas docentes en estos espacios; también se comentan casos muy novedosos en México: la Universidad Intercultural de San Quintín, en el norte de México,

y la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, (Bautista Tenorio *et al.*, 2021; Pérez Salazar *et al.*, 2021) a la que me referiré justo adelante.

La intensidad y el estudio sistemático de estos fenómenos en México han visibilizado reproducciones, desafíos, temas pendientes y limitantes al discurso y las prácticas interculturales en espacios y ámbitos educativos espacialmente de formación superior. Si bien el interés ha estado en los actores —con mayor intensidad el caso de estudiantes y egresados (Méndez Rebolledo, 2012; Didou Aupetit, 2014b; Mateos Cortés, 2015; Rodríguez Calderón de la Barca, 2016; Hernández Loeza, 2017a; Rosado-May, 2017; Lloyd, 2021)— también vemos como tema de interés la vinculación comunitaria, el diálogo de saberes y las prácticas comunitarias; las opciones desde abajo y la variabilidad de interpretaciones del discurso de la interculturalidad —que dicho sea de paso es polisémico, multiforme y de procedencias contextuales y disciplinares distantes (Mateos Cortés, 2008; Dietz *et al.*, 2009)—. Son destacables los aportes que miran la reproducción del multiculturalismo más que una interculturalidad crítica; enfoques que distinguen entre la acción gubernamental —el enfoque de derecho a una educación superior “pertinente” culturalmente— y por otro lado las iniciativas de carácter territorial y de reivindicación muy conectadas con el movimiento indígena, la lucha por el territorio y contra las múltiples formas de despojo (Dietz, 2014a; Bertely Busquets, 2016; Rojas-Cortés *et al.*, 2016; González Apodaca, 2017). Pero también destacan los aportes que muestran los desafíos del pretendido diálogo de saberes, de la colaboración comunitaria de las propuestas interculturales, mostrando más bien, el carácter conflictivo de las interacciones situadas de sujetos, movimientos y personas de adscripción étnica diferente, así como las asimetrías y enormes brechas existentes en sociedades profundamente desiguales como las que vivimos; guardando las proporciones y diferencias históricas y contextuales de múltiples lugares de alta diversidad y de profundas relaciones interétnicas (Pérez Ruiz, 2009; Dietz, 2013; 2019; Lehmann, 2015; Pérez-Ruiz, 2016; SC Sartorello, 2019). En estas últimas contribuciones es posible encontrar la aplicación de una crítica decolonial a los procesos educativos que se asumen interculturales. El desafío que abre el

giro y la crítica decolonial es impresionantemente amplio como la tesis ira mostrando a lo largo de los capítulos.³

1.1.2 Diversidad de opciones formativas de orientación-enunciación intercultural, aportes y pendientes

Respecto de la segunda tendencia, que mencioné párrafos arriba y que denomino diversidad de opciones formativas de nivel superior de carácter-enunciación intercultural, el balance es también bastante rico en colaboraciones y aportes al campo. De nuevo, partimos de Daniel Mato y la identificación de una tipología de instituciones que propuso como parte de sus informes para organismos internacionales (Mato, 2009); aunque acá sólo distingue entre IES convencionales que ofrecen opciones-carreras a población indígena; las IES interculturales creadas por los países de la región de carácter gubernamental y; los casos de alianzas o arreglos interinstitucionales donde se destaca la presencia y participación de organizaciones y comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes. En un siguiente informe, más reciente —elaborado como aporte a la Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en Córdoba, Argentina— (Mato, 2018) se agregan revisiones por países de experiencias institucionales, los contextos sociales y legales así como logros y desafíos de su consolidación como opciones formativas, de nuevo, desde un enfoque de derechos y de atención a la diversidad, aunque destacan ya revisiones más profundas de las iniciativas de carácter más indígena que gubernamentales, como lo exponen los diversos autores. Destacables son los casos de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi en Ecuador, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense y la serie de Universidades creadas en Bolivia durante el gobierno de Evo Morales. Estas últimas instituciones han tenido cambios significativos y confrontaciones importantes, pero surgieron de manera pionera en la región desde movimientos indígenas (Fábregas Puig, 2021: 175–180).

³ Insisto que en el segundo capítulo profundizaremos en el desafío conceptual del término interculturalidad, junto con la descripción y análisis del surgimiento de la crítica y el giro decolonial en las Ciencias Sociales. Entonces presentaré mi salida del problema de definiciones y polisemias, a la par de mi identificación con una corriente conocida como Estudios Interculturales Latinoamericanos.

En el caso de México, distingo varios tipos de experiencias: un subsistema de Universidades Interculturales del Estado (UIE 's) de carácter gubernamental —que es el que alberga la mayor población de estudiantes y profesores—; el Programa Especial de Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) que se cobija en la universidad autónoma del mismo estado (UV), y que por eso mismo resulta en una experiencia *sui generis*; una serie de proyectos institucionales creados y conducidos por organizaciones indígenas, gobiernos comunitarios, así como por organizaciones aliadas de la sociedad civil, entre las que se destacan el I.S.I.A. en Oaxaca; la UniSUR en Guerrero; UCIREN en Puebla y Chiapas entre otros proyectos (volveré sobre estos casos justo adelante) además del reciente proyecto de Universidades Benito Juárez, del gobierno de Andrés Manuel López Obrador. Aunque este naciente y controvertido sistema de universidades no se titule como intercultural, tienen en su fundamentación y en sus modelos pedagógico-didácticos incorporados elementos propios del discurso intercultural. Otro asunto será analizar ¿Qué tanto se implementó un enfoque pretendidamente intercultural en tales universidades? Un pendiente más allá de esta tesis. El caso, me parece, está relacionado con la desaparición de la CGEIB en el gobierno de la 4T. La SEP y la Subsecretaría de Educación Superior (SES) han manifestado su interés, e intención, de transversalizar el enfoque intercultural a todo el sistema de educación superior y universidades públicas. Por otro lado, y finalmente, también está el novedoso y muy reciente proyecto de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca —fundada en el 2020— que parte del planteamiento teórico de la comunalidad. Conducida a nivel local, pero con el respaldo federal, esta universidad aparece como una apuesta de institucionalización del pensamiento mixe sobre comunalidad y pueblos indígenas.

Una hipótesis por trabajar respecto de las recientes tendencias es que estamos transitando hacia la interculturalización de todo el sistema de educación superior, y quizás también de otros niveles educativos. Pero eso, aún está por verse.

Universidades Interculturales Estatales en México y el caso de la U.V.I.

Las once universidades denominadas interculturales creadas por la CGEIB —entre las que se encuentra la UNICH por supuesto— proceden de circunstancias particulares, contextos locales y estatales, así como, en algunos casos, de movilizaciones y contribuciones de organizaciones civiles y comunitarias. En las revisiones de estos procesos debe tenerse claro que cada iniciativa se articuló con las políticas educativas multiculturales de equidad en la educación del gobierno de Vicente Fox, continuadas por Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto (2000-2018). Es decir, estas instituciones son producto de una acción compensatoria afirmativa de la diversidad cultural del país. Desde ahí, el enfoque intercultural del Estado —que llamaremos: *enfoque gubernamental intercultural*— reconoció la cultura de los pueblos indígenas como objeto de política pública de educación superior, decidió involucrar desde el principio a los gobiernos estatales en los proyectos institucionales para fundarlas y financiarlas, así como a las comunidades indígenas organizadas y con ello marcar distancia del indigenismo integrador que caracterizó la educación bilingüe bicultural, para colocarse en una pretendida política intercultural, que, como veremos, más bien no ha logrado desprenderse del fantasma del indigenismo integrador que le antecede.

El planteamiento inicial del proyecto de UIE 's contemplaba un conjunto de principios curriculares donde destacaba la vinculación con la comunidad como eje estructural del modelo, así como el rescate y uso de las lenguas indígenas, su eventual apropiación por parte de los maestros y estudiantes como parte de la dinámica universitaria en general y el planteamiento de cierta “revalorización” e “incorporación” de saberes y conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas en un esfuerzo por construir “diálogos interculturales” (Casillas Muñoz *et al.*, 2006). Sin embargo, luego de más de una década, estas instituciones operan, sí, con nuevos formatos, con otros objetivos, pero con las mismas lógicas de integración y aculturación de las diferencias. Es decir, propias de un neoindigenismo de estado. Diversas voces señalan que ello poco contribuye con la solución o atención a las problemáticas de exclusión y marginación socioeconómica de las comunidades indígenas en diversas regiones del país (Llanes Ortiz, 2008; Bastiani Gómez *et al.*, 2011; Mena Ledesma, 2011; Galán López *et al.*, 2016; Olivera Rodríguez, 2019).

Esto, es central para la problematización que presento en esta tesis, porque tal lectura neindigenista se consolidó durante toda la primera década del siglo XXI y se incorporó en los discursos más críticos de profesores, investigadores y autoridades de este tipo de instituciones, aun así, estas son espacios de formación de miles de jóvenes, lugar de trabajo de otros varios cientos de profesores y profesoras y se han establecido como actores políticos y económicos institucionales en diversidad de espacios regionales del país: ¿Qué hacer con tales recursos y esfuerzos ya emprendidos?; ¿Es posible una práctica pedagógica más allá del neindigenismo en estos contextos?; ¿Cómo y de qué maneras?; ¿Es posible una interculturalidad crítica como práctica docente al interior de estas instituciones; que es el espacio y lugar de trabajo de muchas personas indígenas, y no indígenas? A estas preguntas busca contribuir esta tesis y son estas preguntas las que guiaron el trabajo colaborativo con profesores y profesoras realizado en la UNICH, sobre el que está sustentada la tesis, y que se ira explicando más adelante.

Sobre el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural como caso *suigéneris* un equipo adscrito al Instituto de Investigaciones en Educación de la UV viene documentando y analizando este importante esfuerzo en aquel lado del país. Contribuciones de Gunther Dietz, como de Selene Mateos Cortes, Bruno Baronnet y Sergio Navarro entre otros autores de esta universidad son relevantes para comprender el caso y las contribuciones de la experiencia veracruzana al análisis de la formación superior intercultural. Destaco los siguientes documentos para una comprensión mayor del mismo: (Dietz, 2012a; Dietz *et al.*, 2012; Mateos Cortés *et al.*, 2016).

Opciones de formación superior interculturales territorializadas y comunitarias. Conjunto heterogéneo de proyectos contrahegemónicos

Las expresiones más contrastantes con las UIE 's se encuentran en el conjunto heterogéneo de proyectos institucionales de educación superior creadas y gestionadas por organizaciones indígenas, comunitarias y de la sociedad civil en México. Hernández Loeza enlista cinco proyectos que corresponden a estas características en México para 2018: la Universidad de los Pueblos del Sur UNISUR (Guerrero); la Universidad Campesina Indígena en Red UCIREN (Chiapas-Puebla); el Instituto Superior Intercultural Ayuuk ISIA (Oaxaca); la

Universidad Comunal Intercultural Cempoaltépetl (Oaxaca) y; el Instituto Intercultural Nõño (IIN) en San Idelfonso Tutultepec Amealco Querétaro, comunidad Otomí:

“Todas estas IIES funcionan bajo una modalidad mixta, que combina encuentros presenciales cortos, con actividades de autoestudio y acompañamiento de la práctica en las comunidades de origen de los estudiantes. Sus docentes provienen del acompañamiento solidario de investigadores de diversas IES convencionales nacionales e internacionales, que cubren módulos y contenidos específicos en función de sus áreas de especialización” (Hernández Loeza, 2018: 240).

Para Hernández Loeza, Sergio (2018) todas estas instituciones-apuestas enfrentan severas dificultades de sostenimiento y continuación, sobre todo a nivel presupuestario y de acceso a reconocimientos formales de los estudios; en algunos casos recurren al RVOE (Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios) utilizados para instituciones del sector privado, aunque en realidad son instituciones de carácter popular y comunitario. Lo que tienen por enseñar es más importante, o quizás igualmente proporcional al nivel de dificultades que enfrentan como opciones educativas de tipo superior. El caso de la UNISUR está muy ligado al surgimiento de su contraparte: la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (modelo de la CGIB); resultado de un conflicto político local y de las demandas populares e indígenas por una universidad autónoma y ligada a la vida comunitaria local. Los esfuerzos por su subsistencia hablan de esa confrontación entre iniciativas locales y acciones gubernamentales en un contexto duramente conflictivo y atravesado por violencias múltiples (Méndez Bahena *et al.*, 2008; Alonso Guzmán *et al.*, 2014; González González, 2017). La UCIREN es más bien un proyecto de mayor antigüedad como propuesta auto-formativa de comunidades campesinas en Puebla que se ha conectado con otros espacios educativos como el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER-Moxviquil) en Chiapas. Desde una metodología pedagógica centrada en el sujeto y en su experiencia de vida, la propuesta de la UCIREN congrega una educación comunitaria, interlingüística, des-escolarizada, territorializada y centrada en las personas. Navarro Martínez y Saldivar Moreno (2018) han documentado el caso, llegado a Chiapas en el 2001, identificando

en él una interculturalidad educativa experiencial no escolarizada ni curricular, de valor significativo y contrahegemónico.⁴

En cuanto al ISIA en la región Ayuuk de Oaxaca se trata de un proyecto surgido del movimiento indígena-mixe, muy vinculado al trabajo de los Servicios del Pueblo Mixe que con el liderazgo de Adelfo Regino y muchos otros intelectuales oaxaqueños, así como con la inspiración y propuesta de la comunalidad (Martínez Luna, 2009) ha impulsado una educación superior de fuerte arraigo local. Además de contar con un respaldo del Sistema Universitario Jesuita en sus inicios. Lebrato (2016) ya identificaba el potencial interepistémico que las prácticas comunitarias en dicho instituto traía consigo, y Bermúdez Urbina sostiene, más recientemente, que el modelo educativo que se construye constantemente en diálogo entre profesores y estudiantes es una apuesta concreta que busca formar profesionalmente a jóvenes en la capacidad de traducir interculturalmente entre saberes y conocimientos indígenas/mixes y el mundo occidental, y viceversa: “se imparte una educación que revaloriza la identidad étnica, la resitúa desde los saberes y experiencias cotidianas de desigualdad y exclusión, y propone una educación que articula la visión colectiva o comunitaria de la región mixe principalmente” (Bermúdez Urbina, 2020: 194).

La Universidad Comunal Intercultural Cempoaltépetl, al igual que la muy reciente Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca parten también de un enfoque comunitario y se inspiran en la propuesta político-epistémica y de carácter contrahegemónico de la comunalidad que en Oaxaca tiene importante influencia e historia local. Todas estas iniciativas alternativas y novedosas no requieren enfatizar su enunciación intercultural como vía para formar a jóvenes indígenas, y no indígenas en regiones específicas de México. Parten de una postura política y epistémica que no rehúsa el contacto interétnico a nivel epistémico y civilizacional con todas las tensiones y confrontaciones que ello trae consigo. El carácter de comunitarias significa no sólo

⁴ Navarro Martínez, Sergio incluso ha contrastado y comparado la experiencia del CESDER-Moxviquil en San Cristóbal de las Casas con el modelo educativo de la UNICH en el caso de la sede Oxchuc. Encontrando diferencias sustanciales en el enfoque pedagógico y en los resultados educativos (Navarro Martínez, 2016). En esa tesis yo presento también un análisis del caso Oxchuc y lo problematizo en función del andamiaje conceptual que he elaborado. Los resultados van muy en tono con lo propuesto por Sergio Navarro, aunque diferimos en la forma de aproximación al problema.

que residen en lugares rurales, sino que sus dinámicas, tiempos, metodologías, es decir, sus cotidianidades están entrelazadas con el tequio, la siembra, los calendarios religiosos locales, las asambleas y otras prácticas culturales propias de cada contexto. La comprensión y contraste de estas interrelaciones son un tema pendiente y posterior al tema que propongo, pero lo que quiero decir acá es que el enfoque popular, democrático, contrahegemónico, crítico y plural es el mismo que acompaña la problematización del problema de la docencia en la UNICH. Como veremos a lo largo de la tesis, la universidad como opción contrahegemónica, crítica, plural que de lugar a otras formas de convivencia social y de buenos vivires es un desafío desde la mirada y el quehacer docente convencional, aunque se jacte de intercultural.

Aún más. Dentro del amplio espectro de opciones de educación contrahegemónicas y populares están otra serie de iniciativas de carácter más descolonizador de nuestras nociones pedagógicas y de sentido común que resisten en territorios múltiples y que luchan por otras educaciones y otras vivencias espacio-culturales. Acá están, por ejemplo, la Universidad de la Tierra que funciona en Oaxaca de Juárez y en San Cristóbal de las Casas; el Centro Indígena de Capacitación Integral (CIDECI) en territorio autónomo zapatista en Chiapas; y la Pluriversidad Yutsilal Balumilal del Gobierno indígena y comunitario de Chilón, Chiapas (Igelmo Zaldívar, 2009; Beltrán Arruti, 2012; Leyva Solano *et al.*, 2021). Estos esfuerzos colectivos [des]escolarizados y [de]coloniales constituyen espacios de formación profundamente crítica y territorializada que al mismo tiempo recrean y nutren espacios de resistencia y movimiento social desde identidades colectivas, muchas veces de autoadscripción indígena. La cuestión es que, al contraponer el quehacer docente universitario a la crítica decolonial, o al giro decolonial de las ciencias sociales —como es la intención de esta tesis— el sentido, los propósitos y las formas de trabajo y quehacer pedagógico están puestos en juicio. Son cuestionados en sus más elementales términos y vistos a un nivel tan amplio como el desafío civilizacional que el giro decolonial, o la decolonialidad intenta proponer. Estas experiencias pedagógicas territorializadas, comunitarias, interculturales llevan ventaja en cuanto a experiencia de lucha pues se incorporan en lo que Medina Melgarejo y Bruno Baronnet han denominado un movimiento pedagógico latinoamericano contemporáneo de inspiración crítica y decolonial:

“El concepto de epistemología sirve de convocatoria a esta pedagogía intercultural crítica decolonial, convocando a una insurgencia epistémica, impactando para ello en fuertes núcleos de transformación cultural, política, social y educativa al conceptualizar el papel de la pedagogía como política cultural que implica, tanto prácticas políticas como modos dialógicos para una lucha colectiva” (Medina Melgarejo et al., 2013: 422)

1.1.3 Trabajo docente, interculturalidad y crítica decolonial. Agenda de un subcampo en construcción

Llegados entonces al tema más crucial, donde la tesis busca contribuir principalmente, es preciso pasar revista de los aportes que a nivel latinoamericano se vienen sucediendo al respecto. Sobre profesorado en espacios interculturales y pedagogías decoloniales se vienen realizando una serie de análisis necesarios revisar en aras de ubicar y distinguir las temáticas que esta tesis aborda, así como la aportación que se busca lograr, para posteriormente profundizar en la metodología y los conceptos teóricos desde los que se parte y en los que se basa el análisis y resultados presentados. En primer lugar, siguiendo la reflexión de Catherine Walsh —formada en un tiempo de intersección entre la pedagogía popular latinoamericana dirigida por Paulo Freire y la aparición del grupo modernidad/colonialidad/decolonialidad a inicios del siglo XXI— una pedagogía de orientación [de]colonial no puede estar desconectada de una postura crítica intercultural que cuestiona una serie enorme de problemas:

“Propongo la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también —y a la vez— alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras” (Walsh, 2009: 13).

Tal como veremos respecto del giro decolonial, una propuesta de pedagogía decolonial trastoca múltiples niveles de la práctica social y de la convivencia humana. Un desafío impresionante. No está dirigida en específico a un nivel educativo, ni piensa la escuela como su objeto de indagación principal porque reconoce en esta misma un dispositivo moderno-colonial de poder impresionantemente difundido y naturalizado en los países del mundo. De ahí que los proyectos educativos radicalmente contrahegemónicos, como los últimos que he presentado como opciones formativas interculturales, se distancien de pretensiones de escolarización y de

titulación-objetivación de conocimientos. Pero no así de la educación como una práctica humana y una herramienta política. La [de]colonialidad de la pedagogía parece conducirnos a la centralidad del carácter político-utópico del trabajo pedagógico, pero a diferencia de una pedagogía para producir sujetos dóciles, identidades nacionales y competencias laborales, se piensa, o más bien, se actúa pedagógicamente para formar personas críticas y consciencias libres, humanas, dialógicas.

Desde la perspectiva decolonial en las Ciencias Sociales, en el caso de la educación y de la universidad se vienen produciendo un gran número de reflexiones teórico-analíticas —muy pocas de sustento empírico, geográfico-territorial o localizadas en experiencias concretas analizadas, valga decir—. Destacan los trabajos que encuentran en la universidad la reproducción de un eurocentrismo y una preponderancia del método científico de origen cartesiano que oblitera o excluye las sabidurías, cosmogonías, espiritualidades y formas de conocer propias del planeta inmensamente diverso (Ávila Romero, 2011; Sierra *et al.*, 2013; González Cardona, 2015; Di Caudo, 2016; Collado Ruano, 2017; Gotta, 2018; Nahuelpan, 2018). Esta me parece es la primera crítica decolonial tanto a la universidad como al trabajo pedagógico que otorga una centralidad a la racionalidad científica logocentrada, tal como un sentido común; un ethos universitario.⁵ La crítica al carácter excluyente y científicista de la universidad está bien documentada y analizada desde distintos frentes, además de que, me parece, tiene conexión directa con la perspectiva decolonial al reconocer el carácter periférico-particular de la modernidad eurocentrada, y la imposibilidad de “una” historia universal, sobre la que está basada la idea de universidad moderna (Restrepo, 2018). Crítica que se propuso y se viene desarrollando a partir de los trabajos del grupo modernidad / colonialidad / decolonialidad.

Esta crítica abre el panorama a la necesaria indagación del ¿Por qué la universidad moderna no ha podido dar lugar a la pluralidad epistémica que lucha por hacerse visible en el contexto actual?; ¿Qué implican las novedosas expresiones sobre Pluriversidad propias de la gramática decolonial muy en boga, tanto en las ciencias sociales como en la pedagogía? Otro

⁵ Profundizo sobre esto justo al inicio del siguiente capítulo. Es el punto de partida de lo que he llamado en esta tesis el arquetipo de universidad moderna-colonial, como se verá más adelante.

problema es la posición política de la universidad frente al sistema-mundo, al paradigma del desarrollo y a las formas sofisticadas de capitalismo cognitivo, tardío o globalizado. Estas preguntas están siendo impulsadas por la crítica decolonial a la universidad como institución moderna y al trabajo académico y pedagógico de quienes en ella convivimos. Cristhian Díaz (2010) sostiene que el hecho de que la historia del campo educativo-pedagógico, como lo conocemos, aparezca construido a partir del pensamiento y las categorías de la modernidad hace que la crítica decolonial a este campo cuestione las bases del mismo (la idea de escuela, de docencia y de enseñanza); afirma que una pedagogía que aspira a aplicar una crítica decolonial debería partir de una comprensión crítica de la historia, cuestionando el eurocentrismo de la historia; partir de un posicionamiento hacia prácticas educativas emancipatorias, conectadas con las luchas y sentires de los desposeídos, excluidos, racializados, y; descentrarse de la perspectiva epistémica: “problematizar su estructura de conocimiento planteada a partir de un sujeto que aborda un objeto de estudio, mediado por la objetividad, universalidad, neutralidad y deslocalización de sus enunciados” (Díaz, 2010: 229).

¿Qué problemas trae consigo la necesidad de cuestionar nuestras propias nociones de sentido y de saber; nuestra identidad como profesores y como científicos incluso?; ¿Cómo percatarse de la necesidad de desprendernos de cómo hemos sido formados en las universidades convencionales para trabajar en universidades que pretendidamente intentan ser interculturales? La cuestión personal y subjetiva es un desafío al que la crítica decolonial y la interculturalidad crítica no han dado suficientes respuestas. Es un tema que precisamos conocer en sus más humanas, y sentidas formas y por esto mismo es propósito de esta tesis como se explicará a continuación.

El giro decolonial señaló desde un inicio la subjetividad y las identidades como escenarios y campos de lucha, de reflexión y análisis; impulsados más bien por los argumentos tanto de Franz Fanon como de Alberto Memi sobre la colonización como un problema subjetivo y psicológico —aspecto en el que profundizo y discuto en el siguiente capítulo—. Sin embargo, no sólo el tema de las subjetividades comienza a ser central en los estudios sobre colonialidad/decolonialidad, pues los aportes sobre el sistema-mundo y el capitalismo global,

además del modelo de acumulación por desposesión de la teoría marxista más actual, hacen que las posiciones decoloniales sean deliberada y consistentemente contrahegemónicas. Mientras que por el otro lado la búsqueda de opciones, salidas, propuestas que logren distanciarse de los patrones colonialistas-occidentales sobre educación, pedagogía y formación profesional hacen que temas como la colaboración inter-epistémica, inter-actoral, el diálogo entre cosmogonías y saberes/conocimientos sean temas de una relevancia fundamental y sobre la que se vienen escribiendo propuestas muy significativas (Mato, 2008; Briones, 2013; SC Sartorello, 2016; 2020; S Sartorello *et al.*, 2017; Guerrero Arias, 2018; Dietz, 2019). Propuestas que conducen al desconocido camino hacia pluralidades epistémicas para un mundo donde quepan muchos mundos.

El giro decolonial y la interculturalidad crítica son tópicos, temas de conversación cotidiana y de reflexión constante en los profesores y profesoras universitarias, sobre todo en espacios como Chiapas y la UNICH. Pero la claridad de la enormidad de problemas que tales aportes vienen haciendo a las realidades que vivimos es más bien un asunto no resuelto. La complejidad a la que convida la crítica decolonial, si consideramos que desafiar la colonialidad (sea lo que sea que esto signifique como veremos más adelante) es un trabajo posible desde lo pedagógico, entonces lo pedagógico no sólo es lo crítico frente al sistema mundo sino la reflexión profunda de su constitución histórica y la apuesta por hacerle resistencia desde la cotidianidad. Para Ramallo la pedagogía decolonial implica “ir aún más allá de la pedagogía crítica, apuntado a la necesidades de pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social política transformadora, la consciencia en-oposición, pero también una intervención en los campos del poder, del saber y del ser” (Ramallo, 2013: 255). Las pedagogías decoloniales interrogan ante todo el escenario escolar, las construcciones del conocimiento que hemos realizado, cuestionando la visión nor-eurocéntrica que ha sido exclusivamente validada reconociendo otros conocimientos y subjetividades, en aras de desarmar las estructuras conceptuales y epistémicas que siguen manteniendo a pueblos enteros oprimidos y subordinados (Arroyo Ortega, 2016), sin embargo: ¿Cuáles son los desafíos personales, subjetivos, estructurales, epistémicos e intelectuales que enfrentamos como sus principales

actores?; ¿Hasta dónde es que requerimos nuevas instituciones o transformar las que tenemos?. Si asumimos como propuesta el necesario desprendimiento del dominio epistémico de occidente y del eurocentrismo es vital explorar en los ¿Cómo? De tales propuestas. Explorar las implicancias que, a nivel local, familiar, del contexto inmediato y de los mundos de vida tiene tal desafío para las personas. Es decir, el desafío es mayúsculo, es tanto social, y no sólo escolar, ni educativo; este es el subcampo y el momento intelectual donde la tesis que propongo intenta contribuir a partir de la indagación profunda sobre el quehacer docente en una universidad intercultural en Chiapas, México.

De esta manera, en el siguiente apartado queda por explicitar las decisiones metodológicas que han hecho posible la tesis presentada. Estas decisiones están imbricadas en una historia de vida, su explicación es no sólo una cuestión de rigor académico, o de reglamentaciones de las instituciones científicas pues más bien, representa un esfuerzo por comprenderme en el momento de la tesis, cómo llego a ella, cómo la reorganizo y cómo voy encontrando salidas al delicado problema de hacer de una investigación de nivel doctorado, más que una extracción de conocimientos o una tempestuosa búsqueda por encontrar un tema específico de dominio personal, casi como territorio exclusivo. No voy en tono con estas maneras de mirar el trabajo de investigación de alto nivel. Coincido al contrario con la tesis como una comunicación exploratoria y específica que ayude a quienes estamos insertos en los problemas sociales que buscamos comprender. Pero, espero que quede esto más claro después de las siguientes páginas.

I.2 Trabajo de campo y experiencia de vida. La ruta metodológica de una investigación colaborativa hacia las preguntas y objetivos de investigación.⁶

⁶ Este apartado inició como un ejercicio autoetnográfico desarrollado en el seminario de metodología coordinado por la Dra. Susan Street a quien agradezco el acompañamiento y la retroalimentación. Es también resultado de un trabajo colaborativo desarrollado con profesores y profesoras en la Universidad Intercultural de Chiapas donde se acompaña con otros ejercicios narrativos desarrollados por ellos-ellas. Hay una publicación en marcha, resultado de esto, que hemos titulado: “*¿Es posible decolonizar la Universidad Intercultural de Chiapas? Diálogos para pensar la praxis docente*” (en prensa). Tanto en los seminarios del doctorado como en el taller con profesores de la UNICH (como parte del trabajo de campo) miramos la autoetnografía como la posibilidad de establecer puntos de confrontación entre lo que asumimos personal y lo que creemos como exterior a nosotros: “un método que combina características del género autobiografía y de la etnografía, ya que al escribir utiliza datos seleccionados y

Llegué al doctorado en Ciencias Sociales del CIESAS Occidente con una propuesta de investigación sobre universidades y pueblos indígenas en América Latina. Movidio por un conjunto de intereses de investigación surgidos en mis experiencias previas como estudiante de posgrado y como funcionario en una universidad pública; muy decidido a incursionar en la antropología social como un campo de formación nuevo. En el transcurso, a la par que delimitaba el planteamiento metodológico fui cuestionando mi mirada, mis intereses temáticos, los imaginarios con los que inevitablemente uno carga todo el tiempo. Al poco tiempo me di cuenta que, el doctorado no es únicamente la habilitación en técnicas de investigación o la especialización en temáticas, sino la formación de una mirada más aguda y crítica en la que nuestros ojos se vuelven al mismo tiempo en objeto de reflexión. Y con ello, no sólo nuestros ojos sino nuestras angustias, miedos, incertidumbres y proyectos personales. Como un camino que nos lleva a transformar las miradas y los intereses. Considero esto no como una salvedad a nuestros empeños, muchas veces casi irracionales de seguir los temas o las reflexiones a las que arribamos, sino como una declaración de mi posición política y de mi contexto personal que una vez colocado con anterioridad a los planteamientos pueden ayudar en su comprensión y dan, quizás, razón o contexto de mis limitaciones ineludibles respecto de estos.

1.2.1 La definición de un tema de investigación, delimitaciones y experiencia personal de un primer trabajo de campo

Las decisiones metodológicas a las que se enfrenta uno como parte del trabajo de investigación con carácter doctoral son esfuerzos para intentar definir un problema de investigación que muchas veces se conecta, más de lo que somos conscientes, con ciertas circunstancias de vida o de trabajo. En mi caso, juega un importante papel mi experiencia de diez años de trabajo como profesor en la Universidad Autónoma de Nayarit que me llevaron por diferentes etapas y aprendizajes que despertaron nuevos y diferentes intereses como el que

experiencias del propio pasado” (Koeltzsch, 2019: 48). Un ejercicio donde la memoria juega un rol importante y donde nuestro lugar de comprensión y enunciación de un problema de investigación se entiende como parte de un conocimiento situado: “la mayor objetividad se produce al dar cuenta de las posiciones de partida y las relaciones en que nos inscribimos, considerando nuestra parcialidad y contingencia” (Cruz *et al.*, 2012: 258) aunque la objetividad misma sea un anclaje del que haya que liberarnos; desprendernos, desde mi punto de vista y desde la influencia decolonial intelectual que guía la tesis.

propuse al doctorado. Lo primero que hubo que hacer, una vez que el planteamiento inicial fue aceptado —con reservas— fue mirar las posibilidades de trabajo de campo, en términos de tiempos, recursos, desplazamientos. Ello en función de las temáticas de mi interés hizo relevante la necesidad de delimitar las opciones a universidades o proyectos de universidades en contextos multiculturales en México.

Luego de varias revisiones bibliográficas entre ellas los informes de Daniel Mato (2012; 2016b; 2018) el texto-balance que coordinaron Floriberto González González; Francisco Rosado-May y Gunther Dietz (2017) sobre los retos y perspectivas de las interculturales, así como considerando los contactos y posibles modos de involucramiento tomé una primera decisión importante. Ya que para entonces no tenía trabajo previo en ninguna universidad intercultural gubernamental, tampoco en lugares como Oaxaca, Puebla, Guerrero donde había encontrado experiencias relevantes de proyectos comunitarios y campesinos de educación superior, tuve que decidir explorar los casos que fueron más cercanos a mi experiencia y conocimiento del tema. La decisión recayó entonces en la revisión de las dos interculturales gubernamentales con mayor experiencia institucional en el conjunto de nuevas universidades fundadas por el gobierno de la república. Una experiencia que se constataba tanto por sus años de operación y funcionamiento, como por su protagonismo o liderazgo dentro del conjunto de innovaciones y propuestas curriculares que se estaban generando a lo largo del país. Sobre la Universidad Intercultural de Chiapas y la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo se contaba ya con algunos informes y análisis sobre su desarrollo y operación. Por otro lado, estaba el contacto directo, que el CIESAS me facilitaba, con dos de sus actores centrales en su surgimiento; Andrés Fábregas Puig y Francisco Rosado May. Ambos rectores en los tiempos del surgimiento de la UNICH y de la UIMQRoo respectivamente.

Movido por encontrar espacios propicios para pensar las alternativas al capital, mi sorpresa fue encontrar una temática muy compleja y de gran amplitud. La Educación Superior Intercultural como línea de trabajo conduce a comprender los desafíos políticos, pedagógicos y epistémicos que el Estado moderno —y las universidades como aparatos de sus formas más intelectuales— enfrentará conforme avancen las pedagogías y las ontologías indígenas que

desafían los moldes convencionales del poder y del mercado. Ante este ambicioso reto acotar mi mirada de comprensión a las Universidades Interculturales en México ha sido una decisión estratégica y autodidáctica. Una tarea que considero inicial, pero no menos compleja, y más desafiante de lo que esperaba. Detrás de ello está el hecho de que la filosofía y la política han sido temas constantes en mis inquietudes desde la adolescencia. Las maneras en que ambos intereses se han sucedido de circunstancias y decisiones en mi vida creo que ha influenciado mucho en mi perspectiva. Una perspectiva que está orientada en ver a la educación desde una mirada política y ante un desafío intelectual y ontológico de carácter civilizatorio.

Desde los doce años me interesé por la filosofía, mi padre fue el primero que me habló de ella: *el amor a la sabiduría* me explicaba en el comedor, mientras él terminaba su licenciatura ya como padre de familia mientras atendía un comercio en el centro de Tepic, herencia de mi abuelo fallecido en 1990. Recuerdo en aquellas pláticas con él, el deseo que me nacía de estudiar filosofía. Algo que no pude lograr pues no había en el estado de Nayarit universidad que la ofertara, así que ingresé a la principal universidad pública del estado a estudiar la carrera de Ciencias de la Educación en el 2002⁷. En el plan de estudios de esta carrera habría cursos de sociología, filosofía e historia, además las clases eran los fines de semana, lo que me permitiría trabajar de lunes a jueves —como lo venía haciendo todos los veranos desde la preparatoria— y significaba una carga menos para mi madre y para mi padre. Ciencias de la Educación no era ni para ser maestro, ni para ser abogado. Algo que ya de entrada era un alivio, pues no me veía ni como uno, ni como el otro. Eso era suficiente frente a la incertidumbre y la falta de apoyo y asesoría suficiente al respecto.

Descubrí mi vocación con la docencia hasta que me enfrenté al aula. Gracias a un par de horas en la universidad que me consiguió mi padre. Este fue un proceso de identidad fuerte; fue

⁷ Además, no teníamos recursos suficientes en la familia como para buscar estudiar fuera de Nayarit. La Universidad de Guadalajara, en Jalisco, ofertaba la licenciatura en Filosofía y Letras, pero en ese momento veía como inalcanzable estudiar allí. Quizás tampoco tuve la suerte de que alguien me ayudara a buscar una beca o algo parecido. Para ese momento de mi vida la situación en la casa era complicada. Mi padre había abandonado el negocio del abuelo y no encontraba empleo. Mis dos hermanos mayores aún estudiaban sus carreras y los gastos de la casa los asumía mi madre con el sueldo de profesora de la preparatoria 13 de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN).

un encuentro conmigo mismo darme cuenta de que estaba hecho para enseñar y para seguir aprendiendo⁸. Entrar al aula y asumirme “profe” llenó ciertos vacíos que tenía como persona y respecto de mi futuro. En mi tesis de licenciatura había pasado dos años tratando de comprender la epistemología, el constructivismo y la educación artística, precisamente a partir de la labor de mi madre en la preparatoria. Pero entrar al aula y poner a prueba todo lo que sabía era un gran reto, sobre todo trabajando con adultos pues me tocó iniciar en clases semiescolarizadas, en horarios difíciles y en espacios alejados. Las horas de las que los profes siempre andamos huyendo. Justo este primer trabajo como profesor de la UAN —pero ahora con mejores condiciones económicas debido a mi empleo previo— me llevaron a buscar estudiar el posgrado esta vez sí en Guadalajara, además el tema me conectaba con la otra gran influencia de mi vida personal: la política.

Estudí la Maestría en Gestión y Política de la Educación Superior en el Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas de la U de G. Movidio por la idea de mejorar las instituciones y los procesos educativos desde la política universitaria, tenía cierta sensación de inconformidad con mi propia licenciatura, los perfiles de los profes, los temas, las formas de trabajo no me resultaban suficientes, o bien pensadas. Comenzaba a interesarme la vida universitaria, había sido dirigente estudiantil en preparatoria y mantenía contactos con la principal organización de estudiantes de mi universidad. No era ajeno a los vaivenes políticos, aunque el conocimiento de sus lógicas y entramados lo descubriría después. Al volver del posgrado me incorporé como funcionario de la institución. Por una invitación personal tuve contacto con la burocracia universitaria y con las políticas gubernamentales del sector de la educación superior en México durante seis años, de 2010 al 2016. A cargo de los procesos de planeación desarrollé cierta naturalidad de la vida “institucional”, regulada por normas,

⁸ Le llamo fuerte porque justo antes de culminar la carrera había intentado ingresar a la Academia de Policía Federal en San Luis Potosí, lugar al que afortunadamente no fui aceptado por mi estatura. Y para entonces no sabía si la carrera me permitiría trabajar o tendría que seguir en el empleo de entonces que nada tenía que ver con dar clases, ni con la educación: elaboraba ventanas y puertas de aluminio e instalaba cristales fuera de la ciudad de Tepic, Nayarit.

creencias, intereses y lealtades políticas, bomberazos e incluso ciertos personalismos en el ejercicio de la autoridad.

Durante este tiempo también continué dando clases y trabajando en academia, así que combinaba la función docente con la función administrativa. Mi paso por la labor de funcionario en contacto muy estrecho con directores, líderes sindicales, políticos locales y una diversidad de maestros y maestras me aportó múltiples reconocimientos de mis capacidades y limitaciones, particularmente relevante fue la habilidad de identificar la personalización del ejercicio de autoridad al que me he referido. Que tiene que ver con la capacidad, muchas veces no consciente que tienen-tenemos las personas para fundir entre lo que llamamos funciones “institucionales” percepciones, deseos, pasiones e incluso caprichos y ansiedades. Creo que era muy hábil para identificar ciertas pistas de esta personalización con los funcionarios y otros personajes de la política universitaria, me tocaba mediar con cierta diplomacia entre los intereses de mi jefe entonces y los directores de las dependencias universitarias con quienes había que trabajar.⁹

Hacia el final de esa época participé en un proyecto de investigación en la Comunidad Presidio de los Reyes, en el municipio de Ruiz Nayarit. Ahí Pedro, un profesor Näyeri, me invitó a conocer su proyecto de Bachillerato Intercultural Muxatena. Yo estaba entusiasmado, pero más por mi franco desconocimiento de lo que ello implicaba que por la relevancia o la difícil tarea en la que el profesor Pedro estaba metido¹⁰. No pude incorporarme al aula en aquella ocasión, ni colaborar de manera prolongada con Pedro, lejos de un par de visitas y conversaciones: la distancia de carretera, mis horas-clase en Tepic y la falta de recursos fueron una condicionante. Al final, terminé donando un par de cajas de libros que había conseguido, asesorando un poco a Pedro en el tema de planes de estudio y negociaciones con autoridades

⁹ Esta experiencia es muy relevante para analizar las lógicas político-burocráticas que condicionan y estructuran la práctica pedagógica en las universidades y que, en el caso de las interculturales, se entrecruzan con un conjunto de otras expectativas, demandas, confusiones y desafíos propios del quehacer docente en contextos de diversidades étnicas, religiosas, políticas, culturales. Tal como me propongo veremos a lo largo de todo el trabajo.

¹⁰ Había estado gestionando desde varios años atrás el proyecto con sus propios recursos, consiguiendo aulas prestadas, invitando a profesores a dar clases no remuneradas, y convenciendo a los padres de familia de la comunidad (véase Santana, 2017).

locales e institucionales y realmente muy decepcionado conmigo mismo por no haber sabido qué hacer, ni tener más que ofrecer a Pedro y a la comunidad de Presidio.

Ahí surgió el interés por el diálogo de saberes, es decir; que frente a la decepción conmigo mismo de no saber cómo aportar, ni comprender suficientemente el contexto de Pedro, el diálogo de saberes se dibujó frente a mis ojos como la vía posible para subsanar ese vacío intelectual y pragmático que me tocó vivir. Además, el tema lo venía trabajando con el Dr. Carlos Rafael Rea Rodríguez, un gran amigo y compañero de mi universidad que tenía un amplio trabajo con actores sociales de la cuenca del Río San Pedro-Mezquital que atraviesa la comunidad de Presidio¹¹.

Creando encontrar pequeños resquicios en el modelo gubernamental de universidades interculturales donde el diálogo de saberes estuviera presente y fuera una posibilidad de formación de agencias indígenas que cuestionan al estado y a la universidad es que me fui al primer trabajo de campo a Chiapas y a Quintana Roo. A través de los contactos que me había conseguido comencé abriendo puertas con los profesores en San Cristóbal de las Casas, en Oxchuc, en Las Margaritas, y después en mi viaje a José María Morelos, Quintana Roo. Mis primeros acercamientos a los casos de colaboraciones profesores-comunidades, estudiantes y actores sociales; las experiencias de egresados que fui encontrando. Todo fue, paulatinamente, enviándome hacia afuera de la universidad, cada vez más lejos de la lógica burocrática-escolarizante. En Chiapas conocí la experiencia de egresados promotores culturales y asesores comunitarios, en Quintana Roo acompañé a estudiantes y egresados a la milpa en su trabajo de acompañamiento a los productores locales desde un planteamiento agroecológico y sustentable. En ambos casos me di cuenta de cuán importante había sido lo aprendido afuera, y muchas veces, después de los espacios escolares. Aunque el aprendizaje escolar-disciplinario les haya abierto un poco la puerta, el modo de interacción de conocimientos-saberes entre las disciplinas

¹¹ Tengo que decir que el interés en la temática coincidió con un momento de mi vida profesional en el que, después de la experiencia de funcionario y ya con cierta seguridad laboral en la Autónoma de Nayarit, podía volver a mi sueño de estudiar el doctorado fuera de Nayarit.

y los estudios académicos y los conocimientos campesinos, territoriales, culturales de los espacios de mediación es una relación profundamente asimétrica e histórica-estructural¹².

Dentro de las universidades, el muro de las burocracias, las disciplinas y los juegos del poder rápidamente se me dibujaron en mis primeras semanas, tanto en Chiapas como en Quintana Roo. Mi experiencia y formación de posgrado, además del conocimiento del caso de mi universidad como un espacio de intereses en pugna, lealtades políticas, liderazgos y formas de acuerdo y negociación coyunturales me proporcionó una lente para mirar la reproducción de las mismas lógicas al interior de las universidades interculturales que visité. Esto no es ninguna novedad. Mucho se viene escribiendo sobre la atadura de las instituciones al vaivén político de los gobiernos estatales, la UNICH particularmente se constituyó como una apuesta en tiempos del gobernador Pablo Salazar y con el liderazgo de Andrés Fábregas. La cosa cambió considerablemente, como se sabe, con los gobiernos de Juan José Sabines Guerrero y más aún con el de Manuel Velazco Coello¹³.

Respecto de la relación entre las Interculturales y la política local pueden verse aportaciones como las de (Barquín Cendejas, 2012; Hernández Loeza, 2017b; Navarro Martínez *et al.*, 2019; Olivera Rodríguez, 2019) Olivera Rodríguez p. e. analiza las implicaciones y contradicciones de la figura organizativa y el modelo de gobierno que se definió para el sistema de las UIE's. Teniendo en mente la significación y la intencionalidad de la política de educación intercultural asumida por el estado-gobierno; identifica el protagonismo que adquieren los gobiernos estatales y que las coloca como campo de interés político –partidista, agregaría desde mi punto de vista– y las tensiones dentro de la SEP en la conducción de las instituciones. Una tensión clara entonces fue la discrepancia entre la CGEIB y la DGEISU (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, la primera, y Dirección General de Educación Superior Universitaria, la segunda). Olivera comenta cómo ante las dificultades de

¹² Lo que me llevó a abrazar el concepto de diferencia epistémica como una forma de referirme a lo que comenzaba a mirar. Esta forma de ver el problema es central en toda la tesis; la forma en que abordé la diferencia étnica en la universidad se ira viendo a lo largo de los capítulos, tómese en cuenta que esta experiencia inicial es precisamente la fuente de donde comencé a mirar el problema.

¹³ En el capítulo “La Universidad Intercultural de Chiapas como apuesta incierta. Episodios etnográficos, lógicas de la práctica docente y búsquedas inciertas” profundizaré y analizaré con más detalle este proceso.

ponerse de acuerdo, los gobiernos estatales han tenido el sartén por el mango en torno a las finalidades, importancia y significados del proyecto intercultural, con todo lo que ello implica. Podemos afirmar que en términos generales cada universidad quedó a expensas de los gobernadores y ello tuvo una clara consecuencia en el desarrollo y consolidación de los proyectos tanto para bien, como para mal. Queda por averiguar si esto fue resultado de una deliberada intención política por fragmentar las experiencias institucionales en ciernes y evitar así su federalización, o simplemente el cálculo político de la CGEIB y del gobierno de Vicente Fox estaba errado de inicio, por su estrechez de miras.¹⁴

Consciente de esta dimensión sociológica y organizacional, de la naturaleza política de todas las instituciones del estado, fui tratando de generar relaciones, de buscar proyectos, alternativas, propuestas, de hablar con egresados, de mirar su formación, de visitar espacios, momentos de las universidades que me permitieran mirar otras cosas más allá de lo que estaba acostumbrado. Quizá movido también por una propensión de la antropología —a la que recién llegaba— de exotizar la alteridad, la otredad, la diferencia. Las lenguas indígenas y sus formas de presencia y ausencias en la universidad llamaban poderosamente mi atención, la variedad cultural de ambas regiones; los Altos de Chiapas y la Región del Mayab en la península, con sus historias locales constituían ya de entrada una tarea pendiente y un desafío al que intentaba mirar de manera comparativa al inicio de mis planteamientos. Luego caí en cuenta de lo ambicioso del proyecto y hubo que elegir el caso de Chiapas como el lugar de mis incursiones más prolongadas de las siguientes etapas del trabajo de campo.

La decisión de hacer de Chiapas mi espacio para trabajo de campo extenso, estuvo marcada por la curiosidad natural de la mayor complejidad que implicaba la variedad lingüística en Chiapas, además del tamaño de la plantilla docente que comparativamente es mucho mayor en Chiapas que en Quintana Roo. Eso implicaba que podría tener mayores probabilidades de encontrar historias distintas de profesoras y profesores; además de la diversidad de sus adscripciones étnicas que resultaba también interesante como variable a cruzar con la

¹⁴ Debo esta idea a la reflexión conjunta con Andrés Fábregas en tanto su experiencia como exrector de la UNICH.

institucionalidad del recinto universitario. En resumen, consideré que Chiapas tendría mayor potencial de exploración para mis intereses de investigación, aunque la experiencia de Quintana Roo sin duda que es muy relevante en tanto esfuerzo institucional por articular los saberes campesinos y el conocimiento científico-disciplinar, particularmente en el caso de la carrera de agroecología. Su plantilla docente, los cambios curriculares y la vinculación con las autoridades municipales y la organización de campesinos Repseram A.C. son motivo suficiente para futuras incursiones en el caso.

Salvado ese primer problema, y ya en la UNICH como el espacio donde pasaría el mayor tiempo de trabajo de campo, cargado de optimismo, esperaba mirar la excepción a la regla. Los casos especiales como los estudiantes activistas comprometidos y muy bien preparados; los profesores acompañando las luchas sociales o siendo factor de cambio en sus comunidades; las autoridades apoyando cada manifestación contra el racismo, la opresión, la desigualdad, la injusticia, el feminicidio, el extractivismo de recursos naturales y un largo etcétera. Llegué al doctorado imaginando a las universidades como los agentes del cambio social, el espacio de transformación, innovación, idealizando a la universidad como ese actor colectivo especial y necesario para cambiar el mundo que vivimos. Mi apuesta ingenua era que en Chiapas esto estaría tomando más fuerza y mostrándose con mayor claridad, al ser un lugar de antecedentes sociales muy fuertes como el EZLN y al contar con tal variedad cultural y étnica como pocas regiones del país.

Mi choque fue darme cuenta de cuan errado estaba en mis supuestos. Y no porque estas cosas no sucedan en las universidades, y en la UNICH particularmente, sino porque no proceden de la idea sola de universidad, no están en el ADN del aparato disciplinar y burocrático que constituye la universidad en cualquier contexto social, sea este Chiapas o cualquier otro. Detrás de las idealizaciones que profusamente se construyen y reconstruyen como producto de las retóricas institucionales y políticas que envuelven a las instituciones están las personas. Están los y las jóvenes que desde distintos grupos y clases sociales llegan buscando expectativas creadas, descubriendo otras nuevas y sufriendo o aprovechando los largos días que les esperan para llegar al ansiado “título” que las universidades prometen. Están las y los

profesores y profesoras que se buscan un sustento y encuentran en muchos casos un sentido, una vocación; que cumplen interminables tareas, poniendo muchas más horas de las que las instituciones pagan, algunos-algunas soñando junto con sus estudiantes, otros-otras construyendo esos sueños, y un largo etcétera de experiencias vividas que se topan, en el día a día, con las estructuras simbólicas y materiales de la universidad como aparato de poder y de credencialización social.

Lo que desconocía entonces eran las distintas estrategias y formas de adaptación, normalización o ajuste generadas por los diversos actores a las rutinas y formas de trabajo de las disciplinas formativas, a las expectativas laborales, las lógicas burocrático-políticas, los intereses externos y otros efectos de la universidad en cada región del país. Fue interesante mirar el efecto local de las instituciones en los espacios locales, como los mercados y tienditas circundantes; hoteles; centros de cómputo, incluso transporte público y otros servicios que mueven la economía local y que se convierten en un fuerte interés de las autoridades locales y la sociedad organizada como en el caso de los patronatos para la construcción de las instalaciones, tanto en José María Morelos, Quintana Roo, como en Oxchuc, Chiapas. Por supuesto guardando la enorme distancia geográfica, contextual y particular de cómo sucedieron los hechos. Pero en ambos casos me mostraron el papel que juegan las universidades como actores económicos locales en torno a los cuales se tejen una serie de intereses por ofrecer servicios y productos incentivando la economía local. Por el otro lado, estaba la dimensión empleadora de la institución, tanto de personal de apoyo administrativo, manual como del personal docente, por supuesto. Ni que decir del imaginario social de “Universidad” como recinto de un saber válido-valioso-comerciable y del “Licenciado” como su principal emblema¹⁵.

En ambos casos, y a la primera mirada aguda y prolongada, pude desterrar el supuesto de que los y las profesoras de las interculturales mantienen un vínculo estrecho entre la universidad

¹⁵ Sobre esto me referiré en varios momentos de la tesis, pues forma parte de las lógicas y las estrategias de los actores, tanto estudiantes, sus familias, como de profesores y autoridades que, en el caso de los Altos de Chiapas juega un importante papel como un recurso y símbolo de poder de clase; que a pesar de estar cada vez más al alcance de las personas, independientemente de su adscripción étnica, se siguen reproduciendo en el mismo seno de la universidad desigualdades, racimos y diferencias entre licenciaturas como productos académicos.

y su comunidad. O de que todos y todas las profesoras tienen claro la complejidad de las relaciones étnicas y su entramado histórico local en las diversas regiones multiculturales del país. O más aún, el supuesto de andar por ahí buscando cambiar el mundo y siendo críticos en todo momento de las situaciones de pobreza, exclusión, violencia y extractivismo de la que son objeto pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes en México y en América Latina de múltiples maneras a través de los entramados de poder global y los efectos de las políticas neoliberales. Otra vez, claro que esto sucede, pasa, pero no es la norma, son más bien, excepciones a la regla.

1.2.2 Las preguntas y propósitos de investigación de la tesis

La difícil tarea de los y las *profes y profas*¹⁶ para establecer puentes de intercambio y colaboración entre la universidad y las comunidades y sus problemáticas ya era muy clara para mí entonces. Pero encontrar los casos, las situaciones y las historias concretas donde esto está ocurriendo no es tarea sencilla, ni se puede ver a simple vista. Me movía la hipótesis de que tejer un enlace entre el trabajo docente, académico y el trabajo comunitario —fuera este como parte o no de las comunidades— estuviera movilizand o tensiones, dilemas y alterando perspectivas personales e interpersonales más de lo que imaginamos. Fue entonces que decidí acompañar, en lo posible, el trabajo de profesores y profesoras en la Universidad Intercultural de Chiapas. Intentando mirar:

¿Cómo se configuran los diversos roles de docentes en la Universidad Intercultural de Chiapas y qué posibilidades existen de que en dichos roles se produzcan pedagogías dialógicas, críticas, y más aún, decoloniales?

Esta pregunta se colocó entonces, y luego de la incursión prolongada en el problema, como la pregunta de investigación. Al intentar darle respuesta es que podemos profundizar e internarnos en la experiencia del quehacer y ser docente en las Interculturales en México. Esto es básicamente el propósito central de la tesis. Sin embargo, el añadido a tal cometido es la

¹⁶ Una expresión que les oí hablar a estudiantes de la UNICH al referirse a sus profesores distinguiendo siempre el género, pero abreviando la palabra.

perspectiva crítica de problematizar el caso de estudio desde la crítica decolonial y desde una revisión, lo más crítica posible, de la interculturalidad.

Metido ya en el proyecto y la gramática decolonial me propuse, por lo tanto, indagar las relaciones teórico-prácticas entre la interculturalidad y la decolonialidad con la posibilidad de hacerlo desde la mirada docente, tanto desde la observación participante, como con mi experiencia como profesor universitario. En un principio ignoraba la plétora de dificultades que se enfrentan desde la práctica. Con la mira puesta en experiencias colaborativas localizadas en comunidades cercanas de San Cristóbal donde observar la formación de jóvenes fuera de los muros universitarios regresé a Chiapas. Ignoraba también que la fuerza de las circunstancias serían las que me expulsarían a mí, de los espacios universitarios en este segundo momento del trabajo de campo. En términos concretos, luego de un primer trabajo de campo aproximativo (desarrollado entre los meses de mayo-agosto de 2019) y de una revisión teórica muy básica sobre la interculturalidad y el giro decolonial llegué al planteamiento actual al que decidimos incorporar las siguientes preguntas auxiliares, claro, específicas al caso de la Universidad Intercultural de Chiapas como elección para mis posteriores meses de trabajo de campo y como delimitación también del proyecto. Las preguntas que auxiliaron en el cometido de la tesis y que surgieron de la pregunta central de investigación son las siguientes:

- *¿Cómo se vive **la práctica docente** frente a la diversidad étnica, lingüística y religiosa en el espacio universitario institucionalizado?*
- *¿Qué **tensiones, dilemas y desafíos** experimentan las y los profesores al intentar llevar a cabo prácticas pedagógicas interlingües, interactorales e intersaberes?*
- *¿Qué dificultades viven las profesoras y profesores para reconocer, cuestionar y confrontar **las diferencias étnicas como diferencias epistémicas** y qué papel juega en ello la universidad como aparato del estado-moderno?*

En este sentido el proyecto se colocó en la intermediación entre la interculturalidad como contexto social y como propósito pedagógico y la crítica decolonial que aparece como un cuestionamiento múltiple a las formas de dominación material, simbólica y subjetiva propias de

la vida moderna y de las sociedades contemporáneas aún a pesar de los siglos, o décadas de los movimientos de descolonización política. Así, a partir de, describir el ejercicio docente como una experiencia etnográfica podría acercarme a las experiencias vivenciales, los mundos de vida, posicionamientos profesionales y personales que enfrentan los y las profesoras en la UNICH. Además de encontrar en sus historias, sus trayectorias y relatos, es decir, en sus narrativas, las tensiones, dilemas contradicciones y desafíos de pedagogías dialógicas y decoloniales como vía para hacer frente a las condiciones enormes de asimetría, de colonialidad y de patriarcado, tanto dentro como fuera de las universidades.

El virus Sars-Cov-2, mejor conocido como Covid-19 cambió el plan de mi trabajo de campo, aunque estos planteamientos se sostuvieron con algunos pequeños cambios. Mi salida de Chiapas redujo, desafortunadamente, mi experiencia de acompañar a los y las colegas en los senderos y en las comunidades, aunque pude concretar un conjunto de salidas de campo como prácticas universitarias previas a la llegada de la pandemia. La segunda parte del 2020 reclusos por motivos de la pandemia hubo que realizarla con el apoyo de la virtualidad con las limitaciones que ello implica. Cuando llegó el Covid-19 era entonces mi quinto mes de trabajo de campo en la UNICH y en Chiapas y venía incursionando en variadas actividades de acompañamiento y colaboración con profesoras(es). Mi agenda incluía viajes a Chenalhó, a Chamula, Yajalón, Margaritas, Oxchuc; conferencias con profes; acompañamiento en clases; colaboración en eventos y coloquios y; particularmente relevante habíamos recién iniciado desde el cuerpo académico Sociedad y Diversidad Cultural un Taller-Seminario al que titulamos “*Interculturalidades Posibles*”. Este lo diseñamos como un espacio donde nos propusimos incursionar y discutir en una serie de temas, con lecturas respectivas y sesiones particulares para pensar el trabajo docente en la universidad intercultural desde una mirada crítica y activa; los grandes núcleos de temas que intentamos abordar eran interculturalidad, identidad y el giro decolonial.

El taller y las formas de involucramiento que venía tejiendo implicaban otro posicionamiento respecto del anhelado diálogo de saberes que había motivado el proyecto. Después de varios coloquios de avances de investigación, mucha profundización en los temas y

con trabajo de campo ya analizado, el proyecto —delimitado a la práctica docente intercultural en la UNICH— reconocía de entrada la diferencia y desigualdad histórica y estructural que guardan los conocimientos y saberes de diferentes grupos culturales en interacción, como sucede en las universidades interculturales. Pero el problema se tornó un tanto más complejo debido a que, además, durante el transcurso del 2020 se hizo más central la dificultad de cuestionar la normalización de nuestra práctica docente, no sólo alterada por la situación de contingencia sanitaria del Covid-19, sino problematizada en tanto práctica disciplinarizante y culturalmente situada a la que nos obligaba el giro decolonial. El desafío entonces fue adaptar el proyecto de investigación a la fuerza de las circunstancias sin alterar en demasía los propósitos planteados de inicio y manteniendo la posibilidad del aporte de una tesis de doctorado.

1.2.3 Doña Manuela Dzul, su partida y mi aprendizaje, un doloroso “darse cuenta”

En la búsqueda de documentar las diferencias epistémicas en el quehacer universitario y en la formación de personas desde contextos y ámbitos de múltiples diversidades, asimetrías y diferencias, fue radicalmente central una experiencia vivida en la comunidad de José María Morelos, Quintana Roo. El haber conocido a Doña Manuela Dzul en agosto de 2019 y el enterarme de su muerte tan sólo un mes después de nuestro encuentro hizo que me conectara aún más con el tema y la perspectiva del proyecto. La maestra Manuela fue una partera y herbolaria maya y primera maestra de la UIMQRoo sin título, ni cédula profesional alguna. En un esfuerzo de cambiar las reglas, y las leyes estatales, la universidad dirigida entonces por el Dr. Francisco Rosado-May, había logrado contratar a Doña Manuela como sabia herbolaria maya y formaba parte de la plantilla docente de la carrera de salud comunitaria como una de sus principales pilares en el modelo innovador de la UIMQRoo. En un texto esplendido escrito por el Dr. Rosado-May pero inspirado y dialogado con Doña Manuela se da testimonio directo de este proceso y se puede escuchar la voz directa de una partera maya en la universidad (Dzul Batún *et al.*, 2018). En ese texto se escucha la voz de doña Manuela contando su historia de vida:

“Comencé a practicar el uso de las hierbas para curar enfermedades yo sola cuando se murió mi papá, entonces mi mamá me decía, <¿Por qué no practicas las hierbas? Tú las conoces, hazlo, haz

remedios. Pero sabes qué, no lo cobras caro, porque si lo cobras caro se te va la fuerza, ya no vas a curar, mejor le dices a la persona “lo que tengas de voluntad, lo que Dios te dé en tu mente lo que me vayas a dar, ahí lo pones. Nunca agarres el dinero de tu trabajo porque eso es malo. Un día de estos cuando amanezca vas a tener un lunarcito en la planta de una de tus manos, esa va a ser la señal para que hagas tu trabajo>”(Dzul Batún et al., 2018: 52).

Doña Manuelita, como cariñosamente le decían, tenía más de ochenta años cuando la conocí, empezó a dar clases en la UIMQRoo con más de setenta años de edad; era una persona muy conocida en el pueblo de Morelos y, a pesar de todos los años en que ejerció como partera y de la gran cantidad de personas que curó con sus conocimientos, sus últimos días los pasó en medio de muchas carencias, sin posibilidad de salir del pueblo y postrada en cama al cuidado de su nieta en un pequeño cuarto de concreto en forma de cubo con apenas cuatro metros cuadrados, una puerta y una ventana. Estos espantosos cubos de cuatro paredes de concreto en iguales dimensiones fueron construidos por el gobierno de Quintana Roo como “política de asistencia social” en los propios terrenos de las familias, es decir, en sus solares¹⁷. Bajo el supuesto “desarrollo” que implica colocar unos pocos metros de piso firme y dejar atrás el milenario jacal de palma de guano típico en la región. Afortunadamente el solar de Doña Manuela, de aproximadamente cien metros cuadrados, aún podía servirle de laboratorio y le permitía cultivar algunas de sus plantas y mantener animales de patio a un lado del extraño cubo de paredes blancas. Aunque ciertamente, para entonces, ella requería siempre de toda la ayuda posible, incluida la de las estudiantes de salud comunitaria de la universidad que eran llevadas por la maestra Lidia Serralta cada que doña Manuelita podía recibirlas.

Doña Manuela murió siendo una mujer profundamente sabia y conocedora de las plantas y de su medio local, heredera de los antiguos mayas de la península, de sus amplios conocimientos de especies de animales y plantas y hablante de la lengua, pero, en una pobreza que cala hondo, que duele, que me sacudió las entrañas de impotencia sólo de imaginar el dolor y sufrimiento de su familia al lecho de su muerte. Una circunstancia que no sería la misma si todos sus conocimientos fueran suficientemente válidos para asegurarle un bienestar familiar y

¹⁷ Para las condiciones generales del clima en la zona estas construcciones son como cubos horneadores cuyas temperaturas al interior tienen que ser siempre templadas con ventiladores de piso o de techo. En tiempos de alta temperatura estos resultan realmente insoportables.

personal digno para su etapa de vida. Es inevitable comparar su circunstancia personal con la de las y los médicos retirados cuyos conocimientos biomédicos avalados por instituciones y por siglos de desarrollo científico médico les permiten, al final de su vida, no pasar hambre, calor, ni frío. Su muerte me dolió mucho y me enseñó el terrible valor de un título universitario; el valor de una carrera, que puede sino garantizar, al menos facilitar una vida libre de carencias básicas. Pero que en el caso de doña Manuelita, a pesar de lo valioso de su conocimiento; al no ser este “certificado” por un título en papel, no le permitió salir adelante de una caída que le lastimó la pierna y que por su delicada salud crónica degenerativa le fue imposible resistir. Semanas antes de su partida, había pedido a las estudiantes que le llevaran un trozo de cualquier planta de su jardín para explicarles para qué servía y cómo debían aprender a usarla.

La experiencia en Quintana Roo entonces dejó claro la exclusión sistemática y estructurada del pensamiento occidental que se ha encargado de la edificación de formas de conocer, clasificar, ordenar y, nombrar. Mientras que todo aquello que desafía los marcos de la ciencia y, que, no es digno de llamarse conocimiento, es relegado —junto con sus portadores- poseedores-creadores y difusores— a un trato de creencia, tradición o más ambiguamente un saber menor, particular, local, incluso popular. De esta experiencia y reflexión se desprende la idea de la manifestación de la diferencia étnica como una diferencia epistémica, algo muy presente y vital en la discusión de la interculturalidad en el quehacer de la universidad como espero mostrar a lo largo del trabajo y sobre la que me referiré y analizaré como producto de la idea y práctica de universidad moderna, de la cual forman parte las interculturales de México (UIE´s).

1.2.4 La contingencia del covid-19 y la adaptación de la propuesta colaborativa y decolonial de la tesis

Por el otro lado, respecto al impacto en el proyecto de la contingencia sanitaria del Covid-19, tengo que decir que el hecho de abandonar el espacio de trabajo en Chiapas y obligarnos todos a transitar hacia la virtualidad del quehacer docente implicó adaptar la propuesta colaborativa al ámbito del trabajo virtual. A pesar de esto, la mirada decolonial que venía construyendo sobre la práctica pedagógica tuvo mayor sentido en tanto cuestionamiento hacia el

interior, hacia nosotros como personas y cómo sujetos. Del cómo estábamos enfrentando la pandemia en medio de cierto agotamiento o pérdida de entusiasmo en la discusión y estudio de lo intercultural como enfoque para la universidad y para sus carreras; o de cómo nos dábamos cuenta de las reproducciones, desigualdades, enormes asimetrías y brechas tecnológicas y sociales que enfrentan los estudiantes y de las que formamos parte en medio de la contingencia.

Desde finales del 2019 había decidido enfocar la investigación desde una co-labor con profesores como interlocutores, desde un planteamiento de aspiración dialógica con inspiración en la investigación-acción —aunque fuertemente condicionado por las reglamentaciones del Conacyt y los planes de estudio estructurados y anquilosados en tiempos y calendarios escolares de becas, proyectos, informes y demás burocracias académicas—. Esto vino muy bien para el momento que vivía la UNICH, al menos, para el pequeño grupo que me acogió, pues la iniciativa de llevar a cabo un seminario para discutir temas nuevos y re-pensar la interculturalidad en el contexto universitario encontró mucha resonancia. Significó una insistencia en la pertinencia de la búsqueda de opciones legítimas del quehacer que contrastara con los ya frecuentes resultados de estudios y afirmaciones de la reproducción de políticas indigenistas y de acción afirmativa en las universidades interculturales. Y a fuerza de discusiones, lecturas colectivas, reconocimientos muy locales, incluso institucionales, un par de colegas y yo diseñamos el taller seminario *Interculturalidades Posibles*, al que me he referido líneas atrás.

Para entonces, tenía muy claro que abrirse al giro decolonial implicaba no sólo cuestionar la universidad como un aparato ideológico de poder fundado en la razón occidental, sino que, siguiendo la propuesta intelectual de sus proponentes, habría que reconocer en la modernidad y en el capitalismo un conjunto de formas de conocimiento y subjetividad que permiten hablar de una colonialidad contemporánea muy presente en las formaciones sociales de muy variada diversidad cultural. Una colonialidad que ha resistido los procesos de descolonización política, sobre todo de los países del sur, o sures del planeta (América Latina, África, la India) sucedidos desde el siglo XIX y XX. Para mi entender, la colonialidad implicaba una diferencia de posicionamiento político y de lectura histórica que contrasta con la línea de un tiempo europeo. Una compleja matriz sustentada en el conocer-comprender (en clave hermenéutica) y el sentir,

pero que además se reproduce en los patrones de control de la economía y la autoridad que a su vez dependen de los actos de conocimiento y sentido (Quijano, 2000; W Mignolo, 2010). Luego entonces la descolonización se colocaba como un proyecto que trastoca los ámbitos de las identidades, la subjetividad, la sexualidad, el género, pero también la etnicidad, la alteridad, las diferencias y para nuestro caso las prácticas educativas y formativas¹⁸.

Sin embargo, comprometido con el enfoque colaborativo —y cuestionado por la necesidad de trabajar desde la cotidianidad del hogar, a fuerza de la pandemia y de la política nacional de quedarse en casa— me resistía a pensar lo descolonial como un discurso-análisis o enfoque teórico específico, sino más bien influenciado por el pensamiento de Rivera Cusicanqui o por la tradición comprometida de Guillermo Bonfil, habría que encontrar el sentido de la investigación “con” los interlocutores del proyecto de investigación y no desde el planteamiento ordinario de la investigación “sobre” o “de” ciertos sujetos de estudio. Esto quiere decir que una investigación que buscara indagar sobre una interculturalidad crítica y una descolonización de la universidad no podría hacerse desde la comodidad del sujeto observador, sino que habría que colocarse en la misma palestra de la observación que se busca. Implicó cuestionarme los mismos problemas que los y las profesoras estaban planteando; había que ser objeto de mi propia investigación. Claro que con ciertas reservas indispensables. Reservas en el uso de la crítica atribuida al giro que al mismo tiempo que marca nuevas rutas, sentidos, lo mismo proporciona reconocimientos y precauciones. ¿Qué sentido tendría hacer una investigación sobre lo decolonial, en el ámbito educativo, si partimos de una afirmación, muy en boga en sus promovedores, de que la escuela, la universidad, el capitalismo y el Estado son todas instituciones culpables de la opresión colonialista que se busca superar? Que se reconozcan nuevas formas de colonialismo o colonialidad (ya explicaré la diferencia más adelante) en las sociedades actuales no implica renunciar totalmente a las instituciones y recursos disponibles

¹⁸ Como vengo diciendo, abordaré las conexiones teóricas contextuales del giro decolonial con la interculturalidad en el siguiente capítulo, profundizando en la crítica decolonial, sus ramificaciones y sus limitaciones. Como espero dejar claro, “la decolonialidad” como un paradigma desafiante atraviesa toda la tesis, es un eje central de la propuesta y análisis presentado.

que hoy tenemos por entreverar para buscar mejores alternativas a la desigualdad estructural, al racismo y a la discriminación epistémica, política y económica.

Lo que quiero decir es que la crítica al carácter colonialista, eurocentrado y capitalista no sólo de la universidad sino de las formas de saber-conocimiento válido y “valorado” que hoy tenemos es a tal grado posible, que incluso, podríamos cuestionar hasta el sentido mismo de estas disertaciones científico-técnicas que, en la búsqueda de la otredad –tradición antropológica decimonónica– y de la comprensión de un micro espacio-tiempo de la realidad terminan por reconstruir una colonialidad del saber producido por las instituciones más prestigiosas y al servicio de los poderes fácticos que no cederán de reproducir la desigualdad, la opresión y la explotación sin límites. De ahí que me inclino en actuar con reservas, no reservas en el análisis, pero sí reservas en los propósitos y utopías atribuidas a los principales proponentes de la decolonialidad. Su complementariedad teórica-metodológica es necesaria, así como el establecimiento de sus limitaciones, tanto cuanto iguales a las limitaciones que como personas y sujetos tenemos, aún nuestras más encomendables aspiraciones activistas y transformadoras de las realidades que vivimos. No es esta una confesión de buenas intenciones, o una declaración de conservadurismo inevitable, al contrario. Mi planteamiento es que no es posible transformar las instituciones que la modernidad nos ha heredado excluyéndonos de la posibilidad de utilizarlas, cuestionando sus más profundas lógicas de operación. En esto consiste mi actitud de desprendimiento de lo normalizado, aún a pesar de hacer uso de las mismas lógicas de poder instituido que tenemos.

En otras palabras, lejos de la retórica de moda académica que suele mirar en los trabajos sobre el giro decolonial el planteamiento más novedoso de las ciencias sociales, y que de manera equivocada, muchas veces asumen que lo decolonial exige una superación de todo lo que signifique “modernidad”, me entusiasmó más la propuesta de Silvia Rivera que nos convida a reconocer el conflicto subyacente del cuestionar lo más cotidiano de nuestra vida, sin dejar de ser nosotros mismos: “no puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora” (Rivera Cusicanqui, 2010: 62). Para ella la utopía-concreta de de(s)colonizarnos requiere habitar los espacios vacíos, construir en la calle y

corazonar desde el *Ch'ulel* la realidad que vivimos. Ella habla de la posibilidad de construir lógicas de supervivencia, espacios de cuestionamiento y prácticas de desobediencia cotidiana que irrumpen en el ethos colonial. Plantea que la interculturalidad corre el riesgo de convertirse en una más de las palabras mágicas que en vez de aclarar encubren, en vez de instituir alternativas destituyen las posibilidades, por eso su compromiso más que en generar teorías grandilocuentes es acompañar desde abajo y a los de a pie, es pensar-haciendo y no sólo desde la cabeza, sino poniendo el cuerpo y la esperanza. Aunque esto nos implique equivocarnos.

Es ahí donde estuvo puesta mi mirada más aguda. Intentando ser y hacer como un acompañante, como un aprendiz de dicha experiencia de desprendernos; de desnormalizar la práctica cotidiana de la docencia. Una experiencia que en la medida de lo posible me permitiera despojarme de mis propias ataduras intelectuales y occidentalocéntricas, superar mis supuestos y romanticismos y presentar ciertas voces de profesoras y profesores acompañantes de la experiencia. Historias que muestren los desafíos, las incógnitas, las angustias, las muchas formas de opresión y de sujeción que suceden y desde las cuales resulta muy difícil desprenderse. Historias tejidas sobre formas de colonialidad en el quehacer docente; en el quehacer académico y de investigación y; en la cotidianidad universitaria. Pero al mismo tiempo, y con mayor énfasis, mostrar las esperanzas, los sueños, las posibilidades y los caminos que los profesores y las profesoras recorren poniendo su vida de por medio para buscar nuevos horizontes, para dejar una huella en sus estudiantes. De todas estas formas de colonialidad; de acomodación y de resistencia en torno al experiencia y práctica del quehacer docente en la universidad trata esta tesis.

Es claro que la estrategia metodológica seguida, resultado de esta problematización que describo, incluye un componente biográfico-narrativo importante. Complementario al trabajo etnográfico en la universidad intercultural. Este método biográfico permite acceder a las prácticas sociales y culturales en sus contextos desde un “yo” o varios “yos”. Lo que puede permitir desentrañar las distintas y complejas formas en que las personas dan sentido, coherencia a su vida, sus relaciones, sus trayectorias y sus propias interpretaciones. Esta forma de investigación, a través de la entrevista a profundidad —que en nuestro caso más bien fueron

video-entrevistas a profundidad por la distancia pandémica— se caracteriza por reconstruir desde el actor situaciones, contextos, comportamientos, percepciones, evaluaciones y sentidos (Sautu, 2004). Esta perspectiva se tornó pertinente, sobre todo, por la implicancia personal que vengo señalando en la experiencia de ser docente. Para los profesores, como para muchos otros oficios o profesiones, la dimensión personal es un factor crucial en los modos como construyen y desarrollan su trabajo, pero esa dimensión personal es, al mismo tiempo parte de un sistema social y una histórica específica del contexto: “no basta dar de modo ingenuo la voz a la práctica, si se ignora que esa práctica está inmersa en una estructura social y es manifestación de un sistema social y político, en que vive y trabaja el profesorado” (Bolívar *et al.*, 2001: 130).

Una precisión adicional, que podrá verse en los últimos dos capítulos de la tesis, es la diferenciación y uso estratégico que busco hacer por un lado de las trayectorias hacia la labor docente, mientras que por otro los relatos de experiencias en las que se incluyen situaciones, estrategias, acciones y resultados de esas acciones en el ejercicio pleno de la docencia y frente, o con, el acompañamiento de sus estudiantes; dentro como fuera del aula. Partiendo del concepto básico de que cualquier forma narrativa en una conversación (sea esta la entrevista formal o no) que el sujeto utiliza para examinar el contenido de una parte de su experiencia de vida, constituye lo que podemos denominar un relato (Bertaux, 2005). Así mismo, con el reconocimiento metodológico de que:

“Al multiplicar los relatos de vida de personas que se hallan o se han hallado en situaciones sociales similares, o participando en el mismo mundo social, y al centrar sus testimonios en esas situaciones se trata de sacar provecho de los conocimientos que ellas han adquirido mediante su experiencia directa de ese mundo o de esas situaciones, sin enredarse por ello en su necesaria singularidad, ni en el carácter inevitablemente subjetivo de su relato” (Bertaux, 2005: 37).

Los relatos sobre la experiencia de la docencia en la Universidad Intercultural de Chiapas ocupan un lugar especial en la estrategia metodológica seguida y son complementarios al trabajo sobre las trayectorias docentes de profesores y profesoras que son analizadas en el capítulo V; relatos y trayectorias de docentes a través de sus voces, su narrativa, constituyen el techo básico, o los cimientos del análisis de la tesis.

Luego entonces hay una complementariedad y triangulación metodológica que atraviesa toda la tesis en aras de acceder, lo más preciso posible, a la experiencia del quehacer docente en la Intercultural de Chiapas. Esta autoetnografía da cuenta de este proceso, y coloca en su momento y tema preciso el curso de las reflexiones y decisiones metodológicas que hicieron posible la tesis. Tanto la *observación participante*, que implicó no sólo asumir el papel de profesor invitado; entrar al aula; coordinar trabajo colegiado, sino además hacer amigos, y sentirse persona en otro contexto, como el *trabajo etnográfico* dentro y fuera de la universidad; en comunidad; en viajes constantes en los Altos de Chiapas y, finalmente el trabajo a partir de *las narrativas biográficas y del quehacer docente*. Los tres componentes en conjunto conforman la serie de recursos de indagación y los posicionamientos que he seguido en la búsqueda de comprender el quehacer docente en espacios de profundas desigualdades y enormes diferencias.

Un quehacer docente que en Chiapas se vuelve mucho más complejo por el desafío civilizatorio de despojarnos de la mirada y el pensamiento colonial que nos atraviesa, desde nuestras formaciones y desde nuestras formas de convivencia social. Un trabajo para el que no hay escuela, ni título posible porque a diferencia de las universidades convencionales que están prestas a formar ciudadanos del mundo global, capitalista y moderno, las universidades interculturales tienen el doble reto de hacer esto mismo, pero, además, [de]construir la narrativa moderna-occidentalizante sobre la que estamos parados. La lucha es visibilizar y cuestionar la lógica excluyente, racista, patriarcal y etnocéntrica (o eurocéntrica en este caso) de las disciplinas científicas y sus formas de mutar en poderes económico-políticos a través de la clase social y la sociedad credencializada. El cometido es desnudar el esqueleto clasista-patriarcal y racista de la universidad moderna; hacerlo con el firme interés de contribuir en la transformación del trabajo académico y del quehacer docente a partir de la experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas.

En suma, el reto es aportar a una educación intercultural crítica, activa y decolonial que nos coloca a nosotros como sujetos de la acción pedagógica en el centro del debate. Si el orden de la vida moderna capitalista de origen colonial es producto del pensamiento occidental abrirse a un pluralismo epistémico y ontológico implicará transgredir o transformar toda noción de

dicho orden cotidiano. Sin embargo, cuestionarlo todo implica riesgos, como el riesgo de generar caos emocional, desencadenar crisis existenciales, negaciones inconscientes de lo cotidiano, de nuestros mundos de vida porque en ellos vemos la reproducción constante del orden moderno-patriarcal-colonialista. Si el proyecto descolonial, entonces, contiene cierta necesidad de [de]construcción de las nociones de sentido y de saber, es primordial que al mismo tiempo esté orientado a la [co]construcción de posibilidades, de alternativas; realidades que nos permitan agrandar las grietas al sistema mundo moderno-colonial que se ha impuesto en nuestras vidas.

II

II. Una antropología de la universidad moderna. Crítica decolonial de sus dispositivos de poder, perspectiva crítica de la interculturalidad y agencia docente

¿Qué hay detrás del quehacer docente universitario? Es una pregunta que, planteada así sin referencias contextuales a un lugar específico, o a una institución en particular, nos hace pensar en la serie de conexiones que existen entre la docencia y la sociedad que tenemos y de las cuales pocas veces somos plenamente conscientes. ¿Qué hay detrás de la universidad? Es igualmente una pregunta provocadora de estos mismos supuestos normalizados e ideológicos que difícilmente solemos desprendernos en aras de analizar y criticar nuestra propia práctica. Ambas preguntas conducen este capítulo; inspiran los argumentos que lo componen. A partir de lo que estas han despertado en mi revisión del problema y la perspectiva adoptada pretenden colocar una serie de conceptualizaciones pertinentes y necesarias para analizar el quehacer docente en la universidad intercultural desde una mirada actuante y vivida. Es decir, desde la mirada humana, personal, subjetiva. Aunque para ello sea necesario primero explorar el contexto estructural de dichas prácticas en el marco del funcionamiento, operación e inspiración de la universidad moderna, es decir, intentar una respuesta a la difícil pregunta ¿Qué contextos políticos e históricos están detrás de la universidad como institución moderna?

Me propongo exponer una articulación teórica analítica específica elaborada para dar cuenta de los entramados contextuales, subjetivos e institucionales de la práctica pedagógica en el seno de la universidad intercultural, reconociendo en ella, la reproducción de sistemas de conocimiento disciplinario, así como su articulación con los sistemas de regulación y producción de sujeto de los aparatos del Estado-nación. Al mismo tiempo parto del reconocimiento de la reproducción de diferencias de clase/etnia/género; aunque me enfoco en este capítulo particularmente en el análisis contextual e histórico del discurso hegemónico y la

práctica normalizada de la universidad, dejando para otros capítulos, las formas de articulación de esto con las diferencias y desigualdades de clase/etnia/género.

Llamo a esto una antropología porque combino el análisis político, histórico, subjetivo-humano, epistémico y contextual de la universidad a diferencia de los enfoques más frecuentes que se acercan desde miradas politológicas; neoinstitucionales; del *rational choice*, la teoría organizacional o del análisis únicamente histórico de las mismas. Para mí no es tan importante la historia de una universidad en específico (aunque si lo hago en el caso de la Intercultural de Chiapas) como la historia de las ideas que dan lugar a la diversidad de instituciones que hoy conocemos como universidades. De ahí que he decidido utilizar la expresión *arquetipo de universidad* para referirme al modelo-tipo-ideal del cual abreven y se nutren las múltiples y distintas formas de universidad que existen en nuestras sociedades contemporáneas (institutos, centros, escuelas, departamentos, facultades). Independientemente de su diferenciación institucional cada vez más notorias y en expansión. Pienso aquí en las tendencias de diversificación y diferenciación institucional de la educación superior que en México hace que contemos con un mega sistema de educación superior compuesto por institutos, centros de investigación, macro universidades, universidades públicas, privadas, internacionales, tecnológicas, politécnicas e interculturales; albergando así a más de tres millones de estudiantes y más de un millón de docentes (Chavoya Peña, 2003 p.e. como entrada a estos temas; Arias Guzmán, 2011). En todas estas instituciones persiste cierta idea y práctica normalizada de universidad a la que me refiero aquí con la expresión *arquetipo de universidad moderna-colonial*.

Desde mi planteamiento, para una crítica decolonial y antropológica social de la universidad es necesario una perspectiva *praxicológica* de la teoría del conocimiento, es decir, enfocada en la práctica. Una epistemología que, en vez de discutir el saber y el conocimiento desde el mundo de las ideas, lo haga desde su análisis en tanto práctica social. Esto lo relaciono con la etnicidad y con la teoría marxista para entrever las articulaciones de la universidad con su contexto, así como el de sus actores o protagonistas: los y las docentes. En este sentido intento ver las diferencias étnicas como diferencias epistémicas, políticas y económicas. Intentaré mostrar cómo se hacen presentes las diferencias epistémicas en el funcionamiento y operación

del arquetipo de universidad moderna. Pero será más visible cuando accedamos a las historias de vida, trayectorias y relatos de quienes me acompañan en el trayecto o cuando analicemos la muy reciente historia de la UNICH a partir de un conjunto de ventanas etnográficas de ciertos episodios problemáticos. Asuntos de posteriores capítulos.

Por lo pronto, en este capítulo inicio desde el análisis del discurso institucional de la universidad global moderna; su surgimiento, desarrollo y materialización en las prácticas de tipo empresarial y la cultura de lo auditable. Identifico tal discurso institucional como propio del carácter moderno-colonial de la universidad. Para definir lo moderno-colonial en la universidad acudo a los efectos del sistema Estado-nación, mismas que denomino fuerzas estructurantes de lo que llamo *arquetipo de universidad moderna-colonial*. Es decir, fuerzas que inciden y condicionan las diversas maneras en que se organiza, operan y se conducen las instituciones de educación superior actualmente, sean o no llamadas universidades, sean públicas o privadas, grandes o pequeñas, especializadas o no especializadas en distintos ramos del saber. Todo esto es parte de los dos primeros apartados del capítulo y forman, en conjunto, un cuestionamiento a los cimientos ideológicos más profundos de la idea y práctica contemporánea de la universidad como institución moderna.

Justo después, en el tercer acápite presento el giro decolonial sobre el que está basado tal cuestionamiento, así como desde el que parte la perspectiva general de la tesis y que justifica el título de esta misma. En este apartado realizo un planteamiento epistémico-antropológico para analizar las prácticas educativas en el seno de la universidad como prácticas sociales *in situ*. Prácticas donde importan y sobremanera ¿A qué conocimientos nos referimos?, ¿Quiénes ostentan, producen o reproducen tales conocimientos? ¿Cómo son estos utilizados en la relación social y en el contexto específico de las prácticas?; ¿Para qué, con qué beneficios y en qué momentos histórico-políticos se manifiestan tales prácticas de conocimiento? Sostengo que, desde un enfoque en las prácticas sociales primero, o antes que, en la teoría del conocimiento, es posible mirar la desigualdad, la asimetría y las brechas enormes que existen entre formas de comprender el mundo y producir sentido, es decir entre epistemologías y filosofías diferentes.

En un cuarto apartado del capítulo presento la interculturalidad como un campo emergente de discursos y prácticas sociales. Aquí analizo la cuestión étnica, o la etnicidad en el marco de los contextos de mega diversidad que vivimos y sin perder de vista los encuentros y desencuentros entre políticas multiculturales y planteamientos interculturales. Desde el enfoque que parto la interculturalidad es un concepto-herramienta¹ que requiere de coordenadas, tanto temáticas como espaciotemporalmente específicas, para producir significados y entendimientos sobre los contextos contemporáneos. Su potencial radica en su capacidad para escudriñar en las dinámicas más actuales mirando las posibilidades de transformación y cambio que las sociedades del siglo XXI enfrentaremos. La polisemia del concepto hace que los estudios interculturales latinoamericanos —como una corriente intelectual y una perspectiva teórico-metodológica con la que identifiqué esta antropología de la universidad moderna— sean desde un inicio, multidisciplinarios, y quizás, transdisciplinarios. Pero siempre enfocados en las prácticas y en las personas.

Desde esta perspectiva la relación étnica resulta crucial para el análisis de las desigualdades en tanto diferencias. Mi mirada está articulada, entre la etnicidad como una categoría histórico-estructural de diferenciación en torno al Estado y la Nación, junto con la epistemología-antropológica que se enfoca en los conocimientos que hay detrás de las prácticas y relaciones sociales. Es desde esta complementariedad que hablo de diferencias étnico-epistémicas. Diferencias que se reproducen desde el *arquetipo de universidad moderna-colonial* y que es preciso descubrir. Aspecto central de la tesis, que abordo tanto a nivel global-contextual, como institucional y curricular universitario, pero también, e incluso, desde su presencia en nuestros discursos y miradas docentes. Cuestión que abordo a través de las historias de vida y trayectorias hacia la docencia en la UNICH.

Hacia el final del capítulo concentro todo este complejo andamiaje conceptual en el apartado titulado: *Entre roles y agencias. La historicidad del arquetipo de universidad moderno-colonial y la mirada actuante del profesorado*. En este condense la revisión teórica realizada en dos conceptos

¹ Con cierta inspiración en Foucault

metodológicos para comprender el ejercicio docente: los roles pedagógicos e institucionalizados y las agencias docentes que le hacen resistencia. El contraste habla del dinamismo y la contradicción de las prácticas pedagógicas en la universidad como institución moderna; mientras por un lado reproducimos discursos y formas de dominio epistémico-político —y con ello obliteramos la diferencia étnico-epistémica consustancial a la normalidad escolarizada y disciplinar del aula y el espacio docente— por el otro lado, tenemos la capacidad y la opción de incidir, irrumpir, transgredir y movilizar recursos, expectativas, experiencias hacia relaciones más equilibradas, justas y complementarias entre tales diferencias. Visibilizando la diferencia étnico-epistémica en nuestro quehacer docente e irrumpiendo en sus formas de reproducción. La mirada actuante del profesorado es una salida al laberinto de desprenderse del orden moderno, sin disponer de suficientes herramientas [trans]modernas que aún están por construirse. O, en otras palabras, [de]construir los regímenes de dominio de nuestras praxis docentes al mismo tiempo en que construimos puentes, senderos, búsquedas de alteridades y alternativas posibles.

II.1 El discurso de la universidad global corporativa y su atadura moderno-colonial

La entrada del siglo XXI ha hecho más claro el cuestionamiento de los grandes relatos de la modernidad: el nacionalismo, el desarrollismo y la ciencia como saber universal muestran sus límites y contradicciones aún a pesar de las muy diferentes formas y reacomodos en que estas narrativas se expresan en profundas y abigarradas realidades alrededor del planeta. A ello ha querido dar cuenta el posmodernismo reconociendo la imposibilidad de las grandes narrativas para explicar el curso de los acontecimientos más actuales. Fenómenos como los des-nacionalismos, pos-nacionalismos, diásporas comunitarias, migraciones múltiples, multiculturalismos, desterritorialización, flujos culturales globales, transnacionalización, transterritorialidad de la política y de la identidad, individualismo exacerbado, entre otros, han dado cuenta de la difícil tarea de nombrar el presente (Garduño, 2013). Un presente que se resiste a dejar de ser lo que ha sido, pero que constantemente muta, se desliza y se transforma hacia formas distintas del mismo orden moderno.

La universidad es un buen elemento —o un buen ejemplo— para mirar la vigencia de ideas y prácticas del pasado, y de cómo es que éstas han mutado acomodándose a nuevos contextos para generar las mismas lógicas de producción de sentidos y materialidades bajo una sola visión de mundo. Expondré esto a partir de una crítica al discurso hegemónico sobre el “deber ser” de la universidad moderna, desde una visión global, pero con una perspectiva de sus formas locales y con el interés puesto particularmente en las universidades interculturales en México.

El primer problema es que el conocimiento es visto generalmente como una mercancía más, objeto de regulaciones comerciales internacionales y, en ciertos casos, como capital motivo de inversión que no sólo genera rendimientos constantes, sino que asegura la continuación de las formas de dominio postcolonial y posmoderno en las periferias geográficas y políticas del planeta visto desde alguno de los tres polos de poder global actual: China-Rusia, Unión Europea o los Estados Unidos de Norteamérica. El segundo, es que esto abona a la reproducción de prácticas educativas plenamente incorporadas en formas de dominación por vía clase/etnia/género; y que así mismo no parece haber alternativa a la modernización de la universidad porque esta misma es producto de tales formas de dominación. Lo que hace necesario mirar los dispositivos de poder incrustados en la idea y práctica de universidad que se reproducen constantemente en los discursos; las políticas y los programas de agencias multilaterales dirigidas a la educación superior y a la universidad como su principal exponente.

II.1.1 La universidad-empresa y la agenda de modernización de finales del siglo XX e inicios del siglo XXI

En una sociedad de la información, y en red, donde permanentes flujos de símbolos, recursos y capitales, así como, la producción y circulación de alta tecnología configuran espacios interconectados que demandan nuevas dinámicas de transferencias y capacidades de innovación constante (Castells, 2001), junto con los tratados de libre comercio y servicios, liderados por países más industrializados que otros, es claro que las universidades —y las demás instituciones de educación superior tanto públicas como privadas que se le asemejan— formen parte de dinámicas de mercantilización transnacional donde se pone a competir, a nivel global, no sólo instituciones sino centros de investigación, patentes, becas, programas, recursos didácticos,

estudiantes talentosos y todo tipo de recurso producido en el seno de las universidades. Lo que da lugar a enunciaciones como capitalismo académico; dinámicas de mercantilización de la educación superior a nivel global, o indirectamente, a mirar la centralidad del conocimiento en las formas del modo de producción y acumulación capitalista actuales comprendidas como propias de un capitalismo cognitivo².

La expresión más simplista y, sin embargo, de mayor difusión radica en los *rankings* universitarios. Formatos de medición de un conjunto de indicadores —patentes, publicaciones, becas, montos de financiamiento, número de estudiantes extranjeros— cuya influencia se expande en los buros de las agencias gubernamentales, así como en los órganos de gobierno de las universidades como muestras fehacientes de una campaña global por la excelencia (Hazelkorn, 2013)³ y, que además, desdibujan las diferencias entre universidades públicas y privadas pues colocan a todas en la misma batalla campal por los primeros lugares internacionales de dichos tableros de control. No es menor decir que toda la agenda de internacionalización de la educación superior tiene su origen en esta visión monolítica y global de la universidad como apartado de producción, circulación, consumo y venta del conocimiento y sus derivados como mercancías. En términos de sus modelos de organización, gobierno interno, así como de vinculación con el medio, las universidades públicas han incorporado, y en ciertos casos hasta sufrido el impulso de una agenda de empresarialización de sus dinámicas

² Sobre capitalismo académico véase el argumento de (Rhoades *et al.*, 2010); para una exposición de los fenómenos de comercialización, mercadización y transnacionalización de la educación superior, desde una mirada latinoamericana, véase: (Brunner *et al.*, 1994; Keiner *et al.*, 2005; Didou Aupetit, 2007a; Dias Sobrinho *et al.*, 2008; Brunner, 2009; Jiménez Ortíz, 2011); para una mirada desde la teoría económica neomarxista del “factor” conocimiento en el capitalismo actual véanse los argumentos de (Fumagalli, 2010; Vercellone, 2016) particularmente se pueden consultar los textos de Corral Soto (2015; 2016) y de Proto Gutiérrez (2018) como la aplicación de este modelo de análisis al tema de las universidades públicas.

³ “Excelentes”, claro que, en los términos de un capitalismo cognitivo y de una economía del conocimiento que expande las fronteras de explotación y acumulación a todas las dimensiones de la vida y el trabajo; que coloca a la formación profesional como una producción en serie y bajo estrictas normas de calidad y productividad.

internas y externas; una agenda que intenta dirigir la educación superior desde una visión de derechos sociales hacia una de servicio comercializable.⁴

En este sentido, es un lugar común en las políticas educativas del sector y en las recomendaciones de agencias supranacionales aspectos como la modernización de estructuras de gestión y gobierno más acordes a dinámicas de rendición de cuentas y sistemas de evaluación; la diversificación de fuentes de financiamiento y el reforzamiento de relaciones de colaboración con la industria y los servicios, además, las continuas políticas y programas de incentivos y compensación salarial dirigidos especialmente al sector docente. Todo ello, junto a otras estrategias de empresarialización del sector, constituyen “la agenda” de modernización de la educación superior cuya presencia es de buen tiempo atrás y muy notoria en México y en la región de Latinoamérica (Brunner *et al.*, 1994; Maldonado, 2000; Acosta Silva, 2004; Didriksson, 2006; Landinelli, 2008; Kent Serna, 2009; Rodríguez Gómez, 2010; Shattock, 2010; Buendía Espinosa, 2013).

El problema con este discurso es que ha logrado insertarse en los imaginarios, las expectativas de ajuste y cambio institucional de no pocas universidades públicas convencionales en México. Directivos universitarios, políticos, estudiantes y otros interesados en las universidades hacen uso de estas ideas “pro” empresariales para tomar decisiones, para distinguir opciones e incluso para visualizar hacia donde conducir las universidades. Lo que sin duda tiene su propia traducción en la región latinoamericana, especialmente, en la definición e implementación de políticas nacionales de educación superior; se está constituyendo, incluso, un campo propicio para profesionales de la gestión de los sistemas educativos de nivel superior en la región (Cfr. Acosta Silva, 2000; 2009). No son pocos, ni menores los programas de políticas públicas nacionales en América Latina que están orientados a la evaluación, la planeación y la calidad de las universidades públicas en términos de indicadores de desempeño con referencia indirecta, y otras veces, totalmente declarada a los rankings internacionales.

⁴ Los programas de becas-crédito para estudiantes que buscan lograr un título universitario entran muy en tono justo en esta perspectiva economicista y de servicio público de interés privado que prevalece sobre la universidad. La larga lucha estudiantil en Chile por hacer frente a este diseño institucional de educación superior neoliberal es sólo un ejemplo de esto.

Sobre todo, aquellos que privilegian la visión económica de la educación superior como formadora de las habilidades requeridas por los mercados y sistemas nacionales de producción, pienso acá en los múltiples informes de la OCDE y del BM respecto de la educación superior. Mientras que, por el otro lado, existen esfuerzos por insistir en el carácter de derecho social de la educación superior y en su papel estratégico para el futuro no sólo nacional-humano, sino planetario; procurando la sostenibilidad ambiental del planeta (Véanse como muestra: IESALC-UNESCO, 2018; 2021).

De hecho, las controversias y confrontaciones discursivas entre la educación superior como un servicio o como un derecho han sido constantes y notorias; presentes en las últimas conferencias internacionales y regionales de educación superior. Aunque en las declaraciones de este tipo de reuniones se suele afirmar el reconocimiento de la educación superior como un derecho humano y como una obligación de los Estados (Véanse declaraciones del 2009; 2013; 2018). Sin embargo, por lo menos durante los últimos treinta años, se ha privilegiado la dimensión económica-mercantil del conocimiento, que mira la educación superior como un servicio público que genera bienes privados, que insiste en la diversificación de las fuentes de financiamiento y en la pertinencia al mercado de conocimientos y al mercado de profesionales, prácticamente de todas las carreras que se ofertan. Basta analizar, en México, cómo los sistemas de indicadores y las finalidades implícitas de los procesos de evaluación de carreras, de instituciones, así como de profesores, investigadores y cuerpos académicos o grupos colegiados de investigación están orientados desde esta perspectiva.

Shore and Wright (2015) proponen —para describir mejor el espíritu de la época— hablar de una *cultura de lo auditable*. Un conjunto de valoraciones, prácticas y símbolos de carácter transnacional que tiene importantes efectos en las personas y en las organizaciones al desarrollar políticas y programas de evaluación, cada vez más en todos los rincones del quehacer académico: el financiamiento, la gestión, la docencia, la planeación, la producción científica, la organización escolar, el aprendizaje, y un largo etcétera. Los rankings, los sistemas de evaluación, el financiamiento vía resultados, entre otras políticas muy aplicables a las universidades públicas a nivel latinoamericano y en México —incluidas por supuesto las Universidades Interculturales—

han naturalizado los procesos de medición y rendición de cuentas que poco, o nada, se discute sobre las intencionalidades y posiciones políticas detrás de tales comportamientos y normas. Inés Olivera Rodríguez ha documentado y etnografiado esto, es decir la política de calidad y evaluación aplicada a una universidad intercultural en México, encontrando, además, de la normalización y la reproducción del discurso empresarial en evaluadores externos en mandos universitarios y en autoridades locales (*the audit culture*), la presencia de fuertes tensiones entre intereses comunitaristas críticos de la modernidad instrumental y del integracionismo aculturador del estado, en contraposición con la lógica institucional burocrática y política que se coloca en la normalización de la política en las prácticas cotidianas, Olivera Rodríguez sostiene: “estos grupos no son estáticos, más bien parecen accionarse en función a éstas categorías catalogadoras que se perfilan como banderas o marcas identitarias que los actores de las sedes despliegan en situaciones de conflicto de perspectivas” (Olivera Rodríguez, 2019: 249).

En tono con el planteamiento de Shore and Wrieth, Olivera Rodríguez también coincide —para el caso que ella analiza— en que las auditorías, las evaluaciones y los rankings son un tipo de poder donde están fuertemente articuladas corporaciones y agencias que desbordan los límites institucionales y también las fronteras nacionales. Un poder donde existen intereses por conducir-gestionar los sistemas educativos desde lejos, con los indicadores descontextualizados como instrumento clave, dando lugar a nuevas formas de gobernanza. Una gobernanza —que ha falta de un mejor concepto— identifico como neoliberal. Una gobernanza neoliberal de las universidades conducida desde los estados imperiales y localmente ajustada a las realidades nacionales. Una donde se superponen intereses, expectativas y prioridades externas a los controles del Estado-nación precisamente como forma de influir, y conducir de manera indirecta en los comportamientos y cambios organizacionales de las universidades, donde la descontextualización de las prácticas educativas y la naturalización de la política global de

educación superior se reproducen desde un patrón de poder occidental capitalista neoliberal y globalizado⁵.

En suma, podemos decir que un discurso globalizador de la universidad-empresa corporativa se superpone y expande especialmente por las políticas de internacionalización profundamente ligadas al Estado neoliberal. En este discurso se reitera el valor del conocimiento como capital intelectual para los países y sus sectores productivos⁶, lo que se conjunta nítidamente con las expresiones de economías basadas en el conocimiento, sociedades de la información o del conocimiento y modelos productivos de triple hélice: gobierno, academia e iniciativa privada. Este discurso mira el conocimiento como una mercancía de propiedad intelectual; un objeto de apropiación que tiene su principal vehículo en la definición de patentes, libros, *papers* y nuevos soportes virtuales; y les otorga mayor relevancia en la medida en que sus contenidos abonen a los procesos mejoras de la gestión; el *management*; la eficiencia productiva; la innovación tecnológica y la generación de riqueza económica propias de las características de un capitalismo cognitivo global⁷.

No solo en la concepción mercantilizada y privada de los conocimientos radica las críticas a este discurso hegemónico, sino en su articulación política con las formas de dominación por la vía de la clase social y la reproducción de relaciones de trabajo cabalmente funcionales con el capitalismo, llámesele cognitivo, globalizado o capitalismo tardío. Incluso a pesar de las posiciones geopolíticas de socialismo del siglo XXI como las de Venezuela; las políticas progresistas del Estado de Bienestar como las de la 4T (la cuarta transformación) en México, o incluso en sociedades que suelen identificárseles de ideología comunista como China o Cuba

⁵ Siguiendo a Inés Duran entiendo por gobernanza neoliberal una lógica operacional que engañosamente influye directamente sobre las vidas de las personas envolviéndolas profundamente en las estructuras y jerarquías de poder colonial-capitalistas y sus discursos (Durán Matute, 2018: 11).

⁶ Sin mencionar la brecha tecnológica y de conocimientos entre países del norte global imperial (piénsese en los países centrales de Europa, EUA y China como un norte global) y países de los distintos sures del planeta, generalmente postcoloniales, de amplia diversidad étnica-cultural y de profundos problemas sociales y políticos.

⁷ Esto es, a grado tal, que se pueden encontrar estudios y análisis que hablan de una *industria de servicios educativos nacionales y transnacionales*, donde hay intereses y capitales compitiendo por mercados cautivos de estudiantes y por gobiernos presas del endeudamiento externo y de la importación de tecnologías y de metodologías para sus mercados internos (Barrow, 2004; Toscano, 2005; Didou Aupetit, 2007b; Quiroz, 2011). Fenómenos y actores privados que miran las universidades como un gran mercado internacional de bienes y servicios.

(aunque la primera funciona como un Estado capitalista plenamente globalizado y la segunda se autodenomina socialista, antes que comunista). En todas estas sociedades, con independencia de su influencia ideológica-política, la universidad opera como una institución moderna de credencialización de conocimientos y de estratificación de personas según su tiempo de paso en las aulas y sus habilidades para sortear las exámenes y evaluaciones de cada nivel educativo.

Es claro que esto nos conduce al reconocimiento de fenómenos modernos que considero centrales y sobre los que está sustentada o, en otras palabras, sobre los que descansa toda práctica moderna de universidad⁸. Estos fenómenos son el nacionalismo en su dimensión de constructor de “una” nacionalidad; la disciplinarización; la escolarización; la profesionalización y la credencialización. Los efectos de estos fenómenos no sólo en las formas de organización de las instituciones que trabajan con los conocimientos, como las universidades, sino en la producción de sujeto, en la configuración de sus aspiraciones, imaginarios y expectativas; así como en la estructuración de contextos específicos de la práctica docente son sumamente relevantes como espero demostrar a lo largo de toda la obra. Sin embargo, en este capítulo, explico una serie de enlaces entre el discurso de la universidad global y corporativa con los dispositivos de poder modernos, propios de un contexto estado-nacional, en torno a los cuales, la universidad funciona.

II.1.2 El arquetipo de universidad moderno-colonial y sus dispositivos

⁸ No distingo entre universidad moderna y universidad posmoderna porque para mí es un continuo del mismo problema. Soy consciente de que se podrían hacer disecciones temporales y contextuales para examinar ambos momentos en la historia de los estados-nación o, mejor dicho, del estado-nación como aparato político moderno-colonial. Me referiré a continuación a un pasado colonial de las universidades y en distintos momentos hare mención de su expansión como impulso democratizador del conocimiento y como derecho social. En mi análisis combino las miradas posmodernas y las miradas desarrollistas sobre el fenómeno de la universidad pública, particularmente desde América Latina, ambas formas de ver el problema las considero “modernas”. En tanto cuanto reconozco la vigencia de una modernidad como metadiscurso en el que habitamos y del cual nos es imposible desprendernos, pero no deconstruirlo y abstraerlo como objeto de nuestro análisis. Estos es lo que intento hacer al analizar el arquetipo de universidad moderna. Estoy convencido de que, así como seguimos en pleno capitalismo, y este es producto de lo que denominamos modernidad, seguimos entonces en plena modernidad, y en ese sentido, toma relevancia la crítica decolonial por ser una vuelta de tuerca del mismo problema, como mostraré más adelante.

La universidad como institución del estado-nación moderno, en América Latina particularmente, tiene una historia que no va más allá del siglo XIX, de hecho, como instituciones del estado su historia está ligada a la de las luchas independentistas y republicanas, además de, nacionalistas de los países de la región. Aunque los tipos y formas organizacionales que les han dado vida si tengan sus anclajes en el surgimiento de la modernidad y en la expansión colonial del capitalismo, sobre todo durante los siglos XVII y XVIII y XIX. De hecho, se puede afirmar que las primeras universidades centenarias fundadas en América Latina: la Universidad de Santo Domingo (República Dominicana: 1538); Real y Pontificia Universidad de México (México: 1553) y la Real y Pontificia Universidad de la Ciudad de los Reyes de Lima (Perú: 1551) son reproducciones europeas, instituciones de la corona de origen eminentemente colonialistas, pues su presencia y desarrollo obedecía, antes de las ideas de libertad y de secularización, a la difusión del cristianismo y a la expansión del control territorial de los reinos e imperios de la Europa en expansión.

En un panorama muy general, y a reserva de las historias concretas —que de hecho aún están por contarse desde el desprendimiento decolonial— las universidades centenarias, fundadas por inmigrantes europeos y sus descendientes criollos, se obligaron a adaptarse a los tiempos sin olvidar por completo sus raíces latinas o monásticas, por un lado, pero reproduciendo su carácter imperial/colonial respecto de su conocimiento válido o valorado. En otras palabras, fueron siguiendo las consignas de los países colonialistas luego de los amplios procesos de ilustración y revolución industrial. Para Darcy Ribeiro la universidad moderna surge de la revolución industrial, precisamente, pero es receptiva también del ideal liberal burgués capitalista y, además, en el caso del modelo francés la universidad nació con el cometido de cohesionar a la población en torno a un ideario nacional y poner al servicio del pueblo el conocimiento para el progreso material de la nación (Ribeiro, 1967).

En el mismo sentido para Mignolo la cuestión histórica de la universidad, la nación y el capitalismo son procesos complementarios: "La práctica de la ciencia (...) y la creación de las universidades estatales en América Latina (...) fueron procesos complementarios a la construcción de la nación y a las diferentes temporalidades en la reestructuración de la

colonialidad del poder y el conocimiento" (WD Mignolo, 2003: 100)⁹. El modelo de universidad alemana humboldtiana orientada a la investigación científica tuvo su importante influencia como proveedora de ideas al servicio de los estados-nación y de la revolución industrial, sin duda. Además, el modelo de universidad francesa organizada en facultades, generado en la época napoleónica, también tiene su importante peso en la difusión de las ideas y formas de organización y quehacer, tanto pedagógico como científico-técnico en las universidades especialmente en Latinoamérica.

Para Mignolo (2003) la historia del capitalismo corre paralela a la historia de la universidad moderna, vista la segunda, como un recinto de conocimiento, no sólo de, ¿Qué es el mundo? Sino de ¿Cómo funciona el mundo? Tanto desde las humanidades como de las ciencias. Para el autor la acumulación de riqueza y la consolidación de Europa y de la civilización occidental fue de la mano con la acumulación de significado. Respecto de los museos de historia natural sostiene: "Son un claro ejemplo de la acumulación de significado y conocimiento; y las *historias* de los museos de historia natural son paralelas a las del capitalismo y la expansión europea en todo el mundo" (WD Mignolo, 2003: 98). De otra manera, y partiendo de los planteamientos de Enrique Dussel y de Immanuel Wallerstein sobre la conformación del sistema-mundo y sobre el surgimiento y consolidación de la modernidad, "el fortalecimiento del capitalismo y los avances tecnológicos influyeron en las formas de ver el mundo en las sociedades de la época, dando más importancia a formas racionales de explicación de las cosas [–*racionalismo*] y reduciendo el papel de la religión en este sentido [–*secularismo*]" (Restrepo *et al.*, 2010: 72 El entre corchetes es mío). Fenómenos ambos, constitutivos de la idea moderna de universidad. Desde la perspectiva de la escritora neozelandesa-maorí Linda Tuhiwai las universidades sirvieron al imperialismo y a la colonización de manera flagrante pues las universidades coloniales se veían a sí mismas como integrantes y difusoras de la comunidad internacional, herederas de un legado de conocimiento occidental, aunque en realidad eran parte de los procesos históricos del imperialismo. "Después de todo, fueron establecidas como

⁹ Profundizo más adelante sobre su concepto *colonialidad del poder y del conocimiento*.

parte esencial del proceso colonizador, como bastión de civilización y como señal de que la colonia y sus colonos habían <madurado>” (Tuhiwai Smith, 2017: 131).

Se puede sostener que las universidades en América Latina fungieron como centros de aculturación. Como recintos de imposición, difusión y asimilación de los patrones productivos y criterios estéticos de la cultura dominante. Un proceso que inició desde la colonia pero que continuó con el surgimiento de los Estados y del Nacionalismo; que encontró en la política del indigenismo el ejemplo más destacado de experiencia específica de aculturación (Fábregas Puig, 2021). Más aún, toda la serie de jerarquías heterosexuales y racismos étnico/raciales fueron conformados, expandidos y consolidados a través de la conquista y las guerras imperiales, no sin la complicidad, o quizás con la plena contribución de las universidades como centros aculturadores coloniales, después nacionalistas y todas finalmente modernas en las diferentes regiones y países de América Latina. El patriarcado europeo y las nociones europeas de sexualidad, epistemología y espiritualidad se exportaron al resto del mundo a través de la expansión colonial como criterios hegemónicos para racializar, clasificar y patologizar al resto de la población mundial en una jerarquía de razas superiores e inferiores (Grosfoguel, 2007: 218).

De hecho, se puede sostener que un paradigma científico-técnico basado en el racionalismo y en el universalismo eurocéntrico de origen moderno-colonial es tan vigente hoy, como sus formas más actuales manifiestas en el científicismo y capitalismo académico presentes en las políticas internacionales y en el discurso de universidad global y corporativa que he explicado al inicio. Aún a pesar de referirme a procesos bastante amplios de cambios, adaptaciones y transformaciones históricas, las universidades actuales, sobre todo, de carácter nacional y de importancia estratégica para los países de la región no dudan en conectar sus historias directamente con el surgimiento y operación de las empresas intelectuales colonialistas, aunque ello implique siglos de distancia. Lo que no parece implicar mucha variación es la pretensión de superioridad intelectual; el simbolismo de recintos de poder; de verdad y de razón que se ostentan como emblemas propios del ethos universitario que resiste el paso de los años.

Para Grosfoguel se trata de la necesaria superación del mito occidental profundamente instalado en las ciencias y en la filosofía que tiene aún importante presencia en el mundo de las

universidades a lo largo y ancho del planeta. Uno que sostiene la posibilidad de “una” verdad como universal-planetaria y que encubre, o mejor dicho, oculta al quién habla, tanto su localización geográfico-política como su materialidad física, o corporalidad (Grosfoguel, 2007: 213–214); lo que el autor llama –junto con Mignolo (2010)– la geopolítica del conocimiento y la corpo-política del conocimiento. Ambos como elementos de una matriz colonial de poder, vista desde su dimensión más epistémica posible –más adelante profundizo en esta crítica decolonial como corriente intelectual de las Ciencias Sociales–.

Santiago Castro-Gómez ha definido a este mismo problema como la *hybris del punto cero*. Reconociendo que la universidad es vista no sólo como lugar donde se produce conocimiento que conduce al progreso moral y material sino como núcleo de su legitimidad, ésta se encuentra atada a la estructura disciplinar del conocimiento, a la postulación de su universalidad, y de son ser suficiente, se auto reconoce como ente fiscalizador del mismo; todo con lo cual se reproduce un modelo epistémico moderno-colonial al que él llama *hybris del punto cero* (Castro-Gómez, 2007). La manifestación más cotidiana y normalizada de esto, me parece, consiste en la pretensión “academicista” de hablar en el estilo impersonal en nombre de la ciencia. Como si al escribir –tanto en las ciencias sociales, como en las demás disciplinas científicas– se pudiera borrar del texto y del quehacer a la persona quien escribe, su identidad, sus miedos, angustias y sentires.¹⁰

Sobre este bagaje occidental de carácter imperialista, tanto sobre la ciencia como saber hegemónico, como sobre la universidad, como organización e institución presta al desarrollo capitalista del Estado-Nación tuvo lugar la masificación de la educación superior y el acceso a la universidad para importantes capas de población de América Latina. Durante toda la segunda mitad del siglo XX en los países de la región como: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Perú,

¹⁰ Tanto el científico-neutro-objetivo como la universidad toda-poderosa se asumen como puntos ceros; lugares que no pueden ser observados, mirados, cuestionados porque desde ahí, desde donde se “hace” la práctica científica se mira el “todo”. A esta crítica habría que agregar la que hace referencia al carácter geográfico y corporal, o de color de piel que la ciencia tomó durante todo su surgimiento en los largos siglos XVI-XIX. No es menor que durante mucho tiempo, e incluso hoy se siga sosteniendo que la verdad y el conocimiento sea más creíble cuando lo dice alguien de piel blanca, suela venir en lengua europea y se diga hombre. Véanse (Castro-Gómez, 2000; Mignolo, 2003; Anónimo, 2020a) entre otros.

México y Venezuela como los de mayor dimensión poblacional; la educación superior, el acceso a una universidad, se convirtió en un derecho de las mayorías. La masificación de las universidades en la región llegó entre 1950 y 1980¹¹.

Hasta antes de los procesos de independencia de los regímenes coloniales, y del surgimiento de repúblicas y el ensanchamiento de los derechos ciudadanos en toda América Latina, el fenómeno de las universidades era un asunto de élites y de alta burguesía. Durante más de tres siglos, los imperios coloniales europeos no crearon más allá de una veintena de universidades en toda la gran región continental latinoamericana. Pero una vez que los procesos de independencia y de república liberal se fueron concretando la universidad se convirtió en un asunto público y del Estado. Sólo entonces vino la democratización en su acceso, la masificación de la experiencia universitaria y el establecimiento de miles de universidades en América Latina. Si para 1950 se registró un total de 226 mil alumnos en educación universitaria, treinta y cinco años después, en 1985, la cifra fue de 4 millones 983 mil estudiantes matriculados; la inmensa mayoría de entre 20 y 24 años de edad (Brunner, 1990: 73-75). Una expansión impresionante; que continua a ritmos distintos durante las siguientes décadas. Durante este periodo (1950-1980) aparece y se establece la profesión académica (Brunner, 1990: 75) es decir, se masifica la experiencia de personas que viven “de” la universidad como su principal fuente de ingreso y actividad; la universidad deja de ser un lugar aislado y monástico al que las personas “cultas” de clase alta “van” para enseñar su conocimiento. El Estado fundamentalmente se convierte en el empleador de miles de profesores universitarios en toda la amplia región latinoamericana.

Sobre todo después de 1980 y hasta entrado el nuevo milenio se concreta, expande y consolidan las tendencias de privatización, mercantilización y transnacionalización de la educación superior, ya no sólo como un derecho de los estados de bienestar, en el marco de las políticas del desarrollo, sino como un servicio internacionalmente comercializable (Kent Serna

¹¹ Tómesese en cuenta la historia también de los movimientos estudiantiles y las dictaduras político-militares instauradas en varios de estos países como un correlato del asunto. Sobre todo, cuando analicemos la mirada posmoderna sobre la universidad que coloca en el debate la contradicción entre el acceso a una cultura de masas y la tradición elitista y excluyente de la universidad colonial.

et al., 2001; Rama Vitale, 2006; IESALC, 2013). Lo que entra en consonancia directa con lo que he llamado previamente el discurso de la universidad global-corporativa y posmoderna.

A fuerza de estas circunstancias las formas de organización y funcionamiento (es decir universidades como formadoras de profesionistas, como productoras de conocimiento y como espacios culturales y de expresión artística, o de las “bellas artes”) se reprodujeron en todos los países independientes de la región en el marco de las políticas desarrollistas. Todas tomaron como base los antecedentes y referentes coloniales e imperiales de las universidades centenarias, y con ello, reprodujeron formas colonialistas sobre la producción del conocimiento, dada su profunda articulación con el sistema capitalista. En este sentido es que la universidad tiene una linealidad con el universalismo eurocentrado y el cristianismo; “los conocimientos y epistemologías indígenas no correspondían a la historia de Occidente ni eran reconocidos por los misioneros y hombres de letras que fundaron la Universidad de México y la Universidad de San Marcos en Lima, Perú” (WD Mignolo, 2003: 104).

Adicionalmente, debemos reconocer que el impulso generador de esta primera democratización popular de la educación superior viene también de la mano de la impronta atribuida al capital humano y de las políticas económicas de sustitución de importaciones de la segunda mitad del siglo XX en la región latinoamericana y que tuvieron un efecto en la expansión urbana, el crecimiento económico y el desarrollismo entendido como esa creencia absoluta en el paradigma economicista que paulatinamente fue analizado y criticado por la teoría de la dependencia, los estudios culturales latinoamericanos, el colonialismo interno y ahora por el giro decolonial.

El crecimiento del número de universidades, y la expansión de matrículas, así como de graduados en los países de la región, seguramente tienen su respectiva correlación directa con las tendencias económicas y los índices de bienestar o mediciones de participación democrática; aún a pesar de que esta no sea suficiente en términos un ideal de sociedades del conocimiento plurales, justas y equitativas. Es decir, el acceso a la educación superior se ha ido consolidando como un derecho social y humano, y esto ha tenido importantes consecuencias para las

condiciones económicas y de participación política en los países de la región, aún a pesar de que al mismo tiempo, las universidades han fungido como espacios de élite y de reproducción cultural.

En otras palabras, reconociendo la importancia del acceso a la educación superior y de las universidades públicas como derecho social y humano —y esto mismo como ambivalente al discurso global corporativo— considero fundamental para los fines del análisis global del trabajo, mirar la articulación económica de los sistemas de conocimiento de la universidad con el sistema capitalista y neocolonial del Estado-nación, y al mismo tiempo sentar las bases de la relación de estos conceptos con los procesos de identidad y configuración de sentido del trabajo. Lo que nos obliga a una mirada antropológica y crítica del sistema estado; a una profundización en los elementos o reservorios de la identidad profesional y a contrastar todo ello con los conceptos sobre etnicidad, relaciones interétnicas e interculturalidad. Con la finalidad de acceder con mayor facilidad, más adelante, a los entramados o interfases donde el ejercicio docente de los y las profesoras como personas, sujetos y actores tiene lugar, así como en lo que tales historias nos dicen respecto del complejo problema de mirar el presente desde otros puntos de vista. Un presente donde los fenómenos globales contemporáneos de credencialización, disciplinarización y escolarización social toman centralidad como ataduras y estructuraciones de la práctica en el seno del arquetipo de universidad moderna.

II.2 El sistema estado-nación y sus fuerzas estructurantes en la universidad¹²

Sin duda que comprender al estado ha sido un problema aún irresuelto. Ya sea que se le mire en sus procesos históricos locales, en su dimensión filosófica y de la teoría política clásica, o desde el marxismo y las clases sociales. El estado sigue siendo un asunto de un interés muy diverso no sólo en las Ciencias Sociales, pero más particularmente desde las múltiples miradas de éstas. Un primer paso, desde mi punto de vista, es reconocer que la emergencia del estado coincide con la aparición de la sociedad desigual y la economía política. Su estudio por tanto

¹² A lo largo de este acápite voy a escribir deliberadamente “estado” con la “e” minúscula al iniciar. Mi intención es indisciplinar el lenguaje escrito; un intento por desprendernos de la ostentosa importancia que le atribuimos al Estado como una realidad moderna e incuestionable.

debe partir del análisis del surgimiento de la desigualdad social y la economía política de origen capitalista particularmente. Otro gran problema es escudriñar las relaciones del estado con la idea y práctica de la nación. Acá también la variabilidad de aproximaciones y argumentaciones en torno a los nacionalismos; cómo se conforman, qué resultados tienen y cómo se articulan con clase social, desigualdad y diferencia étnica son importantes para diversidad de temas. Mi propósito, más que comprender en su totalidad al estado o establecer un deber ser del mismo, es proponer una mirada sistémica y antropológica sobre este; pensando también en la nación como variable de interés. La idea es tratar de establecer cómo es que el estado se hace presente en la vida de las personas y cómo se articulan sus diferentes mecanismos de opresión y funcionamiento en las instituciones, en este caso, en la universidad.

La dificultad de analizar el estado es que, después de que se le reconoce como una relación de dominio de ciertas personas sobre otras personas —al estilo weberiano— la variabilidad de las formas de ese dominio, así como los objetos de estudio que se determinen para su estudio son múltiples; sean estos las instituciones, las organizaciones, clases sociales, las corporaciones, gremios, sindicatos, partidos políticos y un sin número de fenómenos de la sociedad contemporánea. En todos ellos se puede hablar de la presencia y la “idea-de” estado. Para Philip Abraham (2015) el problema está en la persistencia de querer comprender el estado como una cosa. Cuando quizá es el mismo estado el que tiene esta función de ocultar la historia real de las relaciones de sometimiento y enmascarar la ilusión legitimadora de lo ilegítimo. Se trata —partiendo de la vigencia y relevancia de la lucha de clases y de las condiciones materiales de la producción en sus formas más actuales para explicar la desigualdad estructural de la sociedad contemporánea— de cómo las instituciones y sus funciones coercitivas pretenden expresar el interés común, desasociando cualesquiera de los intereses sectoriales y de toda estructura de clase, iglesia, raza [y género]¹³ asociado a ellas (Abrams, 2015: 53). Para este autor

¹³ He agregado la perspectiva de género en este argumento en corchetes porque en la visión del autor que estoy citando no aparece tal perspectiva, y sin embargo este constituye una forma más de opresión que el estado reproduce. Los estudios de género son antecedentes del giro decolonial, hago referencia a esto un poco más adelante. Mientras que en mi análisis de las trayectorias y narrativas docentes de mujeres profesoras estoy aplicando una perspectiva feminista generada por mi reconocimiento y comprensión de los estudios de género. Además,

entonces el estado es más bien una práctica ideológica que puede abordarse a partir del sistema-estado encargado en llevarla a cabo, es decir reproducir en los sujetos, las instituciones y sus relaciones la práctica de esa ideología tenida como legítima e invariable.

Esto no quiere decir que el estado es sólo un asunto ideológico-político, sino que al mismo tiempo que lo es, en tanto *idea-del-estado* que sirve como fuente de discursos locales¹⁴, también es práctica, o hecho social, en tanto que está construido sobre historias concretas de dominación, lucha, subordinación, asimilación, homogeneización y resistencia que varían de lugar en lugar, y de tiempo en tiempo. Con esto quiero decir que no parto de la dicotomía, o la separación, que desde los enfoques muy institucionalistas de la ciencia política se suele hacer sobre el estado y lo social, dando lugar a enfoques sobre el sistema político o la teoría de la elección racional y otras formas de análisis de la dimensión política de las instituciones del estado y de las políticas públicas que les son inherentes. Mi contraste con estas posiciones es muy relevante.

Estas posiciones son habituales en el estudio de las universidades, y de la educación superior en México. Me parece que todos los análisis modernos o posmodernos de la universidad parten de este distanciamiento entre los mundos de vida de las personas y “la política” o “las políticas” que el estado define o configura en torno a los problemas de la universidad. Ya sea vista como un derecho social o vista como una organización burocrática al

fuertemente influenciado por mis compañeras y amigas doctorantes de CIESAS, así como de las profesoras-investigadoras de este último. En el apartado V.2 Trayectorias docentes post-indianistas: potencializar la diferencia, hablar en los propios términos y mirar las contradicciones y dilemas, aplico tal perspectiva.

¹⁴ Debe tomarse muy en cuenta que desde esta postura la imaginación y la representación que las personas tengan de estado depende del campo de éstas están situadas y de las relaciones locales entre funcionarios-ciudadanos, así como de la cultura política local, medios de comunicación y otras variantes imposibles de considerarse todas y necesario de analizarse en procesos inductivos y particulares. Esto significa que el estado involucra una gran cantidad de niveles, agentes, programas, centros, que, además, se conectan con fenómenos nacionales, regionales y globales. Akhil Gupta parte de esta visión para analizar cómo se construye el estado a partir de los discursos de corrupción locales y trans-locales en un lugar de la India a finales de la década de los 80 (Gupta, 2015). Para el autor todas las construcciones del estado deben ser situadas con respecto a la ubicación del interlocutor. En ese sentido podemos acercarnos a las contradicciones de los procesos que van dirigidos a construirlo en las múltiples agencias del estado sus departamentos, organismos, niveles de gobierno y programas públicos, pero también es muy importante no perder de vista la representación pública de lo que es el estado, en este sentido las narrativas históricas y locales son sumamente importantes, no sólo para mostrar cómo el estado se auto-produce en nuestros discursos, sino quizás para pensar en sus alternativas.

servicio del mercado y del capital, las personas generalmente se piensan como consumidores, derechohabientes o clientes políticos de los sistemas educativos y de las instituciones que se analizan. Me parece que tanto el *policy analysis*, como el [neo]institucionalismo, así como la sociología organizacional, o incluso la economía de la educación –muy frecuentes como enfoques de análisis de la universidad contemporánea (Brunner, 1987; Clark, 1991; 1997; Kent Serna, 1995; Levy, 1995a; Casanova Cardiel, 1999; Acosta Silva, 2000; Mendoza Rojas, 2002; Álvarez Mendiola *et al.*, 2003; De Vries *et al.*, 2005)— asumen el estado como una realidad predefinida, como algo externo incuestionable en tanto realidad normalizada, y están fuertemente influenciados por la teoría del actor racional, sin complejizar más la condición humana. No cuestionan ésta última en interacción con el estado, no analizan la geneología del mismo, en perspectiva histórica y geopolítica, así como tampoco miran sus articulaciones simbólicas y estructurales en los mundos de vida de las personas con su contexto inmediato y su contexto mayor. Al contrario de estas posiciones, mi enfoque se aproxima precisamente a esto. Desde mi punto de vista, el estado es un proceso de dominación/sujeción ideológico y pragmático que reside en las prácticas cotidianas, en contexto, reguladas, dirigidas, vigiladas o sugeridas por la diversidad de agencias e instituciones gubernamentales que la sociedad moderna, especialmente durante el siglo XX, ha construido.

El estado debe analizarse, entonces, como un efecto estructural. Es decir, no como una estructura *per se* sino como el poderoso efecto de las prácticas cotidianas que hacen que dichas estructuras aparezcan (Mitchell, 2015: 172). El sistema estado-nación en el que la universidad moderna participa; del que ella forma parte se produce entonces desde las prácticas cotidianas de sus principales actores y agentes: estudiantes, profesores, autoridades, funcionarios, empleadores, organismos de evaluación, planeación, órganos de gobierno interno, entre otros¹⁵. En otras palabras, la universidad moderna es un arquetipo del sistema estado-nación que, a

¹⁵ Independientemente de sus formas organizativas concretas o su diversidad de adaptaciones contemporáneas; es decir independientemente de que sean estos denominados institutos; centros; escuelas superiores, que se encuentren en metrópolis o pequeñas ciudades, que sean instituciones de miles o de apenas cientos de personas. Lo que he llamado arquetipo de universidad, insisto, es un intento para referirme a todas las formas institucionales y organizacionales que toma la educación superior siempre en el marco-contexto de la formación y funcionamiento del sistema estado.

través de sus objetivos institucionales, sus formas de organización y trabajo docente y académico en torno a la formación de personas, y a la producción de conocimiento, genera al mismo tiempo, el efecto estructurante que mantiene el sistema de dominio/sujeción del estado moderno. Esto es así debido a varios fenómenos entrelazados que conectan las vidas, las expectativas, sueños, proyectos y estrategias de quienes trabajamos en las universidades.

II.2.1 El nacionalismo como efecto del sistema estado-nación

Un primer fenómeno es el moderno efecto de la nación y la nacionalidad en el funcionamiento del estado como sistema y proceso. No es difícil imaginar el papel desempeñado por las universidades centenarias como recintos de producción de cultura y de alfabetización de elites criollas y burguesas que dieron lugar a movimientos independentistas que desencadenaron la aparición de los modernos estados nacionales en la región latinoamericana. Para Anderson la aparición de las naciones-estado en América Latina, como resultado de un patrón colonial y capitalista requirió, una *intelligentsia* criolla capaz de imaginar naciones americanas independizadas de la corona, pero con la continuidad de relaciones de explotación y comercio que la corona tenía siglos controlando (Anderson, 2017: 42-53)¹⁶. Para este autor el fenómeno de lo nacional, y las prácticas de nacionalismo, están íntimamente ligados no sólo al surgimiento de los estados como países sino a la consolidación de sus diferentes instituciones del sistema estado, incluidos por supuesto sus sistemas educativos dentro de los cuales las universidades constituyen el último bastión. Aspectos en los que coincide con otros autores que estudian el nacionalismo (Brading, 1973; Gellner, 1989; Smith, 2001).

Los estudios sobre nacionalismo parten de su carácter multifacético y de su capacidad para producir símbolos y sentidos de solidaridad, pertenencia, movilidad, continuidad, y sentido de un destino común, así como olvidos colectivos y comunidades imaginadas. Toda esta dimensión afectiva del nacionalismo contrasta con su forma material de fundamento ideológico para la

¹⁶ “Los criollos disponían en principio de los medios políticos, culturales y militares necesarios para hacerse valer por sí mismos. Constituían a la vez una comunidad colonial y una clase privilegiada. Habrían de ser económicamente sometidos y explotados, pero también eran esenciales para la estabilidad del imperio” (Anderson, 2017: 48) su papel histórico y decisivo asentó las bases de la idea de comunidades imaginadas en las Américas.

continuación de las formas económicas, el mantenimiento o la reproducción de las clases sociales y el ensanchamiento del estado a todos los territorios posibles imponiendo o respetando fronteras según las historias particulares a las que se quiera aludir. Es interesante ver como desde el pasado colonial, a la par de la construcción de los imaginarios de lo nacional, fueron apareciendo oficios y profesiones que aseguraban el ensanchamiento del estado como forma de autoridad y de dominio:

“El Estado colonial, y un poco después el capital corporativo, necesitaba ejércitos de empleados bilingües, capaces de mediar en lo lingüístico entre la nación metropolitana y los pueblos colonizados. La necesidad era mayor a medida que las funciones especializadas del Estado se multiplicaban por todas partes al comenzar este siglo [—se refiere al siglo XX—]. Junto al viejo oficial de distrito apareció el oficial médico, el ingeniero de riego, el extensionista agrícola, el maestro de escuela, el policía, etc.” (Anderson, 2017: 85 entre corchetes mío).

La capacidad del nacionalismo, o la idea de nación, para expropiar o hacerse de, elementos imaginarios y convertirlos en símbolos nacionales es incuestionada hoy en día, pero debe tomarse en cuenta que esto no sucede tan fácilmente como se dice. Me parece que el papel que jugaron las instituciones universitarias, y los colectivos intelectuales que les dieron vida, en amplios periodos históricos de transición de estados-coloniales a estados independientes es una historia aún por contar. En el caso de México, la apropiación de un pasado indígena —al que se le hizo la guerra de conquista y sumisión— junto con el reconocimiento explícito de una continuidad española criolla que buscó dar lugar al mestizo —la raza de bronce según Vasconcelos— tiene su peculiar complicidad con el quehacer de la Universidad Nacional Autónoma de México como principal institución que se auto transformó para darse paso en el convulso proceso revolucionario e instituirse como el *alma mater* de la naciente “nación mexicana”; el lema *Por mi raza hablará el espíritu* es, me parece, sólo la muestra de este matrimonio histórico; o el listón del compromiso pactado entre la universidad y la nación¹⁷.

¹⁷ Otro papel similar lo tiene en este sentido la Escuela Nacional de Antropología e Historia (la ENAH) que surge en 1942 con un programa intelectual que le daría bagaje a la ideología nacionalista mexicana revolucionaria. Formando los intelectuales que la nación requería y, además, siendo cobijo de la apremiante integración nacional que se pregonaba en torno a “una” identidad nacional. La ENAH fue donde se formaron los primeros indigenistas en México y Latinoamérica.

El indigenismo, al que me referiré más adelante por su importancia y centralidad en el caso de las universidades interculturales y del quehacer pedagógico en sus aulas, tiene su correlativa historia con el efecto del nacionalismo en el sistema estado. Un efecto que se mantiene en tanto la fuerza de las circunstancias nos obliga a identificarnos y diferenciarnos según nuestra nacionalidad o extranjería, y acceder o no, a derechos individuales y colectivos que el aparato jurídico del sistema estado nos permite o nos niega. Sin embargo, otra característica importante del nacionalismo como efecto moderno surgido a la par del estado como forma de dominio y representación radica en su dimensión racista y homogeneizadora que hasta la fecha tiene importantes consecuencias en las políticas públicas dirigidas a la educación. Reconociendo que es cierto mito étnico —en muchos casos uno entre otros posibles—, lo que conduce a la creación de una nación moderna a través de diversos tipos y formas de elementos culturales y simbólicos, muchas veces religiosos (Smith, 2001: 22-26) para Rita Segato (2007) este mito es ciego, ciego respecto del color que domina cada escenario regional o particular, y deficiente para percibir el color que unifica a la sociedad con su narrativa. Para esta autora la formación de la nacionalidad en los procesos históricos conlleva la producción de una diferencia, de una alteridad a las que ella llama *alteridades históricas* que enfrentaron tensiones de discriminación y exclusión sistemática. “Son <otros> resultantes de formas de subjetivación a partir de interacciones a través de fronteras interiores, inicialmente en el mundo colonial y luego en el contexto demarcado por los estados nacionales” (RL Segato, 2007: 62)¹⁸.

Ciertamente esta parte se entrelaza con el análisis de la etnicidad como forma de analizar las relaciones interculturales que expondré más adelante, pero para este momento destaco el carácter racista, capitalista y colonial que conlleva el proceso de formación del estado-nación y su correlativa nacionalidad. Las relaciones entre clase/étnica/nación atraviesan no sólo la historia del contacto interétnico, sino las formas en que los grupos diferentes se incorporan en la economía política: “El interés por la pureza de razas es el interés por las cuestiones materiales que forman la base de la formación del estado y de la estratificación de la clase” (B Williams,

¹⁸ Me refiero aquí a los negros para el caso de EUA y Brasil, Colombia o Venezuela; a los indígenas para el caso de México, Perú, Guatemala, Bolivia y otros estados; a los musulmanes o árabes para el caso de España, y así podríamos seguir.

2006: 146). La etnicidad como sostengo a lo largo de la obra es una categoría de diferenciación no sólo relativa a cuestiones de rasgos culturales o de ascendencias históricas de grupos diferenciados, sino implica por supuesto el cuestionamiento del carácter estructurado que tales diferencias tienen por la vía de la clase social y la desigualdad histórica. Desde un análisis histórico se desvelan aún más las conexiones entre la etnia y la clase, como lo veremos en el caso de los Altos de Chiapas en el siguiente capítulo.

Las universidades no están exentas de esta discusión, y más bien sobre la ausencia de estas discusiones y con la pretensión de homogeneidad transformativa, es decir que paulatinamente incorpora rasgos culturales de grupos subyugados para asimilarlos como propios de lo nacional (B Williams, 2006), es que se estructuraron las formas de trabajo y los principios u objetivos institucionales de formación-docencia, investigación y difusión de la cultura. Asumidas como funciones institucionales y generales de la universidad moderna. Estas funciones no se miraron ni se cuestionaron en tanto proveedoras de elementos para la continuación del sistema estado y para la perennidad de la nación y la nacionalidad *integracionista y asimiladora*. Aunque para el discurso de universidad global, sobre todo puesto en práctica desde grandes universidades privadas, las fronteras estado-nacionales son más bien muy porosas, permeables o, francamente innecesarias. El problema aquí radica en que las políticas de acción afirmativa, como la de las universidades interculturales en México, no toman en cuenta el efecto y la importancia de lo nacional como fenómeno moderno cuando entra en contacto con las *alteridades históricas*, como los pueblos y comunidades indígenas. Sobre todo, en la medida en que la presencia y la capacidad de interlocución de las alteridades históricas cuestionan lo nacional en el marco del quehacer universitario, como lo veremos a lo largo de la obra. Aquí las respuestas o soluciones se desdibujan, se difuminan o, francamente, la discusión no se asume en su debida trascendencia e importancia.

El moderno fenómeno de lo nacional, que tiene una continuidad histórica con el surgimiento de los estados republicanos e independientes —al menos en términos políticos y administrativos— se mantiene hasta nuestros días como una cuestión normalizada y sobre la cual se elaboran todo un conjunto de políticas y programas que afectan a las universidades públicas

particularmente, pero cuyos principios ideológico-políticos, así como efectos sociales de estratificación y diferenciación no son cuestionados. El abrirse a la pluralidad y a la interculturalidad es al mismo tiempo entonces un cuestionarse la camisa de fuerza que significa lo nacional en términos del derecho no sólo a la afirmación de la diferencia sino a la construcción de relaciones sociales en el marco de esas diferencias. Por supuesto que esto da lugar a un conjunto de temáticas y discusiones muy contemporáneas sobre las relaciones entre territorio, identidad, cultura y participación política; fenómenos como la transnacionalización, los etnonacionalismos, la trans-territorialización, entre otros desplazamientos teórico-analíticos confirman la vitalidad, vigencia e importancia del fenómeno en nuestros días y de cómo se transforma o transmuta. Para mi propósito destaco un par de cuestiones que me parecen relevantes en términos de los propósitos y formas de funcionamiento de la universidad que intenta abrirse a la pluralidad y la interculturalidad crítica.

Para Miguel Bartolomé (2006) las demandas indígenas que él llama *nacionalitarias* no necesariamente conducen a la configuración de estados-nación, sino que representan las búsquedas de reconocimiento como sujetos colectivos, aspecto que trastoca las identidades, y por tanto los quehaceres de los sujetos individuales que las conforman. Para Bartolomé la interculturalidad requiere un reconocimiento de la dignidad compartida entre las diferentes culturas en relación; una dignidad que impone desafíos no sólo en la invención de la tradición o en la presencia diferenciada de la identidad sino en la articulación de esta identidad con procesos sociales, económicos y políticos:

La reconquista de la identidad es a la vez un acto de afirmación nacionalitaria, en tanto expresión conjugada de las culturas que buscan una construcción social e identitaria compartida que posibilite su continuidad en cuanto tales, proceso que no debe ser confundido con el nacionalismo reificante de los Estados-nación, ya que no pretende constituirse en un acto de hegemonía sino de afirmación existencial (Bartolomé, 2006: 149).

Para este autor lo nacional está siempre presente en la configuración de la identidad, o mejor dicho, en los procesos de identidad étnica que no sólo se resisten a la homogeneización neindigenista del estado sino que además —y cada vez con más fuerza—reconstruyen formas ideológicas con nuevos y variados elementos contextuales, territoriales, históricos, y un largo

etcétera que nutren los procesos de adaptación y cambio cultural en lo que él llama configuraciones interculturales de sistemas interétnicos (Bartolomé, 2006: 25–34). Sistemas donde el propio estado mantiene gran capacidad de penetración e influencia, aunque muchas de las ocasiones la confrontación de lugar a violencias, racismos, discriminaciones, movilizaciones y una plétora de manifestaciones de las alteridades que cuestionan el carácter idílico o, plenipotenciario del sistema estado. Justo dentro de esta confrontación y puesta al límite del estado la diferencia lucha por hacerse presente en igualdad de condiciones que lo “normalmente” conocido como lo nacional. Es decir, vemos cada vez con más fuerza cómo las diversas luchas indígenas buscan arrebatarle al estado la capacidad de definir ¿Qué es lo nacional? O ¿Quiénes son los nacionales? Sin perder por ello el derecho a identificarse como indígenas. Y esto tiene importantes consecuencias, tensiones y contradicciones para las formas como se hace presente la identidad étnica en el seno del quehacer universitario; más cuando se trata de universidades interculturales que intentan dar lugar a estas formas de presencia e identificación.

Otras salidas, o innovadoras propuestas a la cuestión han sido las expresiones de *plurinacionalismos* o de estados plurinacionales como los recientes cambios constitucionales de Ecuador y Bolivia han definido. Incluso el efecto que ello está teniendo en las formas en que ciertas universidades se transforman o adaptan a tales contextos particularmente en estos países. No sin dificultades e incertidumbres. Para el caso del Ecuador Hernández Loeza ha documentado el difícil y accidentado proceso de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi desde su surgimiento antes del 2000 y hasta el 2016. Estas se refieren a la dificultad e imposibilidad de hacer compatibles criterios de universalidad y pluralidad en el marco de los sistemas regulatorios del mismo sistema de estado (Hernández Loeza, 2017b: 214). Si se le mira de esta manera, los procesos de evaluación curricular, subvención financiera, pertinencia académica-curricular, incluso perfiles docentes y estrategias de aprendizaje son trastocados cuando se busca fundamentar propuestas institucionales desde cosmogonías “otras” a las del pensamiento occidental.

Desde las metodologías convencionales y sus criterios racionales, económicos y profesionalizantes cualquier referencia a lo propio del pensamiento y filosofía Aymara o Quechua resulta sino incomprensible, al menos propio de lo cultural como tradicional, pero no de lo pedagógico, y mucho menos de lo institucional. Esto fue importante en los resultados negativos que desde las agencias del estado ecuatoriano la institución recibió durante varios momentos, además del hecho de que había iniciado como una institución privada porque precisamente sus planteamientos no eran compatibles con lo que el estado ecuatoriano entendía como universidad convencional (Hernández Loeza, 2017b: 200–251)¹⁹.

Y es que lo plurinacional es una apuesta muy similar a lo intercultural —sobre la que profundizo más adelante— en la que si bien se reconocen las diferencias histórico-estructurales de los puestos en relación, en este caso los grupos étnicos en relación con lo nacional; sólo el hecho de plantearlo no implica que efectivamente este sucediendo, además de los inevitables riesgos y experimentaciones que surgen de establecer nuevos posicionamientos político-administrativos, sin superar las relaciones capitalistas, políticas e incluso epistémicas propias de la modernidad y del sistema estado. De donde ha surgido precisamente el efecto de lo nacional al que me refiero. Para los más críticos del proceso de Bolivia, por ejemplo, la llegada del Movimiento al Socialismo (MAS) liderado por Evo Morales y Álvaro García Linera aunque ha logrado incorporar a nivel constituyente la plurinacionalidad y ha emprendido un largo y sinuoso camino por una democracia intercultural y una reivindicación de las nacionalidades indígenas de todo Bolivia, sin embargo, no ha podido escindirse de las lógicas capitalistas extractivistas y de acumulación por desposesión que afectan directamente los territorios de poblaciones indígenas en las diversas regiones del país (Escárzaga, 2017).

Se puede sostener que al proyecto socialista plurinacional del gobierno de Bolivia le ha sido imposible superar las relaciones capitalistas de las que es casi imposible desprenderse en el

¹⁹ El largo proceso que describe el autor contiene elementos propios de racismos y discriminaciones tanto epistémicas como culturales que se hacen presentes desde la normalidad de las agencias gubernamentales de evaluación de calidad o de certificación de carreras o mallas curriculares. Hasta donde Hernández pudo documentar el proyecto tomó diversos caminos luego de la negativa del Estado ecuatoriano para validar sus estudios y financiar sus actividades. Lo que dio lugar a un proyecto que se mantiene de carácter comunitario y más de tipo red y con apoyo internacional: la Pluriversidad Amwtay Wasi, véase: <https://amawtaywasi.org/>

mundo globalizado en que vivimos a pesar de que en sus inicios la influencia marxista-indianista tuvo importante presencia. En cambio, lo que sí parece ha sucedido es darles un nuevo rostro indígena a las burguesías sin lograr terminar con las clases sociales. O de otra manera, el proceso de plurinacionalidad y descolonización del estado Boliviano ha significado la construcción de un discurso indianista-estatal donde se normaliza la participación de indígenas en instituciones republicanas, pero no se logran cambiar sus estructuras ni sus lógicas en aras de incorporar formas alternativas de consenso o de participación política (Makaran, 2017; Mamani Ramírez, 2017)²⁰.

Como intento mostrar entonces el efecto de lo nacional —normalizado y estructurado en el sistema de dominio/sujeción del estado— constituye un cimiento ideológico que atraviesa diversos ámbitos de la realidad de las universidades como instituciones del propio estado. Desde los ámbitos jurídico-regulatorios, los principios y formas de organización política y las subsecuentes ideologías y cosmogonías que les son sustantivas (el pensamiento occidental vs cosmovisiones o cosmogonías indígenas plurales), hasta los procesos de identificación frente al estado; es decir, la identidad. En este suelo, lo nacional, es al mismo tiempo un ámbito de disputa y un reservorio de elementos utilizados por todos en el proceso de construcción/definición de identidades; confrontadas desde el paradigma de la diversidad multi e intercultural. Esta presencia múltiple y multisituada del nacionalismo en el quehacer universitario dificulta la transición hacia el paradigma de pluralidad propio de una crítica decolonial y de un posicionamiento crítico-intercultural como el que aquí sostengo es preciso buscar y construir.

²⁰ Esto es paralelo a la cuestión de la universidad moderna como centro aculturador, cuya operación se integró casi naturalmente con la política nacionalista de asimilar la variedad cultural del país. Es decir, la participación y apropiación desde el discurso indianista de aparatos o instituciones “modernas-occidentales” que buscaban más bien integrarlos, asimilarlos. La universidad intercultural vendría a subsanar este esquema y por tanto una pregunta se vuelve muy relevante ¿Son estas universidades interculturales continuadoras del indigenismo participativo o, muy en cambio, constituyen espacios de irrupciones y manifestaciones de la alteridad llámese indígena u originaria? A tales cuestiones esta tesis busca contribuir con el análisis del quehacer docente que se asume intercultural. Debo estas reflexiones y miradas múltiples del problema a las conversaciones constantes con Andrés Fábregas.

Tal como el nacionalismo como fenómeno moderno debemos ahora explicar de manera muy concomitante los procesos de escolarización (Illich, 1978) y disciplinarización (Foucault, 2003) que la modernidad ha producido desde el sistema estado. Ambos fenómenos son inescapables para la universidad moderna y para sus hacedores y protagonistas, incluidos el papel de los estudiantes que se manifiesta en la otra dimensión del problema que llamaremos credencialización (Collins, 2019) como fenómeno relacionado con la universidad.

II.2.2 Escolarización, disciplinarización y credencialización: dispositivos del arquetipo de universidad moderna

La universidad moderna funciona como institución escolar. Esto es así porque por un lado se colocó como joya de la corona en los sistemas de educación nacionales, asegurando una continuidad en la formación de personas, ciudadanos y sus múltiples roles en las instituciones del estado a través de las profesiones. Pero, por otro lado, porque monopolizó paulatinamente la producción de conocimiento científico-técnico necesario para el desarrollo del capitalismo. Claro que esto no sucedió sino a partir de historias locales nacionales y regionales a lo largo del planeta y a partir de la expansión del capitalismo y de las ideas de la ilustración en la conformación de los estados contemporáneos. Una tendencia general en América Latina, en este sentido, es la secularización del estado, la separación del estado y la iglesia que en el caso de las universidades implicó un proceso largo de transformación de colegios y claustros confesionales a escuelas, facultades y centros de investigación²¹.

En México se puede afirmar que aún entrado el siglo XX, después del movimiento de la revolución mexicana y en el contexto del auge del positivismo, la universidad era más bien un lugar al que muy pocos podían acceder. Luego de una historia accidentada desde el movimiento de independencia que implicó el cierre definitivo de la Real y Pontificia Universidad de México durante varios periodos en el siglo XIX, en la época posrevolucionaria sólo después de 1945 la

²¹ “Las universidades coloniales desaparecieron violenta o lentamente a lo largo del siglo XIX y fueron reemplazadas por escuelas federales, ligadas a los programas de unidad nacional de los gobiernos centrales. Se abandonó la teología como centro de interés y se la sustituyó por las profesiones liberales. Mientras los regímenes liberales mantuvieron su pureza el Estado ejerció un monopolio educativo y cerró las puertas a las diferentes órdenes religiosas” (García Laguardia citado en Levy, 1995b: 89).

universidad expandió el número de sus escuelas facultades, matriculó a miles de estudiantes y consolidó sus órdenes legales internos; para entonces la nueva Ley Orgánica de la UNAM consolidó su posición como centro por excelencia en el que el país resolvería sus requerimientos de educación universitaria y se definía como organismo descentralizado con capacidad jurídica, patrimonio propio y partida anual garantizada dentro del presupuesto de egresos de la federación (Marsiske, 2006).

Para entonces apenas un poco más de doce universidades públicas en la provincia había en el país; Guadalajara, San Luis Potosí, Michoacán, Guanajuato, Oaxaca, Yucatán, Morelos, Sonora, Sinaloa, Nuevo León, Estado de México, Querétaro. Todas, emulando el modelo nacional y fundando sus facultades de medicina, derecho, enfermería, contaduría o administración como las principales escuelas de profesiones liberales y dotadoras de títulos (Larroyo, 1980: 447). Para 1950 una estimación de la UNESCO afirma que el porcentaje de estudiantes de nivel superior en México era apenas de un 3% de la población total del país, es decir, que apenas 3 de cada 100 personas podía acceder a una de estas universidades; Daniel Levy sostiene que entre 1960 y 1980 se pasó apenas de 2.6% de cobertura en el país a un 11.8%, con presencia importante ya de universidades privadas (Levy, 1995a: 108). Ambos datos confirman que hasta hace relativamente menos de cincuenta años la universidad y los estudios superiores seguían siendo un asunto de clases sociales altas, élites y grupos privilegiados en el país.

Este largo proceso de universidades coloniales a universidades estado-nacionales implicó la consolidación de una tradición secular y científica, que contrastaba con los siglos de dominio religioso-político de congregaciones jesuitas, franciscanos y dominicos que habían fundado colegios por toda la Nueva España desde el siglo XVI (Solana *et al.*, 1981). Pero no significó la democratización del acceso, ni la masificación de la universidad como una experiencia popular y pública. Esto vino después, sólo a partir de la segunda parte del siglo XX. La transición secular y científica significó, para no pocos países poner en el centro la escolarización de las amplias mayorías y dotarle al conocimiento científico-técnico el protagonismo que la religión había ostentado durante mucho tiempo. En México es relevante el papel que tuvo —y que tiene—

como espacio de educación popular el Instituto Politécnico Nacional (IPN) para la formación de técnicos-especialistas requeridos por los principales sectores industriales; especialmente desde su surgimiento en la década de los 30 el IPN tuvo un protagonismo que impactó en las décadas desarrollistas y de sustitución de importaciones siguientes.

En términos generales, el fenómeno de escolarización se vuelve más relevante para la universidad en tanto cuanto aumenta considerablemente su socialización entre amplias capas de la población no sólo en México, sino en América Latina. Es decir, sólo después de las luchas independentistas, durante largos procesos de formación nacional y en correspondencia con la creación de los sistemas educativos nacionales las universidades fueron vistas entonces como instituciones escolares de tercer ciclo, o de estudios avanzados, a los cuales pudieran acceder amplias capas de población bajo los principios de igualdad social, de derecho a la educación y formación de profesionales que el estado fue requiriendo²².

Sólo a partir del siglo XX, entonces, se socializa la creencia absoluta en la ciencia como factor de progreso y las disciplinas científicas como saberes verdaderos, legítimos de la modernidad y prestos para el desarrollo nacional y capitalista²³. En México el saber científico importado de Europa comenzó a cultivarse en las facultades de la Universidad Nacional, claro desde antes del siglo XX, pero sólo a través de su plena incorporación en el sistema estado a través de las profesiones liberales se consolidó como un saber hegemónico enmarcándose en el

²² Otras historias requieren la aparición de las universidades privadas confesionales, y universidades seculares del sector privado en los distintos países de la región. Para Levy son distintos momentos que él denomina dos olas de privatización durante el siglo XX: la primera es una respuesta de la Iglesia a la tendencia secular de los estados nacionales en el marco de las clases sociales conservadoras y la segunda es una distinción generada por las élites que vieron trastocado su poder de clase y como grupo de estatus elevaron la dificultad de acceso a través del costo asegurando una calidad en competencia con las universidades públicas nacionales (Levy, 1995b: 91-119).

²³ Aunque en México existe una importante historia de educación socialista que se relaciona con la fundación del IPN y con el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940). Incluso, durante este periodo se fundó una Universidad Obrero Popular de ideología marxista que no tuvo éxito significativo (Larroyo, 1980: 443-445) pero que buscaba la educación en la ciencia para la lucha de clases contra la burguesía nacional. La misma UNAM se debatió durante las primeras décadas del siglo XX entre posiciones conservadoras ilustradas y posiciones revolucionarias y de izquierda. Celebre es al respecto el debate ideológico en el momento del ideario revolucionario nacionalista la discusión entre Lombardo Toledano, de orientación marxista-leninista y Antonio Caso, más conservador y nacionalista. Discusiones acaloradas que tuvieron lugar en el seno del Congreso Universitario de la UNAM en la década de 1930 y que discutían el sentido y propósito de la ciencia y la universidad para el país (Hernández Luna, 1969; Jiménez Nájera, 2010).

mismo fenómeno de normalización y disciplinarización que desde la crítica posmoderna foucaultiana, me parece, tiene importantes consecuencias para el quehacer universitario en este tiempo.

Con esto quiero decir que estoy mirando un proceso doble y complementario entre la escolarización universitaria y la disciplinarización, entendiendo por esta, una manifestación clara, múltiple, multiforme y situada de las relaciones de poder en las instituciones modernas — en este caso las universidades—. Para Foucault (2003) la disciplina tiene un doble significado es tanto el orden de un saber, como, el ejercicio de un poder y ha sido un instrumento fundamental en la constitución del capitalismo industrial y del tipo de sociedad que le es correlativa:

Las disciplinas funcionan cada vez más como unas técnicas que fabrican individuos útiles. De ahí el hecho de que se libren de su posición marginal en los confines de la sociedad, y que se separen de las formas de la exclusión o de la expiación, del encierro o del retiro. De ahí el hecho de que desenlacen lentamente su parentesco con las regularidades y las clausuras religiosas [—Foucault parece estar pensando en las ciencias de la vida y las ciencias del hombre al hablar de las disciplinas, pero también combina su idea con disciplinamiento como un efecto, como una acción—]. De ahí también que tiendan a implantarse en los sectores más importantes, más centrales, más productivos de la sociedad; que vengán a conectarse sobre algunas de las grandes funciones esenciales: la producción manufacturera, la transmisión de conocimientos, la difusión de aptitudes y de tacto, el aparato de guerra. De ahí, en fin, la doble tendencia que vemos desarrollarse a lo largo del siglo XVIII a multiplicar el número de las instituciones de disciplina y a disciplinar los aparatos existentes. (Foucault, Michel, 2003: 214 el entre corchetes es mío)

Dos implicaciones hay de este posicionamiento teórico analítico; de mirar la disciplina como un instrumento para el análisis del quehacer docente en la universidad. Por un lado, el papel que en general han tenido las universidades como recintos de un saber científico “disciplinario”, y por el otro, el carácter “disciplinado” de la escolarización y la pedagogía como un saber científico-técnico expresado en su dispositivo más significativo: la escuela.

La disciplinarización como un fenómeno del poder en la sociedad moderna, entonces, tiene múltiples formas de manifestarse y reproducirse a nivel de aparatos e instituciones del sistema estado —a estas formas múltiples en que se expresa el poder Foucault les llama: “dispositivos”. Dispositivos de poder como maquinas sociales discursivas, arquitectónicas,

técnicas orientadas a producir lo verdadero y lo falso en los campos de problematización de lo social (Arteaga Botello, 2012: 22).²⁴ Respecto de lo primero, soy consciente que las formas en que la universidad ha monopolizado el saber científico son variables en función de las historias nacionales y regionales del planeta; una sociología organizacional de los sistemas de educación superior que da muestra de esto, para ciertos casos, la ha elaborado Burton Clark (1991). Aún la complejidad creciente de la sociedad industrializada y postindustrial, además del aumento y diversificación de instituciones parecidas a las universidades, en todos los casos es muy notorio el maridaje establecido durante el largo siglo XX entre la escuela, la universidad, la ciencia, el progreso, el desarrollo y, por tanto, la reproducción del capitalismo moderno-colonial en su versión estado-independiente²⁵.

La pedagogía, por el otro lado, no está exenta de esto, sino que, también es cómplice de la conformación de una sociedad de normalización que Foucault mira como resultado de las tecnologías del biopoder y la biopolítica orientadas al control de la individualización, de la producción del sujeto; de su conducta, comportamiento, y actitudes, así como a la gestión y control de la población, a fin de intensificar en las personas su rendimiento, multiplicar sus capacidades en el lugar y generar mayor utilidad (Lechuga Solís, 2008: 137); o para el ensanchamiento de los regímenes militares y el poderío bélico de las naciones en disputa por su territorio. Para estos fines los procesos de clasificación y división resultaron centrales en la escolarización de nuestras sociedades:

“Estas divisiones y objetivaciones se llevan a cabo tanto en el interior del sujeto como entre el sujeto y los demás. El empleo de tests, exámenes, perfiles y clasificaciones en la educación, el uso de los criterios de acceso a distintos tipos de enseñanza y la formación de tipos diferentes de inteligencia,

²⁴ “Al analizar de manera colectiva la constitución del sujeto mediante juegos de verdad, Foucault se separó de las teorías que pretendían analizar los fenómenos culturales como ideológicos, y ubicarse él mismo en el análisis de los “dispositivos” que son activados por relaciones y juegos de poder-saber, más que por problemas de orden ideológico” (Lechuga Solís, 2008: 70).

²⁵ No puedo entrar a detalle en un análisis histórico de la consolidación del saber científico como un conocimiento válido, instrumental y hegemónico en la sociedad moderna, especialmente durante todo el siglo XX. Pero es a todas luces evidente que las disciplinas científicas, su expansión, especialización, o mejor dicho súper especialización tienen importantes implicancias en el orden de la vida social moderna, tanto en las *commodities* – como les llaman en la jerga economicista a las cotidianidades de la vida familiar y del trabajo– como en los aparatos del estado y del gobierno.

capacidad de identidad escolar en los procesos de enseñanza constituyen ejemplos de tales <prácticas divisoras>” (Ball, 2001: 8).

Estas prácticas están críticamente interconectadas con la formación de las ciencias de la educación: la psicología, la pedagogía, la sociología de la educación, psicología cognitiva y evolutiva; son los campos donde se desarrollan los juegos de verdad de saber-poder y de poder-saber sobre la educación. En el pensamiento de Foucault los juegos de verdad; las relaciones mutuamente influyentes entre prácticas de saber y discursos desde el poder; o discursos de saber y prácticas de poder fueron un andamiaje que le permitió elaborar su concepto de “dispositivo”; aunque previamente había utilizado el concepto de “*episteme*” para referirse al mismo problema. Graciela Lechuga lo explica de esta manera:

“Las condiciones de posibilidad de todo saber son determinadas por la episteme, que es el conjunto de relaciones que se establecen entre diferentes discursos en una cultura y en una época determinada, y que dan lugar al surgimiento de saberes, regularidades discursivas, es decir, ciencias (...) La noción de episteme fue sustituida por la de dispositivo, sólo que en aquella sólo interviene lo discursivo, mientras que la segunda alude también a las instituciones, a las prácticas, a las disposiciones arquitectónicas, etc. En ambas se analiza lo heterogéneo (DE 3:300-3001)” (Lechuga Solís, 2008: 79).

Para Foucault el saber-poder y el poder-saber se implican directamente el uno al otro; no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga al mismo tiempo unas relaciones de poder “el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento” (Foucault, Michel, 2003: 34–35).²⁶ Desde esta perspectiva foucaultiana se pone enorme énfasis en el control ejercido sobre nuestras identidades y subjetividades, como si la individualización fuera sólo un producto más de los sistemas de poder

²⁶ Esta mirada heterogénea-estructural se articula con mi mirada del conocimiento como hechos sociales; como prácticas cotidianas que expondré más adelante donde las relaciones entre culturas, o mejor dicho entre grupos étnicos en situación resulta al mismo tiempo en una relación entre formas de conocer y actuar en función de dichos conocimientos. La subyugación, menosprecio y racismo en contra de prácticas de saber/conocimiento propias de los pueblos y comunidades indígenas por el sistema de estado-nación y por la universidad como arquetipo moderno-colonial son resultado también de la situación de poder que los pueblos y comunidades viven. Revertir esa relación de poder, empoderando los conocimientos y sus prácticas es parte de la lucha posible o, mejor dicho, necesaria.

con los que convivimos. Pero esa no es la única cara de la moneda como podría pensarse desde una mirada nihilista o profundamente pesimista sobre la realidad estructural.

El poder está siempre ahí, no está nunca en las manos de alguien; no es un atributo, es más bien, una relación circular, siempre nos transita y transitamos por él, pero esto no significa que sea necesario admitir una forma inabarcable de dominación. “Que no se pueda estar fuera del poder no quiere decir que se está de todas formas atado a él” (Foucault, 1992: 170). En este sentido, Foucault apunta:

i) el poder es coextensivo al cuerpo social (...); ii) las relaciones de poder están imbricadas en otros tipos de relación (de producción, de alianza, de familia, de sexualidad [–de educación y aprendizaje–]) (...); iii) que su entrecruzamiento esboza hechos generales de dominación; que esta dominación se organiza en una estrategia más o menos coherente y unitaria; que los procedimientos dispersados, heteromorfos y locales de poder son reajustados, reforzados, transformados por estas estrategias globales y todo ello coexiste con numerosos fenómenos de inercia, de desniveles de resistencias (...) y; iv) que no existen relaciones de poder sin resistencias; que éstas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no tienen que venir de afuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales” (Foucault, 1992: 170–171).

En la parte final de su obra Foucault se concentró en esto último y propuso lo que se conocen como tecnologías del yo. Para Arteaga Botello el asunto está en que el sujeto es el resultado de normas y estructuras sociales, pero al mismo tiempo, es expresión de libertad, resistencia y contraconductas que erosionan las distintas formas de poder: “El arte de gobernarse a sí mismo de los sujetos se convierte en la forma política de enfrentar la dominación disciplinar y gubernamental” (Arteaga Botello, 2012: 79). Volveré más adelante sobre esto en la propuesta de la teoría del actor desde Norman Long, que representa para mí, una salida al desafío que el giro decolonial parece señalar en los procesos de identidad y subjetividad desde la alteridad y la diferencia, para mi caso, desde el quehacer docente en la universidad intercultural.

Tanto la escolarización universitaria como la disciplina, en sus dos formas de materialización como saber científico encapsulado y como forma de poder burocratizado en el aparato de estado de la universidad, se condensan como fuerzas estructurantes en ciertos dispositivos modernos que configuran la práctica del arquetipo de universidad moderna: las

profesiones o carreras universitarias. Son estas las que han tenido múltiples razones para impulsar y mantener una lógica escolarizada y académica-científica en el seno de las complejas y diversificadas formas de universidad en las sociedades contemporáneas. Además, de constituirse como una fuerza estructurante de sociedades de credencialización plenamente articuladas con el sistema estado-nación y el capitalismo neoliberal y globalizado.

Las profesiones son una invención moderna. El proceso de industrialización, la consolidación de la propiedad privada, la división social del trabajo y la instauración del estado liberal propiciaron la constitución de las profesiones “En Estados Unidos y Gran Bretaña, los líderes profesionales surgieron de las esferas aristocráticas partidarias de la modernización, y esa condición confirió *status* a sus ocupaciones” (Cleaves, 1985: 29). Para Randal Collins las profesiones surgieron como comunidades auto-reguladas con el respaldo del estado, orientadas a la eficacia y el control de sus habilidades, conocimientos y resultados, pero cuya importancia no radicó tanto en esto, como sí, en su capacidad para hacerse de poder del estado y manipular símbolos de estatus social (Collins, 2019: 174-183). Daniel Levy identificaba y describía, en sus estudios sobre sistemas educativos tanto en América como en Europa, cómo las universidades organizadas en los sectores aristocráticos primero, privados después se establecieron generalmente para nutrir a las élites de los países en desarrollo (Levy, 1995a).

Aunque para México el caso de las profesiones no puede separarse de la historia del estado presidencialista, corporativista y unipartidista del largo siglo XX y de cómo fue definiendo el papel de los profesionistas en la sociedad civil: en contraposición con otras historias nacionales donde las respuestas del estado fueron basándose en la iniciativa y los criterios profesionales (Cleaves, 1985: 46-47), en Norteamérica, más bien, Collins sostiene que al colocarse en la cima del sistema educativo a través del incremento de años de estudio, como de los conocimientos y técnicas que fueron manejando, las profesiones como gremios —más integrados unos que otros— se hicieron de un poder cultural e ideológico manifestado en el monopolio del ejercicio de dicha profesión, lo cual fue mucho más relevante en un mercado de profesionistas diverso étnicamente y frente al cual los blancos protestantes, católicos y europeos

descendientes buscaron mantener su situación de clase y de dominio por sobre los demás migrantes de múltiples orígenes étnicos (Collins, 2019: 228–241).

Aunque haya entonces un discurso de orden social, progreso, bien público o verdad científica la aparición de las profesiones y su fortalecimiento tiene que ver más con la continuación del dominio de clase social, generando con ello una estratificación étnico-laboral — para el caso de la historia de EUA, pero no muy lejos de las realidades multiétnicas de los países latinoamericanos—. Ya sea que estos principios provengan de la iglesia, de la milicia o de las nascentes industrias explotadoras colonialistas desde el siglo XIX y durante el siglo XX²⁷. Lo importante de esto, es que independientemente de las diferencias históricas y políticas concretas de cada profesión, y de cada estado-nación —otras historias más que quedan por escribir— durante el siglo XX se consolidó un modelo de estatus social atribuido al ejercicio profesional cuyo título o certificación fue siempre una facultad histórica de las universidades. Es decir, la universidad como mito de éxito individual, junto con la presión de las profesiones como dispositivos de control y monopolio de un saber-experto dieron lugar a la construcción de un *ritual moderno de escolarización universitaria* que ha sostenido que los estudiantes deben pasar al menos cuatro años de estudios, para sólo así, garantizar que hayan adquirido un complejo conjunto de saberes-haceres que garantice la confianza en los resultados de su quehacer, sea cual fuere este mismo.

El papel que los gremios de profesionales particularmente médicos, abogados, ingenieros, ejercieron en el control y monopolio del ejercicio profesional es muy claro y notorio en el caso de EUA donde independientemente del título expedido por los estudios universitarios se requieren cédulas o certificaciones expedidas por asociaciones estatales para ejercer la abogacía,

²⁷ Collins (2019) relata con mucho detalle el amplio proceso de estratificación étnico-racial de las profesiones en Estados Unidos durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX; aporta elementos para comprender la jerarquía étnica y de clase que sustenta la desigualdad estructural entre blancos, negros, latinos, asiáticos (presta poca atención a los nativo-americanos) y al mismo tiempo demuestra la consolidación del poderío norteamericano económico-militar concomitante. Sostiene que esta posición geopolítica tiene más que ver con la consolidación de un sector de control político del trabajo (*sinecure sector* quizás traducible como un sector de servicios profesionales) sustentado en la competencia creciente por títulos y grados —que los gremios organizados de profesionistas ayudaron a consolidar— más que con los sectores productivos de la pujante economía norteamericana.

la medicina o la construcción. En México el título da lugar al trámite de una cedula profesional —emitida por el mismo estado— independientemente de las asociaciones de profesionales gremiales respectivas. Sin embargo, esto no quiere decir que estas no estén a través de múltiples esfuerzos buscando incidir, limitar o mediar entre las facultades del estado y la práctica profesional. Las especialidades médicas, el acceso a ciertas plazas especializadas de los aparatos de justicia o de salud, el rol de certificadores en los procesos de evaluación y de supervisión que el estado realiza en el campo-agro, por ejemplo, son recursos en disputa por las organizaciones gremiales y son posiciones de poder donde el título profesional ejerce de moneda de cambio, y a las que amplias capas de población no tienen acceso, mucho menos poblaciones indígenas del México contemporáneo. No se diga los programas de compensación salarial dirigidos al trabajo académico, como el Sistema Nacional de Investigadores (S.N.I.), que obliga a quienes a él aspiran a la obtención del título más alto de estudios: el doctorado. Además de una larga trayectoria como profesor, investigador, gestor, es decir, “profesional” competente en la enseñanza, la difusión y la producción de conocimiento especializado y específico.

No resulta complicado para quienes conocen desde adentro las escuelas de derecho en las universidades públicas en México, cómo las asociaciones y grupos de profesionales que surgen de estas mantienen y reproducen toda una serie de redes de influencia y presión con órganos públicos de los estados como órganos de justicia; institutos de formación y capacitación; organismos especializados autónomos o, incluso partidos políticos. Sólo por mencionar algunos.

Independientemente del campo en el que nos coloquemos, entonces, sea este el tema de salud, el del acceso a la justicia, el de la producción alimentaria, incluso el de la pesca, la alimentación, el campo, pero también el turismo, las comunicaciones o la educación, que es de lo que más nos interesa, en todos estos ámbitos la escolarización universitaria y el acceso a títulos profesionales es una moneda de cambio que garantiza estatus social, o que en el peor de los casos representa una aspiración legítima de miles de estudiantes y sus familias,

independientemente de su adscripción étnica, lengua materna o identidad indígena²⁸. El problema es que las políticas de ampliación de oportunidades educativas, especialmente dirigidas a poblaciones con rezagos históricos y carencias múltiples reproducen el mito de la escolarización como éxito individual y progreso social, pero no muestran el lado oscuro de la profesión y la carrera como un dispositivo de poder articulado a una economía capitalista desigual, étnicamente estratificada y globalmente interconectada. Como profesores nos convertimos en protagonistas de este drama inconscientemente como resultado de nuestras búsquedas, sueños, expectativas y trayectorias.

Es posible pensar que este mito es también resultado de la creencia normalizada de la escolarización educativa. Del monopolio que la escuela, como aparato ideológico y dispositivo disciplinar, construyó sobre el aprendizaje y la enseñanza en las sociedades contemporáneas. Para Iván Illich la escuela se ha instaurado en la sociedad como una institución necesaria cuando produce más escolarización y dependencia financiera, que aprendizajes y experiencias educativas. El aprendizaje es una práctica social humana que la escuela ha intentado monopolizar, adaptar, diseñar e instruir siempre a encajar en una serie de rutinas y mediciones constantes (el currículo). El estado, colocado como el poder tras el trono de la escuela, se ha encargado en relacionar un ethos cultural de progreso social y éxito individual con la escolarización que tiene más que ver con la reproducción de una sociedad de consumo que con la lucha contra la desigualdad social (Illich, 1978). En el caso de la universidad el autor es muy

²⁸ En la región de los Altos de Chiapas el papel de “el licenciado” está muy relacionado con la figura histórica del cacique local que a través de su acceso a la alfabetización y al entendimiento mínimo de las instituciones, las leyes y los aparatos de justicia pudo acceder a mejores condiciones económicas y sociales. Son estas historias las que están detrás de la aspiración de miles de familias que miran en los jóvenes estudiantes a “el licenciado” (como un egresado de la universidad, independientemente de que no se tenga claro a qué conocimientos se refieren los nombres de esos títulos novedosos que las universidades interculturales ofrecen) que les permitirá salir de las enormes desventajas sociales y la vida difícil y dura del trabajo atado a la comunidad y a la parcela del auto sustento. En mi visita a una fiesta de graduación pude constatar el carácter de “hecho familiar” que conlleva la graduación del licenciado. La importancia que las familias le dan al o la joven titulada es muy alta, un evento ceremonioso, en un ambiente de familia y de gozo. Desafortunadamente este gozo contrasta con la difícil realidad que encuentran los jóvenes al terminar sus estudios; véase como una muestra el ejercicio de Erik Martínez (Martínez Jiménez *et al.*, 2019) con quien conversé en mayo del 2019.

agudo en encontrar en los títulos y diplomas universitarios el estadio final de la sociedad escolarizada:

El sistema escolar, y en particular la universidad, proporciona hoy grandes oportunidades para criticar el mito [–se refiere al mito del progreso infinito, la sociedad de consumo–] y para rebelarse contra las perversiones institucionales. Pero el ritual que exige tolerancia para con las contradicciones fundamentales entre mito e institución [–es decir, la escolarización–] pasa todavía por lo general sin ser puesto en tela de juicio, pues ni la crítica ideológica ni la acción social pueden dar a luz una nueva sociedad. Sólo el desencanto con el ritual social central, el desligarse del mismo y reformarlo pueden llevar a cabo un cambio radical (...) no podemos iniciar una reforma de la educación a menos que entendamos primero que ni el aprendizaje individual ni la igualdad social pueden acrecentarse mediante el ritual de la escolarización” (Illich, 1978: 78 los entre corchetes son míos).

No sólo un desencanto con la escolarización y con el monopolio de la escuela y de la universidad sobre el aprendizaje y la experiencia educativa, sino también un desprendimiento con el mito del progreso infinito o del crecimiento económico y con la realidad de la sociedad del consumo puede dar lugar a cambios radicales: sostiene Illich. Es un desafío civilizatorio como el que viene insistiendo el giro decolonial, pero que en este caso Illich previó con mucha antelación refiriéndose a lo escolar y a la educación.

Luego entonces, me parece, podemos sostener que la universidad es una continuación de esta creencia ritual en la enseñanza disciplinada escolarizada y científico-centrada. Un *ritual de escolarización universitaria* que encuentra también en las profesiones y los títulos una ideología de la cual resulta muy difícil desprenderse pues implica cuestionar también las otras relaciones sociales económicas, de sustento, y de identidad que se construyen por el mismo proceso ritual y por la atadura del trabajo docente a la economía capitalista y el sistema estado-nación. Tal como lo veremos en las historias que abordaré en este trabajo. Vistos entonces los cimientos del arquetipo de universidad en sus implicancias con el quehacer docente pasemos ahora a presentar, con mayor cuidado, los argumentos que sostienen la perspectiva crítica que aquí sostengo y de la cual he puesto sólo algunas pinceladas hasta el momento.

II.3 El giro decolonial y el desafío de la pluralidad epistémica

Propongo una revisión lineal de los siguientes términos, en el orden de exposición que sigue: posmodernismo, estudios postcoloniales, subalternidad, estudios culturales y giro decolonial, con una ligera pausa en la tesis del colonialismo interno que además de provocativa considero estratégica. Ello es con el propósito de distinguir y contrastar la perspectiva que guía este trabajo y sobre la que está elaborada la crítica al arquetipo de universidad moderna. Presentarlo así me debe permitir mostrar cómo desde la universidad moderna —o posmoderna— parece imposible hacer frente al desafío civilizatorio al que nos conduce el reconocimiento de la Pluriversidad del planeta, y mucho más, detener el ecocidio al que nos conduce el paradigma del desarrollo capitalista centrado en la explotación masiva de la naturaleza y el crecimiento económico sin fin. La universidad, entonces, está puesta en jaque mate.

El recorrido que presento permite, en otras palabras, reconocer el carácter desafiante a nivel civilizacional de la crítica decolonial a nuestras nociones modernas; pero al mismo tiempo es preciso articular tales reconocimientos con las miradas actuantes, es decir con una perspectiva del profesorado como actor, sujeto y persona. Lo que, a su vez, requerirá de un planteamiento específico sobre las prácticas de saber/conocimiento alternativas a la noción científicista y logocentrada de saber disciplinario, hegemónico y todo poderoso en el arquetipo de universidad moderna. Desde este planteamiento complejo considero que es posible decolonizar la práctica de la universidad sí, y sólo sí, nos colocamos en el centro del problema como sus protagonistas y sus actores. Sujetos a las ineludibles fuerzas estructurantes de las disciplinas, autoridades y políticas institucionales de las que formamos parte, pero desafiando y construyendo desde los bordes, en el margen y en la posibilidad de la utopía. Desde esta mirada actuante las salidas del laberinto se dibujan en la irrupción, el desprendimiento, la construcción colectiva y la experimentación de resistencias y reexistencias en —o al— margen de las demás formas de poder contemporáneo, y quizá, más importante aún, fuera de éstas mismas.

Mi inspiración sobre el carácter irruptivo de nuestras prácticas docentes, relativo a un desafío interpersonal, cuestionador de las más elementales nociones de sentido y de saber procede de la lectura crítica y sistemática de autores como Paulo Freire; Iván Illich; Michael Foucault; Franz Fanon; Enrique Dussel. Pero debo también parte de la inspiración a las tesis y

argumentos de (Rivera Cusicanqui, 2010; 2018; W Mignolo, 2010; Walsh, 2013; R Segato, 2017; Guerrero Arias, 2018). Mención especial requiere al concepto de *pedagogías insumisas* que la profesora Medina Melgarejo, Patricia propone en una compilación de textos con el mismo nombre (Medina Melgarejo, 2015b) donde se escuchan las voces de profesores y profesoras de muy diversas latitudes.²⁹

II.3.1 *Del posmodernismo al giro decolonial. La articulación de su mirada crítica*

Carlos Reynoso (1998: 11-26) sostiene que entre las décadas de 1960 y 1970 se encuentran las ideas primigenias de lo que podemos denominar un pensamiento posmoderno. Sin duda que esta corriente teórica, pero también literaria, estética y artística incluso, va de la mano con ideas post-industriales, con lecturas que se asumieron post-capitalistas, post-socialistas, post-nacionalistas. En esto incluso tuvo importantes consecuencias, por ejemplo, la caída del muro de Berlín que ya para inicios de los años noventa presagiaba un final de los tiempos vistos desde la linealidad de la historia de Europa, y justo antes de la entrada al nuevo milenio. El posmodernismo también lo cuestionó todo. Desde el lenguaje, la verdad, el tiempo, el mundo de la academia y el conocimiento o, mejor dicho, la filosofía y la epistemología como sus marcos interpretativos más importantes, de nuevo, desde la centralidad de Europa y Norte América, es decir, desde el hemisferio occidental y desde la mirada occidental del mundo.

La sociedad del consumo; el fin de las narrativas emancipadoras o reivindicadoras de una humanidad autocontenida; y la exaltación de un pragmatismo totalitario fueron ideas que influenciaron miradas posmodernas sobre la universidad y sobre el saber científico como la de

²⁹ A lo largo de la tesis hablaré de pedagogías dialógicas, pedagogías horizontales, pedagogías territorializadas o pedagogías situadas, aunque soy enfático hacia el final en mi concepto de *pedagogías irruptivas*. Al no ser esta una tesis sobre pedagogía, sino sobre el quehacer pedagógico, no me concentro en discutir las distintas apreciaciones y acercamientos. Si bien no son sinónimos, tomo como punto de partida, para todas estas formas de expresión sobre el quehacer pedagógico en mis argumentos, la pedagogía crítica y de carácter liberador, pues me considero un profesor freiriano desde mi formación inicial. Sobre los conceptos de *pedagogías interculturales* y *pedagogías decoloniales* tengo mis reservas, las miro como aspiraciones-proyectos, en contraposición a recetas, manuales o procedimientos del quehacer. De acuerdo con los argumentos que esgrimo en esta tesis la interculturalidad crítica y el giro decolonial tienen un potencial enorme que bien pueden hacer sucumbir las nociones actuales sobre pedagogía como ciencia-disciplinar. Quedarse en una definición de términos me parece una ambición disciplinaria por determinar lo indeterminable. Pero eso es un tema en el que queda mucho por explorar.

Jean-François Lyotard. Desde su lectura la universidad perdió su legitimidad heredada desde la ilustración y la revolución industrial cuando se enfrentó —o mejor dicho terminó de articularse— a la dura realidad del “fin de los tiempos” y la inevitable entronización de la sociedad del consumo, el mercado plenipotenciario y globalizado y el capitalismo normalizado a lo largo y ancho del planeta (Lyotard, 1993). Mas o menos en el mismo tono Santos Boaventura identifica este déficit de legitimidad en la universidad al transitar de un ideario progresista, democrático de aspiración de clases medias, a la subordinación de dichos idearios a las lógicas empresariales, dinámicas corporativas y regímenes transnacionales donde se reproducen las desigualdades y asimetrías sin ningún encono ni reparo de las universidades como instituciones populares (Santos, 2015).

La enseñanza, la ciencia y la investigación, más bien y en concordancia con la tradición aristocrática, clasista de los recintos del saber hegemónico, no hicieron más que confirmar su sentido performativo y legitimador de un orden moderno-capitalista orientado al incremento de las ganancias y al mantenimiento de sus instituciones de poder. De ahí que la universidad en el siglo XXI enfrenta severas contradicciones. Por un lado, ser un espacio de selección y formación de élite al mismo tiempo que constituir un espacio popular y democrático de la difusión del conocimiento y la formación de personas. Preparar en el conocimiento general al tiempo que especializar en un campo cada vez más amplio de ámbitos; asegurar la disponibilidad del subsidio público, pero diversificar sus ingresos. Para Santos estas contradicciones hacen que ya no se crea tanto en las funciones que la universidad dice hacer (Santos, 2015: 34-87).

Estas lecturas posmodernas sobre las contradicciones y limitaciones de la universidad son acompañadas por un contexto donde el *saber científico* también es puesto en duda por el posmodernismo. El reconocimiento de la imposible neutralidad en la investigación científica, así como a la falacia de la objetividad que impulsó durante varios siglos a las disciplinas científicas en todas las áreas del saber científico tuvieron un importante papel en los cambios y transformaciones del fin del siglo pasado, sobre todo.

“El positivismo, como forma hegemónica de generar conocimientos, perdió su monopolio y credibilidad, pues ya no es capaz de explicar la complejidad y la gran gama de fenómenos, y se

descubrió que la razón no es omnipotente, que la ciencia no es absoluta, que la verdad es relativa y cuestionable y que cualquier discurso universal que no considera la diversidad entre las culturas, razas, lenguajes, credos religiosos e ideológicos, tiende a ser rechazado” (Lampert, 2008: 85).

Lyotard incluso analiza el saber científico en la física cuántica y en la matemática para afirmar que incluso ahí las paradojas, la discontinuidad, lo impredecible se muestra y se aborda, cada vez más, con recursos estilísticos, argumentativos, siempre limitados al lenguaje y al dominio de las representaciones de lo externo (Lyotard, 1993: 115-124).

Un cierto relativismo, donde “todo vale” o donde “todo cuenta”, así como la deconstrucción como un ejercicio hermenéutico y analítico aparecieron como instrumentos posmodernos en múltiples formas de hacer investigación científica. Por un lado, esto significó la apertura a la diversidad de paradigmas, a la triangulación metodológica o disciplinaria, así como a reducir las brechas entre la argumentación académica —etnográfica particularmente desde la antropología— y la literatura en las Ciencias Sociales, por cierto³⁰. Por el otro lado, se puede sostener que el posmodernismo es también una antesala de los estudios postcoloniales; de los estudios subalternos y de los estudios culturales. Todas estas como importantes corrientes teórico-analíticas de las Ciencias Sociales de finales del siglo XX e inicios del siglo XXI.

El postcolonialismo preocupado por una lectura geopolítica de la historia y como un intento de deconstrucción de los planteamientos de centro-periferia que venían dominando los análisis teóricos —p. e. el de la teoría de la dependencia— apareció como propuesta pero acompañado de ciertas confusiones con las lecturas posmodernas; contrario a ello, “el poscolonialismo no es simplemente una especie de <políticas postmodernas>, sino una atención analítica al proceso imperial en las sociedades coloniales y neocoloniales, y un examen de las estrategias para subvertir los efectos materiales y discursivos reales de ese proceso” (Ascroft *et al.*, 2003: 117) es decir, que los estudios postcoloniales lejos de anunciar el fin de la historia o la imposibilidad de las alternativas ante una aldea global inescapable del proceso capitalista y estado-nacional, los estudios postcoloniales mostraron la fuerza de producción de la alteridad a

³⁰ Incluso, me parece, algo hay de contribución de la crítica posmoderna a la visibilización y mayor auge de la interdisciplina y la transdisciplinariedad hacia finales del siglo pasado.

partir de la centralidad del proceso colonial como origen y fuente de abigarradas realidades neocoloniales o post movimientos de independencia. No se trata de un concepto que solo describa una época (*post*) régimen colonial, como de un antes y un ahora, sino que su enunciación permite analizar los procesos transnacionales y transculturales producto de miradas descentralizadas, dispersas o diferentes: “lo postcolonial se caracteriza por la persistencia de muchos efectos de la colonización, pero al mismo tiempo por su desplazamiento desde el eje colonizador/colonizado hacia su internalización dentro de la misma sociedad colonizada” (Hall, 2001: 248).

Algo que Alberto Memmi y Frantz Fanon identificaron y colocaron en el centro del análisis desde sus propias vidas y experiencias, el primero como franco-tunecino y el segundo como intelectual negro caribeño. En una época incluso anterior al desarrollo de las ideas posmodernas y postcoloniales. Aunque su contexto estuvo atravesado por luchas contra el régimen colonial instaurado en Argelia y Túnez —y en este sentido escriben desde un colonialismo político muy vivo y contemporáneo— lo que ambos destacan es el carácter subjetivo, psicológico y cultural que subsiste en la relación colonizador/colonizado. Desde estos reconocimientos aparece el proceso colonial más allá de los dominios económico-políticos-territoriales que caracterizaron todos los procesos de colonización, incluso desde la llegada de los castellanos a tierras del imperio mexica:

La sociedad colonizada es una sociedad insana cuya dinámica interna no llega a desembocar en nuevas estructuras. Su rostro, endurecido por los siglos, no es ya sino una máscara bajo la que se ahoga y agoniza lentamente. Tal sociedad no puede reabsorber los conflictos generacionales, puesto que no se deja transformar. La rebeldía del adolescente colonizado, lejos de resolverse en movilidad y progreso social, no puede sino anegarse en los pantanos de la sociedad colonizada (Memmi, 1971: 162 [1957] del original).

Para Fanon el proceso colonial contiene una violencia implícita y explícita que a fuerza del proceso de descolonización no hace sino más que aflorar como resultado mismo de la relación de dominio instaurada y mantenida por siglos entre los diferentes (Fanon, 2018: 35–117 [1961 del original]). En ambos escritores se puede mirar la relación destructora y creadora que instaura el colonialismo; destructora de la cultura anterior, de una sociedad previa, y constructora

también, pero de una dependencia recíproca entre el colonizador y el colonizado. Destruyectora en tanto su naturaleza de subyugar, explotar, reducir al vacío la historia de los colonizados; constructora en tanto punto de partida de los movimientos políticos independentistas dirigidos por intelectuales y políticos colonizados capaces de actuar y pensar como el colonizador. Para Memmi la ideología colonizadora es reproducida por el colonizado, y la liberación de una de las partes no es posible sin la superación de tal relación entre ambos³¹.

En este sentido, para Fanon se trata de un hombre nuevo que no siga los designios de Europa, y para Memmi: “la condición colonial solo puede cambiarse por la supresión de la relación colonial” (Memmi, 1971: 192). Sin embargo, tal lucha descolonizadora es por tanto una búsqueda de sí mismos como sujetos negados que no pueden escapar a las remanencias de los efectos de la situación colonial, pues son estas inescapables. Lengua, costumbres, valores, modos de vida, técnicas, conocimientos, formas de enunciación, son ya elementos apropiados por el colonizado para hacer la lucha al colonizador. En este sentido la lucha contra la opresión utiliza las propias armas del opresor, y ahí reside la contradicción última del proceso de descolonización política-territorial que, en antiguas sociedades coloniales, ha dado lugar a la reproducción de estados-nación de carácter capitalista patriarcal y moderno. Estados prestos a reproducir la relación colonial hacia sus con-nacionales, aunque esto implique reproducir un colonialismo como instrumento de riqueza —pero disfrazado de libre comercio— entre las naciones capitalistas³².

Es de llamar la atención, en un tiempo más o menos contemporáneo de estos autores (1963), la aparición de la tesis del colonialismo interno que, como las ideas de Memmi y Fanon, son anteriores a los estudios postcoloniales y cuyas contribuciones, me parece, están detrás de la

³¹ Algo que por cierto tiene un halo de similitud con la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1999) que sostiene que no basta con que el oprimido se dé cuenta de su situación para liberarse, pues también el opresor requiere liberarse del papel que como opresor se ha conseguido. Una dialéctica aplicada a los procesos educativos que tuvo, y tiene, tanta influencia en el pensamiento pedagógico latinoamericano.

³² Por lo menos desde que el británico europeo Adam Smith sugirió cómo una economía política puede asegurar la riqueza nacional, en otras palabras, el desarrollo de la economía de mercado capitalista sustentada en la explotación de la naturaleza y en el uso y aprovechamiento de las enormes reservas de mano de obra que el colonialismo garantizó por la vía de la conquista y esclavitud de amplias poblaciones negras, indias o indígenas en todo el planeta.

apuesta del giro decolonial, o al menos, son coincidentes en los señalamientos. Más desde un análisis de clase social, de carácter estructural, pero también histórico y regional Pablo González Casanova (2006) y Rodolfo Stavenhagen (1968) plantearon la continuidad de formas de opresión y dominación que subyacen en la estructura social entre sociedades urbanas mestizas y sociedades indígenas, a pesar de los largos procesos de independencia.

Para Stavenhagen en el sur de México y en Guatemala —casos donde nos demuestra cómo el indio y el mestizo están integrados en un sistema económico regional de dominio capitalista explotador cuyos medios de producción y control del ciclo comercial están en la clase social ladina— el agricultor de producción de excedente (ladino) se diferencia del agricultor de subsistencia (indígena), tanto por la situación de propiedad de la tierra (privada vs colectiva, comunal-ejidal) como por el tipo de articulación económica con el sistema capitalista externo; uno como productor, el otro como mano de obra: “para el sistema postcolonial y capitalista el indígena es mano de obra y las comunidades son mano de obra en reserva” (Stavenhagen, 1968: 18-19). Stavenhagen mira relaciones de clase y de opresión entre comunidades indígenas y ciudades ladinas y explica estas como características de una situación colonial dentro del estado independiente.

Por su lado González Casanova, teniendo a la vista la experiencia latinoamericana y especialmente México, sostiene que los motivos de la colonización no son sólo económicos, sino militares, políticos y espirituales: “con la desaparición directa del dominio de los nativos por el extranjero aparece la noción del dominio y la explotación de los nativos por los nativos” (González Casanova, 2006: 186 [1968 del original]). Para este autor la dominación colonial luego de los procesos independentistas permanece en formas de control o monopolio de relaciones comerciales desfavorables para las comunidades indígenas, en el control de relaciones de trabajo, de profundización de desigualdades acompañadas de relaciones de racismo y discriminación.

Hay una cierta aproximación, semejanza, entre estas tesis sobre el proceso colonial, y sobre su presencia o continuidad en los estados-nación, con el concepto fundante del giro decolonial propuesto por Aníbal Quijano: la colonialidad. Pero antes de entrar en esa materia señalo

rápidamente otro par de cuestiones. La incapacidad del pensamiento europeo para hablar por lo universal y por hablar por “el/la otro(a)” fue siendo más visible conforme irrumpieron tanto los estudios culturales como la subalternidad como orientaciones intelectuales en las Ciencias Sociales. Y esto tiene importantes consecuencias para el giro decolonial que se suman al contexto del posmodernismo y a los estudios postcoloniales de finales del siglo pasado. Sostengo que esta trama de las correspondencias y mutas influencias entre corrientes intelectuales es un telón de fondo de los multiculturalismos y la interculturalidad que abordaré un poco más adelante, y que por esto mismo es necesario comentar.

Spivak fue una de las primeras en señalar el carácter estructurado de lo subalterno como constitutivo de lo moderno-colonial, es decir, la imposibilidad de escribir historias propias sin enunciar el lugar dado por un sujeto asumido universal y de origen colonial. La atribución de una voz parlante unificada y una auténtica “esencia” nativa a los colonizados, lejos de desestabilizar las prácticas culturales imperialistas, en realidad, sirve para reconstruir “El Sujeto de Occidente” (Spivak, 1995). En el mismo sentido Edward Said (Said, 2008 [1997 del original]) cuestiona cómo el proyecto político colonial-imperialista de Europa, al producirse histórica y culturalmente a “sí” mismo, produjo el oriente; pues este es siempre la otra cara del occidente y viene siempre detrás, como el pasado, lo atrasado o lo desconocido. En ambos, es notoria la pretensión absolutista de la pequeña Europa presta a generar la alteridad o la otredad a su norma, obviamente siempre en el concierto de la expansión imperial. Lo subalterno entonces no es una salida válida en la medida en que su lugar está siempre determinado o mediado por el punto de vista (invisible muchas veces) que lo genera, es decir, el sujeto universal colonial europeo.

La otra contribución clave viene de los estudios culturales. Stuart Hall, un intelectual negro en la gran breña —figura clave de esta corriente— relata su surgimiento en el contexto de una cerrazón de la academia británica para dar lugar a otros puntos de vista, a los excluidos, a los invisibilizados en aras ya no de transformar las relaciones de clase por la vía de la revolución marxista-comunista, sino de permitir a las personas entender lo que estaba sucediendo. Proporcionar maneras de pensamiento, estrategias de supervivencia y recursos de resistencia

para todos los excluidos en términos económicos, políticos y culturales del acceso a “la cultura nacional”. Con una impronta multidisciplinaria, post-estructuralista, culturalista, y psicoanalítica y feminista también, y al mismo tiempo, los estudios culturales aparecieron básicamente como una instancia que buscaba darle lugar y salida al entendimiento de dónde y cómo la gente experimenta sus condiciones de vida, las define y responde a ellas (Hall, 2010: 15-72). Pienso que esta tradición está detrás, le antecede, es fuente de lo que puede denominarse estudios [inter]culturales latinoamericanos³³.

Hasta este momento, como espero sea más que evidente, para aplicar una crítica decolonial al quehacer docente en la universidad intercultural, he tenido que intentar una genealogía moderna del arquetipo de universidad en la que trabajamos y sobre el que están basados todas las formas concretas de universidad, incluidas las interculturales. He trazado también el contexto que antecede al giro decolonial en las ciencias sociales sin perder de vista mi interés en la universidad como parte del sistema estado-nación. En este sentido la crítica es tanto al sistema estado como a su dimensión intelectual epistémica más relevante: las universidades como las conocemos. Sin embargo, no quisiera que se visualizara sólo el lado oscuro del problema. Los argumentos sobre los que sostengo la crítica a la universidad son al mismo tiempo un producto de esta. Es decir, en las universidades se generó, y se sigue generando, gran parte del pensamiento crítico incluso es también fuente de las ideas políticas revolucionarias y contestatarias que han hecho avanzar las democracias como el Movimiento Estudiantil de 1968 en México, o el movimiento #YoSoy132 del 2012, entre muchos otros. La universidad entonces ha generado sus propias contradicciones como el mismo estado-nación. Y es, en esas contradicciones que iré comentando a lo largo del texto, en donde desarrollamos nuestras vidas como sus hacedores diarios.

Quizás una lectura haya sido obvia, y quisiera hacerla evidente para señalar el desplazamiento del giro decolonial con los estudios postcoloniales y el posmodernismo. Esta es

³³ Como una corriente con la que coincido, me identifico y desde la que abordo la crítica a la universidad moderna valiéndome tanto de la antropología social como del giro decolonial. A mi entender, los estudios interculturales latinoamericanos pueden nutrirse de este bagaje intelectual que describo. Al mismo tiempo en que se nutra y consolide un diálogo y una interlocución constante con el giro decolonial y la crítica a la colonialidad.

la complementariedad entre colonialismo, capitalismo y estado-nación. A diferencia de quienes miraron el colonialismo como un estadio separado, previo, una experiencia terminada y superada plenamente por las independencias estado-nacionales; o de los evolucionistas que creyeron encontrar las leyes del cambio social ubicando al pensamiento europeo, blanco, occidental como la cúspide de las sociedades de la razón —la civilización contra la barbarie— la crítica a la colonialidad propone mirar el enorme proceso histórico de la modernidad integrado, constituido mejor dicho, por el surgimiento, desarrollo y expansión de los tres procesos continuos: el colonialismo, el capitalismo y el estado-nación. A esto me he referido con la expresión del estado-nación moderno colonial. Con esto, no quiero decir que el colonialismo no exista hoy en día, como orden político, como fenómeno político-administrativo relevante contemporáneamente al capitalismo y al sistema estado-nación³⁴, más bien, que subsisten formas sociales de origen colonial plenamente articuladas a los estados-nación y funcionales en tanto dispositivos de poder que hacen caminar la maquinaria capitalista a lo largo y ancho del planeta: la idea y práctica de universidad, es tan sólo, uno de ellos.

Para Aníbal Quijano los efectos del dominio colonial que se mantienen hasta hoy; que mutaron de múltiples maneras en las historias locales y regionales, pero que se reproducen en un complejo conjunto de categorías subjetivas, formas epistémicas del conocer, y mecanismos concretos de modos de producción y explotación de la naturaleza y de las personas, es lo que constituye la colonialidad:

“el paradigma europeo de conocimiento racional, no solamente fue elaborado en el contexto de, sino como parte de una estructura de poder que implicaba la dominación colonial europea sobre el resto del mundo. Ese paradigma expresó, en un sentido demostrable, la colonialidad de esa estructura de poder” (Quijano, 1992: 16).

Santiago Castro-Gómez (2000) sostiene que el racionalismo y las ciencias sociales son factores centrales en la expansión y consolidación de las ideas de estado y la construcción del sistema estado. Aunque no lo analiza en estos términos de sistema de dominio, sí señala cómo la

³⁴ Un asunto que puede ser materia de debate si tomamos a consideración los territorios que continúan dominados por estados nacionales muy lejos de sus confines territoriales de origen como Alaska, Hawái, Puerto Rico para el caso norteamericano; Barbados para el caso británico; aunque esta última ha dado un paso importante al elegir por primera vez a su presidenta en octubre de 2021.

conformación de las formas de organización y control de la vida humana que el estado determinó encuentran sentido en el racionalismo y en las ciencias sociales que permitieron mirar el mundo para que el estado tuviera mayor capacidad de ejercer control sobre la vida de las personas:

“Todas las políticas y las instituciones estatales (la escuela, las constituciones, el derecho, los hospitales, las cárceles, etc.) vendrán definidas por el imperativo jurídico de la “modernización”, es decir, por la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio de la colectividad a través del trabajo. De lo que se trataba era de ligar a todos los ciudadanos al proceso de producción mediante el sometimiento de su tiempo y de su cuerpo a una serie de normas que venían definidas y legitimadas por el conocimiento” (Castro-Gómez, 2000: 148).

Castro-Gómez tiene en mente el proceso de gubernamentalidad como un ejercicio de poder sobre el cuerpo social que implicó la construcción de la identidad ciudadana (nacionalidad), así como toda la vasta serie de dispositivos de poder que le configuran. Un factor esencial lo encuentra en la escritura que a partir del siglo XIX se convirtió en un ejercicio “civilizado” que dotó de sentido, racionalidad y orden a la vida social. Su papel en el *papel*, dibujando, trazando las fronteras entre las personas y las naciones (a través de los mapas y las constituciones) sólo es una muestra de la capacidad generadora de la legalidad-realidad de la escritura. Para Quijano la modernidad, incluyendo en esta la conformación del aparato estado-nación como experiencia histórica en América Latina, subyace sobre un patrón de poder racista, excluyente y explotador en aras de crear sociedades civilizadas, letradas, capitalistas. En otras palabras, el colonialismo dio origen al racismo como vehículo ideológico-político de dominación sustentado, a su vez, en la acumulación originaria de los imperios coloniales que dominaron por vía de la razón impuesta, la palabra, el hierro y la escritura.

La idea de raza —que tendrá toda una normalización a lo largo de siglos incluso hasta nuestros días, y que es preciso desnormalizar— surge como una codificación de la diferencia/superioridad entre conquistadores/conquistados. Se articuló, de inicio, con relaciones capitalistas de explotación del trabajo particularmente a partir de la extracción de oro

y plata³⁵. La transición subordinada (oligárquicamente dirigida) de las colonias a estados-nacionales reprodujo (funcionalmente para las relaciones capitalistas ya de entonces transatlánticas) las relaciones de dominación por la vía del control y el acaparamiento del suelo, la exclusión de la participación política de los diferentes, su negación y/o subyugación, y por tanto, la imposición de un patrón hegemónico cultural de origen europeo (Quijano, 2000: 225–242).

La colonialidad es por lo tanto, a mi entender, una diferencia de posicionamiento político y de lectura histórica que contrasta con la línea de un tiempo europeo: “el concepto de colonialidad ha abierto la reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetivadas, reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de Totalidad definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad” (W Mignolo, 2010: 14). Es un paso más allá de la tesis del colonialismo interno pues intenta condensar una vasta red de formas de opresión y dominio que trascienden los procesos de gobierno, orden político-social y dinámica económica³⁶. Aunque, como apuesta teórica, la colonialidad es ciertamente un tanto ambiciosa pues lo mismo hace referencia a relaciones geopolíticas internacionales, largos y amplios procesos históricos, como a prácticas cotidianas, subjetivas e interpersonales, instituciones, agencias, organismos y formas sociales muy contemporáneas. Acá es donde encuentra su límite, porque si bien, parece que acierta en el carácter complejo, dinámico y contemporáneo de los efectos del proceso colonial; le es incapaz de mostrar el escalamiento, las formas de concreción de dicho proceso tanto en términos históricos, de continuidad histórica, como en términos de niveles de la

³⁵ Sostengo, a excepción de mayores elementos por indagar o descubrir, que el dominio del atlántico por las Europas conquistadoras y la explotación sistemática del oro y la plata de América (que duró siglos) constituyó el origen de una progresiva monetarización del mercado mundial dirigido inicialmente por los imperios Británico, Español, Francés, Alemán y después Norteamericano Cfr. Con (Galeano, 2004; Dussel, 2007).

³⁶ Muy en tono con Quijano, para Mignolo, desde otro punto de vista, la colonialidad también puede verse en lo que él denomina *matriz colonial del poder*. Mignolo sostiene que a partir de la diferencia colonial/imperial y espacio/temporal que edifican los europeos respecto del planeta entero a partir de los siglos XIII y al XVIII es posible encontrar los basamentos de lo que llamamos pensamiento occidental. Que en otras palabras se sustenta en lo que él llama las teo-políticas y ego-políticas imperiales del conocimiento. Para Mignolo el proceso de secularización que pasó de la idea absolutista de Dios al absolutismo de la razón individual emancipada de Dios está detrás de la consolidación del capitalismo y del patriarcado: “Es la matriz colonial, [—que entiende como la articulación entre la historia del capitalismo, la modernidad y el patriarcado—] su construcción y transformación, lo que hace posible una organización socio-histórica identificada por mundo moderno/colonial” (W Mignolo, 2010: 76).

práctica social, desde el individuo hasta las naciones, grupos sociales, instituciones, corporaciones, etc. Es decir, por sí solo es insuficiente y corre el riesgo de, en aras de decir mucho, no decir nada. Se hace necesario, entonces, des-encubrir, traer a la luz, mostrar, a través de miradas inductivas, sistemáticas y acotadas en espacio, tiempo y ámbito de interés, dichas formas de la colonialidad en las sociedades contemporáneas.

Una tendencia que, frente a esto, intenta colocar los términos en múltiples niveles son los conceptos relacionados de colonialidad de la cultura, colonialidad del poder; colonialidad del saber, colonialidad del ser, colonialidad de la naturaleza. La propuesta es de varios escritores e intelectuales identificados con el giro decolonial; con el objeto de referirse a diferentes dimensiones de la existencia social donde los patrones de poder moderno-colonial se hacen presentes. En otras palabras, desde el conjunto de elaboraciones teóricas que le son constitutivas como corriente intelectual de las ciencias sociales (filosofía y teología de la liberación; estudios culturales; postcolonialismos; teoría de la dependencia; el posmodernismo; subalternidad, feminismos, estudios de género) se ha puesto el énfasis en múltiples formas en que la modernidad como experiencia histórica es correlativa de la colonialidad: “no hay modernidad sin colonialidad y, a su vez, la colonialidad supone a la modernidad” (Restrepo *et al.*, 2010: 17)³⁷.

Entonces, las formas en que la incesante maquinaria eurocentrada del desarrollo/civilización identificadas-normalizadas como “modernidad” suceden, conllevan un conjunto de articulaciones sustentadas en relaciones racistas y patriarcales de poder. En hegemonías subjetivas y epistémicas que son propias de la experiencia colonial de explotación de la naturaleza y de definición de superioridad. Esta hegemonía implicó la apropiación de los conocimientos útiles para el desarrollo del capitalismo, así como también la represión de las formas de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad (Quijano, 2000: 210). Para Quijano las formas en que este poder colonial se hizo presente,

³⁷ Esta relación de constitución, de mutua complicidad, hace que la ambición intelectual del concepto y del giro devenga en parte de su principal crítica.

continuó, y continúa expandiéndose trastoca dimensiones de la existencia social como el trabajo; el sexo, la naturaleza, la subjetividad, la autoridad y los instrumentos de coerción; todo con el objeto de asegurar un patrón de relaciones sociales regulado y productivo a la dominación económica capitalista y epistémica sobre los otros. De ahí que se proponga, desde el giro decolonial —como esta serie de problematizaciones/desplazamientos de las formas dominantes de comprender la modernidad (Restrepo y Rojas 2010)— en mirar la colonialidad en diversas dimensiones de la vida contemporánea, aunque para mi entender esto requiera — como insisto—... acercamientos inductivos, detallados y espaciotemporalmente específicos.

II.3.2 La colonialidad del saber y una epistemología antropológica para el análisis de las prácticas de saber/conocimiento

En el caso del conocimiento, como objeto y recurso de trabajo de las universidades, resulta central el concepto de colonialidad del saber. El arquetipo de universidad moderna tiene su centro en las formas sofisticadas y múltiples en que cierta colonialidad sobre el saber científico-académico se reproduce y encuentra —a fuerza de su articulación con el sistema estado— el engranaje suficiente para su expansión y desarrollo constante. Yo llamo a esta fuerza un *logocentrismo*, o también podría denominársele un *cientificismo* que a fuerza de las otras formas de opresión moderno-colonial vuelven profundamente difícil el desprendimiento, la desnormalización de su centro producto de un saber válido y útil para el mercado local-global y para el estado y las identidades que construye. La colonialidad del saber científico reside precisamente en la arrogancia epistémica de su pretensión de superioridad. Aunque esta pretensión no es tanto ideológica como pragmática o factual, relativa a los hechos y determinada, un tanto cuanto en, y, por las circunstancias de las personas que trabajamos en la universidad³⁸.

³⁸ Lo que vuelve al proyecto decolonial, y de descolonizar la universidad un asunto subjetivo y cotidiano. Una lucha de la que debemos hacer consciente nuestro papel como sus protagonistas. Al final de la obra, cuando arribemos a la dimensión más personal y subjetiva del quehacer pedagógico en Chiapas, mostraré la contradicción, el drama y el carácter utópico de descolonizar la universidad precisamente por la fuerza con que el logocentrismo y el *cientificismo* está impregnado en nuestras prácticas. Miraremos lo que llamo regímenes de dominio de la praxis docente.

La colonialidad sobre el saber nos impele a reconocer el carácter excluyente que ha tenido la ciencia y sus disciplinas desde el pensamiento occidental eurocentrado. Esta exclusión dibuja, traza una línea entre lo válido, lo útil al proyecto de la modernidad y todo aquello que, al no serlo; al no significar el progreso, el desarrollo y lo moderno, es entonces colocado en el título de creencia, tradición, “saber menor”, conocimiento popular, local, parte del folclor. Es el proyecto de modernidad produciendo una ausencia en el ámbito de los conocimientos y saberes; la ciencia como el saber máximo, principal, útil y progresista, que para darse el lugar privilegiado requiere producir una ausencia, unos conocimientos excluidos, subyugados, ausentes (Santos, 2010: 22-24). La pretensión de esa capacidad de determinar lo verdadero, así como su voraz necesidad de distinguir, clasificar, dicotomizar la realidad y objetivar la naturaleza, ha excluido, cuando no, asimilado, otras formas de pensar y conocer el mundo, otras epistemologías. Para Santos esto es identificado como un epistemicidio colonialista de matriz moderna.

Epistemicidio suena a hechos consumados e irreversibles, en este sentido quizás un tanto fatalistas. A diferencia de Boaventura de Santos yo miro, sí, el efecto excluyente, por un lado, pero también un efecto dinámico e integrador del saber científico —validado en las disciplinas y producido en las universidades— como parte de esta colonialidad muy contemporánea. A diferencia de Santos que parece otorgarle un carácter de difuntas a las formas diferentes de mirar el mundo para mí, más bien, se trata de epistemologías subversivas, irruptivas y que se transforman, mutan y se adaptan constantemente como producto de su ineludible contacto intercultural y su dinámica intra-cultural pues son estas siempre parte del núcleo cultural que se pone en disputa dentro de la relación étnica. Para Santos no hay justicia social, sin justicia cognitiva global. De ahí que su propuesta en este terreno implique poner a dialogar conocimientos o comprensiones del mundo diferentes (*ecología de saberes*), poniendo especial atención en empoderar la capacidad de interlocución de las *epistemologías del sur* que residen, no sólo en comunidades o pueblos indígenas, o étnicamente diferenciados, sino en una plétora de organizaciones populares, grupos disidentes, minoritarios, que el pensamiento occidental ha

excluido de su capacidad de incidir y producir alteridades a los sistemas de dominio (Santos, 2006; 2009; 2010; 2017a).³⁹

Antes de continuar en la perspectiva, y el posicionamiento epistémico-antropológico que guía la tesis, referido a las prácticas de saber/conocimiento, un último asunto respecto del giro y la crítica decolonial. Reconociendo la vigencia y la presencia múltiple de la colonialidad, entendida como un lado oscuro de la modernidad y como una forma de dominación subjetiva, material y estructural de orden capitalista y patriarcal, el giro decolonial se coloca como un desprendimiento de lo normalizado-instituido, un cuestionamiento de lo entendido como “normal”, para dar lugar a un radicalismo contestatario que lo mismo analiza corrientes intelectuales pasadas y presentes; como también todas las instituciones del estado-nación, el mercado y sus dinámicas globales; o lo mismo las prácticas cotidianas en un sin número de ámbitos sociales. Es decir, un desafío teórico-político, a todas luces, impresionantemente ambicioso: “La descolonización y la liberación anticapitalistas no pueden reducirse a una sola dimensión de la vida social. Requiere una transformación más amplia de las jerarquías sexuales, de género, espirituales, epistémicas, económicas, políticas, lingüísticas y raciales del sistema mundial moderno/colonial” (Grosfoguel, 2007: 219).

Esto es así puesto que la crítica al carácter etnocéntrico de la [uni]versalidad del conocimiento científico, como a la pretensión de totalidad del modelo civilizatorio occidental de desarrollo y progreso como fines últimos de la humanidad, ha abierto la necesidad de reconocer y colocar el desafío de la pluridiversidad o [pluri]versalidad del mundo; o mejor dicho del planeta. “*Un mundo donde quepan muchos mundos*” me parece que se convirtió, desde su aparición pública y su enunciación política, en un llamado a esta pluriversidad. Un llamado que, desde la lucha zapatista, en el corazón de la selva lacandona de Chiapas se enunció desde hace ya algunos lustros. El giro decolonial —pero no solamente este— sostiene la necesidad de descentrar el paradigma del desarrollo instaurado y producido por la modernidad para dar lugar al pluriverso;

³⁹ Muy relevante es en este caso su propuesta de Universidad Popular de los Movimientos Sociales que busca hacer coincidir múltiples lugares de luchas sociales para comprender el carácter común que tienen tales luchas al ser estas anticolonialista, antipatriarcales y anticapitalistas.

o a la multiplicidad de formas de habitar el planeta; decoloniales, transmodernas, interculturales, eco-socio-ambientales (pluriversalidad del mundo donde quepan muchos mundos). El desafío civilizatorio se expande incluso a nuestra capacidad de comprensión; las propuestas de otros modos de convivencia y de relación humanidad-naturaleza parecen surgir en múltiples lugares del planeta. Lo que parece que tienen en común es su ubicación histórico-política como luchas desde la diferencia colonial⁴⁰.

Sostengo que la enunciación o la etiqueta de “saberes” como suele identificárseles a las formas de otorgar sentido y nombrar el mundo por parte de los pueblos y comunidades indígenas es parte de esta diferencia colonial. Aunque soy consciente que desde otros acercamientos se les ha denominado como conocimientos tradicionales, etnoconocimientos, sabiduría popular, ciencias nativas, sistemas de saberes indígenas, etnociencias, ciencias de lo concreto, o epistemologías locales, entre otras etiquetas (véase Argueta Villamar, 2011: 19-20). Independientemente de la forma cómo los llamemos, esas prácticas de saber profundamente arraigadas en cosmovisiones, generalmente ligados a procesos rituales, espirituales o religiosos, todos localizados en paisajes étnicos o en periferias urbanas o territoriales sufren, o mejor dicho: enfrentan la diferencia epistémica que el arquetipo de universidad reproduce constantemente como resultado de la hegemonía del logocentrismo y del cientificismo que le acecha. Esto es, son normalizadas, colocadas en un lugar sino accesorio, siempre complementario. O en el peor de los casos se les atribuye el estatus de conocimientos imperfectos, propios de la tradición, de la cultura... se dice coloquialmente.

⁴⁰ Apuestas como el Buen Vivir; el Lekil Kuxlejal; el Sumak Kawayay; el Ecosocialismo; el Ecofeminismo; la Comunalidad; la Convivencialidad; Ubuntu; reconocimientos como el Antropocentrismo; las políticas de decrecimiento; las sociedades sin estado; la confederación de sociedades del Kurdistan; entre muchas otras iniciativas son horizontes que parecen afirmar que para la situación global que vivimos no existen soluciones modernas. O mejor, que las alternativas existen como opciones transmodernas, o transformativas. Movimientos e insurgencias en procesos de autodefinition y construcción. Aunque, para mí, sin entrar al debate filosófico político de ¿qué es lo moderno? me parece que estas iniciativas pueden ser vistas como hechos plenamente modernos pero que intentan ser anticolonialistas, antirracistas, anticapitalistas y antipatriarcales. La cosa está por verse, pero como una mirada a estos pluriversos puede consultarse (Kothari *et al.*, 2019 “Pluriverse. A Post-Development Dictionary”).

Si reconocemos que el giro decolonial, junto con una mirada crítica de la interculturalidad que abordaré justo adelante, son proyectos de origen moderno que intentan desmarcarse de ese mismo orden, en aspiración hacia pluriversalidades posibles; ambos planteamientos requieren abrazar la posibilidad de pluralidades epistémicas posibles también como formas contrahegemónicas; como rutas y senderos por andar en vías de construir modos de convivencialidad, formas de producción de sentido y de existencia alternativas a las relaciones y jerarquías capitalistas, patriarcales y colonialistas. Sin embargo, tal portento de desafío no puede llevarse a cabo sólo en el mundo de las ideas; no se trata de una retórica filosófica o de un pluralismo filosófico estéril que conduzca al peligroso camino del relativismo absoluto, donde todo vale y nada cuenta para cambiar el *status quo*. Es preciso mirar, nombrar, des-encubrir la diferencia epistémica que produce el saber científico y la universidad como dispositivo de poder moderno-colonial. Al hacerlo, al mismo tiempo, reconoceremos las contradicciones, los derroteros, los nublamientos y los pormenores que tal apertura a la diversidad en términos epistémicos y políticos trae consigo.

Una pluralidad epistémica, pienso, debe partir de un enfoque práctico del conocimiento; o, es decir, de una visión sobre el conocimiento como práctica social. Toda práctica social es una práctica de conocimiento y todo conocimiento procede de una práctica social. Esto implica abandonar la dicotomía de sociedad vs conocimiento pues todo conocimiento es siempre cultural y siempre social, y la sociedad no puede ser tal sin relaciones de conocimiento-cultura “son las sociedades (con sus valores, intereses, creencias, formas de vida) las que determinan los modelos epistémicos, de modo que las transformaciones en los contextos culturales pueden inducir cambios a nivel epistémico” (Ramírez Sánchez, 2009: 65). El problema es entonces ver la relación entre culturas, o más propiamente para nuestro caso, la relación entre grupos étnicos (etnicidad) como una relación también entre formas de conocer y de actuar en función de lo que se concibe como conocimiento. Claro que los usos, aplicaciones, formas de validación, de producción, de transformación, innovación o cambio de los saberes o más propiamente dicho de los conocimientos en los pueblos y comunidades indígenas es una cuestión al mismo tiempo

de cambio y dinámica cultural. Lo que requiere siempre aproximaciones inductivas, cuidadosas y prolongadas, además de específicas.

Ni que decir de principios éticos. La cuestión de la legitimidad: ¿Quién expondrá el conocimiento médico de los mayas-zoques contemporáneos de los Altos de Chiapas? ¿Los antropólogos médicos o los médicos mayas, coloquialmente llamados “médicos tradicionales”? Además, ¿Cómo debe de ser expuesto tal conocimiento llamado tradicional? ¿En Castellano, o desde su propia lengua en ch´ol, tojolabal, zoque, tseltal o tsotsil?; o, en otro ámbito ¿Quiénes son los que deben exponer el ideario político social del *Lekil Kuxlejal*? ¿Sus propios actores, intelectuales mayas-zoques; o antropólogos comprometidos con sus luchas? ¿Acaso no debe ser expuesto, analizado y discutido, pero, en la propia lengua en la que es pensado y actuado? es decir, en el tseltal o en el tsotsil; más aún... ¿Cómo hacer frente al extractivismo epistémico que sobre la herbolaria y sobre el conocimiento milenario de las plantas y animales enfrentan-sufren los pueblos y comunidades indígenas en todo el Abya Yala? ¿Desde las organizaciones de la sociedad civil que se solidarizan con estas luchas o desde los cuerpos de auto-gobierno indígena; desde los ayuntamientos electos por usos y costumbres o desde los aparatos gubernamentales regionales? Es decir, la cuestión no es para nada sencilla.

Si reconocemos entonces que ninguna cultura tiene el derecho, ni la capacidad de concebirse como universalizable, sino que más bien toda cultura o civilización o tradición, puede beneficiarse del estudio de las culturas y civilizaciones ajenas siempre desde un contextualismo radical de sus proposiciones epistémicas (racionalidad, objetividad, legitimidad) (Suárez, 2009) lo que representa dar lugar a una pluralidad epistémica entre los diferentes; no propia de un relativismo absoluto, sino de un anarquismo epistémico (Suárez. 2009) donde ninguna versión del mundo cualquiera que sea esta, es legítima para todas las versiones del mundo posibles; muy en tono con una ecología de saberes boaventuriana como la que mencioné líneas arriba. Desde este reconocimiento, el pensamiento occidental sobre el que está elaborado y construido el sistema de estado-nación tiene una enorme tarea, o quizás, más bien, no parece ser el instrumento ni el espacio adecuado para tal apertura y desafío. Sobre todo, si reconocemos que los llamados saberes (como otras formas de conocimiento sobre infinidad de

ámbitos de la existencia humana) no están articulados a los dispositivos de poder que regulan la justicia, la salud, el comercio, la producción de alimentos y demás prácticas sociales generadas por el sistema capitalista patriarcal y moderno.

Estas *prácticas de saber/conocimiento* de las comunidades y pueblos indígenas son deliberadamente dirigidas al campo de la cultura como algo exótico; de lo tradicional como oposición a lo moderno; de lo familiar como oposición a lo público o; de lo mágico como oposición a lo científico. No estoy diciendo aquí que todas las prácticas socioculturales de los pueblos y comunidades indígenas tienen la misma capacidad y posibilidad de constituirse como prácticas de saber/conocimiento desde una diferencia epistémica; es decir, como reservorios de alteridad posibles de irrumpir en los sistemas de regulación de la salud, la educación o la justicia que el estado controla; ni definiendo tampoco una visión idílica de la comunidad indígena al estilo sobrevaloración de lo propio indígena como folclórico estéril y reproductor de los estigmas y subalternidades. Mi apelación es más bien, a la capacidad de pensar el mundo y la configuración de las prácticas sociales en un medio ambiente y una región específicas desde lo propio, lo más ajeno posible del pensamiento occidental eurocentrado y hegemónico que el sistema estado-nación insiste en imponer y homogeneizar.

Claro que dentro de las comunidades y pueblos indígenas hay prácticas que no son deseadas (machismo; violencia de género; caciquismos, explotación laboral p. e.) pero al mismo tiempo hay prácticas sobre la alimentación; la educación; sobre la organización social o; sobre la relación de humanidad-medio ambiente que son propias y posibles de incorporar en los sistemas de salud, de educación y de justicia principalmente. Además, soy consciente de que eso que llamamos visión propia, o mirada étnica, también es resultado de los procesos dinámicos de cambio cultural a las que hagamos referencia. De ahí que no puede haber soluciones estandarizadas a situaciones interculturales distintas. Profundizaré un poco más sobre esto en el siguiente apartado.

Además, mi postura no es contraria al saber científico *per se*, sino más bien, al *cientificismo* o *logocentrismo* instalado en el arquetipo de universidad; que bajo la pretensión de

[uni]versalidad e imparcialidad de las prácticas de conocimiento científico colocan a éstas como únicas formas legítimas de comprender y buscar incidir en la vida social moderna. El no tener conciencia de esto, el no plantear estas cuestiones cotidianamente en las universidades y recintos de saber occidental es a lo que pretendo llamar científicismo. Mientras que el otorgarles prioridad a las formas verbo-céntricas del conocimiento, o la terquedad de textualizar las experiencias educativas y asumir que sólo a través de la razón cognitiva —y de su escritura— pueden producirse aprendizajes y diálogos inter-epistémicos, es a lo que llamo logocentrismo⁴¹. Ambas me parecen ideologías súper racistas que se asumen legítimas, pero que obliteran otros conocimientos; otras formas también legítimas de ver el mundo. Al contrario de esto, creo que las prácticas científicas de conocimiento son posibles en la universidad sin la necesidad de reproducir la diferencia epistémica con la pretensión de legitimidad y de totalidad de las disciplinas científicas. Pasa, por tanto, en poner por sentado su limitación y su complementariedad. La universalización de la ciencia como un saber hegemónico occidental debe ponerse siempre en duda, aunque no así, el valor de la práctica científica como búsqueda de verdades limitadas.

El problema es que al reconocer que cualquier conocimiento incluido el científico y tecnológico no es ni ética, ni social, ni políticamente neutral (Olivé, 2004) la complementariedad y el diálogo entre prácticas de saber/conocimiento sobre infinidad de ámbitos de la existencia humana es un desafío político. Un desafío que no podrá ser superado sino desde miradas y posicionamientos profundamente inductivos, radicalmente locales, pero abiertos a la discusión global en sus propios términos. Es decir, la ciencia sólo es un camino hacia el conocimiento, como lo es también la historia oral o la tradición cultural de un pueblo en específico. El problema no está en reconocer qué tanto son unos conocimientos más legítimos que otros, sino en cuestionar cómo son usados estos por los círculos dominantes en sociedades profundamente desiguales. El ¿Quién los usa? ¿Cómo los usa? y ¿Para qué los usa? es

⁴¹ Debo en parte esta reflexión al trabajo compartido y comentado de Gunther Dietz y sus contribuciones al respecto. Para él es necesario descolocarse de la mirada occidental-eurocéntrica sobre los saberes que permita superar el sesgo cognoscitivista y propiciar diálogos no sólo entre palabras y conceptos, sino entre cuerpos, prácticas y silencios (Dietz, 2019: 114).

lo que convierte a la cuestión en una situación política. Y son las preguntas que se deben convertir en centrales desde cualquier práctica educativa que se ostenta intercultural y decolonial.

En este campo se vienen produciendo diversidad de propuestas que intentan abordar el difícil problema de la pluralidad epistémica; el diálogo interepistémico es tan solo una de ellas. Por ejemplo, Olivé propone, desde una inspiración en Luis Villoro, y teniendo en mente sociedades del conocimiento plurales, justas, equitativas y democráticas, la elaboración de *redes sociales de innovación* que prioricen lo comunitario sobre lo individual, se dirijan hacia un bien común y los interesados quepan en igualdad de condiciones, evitando jerarquizaciones y controles verticales externos. Además de estar referidos a problemas muy concretos de la vida social:

“Se trata más bien de incorporar elementos de las prácticas científicas en las prácticas cotidianas de la gente, y estas varían según la cultura de que se trate porque esas representaciones tienen sentido y se encarnan sólo en prácticas sociales específicas” (Olivé, 2009: 105).

Otras propuestas son la traducción intercultural (Santos, 2017b); la producción de contextos interpretativos o de interpretabilidad, es decir: una búsqueda de procesos interepistémicos que deben suceder sobre la base de una justicia cognitiva y de una ontología múltiple (Pérez-Ruiz, 2016); el polílogos (Wimmer, 1995); una filosofía intercultural (Fornet-Betancourt, 2000; 2009; Viaña *et al.*, 2009); la interculturalización epistemológica (Estermann, 2018). Es decir, la cuestión está puesta y por formas de actuación, alternativas o propuestas para salir de la hegemonía epistémica de occidente no parece que vallamos a carecer de ideas. Sino todo lo contrario: de pluralidades.

Visto el portento de desafío al que nos convida la crítica [de]colonial accederemos ahora a una perspectiva crítica de la relación intercultural que considero complementaria y necesaria en la producción de pedagogías alternativas y prácticas educativas contrahegemónicas como las que son posibles en contextos de mega diversidad y de profundas desigualdades y diferencias epistémico-políticas como las de Chiapas y de toda América Latina.

II.4 Interculturalidad como campo emergente. El análisis de la relación interétnica en contextos de desigualdad y diversidad

En los estudios interculturales latinoamericanos en ciernes los temas de educación e identidad son frecuentes. Luego de décadas de educación indígena, de políticas de integración y de multiculturalismos de origen europeo y norteamericano los estudios interculturales intentan distanciarse no sólo de conceptualizaciones teorías y temáticas sino de posicionamientos políticos y epistémicos. En el contexto de la expresión de diversidades que irrumpen, cada vez, con más fuerzas en los contextos contemporáneos. En educación, países con importante presencia de pueblos y comunidades indígenas, y con pasados colonialistas muy particulares, están aportando nuevas claves, señalando otros caminos y mostrando a fuerza de la resistencia y la apropiación cultural las posibilidades de una relación diferente entre grupos culturales sin eludir, o encubrir, las enormes asimetrías históricas, políticas y económicas ni el conflicto consustancial a dicha relación. Sobre este marco se dibujan las distancias y acercamientos entre los enfoques multiculturales, o multiculturalismos, y la interculturalidad en sus diversas aproximaciones teórico-empíricas. En este momento se encuentra el desafío de la presencia y manifestación de las diferencias en el marco de la modernidad-colonialidad y del sistema estado-nación empeñado, más bien, en la producción de homogeneidades y en la regulación de las identidades.

La interculturalidad está puesta en la mesa de discusión del entorno académico-científico como un campo emergente, en plena construcción, cuyo dinamismo es resultado de la apertura al paradigma de la diversidad que los movimientos políticos sociales de finales del siglo XX han producido. Como campo en formación atraviesa un proceso de polisemia, amplia discusión y múltiples miradas y aportaciones que buscan consolidarse como el discurso legítimo de lo intercultural; o de la interculturalidad. Mostrando más bien, y al contrario, una imposibilidad de flanqueamiento; la inútil tarea de levantar fronteras ideológicas entre aproximaciones múltiples como una forma de especificidad del saber científico-académico sobre una parcela de la realidad que nunca es posible abrirla en su totalidad. La riqueza del campo emergente estriba, quizás y más bien, en la pluralidad de miradas y formas de contribución. De ahí que en

los estudios interculturales se mantenga una actitud abierta hacia la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad del quehacer investigativo. Incluso me atrevo a pensar en la necesaria actitud de franca indisciplina consustancial a metodologías participativas, decoloniales de carácter ético-político que se dibujan en el horizonte.

En este apartado buscaré dar cuenta de este momento, pero poniendo énfasis en una serie de articulaciones teóricas propias para una mirada crítica de lo intercultural del quehacer universitario y del trabajo docente. Mi mirada, al mismo tiempo, buscará mostrar las ataduras contextuales y conceptuales de la retórica intercultural en el sistema de universidades interculturales, y de la cual es muy complicado desprenderse desde el quehacer y la cotidianidad. Tal como el giro decolonial es necesario una visión política, étnica e identitaria de la relación intercultural, pues considero que solamente desde el análisis de la etnicidad y con una visión estructural de la relación entre diferentes en la disputa por lo común, es posible un posicionamiento crítico de la interculturalidad, también, como proyecto-desafío y no sólo como descripción de nuestros contextos actuales.

II.4.1 Del multiculturalismo a la interculturalidad política. Indigenismo como herencia ideológica

La gramática multicultural ha tomado fuerza en América Latina, pero desde planteamientos de minorías étnicas, neoindigenismos y articulaciones legales y políticas (de aceptación-tolerancia) de la diferencia (Burguete Cal y Mayor, 2010: 81-88). Términos como políticas de identidad; políticas de cuota; discriminación positiva; inclusión y equidad educativa; derecho a la diversidad; pluralismos; entre otros más, se han incorporado en los discursos oficiales de buena parte de los gobiernos latinoamericanos, pero siempre más como una “promoción” del paradigma multiculturalista que parece implicar una despolitización de quienes se afirman como diferentes, o en el peor de los casos, su occidentalización neoliberal y capitalista al servicio de la economía global (Díaz Polanco, 2006).

Al mismo tiempo, la interculturalidad se ha desarrollado no sólo como un tema de política pública o de interés académico sino, además, como un terreno de lucha de no pocas organizaciones, comunidades, pueblos y naciones en toda la región latinoamericana. Incluso,

presenciamos a inicios de la segunda década del siglo XXI una producción-publicación impresionante de textos, artículos, análisis y revisiones que toman como su tema central la interculturalidad, con el peligro inminente de contribuir a una polifonía de voces que lejos de esclarecer los términos, propician el encubrimiento de las enormes asimetrías en aras de la novedad, lo apasionante del tema o de la seducción del folclorismo culturalista. Una breve revisión de esto lo he presentado en el capítulo I.

Se suele argüir que los multiculturalismos de acción afirmativa tienen su impronta en el mundo anglosajón y en las sociedades europeas enfrentadas a los fenómenos de migración y acceso a derechos básicos de amplias mayorías que se identifican: multiculturales. Mientras que, la interculturalidad lleva consigo un sello latinoamericano que se nutre de la vigencia y la vitalidad de las múltiples resistencias étnico-culturales que existen en la región y, que, a diferencia de las sociedades postindustrializadas, irrumpen en los proyectos estado-nacionales poniendo al límite a estos como formas modernas de homogeneidad e integración, o alterando su camino al desarrollo y el progreso, según se coloque el punto de vista al respecto. El asunto requiere una serie de precisiones en aras de una perspectiva crítica de lo intercultural y de la interculturalidad, en tanto interacción entre diferentes, tratando de identificar las formas de materialización —de dichas diferencias— en la cotidianidad del quehacer universitario. Además de la obvia referencia de lo intercultural en el subsistema de universidades interculturales, por supuesto.

En primer lugar, tal como sucedió con la cuestión postcolonial, el multiculturalismo apareció entrado el tiempo de las lecturas posmodernas: “el énfasis posmoderno en la pluralidad de identidades, géneros y culturas conforma el parteaguas del multiculturalismo” (Dietz, 2012b: 37). Las afinidades entre la corriente posmoderna y el multiculturalismo académico son frecuentes. Se puede sostener que sobre esta trama se institucionalizan los movimientos multiculturalistas, apoyados en las lecturas postestructuralistas, del fin del socialismo de estado, la caída del muro de Berlín, la sensación de un mundo “descubierto” en su totalidad; el multiculturalismo dio lugar entonces a la aparición de las políticas de la diferencia; las acciones afirmativas que desde el estado-nación significaron una condescendencia a la diversidad

manifiesta y cada vez con mayor capacidad de interlocución como movimiento social (Dietz, 2012b: 19-57). Las identidades como objeto de política pública, el reconocimiento de minorías étnicas en sociedades nacionalistas; los movimientos feministas y de género, constituyeron recursos de movilización que de maneras diversas disputaron a las instituciones de poder, del estado-nación, las políticas a ellos/ellas referidas.

Al mismo tiempo que la influencia posmoderna, la antropología simbólica y una fuerte crítica a la tradición ilustrada de la antropología de carácter esencializante de las diferencias; coleccionista de los rasgos culturales de la diversidad de poblaciones “descubiertas” por la empresa colonial durante el siglo XIX, particularmente; veía la luz como una serie de complejizaciones, desplazamientos de la teoría cultural; una apertura a múltiples formas de asumir la producción; reproducción, estudio, difusión y el análisis de la cultura, y de lo cultural. Muchas de las cuales, hicieron más patente el carácter interdisciplinario de los fenómenos considerados culturales. Lejos de hablar de rasgos inmutables que distinguen a las colectividades humanas, y que además se encuentran distantes, unas de otras, por una dimensión geográfica e histórica (muchas veces creadas por el propio pensamiento occidental) la cultura entonces denota, más bien, esquemas históricamente transmitidos, representados en símbolos “un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres [*—y las mujeres agregaríamos*] comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (Geertz, 2000: 88).

Este enfoque, como otros más lingüísticos-estructurales, además de las contribuciones incluso de otras ciencias durante la segunda mitad del siglo XX, reafirmaron el carácter dinámico y cambiante de las culturas entendidas estas como producciones-producto de la interacción humana⁴². Luego entonces la relación entre culturas da lugar a una diversidad, también, de enfoques que lo mismo se utilizan para analizar el carácter histórico-político de las

⁴² Tanto la lingüística, la psicología cognitiva como las neurociencias y el desarrollo del estudio de la mente tienen mucho que ver con los nuevos posicionamientos del estudio antropológico, cuando se trata de entender la acción social humana. Las corrientes estructuralistas, culturalistas y la antropología simbólica y la antropología cognitiva tiene en este tipo de contribuciones sus implicancias en el proceso de transición de una antropología evolucionista a una posmoderna (Bloch, 2012: 24-43).

interacciones entre grupos sociales (etnicidad), como en la dimensión simbólica de los intercambios o prácticas culturales a las que se haga referencia entre dichos grupos (antropología simbólica); o, en las dimensiones lúdicas o estéticas del intercambio y la interacción entre grupos de culturas diferentes (hibridismos culturales); o a los efectos mutuos que genera el intercambio en entre grupos sociales y los cambios que ello genera en las prácticas sociales de ambos (transculturación); entre un número más posibilidades y de elaboraciones teóricas posmodernas y multiculturalistas.

En América Latina la forma de responder a la creciente manifestación de las diversidades, sobre todo hacia finales del siglo XX, cargaba ya de sí décadas de políticas de estado identificadas como indigenistas que vieron la luz desde la época de los años 40. En este año, con el primer congreso indigenista interamericano propiciado por el gobierno de Lázaro Cárdenas, se coronaban una serie de ideas y propuestas políticas de los ideólogos de la revolución; un nacionalismo cultural que dio lugar a la mestizofilia (Stavenhagen, 2013: 24–31). Sobre esa ideología nacionalista se desarrollaron las políticas educativas de asimilación cultural; el bilingüismo-bicultural; la formación de profesores indígenas bilingües y una intervención pública coordinada del estado mexicano conocida como *la acción indigenista*. Para Aguirre Beltrán el desarrollo del país (comprendido en términos moderno-coloniales y capitalistas) requería de la acción del estado para superar las formas coloniales de dominación que persistían en las que él denominó regiones interculturales de refugio; los indígenas fueron empujados hacia estas regiones por la llegada de los europeos y el control del *hábitat* que establecieron. Las poblaciones indígenas se salvaron de la extinción precisamente por lo agreste de estas regiones, preservaron su identidad y su cultura en menor o mayor medida de acuerdo con el proceso de aculturación que vivieron (Aguirre Beltrán, 1967: 25–29) y en estricta respuesta a estas condiciones la acción indigenista, con la luz del proceso de aculturación como marco teórico, debía emprenderse la importante tarea de integrar al indio a la floreciente nación mexicana⁴³.

⁴³ Veremos en el capítulo contextual el cómo se materializaron estas inspiraciones nacionalistas en la región de los Altos de Chiapas que, sin excluir la diferencia étnica —pero si colocándola en una inferioridad sutil y reproduciendo constantes racismos— el nacionalismo encontró cauce para integrarse a nivel del tradicionalismo, el folclor y la política-unipartidista del partido-gobierno particularmente.

Aunque él no era partícipe de un bilingüismo asimilacionista, criticó más bien, la castellanización como política educativa y puso énfasis en varias de sus obras en la visión plural del nacionalismo mexicano que superara la estigmatización, inferiorización y marginación de las poblaciones indígenas que la antropología nacionalista ya venía documentando. El problema es que lo que Aguirre nunca consideró es que el estado y la nación son parte del mismo problema que el colonialismo y, aunque se hayan distanciados en sus formas político-administrativas, sirven a las mismas dinámicas de dominación y subjetivización que el colonialismo inició: la colonialidad. Para Aguirre, como uno de los pilares del indigenismo interamericano, la necesidad de incorporación de las sociedades indígenas estriba en el hecho de que la política de desarrollo capitalista —seguida y reafirmada por el estado revolucionario mexicano— tiene por misión incorporar a todos los pueblos y comunidades en la estructura industrial de la sociedad dominante (Aguirre Beltrán, 1994a: 47-48).

Si bien, para Aguirre Beltrán lo intercultural ya es puesto como una relación entre los diferentes, donde la cultura del grupo dominante se impone al grupo dominado (aculturación) a través de los procesos de integración económica, y política, su enfoque conlleva la limitación de la acción política que concibe cómo únicamente posible desde el estado-nación. En este sentido, más que dar lugar a la diversidad cultural la política indigenista buscaba su asimilación e integración en el proceso de formación de la nacionalidad. El efecto de estas acciones gubernamentales se hizo sentir en la región latinoamericana, y de múltiples maneras los movimientos étnico-políticos de finales del siglo pasado irrumpieron como crítica al proceso de asimilación-integración, y al mismo tiempo disputaron la enunciación de lo intercultural de las políticas y programas del estado, generalmente en el ámbito educativo. Para Luis Enrique López se trata de cierta agencia indígena que en América Latina se ha distinguido por llevar implícito una dimensión política que demanda, exige y en ciertos casos arrebató derechos de participación incluso económica en las sociedades con amplias diversidades étnicas (López, 2013).

María Bertely (2013) también coincide en el papel protagonista de amplios movimientos sociales de origen indígena que como luchas emergentes demandan ciudadanías étnicas, libre determinación, autonomía y derechos políticos y sociales que contrastan con las acciones

gubernamentales de reconocimiento y afirmación de las diferencias de carácter multiculturalista. Al grado de constituirse en *locus de enunciación* diferenciados, Bertely identificaba en pleno desarrollo un amplio debate sobre las nociones de interculturalidad en disputa. Algunas desde arriba, desde el poder instituido, mientras que otras más desde los movimientos y las disidencias contrahegemónicas, desde abajo (ibid., 2013). Más recientemente, varios autores sostienen, y me parece con justa razón, en el carácter difuso, múltiple, ciertamente escurridizo del concepto de interculturalidad. Pues lo mismo se refiere a políticas y retóricas institucionalistas, como a experiencias educativas, o a contextos políticos de acciones colectivas, o aspiraciones legítimas de sociedades por venir.

Antes de seguir en el análisis de lo complicado de la enunciación de lo intercultural, una precisión sobre la herencia ideológica del indigenismo como contexto del momento actual⁴⁴. Las décadas que el estado mexicano invirtió en la formación de la nacionalidad, especialmente a través de la castellanización de su población, así como en el aumento de las capacidades de control y regulación del amplio y agreste territorio constituyen un enorme paraguas del cual le resulta complicado desprenderse a los enfoques pluralistas, indianistas y, en nuestro caso, de reconocimiento ontológico-político de las diferencias. Muchos y muchas de las profesoras bilingües, que actualmente trabajan en el sistema de universidades interculturales, han sido formadas/formados en el modelo heredado, sobre todo en escuelas preparatorias y normalistas, de asimilación e integración, aunque este se haya llamado educación bilingüe intercultural. Esto no es tanto un problema como sí lo es de un reconocimiento necesario.

No es problema porque tampoco se trata de negar la historia y las circunstancias que dieron lugar a cierta *intelligentsia* étnica que, en el caso de los profesores, ha logrado instituirse en intermediarios, promotores, políticos y agentes de cambio con importantes influencias y resultados en espacios micro-regionales (municipios, localidades, barrios o periferias) muchas

⁴⁴ Tomo la expresión herencia ideológica como una idea prestada del análisis elaborado en (Baronnet *et al.*, 2013 texto introductorio). Aunque los autores no lo desarrollan, pues lo utilizan como una simple descripción de la presencia del indigenismo y yo encuentro su descripción importante en términos de las formas que se hace presente el pasado de la acción indigenista en el contexto presente de la universidad intercultural de Chiapas.

veces criticables, otras veces dignos de admiración⁴⁵. Desde estos hechos los y las profesoras de las interculturales que se han formado en la educación bilingüe intercultural han incorporado una visión occidental de sus propias culturas y viven en esta contradicción inherente de valorar lo propio en contacto con lo ajeno, dando lugar a múltiples respuestas y estrategias; algunas veces reivindicando elementos apropiados o autónomos de su adscripción étnica, o en otras ocasiones siendo muy críticos de estos como atrasos, diques o muros infranqueables que limitan el cambio cultural, y desde sus perspectivas, el desarrollo político, económico y social de las comunidades indígenas.

Esto explica la presencia concomitante de discursos indianistas —que rondan en lo folklórico estéril, es decir en la sobrevalorización de lo propio estigmatizando la identidad étnica— por un lado, y por otro, discursos profundamente críticos de la atadura indígena y abiertos al cambio y la adaptación cultural de las comunidades y sus entornos. Ni que decir del difícil asunto de la legitimidad de lo propio cuando, en el caso de la lengua indígena escrita, se enfrentan variantes dialectales del mismo idioma tseltal o tsotsil en una sola región (los Altos de Chiapas) que hacen del acuerdo y el consenso sobre el formalismo de su escritura, una disputa política.

El fantasma del indigenismo ronda entonces en los pasillos de las universidades interculturales, como de muchas otras agencias y organismos del estado mexicano. Sus efectos se siguen sintiendo como una impronta inescapable en tanto contexto de las historias de vida de sus principales actores. El reconocimiento de la ideología homogeneizadora, así como de la lógica integracionista es prioritario para enfrentar la facilidad de reproducciones retóricas de lo intercultural como nuevo rostro del indigenismo. Aspecto que se encuentra tanto en los quehaceres docentes, como en los rimbombantes discursos oficialistas de las autoridades. Sin embargo, tal reconocimiento no parece ser un simple asunto de estudio o meditación es preciso mirar el complejo problema de dar lugar a las diferencias en el marco de las lógicas

⁴⁵ Pueden verse como ejemplos de lo que menciono los siguientes trabajos: (Tejera, 1989; Pineda, 2002; Pérez Vázquez, 2007; Ortelli, 2016; Sántiz Gómez, 2018a). Mayores referencias al papel que tiene la figura del Profesor Bilingüe Normalista en la región las abordaré en los capítulos subsecuentes.

homogeneizadoras, tanto del sistema estado-nación, como del arquetipo de la universidad. Lo que nos conduce, me parece, al reconocimiento, insisto, de sus limitaciones.

II.4.2 Lo inter-étnico como intercultural. Hacia una mirada crítica de lo intercultural en las universidades interculturales

Volviendo al asunto del problema de enunciación. Políticas educativas bilingües interculturales; educación intercultural bilingüe; movimientos sociales de reivindicación étnico-política; políticas afirmativas de reconocimiento de la identidad; gramáticas multiculturalistas gubernamentales de reforma del estado; giro lingüístico y estudios culturales; herencia posmoderna y neoindigenismos aculturativos de muy diversa manufactura. Todos estos referentes acompañan como contexto temporal y teórico al actual estado indeterminado, y más bien, flexible y polisémico de la enunciación intercultural. Para Zuzana Erdosová se trata de un fenómeno conceptual multidimensional (2017: 168); Mateos, Mendoza y Dietz (2013), Baronnet y Tapia Uribe (2013), así como Pérez Ruiz y Argueta Villamar (2011) hablan más bien de una *polisemia* del concepto. Urteaga Castro y García Álvarez en el prólogo del texto “Interculturalidad y educación desde el Sur...” (Di Caudo *et al.*, 2016) identifican múltiples acercamientos a la enunciación: como hechos sociales; como categoría analítica; como enfoque o perspectiva y como proyecto o alternativa social utópica. Laura Selene Mateos ha documentado, y sostiene con ello, que la diversidad discursiva o divergencia de concepciones que son propias del discurso intercultural procede de la migración transnacional de este mismo. Una migración tanto de lugar geográfico, como de disciplina o tradición de conocimiento desde donde se le aplica o utiliza, además de las características y especificidades del contexto institucional, local o regional en donde circulan los discursos de enunciación de lo intercultural (Mateos Cortés, 2008)⁴⁶.

⁴⁶ Más adelante la autora, junto con Gunther Dietz, han propuesto la noción de redes para analizar y describir cómo los actores de la interculturalidad (sobre todo desde las múltiples experiencias de la Universidad Veracruzana Intercultural) interactúan de manera compleja con otros actores y representantes de intereses a menudo heterogéneos en torno a la educación intercultural para resignificar, compartir e intercambiar ideas, conceptos, definiciones teorías e información sobre la interculturalidad o la interculturalización de las prácticas de las que hace mención (Dietz *et al.*, 2012; Mateos Cortés *et al.*, 2016).

Pérez Ruiz sostiene que la palabra intercultural en el ámbito educativo surgió en los años 70 en el contexto de reuniones convocadas por la UNESCO y por Instituto Indigenista Interamericano (del cual fue director Aguirre Beltrán) donde funcionarios e intelectuales propusieron *la vía intercultural* como segundo momento; o como desplazamiento de lo que entonces se conocía como educación bilingüe-bicultural (Pérez Ruiz, 2009: 275). Desde este momento inicia un proceso largo de conformación como opción ético-política que ante el agotamiento del proyecto modernizador del estado se alza como alternativa de posibilidad; tómese en cuenta este uso político del concepto como una conexión con la crítica decolonial al carácter colonialista y racializador (generador de la diferencia de raza-clase) del sistema de estado y de sus políticas aculturativas.

Dietz y Mateos Cortés (2009) concuerdan en la facilidad con que el discurso intercultural, venido de los movimientos multiculturalistas, encontró —debido precisamente a la emergencia de élites intelectuales propias de minorías étnicas, de género y culturales— el adversario a vencer en la institucionalidad establecida desde el estado-nación. Para Catherine Walsh la interculturalidad desde la noción indígena ecuatoriana, de la cual ella es partícipe, no esconde la diferencia colonial, el racismo y la situación de dominación de que son objeto los pueblos indígenas y los grupos subalternos. Pero igual que el multiculturalismo, la interculturalidad puede ser (y de facto lo es muchas de las veces) usada por los discursos del estado, sobre todo desde la educación oficial, para esconder la diferencia de sus razones estructurales y para normalizarla desde una tradición folclorizante y aculturativa (Walsh, 2007). Walsh señala que es el movimiento indígena ecuatoriano quien a través de sus prácticas y procesos encarna una noción de la interculturalidad como forma de pensamiento, un carácter epistémico del movimiento, capaz de leer la herida colonial, posicionarse frente a esta colonialidad y construir posibilidades de transformación estructural sociohistórica. Para ella sólo tiene sentido la interculturalidad en clave latinoamericana y decolonial si se asume como acción, proyecto y proceso que procura intervenir en la refundación de las estructuras sociales (Walsh, 2012).

Entonces, la polisemia y lo escurridizo del concepto —en tanto es usado desde múltiples lugares y cartografías geográfico-políticas, así como desde herencias disciplinares o temáticas

distintas— me hacen pensar en planos de enunciación y de conceptualización de la relación intercultural. Por un lado, como principio normativo (del “deber ser”) donde tienen sentido y se manifiestan las retóricas de lo intercultural: *formación intercultural, política educativa intercultural, curriculum intercultural, escuela intercultural, universidad intercultural*. Desde esta forma de enunciación la relación entre diferentes “se espera” que conduzca hacia una situación de mayor igualdad o equidad entre los participantes, de ahí su carácter ético-moral más que descriptivo. Por otro lado, en un plano más fáctico, hay quienes lo utilizamos para referirnos a procesos sociales complejos y en marcha, donde se reproducen desigualdades, racismos, exclusiones, injusticias pero que implican efectos divergentes entre los participantes, pues lo mismo hay apropiaciones, resignificaciones como resistencias incorporadas en las prácticas sociales en contexto: *regiones interculturales, negociaciones interculturales, prácticas interculturales, resistencias interculturales, configuraciones interculturales* (Tubino, 2005; Bartolomé, 2006; Dietz, 2014b; Restrepo, 2014).

Este plano fáctico de lo intercultural tiene variaciones en cómo distintos autores conceptualizan las relaciones entre diversidad-desigualdad-diferencia, y desde qué punto de vista les resulta más propio su análisis: desde la antropología, la política, la identidad, etc. Sin embargo, me parece que coinciden en el dinamismo, o mejor dicho, en el carácter dinámico, cambiante; así como en la heterogeneidad de procesos y prácticas a los que da lugar la mirada intercultural de relaciones sociales. Sin encubrir las enormes asimetrías y desigualdades histórico-estructurales de las que las diferencias forman parte. Se puede hablar entonces de que hay interculturalizaciones que no pueden escindirse de relaciones sociales asimétricas. De esta manera todas las interculturalidades son asimétricas. Aunque esta forma de conceptualización requiere, como todas las que se busquen asumir, una serie de precisiones, o coordenadas que expliciten qué y porqué es importante mirar lo que se busca mirar.

Para Restrepo (2014) el concepto requiere una problematización de cada uno de sus términos. Lo [inter] y lo [cultural]. En ambos casos hay potencialidades, pero también cerramientos o nublamientos, porque tanto uno como otro dan lugar a distintas interpretaciones: lo inter como relación, yuxtaposición, interacción; o cambio. Mientras que lo

cultural carga consigo la herencia antropológica ilustrada del culturalismo y la exotización. Restrepo propone tres sugerencias: no moralizar el término, hay una naturalización a considerarlo como bueno/malo creando falsas posiciones absolutistas bajo creencias que limitan su potencialidad; además es preciso superar la categorización occidente-indígena, tanto porque lo indígena no es igual a lo intercultural, como porque lo cultural no sólo es lo indígena; y finalmente, abrazar la lógica de la heterogeneidad:

“Es desde la lógica de la heterogeneidad que se producen las formaciones sociales. Las verdaderas condiciones de existencia de la difference (diferenciación + diferir) no son la de los particularismos o fundamentalismos sino los de ciertas comunalidades, es decir, un mundo (unas comunalidades) donde quepan muchos mundos (difference). Esto no es una oda al relativismo ético y político, porque no cualquier mundo puede alojar otros mundos ni cualquier mundo puede haber con otros mundos. En esta estela de dilemas y retos es donde la interculturalidad puede articular y catalizar toda una serie de potencialidades” (Restrepo, 2014: 26).

Me parece entonces que el concepto interculturalidad es un concepto herramienta que funciona como una bisagra. Es como una bisagra porque por sí solo no puede decir nada, más que marcar una cierta relación, por lo tanto, requiere siempre ir acompañado de coordenadas espacio-temporales y temáticas específicas que le otorguen sentido y utilidad, y que precisen su potencialidad por encima de sus cerramientos.

Por el otro lado, además del plano normativo-retórico y del plano fáctico a los que me referido, un tercer plano que identifiqué —y en el cual me acompañan voces de profesores y profesoras de la UNICH— tiene que ver con lo que llamo *utópico-posible*. Esta enunciación de lo intercultural reconoce el plano fáctico como un esfuerzo de comprensión de las causas de la desigualdad y la diferencia; puesto que estas están ahí, son materiales, vivas, sufribles en muchos casos y dolientes en otros más. Pero lejos de que nos habite un sentimiento desesperanzador de no poder hacer nada frente a ellas, por el tamaño y la inmensidad de estas, se trata, más bien, de generar voluntades, aspiraciones, inspiraciones de hacer algo, de construir puentes, de marcar un sendero. Aún, cuando nos implique el derecho y la oportunidad de equivocarnos. Aquí me parece está lo que la experiencia de Chiapas me ha enseñado, esa capacidad de, a pesar de ir contracorriente, hacer el trabajo, poner a prueba pedagogías colaborativas, aprendizajes plurilingüísticos, inter-epistémicos e irrumpir el currículum y sus retóricas.

No busco proponer un consenso, o una manera al estilo de modelo tipo-ideal, de la interculturalidad educativa ni de la praxis incluso a la que esta da lugar, de ahí que también me rehúse a hablar de una sola; o “una” pedagogía intercultural. La constante es más bien la heterogeneidad de los discursos y de sus prácticas, como cambiantes y desafiantes son los contextos específicos en los que participamos. Siguiendo a Dietz se trata de analizar diversidad no en términos multiculturales, sino en tanto diferencias, jerarquías, asimetrías entre los diferentes poniendo atención a procesos de identidad-alteridad, homogeneidad-heterogeneidad; negociación, interferencia y transferencia de saberes y conocimientos (Dietz, 2013: 184-186). Lejos de teorías grandilocuentes; es la actitud frente al problema la que busco transmitir como solución, o como salida posible que reivindique nuestro derecho a equivocarnos o a intentar construir sobre las contradicciones y desafíos. Sin embargo, me parece que hay detrás un común reconocimiento, tanto en el plano fáctico que he descrito, como en las lecturas críticas que encuentran una polisemia o un concepto multifacético de la enunciación intercultural.

Me parece que este reconocimiento comparte la idea de la diversidad no como afirmación, como condición accesoria o complementaria, sino desde un reconocimiento a las implicancias filosóficas, éticas y políticas que el reconocimiento de la heterogeneidad de las diferencias trae consigo. Esto es así, gracias a los aportes o a la mirada crítica que la etnicidad como sub-campo antropológico ha generado para la comprensión de los problemas en la relación social de grupos autoidentificados como diferentes, o identificados por otros, como tales⁴⁷. Desde que Frederick Barth (1976) propuso que la etnicidad es una relación; una situación de coexistencia donde todas las interacciones entre los actores tienden constantemente a mantener las dicotomías (ellos/nosotros) y las diferencias como una expresión y ratificación de la relación interétnica; y, donde el control que ejerce un grupo étnico sobre otro, tanto en el ambiente, como en la economía política de la que forman parte resulta en el factor determinante; entonces fue más

⁴⁷ Lo que nos devuelve, otra vez, al complicado problema del efecto de lo nacional en las prácticas sociales y en nuestro caso de las prácticas educativas en la diversidad y diferencia. El sistema estado-nación es una recurrencia que veremos a lo largo del trabajo desde amplios procesos sociales y hasta materializaciones inmediatas en los recursos y estrategias de los profesores y profesoras; desde su mirada actuante.

clara la desigualdad y la estratificación a las que son sometidos los grupos étnicos minoritarios como los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina.

En el ejercicio de esa diferenciación categorial [un ellos y un nosotros] se suelen crear estereotipos, comportamientos y actitudes o incluso valoraciones prejuiciosas (estigmas) sobre muy diversos elementos de la relación misma, o de la relación de los grupos con el medio ambiente. La fuerza que en ello ejerce las condiciones de opresión y relaciones de poder de una economía política y de una historia regional deben ser analizadas constantemente (Fábregas Puig *et al.*, 2002; Steward, 2014; [1955] del original).

Esta visión estructural de la relación étnica, en conjunto con una mirada dinámica y ecológica aplicada de la cultura como ámbito de significaciones, apropiaciones, reapropiaciones, innovaciones, resistencias o imposiciones en el marco de una larga y constante disputa por el control de la cultura autónoma (Bonfil Batalla, 1987) hacen posible complejizar y [des]normalizar el enfoque gubernamental aplicado a las universidades interculturales. Mismo que pretendió construir “un modelo” intercultural de educación donde las diversidades podían converger y nutrirse mutuamente como esferas independientes posibles de complementarse en aras de dar lugar a un pluralismo político, más imaginario que real. Cuando la CGEIB propuso el modelo sustentado en el dialogo intercultural, supuso, que el intercambio de conocimientos y valores entre diversas culturas podría generarse en una igualdad de condiciones que el ámbito institucional de las universidades haría posible al permitir iguales circunstancias a diferentes actores (Casillas Muñoz *et al.*, 2006: 34–37). Esta suposición fue muy ingenua al pretender que las diferencias histórico-estructurales entre formas de conocimiento y comprensión sobre los problemas sociales –atravesadas por la diferencia étnica– podían ser borradas, o al menos, minusvaloradas en el contexto de una pedagogía intercultural institucionalizada.

El acabose fue pretender que los conocimientos y las prácticas socioculturales de los grupos sociales identificados y autoidentificados como indígenas, podían incluirse en la dinámica escolarizante y asignaturatizante de la lógica institucional, y además, hacerlo basados en un enfoque por competencias profesionales. ¿Cómo un profesor mestizo puede evaluar la

comprensión o la legitimidad de una epistemología Tseltal o Tsotsil?; Aún, en el remoto caso de que éste hable el Tseltal o Tsotsil como segunda lengua; además debe ser una evaluación basada en rubros y “debidamente” ponderada en función de las respuestas posibles que el enfoque debe prever. Nada más absurdo. Los términos del anhelado diálogo, desde el enfoque gubernamental, están equivocados porque se sustentan en formas pedagógicas disciplinares, o disciplinarizadas de carácter eurocéntrico y como producto del pensamiento occidental. Para el enfoque gubernamental, sujeto al ritual de escolarización que describimos en la sección anterior, el aula como espacio supuestamente aséptico era capaz de colocar en igualdad de circunstancias las culturas de grupos sociales diversos, como si estas fueran objetos movibles intercambiables y como si el aula fuera realmente un espacio vacío.

Desde la lógica disciplinar-académica y escolar-burocrática que impera en las universidades interculturales las reificaciones de la diferencia étnica, como una asimetría de recursos no sólo materiales, sino intelectuales, actitudinales, de recursos educativos extraescolares en los estudiantes se hace evidente y constante. La desigualdad escolar que impera en el aula es visible para las autoridades institucionales y para el grueso de profesores y profesoras universitarias, pero en el currículum y los programas de estudio no hay tiempo para que todos los estudiantes desarrollen, a su tiempo y medida el aprendizaje esperado. El calendario apremia; las evaluaciones esperan; hay calificaciones por entregar y los muchachos, y muchachas, “sabrán” salir adelante, aunque sepamos que más de la mitad se quedará en el camino. Al respecto una colega me decía cuando salíamos de una clase de presentación de proyectos:

“–A veces es fácil dejarse llevar por la inercia de dejar pasar, una especie de <ya ni modo> ya vienen así–. Ella se refería a ser condescendientes con los atrasos y rezagos, o portarse exigente y caer hasta mal a los chicos y a las chicas, abonando al clima de tensión y obligatoriedad que de por sí enfrentan ellos en las aulas: –para qué les pongo seis, si les puedo poner ocho– terminaba el enunciado” (Extracto del diario de campo 10/03/2020).

Por otro lado, el carácter gubernamental de las instituciones, reproduciendo el multiculturalismo, se convierte en una camisa de fuerza cuando se trata de dar lugar a la expresión y manifestación de la diferencia étnica. Suponiendo que haya consenso entre los y las profesoras en cuanto a la forma y el sentido de rituales, carnavales o celebraciones, consideradas

propias del grupo étnico (parte de su cultura autónoma), su desarrollo es limitado por el carácter pretendidamente secular de las instituciones de educación pública del país. Soy consciente del riesgo de folclorizar o reificar el estigma indígena, que suele verse desde la aguda mirada de otros analistas, pero esto tiene que ver con la controversia o la contradicción ineludible de una mirada crítica de lo intercultural. Esto es así pues la diferencia al buscarse colocar en igualdad de términos, estos términos son los elementos propios o apropiados de la cultura autónoma del grupo, aunque sean estos vistos como folclor. ¿De qué otras maneras pueden expresar su concepción del tiempo y la sacralidad del inicio de largos procesos, como los ciclos escolares, sino es a partir de una representación ritual del tiempo cíclico del pensamiento maya ancestral: la ceremonia de la ceiba?⁴⁸

Independientemente si esa representación es legítima o no —lo cual se convierte en un asunto intracultural en el que los mestizos somos debidamente excluidos— su presencia y manifestación me parece totalmente legítima a los ojos de una búsqueda de diálogo entre concepciones distintas del tiempo. ¿Qué es el calendario escolar sino una expresión occidental del tiempo lineal y acumulativo? ¿No es por lo tanto necesario mostrar los términos de diferencia entre el tiempo cíclico maya y el tiempo lineal occidental?; Aunque nuestra condición de sujetos nos obligue a seguir el segundo más que el primero, en la praxis; ¿Acaso no tienen todo el derecho a expresar sus formas de ver el mundo y la práctica de enseñanza y aprendizaje en sus propios términos, estén estos incorporados, o no, en tradiciones religiosas, ciclos agrícolas u otras prácticas socioculturales?; ¿No son estas, otras formas de comunicación desde la diferencia étnica, más allá del sentido utilitario y secundario que toma la lengua indígena como

⁴⁸ En la cultura maya ancestral, y aún en los mayas peninsulares contemporáneos la ceiba es un árbol sagrado que representa la unión de dos mundos: el inframundo y el supramundo. En el centro del patio interior entre los edificios de aulas, cubículos y laboratorios de la Universidad Intercultural de Quintana Roo se alza una enorme Ceiba, de aproximadamente diez metros de alto, donde cada inicio de ciclo escolar se lleva a cabo una ceremonia maya con elementos considerados propios de los mayas antiguos como el copal; el aguamiel; las direcciones cardinales (norte, sur, este, oeste, centro con colores representativos); sonajas de madera y el caracol, además de rezos en lengua propia. La ceremonia se ofrece como agradecimiento y como buen augurio para que los chicos concluyan su largo proceso de formación que inician. Participan todos los estudiantes de nuevo ingreso, la plantilla total de profesores, invitados especiales como autoridades locales municipales y tradicionales, además de los funcionarios y personal administrativo. Al finalizar el ritual se ofrecen palabras por parte de las autoridades de la universidad.

objeto de aprendizaje? Es decir, ¿Acaso no es epistémicamente diferente tanto una concepción del tiempo cíclico, cómo el pensar al medio natural; los árboles; los animales; las plantas como iguales vivientes en la relación humanidad-medio ambiente?

Especialmente considero muy relevante estas formas de comunicación cuando la lengua propia indígena no es la lengua franca, sino que al mismo tiempo se encuentra en permanente lucha por arrebatar espacios de dominio del español y preferencias de uso del inglés. En cierta ocasión, compartiendo con un colega y profesor maya-peninsular con enorme conciencia étnica y desde un posicionamiento indianista fuertemente anclado en el activismo, tocábamos precisamente el tema. Salíamos de una clase de maya peninsular, donde incluso se había hecho presente la traducción simultánea del inglés, pues en el grupo del profesor había un par de estudiantes de Belice cuya lengua materna era el inglés, pero aprendían maya con compañeros castellanohablantes como lengua franca. Frente a este problema del aprendizaje del maya como lengua originaria en un contexto plurilingüe, el profesor se refirió a un ritual de la región como estrategia pedagógica:

“Él afirmó que la clase que más reprueban los chicos y chicas es la de inglés y la de Maya; – por eso deberíamos proponer que se lleve a cabo el ritual del Su´put– decía. Un ritual donde se busca que los chicos conecten entre el corazón y su lengua, un afianzamiento entre lo que se siente y lo que se dice y cómo se dice, algo que va del pecho hacia los labios pasando por la garganta y por la lengua especialmente. Se realiza en niños que a los 3 o 4 años cuando no pueden hablar bien, tienen la lengua atada, bruta, me explicaba detalladamente el profesor –lo realizan los JMen– enfatizaba al final el profesor José Manuel Poot. A lo que yo decía: –es algo que tiene sentido– (los JMen son personas conocidas localmente que realizan rezos en rituales distintos de la cultura maya de la península)” (Extracto del diario de campo 19/08/2019).

Quizás lo que debemos hacer es tomar con mucho más cuidado el uso del concepto de folclor o abrazar la posibilidad de un *folclorismo estratégico* y étnicamente consciente de su potencial subversivo y desafiante del *status quo*: ¿Qué son estos rituales, sino una irrupción de los términos seculares a-espirituales que pretende el aparato gubernamental de universidad secular?; ¿Acaso no representan otra manera de ver la relación entre personas (tu-yo; yo-tu); o la relación entre el yo y la otredad; o la relación entre lo considerado “humanidad” y el medio ambiente que le rodea? No rehúyo a la discusión sobre lo estigmatizante, o no, de tales prácticas, o el

riesgo de reproducir la situación de desventaja o de inferioridad de un pensamiento sobre otro. Pero la cuestión no se trata de evadir la discusión, sino de poner los términos a debatir. En este sentido lo propio, independientemente de sus términos y formas de comunicación tienen, y deben tenerlo, la posibilidad de su enunciación y presencia sobre todo si lo que se busca es una pluralidad epistémica.

II.5 Entre roles y agencias. La historicidad del arquetipo de universidad moderno-colonial y la mirada actuante del profesorado

Una salida al complicado panorama que vengo dibujando, es decir; tanto al desafío civilizacional de la crítica decolonial, como al desafío cotidiano de dar lugar a la diferencia en el marco de una pluralidad epistémica es acceder a los mundos de vida; circunstancias, estrategias de acción, reflexiones, aprendizajes y desaprendizajes. Experiencias de quienes confrontan la situación de interculturalidad desde el quehacer docente. Desde su práctica misma y los discursos construidos en torno a esta. En otras palabras, desde la mirada actuante-docente. Desde aquí es posible encontrar los límites concretos a la crítica decolonial en tanto cuestionamiento de nociones básicas interpersonales; verdades dadas por ciertas, expectativas generadas por el sistema de dominio y cuestionamientos nodales de la experiencia de vida que apenas se asoman como evidentes formas de colonialidad cuando se colocan a un nivel tan personal como el género, el afecto, la empatía interpersonal, el sentido de ser profesional, el liderazgo, la asociación política-gremial y las pugnas por recursos institucionales; entre otras decisiones de vida de los individuos, y de las personas.

La crítica decolonial a este nivel tan íntimo y cotidiano pasa a segundo término. No porque pierda importancia, sino porque puede ser fuente de fanatismos, conflictos interpersonales estériles o francos distanciamientos y confrontaciones tanto contra “otros-otras” con quienes trabajamos, como contra las reglas de la institución en la que nos desenvolvemos, atentando contra lo que llamaremos el *rol docente institucionalizado*. No todos los y las profesoras están versados y estudiados en las Ciencias Sociales, y menos a un nivel de especialización y profundización como el que requiere la crítica decolonial, o el giro decolonial. Sobre todo, si se busca no abordarlo como una simple moda académica o un nuevo tema de las clases que

impartimos⁴⁹. Para muchos profesores, y profesoras, es incluso innecesaria tal crítica, pues esta misma no va en tono con la normalidad del trabajo. Como veremos, este es parte del problema y de lo que aquí he llamado “*nublamientos*” de una praxis crítica decolonial e intercultural.

Los efectos del sistema de dominio o, en otras palabras, los dispositivos de poder del arquetipo de universidad moderna-colonial, a los que me he referido páginas atrás, desembocan a nivel de las prácticas en el rol docente normalizado-instituido. ¿Cómo se hacen presentes estos en nuestras expectativas, aspiraciones como profesionales, como profesores, como intelectuales y aspirantes al prestigio académico?; ¿Cómo los incorporamos en nuestros discursos o intentamos distanciarnos de ellos para producir alteridades, irrupciones?; ¿Cómo se articulan estos con la profesión-disciplina como dispositivos de poder, a partir de nuestras propias trayectorias y de las y los colegas interlocutores de esta tesis? ¿Cómo condicionan y configuran nuestras actuaciones en el marco de las lógicas de la práctica docente universitaria? Dado su entramado burocrático-político y dado el carácter de empleadoras de una clase trabajadora docente. Todas estas preguntas encontrarán respuesta hacia el final del trabajo, en el capítulo IV y V, así como en las conclusiones. Y se referirán a una región en específico, en el contexto de ciertas relaciones interétnicas y a ciertos casos de voces y experiencias que me acompañan. Importa, por ahora, dejar claro a qué me refiero con los roles docentes institucionalizados y de dónde parto para analizar, tanto la reproducción de la “normalidad” moderna-colonial en la práctica universitaria, como el agenciamiento docente desde donde se transforma e impulsa la práctica más allá de lo normalizado e instituido, y a partir de ahí se generan resistencias, búsquedas y posibilidades de transformación, de alteridades educativas.

⁴⁹ Esto quedó más claro en mis análisis, sobre todo, luego del desarrollo del taller *Interculturalidades posibles*. Este taller, que formó parte de la metodología colaborativa de la investigación, y que describo en el capítulo anterior como parte de mi ejercicio autoetnográfico, incluyó un módulo de lecturas y discusiones sobre el giro decolonial. El tiempo pandémico y la saturación de labores interminables de mis colegas docentes hicieron aún más difícil profundizar en los argumentos centrales del giro decolonial. Pero desde nuestra perspectiva, quienes organizamos el taller, no asumimos una actitud de verdugos del conocimiento, o perseguidores de reportes de lecturas, sino que convidamos a los y las colegas a indagar por su propio interés en los temas que les propusimos. Esto quiere decir que la voluntad y la disposición para escudriñar en el asunto de la crítica decolonial —por lo menos en el grupo de 30 profesores que asistieron— fue muy limitada y variable. Más presente en los formados en Antropología y Ciencias Sociales, por supuesto.

II.5.1 *El rol y la estructura social en el marco de la universidad como institución escolarizante-disciplinar*

El papel que “el rol” tiene en la antropología educativa es protagonista de su desarrollo como campo de estudios. Como un concepto surgido de la escuela estructuralista británica, los estudios de los procesos educativos han tomado prestado el concepto para analizar diversidad de fenómenos. Fenómenos como la reproducción social, la escolarización y la segmentación social o como la descripción de funciones sociales de la escuela toman de “el rol” una herramienta básica para la comprensión de la escuela-escolarización como fenómeno moderno (Illich, 1978; Bourdieu, 1981; Bourdieu *et al.*, 2009). Una larga lista ya de estudios y análisis de los procesos educativos en México se pueden identificar como elaborados desde una antropología estructuralista de la educación; Rockwell y González Apodaca señalan por lo menos treinta trabajos que aportan conocimiento sobre estructuras y culturas escolares en México (Rockwell *et al.*, 2016).

El concepto de *rol social* está íntimamente ligado al de *estructura social*. Desde la escuela clásica de la antropología el rol cumple una función de mantener unidas las relaciones sociales a partir del establecimiento, construcción y reproducción de expectativas expresadas en el comportamiento humano. Mismas que se ponen a prueba en sus límites o fronteras siempre que cambian los escenarios donde se le intenta mirar (los roles familiares, del hogar, del trabajo, del partido, del campo, de la escuela, etc.) (Nadel, 2009 [1957 del original]). Lo interesante es que el concepto permite analizar las interacciones que requerimos como personas al estar conectadas constantemente con lo que vemos e interpretamos unos de otros. Para Nadel (2009) el rol es una trama de relaciones que tiene fuerza en tanto se teje; se enclava con otras relaciones sociales en una especie de red de expectativas, características, comportamientos. Aunque el rol para explicitarse requiere de relaciones cara a cara; de una dicotomía entre las propiedades de un rol y la persona que lo posee respecto de otras personas que no lo ostentan. Esta relación diada es vista y vivida por terceras personas que dan legitimidad al sistema (Nadel, 2009: 60–70). De esta manera para Nadel la coherencia interna del rol radica en su constante reproducción desde los

comportamientos esperados y producidos en un sistema social determinado a lo que él llama estructura social.

La cuestión, para nosotros, es que desde esta perspectiva el rol docente universitario está construido y funciona interna y coherentemente para mantener una estructura social donde el conocimiento científico es supervalorado, retribuido a través de un salario y de una seguridad institucionalizada por el Estado. Y esta función es validada por los otros que no ostentan el rol de ser docentes y trabajar en una universidad. Tanto por otros, como personas, como por otras como instituciones sociales (El hospital, la clínica, la empresa, las agencias de gobierno, y un largo etc.) Además, este rol conlleva una relación específica con lo considerado *académico* o propio de la academia; —desde esa visión escolástica-ilustrada de la modernidad; de la que aquí he dicho es heredera la universidad moderno-colonial—. Desde mi perspectiva esto se vuelve aún más complejo cuando consideramos el papel que la disciplina-disciplinarización tiene en las sociedades modernas, como ya he manifestado páginas atrás. Y de la escolarización también, en el mismo sentido: como fuerzas estructurantes de nuestras prácticas cotidianas.

Todo en conjunto hace que el *rol docente convencional institucionalizado* sea una condición ineludible para quienes entregamos nuestro trabajo al quehacer universitario. Lo que nos lleva a las preguntas ¿De dónde proceden los intereses y las actitudes que asumimos en el trabajo?; ¿Por qué le damos cierto valor personal al trabajo con los estudiantes o a la publicación de documentos, o a las actividades de tutoría o de planeación docente?, entre otras cuestiones propias de reflexionar nuestra cotidianidad. El carácter de *institucionalizado* quiere decir que las expectativas, valoraciones, incluso los símbolos que hay de tras de nuestros quehaceres están conectados constantemente con ese ethos normalizado de la universidad como un recinto y una institución de saberes académicos válidos, útiles y propios de la sociedad moderna. Aplicables a las dinámicas del capitalismo globalizado de carácter neoliberal y articulados con una sociedad credencializada. Nuestra profesión ha surgido y se ha desarrollado para dar lugar a esa estructura de desigualdad social, de acumulación y de progreso material propia de lo que consideramos modernidad. Aspecto que la crítica decolonial viene cuestionando sin producir, hasta ahora,

novedosas respuestas o alternativas a la producción de lo común, o lo social fuera de esos regímenes de dominio.

El rol también ha privilegiado una visión individualista del quehacer universitario, muy en consonancia con el discurso global-corporativo de la universidad. La aspiración a una vida libre de carencias materiales, a una seguridad laboral, al mismo tiempo que el derecho a aspirar a un prestigio académico, o el ser reconocidos como destacados y valiosos elementos de la profesión docente y de la comunidad científica. Todas estas aspiraciones son también parte del *rol docente institucionalizado*. Las políticas y programas de mérito y de subvención económica detrás del desempeño del “personal docente” (el PRODEP, el SNI, p. e.) engrasan la maquinaria que hace vigente el rol docente como función social. Frente a esta perspectiva que puede ser acusada de determinismo social es fundamental aplicar la crítica post-estructuralista y la complejidad de la condición humana que hace de las realidades que vivimos, tanto por un lado consecuencias de un orden histórico como espacios de alteridad, de divergencia y de cambio.

II.5.2 La agencia docente y la capacidad indeterminada de la realidad escolar universitaria

Esta visión sistémica, clásica de, “el rol” es antecedente de los enfoques más elaborados para comprender la práctica social. Estos nuevos enfoques destacan la dinámica y la historicidad de las instituciones en las que nos desenvolvemos como factores de importancia en los resultados que produce el devenir humano. Enfoques donde la historia es más que la simple acumulación de acontecimientos vistos desde una posición de poder etnocentrada. La perspectiva del actor desde la sociología del desarrollo de Norman Long (2007) es uno de estos enfoques más elaborados y específicos para comprender dinámicas sociales regional e históricamente delimitados. Enfoque desde los cuales es posible mirar desarrollos multilineales de la acción humana y por tanto post-estructuralistas y complejos sobre la realidad social.

Un enfoque que complementa a la mirada sobre el rol docente empieza por la simple idea de que a similares circunstancias estructurales se desarrollan formas de acción social diferentes. Tales diferencias reflejan las maneras en que los actores intentan encarar o lidiar con las situaciones, cognoscitiva, organizacional y emocionalmente (Long, 2007). Desde la perspectiva

del actor es posible también dar cuenta de las contradicciones, incertidumbres, ataduras, estigmas y fetiches del quehacer docente frente a la diferencia étnico-epistémica y la universidad logocentrada, temas todos de los posteriores capítulos de la tesis. Claro que tal afirmación se sustenta en la capacidad de agencia que las personas, en determinada situación social, desarrollan o pueden llevar a cabo. Aunque esta acción social no sucede en el vacío del tiempo y el espacio, sino que se inserta en un sistema social determinado con la capacidad de estructuración de dichas acciones que tal sistema tiene (Giddens, 1981a). En otras palabras, para Norman Long se trata de identificar el carácter de actores que las personas y sujetos tenemos en una trama específica de relaciones sociales:

“Todas las sociedades tienen dentro de sí un repertorio de estilos de vida diferentes, formas culturales y racionalidad que los miembros utilizan en su búsqueda del orden y significado, y en los cuales ellos mismos contribuyen (intencionalmente o no) a afirmar o reestructurar. Entonces, las estrategias y las construcciones culturales empleadas por los individuos no son como caídas del cielo, sino que son extraídas de un bagaje de discursos disponibles (verbales y no verbales) que hasta cierto punto es compartido con otros individuos, contemporáneos y quizá predecesores. (...) el individuo es transmutado en actor social, lo cual apunta al hecho de que el término es una construcción social en lugar de solo un sinónimo para el individuo” (Long, 2007, p. 53).

Esto es central para comprender las circunstancias que llevan a los y las profesoras a devenir en *actores en situaciones específicas* o interfases sociales, lo mismo que para distinguir estas actuaciones de su también calidad de personas y sujetos. Aunque entre uno y otra enunciación haya prácticas o discursos encontrados o contradictorios. Las profesoras y los profesores, en sus mundos de vida, son actores de los procesos educativos, de vinculación, de participación comunitaria, de formación y de investigación, así como de actividades de gestión, administración, planeación, asesoría y otros múltiples quehaceres docentes. Comprender esos mundos de vida es parte de un análisis antropológico de su quehacer:

“Una comprensión de la vida social debe centrarse en la noción de mundos de vida. “Mundos de vida” (lifeworlds) es el término que usa Schutz (1962) para plasmar el “vivido” y “dado-por-sentado” del actor social. Trae consigo la acción práctica influenciada por un trasfondo de intencionalidad y valores, y en consecuencia es en esencia definido por el actor” (Long, 2007: 115)

Desde las formas institucionalizadas por las lógicas de poder del arquetipo de universidad, las actividades del rol docente reproducen desigualdades, racismos, estigmas y prejuicios que es

preciso visibilizar. Pero al mismo tiempo, la acción social del docente; el agenciamiento de su praxis en el tiempo y el espacio permite el desacoplamiento, la resistencia, la irrupción o el cuestionamiento a un nivel simbólico-político de tales roles convencionales. Acá las dinámicas abarcativas, es decir las interfaces sociales en donde tales agencias tienen lugar resultan de sumo interés y cuidado. Esto es parte del reconocimiento de la atadura social que la profesión docente tiene. Una atadura que entrelaza las vidas de quienes nos dedicamos a la docencia con otros campos sociales fuera, o más allá de los muros universitarios. Sobre todo, a nivel superior, nuestras actividades docentes se conectan con otras actividades profesionales de ámbitos muy diversos (el periodismo, la agricultura, la política y los partidos políticos, la literatura y las artes, el turismo, la medicina y otro largo etc.) y estas conexiones dan sentido, unidad o identidad a las personas que nos dedicamos a la universidad.

Particularmente relevante es, en este sentido y en nuestro caso, los procesos de identidad indígena en los Altos de Chiapas; las intermediaciones locales que las voces que me acompañan han vivido y viven antes y después de su llegada a la Universidad Intercultural de Chiapas como profesores y profesoras. Los movimientos político-sociales de San Cristóbal de las Casas en los que ellos/ellas participan; la pugna sindical de la que forman parte a nivel interno; la participación como intelectuales indígenas en la región; su aporte como lingüistas y etnolingüistas en diferentes instituciones del Estado; el desarrollo de carreras académicas en la investigación científica y su interacción con otras instituciones del Estado más allá de la UNICH; la participación como escritores en lenguas propias; o los encuentros y desencuentros con la figura local de los profesores bilingües y normalistas. Todas estas interacciones constituyen campos sociales; espacios de intermediación regional y local donde se disputan, negocian, construyen y deconstruyen idearios, conocimientos, actitudes, imaginarios, emociones y sentidos de vida. Elementos todos constitutivos de sus trayectorias y sus miradas docentes.

Como vengo afirmando, las salidas al laberinto que la interculturalidad y el giro decolonial dibujan frente a nuestros ojos, quizás, no estén tanto en la elaboración colectiva de formas de oposición o resistencia a nuestros mundos de vida, sino más bien, en los acomodamientos estratégicos, las resistencias sutiles o cotidianas, aisladas o minimalistas que

podemos construir en el margen de las cosas. Después de todo, los actos individuales de desafío sutil y las voces silenciadas de oposición y movilización actúan a pesar de todo para desviar las estrategias posiblemente coercitivas u opresivas de otros actores individuales y colectivos. Es decir, se desplazan y le hace resistencia a la capacidad de los dispositivos de poder con los que convivimos, que buscan siempre configurar nuestra praxis. De esta manera siguiendo a Scott, James (2000): el acomodamiento estratégico y el discurso oculto —que en ocasiones resguardan actos de desafío— se convierten en rasgo común de la vida social cotidiana.

En lo que sigue, después del complicado camino que he propuesto para analizar el quehacer docente en la Intercultural de Chiapas, profundizaré en el caso de la región de estudio: los Altos. Comprender el espacio y tiempo en el que la UNICH ha tenido su surgimiento y su desarrollo es vital para después adentrarnos en estos mundos de vida del profesorado. Mundos, subjetividades, miradas que, desde la diferencia; desde la desigualdad; desde la extranjería y; desde la contradicción y la ambivalencia se adaptan, transforman, disputan, irrumpen y buscan alternativas a los regímenes de dominio de nuestra praxis docente al tiempo que dan sentido propio y vivido a su pasado y su futuro, como profesores-profesoras, como personas y como sujetos-sujetas.

III

III. Altos de Chiapas y quehacer docente-académico. Escenario e interfaces de profesores y profesoras en la Universidad Intercultural de Chiapas

Chiapas, como buena parte del sureste de México es fiel testigo de la diversidad y la pluralidad cultural; es un lugar donde se vive, con enorme intensidad, la marcha hacia un país plurinacional y megadiverso que no termina de nacer. Y no lo hace porque el México imaginario mestizo-occidental del siglo XX no ha terminado de morir. En Chiapas se lucha hacia sociedades menos desiguales, más justas, plenamente democráticas y profundamente diferentes. Y esa lucha se hace desde múltiples frentes, en todos los ámbitos y desde todas sus fronteras. Es una lucha incansable como un corazón palpitante que se aferra a la vida muy cerca de la muerte... imaginando sociedades por venir. Sociedades donde los deseos y utopías, propias del naciente siglo XXI sean verdades cotidianas. Proyectos como la sustentabilidad y el equilibrio medioambiental; la agroecología y la soberanía alimentaria; el bienestar general de la población; la eliminación de todo proyecto extractivista y de explotación masiva de la naturaleza; el acceso pleno y universal a la educación en todas sus modalidades y niveles; la cultura de la paz y la erradicación de todas las formas de violencia (patriarcal, de género, de territorio, de militarización etc.); la convivencia y la justicia intercultural, el constitucionalismo plurinacional; entre muchas otras utopías vean más de cerca sus días. Sociedades donde funcione plenamente el mandar obedeciendo; sociedades que aún están lejos; en el por... Venir.

En este capítulo profundizaré sobre Chiapas poniendo especial atención en su región multiétnica más importante: Los Altos. No porque en ella se desarrolle toda la actividad de la Universidad Intercultural —como habré señalado en la introducción general (pág. 1)— ya que la UNICH tiene sedes fuera de esta región y las historias de los y las profesores van más allá de los Altos Chiapas. Pero fundamentalmente porque todos los profesores de la UNICH mantienen viajes habituales hacia Los Altos y hacia San Cristóbal de las Casas. Contactos y viajes que no

solamente son con la universidad, sino también con otras agencias del Estado que tienen su sede en San Cristóbal. Sobre todo, agencias estatales y organizaciones sociales en torno a los Pueblos Originarios. Es decir, la centralidad e importancia que tiene la región como bastión de la situación indígena en Chiapas es vital para comprender el contexto de la práctica docente universitaria. No por nada su sede central está en San Cristóbal de las Casas (SCLC) y la mayoría de la plantilla docente y matrícula estudiantil radica en esta misma sede central de la UNICH. Presentaré más datos descriptivos y de ubicación de la Universidad al inicio del siguiente capítulo en el que nos adentraremos en varios episodios etnográficos de su reciente historia.

La revisión que presento aquí partirá, entonces, desde una amplia mirada histórica que ubique los antecedentes de la lucha indígena en el proceso mismo de la conquista del territorio, pero sin adentrarnos en sus detalles, sino más bien en sus continuidades más importantes, adaptadas a los nuevos tiempos y relativas a las formas de dominación y resistencia presentes en la relación interétnica. El ojo también estará puesto en las dinámicas sociales más relevantes para este trabajo: el racismo histórico e institucionalizado de la situación étnica; el acceso a la educación de poblaciones indígenas; el surgimiento e incorporación contemporánea de la profesión docente normalista; el turismo étnico globalizado en el contexto neoliberal actual; el surgimiento de una intelectualidad maya-zoque contemporánea; la acción indigenista detrás de todo ello y el movimiento general indígena —a veces denominado despertar de la consciencia indianista— en sus múltiples formas y desde una revisión amplia de sus tiempos.

Hacerlo de esta manera nos permitirá visualizar y entrever los campos y subcampos sociales donde se tejen las vidas de los y las colegas docentes de la UNICH que acompañan las reflexiones de este trabajo en torno a su quehacer. No es por lo tanto una revisión histórica de Chiapas únicamente dicha, ni un análisis específico de la lucha indígena, ni un recuento de la acción indigenista, es más bien, las tres cosas interconectadas al mismo tiempo, como elementos de un contexto específico y relevante para los y las profesoras de la UNICH. Una revisión que permita encontrar los escenarios concretos donde los interlocutores de esta investigación han construido sus tramas de vida.

En la segunda y tercera parte de este capítulo profundizaré en el contexto temporal y espacial más contemporáneo de la región, pero poniendo especial atención en lo que constituyen arenas e interfaces sociales donde las vidas de los y las profesoras que acompañan esta tesis se encuentran tejidas. Es preciso comprender mínimamente en términos históricos la condición y características de las relaciones interétnicas, sí, pero también requerimos dar cuenta de arenas sociales actuales y específicas donde se mueven intereses, valores, ideologías, actitudes, recursos y expectativas, que dan dimensión más justa de las decisiones de vida que han debido tomar, ellos-ellas, cual personajes de una trama que precisa explicarse; que es compleja, sin duda, y desafiante al mismo tiempo pero que obliga conocerse.

La intelectualidad indígena, o más debidamente dicho, intelectualidad maya-zoque en los Altos de Chiapas y las prácticas de salud en el reconocimiento de su diversidad ontológica y cultural son campos de lucha, espacios de disputas, lugares de negociación y de intercambio de recursos y confrontación de expectativas que se ajustan muy bien a esto que vengo definiendo como arenas de intermediación del quehacer docente universitario. A estas prácticas me referiré hacia el final del capítulo. Este tipo de espacios sociales son unos entre muchos, por ejemplo: las prácticas de alimentación y el sistema agroalimentario en la región; la producción agroecológica que le hace resistencia; la situación lingüística de lucha entre el castellano hegemónico y las lenguas propias de los pueblos; las prácticas de comunicación intercultural que suceden en estos mismos contextos de pluralidad; las violencias múltiples y las prácticas de justicias indígenas en el gobierno neoliberal fuertemente militarizado. En todos estos campos sociales —como arenas de lucha e intermediación— los y las profesoras desarrollan roles sociales específicos como individuos y como personas. Es preciso reconocer el contexto donde suceden tales fenómenos, de ahí que debamos enfocar el análisis a un nivel más particular de los hechos. Concentrarnos en cierto tipo de interfaces sociales que interesan para el caso de la UNICH y para el caso de las historias de vida y trayectoria docente que aquí trato.

Especiales resultan los roles de vida de profesores y profesoras desde la identidad indígena maya-zoque en la historia de las relaciones interétnicas que vamos a contar, por ser objeto de racismos, discriminación y testimonio de lucha. Pero necesario es contrastar y comparar esos

roles de vida con los que se construyen desde la identidad mestiza que compartimos otros connacionales, o así mismo, los roles y experiencias de quienes desde la extranjería y la migración comparten también el hecho de sentirse y ser chiapanecos o mexicanos. Las arenas sobre las que voy a profundizar en este capítulo bien pueden dar cuenta de los límites e intersecciones que se tejen en las vidas de las personas en un contexto específico, y que resultan significativas para explicar las miradas docentes y perspectivas del trabajo hacia pedagogías dialógicas, interculturales y decoloniales.

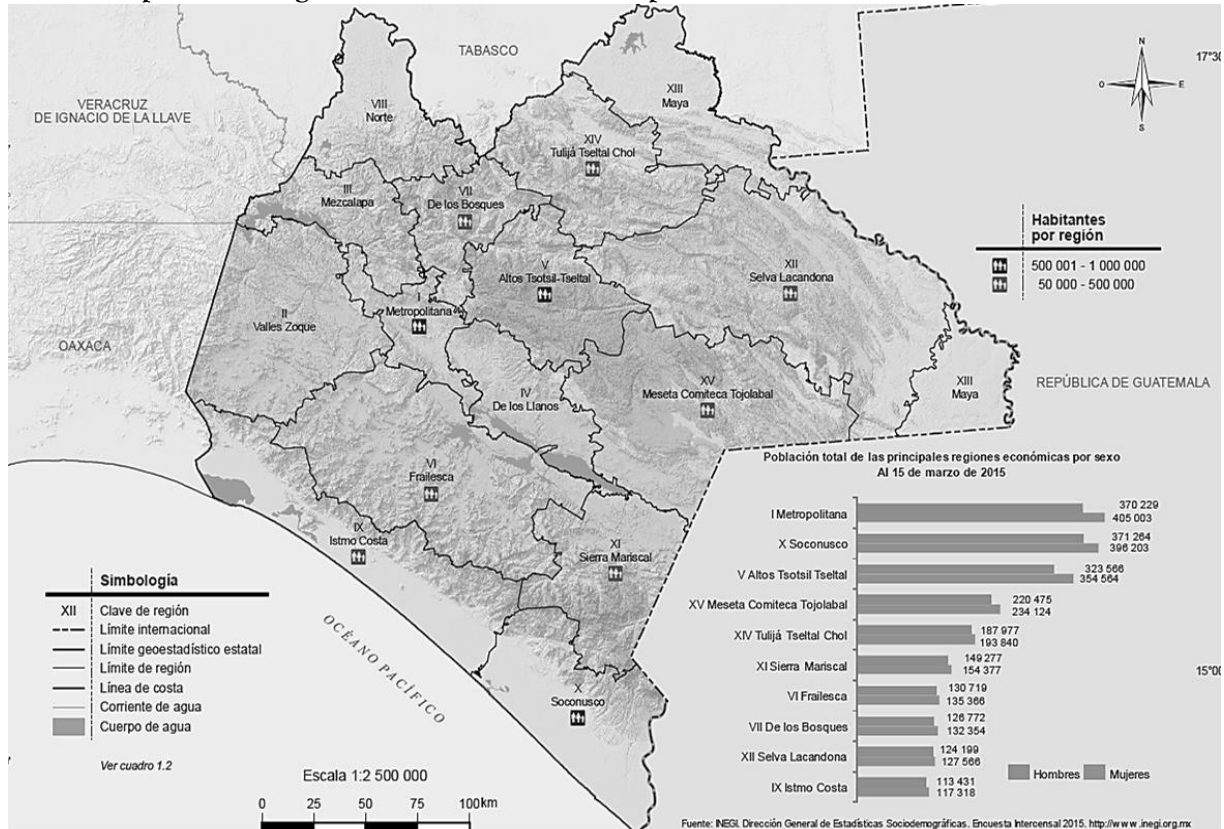
Es imposible profundizar en todas las arenas existentes, pero, intentaré señalar durante mi análisis el cómo en los diversos ámbitos de intermediación se generan los mismos problemas de confrontación, contradicción, conflicto a nivel epistémicos y pragmático. Sobre todo, visto desde lo que aquí he llamado una epistemología antropológica que se preocupa más por los conocimientos en la práctica: cómo son usados y cómo son producidos, difundidos y acuerpados estos. Por ello he decidido —para intentar dejar más claro, insisto— concentrarme en dos arenas de intermediación que atraviesan el análisis global de la tesis; porque son miradas desde una escala macro, meso y micro. Es decir, desde su lugar como superestructura (educación-sociedad) hasta su concreción práctica en las agencias, dispositivos (universidad-profesiones) y su materialidad en las vidas de las personas (trayectorias-decisiones de vida). Este capítulo, por lo tanto, terminará con el análisis de la pluralidad en el caso de las prácticas de salud intercultural y el desarrollo de la intelectualidad maya-zoque en el contexto de globalización neoliberal actual.

III.1 Los Altos de Chiapas como región Multi-étnica. Presentes distantes y pasados continuos

La región conocida como los Altos de Chiapas comprende un amplio territorio de bosques, laderas, y numerosas colinas que esconden pequeños valles y ocasionales planicies; se caracteriza por ser un terreno escarpado rodeado de cerros, donde los principales caminos que serpentean la vasta región montañosa fueron hechos mucho antes de que llegaran los castellanos. Según la división del INEGI por criterios económicos y geoestadísticos la región intitulada “*Altos Tsotsil-Tzeltal*” se puede ver en la parte del centro del mapa en la ilustración 1. En términos de división municipal en el actual mapa político-territorial —según esta misma

fuente— la región comprende 17 municipios. Todos más allá de los mil metros sobre el nivel del mar y seis de ellos arriba de los 2 mil MSN. Sin embargo, esta división no explica la organización política real, ni mucho menos las relaciones interétnicas de dicha región como veremos a continuación.

Ilstr. 1 Mapa de las Regiones Económicas de Chiapas



Tomado de: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Anuario estadístico y geográfico de Chiapas 2017. México, P. 9 “Regiones económicas con mayor población”

En términos de población y extensión geográfica respecto de todo el estado de Chiapas la región representa 13.6% y 5.0% respectivamente, es decir, de los 5.5 millones de habitantes que tiene Chiapas —según datos del último Censo Nacional 2020 del INEGI— la región congrega a 755,821 personas habitando una extensión de 3,723 km² respecto de los 73,311 km² que comprende el estado de Chiapas. El crecimiento poblacional en la región ha sido muy significativo sobre todo a finales del siglo pasado y en lo que va del presente. Si para 1950 la población no llegaba a los 150 mil habitantes, para 1990 ya había alcanzado 325 mil personas;

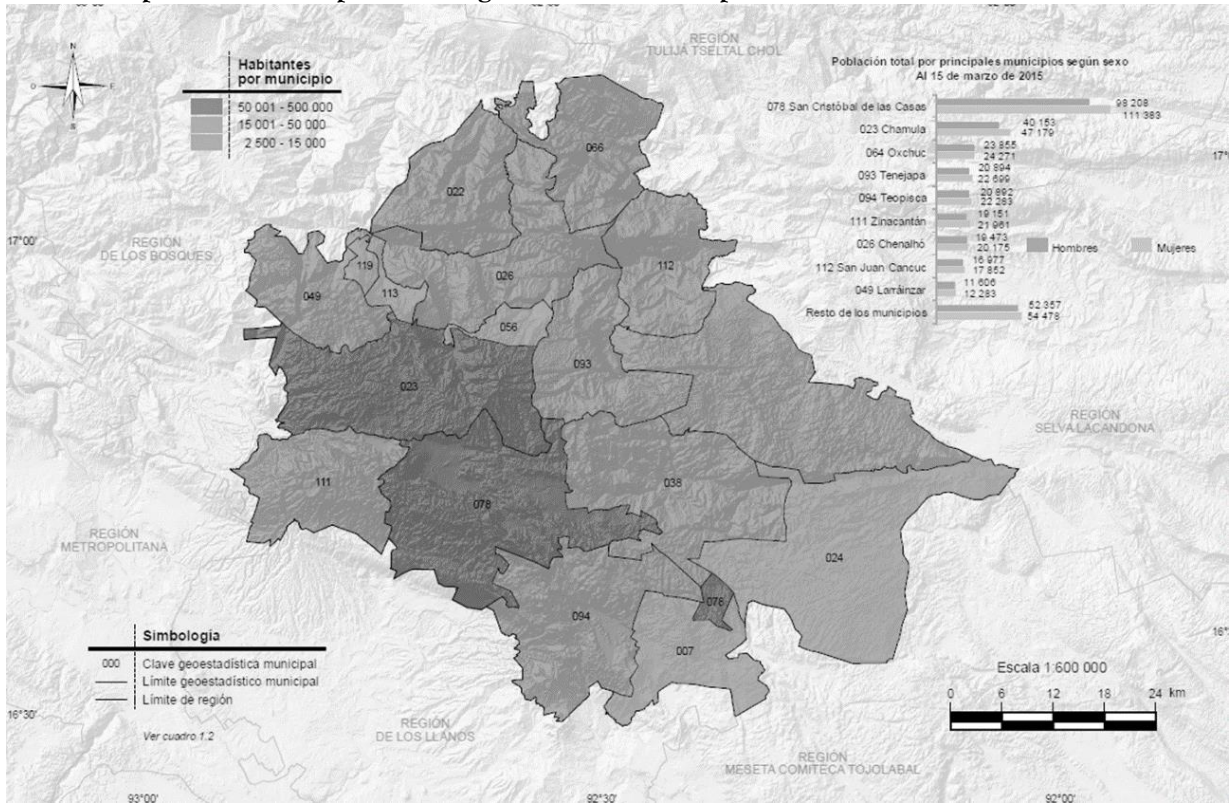
cifra que se ha duplicado en treinta años. La tasa de crecimiento poblacional en Los Altos, por lo tanto, ha sido significativamente mayor que el promedio estatal y el promedio nacional.

La región ha sido delimitada de distintas formas, sobre todo durante las últimas décadas y en función de intereses temáticos diversos. Para mí entender, las relaciones político-económicas en torno a la ciudad que rige la dinámica regional –San Cristóbal de las Casas– va más allá de los 17 municipios enlistados, sin embargo, el hecho de que hablemos de una región montañosa de difícil acceso y de precariedad de suelos productivos hace que se diferencie de otras regiones con igualmente alta población de adscripción indígena. Sin menoscabo de esto, voy a referirme a los Altos de Chiapas pensando en los 17 municipios (véase ilustración 2) pero agregaré a Chilón, Tila y Yajalón en las tablas generales que presento. Estos tres municipios están fuera de la delimitación geográfica gubernamental; ubicados hacia la zona norte (Tulija-Tseltal Ch'ol) y de colindancias con la frontera de Tabasco. Los considero importantes porque en diversas partes de este trabajo hago referencias a ellos; tanto para el caso de la UNICH como institución y sus sedes universitarias como para el caso de las vidas y trayectorias de profesoras que analizo en esta tesis. Sólo cuando analicemos tales casos haré mayor referencia a estos municipios anexados en la revisión contextual (véase tabla 1).

En la demografía general del Estado los municipios más poblados son Tuxtla Gutiérrez ^{Capital} (604 mil), Tapachula (353 mil), Ocosingo (234 mil) y San Cristóbal de las Casas (215 mil habitantes). Este último constituye el centro económico-político de la región; lo que no sólo se debe a su concentración poblacional, urbanización y dinámica comercial como centro de distribución de alimentos, víveres y toda clase de mercancías, dentro de los diez y siete municipios circundantes y otros más allá, sino también por ser el centro de poderes políticos, como juzgados, instituciones electorales, agencias gubernamentales, espacios de toma de decisiones de política pública y concentración de instituciones de servicio público-gubernamental. Situación que como veremos ha resistido la prueba del tiempo. Puede verse incluso un contraste muy claro en la población económicamente activa; mientras que en SCLC el 53% de la población mayor de 12 años ocupada según sector de actividad corresponde a Servicios Profesionales, Transporte, Comunicación, Gobierno y otros. Para los demás

municipios de la región, exceptuando a San Cristóbal, este mismo indicador es apenas del 8%, y en cambio, el 72% de la población mayor de 12 y económicamente activa se dedica a la agricultura, la ganadería y el aprovechamiento forestal. Véase anexo C.

Ilstr. 2 Mapa intermunicipal de la región Altos de Chiapas



Tomado de: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Anuario estadístico y geográfico de Chiapas 2017

En población, SCLC es seguido sólo por Chamula con más de 100 mil habitantes, pero a diferencia del primero en este último el 98% de la población se autoadscribe como indígena. Esta es la constante en toda la región de los Altos, y de ahí su principal centralidad para el análisis histórico-contemporáneo de la situación indígena en Chiapas. Es decir, si bien según los mismos datos del Censo Nacional de INEGI 2020, el 72% de la población en la región habla

lengua indígena, en realidad en promedio, más del 92% de las personas se considera de autoadscripción indígena (véase tabla 2).¹

Tabla 1 Municipios de los Altos de Chiapas. Indicadores básicos

Municipio	Población Total 2020	Pobreza extrema* 1990 (%)	Pobreza extrema 2010 (%)	Pobreza extrema 2015 (%)	No pobres y no vulnerables 2015 (%)	No pobres y no vulnerables 2015 (personas)	Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda 2015 (%)
Aldama	8480	nd.	80.9	54.4	0	0	63.2
Amatenango del Valle	11283	75	71.6	54.2	0.1	11	59
Chalchihuitán	21915	89.1	86.1	79.8	0	8	93.9
Chamula	101967	73.5	84.9	63.1	0	15	91.2
Chanal	13678	83.3	74.8	74.4	0	1	90.9
Chenalhó	47371	80.8	73.4	77	0.1	60	93.3
Chilón	137262		75.4	70	0.2	249	92.8
Huixtán	22975	76.3	62.5	60.3	1.9	272	85.7
Larráinzar	31259	87.3	73.1	52.5	0.1	28	61.1
Mitontic	13755	69.6	70.5	61.8	0	2	90.3
Oxchuc	54932	74.3	62.2	75.7	0.4	111	95.8
Pantelhó	26391	87.8	74.0	72.4	0.2	51	87.6
San Cristóbal de las Casas	215874	40	27.5	16.8	13.6	28041	19.6
San Juan Cancuc	37948	82.1	90.5	77.7	0	1	97.7
Santiago del Pinar	4959	nd.	71.8	54.7	0	0	77.7
Tenejapa	48162	81.2	69.1	59.6	0.1	23	90.1
Teopisca	49499	72.9	44.9	47.3	1.3	410	59.6
Tila	83505		76.6	67.3	0.4	335	93.3
Yajalón	40285		53.8	38.8	5	1479	51.2
Zinacantán	45373	76.3	69.7	61.5	0	20	68.4

¹ La cuestión es relevante por otro lado porque demuestra la dificultad de medir la condición étnica. Si bien durante muchos años fue el habla de lengua indígena el criterio más utilizado para “medir” la población indígena del país, el INEGI ha incluido ya en el censo respectivo una pregunta precisa y personal sobre la autoadscripción étnica. Cerca de 15% de la población de SCLC no habla lengua indígena, pero sí se considera indígena, esto es un aproximado de 32.5 mil personas.

... Continuación. Tabla 1 Municipios de los Altos de Chiapas. Indicadores básicos

Municipio	Rezago educativo 2015 (%)**	Población >15 Analfabeta 2020 (Personas)	Población >15 Analfabeta 2020 (%)	Grado promedio de escolaridad (años) 2015	Población >15 con educación superior (%) 2020	Población de 15a24 años que asiste a la escuela (%) 2020
Aldama	40.7	1001	12%	5.2	0.5	13.5
Amatenango del Valle	49.4	1932	17%	4.5	1.6	14.6
Chalchihuitán	47.6	3484	16%	4.7	0.5	10.6
Chamula	54.6	19862	19%	3.9	0.4	9.5
Chanal	32.7	1579	12%	5.6	1.6	24.8
Chenalhó	45.7	7715	16%	4.8	1.1	11
Chilón	39.9	21416	16%	5.4	3.4	26.2
Huixtán	35.6	2642	11%	6	2.4	24.6
Larráinzar	36.7	2969	9%	5.6	2	17.8
Mitontic	50.2	2730	20%	3.9	0.4	13
Oxchuc	32.9	5029	9%	6.4	4.4	33.1
Pantelhó	49.7	5503	21%	4.2	1	15
San Cristóbal de las Casas	21.2	14163	7%	9.1	24.8	41.6
San Juan Cancuc	42.5	6441	17%	4.8	0.5	21.8
Santiago del Pinar	41.7	925	19%	4.8	1.5	26.4
Tenejapa	40.8	5444	11%	5.3	0.9	18.1
Teopisca	49.8	6637	13%	4.9	4.6	17.2
Tila	36	10639	13%	6	3.1	29
Yajalón	35.6	6235	15%	6.3	11.7	30
Zinacantán	55.9	8959	20%	4	1.1	7.7

Fuentes: CONEVAL: Indicadores de pobreza por municipio 2010 y 2015; INEGI: Censo Nacional de Población y Vivienda 2020 y, Encuesta Intercensal 2015

*Medido como indigencia equivalente estándar por municipios según (Boltvinik, 2000); **El promedio de rezago educativo estatal es de 29%.

Esto representa una variación en las formas de identificación de la presencia indígena; esta nueva metodología del INEGI deja más claro aún la importancia de la autoidentificación indígena en toda la región y probablemente en todo el país. Además, debemos señalar que este 92% contrasta con el promedio estatal en otras regiones del Estado que hacen ver en los Altos de Chiapas el principal bastión poblacional de la diversidad étnica, particularmente Tsotsil-

Tseltal. Sin menoscabo de las demás poblaciones Zoques, Choles o Tojolabales entre otros pueblos que habitan las diversas regiones de Chiapas.

Tabla 2 Municipios de los Altos de Chiapas; lengua, población y adscripción indígena

Municipio	Altitud (msn*)	Población Total	H	M	Hablan Lengua Indígena (>3 años)^	Auto - adscripción indígena (%)**	Bilingües (%)*** Bast' ikop/ español^^
Aldama	1787	8480	4040	4440	7731	99.18	41.1
Amatenango del Valle	1808	11283	5373	5910	7514	91.59	60.5
Chalchihuitán	1401	21915	10873	11042	19496	98.95	27.8
Chamula	2269	101967	46948	55019	92158	98.32	47
Chanal	2087	13678	6734	6944	12088	99.14	59
Chenalhó	1615	47371	23194	24177	42234	97.39	36.5
Chilón	869	137262	67317	69945	118998	98.62	59.2
Huixtán	2031	22975	11264	11711	19811	94.53	70.2
Larráinzar	1985	31259	15204	16055	27767	99.07	50
Mitontic	1641	13755	6733	7022	12129	99.1	33.9
Oxchuc	1977	54932	27514	27418	47883	97.88	62.6
Pantelhó	1171	26391	12950	13441	22342	90.04	41.8
San Cristóbal de las Casas	2124	215874	102292	113582	66819	48.12	28.8
San Juan Cancuc	1366	37948	18517	19431	34101	98.85	27.9
Santiago del Pinar	1664	4959	2451	2508	4432	98.96	54.1
Tenejapa	2079	48162	23308	24854	43341	98	49.9
Teopisca	1779	49499	23944	25555	20712	63.39	35.5
Tila	1062	83505	41701	41804	63392	98.66	73.4
Yajalón	782	40285	19590	20695	23718	87.89	49.3
Zinacantán	2166	45373	21115	24258	41485	98.34	64.6
Totales/ Promedios		1016873	491062	525811	728151	92.8	48.6

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda. INEGI 2020. Elaboración propia

* Metros sobre el Nivel del Mar

** El porcentaje está calculado respecto de la población de 3 años y más a nivel de localidad e integrado por municipio. La fuente es el Cuestionario Ampliado del Censo Nacional de Población y Vivienda 2020. INEGI

*** Calculado respecto de la población de 3 años y más que hablan alguna lengua indígena de Chiapas y el español o castellano.

^ 71.6% del total de población habla alguna lengua indígena

^^ El promedio regional de la población bilingüe es: 48.6%

Exceptuando a Chilón, Tila y Yajalón, después de la ciudad de San Cristóbal y del pueblo de Chamula (cabecera) que no están lejos de ser considerados una sola zona conurbada en torno

al Valle de Jovel, los demás municipios son más bien pequeños en población y dispersos en formas de habitar el territorio. La variación va de Santiago del Pinar que apenas congrega 4,959 habitantes en 18 localidades, hasta 54.9 mil habitantes en Oxchuc distribuidos en 161 localidades. En total la región comprende más de 1,300 localidades –según los mismos datos de INEGI– distribuidas en la amplia zona montañosa; dentro de estas localidades están las cabeceras municipales de San Cristóbal, Chamula, Oxchuc y Teopisca y son estas ciudades urbanizadas las únicas que sobrepasan los diez mil habitantes (la ciudad de San Cristóbal excede por mucho esta constante con más 200 mil habitantes; una diferencia que también da muestra de la importancia de este complejo urbano en el territorio). En otras palabras, el 90% de las localidades² a excepción de estas cuatro cabeceras municipales, no sobrepasan los 2,500 habitantes. Algo que sigue hablando de lo que entonces llamaron –desde la antropología clásica de los años 60s y 70s– *parajes* como forma característica de hábitat en la región indígena de Chiapas. Aunque por supuesto, a veinte años del nuevo milenio, es una descripción que se queda muy corta para explicar el complicado panorama regional contemporáneo de la amplia y diversa zona. Sobre todo, por el impacto de la globalización, el neoliberalismo, la polarización económica y las tecnologías de la información, y la acción del Estado por decir los más importantes.

Como podemos ver en la tabla 1, en promedio, 48.6 % de la población, que mayoritariamente se auto considera indígena, es bilingüe. Sin embargo, este bilingüismo es más fáctico, es decir, generado por la misma dinámica de resistencia y adaptación social de las poblaciones indígenas, que producto de la política educativa estatal o el intervencionismo gubernamental. Esto es así puesto que las lenguas, tanto como la identidad indígena, comenzaron a ser revaloradas sólo a partir de las últimas décadas del siglo XX y en lo que llevamos del siglo XXI. Un periodo muy menor si se contrasta con los siglos de dominio

² Muchas veces, más no en todos los casos, emparentadas con lo que se consideran comunidades indígenas. Es común que una localidad se le denominé “comunidad” o que un ejido también y al mismo tiempo sea una comunidad, pero no en todos los casos. En general, muchas comunidades; o comunidades con varias localidades y una cabecera donde residen los edificios del cabildo y otras instancias constituyen lo que denominamos hoy los municipios de los Altos.

castellano primero de régimen colonial, después republicano, que, al contrario, han menospreciado sistemáticamente la lengua y la identidad indígena como forma de racismo colonial, luego institucionalizado por el mismo Estado-nación. Hoy por hoy, seguimos padeciendo el efecto castellanizador del indigenismo que sin proponérselo minó la condición del habla del *Bast'ikop* en la región, sin menoscabo de su pretensión de llevar desarrollo postrevolucionario a las comunidades indígenas. Pero intentaré ir más lento en el argumento.

A la amplia autoadscripción indígena –tal, que quizás sea propio enunciarlo en el presente como el principal territorio maya-chiapaneco–; el bilingüismo fáctico; el crecimiento demográfico; la creciente urbanización de la principal metrópoli (SCLC) y la continuidad del asentamiento rural de la región en pequeñas comunidades, debemos añadir otros fenómenos sociales para comprender la complejidad de dicha región: la migración y el desplazamiento poblacional –dentro y fuera de la región– así como la variada y constante disputa por el territorio o la situación de la tierra. A esto se le añade una historia de las condiciones del trabajo, la explotación, subyugación, el racismo, marginación, pobreza, violencia y confrontación constante que resiste el paso de los siglos y el mismo cambio social.

III.1.1 La recreación étnica en el tiempo colonial. Apuntes de una historia larga

Como territorio mesoamericano previo a la llegada de los castellanos el área maya de entonces ya venía heredando un complicado escenario de intercambios culturales entre la gran civilización maya, los mexicas-toltecas y las adaptaciones locales expresadas en las lenguas herederas del maya: el tsotsil, tseltal, chol, tojolabal, y demás lenguas chiapanecas; a excepción del habla zoque que procede, más bien, de la familia lingüística yutoazteca³. Elementos como el calendario y los números mayas, el bilingüismo (náhuatl- ch'ol o; náhuatl-tseltal; náhuatl-tsotsil; etc.) en las clases altas gobernantes. El liderazgo mesiánico –atribuido como divino– mediado

³ Y cuya presencia en la zona de los Altos es, más bien, muy posterior ya que la distancia fue acortándose entre la región tuxtleca zoque y las montañas de los Altos, además de que las migraciones, desplazamientos y otros efectos poblacionales tuvieron más importancia histórica. La forma de presencia que tenían las actuales lenguas antes de la conquista no tienen nada que ver con la conformación actual regional de Chiapas, pero sí constituyen un pasado presente y distante.

por los sacerdotes, así como formas económicas de sustento organizadas en torno al cultivo de la milpa de maíz, entre otros elementos; se pueden identificar como propias de ese intercambio cultural mesoamericano entre poblaciones del sur, del centro y de la península de Yucatán. Se debe tener en cuenta que en la larga historia de la civilización maya la conquista de los españoles llega en el periodo conocido por los arqueólogos y mayistas como periodo Postclásico (900-1500 ac.).

Entre unos 500 a 600 años antes de la llegada de los primeros conquistadores y la fundación de la Ciudad Real, antecedente en nombre de ciudad al de SCLC (1524 y 1528 respectivamente), las grandes ciudades mayas ya se habían sucedido en migraciones o abandonos de sus construcciones y una reconfiguración de poblaciones venía teniendo lugar con importantes contactos hacia el norte con el imperio mexica y hacia el sur con poblaciones mayas centroamericanas. Conformados en pequeñas poblaciones socialmente estratificadas, gobernadas por lo que Jan de Vos identifica como poderes militares y religiosos que organizaban la sociedad prehispánica en la zona: “cacicazgos” y “sacerdotes”, cada pueblo constituía para entonces y por lo general una nación aparte, exclusivista pero con relaciones directas con sus vecinos tanto de paz como de guerra (Vos, 1988: 40-44). Existen referencias históricas que identifican a Zinacantan; Chamula; Hueyguiztlan (Huixtán) como asentamientos prehispánicos que bien podrían caer en estas descripciones. Todas como provincias guerreras que fueron desincorporadas para producir los pueblos de “paz”; las reservaciones indígenas que modificaron todo el panorama regional en torno a pequeñas comunidades a las que se añadieron toponimias religiosas de santos patrones (San Pedro- Chenalhó; San Juan-Chamula, San Andres-Larrainzar, San Juan-Cancuc y demás) algunos nombres se mantienen otros se olvidaron.

El impacto de la orden de los dominicos que acompañaron a los capitanes y nuevos colonos españoles en la incursión beligerante y evangelizadora que significaron los siglos XVI y XVII, es vital para comprender la transfiguración cultural que tuvo lugar entre pueblos guerreros mayas prehispánicos y comunidades indígenas, hoy llamadas pueblos originarios. Desde Fray Bartolomé (1484-1566) cuya presencia fugaz en el territorio ha dado nombre a su principal ciudad, hasta Fray Pedro Lorenzo “de la Nada”, que desafiando la jerarquía religiosa y contra

toda advertencia de sus antecesores, incursionó en la densa Selva Lacandona y en el norte de Chiapas —en frontera con Tabasco— para predicar la conversión pacífica a la religión católica en la lengua propia de los guerreros mayas (Vos, 1988: 89–96; 337). Documentos disponibles afirman que dominaba al menos cuatro lenguas, además del castellano: el tsotsil, el tselal, el chontal y el ch’ol (Vos, 1988: 90).

El prolongado establecimiento del régimen colonial en la región, si bien, se debatió entre la rendición pacífica y la conversión espiritual “justa” a los ojos de la corona española enarbolada por frailes como Bartolomé y Pedro Lorenzo; y por otro lado, la guerra de conquista, el exterminio, genocidio y la esclavización de las poblaciones locales; fue más bien un debate tan sólo de ideas, pues las acciones mínimas por respetar a las poblaciones conquistadas no bastaron y no surtieron efecto en términos de su incorporación al régimen. La colonia entonces significó la colocación de los pueblos conquistados en el basamento de la estratificación social, es decir el inicio de su explotación sistemática como fuerza laboral, como servidumbre y como algo inferior a persona; mucho menos ciudadano(a)⁴. Esta lectura bastante sintética claro que deja por la borda los detalles de todos los procesos que desencadenaron la situación de opresión que fueron experimentando los pueblos y comunidades de los Altos de Chiapas durante largos siglos. Procesos que comenzaron desde la instauración de la encomienda; que incluyen incesantes luchas e incursiones por explorar y pacificar el agreste territorio; el desarrollo de las empresas explotadoras muchas veces en manos de los mismos frailes y la aparición y florecimiento de las plantaciones y fincas, entre otros fenómenos⁵.

⁴ Piénsese en el debate entre Gines de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas de sobre si los indígenas tenían alma. Aunque la idea de ciudadanía vino mucho después, una vez instauradas las ideas liberales y la aparición del estado-nación, por supuesto.

⁵ Justo después de la fundación de la Ciudad Real, por su primer capitán Diego de Mazariegos (1528), en el contexto de las incursiones armadas por “pacificar” o mejor dicho para conquistar a las poblaciones locales, se instituyeron las encomiendas como una forma de relación social entre los españoles y los desde entonces, y por primeras veces llamados indígenas: “La institución de la encomienda se había desarrollado a partir de las <distribuciones>, es decir, distribuciones de la mano de obra indígena [*—reparto de esclavos mutatis mutandis—*]. En el encomendero se delegaba el derecho real a recaudar tributos. Además, tenía derecho a los servicios personales de los indígenas de su encomienda [*—servidumbre—*]. En cambio, tenía la obligación de preocuparse por el bienestar de sus súbditos y enseñarles la doctrina cristiana [*—con el trabajo de los Frailes recién llegados—*]” (Köhler, 1975: 136 el entre corchetes es mío).

Las incorporaciones poblacionales en comunidades (pueblos de paz y del rey) en conjunto con la evangelización, la reorganización político-religiosa interna y el establecimiento de relaciones económicas con la Ciudad de Real fueron las principales características que definieron un nuevo curso de la historia de esas poblaciones. Tanto en términos de las relaciones con la propiedad colectiva de la tierra y sus cambios, como en lo tocante a la invención de las tradiciones y la configuración de patrones culturales considerados como propios y preservados por generaciones enteras a través de la memoria oral, principalmente. La conquista no se debe leer como la imposición —sin resistencias— de una nueva cultura y dominio político. A la par de las sublevaciones indígenas que tuvieron lugar en distintos momentos; por lo menos la rebelión de los Zendaes (Tseltales) de 1712, la de los Zoques en 1693, o las sublevaciones bélico-religiosas de Zinacantan, Cancuc y Santa Martha entre 1850-1870 —ya en el marco de la incorporación del territorio de las Chiapas a la naciente república de México y en el contexto de las reformas de libertad de culto y separación de la Iglesia respecto del Estado—; además, y más importante aún, está el papel activo de los diversos pueblos que a fuerza de circunstancias tremendamente adversas fueron dando forma plural y única a la práctica de la religión católica y a la forma política de la comunidad impuesta por la iglesia y continuada después por el Estado-nación incorporada a la figura del municipio libre.

Cada comunidad trató por sí misma con el dominador, y de esta manera dio origen a esa pluralidad de culturas y contextos locales que son específicos de Chiapas. Se configuró una situación muy compleja de diversidad no sólo cultural sino también política (Fábregas Puig, 2012: 130). En lo tocante a la religión todo el largo proceso de evangelización y adopción de la nueva religión significó una recreación que se produjo a raíz del contacto pero que permitió la reinterpretación del nuevo mundo que aparecía ante los ojos de los pueblos conquistados. Los siglos XVI y XVII fueron épocas de mucha creatividad, pero ésta se desarrolló siempre dentro de los límites impuestos por el control colonial y eclesiástico. Aunque con el espacio suficiente para que las comunidades pudieran seguir construyendo y reconstruyendo, a partir de elementos autóctonos y extranjeros, su propio universo (Vos, 2010: 175-176). Una muestra muy clara del resultado de estos largos procesos son las iglesias de Oxchuc y de Chamula, que en su interior

hoy día se pueden apreciar formas de adoración, decoración, revestimientos y uso de los espacios muy diferentes al catolicismo ortodoxo o cristiano-romano mucho más común en iglesias de otras ciudades del país. En ambas iglesias:

“una gran nave se abre al ingresar, en Oxchuc si hay bancas en Chamula no, pero en ambas, el humo, el olor a copal, pino y cera inundan el espacio; las paredes griseadas, oscurecidas por el humo y las velas sobre el piso derritiéndose junto a tapetes naturales de ramas de pino frescas y verdes que son usadas para embellecer y enaltecer la adoración. Botellas de refresco Coca-Cola y bolsas negras residen sobre el piso. Niños, gallinas y guajolotes son comunes encontrar mientras las personas, mayoritariamente mujeres rezan en tseltal o tsotsil. Los aposentos de los santos son de madera, para nada lujoso y más bien muy obscura por el tiempo, seguramente, como obscura parece la pintura de los santos a pesar del vidrio que los cubre. Estas iglesias distan de ser espacios vacíos la mayor parte del tiempo al que se congregan feligreses a hacer misa, y son más bien, lugares de una carga espiritual y simbólica muy fuerte en el que siempre hay adoración; la iglesia de Chamula incluso porta en su fachada motivos mayenses coloridos y es muy conocida y visitada como destino turístico en la región” (Extractos del Diario de Campo: 15/05/2019 y 05/07/2019).⁶

En lo que respecta a la forma comunitaria. El haber dominado a los grupos culturales diferenciados e impuesto formas de organización política inspiradas en la comuna española no acabó con la inspiración prehispánica de dichos grupos para organizar su vida en común. La comuna, en efecto, recibió el nombre castizo de *común* o república de indios, reserva o parcialidad indias; sus funcionarios fueron llamados gobernadores, alcaldes, regidores, capitanes, o alféreces, designaciones todas ellas aceptadas por la terminología política española peninsular, pero tal imposición no se llevó a cabo a tabla rasa, pues los pueblos tenían y defendían sus conceptos tradicionales que llevaron incluso a distinguir, con el tiempo, entre gobiernos civiles y gobiernos tradicionales al seno de las mismas comunidades (Aguirre Beltrán, 1967: 182-184; 1991). Para Aguirre Beltrán el abigarrado contexto se explica en parte por la diferencia de la relación con la tierra. Una relación mística que no es igual a la relación material

⁶ Por otro lado, están reconocimientos como el que hace Viqueira sobre aquel tiempo: “la sublevación de 1712 en la que los rebeldes mataron a varios sacerdotes puso en evidencia el poco respeto que la Iglesia les inspiraba. Por otra parte, el nombramiento, durante esa misma rebelión, de indígenas vicarios para que oficiaran misa, impartieran los distintos sacramentos y encabezaran las procesiones, demostró el gran interés de los naturales por recuperar el control sobre su vida religiosa” (Viqueira, 2002: 231). Se debe distinguir entre la persecución de ritos, adoraciones y prácticas prehispánicas durante el largo periodo colonial, y el renacimiento de estas prácticas a partir de las Leyes de Reforma en el siglo XIX y durante todo el siglo XX cierta libertad pre-indianista tuvo importantes influencias en la particular forma de la religión tradicional en los Altos (Véase: Vos 2010:170-76).

establecida por el Estado-nación y que hace particular los cargos, puestos y responsabilidades de poder, autoridad y legitimidad de que dispone la persona: *el carguero* frente a los demás. La cuestión es que dicho poder no está exento de las características sobrenaturales propias de la definición de poder que tienen las comunidades indígenas: “*La cosmovisión del indio concibe el poder sobrenatural como el poder por antonomasia; como la fuente de la que emanan las restantes formas de poder*” (Aguirre Beltrán, 1967: 194-195)⁷.

Es preciso poner en claro que las Repúblicas de Indios (forma más precisa de referirse a la misma región de los Altos durante el periodo colonial por la forma en que estaba organizada y cómo operaba respecto de la corona española) no fue lo mismo una vez que se consumó la independencia, ni cuando llegó —a cuentagotas— la revolución mexicana de 1910. Las poblaciones indígenas fueron adaptándose y cambiando en cada periodo de tiempo de acuerdo con las circunstancias respectivas, pero ni la independencia, ni la revolución han transformado, en el fondo, las relaciones interétnicas de dominancia de ladinos sobre indígenas, o de asimetrías materiales entre pequeñas familias ricas y muchas poblaciones en la extrema pobreza. Aunque ahora existan —entrado el siglo XXI— familias sobre todo Tsotsiles de Chamula realmente acaudaladas: productoras de artesanías; o con empresas transportistas, distribuidoras de víveres, enseres u otros comercios; la enorme mayoría de la población indígena de Chiapas sigue viviendo en las carencias múltiples y en el sustento mínimo diario de sobrevivencia. Justo es entonces traer a colación una afirmación clave propuesta por Bonfil Batalla desde tiempo atrás:

Las categorías indio o indígena es una categoría analítica que nos permite entender la posición que ocupa el sector de la población así designado dentro del sistema social mayor del que forma parte: define al grupo sometido a una relación de dominio colonial y, en consecuencia, es una

⁷ Esto es sólo parcialmente cierto, puesto que, aunque aún funciona en los Altos de Chiapas el sistema de cargos cada vez es menos respetado y seguido por las personas dado los intensos y cada vez más prolongados contactos con la vida ladina de las ciudades, y la enorme diversidad religiosa que hoy existe en la región desde la entrada de las iglesias protestantes desde inicios del siglo XX en adelante. Además de que, dichos sistemas de cargos han sido objeto de fuertes y prolongados cacicazgos y del control político partidista (Nolasco, 1994: 40-41). Para miles de jóvenes, hoy en día, seguir el sistema de cargos representa reproducir una vida de limitaciones y de auto sustento en las comunidades; una especie de destino manifiesto del que buscan desprenderse o liberarse. No sobra reconocer la cada vez más insuficiente explicación mística del pensamiento indígena que Aguirre Beltrán identificaba como propia de lo indígena; rayando en una folclorización estéril de la situación étnica.

categoría capaz de dar cuenta de un proceso (el proceso colonial) y no sólo de una situación estática (Bonfil Batalla, 1972: 122)

Visto así no parece extraño que la palabra “indio” fuera tomando un significado peyorativo, denigrante, mucho más el superlativo “indito”. Se incorporaron (*indio-indito*) desde la colonia como categoría racista en las relaciones interétnicas de la región. En otras palabras, la condición indígena se creó desde el origen de la conquista con base en una discriminación y racialización de la diferencia; la situación indígena, es eso... una situación *indígena*. Y es que, mucho tiempo después de la conquista, ya cuando las relaciones económicas entre criollos, ladinos e indígenas se establecieron como parte de una estructura de estamentos sociales imposibles de franquear (el que nació indio, indio se queda; el que nació mulato, mulato será; el que nació criollo, criollo es y nunca peninsular, etc.). Ya cuando las mejores tierras de cultivo y las grandes y escasas planicies fueron ocupadas por los venidos de fuera y sus herederos, el reparto del trabajo entre estas etiquetas sociales dio cuenta clara del trato denigrante naturalizado por los opresores; de la forma de incorporación subyugada de la condición indígena:

El indígena tiene por otra parte, la ventaja de que en verano, cuando posiblemente escaseen los víveres, se le ofrece la posibilidad de trabajo en los campos de la altiplanicie o en las fincas de café que están más lejos. Para el ladino es más difícil aceptar tal tipo de trabajos, porque el trabajo sencillo en la agricultura, que se estima como trabajo propio de un indígena, puede afectar negativamente su estatus de ladino (Aguirre Beltrán, citado por Köhler 1975:32 subrayado mío)

Este tipo de lecturas, o informes que sobre la condición indígena como servidumbre, como fuerza de trabajo se reproducen en tiempos distintos, desde el pasado más distante hasta el pasado más reciente. Con la salvedad de las diferencias contextuales respectivas. Desde la colonia lo indígena se construyó como mercancía, primero, como servidumbre después. No sobran los relatos históricos que hablan de calamidades, muertes colectivas, genocidios prolongados debido al trato muchas veces inhumano que las poblaciones indígenas conquistadas por la cruz y la espada fueron padeciendo no sólo en esta parte de la América Indígena, sino desde Mesoamérica y hasta el Cono-Sur. Es muy probable que tal trato explotador de la fuerza laboral, al extremo, tenga una relación directa con el surgimiento y expansión del mercado proto-capitalista dirigido por los países colonizadores europeos; la

negritud y la indianidad tienen en esa historia aún un papel que requiere ser contado en su cabal dimensión y justicia⁸.

El proceso colonial en la región de estudio, entonces, significó el establecimiento de relaciones sociales entre blancos (peninsulares, criollos, ladinos) e indígenas que fueron la base de la discriminación étnica, la dependencia política, la inferioridad social, la segregación residencial, la sujeción económica y la incapacidad jurídica. Y que se prolongaron hasta entrado el siglo XX. Para Stavenhagen todos estos elementos se entrecruzan con la situación de clase social (como peones, acasillados, mano de obra que es usufructuada por los principales propietarios de la tierra) y dan cuenta de cierto tipo de relaciones interétnicas (Stavenhagen, 1968). Una advertencia importante en tal argumento, dada la cantidad enorme de procesos históricos que existen detrás, radica en la diferencia entre el tiempo colonial y el tiempo nacional. O mejor, entre el proceso colonial y el proceso nacional. Pues en lo general los cambios sucedidos, que explican la situación actual contemporánea de las comunidades y pueblos indígenas de los Altos de Chiapas, encuentran explicación necesaria en cada uno de estos grandes procesos de la historia.

III.1.2 El surgimiento de la república mexicana. Albores del nacionalismo etnocéntrico

La llegada del movimiento de independencia y la idea de la nación mexicana sin duda que tuvo un enorme efecto en la configuración de las relaciones políticas internas y externas de las poblaciones de la región multiétnica. Una vez que paulatinamente las formas coloniales fueron quedando en el pasado. Sin embargo, no hubo de llegar el tiempo revolucionario —que significó otra vuelta de tuerca del nacionalismo-moderno mexicano— cuando aún persistían tratos, estigmas propios del tiempo colonial, sobre todo de parte de la población ladina-mestiza de San

⁸ Cfr. (Dussel, 2007) (Wallerstein ?;); (E Williams, 2011). Sobre la negritud, como un componente más de la diversidad étnica en la región de estudio deben considerarse informes que hablan de la importación deliberada de esclavos que se hiciera hacia la Ciudad Real por parte de los españoles y criollos en el siglo XVII, luego que las leyes de indias prohibieran la esclavitud de indios. Desafortunadamente la desaparición gradual de sus registros, así como la falta de reconocimiento histórico de su presencia y contribución a la diversidad contribuyen a enaltecer una oposición entre mestizo-indígena que no toma en cuenta el componente afrodescendiente de la diversidad en México, y en la ciudad de San Cristóbal particularmente (Cañas Cuevas, 2017: 60-63).

Cristóbal de las Casas que controlaba el acceso al territorio y la salida de mercancías como el café, el tabaco, algodón, pero principalmente: la mano de obra indígena.

La figura de las *atajadoras* o *regatonas*, que eran mujeres ladinas que les arrebataban las mercancías a las mujeres indígenas nomás entraban a San Cristóbal, para luego venderlas ellas en la plaza a los verdaderos “ciudadanos-civilizados”; o la del oficial revolucionario que intentaba llevar ideas liberales a las poblaciones Tsotsiles-Tseltales de paraje en paraje; o incluso la importancia del alcohol como objeto del deseo del *indito-pobre* controlado por los blancos; son todos elementos del paisaje étnico de fines del siglo XIX y principios del XX. Fenómenos que magistralmente —y con la dosis necesaria de fantasía y realismo mágico— contó Rosario Castellanos en sus dos novelas históricas, y que dan cuenta de la herencia de un amplio periodo colonial que se resistía a perecer ante las ideas liberales, nacionalistas que no lograban consolidarse en el territorio. Pero otras figuras como las tiendas de raya, los peones y los finqueros, incluso prácticas como la exclusión de las plazas o la prohibición del tránsito por sobre las banquetas a todo aquel *indio*; o aquella *indita*. Más si osara andar descalza (como las mujeres chamulas que bajaban a la ciudad real con sus productos locales y eran despojadas de sus mercancías por las atajadoras, sin que esto constituyera un delito a los ojos de las autoridades de entonces). Todos estos tratos denigratorios habían surgido en el tiempo colonial, pero persistieron durante el inicio del proceso nacional y sus movimientos sociales⁹.

De todos estos fenómenos del proceso del establecimiento de la idea y forma de la nación mexicana en la región, importan el paulatino y conflictivo retiro del poder y control que las órdenes religiosas católicas ejercían sobre las comunidades indígenas por parte de las élites políticas en disputa durante todo el siglo XIX. Así como los efectos económicos y políticos que las Leyes de Reforma primero, y el desarrollo de las fincas cafetaleras y otras empresas agroexportadoras, después, tuvieron en las comunidades indígenas ya en plena interrelación con la figura del municipio libre y la incipiente democracia electoral de entonces. La conformación

⁹ Todavía: “en 1950, en San Cristóbal se mantenía el castigo de limpiar las calles o pagar una multa a aquellos tseltales y tsotsiles que se sorprendiera alcoholizados. Se obligaba a los indígenas a sentarse en la parte trasera del autobús <y se les maldecía, los cacheteaban y los aventaban por la puerta trasera>. Los seguían utilizando para cargar, porque eran más baratos que las mulas y más fáciles de sustituir” (Lewis, 2020: 53).

del poder corporativo del partido único nacido de la revolución mexicana tiene una importante presencia en esa historia, junto con la aparición del Indigenismo como política de Estado tanto en las características y formas de organización política interna de los municipios, como en los constantes conflictos interétnicos e intra-étnicos que, a pesar del tiempo, siguen siendo elementos propios del paisaje étnico en los Altos de Chiapas. No podremos profundizar mucho en todos estos momentos y fenómenos, pero intentaré hacer una revisión analítica histórica muy rápida del proceso de conformación del nacionalismo etnocentrado dirigido por la clase alta, mestiza o ladina en Chiapas. Poniendo, claro está, luz en las relaciones interétnicas de la región para después adentrarnos en los fenómenos educativos e ideológicos más importantes para el contexto de nuestro objeto de estudio.

Si como vengo afirmando, la situación de la tierra es clave para comprender la configuración histórica de lo indígena como una categoría racista de la relación social, una vez pasados los trescientos años después de la conquista —lo que por supuesto es un salto gigantesco en la historia— el control de la tierra estaba en una élite católica tanto clerical (párrocos y autoridades religiosas) como secular (regidores, intendentes, alcaldes). Aunque dicho control era más bien descentralizado pues las principales parroquias construidas en los pueblos (de paz y del rey) estaban circundadas por parajes habitados por los llamados también “naturales”. La figura de los ayuntamientos que llegó con las Leyes de Indias fue dando entrada paulatina a formas de gobierno donde los religiosos perdieron poder de decisión y control y los mestizos-ladinos vueltos campesinos o rancheros (que se diferenciaban constantemente de los *indios-inditos*) entraron a la palestra.

A diferencia de otras regiones en Chiapas, en los Altos las comunidades escarpadas y distribuidas en parajes siempre fue lugar de amplia presencia de pueblos mayas Tsotsil-Tseltales; los ladinos estuvieron impedidos por la corona española de residir en Pueblos Indios y siempre habitaron en la Ciudad Real. Las cosas fueron cambiando conforme se dejó atrás el tiempo colonial. La frontera étnica se fue haciendo más porosa con el tiempo, hasta llegar al escenario actual de periferias indígenas en San Cristóbal o de colonias de mestizos y ladinos en algunas cabeceras municipales donde es mayoría la población indígena. El hecho de que los Altos

tuviera mayoría indígena durante los primeros siglos modernos condicionó la forma en que se organizaron y reclutaron los cabildos, es decir, este proceso comenzó durante el siglo XIX fuera de la región de los Altos y en lo que se constituyeron como las principales ciudades de Chiapas (Tuxtla, Comitán, Tapachula, Ocosingo, Palenque) San Cristóbal de las Casas entró al siglo XIX dando cuenta de estos cambios, pero no así los pueblos y comunidades de los Altos. A excepción de Zinacantan, Huixtán y Chamula, que para 1821 existen antecedentes de la existencia de ayuntamientos en sus cabeceras, la conformación en estos en el conjunto de la región de los Altos, más bien, tomó mucho más tiempo y se prolongó hasta mediados del siglo XX (Palomo Infante, 2021).

Esta transición llegó también en el contexto de la lucha entre conservadores y liberales en Chiapas y donde la Ciudad Real tuvo importante papel al disputarse con la ciudad de Tuxtla la capital del estado. Podemos intuir —por las reconstrucciones históricas— que en dicha lucha gran parte de la población indígena pasaba desapercibida y era, más bien objeto de las discusiones sólo en tanto fuerza laboral o militar de un bando o de otro, pero no protagonistas del proceso. La cuestión estaba en la parte ladina, tanto de las tierras altas (los hacendados y religiosos de SCLC) como en las tierras bajas (los finqueros, ganaderos y terratenientes de Tuxtla y los Valles Centrales) (Cfr. Blasco López, 2005; Martínez Assad, 2010: 46-50; Vos, 2010: 105-129).

Otra muestra del carácter invisible que tenía la población indígena como categoría política es el momento histórico de la anexión de las chiapas a la república mexicana. Según diversas fuentes aquella decisión estuvo dirigida por miembros de los ayuntamientos de las principales poblaciones (Ciudad Real, Comitán, Tapachula, Tuxtla), por corporaciones civiles y religiosas (cofradías, terratenientes) y jefes militares. En ninguno de estos grupos de élite figuraban poblaciones indígenas. Y aunque la decisión constituyó uno de los primeros ejercicios democráticos de entonces (una votación directa de “ciudadanos” de las Chiapas) poco se sabe bien a bien, quienes votaron realmente, pero es bastante probable que no fueron los y las indígenas de los Altos de Chiapas que vivían en una extrema pobreza, eran mayoritariamente analfabetas y reproducían sus asentamientos y patrones culturales en sus parajes y comunidades

como refugio a la dominación externa de sus poblaciones (Cfr. Ortiz Herrera, 2005: 143; Vázquez Olivera, 2005).

Antes de la incorporación definitiva de las provincias de Chiapas a México (1824) justo es decir que la empresa evangelizadora y explotadora colonial en los Altos enfrentaba una severa crisis. Los párrocos se quejaban de la insumisión de los indígenas; no acudían a las misas; al adoctrinamiento; no entregaban tributos; no hacían las fiestas. Los funcionarios civiles de Ciudad Real y hacendados buscaban aumentar sus ingresos, pues los impuestos cobrados por la ciudad a los pobladores no eran suficientes, los caminos tampoco ayudaban y las cosechas no prosperaban lo suficiente. Iniciativas económicas surgían para resolver los problemas como la Sociedad Económica de Amigos del País de Chiapa en 1819 que tendría un particular lugar en la historia (Ortiz Herrera, 2005; Gutiérrez Cruz, 2013: 27)¹⁰. Lo cierto es que los pueblos y comunidades, que habían asimilado la religión católica básicamente en su propia lengua, tenían bastante experiencia en sufrir los efectos de la dominación por lo que no parecía extraño que prefirieran mantenerse en sus parcelas, en procurarse sus vidas en torno al cultivo de sus milpas de auto sustento y en mantener por lo tanto sus territorios. Las peripecias que podían ocurrirles a los indígenas en la ciudad eran más negativas que las que podrían pasarles en sus comunidades, Blasco lo muestra de la siguiente manera cuando analiza la situación de San Cristóbal entre 1864-1872:

“Aparte de tener que llegar a la ciudad cargando una piedra –además de sus mercancías–, había muchas posibilidades de que fueran interceptados a la entrada por los soldados o las regatonas. A la salida les esperaban las expendedoras de aguardiente dispuestas a quedarse con una parte de lo obtenido en las transacciones comerciales. Y si tenían la mala suerte de ser encontrados en estado de ebriedad, los Jefes de Cuartel los enviaban a la cárcel para purgar su falta con varios días de trabajos públicos” (Blasco López, 2005: 159)¹¹

¹⁰ Sobre todo, en Fray Matías de Córdoba, un ideólogo liberal de Guatemala criollo que publicó un celebre texto de importante influencia en la ideología de la época: “Utilidades de que los indios vistan y calcen a la española y medios de conseguirlo sin violencia, coacción o mandato” este texto asentó las bases para la incorporación paulatina de la población indígena como ciudadanos de segunda clase.

¹¹ Dejar las piedras en la entrada a la ciudad fue instruido por el Ayuntamiento como forma de saber cuántos indígenas ingresaban, además las piedras podrían ser utilizadas para las obras de construcción en la ciudad. Obras que recaían, por supuesto, en los indígenas.

Esta imagen hace pensar en los parejes indígenas como territorios de resguardo. Pueblos donde la iglesia había construido sus templos y había dado nuevos nombres e impuesto las Leyes de Indias, y donde esporádicamente se internaban los párrocos dominicos y franciscanos. Sin embargo, plenamente adaptados a los nuevos tiempos, o quizás y más bien, ya en plena recreación étnica, para la amplia población Tsotsil-Tseltal de la región, estos eran territorios comunitarios, tierra colectiva considerada propia, es decir, tierra de “ellos”. La cosa cambió con las Leyes de Reforma y con lo que podemos enunciar como cierta *republicanidad* que reclamó entonces la tierra como propiedad de la nación¹²; tierra de un “todos” difuso que no terminaba de encuadrar dado los escenarios constantes de disputas y confrontaciones ideológico-políticas. A la par que los clericales perdían control político, el otorgamiento de títulos, reconocimiento de límites y/o el acaparamiento de las mejores tierras seguía tomando forma. Asunto más crítico en los Altos donde las buenas tierras de cultivo o de amplias planicies para los ranchos y haciendas, más bien, siempre han escaseado. Para ese momento existían ya —afuera de la región de los Altos— fincas, ranchos y haciendas donde los indígenas habían sido incorporados como mozos, peones, sirvientes. En 1892 de una población estimada de 34 mil indígenas más de 20 mil de ellos se estima que vivían en fincas como “baldíos” (Rus, 2005: 265)¹³

De cómo los ayuntamientos en los Altos de Chiapas fueron tomando más forma liberal que neocolonial no se tienen estudios precisos, aunque se sabe bastante más de los conflictos por tierras en el siglo XIX en Chiapas y en buena parte del país derivados de la política de desincorporación de latifundios y territorios considerados como repúblicas de indios. Podemos decir que el proceso de definición de ejidos, haciendas y ranchos como propiedad privada en los Altos durante el siglo XIX dependió de las particularidades económicas, demográficas y

¹² Debo esta forma de conceptualizar aquel amplio proceso como *republicanidad* a las observaciones de Gunther Dietz, que a su vez lo escuchó directamente de Rainer Enrique Hamel.

¹³ *Baldiaje* se le conoció al proceso en el que los ladinos de la época adecuaron o tergiversaron las Leyes de Reforma, de la naciente república, a su favor. Mediante la denuncia de tierras sin títulos (supuestos terrenos baldíos) reclamaron propiedad sobre territorios de comunidades indígenas convirtiendo inmediatamente a sus habitantes en servidumbre; los ocupantes originales se vieron obligados a trabajar tres o cuatro días al mes para los nuevos propietarios, para que se les permitiera seguir ocupando sus propias casas y milpas” (Rus, 2005: 258). So pretexto de la tierra como propiedad de la nación y ellos como “ciudadanos” de la república... los ladinos aprovecharon muy a su antojo tanto las leyes de entonces como el analfabetismo casi absoluto de los indígenas.

oroográficas de los distintos pueblos, así como de la presencia o no de las órdenes religiosas y de los intermediarios tanto del lado ladino como indígena; así como de las empresas y las organizaciones sociales de entonces (Pueden verse Fenner, 2007; López Hernández, 2018 p.e.). Incluso es muy posible que las intermediaciones a que dieron lugar tales cambios incluyeran no sólo la presencia de élites indígenas en los cuerpos colegiados como cabildos o ayuntamientos, sino su actuación específica para la defensa colectiva de lo que sólo apenas pudieran nombrar como derechos, sino más bien se interpretaban y enunciaban como el acceso a tierra para su sustento; o la denuncia de abusos y maltratos físicos de los patrones; o quizás el deslinde de límites entre tierras de ladinos (propiedad privada) y tierras de las comunidades (propiedad común), aspectos de lo que hay más por investigar de lo que se sabe de cierto (Cfr. Palomo Infante, 2007; 2021).

Lo que sí es un hecho, es que la propiedad de la tierra de manera colectiva en los Altos ha sido, y sigue siendo... una constante. Aunque haya pasado de repúblicas de indios a tierras ejidales y bienes comunitarios. Desafortunadamente, y además de esto, las tierras más fértiles para el cultivo, o las planicies más amplias para la producción ganadera, siempre han sido escasas; —según Rus (2005: 257) la población indígena de los altos se estimaba en 1890 en 106 176 personas— la población creció masivamente, entre ocho o nueve veces aquella cantidad... pero la tierra siguió siendo la misma. Los espacios de cultivo por familia se estiman que se han ido reduciendo conforme las familias fueron creciendo en cantidad y en integrantes de estas. Para 1950, censos del INI estimaban que los campesinos indígenas tsotsiles y tseltales del área en promedio tenían ejidos de no más de 3 hectáreas. Para 1990 —ya con datos más precisos del INEGI— se confirma que el 72% del territorio de los Altos era de régimen de propiedad ejidal y el 30% de estos correspondía a ejidos de entre 1 y 5 hectáreas (es decir muy pequeños) (Gutiérrez Sánchez, 2000: 115)¹⁴.

¹⁴ Respecto de este panorama sobre la disponibilidad de la tierra se distinguen en sobremanera los municipios de Chilón, Tila y Yajalón por estar estos más allá de la región montañosa y haber sido más bien lugar de Fincas y Ranchos de producción agropecuaria desde el tiempo colonial, y después.

La cuestión es que los tiempos de cambio de todo el siglo XIX tuvieron una incidencia estructural en las comunidades y pueblos indígenas de la región, incluido por supuesto San Cristóbal de las Casas. Además de la tenencia de la tierra, la libertad de cultos tuvo un efecto significativo en las prácticas culturales de los pueblos que venían resistiendo la dominación. Aderezado con la disputa del poder estatal, el cambio en la ciudad capital y la sucesión de gobiernos civiles centralizados, la población indígena se incorporó entonces en la dinámica internacional del trabajo como peones, acasillados en las nascentes haciendas y fincas de café, tabaco, hule, cacao y otros bienes de exportación. Para que ello sucediera un pacto hubo de efectuarse entre las élites conservadoras y liberales de entonces. Las fuerzas progresistas que antes se oponían al poder de los clérigos negociaron con estos tomando como moneda de cambio la fuerza de trabajo que representaba la amplia población tsotsil-tseltal cuya densidad poblacional venía en aumento después de los siglos previos de hambrunas, epidemias y guerras de conquista.

Ante la beligerancia demostrada en la rebelión Chamula de Tzajalemel (sucedida entre 1867-1870) inspirada en la libertad de culto y vista como forma de resistencia a la dominación blanca, la élite ladina de SCLC se había visto asustada y amenazada. Pues aquel movimiento indígena popular implicaba también el eventual surgimiento de otro polo comercial al que las poblaciones nativo-hablantes comenzaron a acudir dejando aislada la ciudad ladina como centro de intercambio de bienes y víveres de sustento. La respuesta buscada hubo de venir en la alianza con el cada vez más fuerte poder efectivo del gobierno liberal y centralista. Este requería echar andar las regiones más productivas del estado (el soconusco, los valles centrales, el norte, la selva); aquellos urgían reprimir y controlar la población que les hacía la guerra. Ambos grupos requerían, entonces, de la “colaboración” de los indios. Para los primeros constituían una fuente de mano de obra que no había en las regiones productivas, para los segundos era fundamental continuar con su papel subsidiario de la ciudad rectora de la región, tanto como proveedores básicos, como consumidores encapsulados en torno al calendario festivo católico

que aseguraba ingresos no sólo a la iglesia sino a los ladinos y sus comercios (Blasco López, 2005; Ortiz Herrera, 2005; Vos, 2010)¹⁵.

“La represión desencadenada en 1869 y 1870 sirvió para escarmentar a los indígenas que buscaban emanciparse de los controles e imposiciones de los ladinos, tanto en la esfera religiosa como en sus actividades comerciales. En todas las comunidades que se vieron envueltas en el levantamiento –Chamula, San Andrés, Mitontic, Chenalhó, Santa Marta, Simojovel...– se produjo un reemplazo de sus autoridades, imponiendo a quienes habían colaborado en la represión” (Blasco López, 2005: 162).

Incluso la Iglesia tomó la decisión de mandar mestizos o ladinos a habitar los territorios que antes fueron repúblicas de indios, para asegurar tenerlos más controlados y evitar levantamientos, o al menos predecir con suficiente tiempo su surgimiento. Una vez que la sublevación de Chamula logró pacificarse –con un saldo de cientos de muertos indios y soldados del gobierno civil de Ciudad Real y de Tuxtla– las fuerzas liberales y progresistas aceptó o, mejor dicho, requirió de la Iglesia Católica para agrupar la amplia población dispersa e incorporarla a las nacientes fincas, ranchos y haciendas de las tierras bajas y de otras regiones del estado. El clero debía cumplir con la importante función de erradicar las antiguas costumbres indígenas, adoctrinarlos en la moral cristiana e incorporarlos a la “civilización y el progreso” (Ortiz Herrera, 2005: 160).

Es difícil dar cuenta, en poco espacio, del tiempo de cambio que significó el final del siglo XIX y el inicio del siglo XX en la región multiétnica. La historiografía existente de casos como fincas, haciendas, municipios, ayuntamientos, repartos y disputas agrarias en diferentes rincones de los Altos de Chiapas nos invita a cuestionar la historia oficial contada desde el poder central,

¹⁵ Relevante es el caso, al respecto, de la venta, uso, apropiación, comercialización, prohibición y monopolio del alcohol... *el posh* como mercancía que se incorporó en las tradiciones indígenas pero que por mucho tiempo controlaron los ladinos. El *posh* se integró como un elemento omnipresente; tanto en el trabajo, como en el juego, las celebraciones, eventos políticos y religiosos igualmente. Incluso hoy los problemas de alcoholismo en SCLC son bastante fuertes. Durante la década de los años 50 sucedió un fenómeno conocido como *la guerra del posh*, donde se implicó el INI dado su carácter de defensor de los derechos de los indígenas. La guerra fue entre una familia ladina que se hizo de un monopolio mediante la ayuda gubernamental estatal y a base de corrupción y producción adulterada, mientras que por el otro lado había productores locales (Chamulas básicamente) que producían para su autoconsumo. Desde los dos bandos se generó violencia, muerte y confrontación. El episodio histórico implicó ataques violentos a instalaciones, negociaciones constantes y se resolvió hasta que el gobierno federal entró a regular la producción y el consumo (Lewis, 2004).

desde el Estado o desde las clases altas. La mirada regional y específica del tiempo largo no hace más que confirmar que estamos ante un momento histórico vivido de Chiapas donde la revolución o, mejor dicho, los movimientos de revolución que vivió México se hicieron sentir sí, pero en peculiares, contradictorias y enredadas formas. Es más, hay quienes sostienen que hubo un tiempo en el que un cierto porfirismo provincial operó en todo Chiapas incluso años después de 1910. No por nada, Jan de Vos sostiene que desde la fundación de Chiapas los dueños de la instrucción principal, los intermediarios más poderosos entre el Estado y las personas —que no por nada siempre han sido ladinos, extranjeros o mestizos— han buscado y encontrado todas las artimañas posibles para mantener y reproducir sus privilegios, ya sea durante la independencia o llegado el tiempo posrevolucionario que, aunque de inspiración justa, motivo de sendas contradicciones (Vos 2010).

Sumando ideas, entonces, podemos decir que el proceso de conformación del ideario nacionalista donde se le dio forma al Estado Republicano visto desde Chiapas se debatió entre posiciones conservadoras y liberales, de las que la historiografía ha rescatado sus voces, pero en cuyas opiniones no se hizo sentir ninguna voz propia de los pueblos originarios recreados como indígenas. Es decir, desde la diferencia étnica, desde la diferencia de la herida colonial. Esto vino décadas después y nos interpela aún hoy como intento dejar claro. Es posible que la conformación de las figuras de gobierno en torno al municipio libre en los Altos, hayan respondido más a una recreación también propia. Claro, dentro de las circunstancias y adversidades del pensamiento maya tsotsil-tseltal básicamente. Un contexto donde poco se comprendía el trasfondo ilustrado y geopolítico detrás de la idea liberal de Estado-nación por los propios pueblos y comunidades; idearios que, en cambio, sí eran reinterpretados según la conveniencia de los ladinos tanto liberales como conservadores. Es decir, el cambio de época entre el tiempo colonial y el surgimiento del nacionalismo etnocentrado requirió de un bagaje intelectual mínimo para su adaptación y encausamiento en torno al anhelo de un país propio. Bagaje al que sólo los ladinos tuvieron acceso a través del estudio y de la educación. Las amplias poblaciones indígenas —y no indígenas, pero igualmente pobres— de los Altos se incorporaron como poblaciones capturadas por el enganchamiento comercial de las nacientes fincas o por las

fuerzas militares de distintos bandos. Aquí vemos entonces el surgimiento y concreción histórica y específica en una región multiétnica del sistema de dominio del Estado-nación surgido de la modernidad imperante. En esa historia tanto la educación como la intelectualidad de la época fueron armas negadas, imposibles de alcanzar para todos. Apenas unos cuantos pudieron acceder a tales recursos ideológicos para pensar el Estado: los más poderosos, aquellos con los bienes de producción en sus manos, o los líderes de las fuerzas bélico-militares.

La paulatina desincorporación del yugo neocolonial —como lo muestran las constantes sublevaciones como la de Chamula-Tzajalemel— pueden ser reinterpretadas como resistencias ideológicas a la dominación que encontraron distintos canales para expresarse, no exentas de violencia y confrontación agresiva. El surgimiento de los gobiernos tradicionales; las autoridades conocidas como *principales* y el sistema de cargos, pueden ser vistos como formas de resistencia-adaptación que encontraron un cauce de expresión y desarrollo, sin excluirse del patrón de reproducción social y de ecología cultural que caracterizan toda la amplia región. Pero esa adaptación-resistencia poco tiene que ver, de un inicio, con el debate conservador-liberal de donde surgió el nacionalismo mexicano monocultural. Más bien me inclino a pensar que la transformación de las formas de gobierno; de pueblos de paz y del rey, a municipios libres, tuvo el carácter de una lucha generacional e ideológica de liberación del yugo clasista y clerical de los ladinos. Y, por lo tanto, no fue una disputa de ciudadanos libres en búsqueda de una nación cuyo centro les quedaba muy, muy lejos hacia lo que antes había sido la gran Tenochtitlan.

El sistema de cargos en pueblos y comunidades indígenas de los Altos como institución que entre sus funciones tenía la celebración de los rituales públicos sólo surgió una vez que había desaparecido la cofradía, la cual, durante trescientos años, la iglesia había sido la encargada de organizarlos. A pesar de que las relaciones existentes entre los cargos cívicos y religiosos durante la colonia habían sido estrechas y permanentes; era la iglesia la que influía en todo el conjunto de prácticas (Dolores Palomo, 2005: 119–120). No fue sino hasta la aparición de los nuevos intermediarios, y la transformación de la actuación de los *principales* (élites indígenas) que el sistema de cargos y una época de mayor autocontrol de sus autoridades comenzó a tomar forma. Pero insisto, más como estrategias de liberación del yugo neocolonial

que como idearios liberales de una ciudadanía indígena. De hecho, la exclusión de la condición de ciudadanía no sólo fue factual, sino legal: las constituciones del siglo XIX del estado de Chiapas consideraban ciudadano(a) a aquella persona que sabía leer y escribir, que tenía propiedades y que no era jornalero. Por supuesto que los indígenas no cumplían con esas restricciones, y las mujeres menos (Olivera, 2005: 172)¹⁶. Quizás estas carencias históricas tengan más sentido como antecedentes del surgimiento y desarrollo del corporativismo partidista, del cacicazgo indígena y de la cooptación política que caracterizó buen parte del siglo XX y que aún persiste en variadas formas. Sobre todo, por las historias de combinación entre *escribas-principales* indígenas y maestros rurales y maestros bilingües; o entre estos y funcionarios civiles que llevaban el ideario liberal —luego revolucionario— a todo el país y comenzaron a tomar más fuerza hasta mediados del siglo XX en la región.

III.1.3 Tiempo posrevolucionario: corporativismo y desigualdad

A la pregunta ¿Llegó la Revolución a Chiapas? Es necesario darle respuesta desde una mirada inductiva regional para poder dar cuenta de la fragmentación territorial que las ideas republicanas y liberales —aún a pesar de la dictadura porfirista— seguían enfrentando. Todos los fenómenos como la desamortización de tierras comunales, la introducción de la agricultura a gran escala, la separación de poderes, la aparición de sindicatos, la aplicación de la justicia a los rincones más remotos, entre muchos más. Todos son temas explorables para dar cuenta de la ineptitud burocrática, de las múltiples formas de resistencia campesina-indígena, o de las adaptaciones localistas, divergencias y adecuaciones discursivas (Fenner *et al.*, 2010: 18–19). Aún con todos esos ase unes el movimiento revolucionario al institucionalizarse y pasadas las primeras décadas implicó una centralización y homogeneización del proyecto de país que es necesario no perder de vista.

¹⁶ De la Peña (1999) ha puesto el concepto de ciudadanía étnica en la palestra, pero con elementos adicionales que fueron surgiendo mucho tiempo después de a los que nos referimos en este momento. Como reclamo y como visualización del carácter homogeneizante del Estado-nación, la ciudadanía étnica viene tomando mucha más forma hacia finales del siglo XX e inicios del XXI.

Como cambios que intentaban establecerse en el inmenso y agreste territorio mexicano y con base en los regionalismos y localismos ineludibles, la revolución llegó como un marco cultural para imaginar esas posibilidades y para definir modos de cambio social en la relación entre el campo, el Estado, las empresas y las personas. Que en Chiapas tuvo sus peculiares formas. De si llegó como un ataque contra la oligarquía agraria se puede hablar sólo en casos específicos y con muchas limitaciones¹⁷, pues lo que parece mirarse a grandes brochazos es la continuidad. La adopción de nuevos discursos para viejas relaciones. Un hecho significativo es el movimiento contrarrevolucionario de los mapaches; rancheros, agricultores ladinos que ante la inminente presencia de las reformas progresistas en favor de obreros (muchos de ellos indígenas) y en contra del trabajo forzado organizaron y dirigieron una resistencia que duraría años en favor de sus fincas, sus formas de enganche de peones y la autoridad imponente sobre sus encasillados. El movimiento incluso terminaría con su líder como gobernador del Estado, Tiburcio Fernández Ruiz (1920-1924). Los mapaches, aunque habían iniciado contra la revolución y su programa de reforma social terminaban como adeptos a la misma y defensores del país unipartidista (Vos, 2010: 191-205; Lewis, 2020: 46).

En ese contexto, el encasillamiento¹⁸ y las fincas en las cuales operaba tal sistema de trabajo particularmente en las tierras bajas, así como las haciendas y ranchos en las otras regiones más productivas que los Altos, vieron su esplendor comercial internacional, sobre todo, durante la primera mitad del siglo XX y son fenómenos importantes en el contexto del tiempo

¹⁷ En un caso bien documentado que realiza Bobrow Strain (2010) a pesar del reparto agrario y de la movilización campesino-indígena pro derechos laborales, así como a pesar de la actuación justa y liberal de algunas autoridades federales de entonces, en realidad, los finqueros consiguieron hacia la segunda mitad del siglo XX mantener una amplia propiedad de la tierra además de una poderosa influencia política en el ayuntamiento del municipio de Chilón. Esto lo lograron a pesar o, en contra, del ideario de justicia revolucionaria a partir de tres estrategias: i) el uso de la violencia contra los campesinos que los desafiaron; ii) la deformación creativa de la ley mexicana de la propiedad (cuyo éxito es quizás debido a la enorme cantidad de población analfabeta de entonces) y iii) el mantenimiento y reproducción de alianzas con autoridades municipales, estatales y federales (propias de lo que hoy día denominaríamos, más bien, impunidad y corrupción).

¹⁸ Forma de trabajo donde el peón y sus familias residen y trabajan por un salario mínimo (que recibe sólo el peón) y el derecho a cultivar un pedazo del terreno de la finca para el auto sustento: “el peón trabaja tres o cuatro días en los campos del finquero y dos o tres días atendiendo sus propios cultivos. En el séptimo día los peones y sus familias contribuían “voluntariamente” con un día de trabajo sin pago para el mantenimiento general de la finca” (Bobrow Strain, 2010: 163).

posrevolucionario. Lo son porque se establecieron como la principal forma de sustento, una forma de ingreso de vital importancia para la población de los Altos pero que significó la migración constante de población durante buena parte del año. Es decir, había que salir de sus comunidades, ya sea por convicción propia o porque fueran reclutados por intermediarios y llevados más bien a la fuerza (enganchamiento: promesa de que con el trabajo al que eran “convidados” pagarían la “deuda” de haber sido reclutados) a laborar en las distintas regiones más productivas del estado. Un trabajo muy redituable para los finqueros, terratenientes que pagaban mucho más barato la mano de obra que fuera indígena que la mestiza de sus propias regiones¹⁹.

Una estampa que ayuda a comprender mejor el paisaje de aquellos tiempos —en los que se hablaba ya de derechos y de clases sociales, de modernidad y de revolución social— radica en el hecho de que entre 1940 y 1950 fuera de San Cristóbal de las Casas prácticamente no había infraestructura moderna en toda la región. Los pueblos montañosos seguían dependiendo casi absolutamente de lo que la naturaleza les proveía. La carretera panamericana venía de Guatemala pasaba por SCLC y llevaba a Tuxtla. Adentrarse a los Altos desde SCLC implicaba siempre salir a caballo, o en burro. Tan sólo el viaje hacia Oxchuc (una distancia de 50 km) llevaba dos días de camino escarpando cerros y laderas. Pasar los Altos y bajar hasta Ocosingo, Tila o Yajalón; hacia las tierras Ch´oles del norte, era aún más; otra travesía; o el camino se hacía, más bien, saliendo de Tuxtla y rodeando toda la región montañosa. Y por el otro lado, estaba la Selva Lacandona que durante más o menos la misma época era vista por el gobierno mexicano como un territorio inexplorado. Su colonización, aunque empezó en el siglo XVI continuaba en pleno siglo XX.

En ese paisaje, la migración indígena por trabajo, como mano de obra, tomó impulso a inicios del siglo XX y continuó por décadas. Si durante siglos las comunidades habían sido poblaciones autocontenidas, regiones de refugio y de recreación étnica, para 1910 ya habían sido subordinadas a los gobiernos estatal y federal y reorganizadas para encajar con los intereses

¹⁹ A estas formas de trabajo eran “invitados” no sólo por los enganchadores ladinos, sino por las autoridades gubernamentales de entonces, tanto liberales como conservadores.

de la agricultura de exportación (faltaría de orquestarse la subordinación al control político-partidista. Cosa que no pasó mucho después). Particularmente el café de exportación del Soconusco —promocionado internacionalmente por el gobierno de Porfirio Díaz— entre otras plantaciones, incentivaron la migración temporal durante décadas con el control y la decisión directa de los gobiernos en turno, aún a pesar de las diferencias políticas e ideológicas entre los terratenientes y ladinos tanto de los Valles Centrales como de SCLC; para ambos, la población indígena significaba lo mismo: un recurso (Rus, 2005). Todavía para 1970 cerca de 100 mil hombres, es decir, el 80% de la población masculina adulta e indígena migraba por todo Chiapas cada año para trabajar en las fincas de las tierras bajas (Rus, 2012: 19–20).

El que podemos llamar tiempo chiapaneco posrevolucionario entre 1920 y 1970 además de estos cambios en la actividad económica, vivió otros factores sociales que configuraron un paisaje violento, constantemente confrontativo, sistemáticamente explotador y conectado con el mundo en la lógica neoliberal internacional. La aparición de un cacicazgo indígena y una política corporativa unipartidista controlada desde el centro del país y con la complicidad de los gobiernos estatales en turno; la puesta en escena del Indigenismo sobre todo, en su versión más pragmática posible como *acción indigenista*; la llegada del protestantismo religioso protagonizada por el Instituto Lingüista de Verano (ILV); la Teología de la Liberación enmarcada en una reacción de la iglesia católica ante la pérdida del mercado de almas; la expansión de las empresas extractivas de madera; el inicio de enormes obras de infraestructura estatal (presas y carreteras); la ampliación de los destinos migrantes —ahora transnacionales— en búsqueda de empleo e ingreso para la pujante población indígena que no había dejado de crecer.

III.1.4 Acción indigenista, ideología tradicionalista y diversidad religiosa

En la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940) y el surgimiento del Partido Revolucionario Mexicano —después: Institucional— se intensificaron las reformas tanto en términos de tierra, de salud y de educación. Cárdenas creó una serie de nuevos actores institucionales, armó a peones contra finqueros y dotó con más de 400,000 hectáreas a campesinos de todo el estado (Reyes 1992: “el reparto de tierras y la política agraria en Chiapas”

Citado en Bobrow Strain, 2010: 170). Sin embargo, para aplicar sus reformas en los Altos sus actores se inmiscuyeron en las comunidades indígenas, no solamente sustituyendo líderes, sino reorganizando sus gobiernos, creando puestos para tratar asuntos laborales y agrarios y otorgando novedosos y grandes poderes a los encargados de mantener relaciones armoniosas con el partido oficial y el poder federal (Rus, 1998: 252). Esto tuvo importantes consecuencias como veremos décadas después.

A diferencia de otras regiones de Chiapas para los pueblos indígenas de los Altos, la revolución llegó más como anhelos de justicia incorporados, sobre todo, en la acción indigenista del naciente también Instituto Nacional Indigenista (INI). El Centro Coordinador Indigenista (CCI) instalado en SCLC en 1951, abriría todo un tiempo nuevo para la población indígena en la región y representaría el caso más llamativo y significativo de la Antropología Social Aplicada por el Estado mexicano y en el impulso, aún, de las ideas revolucionarias. El CCI sostuvo operaciones en toda la región principalmente en los municipios de Chamula, Chenalhó, Cancuc, Oxchuc, Larrainzar, Mitontic, Huixtán. Fundó cientos de escuelas en parajes y comunidades cabeceras, matriculó a más de 3000 niños y “niñas” tseltales y tsotsiles principalmente y operó una basta serie de políticas de desarrollo y asistencia social en Salud, en Economía Solidaria, en Infraestructura Carretera y en Desarrollo Agrario y Forestal. Sus funciones iniciaron en 1951, se vio interrumpido en 1972, en el contexto de la dura crítica de antropólogos críticos de la época y del cambio de gobierno; en 1972 el gobierno de Manuel Velasco promueve un Programa de Desarrollo Socioeconómico de los Altos de Chiapas (PRODESH) y vuelve local lo que antes fue la acción indigenista a nivel federal. Aunque el CCI siguió su curso bastante diezmado respecto del impulso inicial.

Si como he afirmado en el capítulo anterior el Indigenismo tiene su impronta en el efecto del nacionalismo como fenómeno moderno, no menos importante es, dentro del mismo proceso, el cambio económico generado por las fincas, la migración temporal y la incorporación de las poblaciones indígenas como fuerza laboral del mercado internacional del café, el cacao y otros productos. Para el gobierno federal fue muy importante incrementar su capacidad productiva en el sureste durante muchos años, aún a costa de la constante negociación con los

locales respecto del trato de los indígenas. Esto explica que aún llegado el tiempo posrevolucionario la situación de “ser” indígena no era muy distinta del tiempo neocolonial, a reserva de los cambios tecnológicos o de las formas retóricas gubernamentales y el legalismo de entonces. La acción indigenista tenía esto muy en claro, y prestos a favorecer “por fin” al indígena explotado, engañado y aislado del México moderno se propuso el más grande proyecto de ingeniería social orquestado hasta entonces.

Estimo que no debemos juzgar tan duramente la inspiración y la mística indigenista de aquellos antropólogos clásicos sin colocar en su justa medida el balance de las ideas y las realidades de su momento. Aquello que Lewis (2020) ha llamado el sueño utópico de brillantes antropólogos encontró siempre enormes dificultades. Muros infranqueables que mostraron la fuerza de las circunstancias al anhelo de justicia e integración nacional de los y las indígenas de Chiapas. La acción indigenista encontró férrea oposición al cambio precisamente en la clase ladina sancristobalense —comúnmente llamados coletos— que vio constantemente amenazados sus cotos de poder y posiciones sociales respecto de los indígenas. El burocratismo y las fluctuaciones presupuestarias, además de los impactos de las políticas nacionales posteriores en favor de la expansión de los mercados, la privatización de los servicios y otras políticas acabaron por descomponer los ideales de justicia y modernidad que pregonó el proyecto en sus inicios. Fuertes culpas se le fincaron al INI y a “los secuaces de Aguirre Beltrán”²⁰. Hechos que indirectamente dejaron muy mal parado el proyecto integracionista y asimilacionista de la modernidad y del nacionalismo mexicano. Tres son los más importantes: su implicación en el surgimiento de una capa social indígena de líderes y empresarios que hábilmente quedaron incorporados en la economía neoliberal e internacional; su papel en la aparición del caciquismo político indígena de la región y finalmente; el efecto castellanizador con el impacto directo en el atentado al tradicionalismo de las comunidades y la aculturación de indígenas (una especie de ladinización de la población maya-zoque de los Altos).

²⁰ Forma que escuché decir de un profesor bilingüe jubilado que nos visitaba en el cubículo de la UNICH a propósito de un evento a desarrollarse en Chenalhó para la presentación de un libro de memorias. Justo antes de la pandemia de Covid-19.

La cuestión es que estos efectos no deseados de la política indigenista no corresponden únicamente a la acción indigenista. Ésta sucedió al mismo tiempo en que otros fenómenos sociales de importante fuerza se desarrollaban en la región, mismos que condicionaron los resultados, o la lectura histórica que se tiene ahora. Principalmente eso que Rus identificó como la utilización de la región católica comunitaria adaptada a la operación del partido revolucionario institucional (1998). Un fortalecimiento del gobierno propio —y por lo tanto escindido del control ladino de la otrora ciudad real— con la anuencia e intervención del Estado-Partido. Una donde se creó una tradición corporativa profundamente vinculada a la “tradición religiosa” (variable en cuanto a su práctica, según la comunidad de referencia, pero común en tanto recreación propia de elementos católicos y prehispánicos que encuentra explicación en el amplio proceso colonia-neocolonial). La práctica religiosa vista como “tradicional” y respetada por el Partido-Gobierno, aún a pesar de sus principios de laicidad, se constituyó en una ideología de auto protección y una estrategia discursiva en beneficio de los principales-escribanos y de lo que se convirtió pronto en la primera élite indígena con acceso a acumulación de capital y riqueza.

Para Jan Rus (1998: 22–23), la vida ceremonial que conoció un esplendor en lo fastuoso y constante durante el periodo 1950-1970 —fiestas como carnavales, ceremonias, rituales, desplazamientos internos— fueron incorporados al sistema de cargos (elección de autoridades anuales) no sólo como algo “tradicional” sino también como una estrategia de poder de los escribanos-principales para asegurar la reproducción del grupo, (la unidad del pueblo) pero también de vigilar el surgimiento de jóvenes emprendedores que se hacían de nuevos comercios, vehículos, puestos gubernamentales, es decir que comenzaban a acumular un capital propio. Todo se dio inicialmente en Chamula al mismo tiempo en que se creaba la maquinaria electoral del PRI entre 1940 y 1960 pero se extendió a municipios como Zinacantan, Tenejapa, Huixtán, Mitontic, y Larrainzar, por decir los menos. Esto hizo que violar “La Tradición” implicara promover o incentivar el cambio económico y político al interior de las comunidades, con el costo espiritual que ello tenía con los dioses ancestrales: “El INI, el gobierno estatal y el PRI respaldaron este uso egoísta de la tradición porque todos tenían interés en mantener el control

político sobre los municipios de los Altos y garantizar que el liderazgo indígena produjera el voto del PRI durante las elecciones” (Lewis, 2020: 282).

El tema es que tanto esto como el aumento del comercio y la diversificación de las fuentes de ingreso para familias y líderes indígenas que, a su vez, fue facilitada por los efectos de la acción indigenista de alfabetización, aculturación y formación de ciudadanía, generó el caldo de cultivo del corporativismo, la confrontación interna por los ayuntamientos, por tierras, por formas de celebración incluso, por disputas generacionales y otro conjunto de fenómenos intracomunitarios que caracterizan al caleidoscopio de conflictos que existen hoy en día en los Altos de Chiapas. Claro que eso sucedió en formas muy particulares imposibles de mostrarse en este recuento. El caso es que el apoyo indirecto del INI a la emergencia de un liderazgo indígena a través de los primeros promotores culturales, junto con la incorporación de estos en los cuerpos municipales como escribanos bilingües así como sus propias capacidades de negociación e intermediación con políticos y empresarios ladinos hicieron que se fortaleciera una clase media indígena incipiente, pero, capaz de mantener un control político sobre los municipios de los Altos (Köhler, 1975: 62; Tejera, 1989; Rus, 1998: 19-20; Lewis, 2020: 273-295). Con el tiempo algunos de estos nuevos líderes fueron llamados “caciques”²¹. Sobre todo, aquellos que

²¹ Me tomo la libertad de copiar una cita del diario de campo de Calixta Guiteras que en 1942 recorrió Cancuc (antes de convertirse en municipio). A su vez citado en un texto de Pedro Pitarch. El texto es un ilustrativo retrato de un cacique algunos lustros previos al tiempo que venimos comentando. Si bien el retrato no corresponde para nada con un promotor cultural bilingüe del INI, da pinceladas realistas de la imbricada realidad de aquellos tiempos y sus formas:

Miguel Ordóñez, miembro del clan chic, es un hombre de unos 40 a 45 años. Es el temido cacique de Cancuc. Anda armado con un viejo revolver Smith&Wesson y prefiere balas americanas a las del país. Siempre limpio y casi siempre borracho, se pone a las órdenes del “jefe” [Delegado de Asuntos Indígenas de Chiapas]... Asistió a la escuela durante algunos meses, aprendiendo a leer y a escribir rudimentariamente, lo que hizo de él escribano “servidor de su pueblo”, y abogado de sus agentes y de sus propios intereses ante las autoridades ladinas de Tuxtla y de San Cristóbal, a donde teme ir en los últimos tiempos, como también a Ocosingo, a causa de las múltiples acusaciones de revueltas armadas y asesinato que pesan sobre él. De carácter violento, grita, gesticula, e insulta a quienes no llevan a cabo una orden suya o no le responden con la debida rapidez. Teme a la noche ya los “espantos” tanto como a sus enemigos políticos. Es inteligente y cumple con todo cuidado y esmero sus deberes como suplente de agente, cargo que se le ha dado para tenerlo hasta donde es posible bajo vigilancia y en buena armonía con la autoridad ladina, pues es un colaborador indispensable y un enemigo peligroso. Para tomar el censo del pueblo en el corto espacio de tiempo de que yo disponía, tuve que regalarle un garrafón de trago (20 litros de aguardiente) y, botella en mano, se hizo acompañar del presidente y otras autoridades indígenas, recorriendo casa por casa, brindando a los hombres, haciendo chistes, obligando a los otros a hacer las preguntas y traduciéndome las respuestas (Pitarch Ramón, 2017: 132-133 [1996]).

mostraron formas de control y mantenimiento de relaciones de poder local propias o en beneficio de ellos y sus allegados. Y por supuesto hombres.

El correlato de todo lo anterior es, tanto el cambio en las prácticas religiosas a partir de la llegada del ILV y la expansión del protestantismo y todas sus formas de iglesia, como el efecto de la migración anual y llegada del dinero constante de las fincas, durante el periodo de auge de la economía internacional de exportaciones del agro chiapaneco. Lo primero desembocó en un fenómeno conocido como desplazamientos o expulsiones forzadas. El segundo generó un fortalecimiento de las fiestas, de la reproducción del patrón cultural-estético recreado por los pueblos y por la tradición oral.

Los desplazamientos por motivos políticos y religiosos comenzaron después de cierto impacto de la difusión del protestantismo en la región. Sobre todo, en Oxchuc se combinó el trabajo lingüístico de la traducción de la biblia en lenguas propias a partir del trabajo de frailes en el tiempo colonial, con la difusión del protestantismo y las iglesias evangélicas. El INI aprovechó el trabajo realizado por la primera agente extranjera (Marianna Slocum) del ILV y se valió de ese esfuerzo para impulsar a sus promotores bilingües en la subregión este de Oxchuc y alrededores (Lewis, 2020: 171-176). Sin embargo, en Chamula es donde el protestantismo tuvo efectos violentos de disputa interna y desembocó en desplazamientos forzados, el abandono de sus hogares para sobrevivir. La dimensión del problema es tal que se puede hablar de décadas de desplazamientos, confrontaciones violentas y guerra religiosa.

No resulta en un fenómeno sencillo de analizar porque la cuestión religiosa en los Altos se combina con su oposición al tradicionalismo corporativista *suigéneris* al que me he referido, como también al alcoholismo y la fastuosidad y el alto costo de las fiestas religiosas de santos patronos. Además del hecho de que el catolicismo negó sistemáticamente durante siglos y aún hoy el acceso al liderazgo clerical, o al ejercicio del trabajo como pastor; volviendo a la iglesia promovida por ILV como un espacio nuevo de intermediación que no sólo aseguraba un ingreso constante para sus líderes locales, sino un liderazgo legítimo y social. En Chamula particularmente las expulsiones entre 1974 y 1976 concluyeron en la creación de nuevos

asentamientos urbanos en la ciudad de San Cristóbal con miles de desplazados y nuevos conversos a la iglesia protestante; para 1990 hubo hasta 34 episodios de expulsiones más y cerca de mil víctimas directas, sobre todo víctimas de los caciques escribanos-indígenas de Chamula que controlaban el gobierno tradicional antidemocrático (Rus, 2009).

Por el otro lado, aquello que la antropología clásica, tanto norteamericana, como nacionalista documentó como el México Indígena Posrevolucionario en Chiapas. Esto es el fortalecimiento de las fiestas y tradiciones de los pueblos, me parece que, tuvo un importante efecto, a su vez, en la folclorización de la diferencia étnica, al enfatizar dichas prácticas como motivo de admiración y valor estético. La economía política que se esconde detrás de ese auge del tradicionalismo habla, por el otro lado, de estrategias de incorporación nacionalista plenamente capitalistas que parecen tener una fluida integración a la lógica neoliberal globalizadora y el multiculturalismo del fin del siglo XX e inicios del XXI. Eso es lo que hay que tener claro. Y sobre lo que haré referencia más adelante cuando intente delimitar el contexto del quehacer docente a lo que llamo arenas de intermediación. Espacios sociales donde los otros roles de profesores y profesoras —antes y fuera de sus labores docentes— configuran una particular mirada sobre el ser y hacer docencia en la UNICH.

Este periodo también constituye la aparición de la voz propia de los pueblos y el surgimiento de un movimiento indianista que con enormes dificultades significa la construcción y el fortalecimiento de una consciencia étnica en el siglo XXI que puede dar voz a los que nunca la han tenido en el concierto internacional y en la definición de la idea y práctica de la nación mexicana. En este sentido, el curso histórico de una creciente intelectualidad maya-zoque contemporánea particularmente desde los Altos de Chiapas toma lugar sólo después del tiempo posrevolucionario y en la antesala del impacto de la globalización neoliberal en la región. Esta intelectualidad maya-zoque resulta importante porque la visualizo como un subcampo social estratégico para la labor docente intercultural y porque en ese mismo subcampo se encuentran entrelazadas las vidas de profesores y profesoras que se autoadscriben como tsotsiles, tseltales, ch'oles, zoques o tojolab'ales, principalmente. Voces como las que aquí se analizan, se interconectan y se contrastan.

III.1.5 Incorporación multicultural y neoliberal de los Altos. Lo indígena hacia el siglo XXI

La época del fin de siglo XX y la llegada del nuevo milenio añadieron más elementos al difícil contexto de las relaciones interétnicas. La llegada del turismo étnico a escena incentivado por los efectos globales de la primera revolución postcolonial del siglo XXI: el Ejército Zapatista de Liberación Nacional juntó con; una escalada de polarizaciones, confrontaciones internas, movilizaciones sociales, guerras de baja intensidad y la aparición y desarrollo del crimen organizado, las oleadas migratorias y el narcotráfico, hacen del tiempo multicultural-neoliberal – el más actual de los tiempos que vengo describiendo– el caldo de cultivo de problemáticas angustiantes, de tragedias constantes y de violencias múltiples, desafortunadamente muchas veces con altos costos para los grupos sociales menos favorecidos: migrantes; desposeídos; mujeres; indígenas.

La época que va de 1974 –después del 2º Congreso Indigenista celebrado en SCLC, al que me referiré más adelante– y hasta 1994 que estalla la revolución neozapatista en curso, la lucha por la tierra se radicalizó, la invasión de terrenos se multiplicó en diversos municipios y en la ciudad rectora. Así mismo la organización campesina de múltiples orientaciones políticas se confrontó con la política de internacionalización del agro, el impulso de la revolución verde y las reformas neoliberales de los gobiernos de Miguel De la Madrid, y de Carlos Salinas de Gortari (1982-1988 y 1988-1994 respectivamente). En Chiapas la presencia de un radicalismo campesino enfrentó constantes represiones al mismo tiempo en que se condujo a la pobreza, la subsistencia a miles de familias (Cfr. Harvey, 2002: 472-477; Villafuerte Solís *et al.*, 2002; 2014). Tan sólo para 1990 83% de la población bajo la línea de pobreza en Chiapas eran indígenas (Boltvinik, 2000).

Por otro lado, el crecimiento urbano y el surgimiento del fenómeno turístico tomaron fuerza a partir de la década de los 80. En estos años se puso en marcha el proyecto de ciudades coloniales como parte del megaproyecto turístico del sureste y dos décadas más tarde se implantó el proyecto de pueblos mágicos, del cual SCLC forma parte desde 2003; la oferta de

hoteles se incrementó y diversificó en dicha ciudad en el marco del turismo étnico (Cañas Cuevas, 2017: 73-75).

Gran cantidad de indígenas están integrados en la economía de servicios local alrededor de este turismo. Los boleros fijos y móviles, las artesanías fijas y móviles, los trabajadores en las tiendas de todo tipo, los vendedores de golosinas, cigarrillos y los choferes de los colectivos y transportistas de guía turística. Aunque también los hay agentes de bancos, policías, recepcionistas de hoteles, cocineros. Realmente se mueve mucha gente en el centro, los que pasan en los mejores autos por cierto parecen ser los "coletos" seguramente propietarios de las casas y de los negocios donde trabajan la enorme cantidad de indígenas. Los locales se distinguen por ser gente de menor estatura que los turistas blancos, por supuesto que la diferencia fenotípica resalta constantemente. Al grado de haber una especie de turismo étnico que los blancos disfrutaban como si ver los niños en la calle, los niños vendedores, las mamás artesanas cargadas de cosas fuera parte de la atracción turística. Completamente etnofágico en palabras de Héctor Díaz Polanco (2006) (Extracto del diario de campo 21/05/2019).

La acelerada urbanización anárquica (asentamientos en humedales y reservas ambientales, invasiones o movilizaciones por terrenos privados y del ayuntamiento, migraciones intrarregionales, gentrificación, etc.) estuvo emparejada de una transformación radical de la otrora “comunidad corporada cerrada” que la antropología clásica de los 60-70 había documentado en la región. El cambio a nivel interno de las comunidades indígenas alrededor de la ciudad rectora implicó no sólo el ajuste en sus formas de gobierno interno —que vengo describiendo líneas atrás— sino también cambios en las formas del auto sustento familiar y comunitario con una intensidad creciente en el aumento de la venta de mercancías, alimentos procesados, gasolina y consumibles automotrices, materiales de construcción, y sobre todo, la fluctuación de migrantes hacia destinos cada vez más lejanos como California y otras partes de EUA. Rus sostiene que este conjunto de procesos hablan de un controvertido experimento de reorganización política y de reconstrucción comunitaria durante los últimos treinta años (Rus, 2012: 28-54).

Para Jan Rus la reorganización de las comunidades tiene que ver con diversos fenómenos que vienen impactando al interior de estas, pero que tienen su punto de intensificación sólo a partir de 1970 cuando se puede documentar el ocaso de las fincas. Término que él utiliza para referirse a la forma de sustento económico más importante en la época posrevolucionaria y que

permitió la reproducción y el desarrollo de un tradicionalismo culturalista —quizás influenciado por la antropología clásica norteamericana y extranjera, sobre todo— pero que encontró ocaso o su debilitamiento a partir de la entrada de las políticas económicas neoliberales. Al aumento de la organización y la participación política de miembros de estas comunidades desde su condición y autoafirmación indígena se le debe agregar la polarización, la expulsión poblacional y el cambio en las dinámicas económicas internas:

Durante las dos décadas antes de 1994 dichas comunidades se habían modificado en forma creciente a partir del establecimiento de distintas lealtades de sus miembros hacia otro tipo de organizaciones locales y regionales, más adaptadas para responder a las cambiantes necesidades económicas y políticas de la población indígena. Esto demuestra que lo ocurrido desde mediados de los años 70, y todavía más rápidamente durante los años 80, fue nada más y nada menos que el comienzo de una total reorganización (Rus, 2012: 31).

Las comunidades, ejidos, cabeceras municipales fuera del Valle de Jovel se convirtieron en expulsoras de migrantes tanto hacia el extranjero, como a diversas partes del país y particularmente hacia la concentración poblacional en la ciudad real: SCLC. Al mismo tiempo estas se han transformado por la inserción y continuación de programas sociales (educación, vivienda, salud) como por proyectos productivos (rurales y agroalimentarios) en torno al café y el maíz, principalmente. El PRODECH de los 70 y 80 al que me he referido líneas arriba, construyó y pavimentó caminos conectando parajes y comunidades en todos los municipios de la región. Estas políticas y programas post-indigenistas y multiculturales ya no dependen de un solo instituto, como en el tiempo de la acción indigenista, puesto que residen en la diversidad de agencias y organismos del Estado que mantienen presencia y acción en el interior de la región de los Altos (Secretaría de Salud, Secretaría de Educación, Secretaría de Comunicaciones y Transportes, Institutos de Vivienda y de Desarrollo Económico, Secretaría de Agricultura, etc.). Todo a la par del funcionamiento y operación de la Secretaría para el Desarrollo Sustentable de los Pueblos Indígenas del gobierno del Estado de Chiapas, fruto de la anterior Secretaría de Atención a Pueblos Indígenas (SPI) que surgió a partir del movimiento armado del 94 —y a la cual me referiré constantemente pues forma parte de las historias de las voces docentes que nutren el capítulo V—. Siguiendo a Burguete Cal y Mayor, después de la rebelión armada del 94

y en un contexto de traición a los acuerdos de San Andrés Larráinzar el Estado reelaboró sus políticas indigenistas en gramática multicultural (Burguete Cal y Mayor *et al.*, 2008).

Adicionalmente, luego del Congreso de 1974 la región experimenta un intenso proceso de surgimiento y operación de organizaciones sociales de carácter indígena, campesino, obrero, barrial, y otras denominaciones como colectivos, frentes, coordinadoras, etc. Organizaciones que mantienen presencia sobre todo en SCLC, pero también se nutren de diversidad de movilizaciones populares en las comunidades y pueblos de la región. Muchas veces confrontadas con las agencias del Estado, con empresas particulares, cacicazgos interregionales o entre ellas mismas según los recursos en disputa (plazas gubernamentales, educativas, concesiones de explotación-servicios, permisos de transporte, peaje, vías de acceso, y un largo etcétera). O que por el otro lado luchan contra el despojo, la violencia, la pobreza, la desigualdad, la marginación, el racismo y la discriminación.²²

Entre algunas de estas organizaciones están: Consejo de Representantes Indígenas de los Altos de Chiapas (CRIACH); Organización Regional Indígena de los Altos de Chiapas (ORIACH), el Comité de Retornados de San Juan Chamula; el Comité Estatal de Defensa Evangélica de Chiapas (CEDECH); la Coordinadora de Organizaciones por la Defensa de los Indígenas Campesinos y Evangélicos de Chiapas (COCIDECH), la Organización de Médicos Indígenas de Chiapas (OMIECH), la Organización de Autotransportes de Municipios Indígenas de los Altos de Chiapas (OAMIACH) entre muchas otras en distintos sectores del comercio, de la educación o del sector campesino. El fenómeno de ONG´s es tan grande y diverso que es muy difícil analizarlo y describirlo. El hecho es que este fenómeno constituye un mercado de empleadores para los y las egresadas de la UNICH. Son un espacio de trabajo, junto con el mercado turístico y sus negocios en la ciudad. Y lo son de manera importante, sin importar mucho si sean estos egresados de turismo, lengua y cultura, desarrollo sustentable o comunicación intercultural.

²² Se pueden consultar y analizar al respecto, como espacios de constante análisis y descripción de movilizaciones sociales diversas de carácter indígena, barrial y comunitario con presencia en la región: <https://observatoriodelasdemocracias.com.mx/>; <https://frayba.org.mx/> y; <http://acteal.blogspot.com/>.

El actual contexto multicultural y neoliberal en la región entonces es parte del escenario general donde la profesión universitaria docente tiene lugar, se asuma esta como intercultural o no. Múltiples son los ámbitos sociales donde dicho contexto hace sentir su fuerza y vitalidad, sea que hablemos de salud pública, de vivienda, de comunicaciones, de educación o de política, elecciones y partidos políticos, violencia, migración o producción agroalimentaria. Y en cada uno de estos ámbitos la presencia y forma de articulación de la identidad indígena con un mercado internacional de mercancías e insumos, así como con dinámicas de explotación natural de recursos y de internacionalización de las ganancias y localización de las afectaciones (modelo de acumulación por desposesión) es variable pero importante en los fenómenos sociales que se producen todos los días. De ahí que debemos hacer acotamientos para mirar con mayor detenimiento el contexto a una escala más vivida, más inmediata a las historias, relatos y trayectorias de los y las interlocutores docentes que acompañan mi análisis del problema.

En todos estos ámbitos sociales lo indígena es comúnmente identificado como la oposición a lo mestizo. Tal identificación procede más bien de los estereotipos y racimos históricos que caracterizan las relaciones interétnicas; donde lo indígena se construyó como categoría de inferiorización colonial. Si bien, en realidad lo indígena es cada vez menos homogéneo; ni todos los indígenas hablan una sola lengua, como tampoco todos son campesinos y pobres. Lo mismo sucede con lo mestizo o ladino. Ambas identificaciones son resultado de complejas mixturas, mezclas, adaptaciones y reapropiaciones culturales que se integran de distintas formas. La cuestión es que en los Altos la intensidad de la memoria histórica de confrontación y lucha entre los diferentes se encuentra más vívidamente en las personas, su actitud, su estética, su sensibilidad y sus intereses (Pitarch Ramón, 2002).

En los siguientes apartados intentaré mostrar cómo se materializa lo anterior en el caso de la salud pública o, mejor dicho, lo que llamo prácticas de salud intercultural en los Altos de Chiapas. Estas son, por lo tanto, arenas de intermediación que resulta necesario comprender en su particularidad para dar mejor cuenta del desafío epistémico y político que se vive desde la mirada docente al respecto. Sobre todo, teniendo en cuenta que tanto las vidas y trayectorias de docentes de la UNICH, como las respuestas y arreglos institucionales de esta misma universidad

tienen que ver y se entretajan con la complejidad de las prácticas de salud intercultural en los Altos de Chiapas. Constituyen estas prácticas interfaces de una arena que desafían los roles convencionales de la función docente y coloca la diferencia étnica como una categoría central que disputa las perspectivas y formas de poder que la componen.

El otro ámbito social de intermediaciones está referido a la profesionalización y el surgimiento y estado actual de una intelectualidad maya-zoque. Una intelectualidad cuyos conocimientos y cuestionamientos enfrentan una sociedad clasista, racista y en ocasiones muy conservadora como SCLC. Ambas arenas de intermediación (las prácticas de salud interculturalidad y el desarrollo de una intelectualidad maya-zoque) en el tiempo actual de globalización neoliberal y de capitalismo salvaje significan la mirada más particular del contexto de los Altos de Chiapas que permitirán, justo después, ingresar al análisis etnográfico de ciertos episodios históricos de la UNICH y más adelante, a las trayectorias, relatos y voces de los y las profesoras que acompañan mis reflexiones del tema.

III.2 Educación y universidad. Exclusiones, desigualdades y espacios laborales docentes en los Altos de Chiapas globalizado y multicultural

En 2020 y 2021 que se eligen diputaciones federales según adscripción indígena (con severas dificultades, simulaciones y corrupciones)²³ resulta necesario insistir en lo trascendental de este hecho dado que por muy, pero muy largo tiempo —a excepción de las presidencias municipales de los Altos; que fueron cooptadas por el corporativismo unipartidista e incorporadas a un tradicionalismo político *suigéneris*— Chiapas nunca ha tenido un gobernador/a; un juez federal o estatal; un obispo principal; secretario(a) de salud; editor o editora en jefe de un diario de impacto regional, o propietaria incluso del mismo; que se autoidentifique como indígena. Es decir, posiciones de poder político y profesional con impacto amplio en la población han sido negadas, imposibilitadas para las personas que se autoidentifican como indígenas. Las diputaciones locales, como acción afirmativa local, son

²³ Se pueden ver los análisis y contribuciones recientes y constantes de Aracely Burguete Cal y Mayor al respecto en el diario digital Chiapas Paralelo (chiapasparalelo.com)

apenas un fenómeno reciente y eso mismo... *una acción afirmativa*. Los principales puestos y cargos de más alto poder a nivel regional y a nivel estatal han sido, y más bien son, espacios sistemáticamente negados para la identidad indígena.

La etiqueta social y el rol-prestigio de “Investigador Nacional”; de “Académico Universitario” o de “Intelectual” también son, en este mismo sentido, espacios apenas conquistados por la identidad étnica chiapaneca. Lugares al que apenas comienzan a llegar los primeros tsotsiles, ch’oles, tojolalabales, zoques; y sin menoscabo absoluto de su plena identificación como mexicanos, mexicanas, o como chiapanecos/chiapanecas²⁴. Al mismo tiempo, la convivencia con la diversidad epistémica, política —incluso ontológica— nunca ha sido tan intensa y notoria como lo es hoy. En ello mucho tienen que ver las Universidades Interculturales, junto con una serie de movimientos sociales de gran envergadura que luchan por visibilizar y cuestionar las prácticas normalizadoras, homogeneizantes y extractivistas del Estado-Nación; los feminismos, el neozapatismo, la agroecología p. e. y proceden todos estos del despertar de movimientos indianistas y altermundistas en su generalidad glocal.

Esto, sobre todo, tiene de relevante el caso del quehacer docente universitario en Chiapas, más preciso, en los Altos de Chiapas. La confrontación vivida, constante, intensa con las pluralidades y el conflicto. Pluralidad donde la identidad étnica es una más de las cuestiones que nos interesan. En el cometido de comprender la práctica y el quehacer docente que se asume intercultural en un contexto interétnico y complejo, tenemos que combinar el análisis de distintos roles sociales fuera de la universidad junto con la experiencia del “hacer docencia” al lado de... profesores y profesoras. En este sentido es preciso una mirada histórica del acceso a la educación de las poblaciones indígenas, junto con, el desarrollo de la oferta de universidades y de la educación superior como espacios naturales del docente-académico. Las conexiones que se han construido en torno a esto en Chiapas dan cuenta de la variabilidad de historias posibles de

²⁴ Justo es mencionar, al respecto, el caso de la actual Coordinadora Nacional de Universidades Interculturales de la DGESI-SES-SEP Dra. Ángeles Gordillo que se autoidentifica como Tojolabal y que es nacida y crecida en Chiapas. Aunque también es menester decir que colegas universitarios en la UNICH reconocen casos aislados de otros colegas académicos en instituciones y universidades dentro y fuera de Chiapas, pero afirman que estos no suelen identificarse como indígenas, o mantienen ese pasado lo más oculto posible, porque hacerse de la carrera que gozan y del prestigio que ostentan implicó asumir la identidad mestiza antes que la indígena.

encontrar de intermediaciones del quehacer docente. Espacios, o interfaces sociales donde se generan confrontaciones, contradicciones, conflictos, nublamientos o francos distanciamientos que hacen difícil identificar las posibilidades del diálogo interepistémico, de la complementariedad de perspectivas étnico-culturales sobre infinidad de problemas sociales. Para hacer esto —como expliqué al inicio del capítulo— voy a concentrarme tan sólo en dos arenas de intermediación. Arenas en las que de ciertas maneras las vidas-miradas-trayectorias de las voces que me acompañan en el siguiente capítulo han tenido que ver, y que, por eso mismo, se convierten a la par, en parte de sus historias y objeto de nuestro análisis.

La temática que engloba lo anterior —y a la que me he referido como un escenario— por supuesto que es el *quehacer docente universitario en los Altos de Chiapas*. Es este tema el que debemos dejar claro en su contexto social, es decir, en tanto su calidad de escenario donde se han tejido y se siguen tejiendo las vidas de las voces que me acompañan. Escenario desde donde se piensa y se actúa la labor docente-académica en la UNICH. Escenario donde no sólo nos interesa comprender la mirada indígena, sino colocar la mestiza también con sus contradicciones y nublamientos. Y en este sentido, se busca colocar en igualdad de circunstancias conceptuales ambas categorías de identificación; etnicidades asimétricas en contextos particulares.

III.2.1 El acceso a la educación escolarizada y el surgimiento de la profesión docente bilingüe normalista en los Altos de Chiapas

En 1950 había 61 escuelas bilingües rurales en los municipios de los Altos de Chiapas. La mayor parte construida sólo después de 1920. En el caso de Larrainzar en esa época la mayoría de quienes asistían y los profesores que enseñaban eran caxtlanes (Ortelli, 2016: 43). Los indigenistas vieron en la educación la principal arma para llevar el desarrollo a los pueblos, de ahí que su primer esfuerzo radicó en la transformación de este panorama desolador y desesperanzador para ellos. Piénsese que aún en 1950, ya con algunas escuelas construidas en toda la región, la educación era más bien un derecho de ladinos; de caxtlanes dice Ortelli. E incluso dentro de estos caxtlanes que eran los que ordinariamente acudían a la escuela el

analfabetismo era abrumador. En Chamula, Huixtán y Chenalhó el porcentaje de alfabetización era de 2%; 15% y 9% respectivamente. Es decir, la mayoría de la gente no sabía leer ni escribir.

El enorme analfabetismo de una población indígena capturada como mano de obra de las fincas y, como proveedoras de víveres y artesanías de la ciudad rectora, iba de la mano de enfermedades que habían sido consideradas superadas por el México moderno posrevolucionario. La situación era terrible. La tasa de mortalidad infantil era altísima, uno de cada dos niños no sobrevivía a las enfermedades gastrointestinales, respiratorias, enteritis, bronquitis, la tos ferina, la tifoidea, el sarampión. Además, estaban la desnutrición extrema, las fuentes de agua a menudo estaban contaminadas, y la infección por piojos era mayúscula (Lewis, 2020: 115-116). Muy a menudo la escuela y la figura del promotor bilingüe constituían punta de lanza para llevar la atención sanitaria, campañas de vacunación, la construcción de pilas de agua, o la insistencia en la ciudadanía como objeto de derecho que, para los indígenas, más bien siempre había sido algo profundamente extraño.

La alfabetización a partir de las lenguas propias, y el posterior aumento del nivel de escolarización en cada municipio y en sus diferentes comunidades mayores que congregaban varios parajes implicó un aumento en las capacidades de los indígenas para defenderse. De ahí que los procesos que continuaron en el tiempo posrevolucionario, tales como, la dotación de tierras y el establecimiento de límites o colindes; la participación política y la conformación de la tradición corporativista tuvieron razón de ser sin duda en la llegada de la educación escolarizada a la región sobre todo desde 1960 en adelante.

La cuestión a tener muy en cuenta en esto, radica en que, una vez que se fusionaron las escuelas fundadas por el INI y las fundadas por la SEP, así como los promotores bilingües del primero y los maestros rurales federales de la segunda, sólo entonces apareció *la profesión del maestro bilingüe normalista* que tendría un papel central en las siguientes décadas y que constituyó, a mi parecer, el primer eslabón de acceso a una clase social escolarizada y una ciudadanía nacionalizada para amplias capas de población indígena junto con la serie de expectativas, aspiraciones, y cambios que ello implicó en los pueblos y comunidades. La

confrontación entre esta nueva clase social de aspiración transformadora con el tradicionalismo comunitario folclorizante ha sido —y sigue siendo— muy constante e intensa. Es parte de las contradicciones de la identidad indígena en Chiapas, y tiendo a pensar que razón de ser de lo que podemos identificar como un folclorismo estratégico en la praxis universitaria como lo mencioné previamente y al que me referiré más adelante, en el siguiente capítulo.

De 1951 a 1963 se reclutaron 160 promotores bilingües por el INI (Köhler 1975:193) para 1983 la cifra alcanzó 508 promotores y se le añadieron 408 maestros bilingües contratados por la SEP (Pineda 2002:287). Dando un total de 916 maestros bilingües (unos normalistas otros no) que constituyeron la primera capa de profesionistas que ha conocido la región a partir de 1980 fuera de SCLC. Tómese en cuenta que el ser normalista llegó después de ser promotor cultural. Más bien el normalismo apareció ligado a la condición bilingüe-indígena. Sólo hasta la década de los años 80 la formación profesional en las escuelas normales tuvo el carácter de nivel superior; los primeros promotores del INI en realidad eran contratados sólo a partir de su dominio del español y la Bast'ikop a un nivel rudimentario.²⁵

Lograr el estatus de profesor bilingüe implicó, en primer lugar, poder ser sujeto político en el concierto de ciudadanía marginal; como nunca antes la posibilidad de participar en el gobierno más allá de la comunidad se hizo manifiesta —aunque fuera con las reglas que el Estado y sus intermediarios ladinos impusieron— claro, a partir de una política corporativa *suigéneris* como he descrito. Pero también ser profesor bilingüe aseguraba el ingreso económico y el sustento familiar, incluso la posibilidad de heredar las plazas o ingresar a familiares y amigos a la docencia. El nuevo estatus también permitía el surgimiento de un liderazgo al representar un ejemplo de éxito al interior de las comunidades, una aspiración de jóvenes en asenso; agentes

²⁵ Aquí se abre toda una temática respecto de la literacidad prehispánica; precolonial. La Bast'ikop se escribe con el alfabeto árabe-latino, por efecto de la hegemonía del castellano, pero eso no quiere decir que la Bast'ikop no tuviese una forma escrita, pues la epigrafía y los epigrafistas mayas han rescatado y relacionado la lengua actual de los pueblos mayas con los vestigios de esa forma escrita del habla. La cuestión es que durante el tiempo de conquista colonial se les despojó sistemáticamente, y por siglos, a los pueblos de cualquier elemento cultural que mantuviera viva la forma de ver el mundo no católica, no latina, no occidental. Se les orilló a una desventura intelectual de la cual apenas empiezan a levantarse, claro está, desde una recreación étnica muy distinta, en un tiempo y lugar muy diferente. Debo esta observación a las reflexiones compartidas con profesores como Domingo Meneses, José Alfredo López y Martín Gómez Ramírez.

modernizadores de la sociedad global dominante, pero con pleno reconocimiento de los nativos, todo lo cual hacía de la intermediación (promotores-profesores-políticos-empresarios-comerciantes-principales-autoridades tradicionales en una misma persona) algo común en el caso de los profesores independientemente del municipio en el que enfoquemos la atención.

Con la salvedad de las diferencias locales y de los liderazgos personales, para 1974 la mitad de los ayuntamientos estaban presididos por maestros bilingües (Pineda, 2002: 292). Algunos de estos incluso habían sido los primeros promotores que el INI había contratado, y fueron incluso precursores de la maquinaria partidista de cosecha de votos; recibían el número apropiado de boletas según la población y las devolvían debidamente marcadas (Rus, 1998: 12).

No debemos generalizar la intermediación de profesores bilingües porque está misma puede que respondiera a intereses colectivos tanto como, o igual que, a intereses individuales, familiares o caciquiles; o incluso a una combinación de estos en situaciones contextuales muy diferentes (Tejera, 1989; Pineda, 2002; Cfr. Pérez Vázquez, 2007; Sántiz Gómez, 2018a: 100-105). Lo que sí es un hecho es que la escolarización, la alfabetización y la reciente profesionalización tuvo un impacto en los conflictos intra-étnicos; en las luchas por el poder de los ayuntamientos; la confrontación entre tradicionalistas y reformistas; entre católicos y evangélicos; entre priistas (PRI) y perredistas (PRD); entre comunitaristas (ideólogos tradicionalistas) y aliados de los partidos políticos. Al mismo tiempo en que representa una posibilidad de mucha mayor defensa respecto del histórico racismo, exclusión y dependencia económica de los ladinos, rancheros y acaudalados. Esto se hizo más claro a partir, sobre todo, del surgimiento de la voz propia y de cierta intelectualidad indígena en la región. Sin embargo, antes de entrar en esa parte de la historia contextual, repasemos datos sobre de la situación educativa y escolar en la región para dar mejor dimensión del carácter novedoso que aún tiene la profesionalización de población indígena en Los Altos y su convivencia con la ventaja educativa histórica de los mestizos; una especie de rezago educativo interétnico histórico.

Las décadas que procedieron a la masificación de la escolarización en municipios de población mayoritariamente indígena, en términos de mejoras en las habilidades lectoescritoras de la población, suelen mirarse como crisis educativas constantes. A la falta de recursos,

instalaciones, formación didáctico-curricular y procesos constantes de evaluación y mejora, otros fenómenos contextuales de mucho mayor peso e importancia se deben sumar para un panorama más real de la situación de desventajas acumuladas y rezagos educativos. Elías Pérez Pérez, sostiene que las políticas y programas educativos referidos a la educación indígena y bilingüe entre 1980 y el 2000 fueron un mosaico caótico de ideas que cambiaron como caleidoscopio según el capricho de burócratas en turno: “los distintos programas educativos dirigidos a los pueblos indígenas van desde castellanización, educación en apoyo al desarrollo de las comunidades y por último la reducción educativa al salón de clases” (Pérez Pérez, 2003: 71–72).

Para el 2020 —más de cuarenta años de la llegada de las primeras escuelas de educación básica bilingüe— se han reducido considerablemente el número de analfabetas, garantizando un mayor número de personas que saben leer y escribir, básicamente en castellano, pues se pasó de un 56% de analfabetismo en 1990 a un 15% en 2020. Sin embargo, ese 85% de cobertura en la habilidad lectoescritora de la población no significa el desarrollo intelectual de habilidades complejas, pensamiento crítico, ni destrezas productivas suficientes si le contrasta con el promedio de escolaridad de apenas 5 años de estudio, es decir ese 85% de personas que saben leer y escribir no termina la educación primaria básica. Por eso el alto nivel de rezago educativo del 43% en la región, exceptuando a SCLC, en ambos casos. En otras palabras, a pesar de que se ha ampliado la base educativa de cobertura hacia un número cada vez mayor de familias y personas en todos los rincones de la región, el impacto educativo a nivel de logro escolar o desempeño satisfactorio es muy menor, insuficiente para las problemáticas angustiantes y apremiantes que existen en cada pueblo y en cada comunidad indígena.

Esto es así, por supuesto, si miramos la educación desde el punto de vista del sistema Estado-nación que tiene en la escolarización un dispositivo de poder y en la credencialización universitaria un ritual moderno aliado del sistema de sujeción-dominio; productor de subjetividades, expectativas e identidades necesario para la sociedad capitalista, globalizada y posmoderna. El indicador de rezago educativo esconde la intención manifiesta de establecer una normalización y estándar de aprendizajes esperados para un o una ciudadana en el país. Lo que no significa que las personas que viven en comunidades no tengan grandes y enormes

capacidades de aprender. Acá reside también una necesaria desnormalización del carácter escolarizado y disciplinar que nuestras sociedades modernas se han construido; y de la escuela como un instrumento del poder al que hay que arrebatarse su capacidad de incidir y configurar nuestras vidas; sin dejar de ser, en muchas ocasiones, nuestro espacio de trabajo y sustento.

III.2.2 Profesionalización en los Altos y desigualdad vía la diferencia étnica

Si bien la escuela (como aparato gubernamental del estado) tiene una distribución mayor de comunidad en comunidad, de municipio en municipio, con no muy buenos resultados, es la profesionalización la que no se instaura como una condición poblacional entre la amplia región de los Altos. Luego de la aparición de la profesión docente bilingüe-normalista sólo a partir de la década de los años 90 y en lo que va del nuevo milenio comienza la presencia y participación de profesionistas indígenas. Para medir esto contamos con muy pocos elementos. Por un lado, están las estadísticas educativas específicas a la región, por otro lado, están ciertos trabajos escasos sobre la condición de los jóvenes y sobre el papel de profesionistas en comunidades indígenas, sin perder de vista el caso de SCLC como centro regional urbano.

En primer lugar, de acuerdo con el Censo Nacional del 2020 en la región sólo 6.8% de la población mayor de 15 años de edad cuenta con al menos un grado de estudios de nivel superior; es decir entre 6 y 7 personas por cada 100 ingresan y cursan alguna carrera profesional, de los cuales menos de la mitad termina y se titula. Si desagregamos este porcentaje la distancia es enorme entre la ciudad rectora y los municipios de la región montañosa; mientras en San Cristóbal 2 de cada 10 personas tienen educación superior en algún grado, es decir 21% de la población mayor de 15 años tiene algún grado de estudios superiores, para los municipios montañosos la relación es de 1.5% es decir, entre 1 y 2 personas por cada 100 podrían tener educación superior (véase tabla 4). En otras palabras, es muy claro que existe una concentración de profesionistas en el centro rector urbano-regional, y que son realmente escasos los y las jóvenes que estudian una carrera profesional y radican en las comunidades y pueblos al interior de los Altos. Son la excepción a la regla. A nivel de comparación con la población total mayor de 15 años, ser profesionista significa o ser profesor bilingüe o no bilingüe, o ser una persona de

entre miles que logra ingresar a la universidad. En realidad, se puede argüir que lograr una carrera profesional significa eventualmente salir de las comunidades e incorporarse a los centros urbanos con mayor importancia en la región, comenzando con San Cristóbal, pero continuando con Yajalón, Chilón, Ocosingo, Chamula, Zinacantan, Oxchuc, por decir los más grandes en población.

Tabla 1 Población mayor de 15 años con estudios de nivel superior en los Altos

Municipio	Población >15 años	Población con al menos 1 grado de estudios en nivel superior (licenciatura o equivalente y posgrado)	
Aldama	4722	25	
Amatenango del Valle	7294	102	
Chalchihuitán	11974	53	
Chamula	60966	209	
Chanal	7060	97	
Chenalhó	27952	279	
Huixtán	14475	319	
Larráinzar	17111	316	
Mitontic	7453	28	
Oxchuc	31466	1331	
Pantelhó	15282	111	
San Juan Cancuc	20926	94	
Santiago del Pinar	2785	38	
Tenejapa	28225	248	
Teopisca	31591	1303	
Zinacantán	28892	293	
Totales	318174	4846	
		1.5	Porcentaje de población respectiva
Chilón	80490	2505	
Tila	46206	1310	
Yajalón	26412	2806	
Totales	153108	6621	
		4.3	Porcentaje de población respectiva
San Cristóbal de las Casas	153740	32160	
		21	Porcentaje de población respectiva

Totales globales	625022	43627	Porcentaje de población respectiva
		6.98	

Elaboración propia. Fuente: INEGI Tabulados web Censo Nacional de Población y Vivienda 2020

La torcedura mayor de este panorama consiste que a la escases de profesionistas se le debe agregar la diferencia étnica en el acceso y el logro escolar o terminación de estudios. En un análisis elaborado por Bermúdez, Flor Marina y Núñez Patiño, Kathia en el 2009 se analizó una muestra de estudiantes de nivel superior en Chiapas que se autoadscribieron como indígenas. Las autoras presentan resultados que hablan de la desigualdad estructural entre mestizos e indígenas propia de la acumulación de carencias y dificultades en los segundos para ingresar y mantener los estudios superiores, muchas veces costosos. Además de ser minoría entre la comunidad de estudiantes (ellas encontraron un 27% de estudiantes de autoadcripción indígena en el total de su muestra representativa de todas las instituciones y carreras profesionales en el estado), resaltan aspectos como trabajar para mantener sus estudios; padres de familia con ingresos menores a los dos mil pesos mensuales, cerca del 70% de ellos campesinos y campesinas; mayoría inscritos en instituciones públicas, y muy pocos con becas de manutención. Las autoras sostienen que los ingresos de aquellos que trabajan, incluidas sus becas, son inferiores a los gastos que la escuela y los estudios les generan, entre los que se encuentra el pago de rentas y transporte (Bermúdez Urbina *et al.*, 2009: 50).

Es relevante que el acceso a educación superior para población indígena esté ligado a campos de conocimiento del área sociales, educación y administrativas:

“esta situación condiciona que la escolarización para los indígenas sea a través de programas educativos con bajos costos y posibilidades menores de movilidad social, lo que significa que, si bien un reducido sector de indígenas consigue ingresar a las universidades, no logra acceder a los programas educativos pertenecientes al área de las Ciencias Exactas o de la Naturaleza, en donde las restricciones para el acceso de carácter académico y económico son aún mayores” (Bermúdez Urbina et al., 2009: 59)²⁶

²⁶ En este estudio las autoras encuentran que los estudiantes indígenas suelen intentar ingresar a distintas carreras antes de la que terminan eligiendo, un 20% de ellos no logra ingresar a su primera opción, siendo la más

Además, el 65% de estos jóvenes en formación reconocen como factores que limitan su desempeño académico tanto las condiciones de precariedad económica que viven, como el rezago escolar o falta de conocimientos que identifican respecto de sus compañeros con mejores ventajas en clase o en actividades escolares. Estas situaciones son objeto de discriminación y racismo que no sólo se miran en las aulas de la UNICH sino en todas las universidades públicas y privadas de la región, del Estado de Chiapas y del país. Más de la mitad de la muestra que las autoras analizan refieren haber sido víctimas o presenciado actos de discriminación dentro de las instituciones de enseñanza superior donde estudian.

Se debe considerar que este panorama de desigualdad de acceso, de racismo y discriminación hacia la población indígena que llega a la educación superior no es nada nuevo. Como he mencionado en el capítulo 1, las políticas de acción afirmativa de la política multicultural aplicada a la educación han sido una manera de atención a la diversidad que el Estado-nación ha encontrado para atender tales desigualdades históricas. El efecto de los programas de becas y de formación de nivel superior para población indígena en Chiapas, y más particular, en los Altos de Chiapas es aquí un reconocimiento importante y parte del contexto de profesionalización de muchos profesores y profesoras que hoy trabajan en las universidades públicas y privadas de la región. Aunque ciertamente no existan estudios específicos sobre tales programas a nivel estatal, a nivel Latinoamérica, por ejemplo, las becas del Programa Internacional de la Fundación Ford financiaron más de 1000 estudiantes de posgrado entre 2000 y 2010. Para México CIESAS operó 226 de estas becas de estudios, gran parte para ellas en el extranjero; 49 casos, es decir el 22% de estas becas de CIESAS fueron becarios chiapanecos (tsotsiles, tseltales, ch'oles y zoques) (Dassin, 2014; Molina Fuentes, 2016; FFIFP-CIESAS, 2021). El programa también incluyó diversos financiamientos para aprendizaje del idioma inglés o para la habilitación en destrezas tecnológicas y otros componentes necesarios y pertinentes para población con desventajas sociales acumuladas.

relevante por la dificultad en su acceso la carrera de medicina. Este hecho es importante porque sobre el mismo profundizaré en capítulos posteriores a través de la vida y trayectoria académica de profesores y profesoras de la UNICH.

A pesar de este escenario nada alentador, de carencias intelectuales generalizadas y de desigualdad de acceso referida a la diferencia étnica, en Chiapas el acceso a la universidad viene creciendo desde las últimas décadas del siglo pasado. Sólo después de la década de 1970 en San Cristóbal se ampliaron las instituciones públicas de educación superior, y de investigación antropológica especialmente —dada la singularidad de ser como un territorio antropológico lo que caracteriza la historia de las instituciones académicas en Los Altos de Chiapas (Fábregas Puig, 2015: 11)—. La escuela de derecho de la Universidad Autónoma de Chiapas cuya historia se remonta hasta el tiempo colonial y cuyo edificio es uno de los más emblemáticos del centro histórico actualmente, fue el único lugar de formación profesional hasta bien entrado el siglo XX. Todavía para la década de los años 50 Aguirre Beltrán identificaba en esta escuela una justicia unilateral y sostenía que los abogados que ahí se formaban necesariamente tomaban parte del ladino y muy raras veces la del indígena:

“Cuando se promueven dificultades graves entre los propios indígenas, la justicia se imparte aplicando los cánones de la ciudad sin pensar ni medir factores agravantes o exculpantes que actúan en el campo desconocido de las sociedades indias cuyos patrones de conducta son tan distintos” (Aguirre Beltrán, 1991: 90 [1953 del original]).

Podemos argüir que las peculiaridades de la región y la amplia presencia de pueblos originarios contribuyeron en demasía para que se instalaran en la zona centros de investigación internacionales primero, y nacionales después. Universidades como Harvard, Stanford, la UNAM, la Universidad Autónoma Chapingo, y el CIESAS instalaron centros de investigación en esta ciudad y fueron sedes importantes de la institucionalización de la antropología como disciplina científica en México (Fábregas Puig, 2015). Sobre todo, como instituciones de posgrado. Razones diferentes parecen existir en la ampliación de opciones de formación de pregrado, es decir, de licenciatura hacia finales del siglo XX y lo que va del XXI.

III.2.3 Ampliación de la educación superior y crecimiento del número de plazas docentes en los Altos de Chiapas

En 1977 iniciaba operaciones la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH en San Cristóbal de las Casas con las carreras de Sociología, Economía y Antropología. Además de la

Licenciatura en Derecho estas eran todas las opciones universitarias particularmente dirigidas para la población mestiza de la región hasta entrada la década de los años 80. Y al mismo tiempo las únicas opciones de plazas docentes de nivel universitarios en la zona. De hecho, el rompimiento del cristal en torno al estatus de académico universitario para personas de autoadscripción indígena lo está haciendo la UNICH. En pleno siglo XXI. Esto es así porque las escuelas normales, a las que llegaron y llegan estudiantes indígenas, están dirigidas a la formación de profesores bilingües que generalmente laboran en las escuelas primarias y secundarias de la región (Escuela Normal Manuel Larrainzar y Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek). Mientras que la UNICH bajo el enfoque gubernamental de educación superior se abrió hacia otras novedosas licenciaturas y se colocó como un empleador más de profesionistas indígenas y no indígenas con estudios de posgrado, a la que por la fuerza de los hechos han ingresado muchos profesores indígenas, como explicaré más adelante.

Sin embargo, antes de que apareciera la UNICH, varios aspectos deben considerarse relevantes sobre la oferta de educación superior, por lo que corresponde a la ampliación de plazas de trabajo docente. En primer lugar, lo que Fábregas identifica como territorio antropológico: los Altos como lugar privilegiado para la antropología y ciencias afines; el programa multidisciplinario de la UNAM, el CIESAS-Sureste, el ECOSUR (que tiempo después de su especialización en ciencias ecológicas y ambientales abrió posgrados en áreas sociales); la Universidad Autónoma de Chapingo que instaló su centro de estudios regionales; el Instituto de Estudios Indígenas de la UNACH donde se ofrece la carrera de Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena, así como el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) que inicia labores en 1995; todos, todos estos espacios se constituyeron en centros de opción laboral para investigadores académicos de alto nivel de formación y comenzaron a producir una bastedad de conocimiento en diversas disciplinas teniendo como principal objeto el territorio y las relaciones y dinámicas sociales de la región. Este fue un primer lugar de llegada para una capa de

investigadores de Chiapas, y más allende al que sin menoscabo de la importancia de esto hecho, poco pudieron acceder profesores indígenas.

Por el otro lado, además del campus de la UNACH en San Cristóbal con sus dos facultades: Ciencias Sociales y Derecho, para 1990 comenzaron a aparecer las opciones privadas de bajo costo. Si bien en Tuxtla la Universidad Salazar Narváez y el ITESM (sede Chiapas) ya operaban como opciones particulares —ambas como las más antiguas en ese sector privado— es hasta finales de los 90 que un número más amplio de universidades se instaló en San Cristóbal como opción formativa y espacio laboral. La Universidad San Marcos, La Universidad Mesoamericana, La Universidad de los Altos de Chiapas, La Universidad Maya, entre muchas otras que actualmente hacen de la oferta privada un sector en expansión del que poco hay estudios analíticos sobre sus características, tamaños y ofertas académicas. Si en 1990 la matrícula en el sector privado en Chiapas representaba 11%, para el año 2010 el porcentaje se incrementó a 47% (Chacón Gutiérrez, 2015: 159). Esto es obviamente resultado de las políticas de apertura comercial, de la firma de tratados sobre el tema en el marco neoliberal de política internacional, y de la flexibilización de los procesos de registro y valides oficial de estudios que caracteriza buena parte de las últimas tres décadas, no sólo en Chiapas sino en todo el país.

En la región, como es de esperarse, SCLC congrega el grueso de la matrícula estudiantil, del personal docente, así como de instituciones y escuelas. En lo que va de 2010 al 2020 —la última década— se duplicaron las plazas docentes medidas en personal activo por escuela e institución: se pasó de 736 a 1472, de los cuales el 65% son del sector particular o privado. Mientras que en los muy pocos municipios montañosos que tienen escuelas superiores (comenzando por Oxchuc y Yajalón por ser estas sedes de la UNICH) las plazas docentes pasaron de 100 a 182, de las cuales el 74% son en instituciones particulares (véanse tablas 5 y 6 del anexo D). Otra manera de ver esto, es por ejemplo en el número de instituciones de educación superior; mientras en San Cristóbal existe un registro 29 escuelas o establecimientos de educación superior registradas en 2020 de las cuales 17 son particulares; en los municipios el total son 6 de las cuales 3 son públicas. El 90% de la población estudiantil y el 90% de profesores se concentra en SCLC, véanse los gráficos del anexo D.

La Universidad Pedagógica Nacional y el Centro de Formación para el Magisterio por supuesto que forman parte de este conjunto estadístico, tanto como instituciones de formación profesional de nivel superior, como de espacios de trabajo docente. Todo en conjunto, es decir, los centros de investigación y formación de posgrado, así como las universidades públicas y de profesionalización magisterial y el conglomerado de IES particulares en expansión, constituyen el universo de espacios laborales institucionalizados donde se desenvuelve la docencia universitaria intercultural en los Altos, particularmente en SCLC.

La cuestión aquí es que, aunque no todos estos espacios se asumen como opciones educativas interculturales, el contexto que aquí he descrito obliga a todas ellas a la necesidad de considerar o reconsiderar sus enfoques al verse obligadas a responder a espacios y dinámicas sociales tan complejas, confrontadas y desafiantes como las que suceden en Los Altos. Las múltiples configuraciones interculturales, la intensidad de la pluralidad étnica-cultural, pero también política, ontológica y epistémica que se suceden y acumulan en Los Altos de Chiapas y en su principal centro rector no hacen más que confirmar tales argumentos.

Podemos decir que se viene privatizando el acceso y la matrícula, lo mismo que se instaura un mercado ocupacional de profesores (en el sector particular) muy diverso del que se sabe realmente poco a nivel de este caso regional. Estimo —dado los testimonios de colegas y compañeras tanto de Chiapas como de Nayarit y de otros lugares del país, así como a partir mi experiencia propia— que, dadas las políticas de flexibilización laboral internacional, tanto los salarios como las condiciones de seguridad laboral y bienestar social para los profesores y profesoras de universidades particulares, son bastante precarios o insuficientes. A la par de este contexto neoliberal de la educación superior, en los Altos de Chiapas viene sucediendo la incorporación de lo que identifiqué como la voz propia de la identidad indígena organizada, polifónica y conflictiva tanto intra- como inter-culturalmente.

III.3 La Pluralidad desbordada. Las arenas del ejercicio docente en el Chiapas global y multicultural

Ser profesor universitario es algo muy cercano a ser un intelectual orgánico, aunque no todos los profesores son intelectuales, ni todos los intelectuales se dedican a la docencia. Lo que digo va en el sentido de tener una actividad laboral que gira en torno a la producción de cierto conocimiento sobre las cosas y transmitir tales saberes (proveer a una sociedad con cierta interpretación del mundo) con el objeto de fundamentar un proyecto político, sea de la orientación que sea ([Intelligentsia] Mannheim, 1987). Aunque siguiendo la inspiración Gramsciana (1997) y la vida de Edward Said (2008) la función crítica del intelectual nunca es ajena a las instituciones y el entramado económico que todos experimentamos en el proceso de modernización y sus efectos; pero lejos de ser un francotirador pertrechado con los poderosos me identifico más con aquellos que luchan contracorriente, en favor de los más desposeídos, cuestionan el *status quo* y nunca abandonan el pensamiento crítico sobre nuestras realidades. Sea de un lado o de otro, la actividad intelectual está muy próxima al trabajo académico y docente en las universidades.

Aquí parto de una definición muy útil de quienes han trabajado el tema sobre todo en contextos de diversidad y diferencia. Esta definición permite incluir en la actividad intelectual del profesorado el componente histórico y contextual de la situación étnica, que para nuestro caso es de importancia capital. En otras palabras, se trata de una concepción situada del quehacer intelectual; situada tanto en tiempo, lugar, territorio y en tanto relación étnica. Para Zapata Silva se trata de intelectuales situados que en oposición a pretensiones de universalidad y objetividad reconocen un contexto particular de producción y una posición en el mundo social que define sus intereses y en torno al cual producen conocimiento; teniendo estos anclajes como punto de partida y como articulaciones de sus obras (Zapata Silva, 2016: 74). Ella propone como intelectual indígena aquellos sujetos que asumen la representación cultural de sus colectivos, se relacionan con los discursos de movimientos y dirigentes y hacen un aporte específico, que consiste en argumentar la diferencia de la que son portadores, denunciando atropellos, racismo y discriminaciones en los cuales la diferencia ha sido usada como excusa (ibidem, 2016:17).

Para mí, sin embargo, no se trata de una intelectualidad indígena, sino de una intelectualidad maya-zoque que no se opone a lo nacional, sino que conforma lo nacional. Una intelectualidad que lo mismo es mexicana que chiapaneca como maya o zoque para el caso que nos ocupa. La variabilidad responde más bien a las distintas formas de discursividad de quienes hablan desde tales lugares situados, por supuesto, como parte de sus procesos de identidad que son constituyentes de la persona²⁷. Asistimos a un tiempo en que las formas de pensarse y narrarse desde la diferencia étnica conllevan contradicción y debate. Pero esto no es tanto problema, como si lo es, el hecho de que la diferencia tenga que irrumpir en las pretensiones de homogeneización y normalización del sistema Estado-nación. Y esto, me parece inició en Chiapas a partir del Congreso Indígena de 1974, se desarrolló durante los 80 y 90 y comienza a reunir fuerzas hacia la segunda década de los 2000.

La escasa pero importante profesionalización de personas de autoadscripción indígena en Chiapas —más allá de la figura del profesor bilingüe-normalista— tiene impactos significativos a nivel comunitario, familiar e inmediato en las vidas de las personas, sobre todo. Tanto Ortelli P. como Gómez Lara, H. (investigadora mestiza la primera, investigador tsotsil el segundo) miran con detalle la transformación que ha tenido lugar en el caso del agente cultural que antes había sido el profesor bilingüe normalista. La profesión docente del sistema educativo dejó de ser la única opción de incorporación, desarrollo y acumulación de capital económico, social y simbólico para dar lugar a una diversidad de otras profesiones y oficios gubernamentales y políticos donde los nuevos jóvenes de los años 2000 han desarrollado sus carreras y sus vidas (Gómez Lara, 2011; Ortelli, 2016). Gómez Lara sostiene:

“Los profesionistas indígenas constituyen una de las facetas acabadas de un proceso de escolarización que ha transformado profundamente las relaciones sociales al interior de las familias y la sociedad indígena, y este proceso continúa reproduciéndose en las nuevas generaciones de niños,

²⁷ Veremos estas variaciones, los encuentros y desencuentros con lo indígena o lo maya en el caso de las historias del capítulo V.

niñas y jóvenes indígenas que viven la indianidad de manera diversa y diversificada respecto a las generaciones de sus padres y abuelos”(Gómez Lara, 2011: 403–404)²⁸

Ortelli por su lado, reconstruye el caso de profesionistas de San Andres Larrainzar en tanto sus trayectorias de formación escolarizada y postescolar y sus intermediaciones con los sistemas de gobierno local, dentro de los cuales está el sistema de cargos tradicionales, o gobierno tradicional. Ella sostiene y muestra cómo los profesionistas se configuran como actores capaces de influir en las dinámicas de poder a nivel local y, cómo esto lleva a la constitución de una élite indígena cuya influencia política se extiende a nivel regional. Los *profesionistas renovados*, como ella los titula, son jóvenes (hombres y mujeres) que han accedido a la formación superior y al posgrado; que han resignificado su yo individual como parte de un yo social (grupo étnico) y que en esa negociación, entre el yo individual y el yo social, desarrollan una agencia específica que bien se articula con el contexto neoliberal y multicultural, incidiendo en el cambio de las formas de gobierno; impulsando el cambio del corporativismo del siglo pasado hacia un gobierno más civil, empresarial con múltiples capacidades de gestión:

“El caso analizado muestra entonces las habilidades, inteligencia, racionalidad y creatividad de los profesionistas indígenas, capaces de tomar decisiones sobre la base de conocimientos e informaciones complejas. Emerge un sujeto indígena alfabetizado, capaz de capitalizar sus redes, conocimientos, experiencias e informaciones para lograr no solo la inserción en el gobierno local, sino la aceptación moral, la pertenencia, la ciudadanía” (Ortelli, 2016: 217).

Una ciudadanía que Ortelli no duda en llamar “a la carta” pues no se trata de una ciudadanía étnica solamente, sino que las nuevas medicaciones que logran los y las profesionistas en el actual contexto hacen que para Ortelli, sea más propio llamarle ciudadanía a la carta, que lo mismo apela a la identidad étnica, como a la identidad mestiza según las circunstancias y la arena de negociación en turno.

Estas son pequeñas muestras de los efectos actuales de la escolarización superior y de un activismo intelectual de amplias poblaciones que cargan con el difícil estigma de llamarse

²⁸ Horacio Gómez Lara, por cierto, fue uno de estos intelectuales mayas contemporáneos formado en Sevilla, España. En su libro póstumo él mismo analiza su escritura y su trabajo intelectual y afirma: “ningún proceso de investigación, por pretendidamente objetivo que sea, puede suprimir la relación entre el autor (y su vida) con lo que se investiga. Por ello considero que mucho de lo que he escrito e indagado me implica sobremanera: al escribir sobre los indígenas de Chiapas escribo sobre mí mismo” (Ibidem, 2011:396).

indígenas. La cuestión es que desde esa identidad como categoría social histórica y situada en Chiapas, es desde donde se manifiesta la diferencia y se lucha por la dignidad, el acceso al bienestar, la justicia y la voz propia en el concierto global y nacional. De ahí que la contradicción entre lo indígena como carga estigmatizada de lo inferiorizado, conviva con lo indígena como lugar de lucha y enunciación de una diferencia que precisa escucharse y manifestarse en su originalidad y en igualdad frente a la otredad; frente a lo mestizo, frente a lo nacional. Esta contradicción es parte cotidiana de la universidad intercultural y de la actividad docente. En lo siguiente, intentaré de forma esquemática y reducida explicitar cómo se ha llegado ahí, a partir de lo que llamo la voz de la intelectualidad maya-zoque en los Altos.

Por el otro lado, los fenómenos de globalización multicultural, de urbanización anárquica y crecimiento poblacional, así como de la política neoliberal a los que me he referido, tienen impacto directo en las formas como se hace presente la diferencia étnica a nivel de ámbitos sociales muy diversos. Como he afirmado, me referiré a las prácticas de salud en los Altos de Chiapas porque éstas constituyen una serie de arenas de intermediación donde se vuelven explícitas las diferencias no sólo étnicas sino epistémicas, ontológicas y políticas que hay en el caso en cuestión. Sostengo que la práctica médica enfrenta un contexto actual sumamente complejo que excede los marcos de regulación del Estado referidos a la salud pública. Tanto por los acelerados intercambios de mercancías y símbolos en torno a la enfermedad y la salud, procedentes de todas partes del mundo (piénsese en medicina y terapias llamadas alternativas: acupuntura, homeopatía, herbolaria; en empresas transnacionales de distribución y venta de productos de bienestar, etc.), así como por la reivindicación de lo propio, lo tradicional, lo indígena como forma diversa de búsquedas y atención a la salud.

Aspectos que se conjuntan con la desigualdad, la marginación, la pobreza y las desventajas acumuladas de poblaciones que encuentran en la medicina indígena, o en la medicina alternativa opciones de salud que el sistema del Estado no les puede garantizar. Esto es parte del contexto de la salud pública en Chiapas: tanto la diversidad étnico-cultural como la desigualdad y la estratificación social. Desde una revisión muy rápida de los aportes más importantes, debates y cuestionamientos más cruciales que la antropología médica viene

haciendo en Chiapas, presentaré y discutiré porqué es posible que hablemos de prácticas de salud interculturales como una serie de fenómenos sociales que suceden día a día y frente a los cuales la universidad, y la labor docente tiene enormes pendientes.

De hecho, se puede argumentar —a reserva de mirar cómo se articula esto en el caso de la UNICH y en las vidas-trayectorias de los profesores, objeto de posteriores capítulos— que una profesión médica intercultural como la que precisa ver la luz es, más bien, un quehacer sin precedente. Aún más, es una propuesta sin recetas ni caminos andados; apenas y podemos enunciar como algo ansiado, utópico quizás: la enseñanza intercultural de la salud. Una donde el docente sea capaz de dar cuenta del desafío epistémico de abrirse a la otredad y a la práctica médica fuera de los cánones del pensamiento científico eurocentrado y de la disciplinarización del cuerpo y la condición humana. Una donde la docente esté acompañada de médicos y parteras mayas con quienes establece constante diálogo y comparte responsabilidad en la enseñanza de los y las jóvenes estudiantes.

Estamos pues, a pesar de lo mucho que se viene escribiendo sobre medicina tradicional y sobre antropología médica en un terreno inexplorado; un terreno más propio de sociedades pluriversales que aún no tenemos. Es mi propósito, hacia el final de este capítulo, dejar mucho más claro esta arena incierta de medicina intercultural desde la que se piensa y ante la que se actúa desde la mirada docente.

III.3.1 El desarrollo de la intelectualidad maya-zoque, su pluralidad y las preguntas sin respuestas

En el contexto de fuertes críticas al indigenismo de Estado, así como de las constantes disputas internas en los municipios indígenas, y luego de décadas de políticas posrevolucionarias de reparto de tierras, el congreso indígena de 1974 que fue convocado tanto por la iglesia católica con sede en SCLC como por el gobernador Manuel Velasco Suárez (1970-1976), tuvo la enorme fortuna de lograr escindirse de ambos poderes instaurados. Al recaer la organización y, la convocatoria de paraje en paraje, en los propios indígenas y al ser estos encargados de la elaboración del congreso, a final de cuentas, representó un logro nunca antes visto de superar la visión etnocentrista localista para favorecer un contacto y diálogo interétnico, incluso expresado

en las propias lenguas: la labor de traducción intercultural en aquel evento emblemático es todavía una innovación sin precedentes y que desafortunadamente no se ha vuelto a repetir (Morales Bermúdez, 2018). Y es que, los ponentes hablaron en su lengua materna y se definieron traductores para distintas mesas de trabajo, de manera que, el dialogo entre hablantes de distintas lenguas francas fuera posible durante el desarrollo del mismo evento, sin que el castellano controlara aquel espacio de encuentro.

La importancia de este congreso en SCLC radica en que se constituyó en el precedente más importante, tanto de la organización social propia de los pueblos y comunidades indígenas, como en la insurgencia campesina e indígena de múltiples movimientos que hoy se disputan la arena política de la región en torno a diversidad de afectaciones, violencias, despojos, atropellos e injusticias. Morales Bermúdez (2018) sugiere que, al analizar el nivel de discusión alcanzado por ellos y ellas, sin la mediación de mestizos o ladino alguno; el mostrar tal capacidad de exigir del Estado derechos de tierra, salud y educación constituyó la escucha de una voz propia, como nunca antes había sido posible. Por ende, representó una incursión de lo indígena como categoría política que desde entonces lucha por hacerse valer y disputarle formas de interlocución y de presencia material a la sociedad dominante y al Estado.

“Habían venido desde muy lejos representantes indígenas de Chiapas a poner su voz en aquel evento que en la entrada del auditorio llevaba la leyenda <igualdad en la justicia>”, según relata (Morales Bermúdez, 2018: 34). Para quien el suceso significó un punto nodal de la lucha campesina en Chiapas, según su testimonio:

“En uno de los discursos finales, el entonces presidente del congreso indígena en medio de una grande emoción decía: “¿Quién será ahora el Bartolomé, el nuevo Bartolomé? ¿Será que hay? No, hermanos, el Bartolomé ahora somos nosotros; son nuestras comunidades; son las comunidades indígenas unidas pues sólo así podrán tener fuerza. Porque la unión es la fuerza de las comunidades” (Morales Bermúdez, 2018: 49).

La escucha de aquella voz colectiva que reclamó justicia, educación, salud y participación política en la igualdad habría de enfrentar oleadas de represión y habría de continuar, generacionalmente incluso, hasta el levantamiento armado de 1994, es decir, veinte años después. Su aparición llegó en un momento en que el indigenismo veía su más fuerte crítica y

las ideas de auto desarrollo de los pueblos venían tomando más forma. Justo esto inició en el INI en un contexto en que se requería llevar la escolarización básica a todos los rincones de la región montañosa como lo he mencionado páginas atrás.

En esa aparición de un indigenismo participativo relevante es el caso de la Escuela de Desarrollo Regional que el INI abrió en 1971 por breve tiempo, a iniciativa de Aguirre Beltrán, pero con el impulso e inspiración de la Dra. Mercedes Olivera. La propuesta representaba un giro en la visión castellanizadora e integracionista al proponer una escuela de autodesarrollo que intentó fomentar una consciencia étnica; un indigenismo desde lo indígena, que colocaba en el centro la valoración de lo propio, intentando poner al servicio de las comunidades tanto la investigación, como la enseñanza²⁹. Los programas incluían cursos sobre etnohistoria y ecología en las zonas tseltales, colonialismo, dependencia y subdesarrollo, planificación regional, enseñanza del idioma y meses de trabajo de campo en comunidades tseltales de Ocosingo (Lewis, 2020: 329). La escuela cerró apenas iniciaba y Mercedes Olivera fue obligada a renunciar—después de un proceso que ella vivió de confrontación realista con la voluntad expresa de jóvenes indígenas para vestir, actuar y asumir las formas mestizas-occidentales—y aquella escuela cayó presa del burocratismo y la acción indigenista venida a menos.³⁰

La propuesta de un indigenismo participativo, reivindicando la importancia de lo indígena para el desarrollo nacional, siguió su curso y encontró cobijo en diversas instituciones públicas. Una de ellas, fue la UNACH y el Instituto de Estudios Indígenas que abre la carrera de Autodesarrollo Indígena en los años 80, a la que ya me referí líneas arriba y que aún continua casi cuarenta años después. Pero otra institución relevante en esta cuestión lo fue el Instituto Chiapaneco de Cultura (IHC), dirigido por Andrés Fábregas Puig (1989-1996). Desde una política de investigación científica y valoración de la diversidad cultural el Instituto reestructuró su operación y creó un Departamento de Culturas Étnicas que estuvo dirigido por el Dr. Jacinto

²⁹ El concepto de etnodesarrollo encontró cobijo en este posicionamiento, aunque su uso tuvo mucho más impulso hasta la década de los años 90.

³⁰ Según Lewis, quien a su vez presenta el testimonio de Mercedes, en vez de los antropólogos marxistas pro-derechos indígenas y a favor del desarrollo de una consciencia de clase social en las poblaciones, la escuela contrató después antropólogos extranjeros culturalistas. Desde mi punto de vista esta orientación culturalista de la antropología favoreció la visión tradicionalista folklórica y estética sobre lo indígena.

Arias Pérez; a quien Fábregas hubo conocido a través de sus textos escritos sobre Chenalhó y sobre la identidad maya. Arias Pérez había escrito el texto: “*El mundo numinoso de los mayas. Estructura y cambios contemporáneos*” editado por la SEP (1975). Él se convirtió en el primer tsotsil de Chenalhó en estudiar posgrado en el extranjero y escribir un libro en castellano para reivindicar la identidad maya.³¹

A través de Jacinto Arias el ICHC reclutó una primera generación de profesionistas no normalistas, no profesores bilingües que venían estudiando carreras profesionales y que asumían un discurso de revaloración y dignificación de lo indígena. Además de artistas plásticos y lingüistas en formación. El equipo dio vida al Festival Maya-Zoque que ha congregado manifestaciones culturales de todas las regiones de Chiapas, y en su seno también inició un proyecto editorial muy novedoso para su tiempo y que mostró el nivel del problema que la identidad indígena tenía para expresarse: la revista *Nuestra Sabiduría*. Este fue un esfuerzo por escribir, difundir y pensar la realidad de los pueblos mayas y zoques de Chiapas desde la palabra propia de compañeros escritores y escritoras formadas y en formación. La revista tuvo dos épocas una como parte del ICHC y otra en el CELALI; produjo en formato impreso 21 ediciones distintas entre 1991 y 2006 y, estuvo respaldada por la Unión de Escritores Mayas-Zoques A.C. así como escritores del Sna´Jtzibajom, ambas en las que participó desde sus orígenes Jacinto Arias.³² Respecto de la revista:

“En sus páginas están las letras de muchos y muchas escritoras de los pueblos originarios de Chiapas (más hombres que mujeres). En ellas se escribe poesía, prosa, cuentos, historias, entrevistas, análisis de la lengua, tradición, memoria oral y, aunque muy pocos, algunos artículos de opinión-investigación sobre temas de los pueblos. Es importante la presencia durante gran parte de los números del Mtro. Domingo Meneses como parte del comité editorial de hablantes y escritores en las

³¹ El texto de Jacinto Arias habla sobre los hombres y mujeres de maíz, las dimensiones socio-psicológicas de la identidad indígena y ladina desde un punto de vista no ladino, no mestizo. Los aportes de Jacinto a la complejidad de la identidad étnica, en este caso maya contemporánea, así como a las discusiones actuales sobre colonialismo y aculturación son aún relevantes cuarenta años después de su aparición. Además, dado que es un texto fundante para la intelectualidad maya-zoque, y que se han agotado sus versiones impresas disponibles, es urgente una tercera edición después de la que publicó el ICHC en 1991.

³² El Sna´Jtzibajom es un centro de difusión y producción de la cultura maya que nació en 1983, y que se está convirtiendo en un sello editorial y un lugar de encuentro de múltiples expresiones artísticas. Expresiones que colocan la lengua propia como eje rector de las actividades. El centro está vinculado a la vida y obra de Robert M. Laughlin en materia lingüística en Chipas. Véase: <https://www.facebook.com/SnaJtzibajom>

diferentes lenguas, y uno de los primeros etnolingüistas formados en la década de los 80. Cada uno de los textos aparece en español y en lengua, a veces tsotsil, tseltal, chol, al parecer según la lengua de quien escribe, persistiendo el español-castilla como lengua franca” (Extracto del diario de campo 18/07/2019).

En una breve conversación que sostuve con Enrique Pérez López quien dirigió el CELALI por más de 20 años sostenía al respecto:

“–No está completa, no la resguardamos desde un inicio, pero seguro que los compañeros guardan ejemplares en su colección personal... Intentábamos escribir, pero hubo muchas broncas, de hecho inició en el Chiapaneco, pero luego la retomó el CELALI, esa ya fue otra época... desde el 92 llegamos como hasta el 2004 y ya se acabó– Cuando le pregunté por cómo le hacían con las variantes de escritura, me dijo que no lo revisaban realmente, lo que sucedía era que respetaban la variante que cada quien tenía y la forma de escribir. Lo que me hizo pensar en que no hubo un cuidado de edición de esas primeras escrituras en lengua: –eran hasta ocho lenguas las que buscábamos escribir y rescatar. Fue un gran esfuerzo que tuvo su iluminación y su ocaso– me decía Enrique. Pero, por lo que me compartió aquel día, tanto como, por mis conversaciones con otros colegas de aquellos tiempos, todos los escritores “traducían” sus propios textos. De hecho, Enrique uso esa palabra “traducían”; refiriéndose a que traducían del español a su lengua materna, y no al revés” (Extracto del diario de campo 22/02/2020).

La revista parece que dejó claro que una cosa es pensar los pueblos indígenas desde el castellano y otra muy distinta hacerlo desde la Bats´ikop, es decir, desde la lengua verdadera para los pueblos mayas contemporáneos. Eso aún sigue siendo un reto para muchos escritores, pero lo es más para las instituciones acostumbradas a una lengua nacional y oficializada por el sistema Estado-nación.³³

Del Chiapaneco de Cultura, en aquel entonces, surgió la propuesta de establecer un centro de lenguas que garantizara la continuidad de publicaciones y el trabajo con las lenguas indígenas bajo un proyecto de formación de nuevos intelectuales en Chiapas, sin embargo, dicha propuesta no prosperó como política gubernamental. Sino que tendría que sucederse la movilización del 94 y como parte de los acuerdos de San Andrés, en diciembre de 1996, se crea el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI) (Fábregas Puig, 2015: 113), más como un logro de la movilización que como acción gubernamental. Aunque el caso es que

³³ Véase el texto de Pobleto Naredo (2018 Identidades Liminares. El caso de los escritores tsotsiles y tseltales en Chiapas) como una discusión y aporte sobre las condiciones y características de los escritores de lengua indígena en la que participan profesores de la UNICH.

nuevas instituciones aparecieron para fortalecer la lengua y la identidad maya-zoque para fines del siglo pasado. Para esta época no existían normalizaciones lingüísticas, ni diccionarios suficientes, ni organizaciones necesarias sobre la escritura de la lengua propia, la historia de la revista *Nuestra Sabiduría* es una evidencia de esto, pues su aparición y desarrollo tenía más de inventiva que de aplicación de reglas ortográficas o gramaticales sobre las lenguas. Es hasta 2009-2011 que se lleva a cabo la normalización lingüística en el marco ya de la UNICH con la conducción tanto de Domingo Meneses como Miguel Sánchez, ambos escritores de aquellos tiempos, participantes de la revista y profesores actualmente en la UNICH.³⁴

La situación de las lenguas respecto del hegemónico castellano es toda una arena de intermediaciones donde se disputan espacios y recursos de habla. Aquí hay otra lucha que se gesta desde la intelectualidad maya-zoque, y en torno a la cual, las acciones gubernamentales de instituciones como el actual INALI, la misma UNICH, el CIESAS y otras instituciones públicas, constituyen aliados no sólo de la visibilización y documentación necesaria para fortalecer estas, sino aliados para su uso, reivindicación y desarrollo como lenguas nacionales. La asimetría que existe entre estas y el castellano es aún enorme. Se requiere fortalecer la profesión de *traductor* como un oficio socialmente reconocido y retribuido suficientemente a nivel regional. En un lugar con tal riqueza idiomática como Chiapas, la profesión de traductor intercultural debería ser un asunto de política educativa y de Estado. Hoy no lo es. La UNICH no ha podido tampoco ser un actor institucional para la ampliación y la conquista de nuevos espacios y contextos de uso y de habla de las lenguas indígenas, como mencionaré más adelante, en el siguiente capítulo.

El profesor Domingo Meneses, parte del comité editorial de esta revista y profesor de Lengua en la UNICH, está comprometido con la generación de nuevas palabras y léxicos desde las lenguas, y junto a él me percataba de lo difícil, casi imposible, que resulta mantener una clase hablando tsotsil; en mi caso, sólo llegué al saludo y la despedida, reconociendo mi deuda por no

³⁴ Sobre el caso del Dr. Miguel Sánchez Álvarez profundizo en el capítulo V, su historia de vida hacia la docencia en la UNICH está relacionada con los hechos que relato en este momento del trabajo. Suplico al lector tener esto muy en cuenta y pido disculpas por las constantes referencias cruzadas, necesarias para mejor comprensión del texto.

poder hablarles a los chicos en su lengua materna durante mi clase. Aunque ciertamente en el caso UNICH, es imposible que un solo grupo de clase tenga una misma lengua materna. En realidad, el contexto del quehacer universitario es completamente ajeno a las lenguas propias, los préstamos de habla del castellano, incluso del inglés para conducirnos en la jerga académico-científica de –la *sacrosanta*– aula son constantes, de hecho, son necesarios. Estamos frente al desafío de un plurilingüismo que la universidad y sus edificios simbólicos no les es posible abrazar, aceptar o emprender. A nosotros nos toca irrumpir con tales cometidos:

“–Tenemos que tener cierto valor, yo no la hablo, pero estoy aprendiendo y es difícil, pero si la quiero hablar– decía Carlos refiriéndose a la lengua tseltal y a la necesidad de mirar con otros ojos sus propias lenguas. Algo en lo que Meneses enfatiza constantemente en sus clases. En esta clase a propósito del tema de política lingüística (uno de los subtemas de "su" programa de estudios de la materia) Meneses comenzó a exponer a los chicos sus preocupaciones, no sólo por revitalizar la lengua respecto del dominante castellano, sino por quererla, estudiarla, amarla, engrandecerla” (Extracto del diario de campo 10/02/2020).

Para el profesor Meneses es fundamental llevar la lengua a otro lugar respecto del cual ha estado: estigmatizada, racializada, limitada gramaticalmente, no escrita suficientemente, discriminada y auto-discriminada incluso. No hay quien *pague* el trabajo en el que piensa el Mtro. Meneses. Las Academias de lenguas no son espacios reconocidos por el Estado como instituciones públicas, al menos no en Chiapas. No hay plazas de traductores, nichos de trabajo en favor de las lenguas. Obviamente porque eso implica un fortalecimiento de sus propias culturas, pensamientos, cosmovisiones y posiciones y capacidades políticas. El CELALI es insuficiente y, además, ha sufrido el recorte presupuestal y la indiferencia gubernamental. Eso, por un lado, por el otro, los propios pueblos y comunidades defienden sus variantes, variaciones habladas u orales y no están muy dispuestos a "ponerse de acuerdo", además, ¿Quién va a pagar todo el tiempo y trabajo que se requiere para que ello ocurra? Normalizaciones lingüísticas; nuevos vocabularios; diccionarios y materiales didácticos; reglas y convenciones gramaticales,

etc. Y considerando la variación de lenguas existentes, el reto es mayúsculo. Todo un desafío no exento de debate y controversia.³⁵

Con el movimiento armado del 94 el gobierno estatal hace concesiones a los movimientos indígenas y permite su participación en diversas instituciones públicas, en ese contexto Jacinto Arias es nombrado titular de la Secretaría de Atención a los Pueblos Indígenas (S.P.I.). Cargo que atiende por un breve periodo (entre 1994 y 1997). Apenas unos meses antes de la matanza de Acteal que sucede en diciembre de 1997 Jacinto presenta su renuncia con un gobierno que no parecía escucharle. La guerra de baja intensidad ya estaba declarada, la traición a los acuerdos de San Andres ya estaba a la vista. Jacinto venía de identificarse con el movimiento indianista que reclamó los 500 años de resistencia en 1992, y su posición generó cierta influencia política e ideológica en esa generación de intelectuales alrededor del ICHC primero, del CELALI y de la SPI, después.

Si como identificó Pineda para la década de los años 80 fue muy claro y notorio el uso político de la indianidad para beneficio privado o propio en las estructuras creadas del gobierno local (Pineda, 2002: 293). Para los noventa la indianidad ya se había instalado como una posición ideológica y política que agregó un contraste entre las izquierdas y el centralismo del gobierno unipartidista que gobernaba todo el país; mientras el gobierno cargaba con el antecedente de la política indigenista y la política corporativista clientelar, los movimientos indianistas pregonaban el alto a la desaparición de la tradición, el respeto a la cultura e identidad indígena y una democracia realmente participativa. Siguiendo la reflexión de Leyva Solano al respecto, podemos decir que tanto el indianismo como el indigenismo, e incluso las luchas por autonomías de facto como las zapatistas en Chiapas, convergen, se nutren y dialogan en torno a los reclamos del derecho a la particularidad cultural dentro de la ciudadanía (Leyva Solano, 2005). Algo que De La Peña identificaba como propio de los movimientos de base

³⁵ Es imposible seguir en el análisis de las implicancias de las lenguas indígenas en resistencia en la región que venimos explicando. Pero quiero dejar presente que, así como la justicia y el gobierno, la salud intercultural y otros muchos ámbitos de contacto interétnico, la cuestión lingüística es también una arena de negociaciones e interacciones constantes donde se lucha por el derecho a la diversidad y a la diferencia.

étnica en México y Latinoamérica. Hecho que parece conducirnos lentamente hacia el replanteamiento de lo que hasta ahora llamamos Estado Nacional (De la Peña, 1999).

Las reformas constitucionales (1992 y 2001) que reconocen la multiculturalidad, y que colocaron la palabra *pluriculturalidad de la nación* han permitido el surgimiento y desarrollo de instituciones como el INALI, y el resurgimiento del INI como Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI) a cargo del intelectual mixe Adelfo Regino, por cierto. Dentro de estos, y de esa política multicultural, programas de fomento lingüístico cultural han tenido cobijo; el CELALI y el Sna 'Jtzibajom han participado en ello, pero siempre desde una dimensión estética, accesoria de la diferencia étnica. Lo indígena como categoría política es un tema aún pendiente. Las autonomías de facto de los múltiples zapatismos que hoy habitan y luchan en el territorio de los Altos de Chiapas y fuera de este, son un vivo ejemplo de la necesidad del debate sobre la participación política de los pueblos más allá de su visión folclórica. Sobre todo, por el abandono de las mesas de diálogo, la contrainsurgencia y la guerra de baja intensidad y, las reformas insuficientes que el gobierno del país generó después del levantamiento armado de 1994.

Lo político en Chiapas es intenso y combativo, las luchas indígenas lo son también cuando lo indígena se torna en un lugar de lucha, en una categoría política. Poco ayuda el contexto de fragmentación; la política de faccionalismos partidistas que beneficia a los poderosos en turno, o a los mejor acaudalados; a las empresas más importantes, o a los grupos de poder caciquil vinculados al narcotráfico. Todos por encima de las autoridades locales en las regiones con presencia zapatista. Lo indígena como categoría política enfrenta una política hegemónica orientada hacia la diversidad cultural “permitida”. Una política donde las formas de participación democrática y partidista reconocen e incorporan a los gobiernos tradicionales, pero sólo como forma accesoria, siempre bajo los criterios y determinantes del Estado monocultural etnocéntrico-mestizo. Mientras que, por otro lado, los movimientos políticos de base étnica contrahegemónicos se distancian de los sistemas de representación y de elecciones del Estado para hacer presente y posible una autonomía de facto, no a expensas del poder instituido (Burguete Cal y Mayor, 2005; Leyva Solano *et al.*, 2007; 2008). Otra arena de

intermediaciones se abre en la cuestión de justicia, gobierno y democracia desde la diferencia étnica, y desde la herida colonial.

En el caso de San Juan Cancuc, Burguete y Gómez sostienen que las reformas del 92 y del 2001 a nivel estatal, en materia de impartición de justicia incorporaron a las autoridades tradicionales como auxiliares de los juzgados de conciliación, pero subordinaron su actuación al poder judicial. Incluso esta incorporación le permitió al Estado expandirse a territorios que constituían intersticios autonómicos donde había permanecido en manos propias las instituciones políticas indígenas (Burguete Cal y Mayor *et al.*, 2008), con todas las complejidades que ello implicaba dada la recreación étnica a la que me he referido. De hecho, se puede argumentar que tal como sucede en el campo de la salud —como veremos adelante— el Estado pone los términos y los regula, sólo lo permitido entra, participa, y con el carácter de accesorio. Así pasa igual con las formas ontológicas sobre la vida o sobre la persona, son colocadas en el formato de saberes, magias, tradiciones o creencias, parte del folclor. En este sentido las políticas multiculturales tienen un halo de coloniales tanto cuanto el sistema Estado-nación de moderno.³⁶

Tratando de resumir, y regresando al tema de la intelectualidad, podemos decir que en la década de los años 90 y la primera de los 2000 se abrieron nuevos espacios de intermediación de intelectuales que se autoadscribieron como indígenas, más allá del ámbito educativo escolar, de la figura del profesorado bilingüe-normalista. Al mismo tiempo en que se incrementó el acceso a la educación superior para la población de autoadscripción indígena de esta región, y aparecieron programas específicos de apoyo como becas de estudio, incluso con enfoque de género. Esto sucedió a la par en que se instala, con creces, el multiculturalismo como política pública y las acciones afirmativas y el derecho a la diferencia se convierten en parte de sus

³⁶ La democracia intercultural se asoma como un reto, un desafío y una utopía muy compleja por la violencia que hoy existe frente a la disidencia, frente al reclamo y frente a la manifestación política y la alteridad. La convivencialidad y la producción de lo común en el marco de las diferencias y de la pluralidad es algo que en Chiapas aún está por escribirse y sobre lo que aún nos queda mucho por estudiar: ¿Cómo dar lugar político a las diferencias ontológicas sobre la persona?; ¿Cómo tejer los puentes, el diálogo en una pluralidad epistémica?

discursos³⁷. La lengua escrita como principal arma intelectual, desde la diferencia, apenas se fortalece en el marco de una enorme asimetría, pero lo hace en un contexto donde, además, las identidades se subvierten constantemente acabando con los binarismos más propios del tiempo neocolonial y del etnocentrismo decimonónico.

La oposición ladino vs indígena o modernidad vs tradición son marcos insuficientes y limitados para mirar la complejidad actual de los espacios sociales y de la agencia humana, pero al mismo tiempo es en torno a estos que se tejen los procesos de identidad, de identificación y diferenciación. Como si fueran puntos cardinales necesarios para situarse en la relación con los otros en determinada situación y contexto. Lo que quiero decir aquí es que, aunque son insuficientes, y muchas veces se cae presa de estereotipos, lo indígena y lo ladino, lo moderno o lo tradicional son puntos de referencia constante en los discursos de profesores y de estudiantes en el seno de la universidad. La relación histórica a la que hacen referencia siempre está presente, algunas veces de una forma más crítica que otra.

El grave peligro es que estos puntos referenciales sirvan para ejercer un prejuicio sobre el otro, o la otra, cuestionando incluso la autenticidad del estereotipo al que se hace referencia. Preguntas y afirmaciones como: ¿Qué tan tsotsil es un profesor y qué tanto no lo es?; Ya no vive en la comunidad, ya no toma trago: ¡Ya no es indígena!; ¡Es más ladino que indígena!; ¡Por qué ya no viste como los de su grupo?; ¡Ya ni va a comunidad se la lleva en la ciudad!; ¿Quién si es un verdadero indígena y quién no lo es?; Todas estas preguntas y afirmaciones, entre otras similares, desafortunadamente presentes en la cotidianidad de los pasillos y aulas de la UNICH, alimentan la confrontación y funcionan para enjuiciar la diferencia perpetuando la exclusión del derecho a la diversidad de formas de identificación, de la libertad de ser, de vestir, de actuar. Aunque también debe decirse que tales cuestiones han sido utilizadas, aprovechadas, y quizás debidamente diseñadas para fragmentar y marginar a aquellos que apoyan causas indígenas (Tuhiwai Smith, 2017: 145-150) o para seguir minusvalorando el carácter político de los otros y

³⁷ Ya me he referido, en el capítulo anterior, al multiculturalismo y su contraste con la polisemia de lo intercultural, sin perder de vista el marco del indigenismo como una herencia política aún presente.

otras marginados, sean indígenas, mujeres, homosexuales, u otras identificaciones objeto de racismos, estereotipos y discriminaciones.

La ideología tradicionalista que se instauró en el tiempo posrevolucionario —a la que ya me he referido líneas arriba— y las posiciones indianistas pro-reformistas y pro-derechos vía la diferencia étnica, (*indianismo*) tienen cierto halo de similitud, aunque no son lo mismo. Ambas son elementos del debate y las posturas encontradas y diversas que asumen los y las intelectuales en Chiapas, incluidos en ellos profesores de la UNICH. La primera se inserta muchas veces de manera natural en las políticas multiculturales (el rescate cultural, el traje típico, las tradiciones de los pueblos) mientras que, la segunda es capaz de cuestionar el carácter insuficiente o estéril de las acciones afirmativas y del reconocimiento de la alteridad. Es capaz también de mirar la desigualdad estructural y de cuestionar el carácter racista y etnofágico del sistema Estado y hacerlo al tiempo que se busca reivindicar el derecho a la alteridad, a la diferencia. Para la generación de intelectuales en torno a la figura de Jacinto Arias y del ICHC, el CELALI y el Sna´ Jtzibajom esto es crucial, y en torno a estos reconocimientos se fortaleció el discurso indianista. Jacinto Arias escribió al respecto:

“la semilla de las letras se ha depositado ya en suelo fértil, los escritores tzotziles verán florecer en sus corazones la dignidad de su lengua. Si bien es cierto, como ha dicho Carlos Montemayor, que la mayor parte de los escritos son antropológicos (y no podía ser de otra forma cuando la finalidad prístina fue precisamente apropiarse del quehacer antropológico), no por eso su aporte ha sido menor en el proceso de reivindicación” (Arias, 2000: 324).

El final del siglo XX fue testigo de una transformación en el papel que la antropología particularmente, y las ciencias sociales en general, daban a las personas indígenas, se pasó de ser objetos-sujetos de la investigación de otros, a ser sujetos activos que hacen investigación, productores de conocimiento, escritores. Cada día que pasa nuevos intelectuales mayas y zoques se forman, sobre todo en las ciencias sociales; producen textos y manifiestan sus ideas en torno a los problemas de los pueblos y comunidades indígenas, ya sin la necesidad de afirmar su derecho a existir en igualdad. Esto lo han hecho los formados en las décadas de los 70, 80 y 90 con Jacinto Arias como uno de sus pioneros. Esta generación ha sido capaz de darse cuenta de la necesidad de conservar, fortalecer a sus pueblos y sus culturas, pero sin el encapsulamiento en

viejos moldes, huidizos del contacto hacia afuera, sino a través de la confrontación con el mundo externo y a través de la reivindicación de lo propio. Para ellos (y ellas) los pueblos autocontenidos son como una camisa de fuerza y por esa misma razón rompen sus límites para entrelazarlos a nivel regional, nacional y global (Ibidem, 2000).

A partir del año 2000 y en las dos décadas que llevamos existen aportes, contribuciones, conceptualizaciones propias desde la lengua nativa que mucho tienen por enseñar, por decir, por comunicar. Los intelectuales que se autoidentifican como mayas o zoques, más jóvenes, se desplazan un poco más allá del simple reconocimiento y reivindicación de lo indígena para incursionar en la discusión de problemas comunes, tanto para indígenas, como para no indígenas, es decir de todos. Y lo hacen desde su perspectiva académica, informada y, además, diferente culturalmente. Propia de su identidad étnica³⁸. Esta nueva generación disfruta de una visibilidad mayor en torno a la ambivalencia, lo abigarrado y lo contradictorio de las identificaciones hacia lo propio y lo ajeno; lo indígena, lo mestizo, lo tradicional y lo moderno. El riesgo está en esencializar esas cartografías de identificación pues las mixturas y ambivalencias están en todas partes. Al mismo tiempo, hoy es mayor la crítica hacia el Estado-Nación pues se profundiza su carácter sistemáticamente explotador de la naturaleza y de las personas; sus dispositivos más sutiles y subjetivos como la escuela, y la universidad encargadas de la producción del sujeto, están articulados con los sistemas de acumulación de capital y de desposesión de la naturaleza. Todos estos, temas centrales en las ciencias sociales del siglo XXI. La crítica decolonial, que va en tono con esto, es uno más de los desafíos teóricos y prácticos que enfrentan las nuevas generaciones de investigadores mayas-zoques. Pero igual podríamos decir de investigadores yaquis, mixes, nahuas, wixarikas, zapotecos y demás connacionales mexicanos. La herida colonial de la cual todos estos pueblos son sujetos, en términos históricos,

³⁸ Véanse y considérense los conceptos *K'anel* (Bolom Pale, 2010); *O'tan-o'tanil* (Pérez Moreno, 2012); *Ts'umbaletik* (Sántiz Gómez, 2018b); *Xchanel-Xchanubtasel* (Martínez Pérez, 2016); además de *Lekil-Kuxlejal* y *Lekil-Chapanel* que comento en esta tesis. Estos aportes muy actuales y sobre nuestras sociedades son prueba suficiente de la creciente vitalidad del pensamiento maya contemporáneo y de la pluralidad desbordada de una intelectualidad más allá de lo indígena, que cuestiona lo universal occidentalizado y que bien parece contribuir a una pluriversalidad que precisa irrumpir en los regímenes de dominio homogeneizante, disciplinario, monocultural y monolingüe del Estado-nación.

no niega las posibilidades de las personas que los constituyen ahora, para identificarse con lo moderno, lo occidental o lo pluriversal de lo humano.

A los 49 posgraduados de CIESAS-Ford a los que me referí como beneficiarios directos de programas de formación superior durante 2000-2010 en Chiapas particularmente, se le deben sumar un número seguramente no mucho mayor de jóvenes, hombres y mujeres, que alcanzaron estudios de posgrado y se incorporaron a instituciones públicas académicas, gubernamentales, de la sociedad civil o del sector privado en los Altos y en San Cristóbal de las Casas. Pérez Sántiz Roberto, elaboró una lista de más de cien investigadores mayas-zoques, algunos con posgrado y todos con publicaciones y trabajo académico o con textos escritos en lengua propia (Pérez Sántiz, 2012: 39-44). Sin ser exhaustiva, ni definitiva, en ese recuento Pérez Sántiz enlistaba a muchos de los colaboradores del entonces Departamento de Culturas Étnicas, del CELALI, del Sna 'Jtzibajom, pero también identifica personas que trabajan actualmente en la SEP, la UNACH, la UPN, el CESMECA. Es decir, estamos hablando de una amplia comunidad disgregada de investigadores, algunos formados con títulos del más alto nivel, en su mayoría en el ámbito de las ciencias sociales, que participan de la labor científica-académica, y literaria también, tanto en San Cristóbal como en Tuxtla y en otras regiones de Chiapas:

“A la mesa se sumó el Dr. Pérez Sántiz, y le pregunté sobre sus estudios, me dijo que, en humanidades en Tuxtla, en la UNACH, doctorado en estudios rurales. Charlamos entre los tres sobre la discusión de la posmodernidad, transmodernidad, modernización. Fue un diálogo interesante; Meneses habla de modernizar las lenguas originarias, Pérez Sántiz presentó un planteamiento sobre la identidad de investigadores tsotsiles y tseltales en la posmodernidad, y comentó que Manuel Bolom está hablando de transmodernidad desde Dussel. Al final reímos un poco de cómo no hay acuerdo sobre el tema. Tomamos café y esperamos que la lluvia cediera luego de nuestros alimentos. El Prof. Roberto y el Mtro. Domingo hablaron sobre pláticas con autoridades y con otros compañeros porque están pensando en un congreso de organizaciones indígenas, un espacio político. Yo preguntaba sobre la continuación del seminario de investigadores del 2012. El Dr. Roberto se mostró interesado en actualizar esos capítulos del libro que fueron parte de su tesis de doctorado. Le propuso eso a Meneses y juntos repasaron lista de otros investigadores y compañeros tsotsiles, tseltales, choles, zoques y tojo-labales que ya terminaron estudios de maestría y doctorado, que habría que considerarlos y agregarlos. Aunque tal esfuerzo implica recursos y mucho trabajo. El Dr. Roberto mencionó la posibilidad de hacer un estado del conocimiento desde las distintas contribuciones, temas e investigaciones que están realizando los investigadores indígenas en Chiapas” (Extracto del diario de campo: 28/05/2019).

Para Pérez Sántiz, quien hizo su tesis sobre los procesos de rupturas y reencuentros en las identidades de investigadores *bats' i vinik/antsetik* (2013) la modernidad/posmodernidad que sigue generando un complicado proceso de rupturas a nivel identitario y cotidiano en quienes llegan a altos niveles de formación profesional, también abre un nuevo tiempo de transformaciones, sobre todo, si partimos de que todas las culturas constituyen adaptaciones y transformaciones constantes y por tanto nunca inmutables ni estáticas. Por supuesto que las identidades tampoco lo son. El papel que tienen los investigadores *bats' i vinik/antsetik* es crucial para sistematizar saberes mayas-mayeneses, para documentar y discutir la epistemología del modo de vida maya contemporáneo (Pérez Sántiz, 2013: 405-414). En esto concuerda con Manuel Bolom Pale, profesor de la UNICH e intelectual maya-tsotsil. Desde una crítica colonial al papel de la intelectualidad como instrumento de dominio; tenaz contra quienes abandonan su autoadscripción y se asumen mestizos-occidentales, Manuel se pregunta ¿Qué hacemos los intelectuales? ¿Dónde estamos? Y responde: “Se requiere pensar con corazón y cabeza propia, se requiere reconstruir los saberes y encontrar el camino de la tradición y la cultura de la intelectualidad. Fortalecer la identidad colectiva y descarrar la larga dominación colonial. Todos los intelectuales tenemos que aprender a combinar con la memoria aprendida de los mayores y la reflexión de la realidad” (Bolom Pale, 2012: 151).

Este activismo intelectual y florecimiento étnico maya enfrentará tremendas controversias, contradicciones y complejidades. Más que proponer respuestas lo que abre son preguntas: ¿Cuál es el marco necesario para dar lugar a la pluralidad epistémica y política que existe detrás de la diferencia étnica expresada ya en sus propias palabras?; ¿Acaso no debemos abandonar el uso de la palabra *indígena* por su carga histórica colonialista?; ¿Cómo transitamos hacia ciudadanía tsotsiles, mayas, nahuas, mixes sin menoscabo de la identificación con lo mexicano?; ¿Qué tanto debe prevalecer lo tradicional sobre lo moderno?; ¿Cómo legitimar saberes propios de los pueblos e incorporarlos a los dispositivos de poder que regulan el sistema Estado-nación sin folclorizar la diferencia, sin cosificarla?; ¿Cómo superar la colonialidad impuesta en la práctica científica-académica y luego llevar eso a la formación superior en las universidades? ¿Cómo transformar las instituciones del Estado-Nación como las propias Universidades Públicas? Estas y

otras preguntas sin respuesta están en el horizonte de una intelectualidad panamericana, incluida la perspectiva mestiza y todas las autodenominadas indígenas. Las prácticas de conocimiento/saber a las que hacen referencia obligan a miradas regionales o microregionales. Espacios y lugares desde donde es posible repensar el diálogo y la complementariedad entre perspectivas distintas de las cosas.

En lo que sigue, me concentraré en la medicina como un cuerpo de conocimientos sobre el cual la pluralidad epistémica está desbordada, la alteridad está negada y la diferencia étnica-epistémica no logra irrumpir en los regímenes de dominio que, el sistema Estado-nación y la universidad como su dispositivo de poder intelectual más poderoso, reproducen y controlan. Al menos y tan sólo, en el caso de los Altos de Chiapas.

III.3.2 La salud en el contexto multi e intercultural. Prácticas diversas sobre la enfermedad y la cura

En los Altos de Chiapas la complejidad de los problemas de salud pública ha dado lugar a una diversidad de actores individuales y colectivos, cuyas prácticas expresan constantemente marcadas diferencias culturales. Desde la profesión médica, como dispositivo de dominación epistémica, estas son generalmente vistas con prejuicios y estigmas sobre los procesos de salud/enfermedad o incorporadas en relación de dominio, sujeción o inferioridad respecto del saber médico hegemónico occidental (Araya Morales 2008; Meneses Navarro 2005; Ruiz Ruiz 2018 entre otros). Prejuicios, racismos y estigmas que operan con más intensidad cuando se trata de practicantes indígenas, tanto de comunidades montañosas como de los barrios de San Cristóbal. Los tratamientos para diversidad de enfermedades desde las prácticas médicas locales —conocidas como medicina indígena— conllevan detrás una perspectiva ontológica distinta apenas enunciable, soterrada y abigarrada en torno al discurso multicultural y las políticas indianistas que caracterizan el tiempo neoliberal actual.

Las prácticas médicas locales conocidas como medicina maya, o medicina indígena son producto de siglos de contacto intercultural y de dominancia ladino-mestiza, y esto muchas veces se ignora tratando de colocar la etiqueta de “tradicional” a estas, como a sus protagonistas; los médicos... *tradicionales*. Con esto se cae en riesgo de reificar o esencializar la diferencia étnica,

folclorizar lo indígena para incorporarlo a los elementos propios del turismo multicultural tan intenso, sobre todo en SCLC (Ayora Díaz, 2002). Además, estas prácticas enfrentaron durante el tiempo de la acción indigenista un fuerte atentado y persecución del que intentan recuperarse buscando formas de reconocimiento más allá de las comunidades de sentido:

“Los conocimientos y las prácticas médicas de estos médicos locales se encuentran legitimados por los valores, las visiones del mundo y las relaciones de poder originadas en los ámbitos espacial-temporales en los que los médicos locales y las comunidades en las que se inscriben se encuentran localizados” (Ayora Díaz, 2002: 89)

Enfermos y curados, hombres y mujeres por igual, acuden a la medicina indígena constantemente y le dotan de sentido y vitalidad; es preciso verlos más como usuarios que como creyentes en la medicina indígena o, en lo sobrenatural. Esta medicina, aunque se identifica como tradicional, en la sociedad sancristobalense, es más bien resultado de un largo contacto y mutua influencia entre prácticas diferentes sobre la enfermedad y la cura que generó el tiempo neocolonial en la región. En este caso, la medicina tradicional no es una supervivencia del mundo prehispánico, ni una simple superposición de dos sistemas culturales distintos. Más bien, es resultado de un proceso de aculturación en el que las prácticas de medicina prehispánica y las de la medicina europea medieval, con fuerte contenido religioso, fueron mutuamente influenciadas y reinterpretadas para hacerlas funcionar física y psicológicamente según el núcleo cultural de prácticas del pueblo maya (Aguirre Beltrán, 1994b: 148-149).

Reconociendo que toda sociedad independientemente de sus formas culturales y de su espacio-tiempo particular desarrolla un sistema coherente de ideas para clasificar enfermedades, interpretar causas y ejecutar prácticas para restaurar la salud del cuerpo (Menéndez, 1998), la medicina maya procede de tiempo atrás a la colonia, pero se adaptó al proceso neocolonial, con la fuerte carga de la evangelización, sobrevivió al largo siglo XIX y se insertó con nuevos procesos de adaptaciones, apropiaciones y plenas transformaciones en el siglo XX (Menéndez, 1994). Este enfoque dinámico y relacional entre saberes disponibles sobre el proceso de salud/enfermedad/atención va muy en tono con el planteamiento fáctico de la interculturalidad en tanto concepto que permite mirar la heterogeneidad de las prácticas y procesos culturales en una región específica. Mismos como resultado de la intensidad y manifestación de las

diferencias sin eludir las desigualdades y asimetrías. En este caso, es evidente que la transformación de la medicina tradicional ha tenido que jugar el juego que la medicina alópata ha querido, pues esta última determina las reglas de lo válido y no válido para las instituciones del sistema Estado-nación. Por el otro lado, hoy en día esta forma de saber médico intercultural (conocido en el sentido común como medicina indígena-tradicional), compite en un contexto de ofertas variadas y múltiples de tratamientos, terapéuticas, remedios, curaciones y un impresionante conjunto de variedades de atención a la salud en un contexto de globalización, de pobreza múltiples y desigualdades estructurales (Ayora Díaz, 2002; Tibaduiza Roa *et al.*, 2011).

Remembrando un poco la cuestión, debemos considerar que la atención a la salud en los Altos de Chiapas tuvo un renovado impulso sobre todo a partir de la acción indigenista y del tiempo postrevolucionario; el escenario realmente desolador de enfermedad e insalubridad que azolaba las comunidades fue motivo suficiente para que los indigenistas desarrollaran programas de atención primaria y prevención a partir de los promotores de la salud (Aguirre Beltrán, 1994b; Lewis, 2020). Tal como los promotores bilingües de los que ya he hablado, los promotores de la salud acompañaban, traducían, intermediaban entre los médicos alópatas y las gentes de las comunidades que, sin demandarlo, requerían atención médica desde los ojos de los indigenistas. A veces el papel de promotor bilingüe y, promotor de la salud recaían en la misma persona, personal del INI de las propias comunidades: “los promotores de salud indígenas tuvieron dificultades para explicar cómo funcionaba la vacunación. A pesar de estos y otros problemas, el INI quedó satisfecho con la campaña de 1958” (Lewis, 2020: 221). Los fundamentos espirituales, sobrenaturales propios de la enfermedad desde la mirada indígena chocaban todo el tiempo con las acciones indigenistas de modernización de prácticas sociales y de asentamientos humanos en las comunidades:

“Los indigenistas querían proteger las fuentes de agua encerrándolas con concreto, pero los indígenas creían que los manantiales eran una apertura al inframundo; encerrarlos provocaría la ira de los dioses. Los indigenistas alentaron a los indígenas a poner pisos de cemento en sus viviendas, pero ¿dónde más enterrarían los indígenas los cordones umbilicales de sus hijos, que mantenían sus casas calientitas?” (Lewis, 2020: 116).

La acción indigenista en materia de salud para Lewis es una de las facetas más ambivalentes de esta. Si bien, se erradicó casi por completo la tifo, el paludismo, la viruela, el sarampión y otras enfermedades gastrointestinales lograron un mejor control de incidencia, en realidad, más de dos décadas después los indígenas seguían recurriendo a curanderos tradicionales antes de ir a clínicas y puestos médicos del Centro Coordinador Indigenista (Lewis, 2020: 229–230). Desde la visión de integración y desarrollo que el indigenismo promovió esto es visto como un fracaso; las persistencia de patrones culturales antimodernos, perjudiciales, que no logran dejarse atrás y ser remplazados por la medicina moderna, más eficaz, sistemática y racional —de nuevo ante los ojos de los médicos alópatas—. Esto es crucial para comprender la distancia epistémica-ontológica y el conflicto de base que existe, por lo menos entre la medicina local indígena y la medicina cosmopolita, alópata o hegemónica e industrializada del sistema de atención gubernamental de la salud. Otras explicaciones se requieren para el abigarrado conjunto de variedades terapéuticas y de formas de atención a la salud en el actual tiempo multicultural global y neoliberal en SCLC.

Para 1979 un nuevo impulso gubernamental de carácter federal con participación del gobierno estatal aparece en la región como política de salud comunitaria —luego de la crítica al indigenismo como ya hemos visto—. El programa IMSS-Coplamar (Instituto Mexicano del Seguro Social y Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados) a partir de la colaboración con el INI, estableció clínicas rurales de atención de primer nivel que buscaban, de nuevo, mantener médicos y enfermeras en las zonas más marginadas del país, dentro de las cuales los Altos de Chiapas siempre ha figurado, muy desafortunadamente. Aunque para Chiapas el mismo esfuerzo se llevó a cabo en otras regiones como los Valles Centrales, el Soconusco, La Selva en torno al municipio de Margaritas y la Frontera sur de Comitán. Para fines de los años 80 este programa atendía, con serias dificultades, apenas a un 25% de las comunidades de la región de los Altos (Freyermuth Enciso, 2005: 38–39). El IMSS-Coplamar fue ya un intento de interrelacionar la medicina comunitaria y tradicional con la atención primaria a la salud de carácter gubernamental. El programa es un antecedente de la incorporación de la herbolaría y de la partería en las actuales instituciones de salud, por ser estas

mejor vistas desde la mirada clínica. Mucho más entendible que aquella medicina relacionada con lo espiritual, el rezo y lo sobrenatural para la medicina hegemónica.

Se debe tener en cuenta también que la herbolaria tuvo siempre un papel estratégico en el proceso de aculturación y de intercambio entre saberes distintos sobre el proceso de salud/enfermedad/atención. “Las innovaciones que la medicina indígena introduce en la medicina occidental -galénica primero, positivista después- en su mayoría se producen en la materia médica constituida fundamentalmente por las plantas medicinales nativas. Al acogerlas, la medicina occidental las reinterpreta para acomodarlas al pensamiento científico; las despoja de su significado mágico-religioso para someterlas al examen del laboratorio, a la síntesis química y a la manufactura farmacéutica” (Zolla, 2008: 16-17)

Freyermuth (2005) describe otros programas médicos aplicados por fundaciones y organizaciones no gubernamentales durante esta década y las contrasta con la práctica médica indígena de entonces. Para ella, aunque la presencia y distribución de parteras, iloles, rezadores, hueseros ya enfrentaba una reducción en términos de número de practicantes por cantidad de población en las comunidades, seguían siendo estos especialistas una opción para gran parte de la población indígena de la zona, más por la carencia de la opción gubernamental y por la desconfianza frente a esta última, que por elección individual:

“no existe la opción de elegir entre una práctica y otra debido a la escasa cobertura del modelo médico institucional o privado. Además, sus preferencias son sometidas al principio de la elección de lo posible, en el doble sentido de lo que es técnicamente posible en relación a lo <práctico> [se refiere a la dificultad de movilización de comunidad en comunidad y de estas a las ciudades más grandes], y lo que es impuesto por una necesidad económica y social. Esto lleva a ciertos grupos a consumir ciertas prácticas curativas, y la <resistencia> a procurarse atención por la medicina occidental (si es que existe el acceso), responde no solamente a la escasez de sus recursos económicos, sino también a la distribución desigual de los recursos simbólicos” (Freyermuth Enciso 2005:82 El entre corchetes es mío).

Por recursos simbólicos entiendo que Freyermuth se refiere a esa diferencia epistémica y ontológica que existe sobre la enfermedad, sobre el cuerpo y sobre la cura. Para ella, el problema no es sólo la alta tasa de analfabetismo en la población indígena o la falta de recursos, ni la escasa cantidad de médicos y clínicas disponibles. La cuestión está en que la interrelación

horizontal entre médicos y sus conocimientos, es decir, entre sus saberes médicos es imposible a nivel horizontal; esta resulta ilusoria desde la retórica de atención pública. Esto es tanto por el amplio desconocimiento del otro; y lo “otro” por parte del médico profesional alópata como por la negativa del médico especialista tradicional de subordinar su saber e invalidar la eficacia simbólica de su práctica:

“El médico posee un saber científico y, por tanto, el conocimiento del otro se percibe como un no saber. La mayoría de los padecimientos tratados por los curanderos le son ajenos y desconocidos y le resulta más cómodo descalificarlos que intentar comprenderlos; su marco referencial no le permite reconocer al otro como un conocimiento válido y eficaz. Por otro lado, para el curandero, establecer contacto con un médico y modificar su quehacer a partir de este acercamiento implicaría aceptar las limitaciones de su práctica y de su conocimiento; pueden hacer suyos ciertos recursos terapéuticos, como los fármacos, pero no a partir de una relación subordinada con un extraño, pues esto invalidaría la eficacia simbólica de su práctica” (Freyermuth Enciso, 2005: 92–93).

De otra manera, para Ayora Díaz (2005) se trata de relaciones de poder entre medicinas o formas de medicina, que él distingue como locales y cosmopolitas, en las que las primeras están subordinadas a las segundas y se ven obligadas a transformarse de acuerdo con los estándares trazados por la medicina cosmopolita, es decir por las segundas. Para este autor se trata de entender y dar lugar a las formas alternativas de medicina sin menoscabo de su carácter científico o no científico. Es decir, no aplicar la misma lupa racionalista y epistémicamente etnocentrada sobre la enfermedad y sobre la cura que se usa desde la mirada clínica (Foucault, 2012). La medicina que Ayora llama “local” que es diversa y que incluye una serie de componentes no sólo herbolarios, sino sobrenaturales y religiosos es funcional en sí misma, en tanto que los que participan de ella no sólo creen en “el don” de curar, o el “don” de ser partera, sino que miran la enfermedad, el tratamiento, o la cura, con la misma calidad que la mirada clínica mira el dato químico o biológico que altera el cuerpo humano. Es un saber que tiene su propia lógica, su propia coherencia interna y que se hace presente-posible también en ciertas formas de poder subterráneo, o minimizado por la hegemonía del pensamiento occidental y del Modelo Médico Hegemónico (MMH) (Menéndez, 1998).

En una ocasión mientras conversaba con la Sra. Elide partera de la comunidad de Sabán del municipio José María Morelos, Quintana Roo ella me afirmaba: “*a mi me dieron este don*

por mi difunta mamá, ella era partera hasta siempre, sus cosas que tengo, que vez, mis útiles... era de ella; ella me lo dio, hasta ahorita la Secretaría nunca nos regala nada, nunca nos dan nada" (Entrevista D0007). El "don" en el caso tanto de la partería como del *J'Ilol* (médico tradicional maya en Chiapas) es una forma de hacerse del conocimiento que no se aprende en ningún otro lugar. Los médicos suelen interpretarse como mediadores, el que cura es dios y ellos solo son sus intermediarios. Las parteras también suelen identificarse como mediadoras entre el poder divino y la capacidad de recibir a las criaturas³⁹. En ambos casos, tanto de las parteras como de los médicos locales mayas su intervención con los sistemas de salud siempre es minimizada, colocada fuera de la línea de lo permitido, negado por quienes menos comprenden, ni desean comprender la diferencia de perspectiva sobre el cuerpo, sobre la salud y sobre la enfermedad. Una diferencia étnico-epistémica que es colocada en un valor inferior al saber médico cosmopolita, alópata u occidental.

Para Ayora Díaz incluso desde la solidaridad y comprensión hacia la medicina tradicional por parte de médicos formados en las universidades; mismos que miran la medicina tradicional, como una alternativa legítima en tanto parte de comunidades de sentido y estilo de vida, se produce una contradicción; una paradoja. Al dotarle un lugar propio y legítimo a "lo tradicional" se reifica su carácter como propia-auténtica de las comunidades indígenas. Él habla de una *neocolonización* del saber médico tradicional porque se intenta validarlo explicarlo a partir de los criterios de racionalidad y en el lenguaje propio del pensamiento occidental y de ese saber cosmopolita y hegemónico bioquímico sobre el cuerpo y la enfermedad (Ayora Díaz, 2002). De esa manera se cae presa del mismo problema sin reconocer la alteridad epistémica-ontológica posible en las concepciones sobre el equilibrio y desequilibrio del cuerpo, o en la concepción de persona y humanidad.⁴⁰

³⁹ Véase el texto citado en el capítulo 1 sobre el caso de Doña Manuelita partera de la comunidad de Quintana Roo, con quien conversé casi en su lecho de muerte. En su narración, facilitada por el coautor de ese texto Francisco Rosado May, ella da cuenta de cómo le nació el poder de curar con las plantas. También pueden mirarse otros textos sobre antropología médica al respecto de "el don".

⁴⁰ En mis conversaciones con profesores y profesoras, así como con parteras o médicos rezadores había cierto consenso en considerar la enfermedad producto de la envidia, el haber actuado mal o en contra de otras personas

El problema se hace más difuso por el contexto que se vive de simultaneidad entre políticas multiculturales, iniciativas neoindigenistas y discursos indianistas propios de movilizaciones y actores organizados. El caso de la Organización de Médicos Indígenas del Estado de Chiapas (OMIECH) y el Museo de la Medicina Maya es un ejemplo, pero así también organizaciones otras como el colectivo *Nich Ixim* (Movimiento de Parteras de Chiapas); u otros múltiples grupos de médicos y parteras en Chenalhó, Chalchihuitán y más municipios de la región. Estos actores luchan por formas de reconocimiento de su quehacer médico, sin negar el contacto y la influencia mutua que existe entre prácticas de conocimiento sobre la enfermedad y la cura⁴¹. Sin embargo, muchas veces por el impulso del discurso indianista que descansa en el amplio movimiento indígena latinoamericano —y que en Chiapas es intenso por ser lugar de origen del movimiento neozapatista postcolonial y de alcance internacional— se ven obligados a apelar al carácter autónomo, comunitario o propio en el sentido folclórico o folclorizante de su saber para destacar su diferencia respecto de las concepciones bioquímicas de la enfermedad o, sobre el carácter de mercantilización de la cura y la medicina cosmopolita industrializada.

En una de mis entrevistas con miembros de la OMIECH, respecto de las búsquedas de reconocimiento y las distancias en la comprensión respecto de la salud y la enfermedad, un activo colaborador de esta A.C. me decía:

“¿Cómo puede reconocer la medicina tradicional indígena sino tiene apoyo? O no hay una universidad de sabes qué... ellos manejan solos. Una organización que realmente tenga intenciones de recuperar, de transmitir, de revalorar la medicina tradicional; ellos no; quieren nada más eso, quieren ver lo que es lo formal no’ ” (extracto de entrevista con Pedro Agripino código TE012).

Mas adelante en la conversación él mismo compartía:

familiares o amigos-amigas, en el deseo de hacer el mal a otros y en el no cumplir con las obligaciones para con la comunidad. Sin aplicarle el obstinado juicio racionalista occidental y etnocentrado, es decir despojándonos, lo más posible de la pretensión de objetividad del dato, no se trata de verificar si esto es, o no es una verdad ante nuestros ojos, o los de la clínica moderna. Se trata de dar lugar a la verdad que significa; que “es” ante los médicos locales y sus comunidades de sentido y de estilo de vida. Se trata de respetar eso que ellos y ellas miran e interpretan como verdad. Sin menoscabo de que esto pueda cambiar; de que el contacto con “datos” de la práctica médica hegemónica les haga cuestionar sus propias verdades. Verdades que pueden cambiar como cambian las prácticas culturales de todo grupo social.

⁴¹ Para conocer más sobre estos actores colectivos se pueden consultar las siguientes fuentes: (Anónimo, 2017; Anónimo, 2019; Anónimo, 2020b; Comunidad de Partería en México, 2022; IDESMAC A.C., 2022).

“Muchos extranjeros también quieren que sus hijos nazcan a manos de las parteras, yo he sido testigo en ese lado. ¿Te imaginas? Quieren ver de este lado, ellos quieren recuperar de lo que ya han perdido, ahora nosotros de lo que tenemos, queremos perder... es todo al revés (risas) en este mundo” (extracto de entrevista con Pedro Agripino, código TEO12).

Para Agripino lo formal es la mirada clínica que se impone en el recinto universitario al que ellos, como organización, han sido invitados constantemente y en el cual han tenido constantes desencuentros⁴². Agripino sabe que las prácticas que ellos respaldan conllevaban una diferencia de comprensión; para él las plantas con las que los rezadores y los *Iloles* mayas trabajan no son meros recursos materiales, sino seres vivientes, componentes de la madre tierra como lo es también la idea de persona humana. Siempre atada a la condición de su relación con la tierra. Este saber que resguardan, transmiten y buscan que se les reconozca como forma propia, como forma “indígena” de salud —en plena referencia a la posición indianista que se articula muy bien con la demanda de consumo multicultural sobre todo en SCLC— es tanto un lugar de esencialización como un recurso a favor de su disputa de reconocimiento legal-formal más allá del siempre peyorativo “usos y costumbres”.

Esto no quiere decir que todos sus practicantes, tengan claro esta diferencia respecto de ¿Qué es la enfermedad?; ¿Qué carácter tienen las plantas como personas o seres vivientes?; o incluso; ¿En qué sentido es el don de curar una verdad tanto para ellos-ellas como para los que acuden y practican su medicina y forma de curar? Obviamente no todos tendrán capacidad de contestar, de enunciarla y mirar con claridad esta diferencia ontológica y epistémica entre el saber médico hegemónico y el saber médico local, llámese indígena o tradicional. Por otro lado, tampoco se debe asumir que todos los actores en el campo de la salud actúan desde la visión comunitaria y contrahegemónica. Agripino como muchos otros, es muy consciente del manejo político y de la disputa de intereses intracomunitarios por recursos y por prestigio. Me decía al respecto:

“Hay muchos líderes tradicionalistas, o parte que puedan apoyar a su comunidad, su población, cuando ya ven otro interés político ya lo dejan de ser. Y ahora, es cómo dicen: ¿Ahora con quién me puedo apoyar? no’. Entonces eso se baja mucho la verdad por interés. Lamentable y triste

⁴² Mencionaré algunos de estos en el siguiente capítulo y en el caso de la historia de las carreras de medicina y partería en la UNICH.

pero así sucede, no solamente en la universidad, sino que en los pueblos originarios sucede también – También, dentro de cada comunidad, por cierto” (extracto de entrevista con Pedro Agripino, código TE012).

Agripino aquí está pensando en médicos y líderes astutos, que como muchos políticos locales primero parten de un discurso indianista de fuerte contenido de reconocimiento y autoafirmación para luego acomodarse a otros intereses individuales “ahora con quién me puedo apoyar”, es la frase que condensa eso. La cuestión es que las múltiples realidades a las que da lugar esta contemporaneidad de prácticas de conocimiento hacen preciso que hablemos de prácticas de salud intercultural, o configuraciones interculturales de prácticas de salud muy propias y específicas para la región de los Altos de Chiapas, sin que neguemos el complejo contexto de conflictos intra-culturales y de intereses individuales y colectivos en pugna. Esto se verá con más claridad cuando analicemos esos desencuentros de organizaciones y de posturas políticas en profesores y profesoras en torno a las carreras de medicina y de partería en la UNICH. Objetivo del siguiente capítulo.

Después de todo, no por nada la región de los Altos ha sido un bastión de la antropología médica que nació en este lugar de Chiapas, liderada entonces por Aguirre Beltrán, pero que viene teniendo un desarrollo impresionante a nivel nacional y latinoamericano, aportando cada vez más conocimiento sobre tales abigarradas realidades, desigualdades y asimetrías. Podemos concluir, para fines de este trabajo, que existe una amplia red de opciones de atención entre los que se encuentran espiritistas, *J'Illoles*, hueseros, parteras, ministros religiosos de diversas iglesias, hierberas, empleados de farmacias, empresas productoras y distribuidoras de suplementos alimenticios, –todo eso frente al hospital de las culturas de SCLC y múltiples clínicas distribuidas en los municipios y principales cabeceras de la región—. Los practicantes de esa medicina local intercultural combinan, cada vez de maneras más diversas, una cantidad de elementos que han ido incorporando y reacomodando como formas de mantener un equilibrio en ideas y comportamientos que les permitan ser socialmente aceptados y estar libres de tensiones en la búsqueda de conveniencias heterogéneas y dispares de ofrecer opciones de salud (Ayora Díaz, 2002; Tibaduiza Roa *et al.*, 2011; Eroza Solana *et al.*, 2020).

Un último punto sobre el campo de la salud intercultural en los Altos de Chiapas. Además de que se vive un conflicto epistémico y ontológico sobre la salud, la enfermedad y la cura. La violencia, el racismo, el distanciamiento deliberado entre sus practicantes son cuestiones, muy importantes para tener en cuenta. En primer lugar, Freyermuth (2005) ya venía identificando el impacto de la conversión religiosa en la disminución de médicos y parteras, —al que ya me referí como una característica del tiempo posrevolucionario; la difusión y dispersión del protestantismo en la región— pero al mismo tiempo en el aumento de atentados violentos en contra estas personas por parte de conversos fundamentalistas incapaces de respetar las ideologías y prácticas de otros-otras. Los casos de linchamiento son frecuentes y están apenas documentados de manera sistemática, Freyermuth menciona sobre el asesinato de *Jiloles* tanto en zonas Tsotsiles como tojolabales en aquella década los 80; pero todavía en el tiempo pandémico del 2020 se documentó y cuestionó duramente el linchamiento del médico maya Guatemalteco Domingo Choc. Caso que alcanzó reclamo internacional y que dio muestras claras y hasta dolientes sobre el racismo incrustado en las sociedades que vivimos.⁴³

En segundo lugar, es importante no perder de vista que estamos frente a un tema profundamente delicado en tanto que trastoca temas de vida o muerte, de legalidades e ilegalidades; de derechos individuales y derechos colectivos al mismo tiempo. La diferencia a la que me he referido sobre el fenómeno de salud intercultural no sucede en un clima de paz, de escucha mutua y de diálogo propicio, sino todo lo contrario. Dar el lugar a comprensiones distintas de la salud-enfermedad acarrea múltiples adversidades sociales, individuales y colectivas. Algunas veces hasta violentas. Además, se enfrenta todo el aparato del estado y su sistema de salud institucionalizado, hegemónico y mercantilizado que cronifica enfermedades, crea dependencias y está organizado estructuralmente hacia la generación de ganancias de la industria farmacéutica internacional, nacional y local. Todo indica, entonces, que la pluralidad epistémica en el campo de la salud está a años luz de distancia de lo que ahora tenemos, y en ese mismo sentido el ideal-deseo de formar médicos interculturales para los Altos de Chiapas se

⁴³ Pueden verse, para documentar este caso, las notas periodísticas en la bbc.com; en el diario El País o en PrensaLibre.com. Recomiendo también el destacado análisis que realiza (Bastos Amigo, 2020) del caso; amplio conocedor de la situación intercultural en Guatemala.

dibuja como un camino incierto, una propuesta de inicio infructuosa, que encontró contradicciones, pantanos y diques en cada momento de su concreción curricular en el caso de la UNICH. Incertidumbres, distanciamientos y confrontaciones que enfrentaron autoridades, profesores, estudiantes y actores locales relacionados con las prácticas interculturales de salud en Chiapas.

Este y otros episodios de la historia de la UNICH abordaré en el siguiente capítulo. En el transcurso de los hechos que relato en estos episodios, intento conectar la compleja realidad regional que he explicado en este capítulo, poniendo especial atención en las arenas sociales a las que me he referido en estas páginas anteriores, como arenas de intermediación de la labor docente. En el transcurso de este análisis me concentro en explicar lo que llamo lógicas de la práctica docente en el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas a partir de todos los reconocimientos conceptuales, históricos y contextuales que hasta aquí he presentado. La UNICH es una institución pública que se encuentra atada a las complejidades de las que he hablado, que arrastra consigo décadas de acción indigenista y que le resulta sumamente complicado desprenderse de ese fantasma del indigenismo integrador para dar lugar a la pluralidad y la diferencia étnico-epistémica. Y, sin embargo, su simple existencia es una oportunidad para miles de jóvenes que buscan mejorar sus condiciones y las de sus familias en un contexto de relaciones interétnicas asimétricas, desiguales y profundamente complejas; su apuesta institucional —aunque pertrechada en los regímenes de dominio del sistema Estado-nación etnocéntrico y occidentalizante— representa una posibilidad de adaptación y transformación a nivel individual para profesores que buscan un sentido de vida en torno a la docencia y la investigación académica; que creen y luchan por una educación más humana, más crítica, más social y más diversa que nuestras sociedades por-venir requieren.

IV

IV. La Universidad Intercultural de Chiapas como apuesta institucional. Episodios etnográficos, lógicas de la práctica docente y búsquedas inciertas¹

Las interculturales en México, desde el modelo gubernamental de educación superior intercultural operan cabalmente en lo que llamo el arquetipo de universidad moderna-colonial. Esto significa que muchas de sus prácticas pedagógico-institucionales se encuentran atadas a los sistemas de regulación de la práctica educativa, de la práctica profesional y del sistema social global que representa el Estado-Nación. Dentro de estos sistemas identifiqué ciertas fuerzas de articulación que condicionan-estructuran la práctica en el conjunto de decisiones, recursos y circunstancias que enfrentan los y las profesoras como actores y sujetos de los procesos educativos y formativos que suceden en la universidad. Fuerzas que llamo *lógicas de la práctica docente*. Para mirarlas hace falta comprender la situación muy particular de distintas esferas de la práctica profesional docente de nivel superior, en situación de trabajo de campo y con una profundización al conjunto de representaciones y símbolos que detrás de los hechos esconden problemáticas de sumo interés y necesario aprendizaje para comprender el desafío y la polisemia de lo intercultural en la educación superior, así como la utopía de las relaciones interculturales y de la descolonización como proyecto civilizatorio.

En este sentido las distintas lógicas a las que me referiré, y que configuran el trabajo docente se entrelazan como hebras en una trama en donde por momentos ya no es posible distinguir cuál de las lógicas se superpone a la anterior o la condiciona, cuál viene primero y cuál

¹ Este capítulo de la tesis procede del componente más etnográfico de la ruta metodológica que seguí en la investigación. Me he referido a ello como parte de mi ejercicio autoetnográfico en el capítulo 1 relacionando el trabajo de campo realizado con la problematización y definición del objeto de mi investigación. Experiencia que surgió tanto en Quintana Roo, como en Chiapas, con mayor centralidad en el segundo caso, por supuesto. Los argumentos vertidos en este capítulo proceden de observación participante en acompañamiento de colegas profesores y profesoras universitarias, dentro y fuera del aula, de conversaciones incontables con ellos-ellas, así como de mi diario de campo y también de entrevistas formales realizadas con actores claves y según temáticas que fueron siendo de mi interés ya en el terreno, y con los objetivos de la tesis puestos en la mira.

después. El orden en que las coloco no representa más que la forma cómo se fueron dando los hechos y los distintos momentos en que fueron apareciendo a partir de mi interlocución con los y las profesoras de la UNICH en el trabajo de campo. Visto así, los márgenes de innovación, distanciamiento y agencia de las profesoras es muy reducido por la misma fuerza de las lógicas que imperan en la vida cotidiana de la institución.

Para cerrar este capítulo etnográfico-institucional sobre la UNICH presento y discuto lo que denomino *pedagogías irruptivas* y *saberes-haceres pedagógico e interculturales* como esos esfuerzos conscientes unas veces, y otras veces inconscientes o, mejor dicho, cotidianos, transitorios y más personales que colectivos. Esfuerzos que los y las profesoras asumen y llevan a cabo para hacer frente a los regímenes de dominio de nuestra praxis pedagógica institucionalizante. Las agencias que radican detrás de la praxis de ciertos y cuales colegas docentes sostengo que constituyen arrojos que irrumpen, trastocan, contradicen o incluso transgreden el currículum; prácticas vivas que se andan en los márgenes de lo normalizado, monodisciplinar o instituyente de nuestros contextos más inmediatos del aula y fuera de esta misma. Pienso que el potencial, pero así mismo los desafíos y problemas de este posicionamiento y de estos esfuerzos de profesoras y profesores tienen mucho que enseñar, o es sobre lo que en verdad hay que aprender en la búsqueda de decolonizar la universidad. Finalmente, algo así no será posible si no nos desprendemos de muchas ataduras moderno-coloniales en nuestro quehacer y en las instituciones en las que convivimos.

En este sentido la historia reciente de ciertos episodios, como muestras o como ventanas etnográficas de la Universidad Intercultural de Chiapas aporta pistas y elementos de comprensión de la complejidad de esa práctica pedagógica que se asume “intercultural”; nos permite visibilizar la serie de problemáticas y desafíos que tales prácticas situadas y vividas generan en el momento actual de mega diversidad y de pluralidades desbordadas. Los episodios que abordo muestran la fuerza de los contextos particulares en las universidades y la inercia de los sistemas disciplinarios escolares y político-burocráticos. En estos andamiajes se reproduce el rol docente convencional que se pensó y definió desde el enfoque gubernamental de educación superior intercultural. Sin embargo, una mirada más aguda y fina del problema nos permite

acudir al encuentro con las pedagogías disruptivas que le hacen resistencia a lo convencional, normalizado e instituido.

La búsqueda más fina de prácticas de resistencia sutil y de acomodamiento estratégico en la agencia de los y las profesoras nos muestra esa capacidad de dotar de sentido mucho más humano y contrahegemónico a la cotidianidad de enseñar-aprender en la universidad. Nos muestran el difícil camino de ir más allá del aula y nos permiten visualizar el potencial estratégico que la identidad étnica y la diversidad interétnica tienen como contextos-contenido de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un potencial hacia la pluralidad epistémica-política que apenas se dibuja en el horizonte como un paradigma para el cual la universidad, tal como la conocemos, no tiene respuestas suficientes. El cierre de este capítulo es también, y al mismo tiempo, la antesala a la dimensión más subjetiva del desafío decolonial e intercultural crítico para las vidas y trayectorias de quienes nos dedicamos a la docencia. Aspectos que se abordarán en el capítulo V de la tesis.

IV.1 Las lógicas de la práctica docente universitaria como enfoque de análisis

Una primera lógica que podemos denominar burocrática-política se impone de manera muy vertical y va desde el aparato gubernamental de “El Estado”, con el componente problemático del efecto del nacionalismo en la operación de la universidad. Esta pasa por la República y transita hacia el ámbito gubernamental local a nivel del gobierno del estado de Chiapas; se concreta en el aparato administrativo en su expresión de vigilancia sobre los contenidos y las prácticas y se reproduce en el aula y en los auditorios de la universidad con los discursos de autoridades como funcionarios del aparato gubernamental, por un lado, y también con los profesores como autoridades institucionales y como evaluadores y dictaminadores sobre saberes disciplinares y normalizados, por el otro. Por supuesto que esta lógica no está exenta de acomodamientos y estrategias particulares de acción; el conflicto sindical, las tensiones y disputas entre profesoras(es) al interior de la universidad en el marco de su forma organizacional como aparato estatal dan cuenta del cómo opera esta dimensión del ejercicio docente. Aspecto que abordo en el primer episodio etnográfico que aparece en este capítulo.

Una segunda lógica que tiene que ver con la fuerza de lo escolar-burocrático. En un nivel de mayor profundidad, y más ligado con lo académico-científico y lo pedagógico-técnico, la fuerza de esta lógica escolar radica en la disciplinarización de la que tanto profesores(as) como estudiantes somos objeto. Acá la escolarización como fenómeno de la sociedad moderna tiene importantes implicancias —a las que me he referido en el capítulo II; sección 2.2— pero lo analizo acá desde la mirada actuante, es decir desde la perspectiva de los y las profesoras de la UNICH. Para esto pienso mostrar las contradicciones y barreras que esta lógica impone en el emblema más característico del modelo gubernamental de educación superior intercultural: “la vinculación comunitaria”. La experiencia de Oxchuc —segundo episodio etnográfico— permite mirar esas imposibilidades de la vinculación vista desde el arquetipo de universidad y coloca el problema de la contradicción entre el trabajo docente y el trabajo comunitario.

La tercera lógica que encuentro necesaria para analizar el quehacer docente tiene que ver con la práctica de lo académico-científico. Esta dimensión es importante porque representa el conjunto de saberes-haceres de la docencia a la que generalmente, o llegamos como parte de nuestra formación profesional, o a la que nos adaptamos por la fuerza de nuestras responsabilidades y las circunstancias. En ambas trayectorias la normalización del trabajo en torno a la formación de profesionales está anclada en nuestras perspectivas disciplinares, es decir, en la preponderancia que le damos al conocimiento científico y sus disciplinas; como una forma de ver el trabajo y la vida misma. No somos muchas veces conscientes —y no hay ninguna culpa en ello— de la reproducción que hacemos del pensamiento occidental y de la diferencia epistémica que le es constitutiva sobre el uso y el valor de prácticas de saber/conocimiento que se generan en los contextos de diversidad étnica en los que convivimos, y particularmente con los que trabajan algunos profesores y profesoras de la UNICH. Es relevante, en este caso, lo que he denominado logocentrismo y científicismo como ideologías super racistas que se instalan cotidianamente en nuestros quehaceres y discursos docentes y de las que somos muchas veces inconscientes.

Esto tiene consecuencias porque se nublan posibilidades de mirar la otredad, o la alteridad desde una justicia cognitiva, y porque reproduce la colonialidad del saber en el

quehacer cotidiano. La articulación que el saber-científico, a través de lo profesional, tiene con la sociedad en su conjunto es un tema central en esta parte porque esta misma articulación es la que vuelve inescapable la necesidad de pensar en disciplinas, pero actuar fuera de ellas, o más allá de ellas. Para el análisis de este efecto de la diferencia epistémica en el quehacer de la universidad y sus profesores accederemos a los pormenores del surgimiento de la carrera de medicina en la UNICH como tercer episodio etnográfico. Acá pienso que se pueden observar las múltiples brechas estructurales y simbólicas que existen y que se reproducen entre los saberes hegemónicos sobre la salud/enfermedad, y los saberes-haceres propios de los pueblos y comunidades indígenas y conocidos como medicina tradicional, a los que me he referido en el capítulo inmediato anterior.

Al analizar este episodio el campo de la salud intercultural en los Altos de Chiapas, que vengo describiendo, se coloca como uno de los múltiples ámbitos en los que se reproducen retóricas, racismos, desigualdades estructurales y jerarquías entre prácticas de saber/conocimiento corporadas en actores sociales específicos y propios de sistemas interétnicos como los Altos. Ámbitos frente a los cuales los sistemas de regulación propios del Estado-Nación y del arquetipo de universidad moderna no pueden dar respuesta. Están puestos en jaque mate.

IV. 2 La UNICH como proyecto: tres ventanas etnográficas a la praxis académica-docente

La Universidad Intercultural de Chiapas inició labores en 2004. Su primer rector propuso transmitir una visión no indígena de la universidad a la sociedad chiapaneca. Una institución abierta la pluralidad que buscaba transformar el modo de convivencia interétnica —al menos desde la institución— para mandar un mensaje claro a la sociedad chiapaneca de la necesaria superación de los ancestrales atavismos y actitudes discriminatorias hacia el mundo indígena, sobre todo en la región de los Altos de Chiapas (Fábregas Puig, 2017). Claro que esta perspectiva enfrentaba desde un inicio, en cambio, la común identificación de ser una universidad más, y ahora para indígenas. Sobre todo, por el hecho de que gran parte de la población estudiantil, fue desde el inicio, de autoadscripción indígena. Fue contra esta visión racista y folclorizante que su primer rector sostuvo un discurso de complementariedad y de

convivencia que superara la categorización de indígena de la universidad atribuida tanto por la opinión pública como por diversas autoridades de la región. De cómo fue encontrando resistencias y retrocesos trata el recorrido que presento a continuación y por los desenlaces y problemáticas que surgieron es que denomino la experiencia de la UNICH como una apuesta. Una apuesta por transformar las formas de convivencia tanto de estudiantes, como de profesores hacia unas relaciones interétnicas menos racistas, más incluyentes y, más plurales.

Para su funcionamiento el decreto de creación estableció, desde su diseño inicial, el funcionamiento de dos divisiones, la División de Procesos Sociales y la División de Procesos Naturales; una Secretaría Académica y una Administrativa, además de las figuras recomendadas por el modelo gubernamental de la CGEIB: un Consejo Social, un Consejo de Desarrollo Institucional y un Consejo Directivo. Este último integrado por autoridades estatales y federales, además de municipales, así como “tres representantes distinguidos de la región” a criterio e invitación del presidente del consejo —generalmente él o la Secretaria de Educación del Estado— cabe destacar que el rector es nombrado y removido por el Gobernador del Estado, a propuesta del Consejo Directivo según el decreto de 2004².

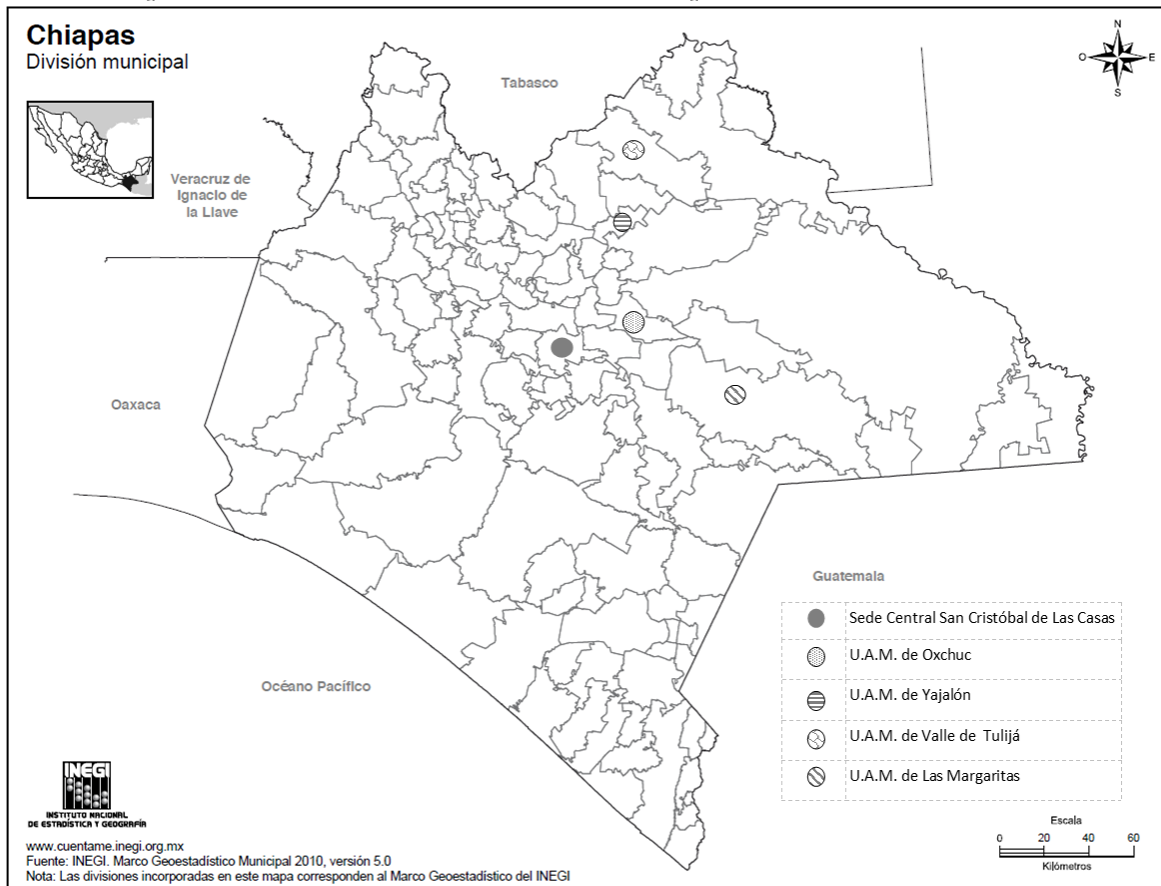
La UNICH inició con las carreras de Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo y Comunicación Intercultural —desde el enfoque gubernamental de la CGEIB ya se tenía trabajo curricular y estudios de pertinencia que según dicha autoridad educativa hacían muy relevantes estas carreras en el modelo de UIE ‘s iniciado— después, con el tiempo, se añadieron al caso las carreras de Derecho Intercultural y de Medicina, como veremos más adelante. En 2020 se han agregado dos posgrados; la Maestría en Estudios Interculturales y la Maestría en Economía Social y Solidaria. Cuenta con cinco campus universitarios siendo el mayoritario en matrícula e instalaciones la sede central de San Cristóbal de las Casas, le sigue en tamaño de matrícula y personal la Unidad Académica Multidisciplinaria de Yajalón, después la sede Oxchuc, luego la U. A. M. de Margaritas y finalmente la sede de Salto de Agua o también

² Aunque esto de “a propuesta del consejo directivo” es en realidad letra muerta, pues no suele cumplirse en los hechos. Opera más bien el cálculo político y partidista estatal como se puede interpretar a partir de lo que expongo a continuación.

conocida como Valle de Tulija. Sólo Oxchuc y San Cristóbal se ubican dentro de la región conocida como los Altos de Chiapas (véase Ilustración 3).

Como institución pública del estado de Chiapas opera como órgano descentralizado del gobierno estatal. Rigen en ella todas las leyes respectivas al ámbito estatal en materia de administración pública y seguridad social, además de las responsabilidades de los servidores públicos como de las recientes normas sobre transparencia y acceso a la información pública. Entre otras normas aplicables a diferentes ámbitos.

Ilstr. 3. Mapa de las Unidades Académicas Multidisciplinarias de la UNICH



Elaboración propia con base en INEGI bases de datos.

El surgimiento y operación de la UNICH está vinculado con el modelo gubernamental mencionado en el capítulo 1 y con la política de atención a las poblaciones indígenas del país en el marco del multiculturalismo neoliberal comentado en el capítulo 2 y 3. En el 2020, la UNICH celebró 15 años de historia con más de nueve generaciones de egresados, una plantilla

de 203 profesores y profesoras, de los cuales 36 son de tiempo completo y el resto personal de horas/asignaturas. Además, la UNICH registró una matrícula a mediados del 2021 de 1430 estudiantes con un 55.7% de ellas: mujeres. Matrícula de la cual el 35% corresponde a la carrera de medicina, la más numerosa con 516 jóvenes estudiantes. Pueden verse más detalles estadísticos de matrícula, profesorado y carreras en el Anexo E.

En un entramado de circunstancias —que espero dejar claras hacia el final de este capítulo— se reproducen y confrontan discursos sobre la tarea docente que se articulan con posiciones políticas y personales respecto del trabajo y de la función de la misma universidad. En este conjunto de cosas tiene lugar la polisemia de definiciones e interpretaciones que el término “interculturalidad” genera tanto en profesores-profesoras como en autoridades y estudiantes; interpretaciones que tienen mucho que ver con cómo los ha tratado la institución y desde qué formación o experiencia personal miran el problema de lo intercultural en la universidad particularmente, y en Chiapas en lo más general de sus discursos.

En los siguientes párrafos presentaré el conflicto sindical en la universidad, al mismo tiempo que daré cuenta de los cambios de autoridades rectorales sucedidos particularmente después de la salida de Andrés Fábregas Puig como rector fundador. En el transcurso de los acontecimientos narrados me detendré a explicar la articulación de los discursos presentes sobre la tarea y función docente intercultural con las lógicas, obligaciones y expectativas de los profes y profas en la UNICH. Estimo que esta experiencia, en lo general, puede dar pistas de los nublamientos, ausencias, conflictos, desafíos y contradicciones que los y las profesoras enfrentan en el proyecto de universidad intercultural en el que se encuentran enfrascados, no sólo como actores y sujetos del currículum y de la institución, sino como personas.

IV. 2.1 El conflicto sindical retóricas en disputa: los discursos de docentes, acomodamientos y resistencias a la normalización de la práctica.

“Cuando pasábamos revista de la serie de cambios rectorales de los últimos años el maestro concluía: “-Ya después vino Jorge Zuart. Pero sigue latente el problema, sigue habiendo una bronca sindical muy fuerte... un ahí de no grillar, de no dejan de estar ahí-” (Extracto de entrevista TE002).

En la Universidad Intercultural de Chiapas se vive una tensión política permanente. Por periodos se intensifican las disputas internas entre grupos sindicales y liderazgos académicos y en otros momentos gobierna una tensa calma. La lógica burocrática-política de la institución; sus tiempos, normas y reglamentaciones internas y externas son el aceite que impulsa la maquinaria de conflictos. Su condición de organismo empleador y el carácter laboral de las relaciones que estructuran la práctica docente son piezas centrales de esta lógica. La presencia ineluctable y universal de lo político configura la trama de encuentros y desencuentros entre las y los profesores y es parte indisoluble de la práctica docente. El cuadro de complejidad se completa con las condicionantes histórico-sociales de las relaciones interétnicas entre la sociedad mestiza o ladina y la sociedad indígena en toda su pluralidad³.

Luego del auge de creación de las interculturales vino un periodo de consolidación de los distintos proyectos a lo largo del país, en muy distintos contextos. Un periodo no explorado en tu totalidad pero que tiene mucho que ver con los contextos político-electorales locales, como también de las condiciones geográficas y las particularidades contextuales de cada universidad del subsistema. En el caso de la UNICH hay un periodo de establecimiento de las bases del proyecto, elaboración de los programas, reglamentos y disposiciones de operación de la nueva institución como organismo del estado de Chiapas; diseño y construcción de instalaciones; contratación de la planta docente inicial para cada carrera y del personal para las labores auxiliares y administrativas; es decir, la puesta en marcha del modelo gubernamental. Este periodo va desde un poco antes de su fundación —particularmente desde la invitación del gobernador de entonces Pablo Salazar Mendiguchía hecha a Andrés Fábregas Puig a ocupar el cargo de rector fundador de la misma⁴—de febrero de 2004 hasta mediados del 2011 que Fábregas es obligado a dejar la institución por la presión política del gobernador en turno.

³ Además, está el hecho de los intereses de grupos políticos externos como partidos políticos y movimientos sociales que se ejerce a través de los y las profesoras, pero con el objetivo de llegar a las masas de estudiantes, pues estos representan siempre el relevo generacional que siempre requieren. Aspecto que no sólo sucede en la UNICH, por supuesto, sino en prácticamente en todas las universidades públicas del país.

⁴ Salazar Mendiguchía fue Gobernador Constitucional del estado de Chiapas del 2000 al 2006. Primer gobernador electo por una gran alianza de partidos políticos opositores al PRI. Después auto-declarado como independiente.

Este periodo de inicio constituye una apuesta porque además de ser una universidad atípica en el conjunto de universidades en Chiapas y en San Cristóbal de las Casas, —tanto por su planteamiento teórico, como su modelo organizacional— la universidad sería una oportunidad real para el mayor acceso de jóvenes indígenas pero al mismo tiempo, y más importante aún, buscaba formar profesionales en un modelo de relaciones equitativas entre “los diferentes” y constituirse en un espacio de expresión de la pluralidad en todas sus manifestaciones posibles y con ello mandar un mensaje fuerte a la sociedad chiapaneca de la necesidad de transformar las relaciones profundamente asimétricas, racistas, xenofóbicas y colonialistas que aún se tienen sobre los pueblos indígenas. Durante este periodo se da una intensa vida académica que incluye publicación de libros, eventos académicos diversos, convenios con otras instituciones educativas nacionales y extranjeras. Muchas facilidades para el trabajo de campo en comunidades indígenas.

Aunque no existía una discusión clara ni directa sobre lo que significaba interculturalidad y sus diferentes perspectivas de análisis; había aportes iniciales y se manifestaba la necesidad de plasmar esa inquietud en los planes de estudio y en todas las labores y actividades que se desarrollaban en el marco de la institución: “Desde la consagración de lugares específicos a la usanza indígena, pero con la participación de todos, hasta los conciertos de múltiples procedencias; también con la participación de todos, la interculturalidad se tejía con dirección hacia el establecimiento de una comunidad” (Fábregas Puig, 2017: 79). Surgieron entonces los primeros esfuerzos por incorporar asignaturas como filosofía intercultural o diálogo de saberes en las mallas curriculares de todas las carreras, más como intentos aislados y no como resultado de sendas o elaboradas discusiones colectivas. Dominaba entonces y mucho más que la innovación o la producción de metodologías y planteamientos alternativos un ambiente de reproducción de lo que la CGEIB ya venía elaborando desde el centro del país. La transversalidad de los ejes de lenguas y socioculturales en las carreras era algo que la CGEIB propone y defendía con mucho ahínco en paquete de carreras predefinidas que venían trabajando.

“La CGEIB con Lourdes Casillas nos trajeron que aplicáramos todos los moldes y modelos de la universidad que se había creado en el Estado de México. Que era una de las grandes cosas que nosotros comenzamos a cuestionar era que: el Estado de México era una cosa, y la realidad Chiapaneca es otra cosa... no ‘... entonces no podíamos nosotros hacer, digamos, las mayas curriculares como querían que nada más nosotros las trasladáramos de la del Edo. De México aquí a Chiapas. Entonces se conformó un primer equipo fuerte (...) y empezamos entonces como a ver estas realidades propias, incluso propias de las propias regiones aquí en Chiapas” (Extracto de entrevista TE004).

El reconocimiento de las desigualdades histórico-estructurales de las poblaciones indígenas estaba claro desde el más alto nivel de autoridad de la organización y, a pesar de las dificultades y debilidades existentes, había un impulso decidido a configurar una dinámica interna que le diera sentido y contenido al concepto de interculturalidad como una forma de habitar y trabajar desde la pluralidad. Se buscaba entonces, generar un espacio común para discutir diferencias intentando colocar en igualdad de condiciones conocimientos de los pueblos indígenas con las disciplinas científicas típicas en las universidades, o por el otro lado, ser el lugar para el análisis y estudio de ancestrales problemáticas que colocaban en una posición de mucho mayor interlocución a los pueblos indígenas de Chiapas (Fábregas Puig, 2017: 82–86). Estos reconocimientos y aspiraciones político-académicas quedaron eliminadas luego de la salida del primer rector. La universidad entró en un periodo de crisis de gobernabilidad con la llegada y salida de titulares que mostraron, por la fuerza de los hechos, nulo conocimiento de las enormes problemáticas detrás de la enunciación intercultural. Un periodo que dio lugar a un conflicto sindical que trastocó la dinámica cotidiana de la universidad y que, a su vez, visibiliza las ataduras y los discursos confrontados de sus actores centrales: el profesorado.

Tras la salida del Dr. Fábregas entra en acción la administración del Mtro. Javier Álvarez Ramos. Un político local que venía de ocupar la Secretaría de Educación en el gobierno estatal de Juan Sabines Guerrero⁵, aparentemente con el único mérito de ser fiel operador político de los gobernadores en turno y tener experiencia en el magisterio local⁶. Frente a la llegada de

⁵ Gobernador constitucional del estado de Chiapas de 2006 al 2012. Electo por alianza entre el PRD, PT y Convergencia. Aliado y después enemigo de su predecesor Salazar Mendiguchía.

⁶ A Javier Álvarez se le ha relacionado con el grupo político de Elba Esther Gordillo oriunda de Comitán, Chiapas.

Álvarez Ramos —con un perfil sin experiencia académica y relacionado más bien con conflictos y vicios sindicales en el magisterio local— un grupo de profesores y profesoras preocupados por el seguimiento del proyecto y frente a la incertidumbre decidió organizarse y formar un sindicato que denominaron Sindicato de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas (STUNICH)⁷. Esta fuerza independiente surgió para ser un contrapeso en las decisiones de la autoridad rectoral, pero rápidamente encontró oposición con la formación de “otro” sindicato que contó con el beneplácito y apoyo directo del rector Álvarez, este “otro” sindicato se autodenominó Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas (SUTUNICH). Esto fue el inicio de la tensión política que se vive al interior de la universidad; la división y la confrontación permanente entre grupos de profesores y la disputa de las cargas laborales y del Contrato Colectivo de Trabajo (CCT), particularmente relevante dadas las nuevas reglas sobre la materia⁸.

Sin embargo, el CCT es sólo recientemente un recurso en disputa. Durante cinco años, particularmente entre 2014 y 2018 el SUTUNICH mantuvo control absoluto del CCT y logró establecerse como la fuerza mayoritaria y de mayor peso político en las decisiones internas de carácter administrativo y académico. Esto tuvo importantes consecuencias para la apuesta institucional iniciada con Fábregas. En primer lugar, las áreas de autoridad como la Secretaría Académica y las Direcciones de División pasan a ocuparse por profesores vinculados a este sindicato, en ocasiones con muy poca experiencia y visiones contrastantes sobre el modelo gubernamental iniciado. En segundo lugar, las reflexiones que se venían haciendo sobre la interculturalidad a nivel interno se terminaron. En su lugar, Álvarez Ramos asumió un discurso contrario que cuestionaba la relevancia y la pertinencia de lo intercultural; lo que reflejaba poca

⁷ Entre los profesores de más antigüedad y con mayor liderazgo interno se reconoce que la iniciativa de generar un sindicato en la UNICH ya estaba presente incluso antes de la salida de Fábregas, aunque fue hasta su salida que la idea tomó más forma y fue vista con mayor relevancia dada la incertidumbre que se avizoraba sobre el proyecto. Fábregas incluso había dado muestras de no estar de acuerdo con el surgimiento de un sindicato, según los testimonios de entonces.

⁸ Me refiero aquí a la reforma laboral a nivel nacional impulsada por el gobierno de la 4T que busca democratizar la vida interna de todos los sindicatos del país y que obliga a elecciones secretas y busca erradicar prácticas heredadas de corrupción y clientelismo político. Esto ha abierto la puerta a la disputa constante de los contratos colectivos de trabajo mediante la demostración de mayorías representativas de trabajadores.

comprensión del problema de “lo intercultural” y la reducción de este a la cuestión indígena (acción indigenista).

Refiriéndose a la crítica de profesores opuestos al SUTUNICH este rector manifestó en una ocasión: *“Quisieran que la UNICH se reduzca exclusivamente a los cánones de la interculturalidad y nosotros creemos que bajo procedimientos adecuados podemos abarcar mucho más a favor de la juventud de las etnias del estado”* (Solórzano López, 2013). En otra ocasión llegó a hablar del problema, de *“des-antropologizar”* la universidad en claro énfasis a la visión antropológica que Fábregas había presentado y difundido sobre el problema intercultural en el proyecto inicial. Si para Fábregas la cuestión de la universidad intercultural representaba un desafío al cual se podría ingresar desde una perspectiva crítica y antropológica, para Álvarez Ramos la universidad debía funcionar *“para”* los pueblos indígenas, no más. Muy entono con la retórica neoindigenista, o ya plenamente identificado con el discurso neoindigenista. En general su periodo rectoral se recuerda por los propios profesores como desastroso y generador de los conflictos internos, el principal de ellos: haber empoderado al SUTUNICH:

“Ya después, con los coordinadores que ya eran como del otro sindicato, pues el propósito era como marginarte, evitar que tú participaras... Empezó el conflicto pues... Empezó el conflicto –¿Eso fue como en el 2012 ya? –En el 2012 curiosamente se fortaleció ese sindicato (se refiere al SUTUNICH) fuertemente (...), pero se fue agudizando, porque incluso el rector Javier Álvarez Ramos les dio el poder a ese grupo, pero los controlaba. O sea, les hacía como ganar espacios, pero que no fueran... así como dicen en Chiapas: “no sean cochis tan trompudos”; o no sé si lo has escuchado: “hay que ser cochis, pero no tan trompudos” (Extracto de entrevista TE011).

El periodo de Álvarez Ramos estuvo marcado por un retroceso en la investigación y publicación de propuestas sobre la interculturalidad; por despidos injustificados de profesores con experiencia académica y por un dispendio de recursos impresionante. Se proyectó la unidad del Valle de Tulijá, también conocida como Salto de Agua⁹ sin captar un número suficiente de estudiantes; según conversaciones informales que sostuve con diversos profesores y profesoras al respecto, aquella unidad surgió más bien por motivos políticos que educativos ya que Álvarez quería lograr la candidatura a diputado de esa región de Chiapas. Durante su gestión se gastaron

⁹ La del Valle de Tulijá es la última de las Unidades Académicas foráneas que se construyó. Para cuando llegó Álvarez las Unidades de Oxchuc, Margaritas y Yajalón ya estaban iniciadas.

recursos en una estación académica de investigación en Boca de Chajul que fue un rotundo fracaso. Aunque durante esta gestión surgieron las carreras de Derecho Intercultural y de Medicina con Enfoque Intercultural como mostraré más adelante, los ataques al proyecto inicial ya estaban hechos y las confusiones y ausencias respecto del modelo fueron muy notorias, tanto como las consecuencias para la planta docente que vinieron después.

El fracaso de la “estación de investigación” de Boca de Chajul fue rotundo, pero el caso de la sede de Salto de Agua en la región Tseltal-Ch’ol del norte ha sido más bien paulatino, con más de diez años desde su fundación la sede no ha logrado superar los cien estudiantes inscritos, y ha reducido su matrícula al mínimo de 21 estudiantes. Lo que respecto de la plantilla docente de entre 10 y 12 profesores por horas/asignatura resulta —a los ojos de las autoridades— en una sede con insuficiente demanda y con severas dificultades de operación. No dudan en atribuir estas condiciones a lo que llaman pésimas decisiones de Álvarez Ramos. La inversión en infraestructura que requirió esta sede, al igual que las demás, bien podría haberse dirigido a otra región mucho más poblada, con mejores servicios, garantizar mayor demanda y reducir los requerimientos de operación, por ejemplo: Ocosingo.

En el 2012 llega al gobierno de Chiapas Manuel Velasco Coello.¹⁰ A menos de tres años de tomar el puesto Álvarez Ramos abandona el cargo en el 2014 (supuestamente con una renuncia de por medio y ante diferencias con el gobierno de Velasco). Es nombrado en abril de ese año Oswaldo Chacón Rojas como rector. Para entonces el SUTUNICH ya tenía el control de horas y de cargas horarias, aspecto que Chacón intentaba recuperar. Además, a Chacón Rojas le tocó hacer frente a un hecho de discriminación contra la entonces Coordinadora de la Unidad Académica de Margaritas. Hechos que fueron públicos y que fueron debidamente denunciados y contra los que la administración de Chacón respondió con despidos de personal de horas que había cometido los agravios contra la joven funcionaria hablante de Tojolabal. El problema fue que la mayoría del personal en Margaritas estaba afiliada al SUTUNICH y la

¹⁰ Gobernador Constitucional de Chiapas de 2012 al 2018. Electo por la alianza Partido Verde, PRI y Nueva Alianza. Junto con Juan Sabines G. se suele vacilar en la opinión de los colegas universitarios, sobre ambos, como los peores gobernadores que ha tenido Chiapas.

dirigencia de este no vaciló en utilizar el recurso como despidos injustificados. Las instalaciones de San Cristóbal fueron tomadas en noviembre de 2014 y después en mayo del 2015 bajo éste y otros argumentos relacionados con las prerrogativas “logradas” por el SUTUNICH¹¹.

Chacón es rebasado por el conflicto y termina por ser removido del puesto. Dura apenas 15 meses al frente. Toma la conducción entonces como rector encargado Daniel Samayoa Penagos, pero este no dura ni un mes en el puesto pues rápidamente abandona la institución y en agosto de 2015 llega Miguel Ángel Yáñez Mijangos. Durante este tiempo se recrudece el conflicto al interior de la universidad y hay un pacto de apoyo de la Secretaría de Gobierno de Manuel Velasco hacia el SUTUNICH. Se nombra a Karen Ballinas como enlace entre gobierno del estado y la universidad quien, en la práctica se convertiría en una operadora política del gobierno de Velasco y tendrá una influencia decisiva en los rectores en turno durante los siguientes años. Karen Ballinas era “Una persona externa, sin experiencia académica, ni política pues realmente era apenas una joven de entre 20 y 25 años de edad muy ligada al Secretario Particular de Manuel Velasco: Ramón Guzmán Leyva”: (Exsecretario General del STUNICH, Comunicación personal).

“Karen Ballinas no tenía ningún respaldo de nosotros; de los profesores de Tiempo Completo por cómo se comportaba. O sea, con el ego académico nadie la veía a la altura como para estar ahí en la universidad. Entonces cuando entró Bayardo [—se refiere al siguiente rector en turno en ese tiempo convulso de cambios rectorales], Bayardo trató de convencernos a nosotros para que respaldáramos todo ese movimiento donde tiraron al sindicato, entonces su labor fue —porque Karen no podía— pero después pues Bayardo quería tener su investidura como rector, pero Karen nunca le iba a dejar eso porque ella era la del poder. Entonces terminó renunciando porque intentó que corrieran a Karen, intentó gestionar...” (Extracto de entrevista TE011)

¹¹ Después vendría una escalada del conflicto en Margaritas que tiene que ver con la mano dura del gobierno del estado contra la movilización docente que luego de estos hechos comenzó a organizarse para buscar el control de la Unidad Académica en aquella región de Chiapas. Durante los años de 2015 al 2017 hubo movilizaciones locales y despidos de ambos bandos sindicales, además de que se amedrentó a los profesores más activos y se amenazó directamente a la coordinadora de la unidad. Ella, como otros profesores, abandonaron la institución ante tan lamentables hechos: “fundamos un movimiento democrático ahí, con apoyo de organizaciones locales y comunitarias (...) pero con la línea que trazó el Mtro. Javier y cayeron, siento que fueron manipulados estos (...) aguantamos, aguantamos hasta donde pudimos, pero luego varios compañeros fueron despedidos y otros nos dejaron, se cansaron pues, es que es difícil mantener, es difícil, tenían sus familias, sus familias pues, ocupaban la paga” (Extracto de entrevista TE009).

Una política de control desmesurado, muy por encima de criterios académicos, se instauró durante ese tiempo que la intervención del gobierno estatal tomaba forma a través de la figura de Karen Ballinas. Los mecanismos de vigilancia en la universidad con cámaras de video y el chequeo de huella dactilar de ingreso y salida de personal se reforzaron. Se incluyó a todos sin excepción: administrativos, auxiliares, profesores y directivos. Bajo el argumento de la existencia de una alta conflictividad al interior de la universidad apareció el rumor de que las cámaras de videovigilancia tenían una conexión con el C-4 (sistema de vigilancia del gobierno del estado a través de sus corporaciones policiacas y de secretaría de gobierno); cosa que nunca se comprobó y que después se dio por desinformación al respecto.

Mijangos, el cuarto rector después de Fábregas en menos de seis años, hace concesiones al SUTUNICH; ataca a profesores del ala crítica, es decir contrarios a éste, y presiona incluso a algunos no afiliados a ninguno de los dos sindicatos, despidiendo injustificadamente a docentes con buenos perfiles académicos (Lara, 2016; comunicaciones personales con distintos profesores de más antigüedad). La universidad, envuelta en el conflicto, descuida la vida académica y al igual que en el periodo de Javier Álvarez no se impulsa una reflexión en torno a la interculturalidad y no se vive siquiera en la tolerancia y respeto a la diferencia cultural y política del entorno laboral. Esta situación continuara durante el rectorado de Roberto Morales Ortega, su sucesor, ejercido en un breve periodo también. Morales es nombrado en el 2016 y su renuncia sucede en el 2017.

En el transcurso de estos lamentables aspavientos gubernamentales en torno a un proyecto que no se comprende un grupo numeroso de profesores y profesoras deja la institución, otros intentan mantenerse al margen del conflicto sindical, pero no ven mayor futuro en el proyecto y encuentran expectativas académicas o laborales en otros lugares. El ala crítica del STUNICH se repliega a los mínimos esfuerzos, y se refugian en las políticas de incentivos académicos de superación como el PROMEP y el S.N.I. espacios donde el grueso de los profesores del SUTUNICH no participa, incluso una parte de sus miembros es personal administrativo-auxiliar, condición que les deja fuera de la participación de los programas de remuneración monetaria de la carrera docente.

Esto ya representa una articulación entre la polarización y los discursos que comienzan a surgir sobre la tarea docente. Mientras el ala crítica se identifica con el discurso-académico intelectual, los profesores del SUTUNICH toman la bandera del profesorado indígena. Es decir, se cuestiona desde el control del CCT los privilegios académicos de profesores de tiempo completo, se cuestionan los programas monetarios y se buscan establecer reglas más equitativas sobre todo para el grueso de profesores por horas que buscaban continuidad laboral y mejora salarial. Al hacer esto fácilmente se caía en la trampa de identificarse con lo indígena y reproducir el discurso asistencialista y estigmatizante: profesores indígenas como necesitados, como profesores y profesoras olvidados, excluidos de promociones, compensaciones o plazas laborales.

“Asumieron el discurso indigenista y se pusieron como que son quienes deben cuidarlos y decirles cómo, ahí se equivocaron, comentó el Mtro. T. mientras le preguntaba sobre el sindicato y su discurso de defensa de los profesores indígenas. Además, se mostró sorprendido del cómo es que los otros profesores del sindicato permiten ser conducidos o liderados como si ocuparan quien peleara por ellos. Mencionó que en algún momento le preguntaron sobre su identidad como queriendo que él se identificara con alguna lengua y/o con alguna adscripción. Él sólo dijo "yo soy un ser humano". El Mtro. Reflexionaba conmigo que, al asumir esta perspectiva de necesaria identificación de los profesores, el sindicato contribuye a reedificar la diferencia entre ladinos e indígenas. Quizás como asumiendo que aquellos profesores indígenas que se vuelven doctores y logran altos grados de estudio se castellanizan demasiado y pierden su compromiso étnico. De ahí que se debe cuidar que sigan siendo indígenas (Extracto del diario de campo: 14/06/2019)”.

No quiero decir que esta es una posición ilegítima, o no válida ante los hechos. Más bien mi punto es que a pesar de que no todos los profesores del SUTUNICH son indígenas sobre todo en el periodo que va de 2018 a 2020 prevalece un discurso que unifica la lucha indígena con la lucha sindical y desde el cual se cae presa de lo que se cuestionaba y se buscaba distanciarse en la apuesta inicial; que la Universidad Intercultural fuera vista como una Universidad de Indígenas y para Indígenas.

“Pero ya entra otra mesa directiva empieza a ver una cuestión de mayor rigor, pero ya no tanto con el uso del razonamiento, sino más, más de: ¡somos pueblos originarios y lo podemos hacer! Pero yo veo que esta actitud lo toman como de una manera muy inmadura porque... yo pienso de que no es así, como actúan los pueblos originarios. Actúan ¡sí! pero ellos ya van a la grande y hay confrontamientos con gobierno, con municipio y todo eso... y ya se dan confrontamiento con políticas

todo eso... pero esta es una instancia académica, no es una institución de municipio contra estado pues, ¿es otra la condición!” (Extracto de entrevista TE001).

La lucha indígena que busca arrebatar espacios de poder, en este caso plazas docentes de la universidad, es muy legítima y necesaria, desde mi punto de vista, sin embargo, esto por sí sólo es insuficiente si se colocan sólo como consignas políticas que pasen por encima del derecho de otros. En este caso profesores no indígenas con carreras académicas, años de antigüedad o perfiles docentes evaluados por las agencias del estado. La falta de diálogo y problematización de los intereses en pugna y de los discursos confrontados llegó al grado de manifestaciones de rechazo a los profesores investigadores que habían ingresado en los primeros años a la UNICH. Profesores y profesoras nacidas fuera de Chiapas, e incluso extranjeros fueron aludidos en una carta pública o desplegado como “forasteros” llegados al estado para arrebatarles las plazas que por origen a los chiapanecos les corresponden. Y más aún, a los chiapanecos e indígenas. El problema con estos dimes y diretes entre grupos confrontados es que lejos de ¿Quién tiene la verdad? O ¿Cuáles son exigencias o cuestionamientos legítimos y cuáles no lo son? Lo que demuestran los acontecimientos es la relevancia de la identidad étnica y su necesaria problematización. Tanto en la dimensión docente como en la dimensión de estudiantes, la adscripción étnica es un criterio central que requiere ser discutido, analizado y resuelto en función de circunstancias y lecturas específicas pero críticas y democráticas de los diversos ámbitos de la universidad¹².

Tanto desde un lado, como del otro, se asume lo intercultural de manera distinta. Para ciertos profesores miembros del STUNICH —sobre todo los más activos política e intelectualmente— es una cuestión histórica, de estudio, de múltiples acercamientos disciplinarios, para los segundos —el grueso de profesores por horas del SUTUNICH— es una cuestión de apertura y tolerancia, de respeto e inclusión de los indígenas en todas las instituciones del Estado. El problema es que se acabó el diálogo entre profesores. Ya no se siguieron buscando puntos de encuentro, o problematizando el concepto y su polisemia. El

¹² Regreso a la cuestión en varios momentos y particularmente para el caso de estudiantes en los hechos del 2019 y 2020 sobre los estudiantes de medicina que fueron excluidos del proceso de ingreso dada su condición étnica.

debate sobre si la “universidad es para indígenas” o “para todos” quedo pendiente, y con base en la interpretación personal de autoridades en turno se tomaron decisiones respecto de ingreso de personal y de ingreso de estudiantes. Los dilemas no han sido resueltos, sino todo lo contrario, el que no sean discutidos profundamente abona al nublamiento de los desafíos institucionales de dar lugar a la diversidad étnica, y también epistémica en la universidad.

Algunas veces privilegiando la identidad étnica, por ejemplo, en la contratación de profesores de lengua y cultura como hablantes de zoque, tsotsil, tseltal, ch´ol, tojolabal como lengua materna. En cambio, en otras ocasiones privilegiando la identidad nacional como en el caso del criterio de imparcialidad en el proceso de ingreso a la carrera de medicina poniendo a competir a estudiantes indígenas con estudiantes no indígenas. Nunca se han establecido políticas de discriminación positiva como una estrategia para revertir las enormes brechas intelectuales y económicas que existen entre población estudiantil de San Cristóbal de las Casas y los y las jóvenes que emigran de municipios inter-regionales. Jóvenes que salen de sus comunidades para ir a las cabeceras municipales a estudiar las carreras que la universidad ofrece. Ni en medicina, ni en ninguna otra carrera. Aunque a nivel de las políticas educativas nacionales como las becas Benito Juárez —que son realmente importantes en la UNICH— si haya un enfoque de atención a grupos de mayores rezagos sociales. Y aunque la universidad suele participar en convocatorias por recursos, becas y apoyos educativos y académicos para poblaciones indígenas, esto no quiere decir que el funcionamiento ordinario y los procesos centrales de la universidad estén planteados desde una discriminación positiva o de disminución de brechas históricas y materiales entre mestizos e indígenas. Para unas cosas se alude al igualitarismo nacionalista, para otras se acentúa la diferencia étnica. El debate no está resuelto.

La mirada indigenista sobre la diferencia étnica es mucho más fácil de comprender y de reproducir, sobre todo para una buena parte de maestros, y maestras, formadas en bachilleratos bilingües de la región durante las décadas pasadas; debido a lo que hemos llamado la *herencia del indigenismo*. De hecho, cualquier enunciación crítica o conceptualización radical de la interculturalidad se dibuja como extraña en las conversaciones coloquiales tanto entre estudiantes, como entre profesores o entre autoridades. La herencia del indigenismo es muy

fuerte y fértil en la cotidianidad del aula y de los pasillos. Quizás no sólo en las interculturales, sino en todas las agencias del estado. Las interculturales entonces son una apuesta en este sentido que busca cambiar los términos de lo que se discute sin lograrlo cabalmente. Si bien, por un lado, se buscaba nutrir un discurso crítico, plural y antropológico de la interculturalidad en la universidad, por el otro la herencia indigenista encontró resonancia en posiciones políticas y escolares mucho más fácil de comprender y aplicar en la práctica.

El conflicto entre grupos de poder interno representados en las mesas directivas y liderazgos de uno y otro sindicato entonces no sólo fue una disputa de recursos y privilegios al seno de la universidad. Se complementó con posiciones intelectuales distintas y con lecturas encontradas del “deber ser” de la UNICH, no ajenas para nada del contexto interétnico, muy violento en ocasiones y políticamente muy activo de los Altos de Chiapas. La polarización llegó a generar conflictos inter-personales entre principales liderazgos internos. Salieron a relucir diferencias de personalidad, alianzas y traiciones que hicieron todavía más turbio el ambiente laboral:

“Los líderes fuertes del sindicato, que es (...), que es (...); (...) ... esté... son egos muy fuertes y también estaba (...) y su pareja, y no recuerdo quienes más, hasta (...) que todavía está ahí, era otro profesor de Tiempo Completo, pero que obviamente no pudieron coincidir tantos egos, tantos liderazgos. No pudieron tantos liderazgos, y tronaron y se dividieron y entonces ahora sí, cuando antes, por ejemplo, este (...) cuando fue Secretario Académico me trataba de la patada, y ya después ahora me llamaba para como otra vez oponerse a sus propios, entonces esté... (...) se fue en ese proceso, también se alió a ese sindicato, ya después salió corrida también, o sea, tuvo que renunciar no sé cómo fue su proceso” (Extracto de entrevista TE011 para cuidar su integridad omito deliberadamente los nombres propios de las personas que cita el testimonio del profesor entrevistado).

En la pugna entre las partes se distinguió la postura encontrada entre profesoras-profesores de asignatura y profesoras-profesores de tiempo completo. El discurso indianista pro-derechos sindicales se articuló con el SUTUNICH, el discurso académico-científico mucho más notorio en el caso del STUNICH:

“Desde de 2012, 2013 que nos formalizamos como sindicato, como nuestra pelea principal era por las condiciones laborales de los profesores de asignatura (...) Como parte de esa lucha (...) se ganó y que incluso eso está en el Contrato Colectivo que al docente de asignatura tu no lo puedes contratar, como autoridad, por menos de cuatro horas, es un sin sentido. ¿Por qué?, porque es un

sinsentido, porque además a ese profesor por cuatro horas le tienes que generar IMSS, etc. O sea, una serie de derechos que tienes que pagarle por cuatro horas (...) entonces ahí dice en el Contrato Colectivo que solamente hasta doce horas, o sea doce horas mínimos y de ahí hasta veinte máximo [— se refiere a las horas mínimas y máximas para recontractación de personal por horas asignatura como un logro del Sutunich]” (Extracto de entrevista TEO20 ^{el entre corchetes es mío})

La situación más alarmante vivida en el periodo de fuertes confrontaciones vino a finales del 2017, cuando llega a la rectoría Ballardo Molina Hernandez y cuando se rompe el pacto entre el SUTUNICH y Karen Ballinas. El rector Molina recibe una universidad polarizada. Sumida en varios escándalos y con el antecedente de la entrada y salida de rectores por los conflictos internos. El rompimiento del pacto político con el gobierno del estado, particularmente con su operadora política en la universidad, llevará a una confrontación directa de la cúpula sindical con rectoría. La situación provoca dos fuertes reacciones de los agentes en confrontación. Por un lado, el SUTUNICH, sin emplazamiento legal a huelga, toma las instalaciones de la universidad impidiendo el derecho a la educación de los estudiantes y, por otro lado, rectoría y Ballinas proceden jurídicamente logrando el desalojo de los profesores, por parte de La Fuerza del Mando Único del Estado, el 9 de febrero de 2018¹³. Todo el proceso evidenció la falta de disposición al diálogo entre las partes para llegar a consensos en la resolución pacífica de los problemas laborales universitarios. A partir del desalojo, más de 80 docentes del SUTUNICH fueron despedidos bajo un argumento legal quienes después de varias demandas y movilizaciones se reincorporaron a la universidad once meses después; en marzo del 2019¹⁴.

¹³ “Un contingente de policías estatales arribaron con escudos, toletes y pistolas de gas para desalojar a la comunidad universitaria de la UNICH que mantenía una protesta desde hace un par de semanas. Los protestantes mantenían una huelga que duró más de 24 en la toma de las instalaciones la cual alegaban sean respetados los derechos labores a la par de denunciar la desaparición de 30 millones de pesos por el Rector de la UNICH. En concreto las maestras y maestros sostenían que durante la administración del actual rector Ballardo Molina hubo violaciones al contrato colectivo y subcontrataciones fuera de la normativa interna” (Fragmento del diario Chiapas Paralelo en (Dominguez, 2018)). Véanse también las notas al respecto de (Gómez, 2018; Navarrete, 2018).

¹⁴ Es posible que la reinstalación como resultado de la negociación entre las partes haya tenido que ver con el interés de la rectoría entrante del rector Jorge Zuarth de evadir la demanda de pago del personal que resultó despedido después del desalojo, una demanda que superaba los 12 millones de pesos (Navarro Martínez *et al.*, 2019: 78). Se debe añadir que la rectoría también ha enfrentado demandas de exmiembros del STUNICH que fueron despedidos de manera injustificada desde antes entre 2012 y 2018. Por su oposición o por conflictos con autoridades en turno, varios y varias profesoras se han reincorporado a clases como resultado de decisiones

El enrarecimiento del clima laboral por la fuerte polarización que llega a ser del conocimiento público pone en entredicho la pertinencia y relevancia de la universidad intercultural. La salida de profesores, los escándalos constantes, los cambios de rector mandan un mensaje de desaliento a los padres de familia y esto tiene consecuencias significativas en la caída de la matrícula en todas las sedes y en todas las carreras¹⁵. Los conflictos internos dificultaron los intercambios, los viajes de estudio, los vínculos y contactos entre los estudiantes y organizaciones externas y actores locales. Por ejemplo, se dificultó el trabajo con organizaciones y cooperativas de Café Orgánico; se limitaron las salidas a trabajo de campo a festivales y carnavales de la región con periodos prolongados de estancias; ya no se sostuvieron los convenios con radios comunitarias y otras organizaciones campesinas e indígenas, no sólo en San Cristóbal, sino también en Oxchuc y en Yajalón se generó el mismo efecto. Para ciertos profesores se volvió un desgaste y una batalla interna intentar vincularse, conectarse con organizaciones de productores campesinos y de llevar a los y las estudiantes pues implica no sólo la gestión de vehículos, permisos de salida, firmas de cartas de consentimiento y una lista mayor de requisitos “burocráticos”, sino además ponerse en riesgo de ser blanco de ataques y disputas de las mismas horas de clase que se tienen:

El Mtro. S y la Mtra. T como ingenieros agrónomos conectados con cooperativas de productores de Café Orgánico de Chiapas conectan a los chavos, egresados y estudiantes, pero cada vez más a título personal y con sumo cuidado. La Mtra. T incluso se muestra decepcionada y cansada de intentar vincular la institución, de intentar llevar chicos como estudiantes cuando desde la institución solo hay trabas y conflictos, incluso dice: no entiendo como no me han corrido, no sé por qué, no entiendo, pero si hay una cacería contra mí. (...) Traer a los actores, armar eventos, viajes, experiencias, prácticas, intercambios ha sido cada vez más difícil, la administración en vez de facilitar esto, lo ha complicado en aras de respetar la burocracia o quizás por los frecuentes cambios de administración (Extracto del diario de campo 18/06/2019)¹⁶.

judiciales a su favor y que la universidad ha negociado para reducir las cargas financieras de las demandas, tanto de uno como de otro sindicato.

¹⁵ A excepción de medicina como se señala más adelante y que tiene que ver con las características y circunstancias de la carrera que se analizan en el tercer apartado, después de la salida de Fábregas y en los subsecuentes años la matrícula decae significativamente más para las extensiones de Oxchuc, Salto de Agua y Yajalón.

¹⁶ Omito los nombres propios para respetar la privacidad de los colegas con los que conversaba en aquella ocasión.

Frente a todo esto, la rutina de dar clases se apoderó de la institución. El mantener el trabajo, no verse inmiscuido en escándalos públicos, ni complicarse la vida con las autoridades se convierten en principales objetivos de buena parte de la planta docente. La decepción sobre el modelo de la UNICH se reproduce en muchas opiniones de colegas. La cuestión de mantener la plaza como el espacio laboral configura mucho del actuar frente al aparente fracaso de la apuesta intercultural. Las políticas educativas de educación superior se instauran en la dinámica interna imponiendo un punto de no retorno a la apuesta de interculturalizar la universidad, al menos desde las intenciones del proyecto inicial de su fundación generando, en cambio, una consolidación del carácter convencional “normalizado” de la UNICH, aún a pesar de su enunciación intercultural:

“La CGEIB fue omisa ante toda esta situación, nunca enfrentó el problema de una manera crítica ni propositiva” (Profesora de Tiempo Completo; comunicación personal 10/08/2021).

El enfoque de educación basada en competencias que impuso la CGEIB en todo su modelo gubernamental, así como los programas de calidad educativa de la política nacional de educación superior como PROFOCIE y PROMEP¹⁷ se instalaron con toda su capacidad de incentivar las decisiones organizacionales e individuales, así como generar las expectativas laborales de los y las profesoras. Particularmente conforme se fue desdibujando la apuesta intercultural. Esto tiene importantes reconocimientos porque en el entramado de dichas políticas se reproduce una visión desigual de las prácticas de conocimiento; en las políticas de educación superior persiste una visión disciplinar *sine qua non* además del hecho de que son operadas desde los escritorios de la SEP en la CDMX y poco tienen que ver con las circunstancias y características de las universidades como organizaciones locales y regionalmente relevantes como es el caso de la UNICH.

¹⁷ Programa para el Fortalecimiento de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior, el primero. Programa para el Mejoramiento del Personal Docente, el segundo. Estos programas tienen, o tuvieron, toda una serie de requisitos, procedimientos y formas de evaluación y dictaminación de financiamientos, el primero para las instituciones públicas y el segundo para los y las profesoras. Ambos forman parte de la política pública de educación superior que ha sido transexenal desde inicios del siglo XXI y que se asume en búsqueda de la calidad, la pertinencia y la eficacia de la educación superior como un servicio. No parece haber grandes cambios en la política sectorial educativa de la 4T al respecto.

Estas políticas vinculadas con mecanismos de financiación —tanto a nivel general con bolsas para proyectos específicos, como a nivel individual con evaluaciones ligadas a becas o bonos al perfil “deseable”— comenzaron a ser prioridad en los discursos de las autoridades en turno y generaron una sobre carga de trabajo en las coordinaciones de carrera al requerir evidencias tras evidencias para comprobar la “calidad” educativa de la enseñanza. Esto se articuló con la relevancia de los programas de incentivos a la carrera académica de investigación particularmente el S.N.I. y, en conjunto configuraron una dinámica muy convencional del trabajo en el aula.

La aparente diferencia sería entonces el eje de vinculación que se estructura en el currículum y el eje de aprendizaje de lengua originaria. Pero esto mismo era materia de diseños curriculares por competencias, de control burocrático-escolar y de condiciones de gobernabilidad interna. Estos factores constituyen límites cotidianos al mismo tiempo en que son las formas en que se operativiza el modelo gubernamental, como intentaré mostrar en el siguiente apartado. Lo mismo pasa con la enseñanza de las lenguas de manera horizontal, es decir con el eje curricular de formación en Lengua Originaria que a traviesa todos los planes de estudio y todos los grados escolares. Este eje es materia del currículum formal. Incluso se tiene un grupo de profesores por horas/asignatura exclusivamente dedicados a atender las clases de lengua en todas las carreras, véase anexo E. Sin embargo, la forma en cómo estos ejes formativos de inspiración intercultural, pero de concreción escolarizante se llevan a cabo en el aula, con exposiciones verbo-céntricas y rutinas didácticas son fuertes elementos para hablar de una retórica de lo intercultural que lo que hace en la práctica es reproducir el indigenismo como política nacional del siglo XX.

Finalmente, aunque podemos hablar de una confrontación de posicionamientos entre afiliados(as) al SUTUNICH, y afiliados(as) al STUNICH existe, sin embargo, una amplia base de colegas que se mantienen al margen. O al menos, eso intentan pues recientemente la apertura política de la disputa de Contratos Colectivos por la vía de mayorías, a la que me he referido ya, hacen de estos últimos materia de disputa interna, es decir son buscados como adherentes posibles y conformes con los intereses de los liderazgos internos de ambos sindicatos.

La diversidad de discursos sobre la interculturalidad más bien es aún más compleja que la simple contrastación de dos miradas. Mucho tiene que ver tanto con la disciplina desde la que se llega al trabajo docente, como de la adscripción étnica que se asume, tanto con la edad y las expectativas laborales que existen. Muchas veces los y las profesoras, sobre todo con menos experiencia y formados en disciplinas como ingenierías, derecho, ciencias médicas y otras de las conocidas ciencias exactas, miran lo intercultural como un tema, como una disciplina o especialización. Mientras que profesores de autoadscripción indígena suelen mirar lo intercultural como la reivindicación de lo indígena, en la mayoría de los casos, aunque no en todos. La variable que diferencia un caso de otro radica en el estudio prolongado y cuidadoso de la cuestión intercultural; en lo que aquí he denominado planos fácticos y utópico-possibles que hacen de la relación intercultural un tema muy complejo, dinámico y desafiante al quehacer docente convencional. El simple hecho de estudiar y comprender lo complejo de lo intercultural se convierte en una tarea pendiente y adicional al quehacer docente al que, desde la “normalidad” estamos acostumbrados como profesores, incluso, aunque se trate, como en este caso de una universidad que se dice intercultural, pero que funciona como universidad convencional.¹⁸

El extremo que pude presenciar es cuando se asume que se les ha contratado para impartir una materia que nada tiene que ver con la interculturalidad. Desde esta posición se mira la interculturalidad como si fuera algo a enseñarse; una especie de temática especial que se concreta en asignaturas y libros específicos; eventos o artículos de investigación. Orozco y Reyes López (2020) han documentado esto mismo en su análisis de la cotidianidad del profesorado en la UNICH. Afirman que domina una pedagogía tradicionalista en la UNICH, con muy pocas excepciones. Destacan el conflicto sindical por las plazas de tiempo completo y por la ampliación de contratos h/s/m como una lógica que impide una práctica intercultural como “debe ser” según la idea de los autores. Los autores afirman que esto es debido a que existe una falta de lineamientos institucionales y una autodisciplina personal de estudio sobre la

¹⁸ En el capítulo V “Vidas, miradas y agencias detrás del rol docente...” profundizaré al respecto a partir de una muestra de seis historias de vida y trayectoria docente. Voces que acompañan y nutren la tesis.

interculturalidad, sin embargo, para mí la cuestión no se resuelve con lineamientos, así como tampoco se puede suponer que todos los profesores y las profesoras deban ser auto disciplinados en el estudio de la interculturalidad. Aunque esto mismo es deseable no es lo que en realidad sucede en la mayoría de los profesores. Muchos, más bien, no estudian el asunto, no siguen aprendiendo, sino que fácilmente se acomodan a reproducir o transmitir lo sabido, aquello en lo que son “especialistas”; esa parcela del saber hegemónico-válido y occidental que reproduce la diferencia epistémica cuando se le coloca en contacto con prácticas de saber/conocimiento alternativas, indígenas, populares o insubordinadas. Las búsquedas, irrupciones o alternativas a ello están más bien en la excepción a la regla, como espero mostrar más adelante.

Por el otro lado, se cae en el extremo, cuando se apela al fenotipo y a la lengua materna como “garantías” de que se está frente a un profesor indígena que puede hablar por toda su cultura. O cuando se asume que por hablar lengua originaria como lengua materna se es más proclive a comprender y aplicar una educación intercultural¹⁹. En ambos extremos se reproducen roles convencionales de la profesión docente, estereotipos sobre el quehacer docente. Presas de la lógica burocrática política en la que se cree que una educación intercultural puede funcionar plenamente desde los dispositivos escolares y disciplinares que han garantizado el funcionamiento del Estado; sin cuestionar ni percatarse de cómo tales dispositivos son mucho más propensos a reproducir el sistema social que producir su transformación.

En el grueso del colectivo docente de la UNICH muy pocas veces se cuestiona a profundidad estos supuestos normalizados sobre la profesión docente; en esporádicas ocasiones se suele cuestionar la normalidad de la enseñanza escolarizada como un producto de la sociedad dominante. Después de todo, el cuestionamiento radical de esta lógica nos invitaría a dejar las

¹⁹ Estos estereotipos son poco frecuentes, pero surgen algunas veces en las conversaciones ocasionales con profesores o autoridades menos versados e interesados en la situación indígena. La mirada subyugante o denigrante de la situación indígena se impone fácilmente cuando no se es consciente de la historia y el contexto de las luchas sociales desde la diversidad y la diferencia como las que suceden en Chiapas, y a las que me he referido en el capítulo anterior. O también la identificación de lo intercultural como algo propio de lo indígena se impone cuando se desconoce la complejidad de las relaciones interétnicas y de la cultura desde una visión amplia y sobre todo antropológica crítica.

aulas y los libros y abrazar la pedagogía popular, o la educación comunitaria en todo su esplendor como un miembro más de las comunidades y, por tanto, con todas las implicaciones que ello tiene para la vida de las y los colegas que, en cambio, han encontrado un espacio laboral y una forma de ganarse la vida mientras buscan no abandonar sus sueños o seguir aprendiendo en el camino de la vocación de enseñar²⁰.

En el siguiente apartado llevaré el análisis hacia un proceso particular de la historia reciente de la UNICH. La búsqueda de llevar a cabo una vinculación comunitaria en un municipio indígena de los Altos de Chiapas. Como mencioné al inicio, el propósito es mostrar otra perspectiva de las fuerzas estructurantes de la práctica escolar atada a lo escolar-burocrático donde los elementos mismos del modelo gubernamental se convierten en sus límites más promisorios en la búsqueda de pedagogías alternativas interculturales, más allá de la seductora práctica neoindigenista.

IV.2.2 El proceso de vinculación comunitaria en Oxchuc: de la iniciativa participativa a la lógica escolar y burocrática en un contexto de reproducciones culturales

La Unidad Multidisciplinaria de Oxchuc inició clases en el 2009 en aulas prestadas del plantel 11 del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas (CECyT) en la cabecera municipal de Oxchuc. Para entonces la UNICH tenía ya cinco años de haber sido fundada, la primera generación en San Cristóbal de las Casas estaba por concluir sus estudios y en Oxchuc iniciaba el proyecto de llevar educación superior a las comunidades de los Altos de Chiapas fuera de la cabecera regional SCLC. El ayuntamiento de entonces elaboró una lista de 25 chicos y chicas para la primera generación; a los que se sumaron otro grupo de jóvenes que propuso el “Patronato Pro-Construcción de la Unidad Académica de Oxchuc”: hijos, sobrinos y otros familiares. Este patronato estuvo conformado por funcionarios del ayuntamiento,

²⁰ Estos aspectos de la misma lógica, pero vista a partir de relatos de experiencia los abordaré en el capítulo V. Estas miradas más subjetivas y personales constituyen el enorme potencial que la interculturalidad como práctica abre frente a las múltiples crisis del modelo civilizatorio en el que nos encontramos. Sin embargo, esas miradas y esas pedagogías irruptivas aún se construyen como opciones y apuestas decoloniales e interculturales, y en el trayecto hay más dudas que certezas; hay más por aprender que de lo que hay para enseñar.

miembros respetados de la comunidad y otras personas y venía sesionando algunos meses antes de la apertura oficial.

Aunque existen antecedentes del mismo patronato, pero con otros integrantes, que en 2005-2006 habría buscado la llegada de una universidad a Oxchuc. Fue hasta agosto de 2009 que la UNICH inicia las primeras generaciones de las dos carreras insignia del modelo gubernamental: Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura con un aproximado de 60 estudiantes y en aulas prestadas de un bachillerato estatal. Luego de diversas gestiones, incluso ofrecimientos de venta de terrenos colindantes de la cabecera municipal: “*algunos de los cuales rebasaban el absurdo en cuanto a su precio; mostrando más bien, el interés de lucrar y sacar el mejor provecho de venderle tierras al Estado*” (Omar López, fragmento de entrevista A0037). La UNICH consiguió la donación de unos terrenos que formaban parte de una escuela secundaria localizada en el camino hacia la comunidad Piedra Escrita. Una zona que se puede considerar periférica de la naciente urbe en que se está convirtiendo Oxchuc.

En Oxchuc los mototaxis transitan todo el día de un lado a otro, inundan las calles del sonido del claxon para buscar el pasaje: personas que llevan mandado del mercado a su casa, mamás y sus niños que van a la escuela, empleados que van de su casa a las tiendas de la plaza central. La cabecera municipal de Oxchuc ya no es una comunidad, en el imaginario tradicional de comunidades indígenas-rurales de los Altos de Chiapas, sino una pequeña urbe enclavada entre las montañas a 1.9 mil metros de altura con un acelerado crecimiento poblacional. Como lugar de paso entre San Cristóbal de las Casas y Ocosingo (y un poco más allá Palenque) Oxchuc es muy transitado en su calle principal que es la carretera que conecta ambas ciudades atravesando y surcando las montañas de los Altos. La acelerada urbanización que se vive ha creado nuevas zonas o barrios, que se integran a la cabecera recrudesciendo los problemas de agua, drenaje y aseo público.

Para llegar a Oxchuc subimos montaña, serpenteamos laderas siguiendo el camino pavimentado que lleva por Ocosingo hasta Palenque -seguro un camino que antes del levantamiento llevaba muchas horas-, a los lados comunidades, parajes, chozas, cabañas y casas de concreto. Chimeneas, parcelas, mujeres arando pequeñas parcelas divididas por cercas; milpas y calabazas se miran de lejos; muchos niños vendiendo y despachando gasolina en cada comunidad que pasamos.

Las tienditas aparecen constantemente esperando que el viajero llegué a comprar y dejar un poco de dinero a las familias. La carretera está muy transitada y de repente un deslave nos detuvo sólo unos minutos para continuar el recorrido que me revolvió el estómago, pero que me despertó los sentidos (Extracto del diario de campo 30/05/2019).

Esta cabecera de Oxchuc es la sede de los poderes municipales, apenas reconocidos como tales a inicios del siglo XX, y lugar de reunión de los representantes y autoridades comunitarias de 161 comunidades distribuidas entre la agreste geografía montañosa y de bosque predominante de pino-encino. A 48 kilómetros de distancia de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, como he descrito en el capítulo anterior, es junto con Chamula, de los municipios más poblados con muy alta población tseltal, aunque también existe población hablante del tsotsil. Con altos índices de rezago social y de carencias múltiples propias de una situación de pobreza generalizada, en Oxchuc es preponderante el papel que juegan los profesores bilingües tanto en la política como en la situación económica local. Oxchuc es uno de los municipios donde el levantamiento armado del EZLN en 1994 tomó la presidencia no sin confrontaciones directas con grupos políticos del PRI integrados por profesores bilingües que ya venían disputándose el ayuntamiento desde la década de los años 80 (Sántiz Gómez, 2018a); y qué ha tenido importantes cambios recientemente como comento más adelante.

Como resultado de la acción indigenista en Oxchuc la educación y escolarización de la población general, son apenas fenómenos muy novedosos que no van más atrás de 1960, como ya expliqué en el capítulo anterior. La lucha contra la explotación de los finqueros ladinos o mestizos, aún a pesar de los movimientos de independencia y revolución e incluso de la reforma agraria, tiene importantes resultados para los oxchuquenses sólo después de la década de 1960. Donde los profesores jugaron un papel central a partir de su acceso al amplio conocimiento del español y a la escritura y alfabetización (Sántiz Gómez, 2018a: 102-103). Sólo después de 1970 que apareció el PRI se comenzaron a llevar a cabo campañas electorales en un complejo proceso de cambio sociocultural que está aún por estudiarse detenidamente.

La llegada de las escuelas primarias bilingües, luego secundarias y bachilleratos configuró un espacio laboral muy importante, que constituye una verdadera opción para las familias que no encuentran suficiente sustento económico en la agricultura de autoconsumo o en la

producción de café, hortalizas o frutas de la región. Las superficies de cultivo en la región son muy escasas por el mismo tipo orográfico del terreno con cañadas, zonas pedregosas y laderas constantes. Aunque la disposición de agua y lluvia es abundante, la agricultura y la ganadería, sobre todo en Oxchuc se limitan al consumo local o familiar. Mientras que el comercio es otra de las actividades principales donde la compra y venta de artículos que son llevados desde los mercados de San Cristóbal hacia la cabecera es abundante.

En este contexto de fuertes carencias y amplios rezagos sociales, sin planeaciones estrictas o programas completos —aunque ya se contaba con los planes de estudio de las carreras insignia del modelo gubernamental de la CGEIB en una versión incompleta del 2008— la apuesta de abrir Oxchuc recayó más bien en la iniciativa y experiencia de tres personas; el profesor Oscar Salvador Trujillo Chicas como responsable de Desarrollo Sustentable, la maestra María Peña Cuanda como PTC de Lengua y Cultura y el profesor Omar López Espinoza como encargado y coordinador de la nueva sede. Al Profesor Trujillo Chicas le tocó participar y organizar muchas jornadas de diálogo y conversación con autoridades de todo tipo en Oxchuc, en el marco del patronato proconstrucción de la unidad: —*“era un convencimiento de que no éramos un asunto político, ni religioso... cuando ya nos veían que queríamos trabajar con ellos, con los chicos, entonces confiaron un poco”* (Salvador T. Chicas. Comunicación personal).

Otro factor de suma importancia es la presencia de iglesias presbiterianas llegadas a la comunidad desde la década de los 50 por vía del Instituto Lingüista de Verano; que no tenía nada de instituto, ni nada de lingüístico pues representó la difusión de la religión cristiana en toda la región de los Altos, con la traducción partes de la Biblia a las lenguas indígenas y con la posibilidad para los indígenas de lograr espacios de liderazgo religiosos negados por la iglesia católica desde tiempos coloniales (Fábregas Puig, 2015: 44-48). La diversidad religiosa es un contexto muy presente en todas las comunidades y más aún en las cabeceras municipales, como la de Oxchuc. Y juega un papel importante en el contexto general de la región multiétnica de los Altos de Chiapas como quedó explicitado en el capítulo anterior.

En febrero de 2010 se consiguieron recursos extraordinarios para incentivar el trabajo de inicio del proyecto. A partir de las gestiones del equipo hecho entre el Prof. Trujillo Chicas, la Dra. Peña Cuanda y el Mtro. Omar López E., y con la administración central de la UNICH la, entonces, CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) aprobó un proyecto para fortalecer el desarrollo local en la zona a través de procesos participativos y productivos con el acompañamiento de las necesidades de las comunidades. Los recursos se utilizaron para equipar las aulas, realizar eventos, reuniones con campesinos y salidas de campo, así como para comprar herramienta de trabajo para la unidad académica que apenas comenzaba. En ese entonces el profesor Salvador T. Chicas, con papelógrafo en mano, iba acompañado de los y las estudiantes de la primera generación de desarrollo a un primer grupo de diez comunidades circunvecinas a conversar con los campesinos; a veces con autoridades locales; o con profesores bilingües de las escuelas que visitaban; en ocasiones había padres de familia. Con ellos dialogaban sobre sustentabilidad, sobre la universidad y sobre la formación de los muchachos. Uno de los primeros profesores en Oxchuc, Abraham Gómez, egresado del ECOSUR, oriundo del mismo municipio acompañaba a T. Chicas, no sólo como profesor de Desarrollo Sustentable, sino como traductor e intérprete de tseltal, cuando en las localidades sólo se hablaba la lengua, o cuando T. Chicas veía que era mucho mejor dialogar en la lengua propia²¹:

“Don Calixto era de los más pilas, le metió mucho a sus tierras, su tierra estaba por la misma calle del campus, pero más arriba de la montaña. Don Calixto siempre recibía a los muchachos contento, construyó una gran pila de concreto para guardar agua y regar toda la ladera por gravedad; los chicos le habían dicho y le ayudaron a hacerlo” (Oscar Salvador T. Chicas. Comunicación personal_04/02/2020).

Fue hasta el 2012 que se terminaron las instalaciones actuales de la Unidad Académica de Oxchuc. Dos amplios edificios con ocho aulas, área de cubículos, laboratorios de idiomas con equipos de cómputo, una biblioteca, oficinas de servicios escolares y sala de maestros. Esta primera etapa, y la única construida, cuenta también con un patio central y una plancha de

²¹ De aquella primera plantilla de 7 u 8 profesores-profesoras que abrieron la Unidad Oxchuc, en 2021 ya sólo quedaba Abraham. Toda la demás plantilla de profesores, 20 profesores en 2021, fueron incorporándose posteriormente.

concreto a un costado. El terreno es de dos hectáreas de tierra, sólo en una pequeña parte de este tiene obra de infraestructura, lo que deja una buena parte del espacio donado para cultivo, huertos, invernaderos, cría de animales u otras actividades extraescolares. Para entonces ya se habían experimentado varios semestres de clases con las primeras generaciones en las instalaciones prestadas. Y durante esos primeros años tanto para Lengua y Cultura como para Desarrollo Sustentable el trabajo realizado incluía una buena dosis de inventiva, un constante diálogo entre las y los profesores, mucha colaboración de los estudiantes, y más aún, requería de mucho más tiempo del retribuido por los contratos de horas de docencia pagadas por la institución:

Entonces empezamos a darnos cuenta de que no era, no era suficiente esa semana de vinculación al inicio del semestre, sino que también tenía que haber una previa a la entrega del P.I. para poder ir a recuperar datos, a redondear información, entonces propusimos una segunda vuelta, una segunda vuelta, que en un solo semestre hubiera dos salidas de campo. Todo esto, se hacía en horas extras de trabajo universitario y se hacía también sin pago, y además, terminábamos poniendo dinero extra porque pues nos cooperábamos para comer, porque a veces ya salíamos bien tarde de estas reuniones, eran semanas complicadas (Omar López. Profesor y Coordinador de la Sede Oxchuc 2009-2016. Entrevista A0061_03/11/2020).

Omar López se había preocupado por armar una plantilla de profesores que conociera Oxchuc; Abraham había sido un gran acierto, porque ciertamente resultaba difícil encontrar personas estudiadas e interesadas en el trabajo docente y universitario, pero que fueran de ahí mismo, oriundos del lugar. La primera plantilla estaba conformada por estudiantes de posgrado o recién egresados que habían hecho trabajo de campo, conocían Oxchuc y tenían en común que venían de formarse en la orientación de las Ciencias Sociales y la Antropología. Además, reconocían muy bien la distancia que había entre San Cristóbal de las Casas y Oxchuc: un trayecto de hora y media en automóvil o en combis colectivas que van serpenteando las montañas de los Altos. Abraham era quizás el único con una formación más técnica. Esto hacía que las discusiones se tornaran muy complejas, casi interminables, pues las opciones eran muchas, los recursos pocos y los tiempos limitados:

Fue una generación muy interesante de profesores, más o menos, 2012-13 digamos. Ya cuando estábamos ahí en la sede de la unidad. Entonces la mayoría eran chavos que no llegaban ni a los treinta años, eran muy jóvenes todos. Todos, todos, todos, o estaban terminando la Maestría, o

ya estaban titulados de la Maestría y otros estaban empezando estudios doctorales. De los profesores de asignatura, algunos estudiaron en el CIESAS-sureste, otros por ejemplo en una institución, de... Centro de Investigaciones de Sonora, que me acuerdo. Que está en Sonora de ahí vino otro compañero, otros estaban haciendo el doctorado en el CESMECA, que estaban ahí, otra compañera que estaba haciendo o que había terminado estudios doctorales en el CIESAS occidente allá en Guadalajara. A, otra compañera que también salió del CIESAS también aquí de San Cristóbal. Bueno, había una generación muy interesante que estaban por ahí, de lingüistas, de antropólogos, la mayoría. Gente también que estaba vinculada al desarrollo... a el ECOSUR, claro, algunos de la maestría y del doctorado de ECOSUR (Omar López. Profesor y Coordinador de la Sede Oxchuc 2009-2016. Entrevista A0061_03/11/2020).

Tanto las semanas de vinculación como los proyectos integradores (conocidos como PI) tuvieron sus primeras experimentaciones en Oxchuc. Las primeras como esos periodos cortos en que los chicos no acuden a la universidad, sino que tienen que estar haciendo trabajo de campo en sus comunidades o en las comunidades elegidas. Al principio, los docentes acompañaban a los estudiantes en las salidas o volvían a visitarles a sus comunidades de donde eran, generalmente en equipos, pues los jóvenes se organizaban en función de afinidades, parentesco o lugar de origen. Después las y los profesores se fueron dando cuenta de lo extenuante, costoso y difícil de estar acompañando a los estudiantes dos veces por semestre o incluso más de dos veces según las posibilidades y compromisos personales de estos. Los PI, por su lado, se definieron como un recurso didáctico-pedagógico donde se espera que los y las estudiantes plasmen “todo” lo posible de sus experiencias de aprendizaje en torno a una temática específica, que en estos primeros años solían ser informes de vinculación con una fuerte carga en el reto de expresarse de manera escrita en castellano y respetando convencionalismos académicos un tanto impuestos por la jerga pedagógica-curricular de los profesores y profesoras.

Tanto las salidas programadas de vinculación, con los y las estudiantes en varios momentos del semestre; como los P. I. manifiestos en el papel, en los informes digitales o impresos requisitados por los y las profesoras, ambas son muestras claras de una cotidianidad escolarizada y logocentrada de la universidad. Una realidad a la que aquel equipo inicial en Oxchuc hubo de enfrentarse más desde la inventiva y el compromiso personal que de una convicción metodológica crítica. Los intentos de irrumpir en el tiempo y la rutina escolar para lograr más contactos con actores locales no fueron pocos, pero encontraron la fuerza de las

circunstancias completamente adversas al desnudar la naturaleza burocrática de la labor docente.

Sin instalaciones, con muy poco personal y en un cúmulo de reuniones después de las clases. Era una dinámica de construir sobre el andar la experiencia. Omar tenía que buscar la forma de retribuir de alguna manera todo el tiempo de más que los y las profesoras, jóvenes en su mayoría, aportaban al proceso. La recontractación, el seguimiento de sus cargas horarias era lo más que se podía hacer, pero en muchos casos fue insuficiente para cubrir las expectativas de algunas y algunos que terminaron buscando mejores oportunidades fuera de Oxchuc y de Chiapas. Otros colegas aguantaron más tiempo, complementando ingresos por otro lado, pero se encontraron con el inicio de la disputa política por el control sindical y del contrato colectivo, además del enrarecimiento y el franco deterioro del proyecto general de universidad que comenzó a suceder después de la salida de Fábregas:

“Hice ese proyecto para CDI [se refiere a otro proyecto en 2012, después de la salida de Trujillo Chicas de la Unidad], se financió y ahí estaba más que nada como mi interés, como en lograr generar un proceso de vinculación en donde se trabajara pues desde la propia universidad y se llegara como a una cierta congruencia en eso de tener el tema de la sustentabilidad, pues que la Universidad realmente transformara ciertas prácticas (...) se aprobó pero me dieron el dinero para comprobarlo en el mes siguiente, cuando estaba programado para un año; lo ajusté, pero se perdió mucho, bastante y fue una chamba súper pesada, después de todo. (Juan Carlos Sosa. Exprofesor de Tiempo Completo en Oxchuc. Entrevista A0023_/10/6/2019)

Construir relaciones con los actores locales fue cada vez más difícil. Aunque había una muy marginal organización de autoridades principales y luego de representantes de padres de familia como integrantes del patronato pro universidad con quienes se inició el proyecto, luego sus voces ya no fueron más requeridas. Se abandonó la interlocución. El trabajo de estar en la comunidad, de acompañar a los campesinos, de andar los senderos y los caminos entre una localidad y otra fue capturado por el calendario escolar y la dinámica burocrática de informes y recursos ordinarios. Para ese tipo de trabajo no hay recursos suficientes y los pocos que hay no

pueden ser comprobados. Además, desde la visión de las autoridades centrales en San Cristóbal de las Casas: “*no se les puede pagar a los profesores por todas las horas fuera de las instalaciones universitarias*” (Autoridad universitaria: comunicación personal).

Fue entonces mucho más cómodo para estas autoridades establecer en el calendario dos semanas para las salidas de los estudiantes al campo, con la orientación “desde el escritorio” del profesor o profesora en turno. La forma de enunciar el problema cambió radicalmente. Si al inicio el equipo de profesores buscaba adaptar las exigencias escolares al trabajo comunitario, ahora de lo que se trata es de adaptar el trabajo en comunidad a las exigencias escolares. Poniendo muy por encima el currículum formal por sobre la experiencia vivida; los contenidos y objetivos de aprendizaje por sobre los conocimientos previos, y sobre todo, por sobre los intereses y posibilidades de aprendizajes acompañados con actores, campesinos, padres y madres de familia y muchos otros interlocutores fuera de las aulas.

La negociación de las plantillas de profesores para cada semestre se convirtió en un asunto sindical a partir de la firma del primer Contrato Colectivo de Trabajo con Javier Álvarez Ramos en el 2013. El SUTUNICH tomó el control de las plantillas a partir del establecimiento de una cláusula de revisión y firma de estas, cada semestre. El margen de maniobra para Omar López, como encargado de la naciente unidad académica, para buscar los perfiles más idóneos en las asignaturas o para mantener los contratos de aquellos-aquellas profesoras más comprometidas con las labores extracurriculares fue limitándose cada vez más. Pero el acabose vino justo después de la salida de Álvarez Ramos. Con la etapa de crisis de gobernabilidad con periodos rectorales muy cortos —relatado páginas atrás— la discrecionalidad en la asignación de contratos, negociaciones al margen de la figura rectoral, que en ocasiones pasaba desapercibida se hicieron presentes. Haciendo propicio el manejo político-clientelar de las cargas horarias contra los criterios o, mejor dicho, fuera de los criterios establecidos en el Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico de la Universidad Intercultural de Chiapas (RIPPA).

La división del equipo docente en Oxchuc entonces se definió entre los miembros del SUTUNICH —que fueron tomando más espacios después del 2012 hasta llegar a constituir una mayoría para el 2019— y aquellos que se definían contrarios, o preferían mantenerse al margen, hasta que la fuerza de las circunstancias, como el seguimiento de sus horas, o el mejoramiento de sus horarios, les obligara a adherirse. En una de mis conversaciones con uno de estos profesores; Abraham, originario de Oxchuc, me percataba de la siguiente manera:

“El maestro S. no busca participar políticamente en la unidad, ni en la UNICH en general. <Yo me mantengo al margen> me decía justo cuando recorríamos los antecedentes de la unidad y los últimos sucesos rectorales. Siendo un profesor de asignatura, combina las 20 horas que le dan regularmente en Oxchuc con otros empleos o ingresos fuera de la universidad, pero ahí mismo en la cabecera. Sus "otras" laborales e ingresos, y por supuesto, sus relaciones familiares le han permitido aguantar los vaivenes, y las dificultades que ha tenido. Al grado de estar a punto de quedarse sin estudiantes” (Extracto del diario de campo 13/03/2020).

El problema es que, a decir de los miembros iniciales del proyecto, los nuevos profesores y profesoras no llegaban con la actitud de construir algo o de aprender de la experiencia. Particularmente en la carrera de Derecho Intercultural que se convirtió en una bandera política de la rectoría de Álvarez. Es decir, en un asunto que supuestamente daba muestras del “trabajo realizado” en la universidad y del que habría que presumir en los medios locales. Aunque el diseño de dicha carrera había sido acompañado de la CGEIB, y supuestamente había contado con la colaboración de expertos en derecho consuetudinario visitantes de Colombia, la realidad es que el plan de estudios estuvo sin aprobarse durante varios años y todavía en 2020 no se contaba con una versión pública definitiva de su elaboración. Y, sin embargo, Oxchuc abrió la carrera en 2013 con la primera generación que terminó titulándose en 2017 con serias dificultades en el camino:

“ahí estaba muy interesante para la carrera de derecho, todo el proceso de la autonomía y todo eso, sin embargo, llegan profesores que no tienen ninguna visión antropológica, o ningún proceso formativo que les permita comprender la interculturalidad porque ellos quieren que sean sólo abogados y no quieren incluir a nadie más, y los abogados que llegan, na más llegan por sus horitas y como que improvisan todo (...) nunca había un proceso que se viera que quisieran construir” (Juan Carlos Sosa. Entrevista A0023_10/06/2019).

La situación se complicó aún más por las cuestiones de la problemática local en Oxchuc, la Unidad pasó de tener 200 estudiantes matriculados en 2013 a 120 en 2019. La caída de la matrícula fue general, pero afectó sustancialmente a la carrera de Desarrollo Sustentable; pues prácticamente no tuvo estudiantes de nuevo ingreso para los ciclos de agosto 2017 y agosto 2018. Diversas razones, además de las cuestiones internas ayudan a explicar la situación de retroceso de la apertura en Oxchuc. Los conflictos más relevantes entre 2014 y 2018 en la cabecera municipal de Oxchuc distan mucho de tener nada que ver con la Unidad Académica o con la UNICH. Más bien la tensión o confrontación entre los profesores y los movimientos sociales y magisteriales locales habían fraguado la relación con actores locales, al grado de un distanciamiento que se tornó más prolongado con los miembros del Patronato. Las posiciones del pequeño grupo de profesores de la UNICH, de los cuales la mayoría viajaba a diario desde San Cristóbal de las Casas, contrastaba mucho con el activismo magisterial de gran parte de los profesores locales bilingües, agrupados en la sección VII de la CNTE que desde el 2013 comenzaron a movilizarse contra la Reforma Educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto. Conflicto que continuó durante 2014 y 2015 con paros constantes, toma de carreteras, fuertes represiones y desenlaces fatales, tanto en la cabecera de Oxchuc, como en otros lugares de los Altos de Chiapas, y del País.

Las negociaciones, tanto de Omar como de profesores y profesoras de la unidad, era para que los dejaran dar seguimiento a las clases respetando la toma de carreteras o el cierre de actividades que demandaba la organización del movimiento magisterial. *“Miren, nosotros no estamos dentro de ese nivel, déjenos trabajar, somos solidarios con ustedes; al momento que ustedes decidan que van a bloquear pues nosotros vamos a venir caminando”* (Omar López. Entrevista A0061_03/11/2020). Con muchas dificultades se daba seguimiento a las clases, pero la incertidumbre y la falta de comunicación, entre otros factores personales, contribuían a la deserción de estudiantes.

El otro gran conflicto local que terminó por afectar la normalidad escolar de la unidad, y con ello contribuir al declive de la matrícula fue la toma de la presidencia y la disputa por el poder local entre comunidades y actores locales, fuertemente relacionados con partidos políticos

y facciones internas. La gota que derramó el vaso fueron los acontecimientos del 24 de enero de 2018. Un enfrentamiento violento entre dichas facciones terminó con tres muertos a balazos a escasos metros de los terrenos de la universidad:

“Cuando yo estaba ahí, luego de que había pasado la elección "por usos y costumbres" del ayuntamiento en abril de 2019 y ya con nuevas autoridades los profesores estaban buscando recomponer la relación, buscar el acercamiento con el nuevo cabildo y agendar una serie de reuniones para tratar los asuntos respecto de la Unidad y de la oferta educativa para los jóvenes de la cabecera municipal y de las localidades cercanas a la zona. Había mucha preocupación porque en agosto se consiguiera al menos un grupo de nuevos estudiantes para cada programa” (Extracto del diario de campo 03/06/2019).

En abril del 2019, Adelfo Regino Montes titular del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas, atestiguaba la toma de protesta y entregaba de bastón de mando al Cabildo Municipal de Oxchuc electo por sistemas normativos indígenas. En palabras del funcionario nacional se daba término a un conflicto político local y se mostraba la vitalidad de los sistemas de usos y costumbres. El hecho se enmarcó en una movilización política contra los partidos políticos y desde un discurso de autonomía y libre determinación. Sin embargo, a decir de algunos profesores y de egresados de la cabecera municipal: si bien la movilización había sido contra el cacicazgo político de Norberto Santíz López y de su esposa María Gloria Sánchez Gómez, quienes habían gobernado el municipio desde 2004 turnándose la titularidad de las administraciones e incluso cambiando de partido político para seguir en el poder, el movimiento había utilizado en diversas ocasiones la misma violencia que cuestionaba, y reproducía dinámicas de cooptación y de asistencialismo. Para los más tradicionalistas, la lucha por esa libre determinación no implicó un respeto a los consejos de ancianos y principales de la cabecera municipal, mucho menos a sus fiestas y tradiciones para mantener la paz y el orden en la comunidad.

Por un lado, era muy arriesgado mandar a los estudiantes a comunidad, en un escenario de tensión y eventuales enfrentamientos violentos, por el otro, aunque cambiaran las autoridades locales en cada comunidad de Oxchuc se reproducían las lógicas asistenciales de pedir algo a cambio de que los estudiantes ingresaran e hicieran trabajo con las familias de una comunidad, con sus autoridades o incluso con una escuela, aunque en este tipo de vinculación

con escuelas bilingües multigrado de la zona, así como aquellas que los estudiantes generan en espacios del grupo familiar suelen ser más colaborativas y no clientelares, pero con un impacto mucho muy menor y siempre dependientes de la iniciativa y circunstancias personales de los estudiantes.

Para entonces y después de que el equipo inicial de profesores y profesoras en Oxchuc se desarticuló la vinculación ya era totalmente un asunto escolar. El primero en dejar el proyecto de la Unidad Académica Multidisciplinar de Oxchuc, por motivos personales, fue el profesor Oscar Salvador, pero después paulatinamente los profes estudiantes de posgrado abandonaron la unidad, siguiendo sus estudios o por la confrontación con el SUTUNICH, mientras que Omar López fue obligado por miembros de la plantilla docente a abandonar la coordinación de la sede, por una falsa relación establecida entre su trabajo de coordinación de la sede con las facciones en disputa por la presidencia que venía escalando en violencia y confrontaciones. Omar salió de la unidad en el 2016.

Para entonces las semanas de vinculación funcionaban de acuerdo únicamente al calendario escolar, los estudiantes armaban equipos en las diferentes carreras para hacer la vinculación, que en muchas ocasiones carecían de seguimiento y sistematización o que en muchas ocasiones los mismos estudiantes se veían envueltos en mecanismos de dar y recibir a cambio de colaboración con personas de las comunidades. Algo que (Navarro-Martínez, 2018: 95) documenta también como una característica del modelo educativo implementado en Oxchuc y de la vinculación comunitaria como su emblema principal.

Para el 2019 e inicios del 2020 los cubículos lucían vacíos, la biblioteca muy poco frecuentada. Las instalaciones, aunque modestas están muy bien habilitadas con buenas mesas, sillas, un buen número de materiales bibliográficos y una colección de instrumentos musicales colgaban de las paredes como esperando ser usados. Lamentablemente la mayor parte del tiempo las aulas están desprovistas de estudiantes y la mayoría de los profesores no son de Oxchuc, llegan a diario, dan su clase y se van:

“La profesora mandó traer el mototaxi hasta el pasillo de los edificios, prácticamente a dos o tres metros de la puerta del aula, para emprender la salida aquella tarde no sólo de las instalaciones de la Unidad, sino de Oxchuc. Una demostración grotesca del mínimo esfuerzo en el ejercicio profesional” (Extracto del diario de campo 13/03/2020).

“Si nos quedamos sin estudiantes, nos quedamos sin trabajo, sin chamba” me decía un profesor de Oxchuc mientras conversábamos sobre los grupos de estudiantes en las tres carreras; un grupo de tres jóvenes, otro de dos estudiantes: *“incluso hemos tenido que pasarlos; de alguna manera somos culpables de la situación”* (Profesor M. adscrito a la Unidad Académica de Oxchuc Comunicación personal 30/05/2019).

El deterioro del proyecto de Universidad en Oxchuc fue acumulando síntomas de franco abandono, fragmentación del trabajo, desconocimiento del modelo, repetición de temas de proyectos integradores, nula motivación de los estudiantes, algunos estaban ahí para sacar el título y no perder ya varios años de ir a la universidad. Sobre todo, los más avanzados que habían logrado sortear la enorme cantidad de factores de deserción que se enfrentan en contextos como Oxchuc; rezagos de aprendizaje desde los niveles básicos, responsabilidades de familia, pobreza y necesidad de trabajar. Aunque un buen número de jóvenes ya está becado, incluso las becas antes de PRONABES —ahora Becas Benito Juárez “Jóvenes Escribiendo el Futuro”— siguen siendo un importante incentivo para el ingreso de estudiantes y un factor de apoyo para los coordinadores actuales de las sedes que buscan de manera desesperada incrementar la matrícula cada ciclo escolar, como sucede en la Unidad de Oxchuc desde el 2018.

La vinculación comunitaria, ciertamente, como apuesta curricular requiere un conjunto de factores que en el caso de Oxchuc no se cumplieron: recursos suficientes y constantes para las salidas a campo, el seguimiento de los profesores contratados para el caso y la disponibilidad de un ambiente escolar propicio para el diálogo, la negociación y la inventiva constante. Pero sobre todo el caso muestra la contradicción entre el trabajo comunitario que el equipo inicial de jóvenes profesores tenía en mente, a partir de sus propias experiencias y habilidades que excedieron lo que ordinariamente se espera del rol docente y el trabajo de vinculación visto desde la mirada de la autoridad institucional. Para los primeros, la vinculación implicaba un

trabajo que requiere muchas más horas de las que un contrato docente pretende cubrir. Además del compromiso del conocimiento y el aprendizaje de la lengua propia de los actores con los que se busca trabajar, está el conocimiento y estudio de las condiciones histórico-sociales de la comunidad en específico donde uno se encuentra. El tiempo escolar determinado por los contratos de trabajo y el calendario del ciclo educativo, determinado desde la sede central, constituyen las manifestaciones más claras de la lógica escolar-burocrática que mantiene capturada y limitada toda aspiración de vinculación más allá de la extracción de conocimientos y saberes y la puesta de las experiencias en informes de tesis que se guardarán en la biblioteca.

Esta situación es una preocupación constante, y hay otros episodios que muestran los esfuerzos de los y las profesores por hacer una vinculación que tenga efectos o formas de interlocución más allá del currículum; aunque cambien los lugares específicos en que se llevan a cabo los proyectos de vinculación de los y las estudiantes, barreras muy similares se enfrentan desde la perspectiva docente. Un aspecto que la coordinación de vinculación en la UNICH ha querido transformar sin mucho éxito²². En el siguiente apartado intentaré mostrar cómo opera una lógica adicional muy presente en el trabajo docente en la UNICH. Aunque no es privativo del caso de la UNICH, pues en todas las universidades operan las mismas fuerzas estructurantes de la práctica educativa, en el caso que nos ocupa la disciplina y el conocimiento científico toman una centralidad puesto que constituyen dispositivos de poder que reproducen una diferencia epistémica dentro y fuera de la universidad. Desde la mirada crítica intercultural y decolonial, como vengo sosteniendo, no hay conocimiento universal y la ciencia es también una forma de conocimiento cultural que en las universidades ha sido normalizado como un saber hegemónico y de aspiración universal.

IV.2.3 ¿Una medicina intercultural en la UNICH? Dominancia del modelo occidental de salud-enfermedad, confusiones y desafíos en la búsqueda de interculturalizar el currículum.

²² En otro capítulo, y cuando muestre los relatos y las experiencias de vida de profesores-profesoras pienso que podré dar más elementos y testimonios al respecto. Ver luego si queda bien abordado en este mismo capítulo, pero más adelante en el apartado siguiente sobre pedagogías irruptivas.

La carrera de medicina inició una primera generación en el 2013. Es el programa con más estudiantes matriculados de la universidad, sólo se ofrece en la sede central de San Cristóbal de las Casas y cuenta con cuatro plazas de tiempo completo, mientras que el resto: treinta y tres profesores y profesoras estaban contratadas por horas/asignaturas según la información al 2021. La gran mayoría, es decir más del 90%, son médicos y médicas en activo formados en otras universidades del Estado de Chiapas —y fuera de Chiapas— que combinan el trabajo áulico con el ejercicio profesional de médico y sus especialidades en hospitales públicos y privados particularmente de San Cristóbal de las Casas, aunque también los hay que laboran en Tuxtla Gutiérrez.

Hacia finales del 2020 la primera generación no se había titulado, pero para 2021 ya varias generaciones habían acabado sus estudios formales. El plan de estudios de la carrera contempla un año de residencias clínicas, muy conforme con los programas convencionales de médico cirujano en las universidades públicas estatales del país. Por lo que, un año de residencia clínica, más un año de servicio social y más los cuatro años áulicos, en promedio, medicina toma a los chicos entre 6 y 7 años considerando el tiempo disponible para su titulación. Similar a otros planes de medicina en universidades convencionales salvo porque este incluye el eje de vinculación comunitaria, el eje sociocultural y una secuencia de materias de las diversas lenguas indígenas de Chiapas. Materias que los chicos escogen por afinidad o interés; en algunos casos las eligen por ser ésta su lengua materna, aunque este es el caso de una minoría de estudiantes de medicina: el 16% (véase anexo E). Salvo que consideremos que la carrera se abrió en una universidad que se autodenomina “intercultural” medicina en la UNICH realmente no dista mucho de las características de cualquier otra carrera de médico cirujano en México.

Detrás de este simple reconocimiento se esconden una serie de confusiones, racismos, exclusiones y reproducciones, además de enormes desafíos que configuran el complicado contexto particular del ejercicio docente en las universidades interculturales en México. El caso de medicina, y de la carrera de partería al mismo tiempo, en la UNICH pueden dar muestras de cómo operan y se reproducen estas ataduras y cuáles son algunas de las respuestas de los actores conforme a sus perspectivas e intereses, qué ensamblajes y qué dinámicas condicionan la

práctica académica y docente sobre la que se tejen las vidas de los y las profesores de la UNICH. Intentaré entonces dar cuenta de diversas situaciones y momentos que sucedieron en la reciente historia de estas carreras en la universidad haciendo pausas y conexiones con diversas temáticas y momentos del trabajo de campo que se relacionan y articulan en torno al problema-desafío de formar profesionales para una medicina intercultural que hagan frente a realidades y prácticas tan complejas de salud-enfermedad como las que suceden en los Altos de Chiapas. Mismas que he descrito en el capítulo 3; sección III.3.2.

El área de la salud fue una materia complicada desde un inicio para los intereses y el modelo gubernamental de educación superior intercultural de la CGEIB. Entre 2009 y 2011 sólo tres universidades interculturales estaban pensando cómo abrir una carrera en el área de la salud siguiendo, o al menos apegados lo más posible a las directrices de la CGEIB: la del Estado de México (UIEM), la UNICH y la UIMQRoo. La UIMQRoo con el liderazgo de su primer rector Francisco Rosado-May logró poner en marcha en el 2011 la Licenciatura en Salud Comunitaria que cuenta ya con varias generaciones de egresadas y egresados. La carrera incluye un eje de formación en herbolaria y partería. Se buscó desde un inicio contar con *sabias y sabios* comunitarios que pudieran enseñar sus conocimientos en la universidad a los estudiantes. Esto implicó un primer desafío de contratar como personal docente a personas de las comunidades reconocidos por sus prácticas de partería y de herbolaria: *“Tuwimos que reformar la ley, el decreto de creación para dar lugar a la contratación de personal como sabios locales, aunque no tuvieran estudios (...) eso lo conectamos con el capítulo mil de la ley de egresos del Estado para asegurar el recurso disponible”* (Francisco Rosado-May. Comunicación Personal_24/08/2019).²³

Esta figura de profesores-sabios fue una importante innovación en la UIMQRoo para lograr una colaboración de actores locales en los procesos de formación y aprendizaje. Sin embargo, la carrera además enfrenta otros desafíos como lograr que sus egresadas sean reconocidas en el sistema estatal de salud. Por las conversaciones sostenidas con egresadas y con profesoras de la carrera, muchas de las egresadas —una minoría de hombres— no encuentran

²³ Esto facilitó la llegada de personas como la maestra Manuela Dzul que menciono en el capítulo I, apartado 1.2 sobre el trabajo de campo y la experiencia de vida que respaldan la tesis.

dónde trabajar; el Estado no las reconoce en lo que las autoridades de salud llaman “*el Profesiograma*”, y en las clínicas de salud donde logran colocarse les limitan sus espacios de intervención hasta el grado de dejarlas fuera del quirófano o de la intervención en procesos de parto, siendo que sus habilidades y conocimientos son muy apreciados en el acompañamiento de las madres embarazadas por su conocimiento de técnicas de sobado de la panza de embarazo así como el conocimiento del medio local y sobre todo el uso de la lengua Maya.

Según las autoridades del sector salud en esa región de Quintana Roo, por un lado, no existen plazas para ellas como profesionales de salud comunitaria, y por el otro, no las pueden colocar en funciones de enfermeras, nutriólogas o psicólogas —ni siquiera es pensable que ocupen plazas similares a las de médicos en clínicas comunitarias— y en ese sentido la partería, el acompañamiento, la medicina alternativa y la herbolaria son prácticas colocadas en el desprecio, la discriminación; relegadas al status de “creencias”. Para el profesiograma del sector salud no son dignas de constituir prácticas de saber/conocimiento sobre la salud, están fuera de la línea, fuera del sector.

En el caso de la UNICH la propuesta inicial se denominó Extensionista Comunitario de la Salud. Propuesta que empezó a competir con la de Licenciatura en Medicina con Enfoque Intercultural. La primera no vio su concreción en un planteamiento curricular, al parecer quedó como una iniciativa que no contó con el respaldo suficiente de profesores al interior, ni con el interés de la rectoría de Javier Álvarez Ramos, segundo rector en la historia de la UNICH. Más bien, este rector comenzó a diseñar el Plan de Medicina con Enfoque Intercultural con grandes piensos de poner “La interculturalidad” en una carrera especialmente relevante por la alta demanda que genera en todas las universidades y que para entonces en San Cristóbal de las Casas no se ofrecía en ninguna otra institución pública. Para estudiar medicina entonces habría que ir a Tuxtla, capital del estado. El equipo designado por el rector Álvarez comenzó reuniones con médicos y especialistas invitados expresamente para el análisis y la fundamentación del proyecto, incluso buscaron la asesoría de la Universidad Lakehead en Canadá y de su enfoque comunitario de la escuela de medicina en aquel país:

“Con ellos tuvimos la oportunidad de intercambiar opiniones con respecto a nuestras propuestas y el sentido que le queríamos dar, la cual resultaron muy parecidas ya que también ellos manejan lo que nosotros llamamos vinculación comunitaria, incluso hicimos un convenio de colaboración y mantuvimos intercambios muy importantes. Desconozco qué ocurrió con esos convenios y esa colaboración después de que salí de la Dirección de Procesos Naturales” (Velázquez, A. Exfuncionario y primer coordinador de medicina con enfoque intercultural 12/12/2020 Comunicación personal).

El equipo estaba convencido de la posibilidad de una medicina intercultural como una innovación más que necesaria para el contexto de Chiapas aunque sus referentes para lograrla estaban anclados únicamente en el modelo gubernamental de la CGEIB combinado con el enfoque curricular de competencias profesionales *“finalmente logramos hacer todo un plan (...) en ese mapa vienen todas las líneas que maneja la interculturalidad, la UNICH, es decir, el eje de vinculación, el eje disciplinar, el eje social y el eje de lenguas originarias”* (Extracto de entrevista A0050_11/08/2020). En su fundamentación este plan elaborado en el 2013 se planteaba:

“La carrera de Medicina con Enfoque Intercultural de la UNICH está orientada a la formación de profesionales de la salud con una formación sólida no solo en ciencias básicas y aplicadas que competen a la Medicina, sino también incluye el conocimiento antropocéntrico de los pueblos originarios de México. Este modelo educativo innovador y con visión humana, promueve en el marco del conocimiento científico la incorporación del conocimiento tradicional, y busca romper las diferencias culturales en los procesos de aprendizaje desde las perspectivas culturales, lingüísticas, humanas y profesionales. De esta manera la carrera de Medicina con enfoque Intercultural formará profesionales de la salud con una visión humanitaria y compromiso social para proporcionar un servicio de salud efectivo, comprometido y respetuoso con los sujetos a quienes servirá en el marco de una sociedad pluricultural como es la mexicana” (Misión del Plan de Estudios 2013, pág. 26).

Esta propuesta incluía un eje de formación sociocultural que combinado con la vinculación comunitaria permitiría a los estudiantes, entre otras cosas, participar junto con colectivos comunitarios en la solución de problemáticas de salud; promover la incorporación del conocimiento tradicional a los sistemas de salud y proponer estrategias de solución de estas problemáticas en condiciones de marginación, pobreza y con el poco equipo tecnológico de las comunidades rurales. La malla curricular incluía temas como territorio y procesos culturales, ética biomédica e intercultural, herbolaria, talleres y seminarios de proyectos integradores en salud²⁴. Sin embargo, en el proceso de diseño curricular de este plan no se contó con la

²⁴ Puede verse más de esta malla en el Anexo A.

participación de organizaciones de médicos tradicionales de Chiapas, pero sobre todo se dio por resuelto, o quizás se ignoraron por completo los conflictos epistémicos y ontológicos que existen detrás de las prácticas de salud en contextos de diversidad interétnica y de profundas desigualdades y carencias como en los Altos de Chiapas.

Esto entra en sintonía con la visión, también acotada, de la autoridad de salud del estado que en junio de ese mismo año (2013) argumentaba en un oficio “No Favorable” para la carrera que el plan presentado tenía una orientación hacia el área social y no a la médica “como debería de ser en una carrera de medicina” (Magaña Ochoa, 2015: 193). El debate entre la perspectiva de la antropología médica necesaria —que en este caso buscaba tan sólo comprender los conocimientos y prácticas de salud conocidos como tradicionales en las comunidades indígenas de Chiapas— y el dominio de un conocimiento biomédico químico del cuerpo humano y la enfermedad estaba más que dado en el interior de la misma planta de profesores, siendo la perspectiva antropológica francamente minoritaria como lo relata Magaña Ochoa (2015)²⁵. Pero, más importante aún, el diseño y fundamentación del plan no hacía ninguna mención a las contradicciones e inconsistencias de las prácticas tradicionales en comunidad y con ello asumía una visión idílica, o ingenua de los procesos de salud en las comunidades confrontadas por procesos de violencias sistémicas, diversidad y confrontación religiosa y divisiones políticas internas, entre otros fenómenos:

“Se debe tener muy presente (...) que nos enfrentamos a su vez, a un problema de ubicación y discusión teórica en la que la medicina o concepción de salud en población indígena, se ha alimentado como una visión ahistórica de sus representaciones y prácticas culturales, entre ellas, las relativas a la salud y enfermedad: éstas han tendido a ser abordadas como complejos simbólicos estructurados y por ende, funcionalmente coherentes al articular la totalidad de la vida social, y es una visión que desafortunadamente se quiere integrar en el médico con Enfoque Intercultural, dejando de lado contradicciones e inconsistencias de estos sistemas” (Magaña Ochoa, 2015: 183).

A pesar de estas inconsistencias y ausencias del plan 2013, la hábil gestión política del rector Álvarez rindió frutos al conseguir oficios de autorización a finales de ese mismo año para

²⁵ Quien además de ser de la plantilla inicial de profesores de medicina, tenía la formación en antropología médica y terminó abandonando la UNICH luego de varias confrontaciones y decepciones con el giro que tomó la carrera.

la carrera, aún sin la infraestructura suficiente, sobre todo de laboratorios y espacios de prácticas. El asunto se complicó aún más con la salida de Álvarez y el cambio de equipo detrás del proyecto. Si bien, la búsqueda de formar médicos interculturales se siguió defendiendo por un pequeño grupo de profesores, las circunstancias y condiciones de la universidad y el conflicto sindical —sobre todo— hicieron que el proyecto quedara en un ambiente de indefiniciones y contradicciones. Sin programas completos, con improvisaciones, confusiones constantes, incluso en los propios estudiantes, combinado con huelgas y tomas de instalaciones del SUTUNICH, cambios constantes de profesores. Fue hasta la llegada de Miguel Ángel Yáñez a la rectoría que se retomó el tema de la carrera de medicina para ir un paso hacia atrás en la búsqueda de interculturalizar el currículum.

El plan de estudios del 2016, actualmente en curso, se llama Licenciatura en Médico Cirujano. Se eliminó por completo el enfoque sociocultural de antropología médica y se concentraron los diez semestres de la carrera en el conocimiento patológico-clínico del proceso salud-enfermedad desde el saber hegemónico occidental y desde la perspectiva del sistema mercantilizado cosmopolita²⁶. Desde la perspectiva de los actores internos profesores, autoridades y estudiantes varias circunstancias volvieron más conveniente este franco retroceso. Por un lado, la situación política y la disputa de horas clase entre los grupos internos se veía beneficiada por el hecho de que los profesores de medicina en realidad ya tendrían otros trabajos así que no pelearían las plazas de tiempo completo, que para medicina de hecho no estaban autorizadas. Además, los profesores de horas realmente no discutían pues todos en realidad no veían a la universidad como su principal fuente de trabajo.

Por otro lado, las autoridades se evitaban el conflicto de tener que estar discutiendo con organizaciones de médicos, con organizaciones de parteras o con agencias internacionales pro-medicina tradicional, así como discusiones con profesores visionarios en torno a la incorporación de los saberes y prácticas de salud locales. Después de todo nunca se pudo lograr la colaboración sistemática de médicos tradicionales, ni de parteras en la universidad. Esto se

²⁶ Puede verse el Anexo B con la malla curricular modificada de la misma carrera, pero en el 2016.

buscó entre 2014 y 2017 con la eventual carrera de partería que un grupo de profesoras y profesores impulsaron. Se desarrollaron planes, convenios y solicitudes de autorización, según lo relata un testimonio protagónico de aquellos hechos:

“Claro que había, teníamos todo un plan de estudios, mallas curriculares y vinculaciones con organizaciones locales de parteras, teníamos todo, ellos también debían tener una copia, el rector, la secretaría y todos (...) teníamos todo un esquema de colaboración con parteras, particularmente con la A.C. Sakil Nichim Antsetik, además se habían gestionado y ya se contaba con becas de la Fundación MacArthur” (Méndez T. Profesora y excoordinadora del programa 27/11/2021 Comunicación personal).

La asociación Sakil Nichim congrega a parteras indígenas y promotoras de salud comunitaria en la región, hablantes de lengua indígena, desde el 2007 (Anónimo, 2017). La fundación MacArthur tiene programas de financiación para jóvenes indígenas aprendices en las prácticas de partería y medicina comunitaria y tradicional (MacArthur Foundation, 2022). Para la Dra. Méndez estos trabajos facilitarían incluso estancias de trabajo de campo “junto con” parteras en comunidad para los y las estudiantes de aquella propuesta de formación. Sin embargo, el clima ayudó muy poco, la crisis de gobernabilidad; la entrada y salida de rectores. El conflicto estaba por alcanzar su máxima crisis con el desalojo mencionado en la sección anterior. Y adicionalmente estaba la brecha epistémica-ontológica detrás, nublada para los ojos de autoridades rectorales en turno, recién llegadas, y para un grueso de profesores realmente novatos en el tema de lo intercultural y sin formación antropológica que les dotara de más herramientas analíticas:

*“En un tiempo se quiso formar una carrera de partería en la universidad, y obviamente se estaba viendo desde esta cuestión de la visión occidental, lo occidental y también la cuestión indígena. Desde aquí ¿Cómo se lleva a cabo la partería? Pero este... resulta que... fueron a pedir colaboración... aquí, con el Museo de Medicina Maya, pero resulta que, les fue negado el apoyo. Porque en primer momento la cuestión de la partería es un saber, y es un conocimiento ancestral de los antepasados, antepasadas, y que ese conocimiento se le debe de dar otro estatus y ha como estaba la universidad, o cómo está hasta ahorita, así como en ese conflicto, más por eso se negó el Museo de Medicina Maya para poder colaborar. ¿Por qué?, porque es un conocimiento que no debe estar... bueno, para el servicio de todos, ¿Por qué? Porque esto ha sido algo bien visto como una práctica ritual, sagrada, desde los pueblos originarios, **no cualquiera trae el don** de ser un partero, partera” (Extracto de entrevista TE001 22/06/2019 el énfasis es mío).*

Para este profesor al conocimiento que poseen las parteras se le debe dar otro estatus al que estaba dando la universidad desde la visión normalizadora, etnocéntrica. Para él se trataba de colocar la contribución formativa en los y las jóvenes en una posición paritaria entre la universidad y el museo de medicina maya, ambas, como instituciones de enseñanza, de saber propio sobre la cuestión. Visión que no era compartida por las autoridades en turno, por supuesto. Y mucho menos por los médicos universitarios y profesores que, más bien, siempre han colocado la partería como una práctica tradicional propia de lo indígena, un saber menor que debe complementarse y limitarse afuera del quirófano porque es demasiado cultural para el ámbito médico científico-centrado. O mejor, científicista.

La OMIECH (Organización de Médicos Indígenas del Estado de Chiapas) y el museo de medicina maya decidieron no colaborar por la serie de conflictos internos que ya eran del conocimiento público y porque no les habrían dado oportunidad de proponer realmente contenidos y formas de enseñanza. Dado el etnocentrismo científicista de la universidad y su propensión a reificar una diferencia étnico-epistémica sobre a las prácticas de salud en el contexto de Chiapas:

“En sus reglamentos creo ahí, de igual forma, como que no podemos entrar hay un poquito ahí que no nos permiten. Entonces queremos seguir haciéndola, pero hay cosas que también nos quieren meter en su sistema pues no es de ahí también. O sea que es como vender nuestro conocimiento, no es tanto así (...) para que me lo vayan a comercializar después, ¿Cuánto cobran ahí para que entren los alumnos de medicina? Mil pesos se dio la ficha este año; yo no lo quiero ver desde el lado económico dice... sino más bien desde esta protección de los saberes de los pueblos originarios” (Pedro Agripino, representante de la OMIECH. Entrevista E0017_28/07/2020).

Las autoridades de la UNICH en turno exigían que debían tener títulos o educación formal para poder ser contratados y contratadas, tanto para la carrera de partería como para la de medicina. Se les pedía que compartieran conocimiento, sí, pero bajo sus condiciones institucionales. De ninguna manera era posible hacer parte de la cosmovisión, las prácticas rituales en la universidad. Las autoridades apelaban a la laicidad del sistema educativo y con ello daban lugar a otra forma más de exclusión sutil de las diferencias étnico-ontológicas sobre la enfermedad y la cura. Una donde la espiritualidad es excluida como forma legítima de expresión de lo humano y la otredad. O donde la enfermedad es sólo vista desde el contenido bioquímico

del cuerpo, desde la visión de la clínica moderna que cosifica la enfermedad y que vuelve el cuerpo humano un mero recinto de la intervención médica (Foucault, 2012).

El caso de deterioro y franco abandono de la carrera de partería, apenas unos meses después del anuncio de que abrirían esa opción en la UNICH se explica por el nublamiento hacia la diferencia étnico-epistémica de las autoridades en turno, por su racismo sutil sobre lo distinto; sobre la alteridad étnica y además por el conflicto político sindical interno; el anuncio de abrir la carrera se hizo en mayo del 2017²⁷ y para enero del 2018 se expulsó de la universidad a profesores miembros del SUTUNICH (en los sucesos que he relatado en la sección IV.1.1 sobre el conflicto sindical) profesores que promovían y dirigían aquel proceso de articulación entre la universidad y la Asociación Civil Sakil Nichin Ansetik (Mujeres Parteras de Chiapas), con el apoyo del Centro de Investigaciones en Salud de Comitán A.C. El caso de la Dra. Georgina Méndez es central en esta parte de la historia, pues su mirada particular del problema como intelectual chiapaneca y como mujer ch'ol, y además como miembro del SUTUNICH es analizada en el capítulo siguiente sobre trayectorias de vida hacia la docencia en la UNICH.

Una vez que los profesores del SUTUNICH fueron desalojados y expulsados de la universidad —a la que regresarían un año después— ya no hubo quién respaldara y diera continuidad al proyecto de partería. En cambio, las autoridades de ese momento convulso de la UNICH dismantelaron aquella generación pionera de jóvenes (mujeres en su mayoría hablantes de lengua propia; de Bast'ikop) que buscaban estudiar partería en la UNICH. Sólo un pequeño grupo de estudiantes las integraron a la carrera de medicina ya en creces:

“Esa única generación de ingreso fue dismantelada por las autoridades mientras que una parte de aquellas estudiantes les dieron entrada a la carrera de medicina, pero una vez que ya habían hecho el rediseño curricular, cuando ya se olvidaron de cualquier intento de colaborar y se adaptaron al modelo de medicina hegemónico” (excoordinadora de la carrera de partería. Comunicación personal: 27/11/2021).

En el caso de la carrera de medicina, al cambiar el plan del 2013 al del 2016 se resolvían las dudas y confusiones de los estudiantes que ya venían avanzando en su proceso de formación,

²⁷ Véase: <https://www.unich.edu.mx/unich-contribuira-en-atencion-de-salud-materna-e-infantil/11602/>

se les dotaba de cierta tranquilidad de sí poder ser contratados como médicos convencionales por el sector salud del estado. La matrícula y la demanda comenzó a crecer. En mis conversaciones con un par de profesoras de medicina era muy constante el testimonio de que los y las chicas de medicina estaban preocupados por sus “eventuales” plazas como médicos; de que pudieran contratarlos igual que los demás doctores de Chiapas. Obviamente el interés de asegurar una vida de trabajo y de ingreso superior al promedio de profesiones liberales impulsaba estas inquietudes de aquellos jóvenes recién llegados al tema de lo intercultural en la universidad, pero movidos por la ideología de clase y la sociedad credencializada.

Médico cirujano se convirtió en la principal carrera en el campus, se volvió a llenar la cafetería, aumentó el movimiento de vehículos, aumentó el presupuesto, y la UNICH era mejor aceptada en Chiapas desde los ojos de los nuevos rectores en turno. Ahora:

“Los estudiantes visten de bata blanca, los profes llegan dan su clase y se van, los coloquios de medicina se visten de trajes típicos, se traducen partes del cuerpo del español al tsotsil, tsetal, ch’ol y tojolabal. Las mesas de la cafetería siempre tienen chicos y chicas de medicina muchos trabajan con sus computadoras, otros con sus libretas, entre platica y entre revisiones a veces conversan con algún profesor de medicina que ya va de salida a la clínica; se aíslan de los pasillos cuando quieren leer y se les encuentra debajo de una sombra, en una esquina con las copias o con el libro leyendo para un examen. Todo sucede sin contacto con los estudiantes de otras carreras, hasta los horarios, las aulas y los edificios están separados entre los estudiantes de medicina que ocupan las mejores aulas, con cortinas, video-proyectores, laboratorios bien equipados y los estudiantes de Lengua y Cultura y de Desarrollo. Los grupos más numerosos obviamente están en medicina. Hasta los eventos y procedimientos como inscripciones, día del estudiante y otros; un día es para los de medicina y el siguiente para todos los demás, los de las demás carreras” (Extracto del diario de campo 28/05/2019).

El Plan 2013 de Medicina con Enfoque Intercultural era una apuesta con confusiones y ausencias, pero era un intento por establecer un diálogo entre prácticas de saber/conocimiento distintas sobre la salud-enfermedad. La de Partería fue también un esfuerzo por irrumpir el enfoque gubernamental de interculturalidad con el agregado de una colaboración específica con parteras de Tenejapa y con actores locales de Comitán especialistas en el tema. En cambio, el Plan de medicina de 2016 cerró la puerta completamente a tal aspiración y se articuló plenamente a las lógicas del sistema hegemónico de salud y la carrera de Licenciatura en Partería

y Obstetricia simplemente fue abandonada y olvidada, colocada en el cajón de los proyectos infructuosos de la historia de la UNICH.

Con todo ello se daba lugar a la expresión convencional de la profesión médica como dispositivo de clase social, es decir, se reproducía la diferencia étnico-epistémica en el seno de la universidad. No es menor pensar que los criterios de admisión y los requisitos de ingreso establecidos en todas las carreras de medicina favorecen a los y las jóvenes con mejores y mayores recursos intelectuales, económicos y políticos dejando siempre en la exclusión sistemática a estudiantes indígenas, de familias de muy bajos recursos, de comunidades rurales e indígenas. Si a lo anterior se le suma el hecho del franco descuido y la ingenua neutralidad de las autoridades universitarias respecto de quienes deben ingresar a la carrera de medicina, no resulta extraño sucesos como la huelga de hambre a la que se sometieron un grupo de estudiantes indígenas rechazados de la carrera de medicina en agosto de 2019 como vía para negociar el ingreso a la carrera después de lo que consideraron un trato discriminatorio de su participación en el proceso.

Los jóvenes permanecieron 47 días en plantón y 23 días en huelga de hambre a las afueras del Palacio de Gobierno del Estado de Chiapas, solicitaron una audiencia en diciembre de 2019 para transparentar el proceso de admisión, según listas oficiales de resultados preuniversitarios, ellos habían quedado en las posiciones requeridas para el ingreso a la carrera, pero en la lista de admitidos ya no reflejaron sus nombres (Morales, 2020). La Comisión Estatal de Derechos Humanos en mayo de 2020 emitió una recomendación en favor de los jóvenes estudiantes para que las autoridades universitarias reestructuraran el proceso, reformaran el reglamento y modificaran el procedimiento de selección. Sin embargo, el proceso a pesar de la pandemia por COVID-19 se llevó a cabo entre junio y septiembre del 2020 y no hubo muestras de modificaciones al mismo.

La demanda social por la carrera de medicina tiene un impacto importante en el funcionamiento y la operación de la UNICH. La calendarización de la admisión a nuevo ingreso de cada ciclo escolar; la organización del proceso y la aplicación del examen CENEVAL en la que participan todos los profesores de tiempo completo de las demás carreras, además de los

eventos constantes con instituciones del sector salud a nivel local y regional son elementos importantes en la vida cotidiana en el campus central de San Cristóbal de las Casas. Los estudiantes se pasean todo el tiempo con sus batas blancas, de un lado para otro, entre pasillos, en los jardines y espacios comunes. A veces da la sensación, para cualquier extraño, de que se no se está frente a la presencia de una universidad pública que apuesta a una formación intercultural sino a una escuela de medicina más. Los estudiantes de medicina, además del hecho de que son mayoría de matrícula no sólo en el campus, sino en toda la universidad, son los que más tiempo pasan en las instalaciones dadas sus cargas horarias y horarios que suelen ser más cargados que otras carreras. Adicionalmente, a diferencia de las demás carreras donde buena parte de los estudiantes trabajan o buscan ingresos extras en trabajos temporales, los de medicina suelen ser estudiantes de tiempo completo, sólo algunos becados, pero generalmente financiados por sus familias.

La carrera convencional de medicina entonces no sólo es una aspiración de estudiantes indígenas y sus familias que con enormes esfuerzos procuran un mejor futuro para los y las chicas que vienen de comunidades indígenas de la región de los Altos de Chiapas, sino que se volvió, a diferencia de las otras carreras, en una aspiración de grupos de población ladina, mestiza o caxtlana particularmente de San Cristóbal de las Casas. Siendo estos últimos grupos poblacionales que cuentan con mayores recursos y ventajas competitivas para colocar estudiantes en la UNICH. Los problemas de rezago escolar, falta de alfabetización tecnológica; recursos económicos insuficientes para los traslados constantes; el costo del examen y el costo de inscripción son enormes barreras para los jóvenes indígenas que vienen de fuera de la ciudad de San Cristóbal con ello se patentiza una discriminación explícita y estructurada que la universidad no hace más que reproducir con la “ingenua” política de evaluación imparcial de conocimientos y entrevistas a profundidad, en “español” y sobre temas de “cultura general”. A pesar del tiempo estas barreras estructurales que excluyen a los menos favorecidos en sus habilidades intelectuales y en sus capacidades económicas se reproducen en las universidades como queda claro en estos hechos, tanto como en las historias de vida hacia la labor docente que se abordan en el siguiente capítulo.

Para esta política la identidad étnica de los aspirantes es irrelevante; se esconde el racismo detrás de una política que se presenta como imparcial. Lo que va muy en tono con la orientación que tomó en su conjunto la carrera: ¿Qué importancia tiene la identidad étnica si las prácticas socioculturales que la sustentan son excluidas como fuente de saber-conocimiento sobre el proceso de enseñanza de la práctica médica y de salud? La diferencia étnica es estigmatizada como inferior, menor, atrasada, en este caso. Incapaz de establecer un diálogo con los conocimientos biomédicos del pensamiento occidental y de la cultura dominante. Se da por sentado que la práctica médica alópata es la única fuente válida y legítima de enseñanza y aprendizaje sobre procesos de salud-enfermedad. Al hacer esto también se niega el contexto de los Altos de Chiapas que más bien habla de prácticas profundamente ancladas en la diversidad, la globalización y la interculturalización de procesos de salud pública.

“Los doctores no reconocerán en un mismo estatus a los conocimientos médicos alópatas y la medicina tradicional y los conocimientos mayas, reflexionábamos el Profesor Huet y yo. A pesar de que a él le tocó estar sentado con un grupo de médicos que propusieron la carrera y cuestionarles temas profundos de la condición humana, la persona, el corazón, el espíritu y la cosmología de los pueblos y de las lenguas mayas. Eso no lo quisieron asumir como válido los doctores, me decía. No hay dialogo, ni co-presencia de prácticas otras de conocimiento en esa carrera” (Extracto del diario de campo 21/06/2019).

Desde estos razonamientos excluyentes y sutilmente racistas no se mira la discriminación positiva como una estrategia institucional de atención a las brechas y asimetrías existentes entre diferentes culturas. El criterio de igualitarismo o imparcialidad supuesta que se impone en los procesos de admisión y de ingreso esconde tales brechas y asimetrías. Y esa es la visión que ha prevalecido en las autoridades universitarias de la UNICH, desde el surgimiento de la carrera.

Por otro lado, los estudiantes de medicina —con quienes conversaba esporádicamente entre pasillos o en los trayectos de las combis públicas hacia Corral de la Piedra #2, domicilio de la sede UNICH-SCLC— particularmente miran la vinculación comunitaria como una carga adicional al currículum. Suelen ser muy renuentes a estar fuera de la universidad en el trabajo de campo en comunidad. O en el mejor de los casos sus elecciones de comunidades —o barrios de la misma ciudad de San Cristóbal más recientemente— responde a comodidades de traslado, relaciones familiares o facilidades que encuentran en el camino. Por el otro lado, aunque

muchas veces el estudio de las lenguas indígenas represente una ventaja desde el punto de vista de formación competitiva para la profesión de medicina en la región, en realidad, el aprendizaje y uso de la lengua es una cuestión instrumental, no representa por ningún motivo un espacio de contacto inter-epistémico o una profundización en la situación de los Pueblos Indígenas de Chiapas desde los conocimientos y experiencias de los propios estudiantes o de profesores tsotsiles, tseltales, tojolabales o ch'oles que si forman parte de la misma carrera. Lo que quiero decir aquí es que, aunque haya profesores de autoadscripción tseltal, tsotsil o tojolabal en la carrera de medicina actualmente, eso no quiere decir que ellos-ellas vean la necesidad de dar un lugar equitativo a prácticas de saber-conocimiento diferentes sobre el proceso de salud/enfermedad/atención. Esto es una cuestión personal; las voces que me acompañan más adelante y en el siguiente capítulo, al contrario, sí coinciden en la posibilidad de complementariedad al respecto, pero como he argumentado a lo largo de la tesis, esto es una cuestión de excepción a la regla. El nublamiento, es más bien, la constante.

La posibilidad de diálogo está eliminada en la medida en que los mismos profesores y autoridades consideran un asunto “cultural” o de “tradiciones” y de “creencia espiritual y religiosa” la concepción que los pueblos tienen de condición humana, persona, corazón, espíritu y enfermedad. Además de un relativo desconocimiento sobre las prácticas de medicina intercultural en contextos interétnicos, de múltiples desventajas, confrontaciones sociales y relaciones de explotación y dominancia cultural de una sociedad sobre otra. Como lo he abordado en el capítulo anterior, en el apartado sobre la pluralidad desbordada en los Altos de Chiapas: la medicina intercultural atraviesa un proceso intenso de diversificación y de manifestación a su vez acelerado tanto por la revaloración de lo propio en contacto con lo ajeno (indianismo o neoindigenismo político), tanto como por las políticas de mercado globalizado y la multiplicación de mercancías y técnicas alternativas de cuidado de la salud que invaden los mercados locales y las fuentes de ingreso y trabajo para un complejo número de practicantes médicos y no médicos. Un contexto nada sencillo para la universidad, ni de comprender, ni de aplicar en sus procesos de formación. Tal complejidad hace un desafío mayor para las autoridades y para el profesorado pues se requiere desplazarse, o despojarse de los nublamientos

que la cotidianidad, la escolarización, el cientificismo y el logocentrismo producen en las miradas docentes y en las pedagogías in situ; en el rol docente convencional e institucionalizado.

Para las autoridades universitarias, cómo para los doctores-profesores en general parece existir una miopía en torno a la diversidad epistémica y ontológica de las problemáticas de la salud que se viven en la región generada por la superioridad-primacía atribuida al conocimiento científico biomédico. Ni siquiera se cuestiona la dimensión sociohistórica de la práctica médica; “no hay lugar para ello en el currículum” se suele argumentar y con ello se deja fuera sistemáticamente la oportunidad de que quienes practican otros saberes/conocimientos sobre la salud comprendan mejor sus propios procesos y desarrollen sus técnicas sin tener que atentar contra sus propias prácticas culturales espirituales interconectadas:

“Yo creo que, si hubiera sido desde un principio no negar parte de la interculturalidad, es decir, a los pueblos originarios que tengan esa oportunidad de estudiar, pero a la vez es cómo, cómo ven su propia cosmovisión, su visión propia también en este caso (...) pero al final de cuenta a través del tiempo se da cuenta uno de que la cultura, la interculturalidad no funciona como debe ser. Cada catedrático, y tanto los estudiantes (...) pues sí, tienen una misión, visión muy clara pero no encaja directamente de la propia cultura indígena. O sea que, sino más bien será que hay un área en este caso, o ¡La hay pues! Sobre todo, la medicina tradicional, pues ¿Quién se le va dar esa clase en este caso?; ¿Quiénes son los que realmente necesitan aprender en esta parte? ¡Muchas veces la escuela nace desde la comunidad y no dentro de las aulas!” (Pedro Agripino, representante de la OMIECH. Entrevista E0017_28/07/2020).

La incapacidad del proyecto de universidad entonces radica no sólo en el hecho de que se excluyan los otros saberes, sino en el reconocimiento de que sus muros, aulas y pedagogías institucionalizadas parecen no ser suficientes. El *Ch'ulel* como una expresión de la espiritualidad del mundo material, o el *Lekil Kuxlejal* como un concepto de engloba diversas formas de vida buena, o de buen vivir con el mundo como medio ambiente son conceptos o perspectivas, qué desde mi punto de vista, deben ser comprendidos, estudiados y explicados desde la lengua y desde el pensamiento maya y zoque de la región²⁸.

²⁸ Muchas de las interpretaciones como la que yo mismo hago en esta definición, inspirado por lo que pude comprender en mis interlocuciones con colegas y estudiantes, comenten el mismo error de querer hablar por los otros. Esto parte de reconocer la diferencia étnica como una diferencia epistémica, y de que el anhelado diálogo nos exhorta a traducciones interculturales donde los actores se expresen desde distintos lugares, pero en “su” lenguaje, en sus términos y con sus propias palabras.

Con esto quiero afirmar entonces que el Plan 2013 no contemplaba un conflicto de base que se sigue reproduciendo en el caso que analizamos. Es el problema de la falta de mutuos reconocimientos y la afirmación de una posible complementariedad de prácticas de saber/conocimiento. La necesidad de que lo científico-bioquímico de lugar a otras formas de conocimiento sobre el cuerpo, el alma y los desequilibrios múltiples en torno al bien-estar de estos. Un reconocimiento más allá de la utilidad fáctica, esto es, abrirse a la pluralidad de perspectivas sobre las relaciones entre cuerpo-naturaleza, entre espiritualidad-experiencia que permiten partir del hecho de que para el pensamiento maya tsotsil-tseltal como para otras formas de pensamiento indígena la naturaleza no es una cosa, no es un objeto explotable. Y en tal sentido, la enfermedad tampoco es sólo producto de dimensiones químicas o biológicas sino de procesos sociales y espirituales que hablan de formas de desequilibrio o de comportamientos que se consideran no deseados o incorrectos en la cosmovisión y en la moral de las comunidades indígenas en Chiapas, particularmente.

“No somos capaces de jalar parejo de ponernos de acuerdo, porque sufrimos de las únicas enfermedades posibles en la sabiduría del ilol: o nos portamos mal, o somos envidiosos- me decía Jaime cuando analizábamos los intentos de congregar a todos y discutir sobre los pueblos originarios” (Extracto del diario de campo 12/02/2020).

Por el otro lado, también está el hecho de reconocer —sobre todo desde los actores médicos tradicionales, hierberos, parteras, hueseros, rezadores y demás población como mediadores de la salud, con múltiples conexiones con las concepciones indígenas al respecto— la necesidad de que la medicina tradicional maya en Chiapas reconozca el valor de lo científico-médico para su adecuado desarrollo y continuación. Hay aquí conflictos político-ontológicos por supuesto insalvables, pero es parte del mismo nivel de complejidad y desafío que enfrenta, para el caso que nos ocupa, la profesión docente en contextos interculturales que aspiran a configurar prácticas educativas y formativas, al mismo tiempo y, en ese sentido también interculturales²⁹.

²⁹ Un ejemplo que ilustra parte de estos conflictos es el caso de la explotación sistemática de la que las prácticas de conocimiento herbolario han sido objeto, no sólo en Chiapas sino en todos los pueblos indígenas de México y del Abya Yala. Particularmente en los Altos de Chiapas el caso de biopiratería que se presentó entre el

En este caso entonces se amplían los desafíos y problemáticas que se encuentran entrelazadas con la aspiración de una docencia intercultural. Lo que la medicina muestra, a partir de lo que he relatado, es que la profesión-carrera actúa como un dispositivo moderno-colonial de poder que valida un conjunto de saberes y prácticas de conocimiento y excluye otros. El problema es que las carreras, son vistas como un producto de las universidades en general pero no están controladas por estas, sino que constituyen formas sociales fuertemente ancladas en la economía política y en las circunstancias histórico-sociales de los contextos particulares. En la medida en que una práctica educativa intercultural no cuestione el carácter moderno-colonial de las profesiones y sus carreras es más plausible que la reproducción de ataduras culturales e indigenistas tomen mayor fuerza.

Por el otro lado, el problema no se resuelve con carreras o licenciaturas con nombres llamativos que buscan interdisciplinar el currículum, con todos los esfuerzos que ello implica, porque las carreras operan también como expectativas de ascenso y movilidad social para amplios grupos de población independientemente de su cultura. Creo que las carreras novedosas con nombres largos suelen, más bien, mandar un mensaje de desconcierto o franco desconocimiento de lo que ofrecen. Muchas de las familias de los estudiantes, al menos en el caso de los Altos de Chiapas, no tienen claro de qué tratan las disciplinas que se abordan en las carreras, suelen más bien, quedarse con la idea de “el licenciado” o “la licenciada” como la más importante referencia a los estudios universitarios. O en este caso la expresión cotidiana del: “*salió de la UNICH*” es suficiente para referirse al caso de un universitario egresado sin precisar si es más un lingüista que un comunicólogo, o un ingeniero en desarrollo que un agroecólogo.

ECOSUR y las Organizaciones de Médicos Tradicionales han hecho aún más complicado el panorama. Véase: (Alarcón Lavín, 2010). Otro ejemplo, y de importancia mayúscula, son los problemas en torno a cuestión legal-jurídica que se visibiliza como limitante conforme se avance en la incorporación de actores, lo que parte de reconocer el control sobre la vida que ejerce el sistema hegemónico de salud y el Estado como su principal verdugo. Es decir, la medicina alópata y sus escuelas de medicina —incluida la de la UNICH por supuesto— siguen ostentando un dominio sobre la vida colocando la ley por encima del saber-deseo de las personas; los médicos y los hospitales actúan como verdaderos poseedores de la verdad última sobre la vida y sobre el destino de las personas, incluso por encima de su voluntad de saber. Cfr. Con el nacimiento de la clínica en Foucault (2012).

Las carreras liberales, sobre todo las más prestigiosas, como la medicina y el derecho, con largos procesos históricos de consolidación están fuertemente ancladas en la clase social y en el dominio cultural de la sociedad mexicana hegemónica. Y son estas las que llenan los imaginarios sociales de las familias, de los y las jóvenes aspirantes a la universidad. El problema es que desde la posición de estas carreras liberales como dispositivos de poder se mira lo indígena como atrasado, como tradicional y como folclórico. Luego entonces, la apuesta intercultural trasciende los muros universitarios y se hace explícito su carácter social y civilizatorio.

Visto el nivel del desafío hacia una práctica intersaberes/conocimientos; un desafío de producir aprendizajes entre prácticas de saber-conocimiento diferentes étnica y epistémicamente, la vida de los y las profesoras se torna en el ámbito principal de lucha. Una pedagogía interactoral o colaborativa se vuelve una meta hacia la producción de alteridades educativas. Y, sin embargo, esa posibilidad enfrenta las lógicas de la práctica docente que conducen más bien hacia el lado contrario. La reproducción de la estructura social etnocéntrica y monodisciplinaria. La vida de las y los profesores se teje entre fuertes presencias moderno-coloniales y múltiples lógicas que nublan la posibilidad de iniciativas, colaboraciones e innovaciones en la praxis educativa. Es decir, la docencia se vive entre las fuerzas que conducen nuestra praxis hacia un rol docente institucionalizado; un rol cabalmente articulado con la universidad como dispositivo de clase y de credencialización social, funcional al estado capitalista. Mientras que por el otro lado las iniciativas, búsquedas innovaciones y apuestas personales e individuales del profesorado son prueba manifiesta de su capacidad de agencia y movilización de sus recursos en aras de transformar o incidir en la parcela de su quehacer haciendo frente a los regímenes de dominio de la práctica docente.

La búsqueda de interculturalizaciones está en marcha y las pedagogías que irrumpen el currículum, y que trastocan lo convencional, así como lo formalmente permitido constituyen experiencias de vida que tienen mucho que enseñar en aras de construir una educación superior intercultural, activa y decolonial, como muestro a lo largo de este trabajo.

Lejos de agotar la discusión el panorama mostrado abre futuras interrogantes de cómo el efecto de lo nacional impone límites a la manifestación y la presencia múltiple de las diferencias

étnico-epistémicas en el quehacer docente y los aprendizajes. Cómo produce un andamiaje regulatorio-normativo del quehacer profesional, independientemente del ámbito del que se trate, como si fuera, el nacionalismo, una camisa de fuerza ideológica-política de aspiración secular o de la imparcialidad ingenua ante profundas desigualdades y diferencias. Pero también el panorama habla de la concreción de regímenes de dominio de la praxis universitaria sustentados en la modernidad colonial o la colonialidad de las formas sociales de que disponemos. La escolarización, la credencialización y profesionalización de saberes-poderes hegemónicos y validados por la sociedad dominante están anclados en relaciones interétnicas y en dispositivos de poder de clase que son parte de contextos históricos y políticos específicos como los mostrados para el caso de los Altos de Chiapas y para la UNICH. De cómo los profesores se adaptan a esto o irrumpen en sus lógicas, pero a un nivel mucho más personal y subjetivo tratará el siguiente capítulo sobre las trayectorias e historias de vida hacia la profesión docente. Sin embargo, antes, profundizaré en lo que considero prácticas de una pedagogía irruptiva que aparece en la experiencia del quehacer docente como respuesta estratégica de, quienes no conformes con el estado de las cosas, buscamos producir experiencias en los y las estudiantes más allá del currículum, más allá del aula, más allá de los muros universitarios.

IV. 3 Búsquedas inciertas. Esfuerzos docentes hacia pedagogías irruptivas e interculturales

“La clase del lunes era a las ocho de la mañana. Llegué justo a tiempo pues había salido poco después de las siete de la casa en la calle 1° de marzo del centro de San Cristóbal. El frío arreciaba. 5° marcaba el termómetro de Google que miraba en mi teléfono, aunque lo helado de mis dedos me hacía pensar que 2° o 3° era una temperatura más certera para ese momento. En el edificio Sb´elal el aula casi estaba sola. El último edificio del campus justo donde inicia la pendiente de la montaña, el frío se hace sentir con mayor fuerza, así que me empuñé un sorbo de café –que aún seguía caliente gracias a mi termo– para tolerar el mal tiempo esperando que pronto llegara el Prof. Domingo. Los estudiantes fueron apareciendo y entraban con prisa al aula, como huyendo un poco del frío. Yo me quedé justo al lado de la puerta, pues no estaba muy seguro que fuera el grupo y aula indicado. Poco después bajó el Mtro. Meneses de su cubículo, nos saludamos y entramos al aula 6 del Sb´elal. Tremenda sorpresa también darme cuenta de que además de la buena acústica de las aulas, la temperatura que guardan es justo lo que en una mañana de invierno es preciso encontrar. Sentí un resguardo inmediato y la tranquilidad del aula para hacer frente a tremendo frío”. (Extracto del diario de campo 10/02/2020).

La docencia más allá del aula es una lucha que precisa descubrirse. Este fragmento de mis primeras incursiones en las aulas de la UNICH es más bien lo contrario a esa búsqueda, lo cotidiano del día a día del docente tiene, en el aula, un primer elemento sobre el que debemos reflexionar. Si bien, en este fragmento destaco el carácter de recinto especial que guarda el aula y que en este caso además funge como resguardo del clima frío de los Altos de Chiapas, más bien el aula es un fetiche de la docencia del que nos es imposible, al menos por ahora, desligarnos completamente, pero en torno a lo cual existen esfuerzos de carácter individual que muestran el agenciamiento de la práctica pedagógica en espacios como la UNICH. Esfuerzos no sistemáticos, ni colectivos, que sabiéndose presas del carácter estructurado del saber disciplinario-docente buscan irrumpir en el currículum vivido, es decir en la cotidianidad del hacer docencia junto con, o al lado de, estudiantes, de otros colegas e incluso de “otros” actores externos muchas veces locales y comunitarios. Yo llamo a estos esfuerzos pedagogías irruptivas y búsquedas inciertas por interculturalizar el currículum.

A diferencia del apartado anterior, que se concentra en tres episodios situados histórica y contextualmente en el caso de la UNICH, en esta segunda parte del capítulo lo que presento es un abordaje mucho más general a la experiencia de hacer docencia en los Altos de Chiapas, y como profesor invitado. Hago uso de las múltiples y diversas entrevistas, de las incontables conversaciones y utilizo también extractos de mi diario de campo. Como se podrá leer, estos fragmentos y experiencias a veces se refieren al trabajo dentro del aula; se refieren a actividades de vinculación, fuera de la UNICH; o al trabajo colegiado curricular o de planeación didáctica; al tiempo vivido en el cubículo; o incluso a la experiencia de estar en la cafetería o en los pasillos de la sede central de SCLC, sobre todo. He tenido que hacer una dificultosa selección de datos empíricos de toda la experiencia vivida del campo —como profesor invitado en la UNICH insisto— que incluyó diversas incursiones al quehacer junto con los y las colegas profesoras. En todo ese amplio espectro de datos lo más claro fue mirar cómo se normaliza la función docente en el arquetipo de la universidad moderna colonial, aún sea esta enunciada intercultural. A esto me referiré primeramente como el *andamiaje estructural de la práctica docente*. Debe tomarse en

cuenta que parto de las lógicas que he identificado y explicado al inicio del capítulo, pero enfatizo en cómo éstas se materializan en la cotidianidad del hacer docencia.

Bien podría mostrar cómo en las distintas tareas de la función docente se normaliza esta práctica estructural que poco tiene de intercultural y mucho menos de decolonial. Sin embargo, en vez de atiborrar el trabajo con múltiples citas de esto, lo que hago es más bien acudir a los datos más finos que significan mucho más de lo evidente. Lo que presento a continuación, para sustentar lo que llamo *pedagogías irruptivas* y *saberes-haceres pedagógicos interculturales*, son esos atisbos, esos datos extraños, esas excepciones y esas formas sutiles de desnormalizar lo instituido, de andarse en los márgenes y de producir alteridades. Acudo por lo tanto a relatos, reflexiones, momentos precisos de la praxis *in situ* que el trabajo de campo me ha permitido recopilar. Datos que vistos de manera desarticulada podrían parecer desconexos, sin vínculos expresos, pero que analizados en contraste con las lógicas de la práctica docente que estructuran la praxis dan muestras de alteridades educativas vivas. He tenido que armar ese rompecabezas de datos empíricos para escudriñar en la dimensión positiva y utópica del quehacer docente. Creo que ahí reside el potencial de construir otras educaciones a pesar de convivir con los regímenes de poder institucional de la escuela y la universidad. Es, por tanto, aunque menor, esporádica o aislada, la parte más esperanzadora de la práctica; es también esa pedagogía liberadora, al puro estilo latinoamericano de Paulo Freire.

IV.3.1 Normalización y andamiaje estructural de la práctica docente en la UNICH

Sumarme al esfuerzo que profesoras y profesores hacen para darle un sentido más humano, más comprometido, más esperanzador a su quehacer, fue de la mano de la identificación de experiencias docentes que suceden más allá del aula, y en ocasiones muy a pesar de la institución. En estas experiencias se pueden encontrar atisbos de una pedagogía con un sentido humano profundo. Un sentido que no se encuentra en el cubículo, ni en la publicación constante de artículos, o en la carrera docente del imperio de las propinas. Mucho menos en la asistencia puntual y sistemática en la sacrosanta aula. Es más bien, una lucha personal y política que, desde lo individual, intenta ser colectiva, desde la enseñanza escolar

intenta transformarse en aprendizaje de vida. Es de múltiples maneras llevar el quehacer docente más allá del aula.

El trabajo docente tiende a caer presa de una cotidianidad saturada por las múltiples tareas a las que ha sido sometida, sobre todo, como efecto de las políticas de compensación salarial, becas, estímulos, perfiles deseables, o de evaluación sistemática de programas de estudio, planes, organigramas, sistemas de aseguramiento de la calidad educativa y demás tareas normalizadas de supervisión, evaluación, gestión educativa, planeación escolar-didáctica, rendición de cuentas y sistematización del trabajo. Muy en tono con lo que aquí he citado como las culturas de lo auditable y la universidad corporativa. En ambas funciona un saber disciplinario-docente como esa forma de establecer límites y fronteras entre el saber científico — en el cual hemos sido formados y el cual enseñamos— por un lado, y como el efecto del poder burocrático de disciplinarizar nuestros cuerpos y tiempos dentro del dispositivo universitario, por el otro.

El carácter de espacios de vigilancia de las universidades y de sus sistemas de control son impresionantes y están normalizados como parte de las tareas que se le han añadido a los roles docentes en la universidad convencional. El rol docente convencional entonces está cercado, tanto por el discurso y la agenda de empresarialización de la universidad, como por la cultura de lo auditable donde todo debe ser medido, sistematizado y evaluado. Ambos conceptos descritos en el capítulo 2. ¿Cómo los actores-actrices docentes dan respuesta y actúan en torno a estos discursos, en el espacio preciso de la UNICH y su historia más reciente, dados los propósitos de investigación planteados al inicio? Es a lo que intentaremos dar respuesta en este segundo apartado de capítulo. Mientras que, en el siguiente capítulo y último de la tesis, abordaremos las trayectorias docentes de profesores y profesoras de la UNICH. En este intentaré mostrar cómo se entrelaza este saber-disciplinario docente con las miradas personales y cotidianas sobre la docencia y cómo el rol docente convencional se encuentra sometido por la multiplicidad de tareas de regulación, vigilancia y gestión sobre el quehacer pedagógico de lo esperado para un profesor, o una profesora universitaria.

La UNICH paulatinamente desde su inicio fue cayendo presa de estas tendencias y la fuerza que tomaron los acontecimientos descritos en este capítulo la acercaron más hacia la convencionalidad, es decir, hacia el modelo convencional de universidad moderna, en otras palabras, al arquetipo de universidad moderna. Dejando por un lado el carácter innovador y propositivo que la apuesta institucional de construir una comunidad intercultural traía consigo. En una de mis primeras entrevistas compartía con un profesor de la UNICH un balance sobre la debacle del proyecto inicial y él decía: *“el modelo de competencias es muy interesante porque le genera muchas ilusiones a la gente. Lo ven bien. Desde el punto de vista pedagógico, de planeación de contenidos sí, pero, para esta realidad no funcionó, bueno... desde mi perspectiva”* (profesor de desarrollo sustentable; entrevista A0014). Con la adopción, o la aceptación del modelo didáctico-pedagógico de las competencias profesionales que la CGEIB implantó en el sistema de universidades interculturales entre el 2008 y el 2011, los márgenes de innovación y de propuesta se redujeron aún más para el naciente equipo de profesores que aspiraban a ofrecer una educación superior intercultural.

Se debe reconocer que la UNICH al constituirse como organismo descentralizado del gobierno estatal, tanto en el decreto de creación, como en el estatuto orgánico publicado en el Periódico Oficial del Estado de Chiapas el 26 de abril del 2006, se definen objetivos, medios y características principales de la labor de la universidad y del profesorado de tiempo completo y de horas asignatura también. Desde esta normatividad quedan claras las tareas de docencia, de vinculación, de gestión, de evaluación, de tutoría, de administración y de investigación que le son atribuidas a la labor docente en la UNICH. Las competencias esperadas en los estudiantes como objetivos de su formación y aprendizaje condicionaron todavía más allá de las disposiciones normativas el “deber ser” y el qué “sí”, y qué “no”, se puede hacer desde el trabajo docente; particularmente desde el aula, desde el cubículo, o desde las actividades de vinculación en comunidad. Mismas que hubieron de acomodarse a los tiempos, ritmos y formatos que la lógica escolarizante y burocrática imprime sobre la práctica como lo he mostrado en el caso de Oxchuc.

Los esfuerzos por adaptarse al modelo que la CGEIB propuso fueron constantes y los debates se invisibilizaron en aras de cumplir con las instrucciones gubernamentales:

“Nosotros como profesores discutíamos qué es lo que vamos a solicitar para generar ese documento, porque como empezábamos con este modelo de competencias, que tenías que ser, que tenías que trabajar con evidencias nos sometieron en una dinámica bien distinta que no sabíamos qué pedir; si generar una asignatura por cada licenciatura donde se solicitara, porque para nosotros decíamos, es que lenguas originarias no aplica lo mismo que otras asignaturas, porque en lenguas originarias está tsotsil, está tseltal, está zoque y tojolabal... para cada lengua es distinta la vida” (profesor de lengua originaria, entrevista A0026).

Para este profesor miembro de la academia de lengua originaria adaptar el modelo por competencias a la enseñanza y aprendizaje de la lengua resultaba muy complicado; las evidencias o rubricas que se podían elaborar para una lengua no aplicaban para otra. No se podía trabajar con un solo programa de estudios (de la materia de Lengua Originaria) para enseñar las distintas lenguas de Chiapas. La diversidad lingüística de los y las estudiantes, de sus procedencias y de sus identidades étnicas, incluidos los mestizos, muchos de ellos-ellas de SCLC, no se puede *asignaturar* con rubricas y ponderaciones de microdidáctica.

Ante la dificultad de ponerse de acuerdo, así como la obligación de definir estándares de desempeño, terminaron por minimizar el uso de la lengua en los proyectos integradores (PI) en el paginado, o en los números de los índices. Es decir, los requerimientos del modelo curricular hicieron que se abandonaran los debates, las posibilidades de innovación; era más importante cumplir con los programas, al menos en el diseño curricular que se exigía: *“tanto nosotros nos enredábamos, como los chicos se enredaban, era una dinámica, una tensión que existía (...) cada semestre teníamos que ver qué falló...”* (entrevista A0026). Los estudiantes se revolvían porque un maestro pedía una cosa, y otro pedía otra cosa. Al rato no se sabía bien qué se esperaba que cumplieran o se reducía todo a la calificación en aspectos mínimos de traducción funcional de palabras; números, títulos en lengua zoque, tsotsil o tseltal en los proyectos finales de los estudiantes. Lejos de que fuera esta una experiencia significativa o enriquecedora, la mayoría de las veces, la lógica del cumplir con lo que le profesor pide, dado lo que, el programa por competencias *“exigía...”* eso, se hacía lo más importante en la enseñanza de la lengua. En este sentido, la simulación académica se vuelve un riesgo; en aras de incorporar la lengua originaria de manera

escrita en la praxis se imponen criterios escolarizantes logo-centrados (pensados desde lo occidental-hegemónico) para darle lugar a la lengua propia como lengua escrita, pero más con un carácter de obligación escolar que de convicción política o de uso cotidiano de la lengua en la universidad.

Tanto la forma gubernamental-normativa que se definió para la UNICH,³⁰ como el modelo por competencias que impulsó la CGEIB, junto con las políticas públicas del sector orientadas por el discurso empresarial de la educación superior y la universidad corporativa-neoliberal constituyen andamiajes de la práctica del que resulta sumamente complicado desprenderse. La desnormalización del quehacer docente, es decir, el desprendimiento del aula como fetiche de espacio “ideal” y “legítimo” para el proceso de enseñanza-aprendizaje pasa por esfuerzos a veces inconscientes, pero siempre mínimos, individuales, aislados, no sistemáticos, propios de la inventiva o de lo innovación en torno a la tarea escolar y a las formas y lugares de aprendizajes. Siempre desde una visión multidisciplinar cotidiana de la forma de ver la vida y el trabajo, una disposición de aprender del error y de reconocerse en una relación mucho más horizontal con los y las estudiantes. Una relación de poder (estudiante-profesor) de la que también nos es imposible desprendernos del todo.

VI.3.2 Formas de pedagogías irruptivas a partir de experiencias aisladas en la docencia de aspiración intercultural

Irrumpir en el currículum, en el programa de aprendizajes esperados, es el primer momento de una pedagogía irruptiva que resulta entonces más de un compromiso y una mirada específica sobre la docencia, que de una metodología expresa, o de un andamiaje normativo-institucionalizado. Constituye al mismo tiempo un posicionamiento político frente a la labor pedagógica. Un compromiso personal de estar dispuesto a salirse de la zona de confort para entrar en la *iniciativa pedagógica crítica* que puede llevar al fracaso, al error, a la incertidumbre, pero que así también y por eso mismo, constituye una actitud positiva-utópica hacia el quehacer docente intercultural; una búsqueda incierta. No se trata de un atentado flagrante a los

³⁰ Aplicable de hecho a todas las interculturales gubernamentales en México.

propósitos formativos del currículum en general, pues desde la perspectiva docente se tiene en la mira la formación crítica siempre pensada desde el contexto de Chiapas y de los Altos, así como también desde ciertos ámbitos sociales específicos relacionados con las disciplinas científicas de la profesión a la que se alude. De esa manera el saber disciplinario-docente se hace presente en iniciativas pedagógicas aun a pesar de su carácter alternativo, propositivo de la praxis:

“Hay que diferenciar los procesos en los que ellos pueden ser capaces de intervenir como ámbito profesional, o sea eso siempre somos muy claros, son profesionales de la comunicación y entonces su ámbito es ese ámbito. También hay que cuidar que no intenten formar todólogos ¡Que tampoco! Hay otras, hay otras profesiones que interactúan en ese marco o sea, –ustedes tienen que también entender que la formación va hacia un lugar – porque pasa por ejemplo: –que hay problema de agua –bueno, y ¿Qué podemos hacer desde la profesión con los conflictos del agua? o sea hay que generar propuestas desde la comunicación ¿Qué podemos hacer? porque no los podemos hacer de otra cosa –aunque esto evidentemente lleva un posicionamiento político, lleva un posicionamiento social, lleva una cuestión de darle voz a la gente a los proyectos que son locales. O sea, ¿Quieres ese posicionamiento? Tienes que tenerlo claro que lo tienes que hacer dentro del ámbito de tu campo profesional” (profesora de comunicación intercultural, TE031).

En este relato una profesora me platicaba su esfuerzo por hacer coincidir las motivaciones personales de sus estudiantes con los ámbitos temáticos de las disciplinas que integran la carrera que ellos eligieron. A pesar de su mirada multidisciplinaria cotidiana, y al hecho de que sus estrategias docentes incluso le han llevado a tener tesis de distintas carreras en un mismo proyecto de titulación, el campo profesional del licenciado en comunicación intercultural sigue siendo para ella un lente específico, una forma de organizar el saber-conocimiento que se enseña en la universidad y un conjunto de haceres-prácticos que el estudiante pondrá a prueba como egresado. De esta manera la profesión no sólo actúa como el dispositivo de poder-saber fuera de la universidad, sino también y al mismo tiempo como la forma material de un saber disciplinario-docente que está naturalizado en el quehacer docente.

El irrumpir en el programa de estudios y de aprendizajes esperados representa dejar atrás la idea del profesor como un instrumento del currículum. Es decir, superar la creencia que el profesor es sólo “un recurso” más del proceso de enseñanza-aprendizaje (recurso-capital humano); cómo si fuera este un engranaje de la maquinaria al que no se le puede dar el lujo de aportar su sentir, su experiencia personal, sus vivencias y sus convicciones políticas dentro del

aula porque eso representa un problema para los objetivos “institucionales”. El aula debe permanecer lo más posible como el espacio aséptico donde se transmiten-reproducen saberes válidos y legítimos... claro, a los ojos del poder institucional y del sistema Estado-nación. Abandonar esta concepción es dotarle del sentido mucho más humano a la práctica de enseñar y aprender junto con y al lado de otras personas.

La cuestión es que esto pasa por un doble problema para los y las profesores en la UNICH. Por un lado, se trata de cuestionar el perfil docente que se define tanto para impartir una materia, como para coordinar un evento, o asumir cierta responsabilidad dentro de la universidad. Pero por el otro lado, los y las profesoras suelen estar muy preocupadas por que se logren los aprendizajes esperados aunque la influencia “excedida” de ciertos profesores y profesoras contribuyan a dar una característica distinta de la formación entre generaciones de egresados. Por ejemplo, charlando con una profesora de Lengua y Cultura sobre el tema de la etnicidad en la labor docente, ella narraba:

“Pues fíjate que es como... yo lo he visto como... como una forma muy instrumental de utilizar la etnicidad. Porque en la universidad eso lo ve uno en los planes de estudio –no sé si has checado el mapa curricular– tiene las asignaturas pues tanto en cuestión lingüística como en cuestión Antropológica, pero yo siento que aquí influye mucho como la postura del profesor que imparte la asignatura no ‘... entonces, por ejemplo, yo en algún momento di políticas públicas, había como un tema antropológico del indigenismo, pero también una crítica al indigenismo... entonces los chavos como que se quedan, a bueno, vamos a cuestionar todo esto. Pero de repente, tienes profesores que hablan sobre el Lekil Kuxlejal, que te hablan como de esta cuestión muy armónica de las comunidades, entonces no sé hasta qué punto realmente llega el momento en que los chavos empiezan como que ha decir: –A si, es cierto, entonces nosotros los indígenas somos los que vamos a hacer las cosas –como ese rollo no ‘... entonces las generaciones han sido como muy distintas” (profesora de Lengua y Cultura TE024).

Ella terminaba su relato identificando una relación entre la personalidad y las posiciones políticas de profesores con el activismo político estudiantil y las trayectorias de egresados con las que ella convive: por un lado, aquellos estudiantes que se vuelven activistas radicales contra el gobierno que se suman a casusas indianistas y aquellos que reconociendo la necesidad de rescatar los saberes indígenas y la lengua ven la necesidad del trabajo, la oportunidad de incorporarse a la economía capitalista. Hay lo mismo de estas posiciones en el caso de los y las profesores, por supuesto. El justo equilibrio es bastante complicado y el reconocimiento del

carácter impredecible, transformativo, emergente de la praxis y de las formas y objetivos de aprendizaje se hace necesario. El doble problema para esta profesora también visibiliza una tensión constante entre dar lugar a la identidad étnica, el uso estratégico de la etnicidad dentro del discurso docente, pero al mismo tiempo cuestionar su propensión a folclorizar la experiencia y reproducir el estigma o la diferenciación frente a los demás.

El asunto es complejo porque además de convivir con el currículum formal y resignificarlo a partir de la experiencia, la identidad y la localidad contextual, ese mismo contexto tiene una carga simbólica, política e histórica propia de las relaciones interétnicas en los Altos de Chiapas que aquí ya he descrito y que hace de la praxis docente un desafío para los y las profesoras más diestros, e independientemente de su formación, grado o campo de estudios.³¹ Lo que sostengo, por ahora, es que, en el conjunto de discursos docentes, independientemente de la carrera que se trate, de la sede universitaria o del semestre o grado escolar en el que se desenvuelven los y las profesoras; aquellas que logran mirar el desafío de la situación inter-étnica y la desigualdad estructural y asumen la voluntad de hacerle frente desde lo cotidiano... son los menos. Más que voluntades colectivas de profesores o profesoras o acciones sistemáticas institucionales, lo que existe son reconocimientos personales y aislados de la importancia de tales desnormalizaciones; de tales luchas sutiles desde lo cotidiano. Una de las preguntas que abre tal reconocimiento es ¿Qué es más importante en un contexto como los Altos de Chiapas?; ¿Seguir el programa y limitarse a los perfiles esperados, o propiciar experiencias pedagógicas desde los sujetos en relación, aunque ello implique salirse del programa, tomarse más tiempo o abandonar el tiempo escolar? con toda la carga subjetiva, política y experiencial que dicha relación conlleva, resultado de nuestra condición humana y nuestra existencia local.

En otra ocasión conversando con el Mtro. Manuel Bolom Pale, un profesor y escritor de tsotsil con varias publicaciones en su haber —incluso premio nacional de literatura indígena— y en este momento de nuestro encuentro fungía además como responsable del departamento de vinculación comunitaria, reflexionábamos sobre la necesidad de poner en igualdad de

³¹ Veremos más reflexiones respecto de la relación personal y el quehacer docente en el siguiente capítulo.

circunstancias conocimientos locales indígenas, comunitarios, campesinos, junto con o al mismo nivel de las disciplinas científicas que se enseñan en la universidad y él decía:

“Los que estamos, digamos, compartiendo un conocimiento, un saber, estamos formados dentro de una universidad, digamos, convencional... ¡Todos! Y entonces cómo llegar a romper todo, es un paradigma; o un pensar más que paradigma... ¿Cómo llegar a romper todo eso? Bueno en la medida en que realmente hay una intención y una voluntad, un esfuerzo de decir sabes qué... ahora la universidad tiene que destacarse desde otros ámbitos, otros campos, no solamente en el Sistema Nacional de Investigadores, en otros campos, en el arte, en la... en... en la ciencia en el arte, en todos lados, yo creo que, en la música, en la pintura, en la danza, realmente hay muchas cosas que trabajar y muchas veces... ni siquiera la lengua hablan los profesores” (Manuel Bolom: entrevista TE022).

Para él además de la voluntad política por llevar otros saberes-conocimientos y con ello irrumpir en el esquema de contenidos legitimados por el saber disciplinario-docente a la universidad también está la lucha que desde la lengua propia se hace por arrebatarle al castellano los lugares de uso. El aula, como se puede constatar en cualquier experiencia prolongada en la UNICH, y en otras universidades interculturales igualmente, es un lugar donde prevalece el español-castellano y donde las lenguas indígenas se hacen presentes en el saludo, en la despedida o en la traducción específicas de conceptos o palabras. No han podido, como lenguas nacionales, conquistar la cotidianidad de la universidad como una lengua franca. Acá también se lucha por irrumpir en los dominios del castellano hegemónico. En una de mis participaciones en la UNICH, asistiendo a un par de coloquios de presentaciones de P.I escribía al respecto en mi diario de campo:

“Y al igual que el día anterior, algunos chicos comenzaban su exposición hablando su lengua decían aspectos de introducción, saludos, autoperpresentaciones, de dónde eran y cuál era el título de su proyecto, por ejemplo, luego de esas pequeñas frases hacían el cambio para exponer en español –en castilla– básicamente toda la exposición. Este coloquio a diferencia del anterior que había sido en la sala audiovisual de la carrera de comunicación se llevó a cabo en un aula de la carrera de desarrollo sustentable. El aula había sido acondicionada por los profes y profas: las sillas al fondo y a los lados, el proyector y la pantalla al centro, donde expondrían los chicos (el escenario) y las mesas de profesores (tipo jurado) frente a ellos. Los observadores y otros estudiantes detrás o aún lado de los profesores. Yo me quedé cerca de la puerta y en una silla lejos de la mesa de los profesores” (extracto del diario de campo 31/05/2019).

En el caso de la lengua, los esfuerzos por desnormalizar el estado de las cosas también suceden dentro del aula, y no sólo proceden de los profesores y profesoras bilingües sino de estudiantes y egresados que han revalorado su identidad étnica. En una ocasión mientras presenciaba un encuentro de estudiantes y egresados de la UNICH y la UIMQRoo en el auditorio Juan Gallo de la UNICH reflexionaba sobre ¿Quién estaba fuera del lugar en ese preciso momento de exposiciones de trabajos?:

“–Ma´alob k´in– [buenos días] dijo una de las estudiantes de visita de la UIMQRoo, y a diferencia de sus compañeras y compañeros, se presentó y habló solo en lengua maya-yucateco. Todos aplaudimos, cuando hubo terminado, quizás 10 o 12 minutos después. Aunque quizás sólo dos o tres personas probablemente entendieron lo que dijo. Yo sólo entendí su inicio y despedida. El suceso me despertó la reflexión de que la estudiante actuó con enorme dignidad frente a su lengua originaria. Nadie de los que estábamos ahí teníamos el derecho de pedirle que traduzca, y ella no pensaba hacerlo, por supuesto. Más bien, sería nuestra obligación entenderla y ese me parece que fue el mensaje y la lección más importante que nos dio aquella chica” (Extracto del diario de campo 5/02/2020)

En otro momento conversando con una profesora de Lengua Originaria ella recordaba conmigo sus primeras horas en la UNICH como profesora. En su experiencia, aunque a un nivel pedagógico-didáctico, igualmente se muestra la actitud positiva-utópica sobre el quehacer docente intercultural que irrumpe en lo esperado del aula:

“¡Ahora soy pedagoga! Pero en aquel tiempo pues era psicóloga clínica, no sabía nada, pero sí... ¡Hice lo correcto! porque ahí decía: “taller de lenguas originarias tseltal” pues yo dije ¡Es taller! y como estaban sentaditos en fila mis alumnos yo dije: ¡No! A ver rompemos esto y nos vamos a sentar en forma de círculo. Yo daba mis clases como taller; los hacía participativos, pero utilizando la lengua, la lengua tseltal. A ver, presentante tú en tseltal –pero es que no lo sé –bueno así es –los fui integrando a mis alumnos, la cosa es que ellos la pasaban súper divertidos en mis dos horas de clase, hasta tiempo nos faltaba. Ya los maestros que seguían después de mí, pues ya me esperaban, –ya sal o te encierro –y llevaba yo plastilina, recortes de hojas de colores... como era taller, pues didactizaba (sic) mi clase de tal forma, pero para mí, yo estaba dando taller, y en la tarde igual, salía yo corriendo. Pero en aquel tiempo seguía yo manejando mi bicicleta porque no teníamos nada de carro. En bicicleta llegaba y venía yo feliz en la UNICH. Y “feliz” me tuvieron creo que, como cuatro, tres semestres así” (profesora de lengua tseltal TE023).

Como se puede apreciar, existen distintas facetas del quehacer docente en donde una pedagogía irruptiva que intenta ser crítica e intercultural se hace presente de maneras momentáneas, casi como en una efervescencia. Que luego encuentra la fuerza de lo cotidiano,

de lo instituido para reprimir la innovación, la utopía. Irrumpir en el currículum formal, irrumpir en la clase, irrumpir en los tiempos y en las metodologías de enseñanza, irrumpir en los perfiles esperados, o incluso en las formas de relaciones sociales que se establecen con los estudiantes.

En una ocasión, cuando me tocó compartir un auditorio de estudiantes con profesores de la UNICH, apareció frente a mis ojos la enorme habilidad de un colega que a diferencia de mi acartonado discurso científico-docente, él lograba captar mucho más la atención de los y las chicas de aquellos grupos y pudo generar un verdadero diálogo donde el aprendizaje se daba tan sólo por lo significativo de la conversación que él logró con el mismo grupo de estudiantes con el que yo, unos días antes, había intentado dialogar:

“A los veinte minutos de haber iniciado su presentación el profesor Trujillo Chicas ya los tenía en la bolsa y durante toda la clase de casi dos horas, los chicos no dejaron de anotar, de reír, de hacer comentarios. Todo un Maestro. Chicas utilizó un lenguaje muy sencillo, juvenil, florido incluso al grado de rayar en el albur de carácter sexista, con argumentos bien hilvanados, aunque carentes de elementos contextuales. De repente, ante las argumentaciones que hacía él, yo pensaba que eran razonamientos muy simples que no explicaban otras cosas, que no terminaba de explicar “bien” las cosas... pero en eso me descubría exactamente “pensando” como científico en el aula. De alguna manera me daba cuenta que mi propio discurso cargado de cientificismo academicista termina por enredar a los chicos muchas veces, y en vez de comunicar confunde o genera poca resonancia en los chicos que ante la dificultad de comprender el mensaje en su cabalidad, pues son bien portados: escuchan y no interrumpen (...)

–Nosotros no hemos querido estudiar porque todo lo tenemos, en cambio ellos... como mucho les hace falta, han venido a estudiar con detalle todo lo que hacemos y lo que tenemos para luego robarnos y vendernos–

decía el profesor Trujillo en un momento de su conferencia... después terminaría mirándome a mí como pasándome la factura, o quizás sólo quería contrastar su diferencia de praxis con la mía”. (Extracto del diario de campo 20 de febrero del 2020; auditorio Juan Gallo, UNICH).

El profesor Trujillo, de desarrollo sustentable, que en aquella ocasión hablaba sobre los recursos naturales de las zonas selváticas y montañosas (cacao; aguacate particularmente como recursos prehispánicos y muy valiosos) sin proponérselo inicialmente —o de manera más bien sutil y según se fue dando el diálogo con el auditorio— se refería a la diferencia étnica entre los blancos y los indígenas, sin importarle mucho el tiempo, porque lo mismo hablaba de

mesoamericana prehispánica como de empresas naturistas actuales o de investigadores extranjeros en tierras chiapanecas. Para aquellos jóvenes de Lengua y Cultura todos estos elementos parecían rápida y fácilmente comprensibles. En cambio, yo, que había llegado unos días antes para hablar con ellos de los debates conceptuales sobre la interculturalidad y la educación, había sido más bien, un profe externo, de barba larga y bien vestido, que vino a dar su conferencia y que había hablado de un montón de embrollos conceptuales.

Trujillo Chicas no sólo rompe el molde de lo esperado en la relación profesor-estudiante; *—yo tengo mis hijos e hijas académicas en las comunidades—* me compartía en una de las múltiples conversaciones que sostuvimos al término de una presentación de examen donde había fungido como sinodal. En aquel día, les terminaba diciendo a un par de egresadas de desarrollo sustentable que se titulaban después de varios años de trabajo en comunidad: *—los hombres no dejan a las mujeres entrar al campo, la cultura es así, ustedes no suelten el cincal y el martillo—*. Su caso también muestra otros límites y barreras que el arquetipo de universidad impone en la práctica que intenta ser desnormalizadora, reflexiva, crítica y de aspiración intercultural, pero volveré sobre esto en el siguiente capítulo de trayectorias docentes.

IV.3.3 Saberes-haceres pedagógico-interculturales y diferencia étnica

La actividad intelectual del profesorado, cuando se articula desde una posición contrahegemónica y subalterna constituye una resistencia al carácter conservador y estructurado del arquetipo de universidad moderna colonial y eurocentrada. Esta actividad se manifiesta con mucha intensidad en el espacio, o en la dimensión política tanto dentro como fuera de las universidades. Que haya actividad intelectual política contrahegemónica, popular es una constante en las universidades públicas y, me parece, que eso es parte de su faceta más revolucionaria y crítica como espacios de surgimiento de movimientos sociales y contestatarios. Este intelectualismo contrahegemónico alimenta el lado transformativo de las pedagogías irruptivas, no se trata de sólo irrumpir, transgredir o indisciplinar *per se*, se trata de construir, cimentar y despertar sueños, expectativas y utopías por alternativas sociales y producciones de lo común. Aspecto fundamental en las sociedades que vivimos. Por esta razón la condición

interétnica de la universidad hace del problema un asunto más complejo, pero al mismo tiempo, las universidades interculturales representan un lugar y un espacio con muchas más posibilidades y alternativas para buscar y construir esos espacios de lo común; alternativos al capital, a la globalización neoliberal y a la reproducción del ethos colonialista en las relaciones sociales.

El potencial que las universidades interculturales tienen para producir pedagogías críticas de carácter anticapitalista, antipatriarcal y anticolonialista es mayor que el de las enormes universidades centenarias anquilosadas en el ethos cientificista y en su carácter de dispositivos globales de poder intelectual al servicio del capital financiero y con la complicidad de los gobiernos nacionales. Sin embargo, este potencial no es parte de su forma organizativa-normativa, ni forma parte de su ideario institucional, es más bien, por ser un lugar de diversidades epistémico-políticas donde la práctica de otras pedagogías y otras formas de aprender sobre la diferencia étnico-epistémica “pueden” tener lugar. Para que ello ocurra es necesario que se materialice un saber-hacer pedagógico que llamo intercultural utópico-posible. Una actitud positiva cargada de optimismo y de valentía frente a la adversidad que de maneras minimalistas, micropolíticas y cotidianas hace la lucha por otras educaciones.

Este saber-hacer surge de la experiencia personal y de la voluntad y mirada personal sobre la cuestión social y el valor de la universidad y de la formación superior que como profesores y profesoras ofrecemos a los y las estudiantes. En el caso de la UNICH, sostengo e insisto que este saber-hacer puede ser enunciado como intercultural cuando la praxis docente reconoce la desigualdad histórico-estructural dentro de la diferencia étnica en el contexto específico en el que esta se lleva a cabo. Y al mismo tiempo, esta diferencia étnica toma centralidad como lugar y fuente de contenidos, metodologías y propósitos de aprendizaje. Este saber-hacer es un agenciamiento de la práctica que le hace resistencia a los roles convencionales con los que convivimos, de ahí que por un lado se produzcan pedagogías irruptivas intermitentes y de ahí que la identidad étnica se convierta en un puente propicio para que la alteridad tome rumbo y se incorpore como recursos de aprendizaje y como posición epistémica y política.

La identidad étnica juega entonces un papel crucial, protagónico y de un potencial estratégico. No sin dar lugar al mismo tiempo a una serie de contradicciones, controversias y dilemas propios del contexto y de la situación docente, de la praxis. Profundizaré sobre estos dilemas cuando accedamos a las miradas personales sobre el quehacer docente, justo más adelante. En este momento, y para cerrar el presente capítulo, me concentro en explicar y sustentar en relatos docentes y en fragmentos de mi diario de campo lo que propongo como *saberes-haceres pedagógicos e interculturales* en el contexto de la realidad interétnica de la universidad y los Altos de Chiapas.

Como he mostrado en el caso de unas pedagogías irruptivas, el saber-hacer pedagógico intercultural que identifiqué procede de experiencias aisladas, de miradas personales-subjetivas y de relatos específicos que algunos y algunas colegas docentes compartieron en mi incursión de trabajo de campo. No son, ni resultado de una política educativa, ni objetivo de una formación profesional docente en el caso de la UNICH. Son más bien, los hechos y circunstancias que ciertos y cuales profesores han vivido; su experiencia vuelta saber docente, su identidad y su particular forma de enfrentar el trabajo y dotarle de un sentido humano, ético y comprometido a su quehacer.

En una conversación con una profesora de Lengua y Cultura que trabaja también en la carrera de Medicina de la UNICH, a mi pregunta sobre su adscripción disciplinaria ella caía en cuentas que sus formaciones y experiencias previas a veces le confunden pues igual se mira como psicoterapeuta, como técnica en salud comunitaria o como pedagoga, incluso ha incursionado en la lingüística. Ella me compartía como parte de sus relatos:

Todos los elementos que aprendes en cualquier institución, en cualquier área lo tiendo a practicar, de alguna manera me ha servido como un recurso didáctico, tanto como maestra, como terapeuta, como en el área de salud, entonces si me sirve de todo un poco. (...) si estoy como psicoterapeuta pues tengo que entender las dolencias del alma, desde el sentir, y desde el contexto cultural. Y si estoy como pedagoga tengo que enseñar y comprender a nivel cognitivo mis alumnos sus culturas también... no '... entonces desde ahí práctico mis planificaciones. Entonces sí es una triangulación todos los saberes que yo he adquirido a lo largo de mi vida. (...) Por ejemplo, suele pasar mucho en la UNICH, de que estuve en el área de tutorías, pues como psicoterapeuta pues yo comprendía a mis alumnos; o que hay conflictos en trabajo en equipo, entonces, sabía porque no

empataba una persona en cierto equipo, (...) –“Ha es que tengo unos alumnos que son muy tímidos” –Nos quedamos ahí con esa etiqueta, sin embargo, yo como maestra a lo largo de mi vida, te haces tímido a partir de que no tienes la competencia como tal. Porque tardas mucho en estructurar una frase en español. O sea, tendrías que pensar primero en tu L1 y luego pensar en la estructura correcta en L2 (en español) pues para entonces pues ya te ganaron la participación ¿no? (extracto de entrevista TE029/17/09/2020)

A esta maestra cuya lengua materna es el tseltal le resulta difícil identificarse con una sola adscripción profesional-disciplinaria. Su bagaje intelectual procede más bien de la mixtura de formaciones previas que ha combinado tanto desde carreras universitarias distintas, como incursiones profesionales también diferentes. Todo se suma a su particular situación de vida de venir desde lo más humilde de las comunidades de los Altos de Chiapas; pasado que le permite comprender muy bien a los estudiantes que llegan a la UNICH con fuertes rezagos educativos y amplias desventajas sociales³². En el mismo tema otro profesor me compartía:

Yo creo que la conexión más clara digamos de esas experiencias o las múltiples experiencias, pues siempre es el modo de compartir, yo creo que esa es una de las situaciones más complejas, pero también interesantes. De cómo dar las clases, por ejemplo, de cómo invitar a los jóvenes –con toda la experiencia que uno va teniendo en todos estos campos– para mí me ha sido muy, muy útil, fundamental cada campo; tanto en el campo de la literatura, como en el campo de la formación desde la psicología, o desde la docencia, o desde la pedagogía, me ha servido mucho porque creo yo que abona, abona a que pensemos de otra manera la forma de educar; pensemos de otra manera la forma también de recepcionar una información (sic), yo creo que eso es... y recordemos que la raíz de la psicología social es la lucha, así de inicio: ¡La lucha; la lucha!... Yo seguí mucho la lectura de Martin Baro, en San Salvador, por ejemplo, a mí me fascinó, cómo es que la lucha desde la difusión, desde las conversaciones, desde dar a conocer algo permite que modifiques el pensamiento de alguien en pro, digamos, de su bienestar. Yo creo que esa es la función que uno tiene que desempeñar, o la función que uno debe seguir, de acuerdo a los ideales, de acuerdo a lo que uno persigue...” (Mtro. Manuel Bolom Pale, extracto de entrevista TE018 29/07/2020).

Acá vemos cómo el profesor –hablante de tsotsil como su lengua materna– hace relaciones entre sus formaciones previas y un suceso de su vida que considera relevante como explicación de su particular forma de ver el trabajo: un compartir el sentido de búsqueda, de lucha por aprender y transformar la realidad que nos ha tocado vivir. Este sentido de la docencia como una vocación de vida es fundamental en el saber-hacer pedagógico crítico. La conexión personal con el trabajo es una forma de reapropiarse del sentido humano de la tarea a

³² Abordaré más detalles de la trayectoria e identidad de ella en el siguiente capítulo: caso de la maestra Luz.

pesar de las enormes dificultades y barreras que se miran en el día a día; esto se conecta de manera muy directa con la actitud positiva sobre la docencia, con ese echarse para adelante, ese impulso irruptivo. En el siguiente relato, la conexión que hace este otro profesor va de la mano con un mirar el camino andado como una labor que ha valido la pena, y lo mismo, volvemos a ver esa naturalidad de asumir una mirada multidisciplinaria propia del quehacer:

“Es un gran reto ser profesor para mí en ese sentido por la pregunta, esta formación disciplinar desde las ciencias biológicas, ciencias naturales o ciencias ambientales, pero es también conocimiento desde las ciencias sociales, estas nuevas, estas epistemologías que hablan de las disciplinas, que no estoy diciendo que no sirven para nada, si sirven, es útil, que gracias a eso soy antropólogo; hice una maestría, hice un doctorado. Gracias a eso me ha dado herramienta teórica, metodológica, práctica y capacidad de análisis; capacidad de crítica. Pero lo que yo sí discuto, lo que sí cuestiono es que se ha trabajado muy poco, pues, sobre los pueblos originarios. Entonces ¡Ese es el compromiso! ¿Qué significa? Pues trabajar mucho en estas universidades que son interculturales, trabajar mucho esta cuestión de los sistemas de conocimientos, la tecnología, los sistemas clasificatorios, la cosmogonía, el ¡Episteme! de los pueblos porque pues si vemos que hay conocimiento, hay tecnología de los pueblos; hay cosmogonía pues entonces está bañado de esa esencia, de ese ser, ciencia y tecnología desde esa cosmogonía entonces hay una episteme desde los pueblos; que yo le llamo el alma; la esencia de los conocimientos de los pueblos mayas” (extracto de entrevista. Dr. Miguel Sánchez Álvarez TE021 13/08/2020)

Aquí ya vemos en el discurso una posición política y epistémica respecto de la diferencia étnica. No sólo es respetar las prácticas socio-culturales de los pueblos y comunidades indígenas, sino dotarles de una capacidad de conocimiento propio-común al territorio y a la lengua. Es una búsqueda de dotar de la misma legitimidad, dejando en el pasado el multicitado “usos y costumbres” sin que ello implique una cosificación de esas prácticas, pues son estas dinámicas y cambiantes como las propias prácticas culturales de las que forman parte:

“Solamente haciendo investigaciones desde la base de los pueblos, del conocimiento de los pueblos, de los campesinos, de los pueblos originarios de los mayas y zoques, dando un tratamiento como conocimiento, como tecnología, como sabiduría... dejaremos de estigmatizar (...) no podemos seguir hablando de usos y costumbres, no podemos seguir hablando nada más de simples costumbres. Porque ¿Qué hablamos de usos? O estamos hablando de derecho, o estamos hablando de arreglos y acuerdos comunitarios, estamos hablando de normas de los pueblos. Entonces ya es otra categoría, es otra cosa, o es el Lekil Chahpanel, el buen arreglo”. (extracto de entrevista Dr. Miguel Sánchez Álvarez TE021 13/08/2020)

El *Lekil Chahpanel* es un concepto que también ha documentado y desarrollado otro colega profesor visitante de la UNICH, y lo ha hecho en compañía del Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada A.C. en Ocosingo, Chiapas³³. Para estos profesores los arreglos en las comunidades son formas de derecho, las formas de elección de autoridades son política y los procedimientos de atención a la salud no son medicina tradicional, son prácticas médicas, prácticas de salud. En cada campo hay problemas, dilemas e incluso contradicciones... ¡Por supuesto!; el *Lekil chahpanel* lo mismo contradice el derecho positivo de origen romano como lo resignifica en función de las situaciones de justicia que enfrentan los promotores de derechos humanos que el compañero Antonio Paoli relata en el texto mencionado, o por otro lado, contradice y confronta el tratamiento de la cuestión de género que las tradiciones y el mal llamado “usos y costumbres” impone en las comunidades indígenas de Ocosingo. Para algunos y algunas profesoras esto es parte de la mirada de respeto, de reconocimiento y de búsqueda de incorporación y debate respecto de las prácticas de saber/conocimiento que suceden en las comunidades con fuerte presencia de diversidad étnica y de diferencia lingüística y cultural.

La incorporación de lo local en el proceso de aprendizaje universitario, como se puede intuir, no es tan sencillo como parece. No es tampoco sólo retórica del discurso docente, aunque puede ser tachado de folclorismo, este resulta estratégico y no estéril, porque se hace visible la diferencia étnico-epistémica entre grupos sociales para documentar, cuestionar y analizar la desigualdad y la injusticia. Es decir, es una práctica pedagógica situada. En uno de mis acompañamientos con profesores realizamos un viaje al carnaval de Chamula el 24 de febrero del 2020; justo unos días antes de que empezara la pandemia en el país:

Salimos cerca de las 10:00 am rumbo a Chamula en tres autobuses escolares. Íbamos Jaime, el Prof. Antelmo, el Prof. Miguel, las Maestras Gabriela y Rosy de comunicación, y yo. Alrededor de unos 50 estudiantes. Varios grupos, dos de Lengua y Cultura de 2do semestre y dos de 6to semestre

³³ *Lekil chahpanel* es una forma de nombrar una tradición para promover la justicia y la dignidad. “El término puede interpretarse como *el buen arreglo entre las partes*. Respetar estas formas tradicionales enaltece la noción misma de los Derechos Humanos, ya no sólo como conjunto de normas que facilitan en reclamo y defensa de la sociedad civil indígena contra decisiones arbitrarias del Estado, sino también como una manera de construir la armonía social” (Paoli Bolio, 2019: 5). Véase esta obra como una espléndida recopilación dialogada que presenta el autor sobre la vitalidad de este concepto en la región y sobre su anclaje con la interacción interlingüe e inter-justicias que suceden en muchas regiones de Chiapas como las cañadas de Ocosingo.

de comunicación intercultural. Chamula ya estaba lleno de automóviles y autobuses, sobre todo en lo que se conoce como el helipuerto, donde está la casa de la cultura de Chamula, no había más lugar para coches. Los autobuses nos dejaron a unos 50 metros de la casa de la cultura. Jaime tomaba la palabra para, más o menos, ordenar la visita, ya para entonces se miraba un problema, por lo concurrido del evento. Era el último día del carnaval o Kin 'Tajimol de Chamula. (...) Nos encontramos con los profesores Fco. Xilón y Eduardo Gómez, ambos de Chamula. Xilón llegó con su zarape especial de lana blanca característico de los Chamula y vestimenta especial de la ocasión. Su interpretación del evento fue crucial para los y las estudiantes que nos acompañaban (...) En cierto momento nos dispersamos por completo para que los estudiantes comieran algo, luego con muchas dificultades pudimos volver a reunirnos. La verdad es que los estudiantes de 6to semestre aprovecharon la salida, si, para conocer Chamula y el carnaval, pero un par de ellos ya no volvieron; para la Maestra Gabriela era probable que se encontraron con conocidos y se quedaron a echar trago, la fiesta se caracteriza por la enorme cantidad de alcohol que se ofrece. (...) Durante el recorrido perdí de vista al Prof. Antelmo y al Prof. Miguel. Por lo que me dijeron después ellos, a diferencia de nosotros que nos concentramos en el centro del pueblo, habían recorrido los barrios alrededor del pueblo. Estuvieron en los centros ceremoniales de los barrios que tienen mucha actividad, previo a la ceremonia del salto del fuego de este día, según nos decía Xilón (...) No menos de 20 mil personas se congregaron en el cuadro y más allá de la plaza, sobre las calles aledañas para presenciar y ser parte del carnaval. El momento cumbre, que ya no pudimos presenciar puesto que llegó la hora de regresar, es la salida de los toros al cuadro y la corrida de gentes (valientes y arriesgados) todos "hombres" en una especie de corral cuadrado que la propia gente hace en la plaza. Según Xilón y Eduardo, ya ha habido muertos en tal ceremonia (fragmentos de la vista de campo al carnaval de Chamula, 28/02/2020).

Un par de días después, ya en las aulas de la UNICH, Jaime, Gabriela y yo conversábamos y analizábamos la experiencia junto con los y las chicas. Al final de ese día apuntaba en mi diario:

A diferencia de la primera clase, y de la conferencia que les impartí, esta vez sí se generó diálogo, el intercambio de opiniones con los estudiantes fue muy bueno. Yo me moví con demasiada soltura en el espacio de en medio, teníamos en común una misma experiencia sobre la que podíamos conversar y sobre la que compartimos lecturas. Yo mencionaba alguna situación observada por mí, y ellos corroboraban o mencionaban algún dato adicional que ni yo, ni Jaime vimos. Pero a diferencia de ellos la experiencia de Jaime y la inquietud mía hacían que lo observado por los chicos cobrara mayor sentido y comprensión de sus implicaciones. Por ejemplo, cuando se mencionó el rezo al interior de la iglesia de Chamula, los chicos hacían las preguntas, presentaban las inquietudes a las que Jaime y yo adicionábamos con datos y más preguntas profundas sobre ello: ¿Cómo y desde cuando llegó la mojarra fresca como elemento del rezo?; ¿Cuáles son los simbolismos de las velas y de las gallinas? ¿Por qué no hay bancas? ¿Por qué están las paredes oscuras?... Con esas preguntas yo intentaba mostrar a los chicos el ejercicio de observación en campo y la necesidad de ser críticos, metódicos y precavidos. Diferenciar entre observaciones directas, entre intuiciones, entre deducciones y entre hipótesis y supuestos. Hacíamos lo mismo con otros casos, pues cada chico debía hablar de lo

que observó y lo que le fue más interesante para sus temas, por ejemplo: el ritual del paso de fuego, las banderas utilizadas por los distintos barrios de Chamula, los moxos (chicos vestidos con atuendos y bailando y festejando entre las calles y entre la plaza), la vestimenta de lana de oveja entre hombres y mujeres, los rezos en la iglesia y la gente que vende el servicio de rezo para cuidar el viaje de los migrantes. Entre otros temas. Cada chico y chica habló, unos con más soltura que otros y con más agudeza en sus interpretaciones y observaciones.

La organización de la clase, tal como fue pensada por Jaime, potenció la inquietud natural de los chicos por comprender su contexto. Pero Jaime fue cuidadoso e insistente en no ver lo cultural como estático, ni tampoco como folklórico. La relación con las propias tradiciones es una cuestión difícil de abordar. Tanto dentro como fuera del aula. Lo que es sencillo, es asumir el rol del antropólogo que estudia lo "extraño" es decir, documentar cómo hacen las cosas allá y qué diferencias hay en ¿Cómo las hacen en su microregión, o en su comunidad? El problema con este tipo de observaciones es que no sale de la lectura de una etnicidad regional controlada por la situación de desigualdad social de Chiapas y de los Altos, donde lo caxtlan y lo extranjero mantienen una condición de superioridad económica y donde lo étnico se coloca como objeto de estudio, de disfrute estético y turístico. Cuestionar, o ayudar a los chicos a cuestionarse sus procesos culturales, desde una mirada política y económica, que además tiene que ser histórica y antropológica es sumamente complicado, porque ni los tiempos ni las metodologías didácticas son suficientes dentro del aula. ¿Cómo hacer ver a los chicos que el carnaval de Chamula constituye un atractivo turístico, muy vivo, dinámico y adaptable a los tiempos actuales, donde no sólo se crea un mercado de bienes y servicios turísticos, sino que también se representa y se defiende una posición intra-étnica de grupo, donde se disputa el control político y económico de la región frente a otros grupos tsotsiles y tseltales?, es decir ¿Por qué ciertos grupos acaparan la atención de los observadores extranjeros y nacionales y con ello incentivan el mercado etnoturístico? Eso genera dividendos a corto y largo plazo. El celo por ser "los observados" por los antropólogos que *siempre han venido* es algo muy presente en los Chamulas por lo que pude apreciar no sólo en este ejercicio, sino durante todo el trabajo de campo.

Es imposible analizar con detalle todo esto en una o dos clases, aunque sean de dos o tres horas y con chicos de 2º o 6to semestre. Ni el tiempo, ni las condiciones del aula son suficientes. Se requeriría al menos un programa de varias visitas al carnaval y de un estudio sistemático

previo, histórico-documentado sobre tal fenómeno social. Además, la salida llevó mucho tiempo y requirió gestiones de recursos, permisos, cartas de responsabilidad, haciendo aún más difícil el esfuerzo por salirse del aula e incorporar lo vivido, lo local, lo externo en la experiencia pedagógica. Y no sin errores, problemas y cosas que salieron mal.

Valorar e incorporar lo local como prácticas de saber/conocimiento no significa simplemente folclorizar la diferencia para enfatizar en su particularidad o en el colorido de las vestimentas, lo ostentoso de las fiestas, o lo peculiar de los alimentos, etc. La praxis de los y las colegas conduce a una transformación de actitudes, a una profundización sobre las implicaciones de la diferencia, a un desvelamiento de la desigualdad en la diferencia. Es decir, a una mejor comprensión de la realidad intercultural y conflictiva que se vive. El siguiente relato habla de una experiencia exitosa que implicó también el irrumpir el currículum y andarse en los márgenes de lo institucional, transformar el rol:

“hicimos ese proyecto, bueno empezamos como treinta y terminamos quince, veinte. (...) ellos estaban hablando desde sus propias comunidades, ellos eligieron un tema y fueron escribiendo un ensayo. Con un taller de escritura que ella ya tiene uno montado [se refiere a la Dra. Elisa Cárdenas profesora visitante que coordinó junto con ellos como profesores de la UNICH la actividad fuera del aula y en torno a la habilidad de escritura] pero eso implicaba que, teníamos salidas de vinculación a cada comunidad de donde eran ellos, y se hacían varios ejercicios... ¡Todos íbamos! Profesores y todo el grupo, íbamos los veinte a Copainalá, íbamos los veinte a Acacoyahua, bueno si tú no podías ir, pues no pasaba nada, pero ese era el ideal. Y realmente fue interesante ver ese proceso desde este espacio, no sólo por lo que ellos lograron hacer [al final escribieron su texto y por las gestiones de los profesores el texto vio la luz como un libro en coautorías] sino cómo compartir estos espacios de llevar a un grupo de estudiantes a sensibilizarse con un problema que era identificado sólo por uno, porque era parte de esa comunidad, por ejemplo: el chico de Acacoyahua que hablaba de la generación japonesa en el soconusco, o sea, él nos tuvo que introducir en todo el tema de la migración japonesa en el soconusco, en Acacoyahua en particular; visitamos lugares así como muy emblemático de la ciudad donde se ve la presencia japonesa. Entonces ellos mismos tenían así que contactar toda una serie de entrevistas que se hacían individuales o colectivamente, y éramos los veinte, los quince o los que fueran ese día, haciendo una entrevista con la persona que habían ellos, los chicos, seleccionado. Y después hacíamos como esos procesos reflexivos, en la noche. Todo mundo escribía algo para esa persona desde cómo uno lo miraba, teníamos que entregarnos párrafos, tú entregabas párrafos de lo que tú habías observado y a esa persona se lo regalabas. Esa persona se quedaba con esa aportación tuya y ya después tú tenías su retroalimentación también. Y se hacían reflexiones colectivas, era interesante y era muy, o sea, creo que esos espacios son espacios formativos, pero está asociado la investigación con un producto académico donde sí pones a dialogar una formación, un procedimiento metodológico de cómo hacerlo...” (extracto de entrevista TE031 27/05/2019).

La experiencia, según ella misma, no se ha repetido. Lo guarda en su memoria como un caso exitoso como un recordatorio de que vale la pena el esfuerzo por hacer más de lo esperado y como una muestra de lo mucho que se puede lograr con alto compromiso, con buenas voluntades y con una carga importante de inventiva, de innovación pedagógica crítica. Aunque la identidad étnica no constituye una condición *sine quanon* para una praxis docente intercultural, el conocimiento de la lengua y la cultura, así como la relación prolongada o la convivencia con la otredad posibilita mejores herramientas de comprensión y de posicionamiento necesarios hacia pedagogías dialógicas, menos verticales, más horizontalizadas y mucho más humanas. Al respecto, la misma profesora me compartía:

“Estaba intentando enseñar cómo hacer preguntas para una encuesta y preguntas para un entrevista -yo daba la clase de métodos cuantitativos, algo así- y yo le digo a las chicas, -Oye bueno, si yo te pregunto ¿Cómo tu papá reacciona? ¿Qué tu papá dice, o cómo tu papá valora que tú estés en la universidad siendo mujer? y no sé qué... -y ella me dice: -¡No! mi papá nada. -yo dije: ¡No! a ver, aquí pasa algo... o sea, fue así de esas cosas que te caen de que tú dices algo no está funcionando en el sistema de comunicación que no entiendes. Y no sé por qué, o a lo mejor si sabía y le pido a un chico que le hiciera la misma pregunta en tsotsil, él le pregunta y ella está hablando durante ¡Cinco minutos! Y yo le dije espérate ¿Qué no funcionó?, y ella me dijo: -es que usted no me supo preguntar, es que yo en español no se lo puedo contestar, en mi lengua sí. -Entonces ahí como que te empiezan a caer todas esas cosas que tú dices... cómo realmente lograr un diálogo con otro, aunque sea un nivel si no conoces la lengua. Si no conoces sobre.... Entonces a lo mejor esta diferenciación étnica sí te da ese marco de comprensión. Desde dónde y para dónde vas a trabajar, pero tampoco creo que sea exclusivo de, digo, también hay gente desde fuera que está haciendo cosas, o sea, no creo que la condición étnica sea una condición sine quanon para no hacerlo. Pero, en ese sentido creo que los marcos de comprensión, estos marcos referenciales, como tú dices, está concepción epistémica de la diferencia puede ser un principio diferenciador” (extracto de entrevista TE031 27/05/2019)

La diferencia étnica-epistémica entonces tiene múltiples formas de presencia en la universidad y lo mismo sirve para reificar la desigualdad como para visibilizarla y cuestionarla. En el saber-hacer docente que yo identifiqué más comprometido, más crítico e informado y sobre todo humano, ético y esperanzador está no sólo el reconocimiento de la desigualdad y la injusticia en la diferencia, sino la voluntad política de no quedarse de brazos cruzados y de formar de manera crítica y contrahegemónica a los estudiantes; a pesar de luchar contra el propio sistema de dominio de la universidad y sus fuerzas y lógicas que gobiernan el rol y la práctica convencional. Los dilemas, las controversias y contradicciones salen entonces al

descubierto y son estas más visibles al analizar la trayectoria docente y la mirada personal que esta trayectoria ha construido. Esto es cometido del siguiente capítulo. Junto con un segundo énfasis en el carácter estratégico y el potencial contrahegemónico que tiene la identidad étnica en el quehacer docente.

Sin embargo, un asunto ha quedado aún en el tintero en esta inmersión en la praxis docente, en este escudriñar en las diversidades de discursos y prácticas que existen en el seno de la UNICH y su reciente historia: el giro decolonial en los discursos y prácticas pedagógicas universitarias. Sostengo que prevalece una ausencia de un discurso docente de carácter decolonial o de inspiración descolonizadora. El giro decolonial es un tema novedoso y confuso para el grueso de la planta docente, visible e interesante como tema de estudio para muy pocos profesores y profesoras versados, sobre todo, en las ciencias sociales e intelectualmente muy activos. Eso no quiere decir que no se pueda hacer una crítica decolonial a la cotidianidad del rol docente y de nuestro quehacer como profesores en la universidad moderna. Esto también intentaré abordar en el siguiente capítulo a partir de las voces que me acompañan; examinando las historias de vida que hay detrás del hacer y sentirse profesores y profesoras universitarias. Hacerlo nos permitirá concluir la tesis y desmenuzar hasta lo más personal y subjetivo que me ha sido posible la perspectiva docente en la UNICH. Esperando, además, concluir con una serie de reflexiones y aportaciones significativas en torno a los desafíos de la docencia en espacios de enormes y profundas desigualdades y diferencias histórico-socioculturales como los Altos de Chiapas.

Como he mostrado a lo largo de este capítulo la UNICH se estableció como una apuesta institucional por transformar las relaciones sociales interétnicas al menos desde el seno del recinto universitario, sin embargo, un buen vistazo a los hechos con ojo crítico, muestra que la fuerza del contexto inmediato y de las lógicas que operan en la universidad y en la docencia como una de sus principales funciones condicionan, estructuran la praxis para reproducir un ethos colonialista que muchas de las veces reifica la desigualdad dentro de la diferencia; estigmatiza lo étnico y se reapropia de la diferencia para dejarla en el lugar que el pensamiento occidental y eurocentrado ha establecido: como una otredad, como saber popular, como lo

tradicional, el usos y costumbres y “lo” indígena. En la cotidianidad, los discursos docentes sobre la interculturalidad difícilmente se pueden escindir de esta propensión a reproducir el ethos colonialista desde el currículum, en las formas de organización de la universidad y del trabajo que coloquialmente llamamos “académico” pero que pocas veces cuestionamos en su raíz etimológica y su carga eurocentrada. La resistencia a estos acomodamientos estériles de la praxis al ethos colonialista pedagógico está en ciertas actitudes y saberes-haceres que llamo irruptivos e interculturales críticos. Como anomalías que se asoman en lo cotidiano; como formas de intentar cambiar el actual estado de las cosas, innovando pedagógicamente, saliéndose del aula deliberadamente, cuestionando sistemáticamente lo instituido, lo normalizado por la disciplina, la profesión, la sociedad credencializada y la escolarización.

Estas resistencias cotidianas micropolíticas aisladas y esporádicas sucumben en nuestros propios ojos y en nuestras propias manos, pues la praxis docente sucede en un concierto de regímenes de poder que van más allá del recinto universitario pero que tienen que ver con su condición como arquetipo del Estado-nación y de la modernidad eurocentrada. En estos sistemas ideológicos y políticos de gran calado tiene validez y sustancia la universidad como institución moderna y en ese preciso sentido, resulta profundamente complicado escindirse por completo de los regímenes de poder que la hacen posible, pero como bien afirmó Foucault: no hay forma de poder sin sus correspondientes estrategias de resistencia, pues el poder no es una relación absoluta, sino una situación en constante dinámica y tensión. Es mi cometido acceder mínimamente a estos dilemas a partir de las historias de vida hacia la docencia que presento y analizo a continuación o que, dicho más debidamente, historias que me acompañan en la travesía que me propuse al inicio. De esto, y otros problemas y desafíos propios del momento límite y de no retorno que vive la universidad moderno-colonial que heredamos, es de lo que trata el siguiente capítulo.

V

V. Vidas, miradas y agencias detrás del rol docente. Las trayectorias hacia la labor académica en la Universidad Intercultural de Chiapas y los regímenes de dominio de la praxis docente

Difícil resulta ver el orden de las cosas cuando están tan instaladas en nuestras miradas cotidianas. E igualmente difícil es mirar los recovecos del sentido común que se instala en nuestras vidas para darle una menor sensación de caos al mundo en que vivimos. Las trayectorias e historias de vida que aquí voy a compartir tienen en común que son fiel testimonio de la cotidianidad y del sentido común que residen detrás del quehacer docente. Tienen de particular el lugar en que se encuentran y la historia contextual que comparten, pero se diferencian significativamente en los itinerarios que les son propios en tanto particulares historias de vida hacia convertirse y sentirse docentes de la UNICH. Comparten características de su pasado, pero son diversas en tanto respuestas individuales a problemas colectivos. He tenido que buscar una estrategia de presentación que, de cuenta de las miradas cruzadas, de historias comunes pero diferentes. En el cometido de darle la voz propia a las experiencias de búsquedas de diálogo entre las diferencias; dejar el testimonio propio de aprendizajes y desaprendizajes en la praxis educativa a la que han llegado por asares del destino ellos y ellas con quienes comparto la voz de analizar el quehacer docente hacia pedagogías interculturales críticas y decoloniales. Al mismo tiempo que cuestiono el carácter estructurado que tienen nuestras miradas como profesores en la sociedad dominante capitalista, patriarcal y eurocentrada. Mi intento, por lo tanto, es desplazarme lo más posible —para un ejercicio de tesis con las características formales del posgrado de alto nivel— del análisis de los sujetos como objeto de estudio, pues no son ellos-ellas mi objeto de investigación, sino las prácticas docentes y el contexto en el que estas se desarrollan lo que realmente me interesa y sobre el que busco reflexionar, junto a ellas y con ellos como interlocutores, más que informantes.

En este sentido, la mirada docente a la que me refiero no es una mirada personal en el vacío histórico y contextual, sino todo lo contrario es una mirada personal construida en la historia y estructurada en el contexto particular del itinerario de vida. No es mi objetivo juzgar a las personas y sus decisiones de vida, es mi intención analizar ¿Cómo el contexto y la historia particular en un lugar y tiempo produjeron tales decisiones en tal y cual persona? Y ¿Cómo ese pasado está relacionado con las formas de mirar el trabajo en el presente y conducirse en la universidad como una institución moderna? Pensando la universidad como lo que aquí he dicho: un dispositivo de poder moderno-colonial; un arquetipo de reproducción de credencialización social y de conducción de intelectualidad al servicio del capital y del nacionalismo gubernamental. A pesar de esto, la universidad sigue despertando nuestras esperanzas y nuestras voluntades por transformar las vidas y los contextos, aunque en ello nos lleve la vida, o, aunque nuestra contribución termine siendo tan pequeña como un maicito en retoño en una inmensa milpa imaginada.

He integrado las historias de vida hacia la docencia en tres apartados. En un primer apartado están las historias que corresponden a la segunda generación de investigadores mayas-zoques formados en los Altos de Chiapas hacia finales del siglo XX. Digo segunda generación, porque como he descrito en el capítulo III es Jacinto Arias el primer escritor chiapaneco de Chenalhó, hablante de tsotsil, quien puede identificarse como una primera generación de intelectuales mayas-zoques-mexicanos contemporáneos. Los casos que me acompañan y que comparten parte de su biografía de vida, son la continuación de Jacinto y otros y representan el antecedente de quienes más actualmente se vienen formando en el siglo XXI. Este es el caso del segundo apartado que incluye las vidas y trayectorias de dos profesoras de la UNICH formadas después del siglo XX. Las diferencias de contexto de formación, pero también de itinerarios de vida, además de la cuestión del género hacen que las historias que veamos permitan una comparación de contextos, formaciones, perfiles y soluciones al difícil problema de [con]vivir en las diferencias y desigualdades.

En el tercer apartado de historias aparecen el caso del médico y profesor Salvador Trujillo Chicas, y la Mtra. L.V.J. ambos profesores de la UNICH, por supuesto. Sus trayectorias y sus

perfiles docentes constituyen casos excepcionales que muestran los desafíos de desnormalizar la práctica docente, desde una cotidianidad que tiene más de adaptación estratégica-personal que de lucha frontal y sistemática a los regímenes de dominio de la praxis. En el análisis más fino, sostengo que constituyen luchas por desnormalizar el rol docente institucionalizado y convencional que la universidad insiste en imponer; y por lo tanto tienen mucho por enseñar y de sus experiencias es de lo que necesitamos aprender.

En lo que sigue presento las narrativas biográficas de profesores y profesoras de la UNICH en cierta forma de diálogo entre mi voz y la de ellos y ellas. Su voz aparece en formato de cita textual: cursivas y separado del margen izquierdo. Si bien, son fragmentos de las transcripciones de las entrevistas que sostuvimos sugiero al lector, o lectora, seguirlas como voces vivas pues he intentado plasmar lo más nítido posible la forma en que conversamos, suprimiendo algunas repeticiones o adecuando expresiones que considero facilitan la lectura y la comprensión del sentido de lo que ellos-ellas me compartían y a las reflexiones que juntos arribábamos. He decidido omitir los códigos de entrevista en estas citas para darle un sentido más personal y natural a la voz de ellos-ellas. Dentro del texto plano también coloqué pequeñas citas en cursivas que representan la voz de ellos-ellas en diálogo con la mía.

V.1 Trayectorias docentes desde el indianismo: dignificar lo indígena y luchar contra el estigma y la desigualdad

Miguel Sánchez Álvarez

“Estudiar las formas de vida indígenas desde dentro, es una actividad compleja, sobre todo porque representa la voz de los estudiados de siempre, de quien han sido conocidos mediante las interpretaciones de otros”

El Dr. Miguel llegó a la UNICH a través de un concurso de plaza para profesor de tiempo completo en la carrera de desarrollo sustentable, concurso que se abre en el verano del 2008. El profesor Miguel venía estudiando un doctorado en Desarrollo Regional y Planificación Empresarial en Oaxaca; y la universidad tenía apenas 4 años de su fundación, no había egresado ni la primera generación de esa carrera para entonces. Además, al proyecto de Fábregas, le

restaban tres años más de impulso académico. El trabajo al que Miguel era convidado implicaba no sólo el estar frente a grupo sino el intervenir directamente en los diseños curriculares de la nascente carrera, así como el involucrarse al grupo de profesores que venía nutriendo el proyecto como parte de la Academia de Desarrollo Sustentable. Muchos de los cuales en ese entonces tenían perfiles bastante formados, y venían de distintos lugares del país.

Miguel para entonces contaba con mucha experiencia en la región de los Altos y había cultivado un conocimiento profundo de Huixtán y de los alrededores de San Cristóbal particularmente. Tenía toda una vida ya dedicada al estudio y la formación sin olvidar, ni negar su identidad tsotsil-tseltal de Chiapas. Era una persona de 45 años, había invertido muchos de ellos al estudio y al trabajo intelectual en agencias del Estado, así como estado muy de cerca de las luchas y sentires de los pueblos y comunidades indígenas de Chiapas. Estaba por iniciar su etapa intelectual más productiva. La universidad le permitiría ampliar su voz a través de su escritura, una escritura que describe y analiza la situación ambiental y sociocultural de la región multiétnica en Chiapas. Desde su praxis intelectual como investigador y académico, pero también como profesor universitario el Dr. Miguel comparte una visión del pensar y hacer de los pueblos originarios en Chiapas.

Miguel nació en 1963 en Jok´osik. Una comunidad del municipio de Huixtán en Los Altos de Chiapas. El más joven de entre su familia, el último en nacer después de doce hijos de los cuales a su padre y a su madre sólo les sobrevivieron tres. Miguel quedó huérfano de padre a temprana edad y como muchísimos chicos de su tiempo —y aún ahora— emigró hacia la ciudad de San Cristóbal a estudiar —*a estudiar bien, a aprender mejor el español, aprender mejor las matemáticas y las ciencias naturales*—. En Jok´osik había cursado los primeros años en una primaria bilingüe que para él había dejado mucho que desear, pero aquellos primeros años los recuerda con mucha felicidad en el campo. Miguel trabajaba de siete de la mañana a tres de la tarde y de cuatro a diez de la noche estudiaba la secundaria. Su vida de trabajo para ganarse la vida comenzó desde antes de los diez años; recuerda como un primer empleo una tienda de jamonería y embutidos en el centro de SCLC donde laboró por ocho años para costearse sus

estudios básicos. Y no porque estos tuvieran costo, sino porque había que vivir en la ciudad para estudiar mejor.

A la muerte de su padre y ya con los estudios de secundaria Miguel toma una primera decisión fuerte, sabido de su gusto y disposición al estudio y luego de recibir una oferta de un profesor de estudiar la escuela normal después de la secundaria y así llegar pronto a ser promotor bilingüe, Miguel dice:

–Yo en mi inquietud, sin informarme bien, no le acepté la oferta a mi profesor. Le agradecí mucho, pero yo quería estudiar la prepa. A pesar de que no tenía yo garantizado mi ingreso, seguí trabajando, pero pos, no había quien me sostuviera. Tenía yo esa como decisión firme: estudiar la prepa. Solicité ficha para la prepa ahí mismo, en esa misma institución, porque estaba la secundaria y la preparatoria el turno matutino y el vespertino eran dos niveles de educación que se impartían en un mismo centro. Entonces al terminar la secundaria, pedí la ficha, concursé pasé el examen y me puse a estudiar la preparatoria–

Con veinte años en 1983 mientras estudiaba la preparatoria, Miguel ingresa a trabajar al Instituto Nacional de Investigaciones sobre Recursos Bióticos (INIREB) que se había instalado como una dependencia del gobierno federal en Chiapas. Aunque su plaza de trabajo fue de intendente y luego subió a auxiliar administrativo, Miguel hacía las veces de oyente en las clases y exposiciones de aquellos biólogos y animalistas maravillados en conocer la impresionante diversidad de fauna y flora de la región. Ahí le nació más el gusto y la inspiración por las Ciencias Naturales *–mi aspiración era estudiar Químico Farmacobiólogo, montar un laboratorio... me gustaba mucho la anatomía, la fisiología y ahí me incliné a estudiar medicina–*. Con esposa, dos hijos y un empleo bien pagado para su tiempo *–hasta con prestaciones recuerda el Dr. Miguel–* termina el bachillerato y en 1984 emprende el enorme reto de estudiar la carrera más cara, y más prestigiosa, de las universidades: Medicina Humana. Luego de pasar la barrera del examen de conocimientos de la UNACH *–hecho no menor dado el nivel de exigencias de ese tipo de exámenes y justo en el tiempo en que se comienzan a establecer este tipo de filtros*

institucionales en la década de los años 80— Miguel decide renunciar a su trabajo en el INIREB y partir hacia Tuxtla:

—Fui allá a estudiar y bueno, esté... el horario de la escuela era de las siete de la mañana a dos de la tarde, había que estudiar intensamente, fuerte, por eso no me daba tiempo para trabajar, no había tiempo. Mi idea era: a ver si podía conseguir trabajo de noche, no, no, no lo busqué porque no me dio tiempo... Y beca, tampoco tenía (...) en ese tiempo no había programas de beca, como ahora que todos los estudiantes ahora tienen beca, aunque sea dos mil, tres mil pesos (...) entonces me empecé a desesperar pues porque la paga que yo había ahorrado... yo ya tenía el compromiso de esposa, ya tenía un hijo... ¡Ya tenía dos hijos! Entonces en ese tiempo pues fue para mí muy difícil porque busqué la manera de beca, y no hubo beca, nada de beca. Pues no puedo seguir estudiando medicina, no hay pago, no hay cómo... entonces esté, como una cuestión así de impotencia. En ese tiempo era muy difícil para una persona, como tu servidor, que no tenía en quién apoyarse; no puedo, no puedo seguir estudiando, no por mi capacidad, sino por una cuestión de falta de dinero. (...) regreso y le hablé al director del INIREB, aquí en San Cristóbal y le digo con mucha pena ¿Qué posibilidad hay de recuperar mi puesto, mi trabajo? Porque no puedo seguir estudiando, pero quiero seguir trabajando aquí, amablemente en ese tiempo los compañeros me dan la oportunidad de recuperar mi trabajo, vuelvo a tener mi trabajo y espero, tomo un descanso, planeo un semestre en 85. Y me doy cuenta de que pues lo que yo había planeado estaba excelente, pero yo no podía hacerlo y porque mi plan, yo terco, terco, quería ahorrar dinero y regresar a estudiar medicina—

Miguel buscaba romper un muro invisible no sólo para personas indígenas, por la falta de recursos económicos y apoyo para el estudio, pero aún más difícil por ser un joven indígena y padre de familia; la posibilidad de una juventud dedicada exclusivamente al estudio. Fue la circunstancia, más que sus capacidades, lo que lo obligó a abandonar la carrera de medicina después de un primer semestre. Lo recuerda vívidamente como un momento triste y doloroso.

Poco tiempo después, entre 1986 y 1991 estudia la carrera de Antropología Social en la sede de Ciencias Sociales de la UNACH en SCLC, convencido de la imposibilidad del sueño de convertirse en médico, pero interesado también por las cuestiones sociales. En realidad, durante su formación Miguel tomó clases de biología, anatomía y química en la mañana, en sus tiempos

libres del trabajo como oyente en el INIREB, por la tarde tomaba clases de cultura e identidad en la facultad de Ciencias Sociales y muy por la noche aprendía a ser padre y marido:

–A mí me fortaleció mucho, llegué a la conclusión de que el ser humano no está limitado de su capacidad de desarrollar varias cosas, me di cuenta de que uno se cierra la puerta y se abre otra, y se puede explorar muchas áreas de conocimiento y es cuestión de encontrarlo, de explorarlo, que le guste uno y que aproveche uno, porque tampoco no el hecho de que sea ciencias sociales ha sido una carrera fácil–.

Su primera investigación que se convertiría en su primer libro publicable: “Jok’osik. Una comunidad tsotsil en transición” (Sánchez Álvarez, 1997) la desarrolló de 1989 a 1994 mientras trabajó primero brevemente como asesor técnico en un proyecto de investigación de la Universidad de Stanford y luego como técnico analista del Instituto de Historia Natural que se convertiría después en el actual Zoológico Miguel Álvarez del Toro¹. Su tesis de licenciatura que por título lleva: “Procesos de cambio social y político-religioso en la comunidad e Jok’osik. Una aproximación a la situación del grupo Tsotsil del municipio de Huixtán, México 1930-1993” le permitió una reinterpretación y comprensión de la precaria, injusta y difícil situación de los pueblos y comunidades indígenas que él vuelve a mirar más a fondo y particularmente desde su tierra natal:

–Todo esto me sirvió para la parte de la formación mía como antropólogo, como una formación un poco integral, no sólo el antropólogo cuadrado, con su teoría, con sus estudios étnicos, sino una cuestión un poco holístico, sí... es la antropología, pero qué hay con la naturaleza, qué hay con la lenguas, qué hay con la flora y fauna, qué hay con la parte histórica... eso me ayudó mucho, me di cuenta que lo que había yo hecho, lo que yo había aprendido de los biólogos me servía para explicar, fundamentar la parte de la flora, fauna, todo eso, y entonces nada más orienté la investigación mía en la cuestión de los cambios, decidí hacer un estudio pues muy amplio, muy ambicioso para la cuestión de la licenciatura en aquel tiempo–

¹ El INIREB cerró sus puertas en 1988 como parte de las restricciones presupuestales orquestadas por las recomendaciones de política económica neoliberal internacional.

Durante esta investigación Miguel había notado el ambiente de rebeldía que tenía la gente —*No querían aceptar nada; no querían saber nada del gobierno*— pero Miguel desconocía que en enero del 94 estallaría el conflicto. Y, sin embargo, al ser de los pocos reconocidos como indígenas y universitarios en la ciudad, meses antes del levantamiento personas que él había entrevistado llegaron a su casa, gentes, comandantes llegaron a su casa a platicar, durmieron ahí pero no le decían nada. Supieron guardar muy bien el secreto. Después del levantamiento, cuando se crea la Secretaría de Atención a los Pueblos Indígenas en ese mismo año, llegan conocidos de Miguel a su casa a invitarlo:

—“Venimos a visitarte” me dicen, y entonces se abrió la plática y me dicen: “¿Quieres trabajar? Te invitamos a trabajar tú que tienes conocimiento, eres ya antropólogo, no te has titulado, pero eres antropólogo formas parte de los pueblos indígenas, estás metido en la parte ambiental, queremos tu aportación con nosotros. Queremos que trabajes en la secretaría de pueblos indígenas” —Pero ¿Qué?; ¿Cuánto pagan o qué?... No, pues déjame pensar, porque estoy muy bien ahí en el trabajo, estoy bien. Toy aprendiendo, estoy en la parte ambiental moverme... —no, pos, es que queremos que nos ayudes justamente eso —bueno ¡Sale! Déjame pensar—

Después de una segunda visita Miguel decide ir a trabajar a la Secretaría de Pueblos Indígenas. Se integra entonces al equipo de Jacinto Arias y comienza una etapa como intelectual orgánico de la acción gubernamental para pacificar el territorio. Como he explicado en el apartado III.3.1 El desarrollo de la intelectualidad maya-zoque, su pluralidad y las preguntas sin respuestas (p. 208) Jacinto Arias venía integrando un amplio equipo de intelectuales locales hablantes de lengua y de autoadscripción indígena, la S.P.I. fue una conseción del gobierno luego del levantamiento armado y la política de desarrollo de los pueblos originarios empezaría a tomar fuerza hacia finales del siglo pasado. El entonces antropólogo Miguel se incorporó a ese equipo.

Esta fue una etapa que el Dr. Miguel recuerda como un proceso fuerte a nivel personal y familiar, un profundizar en el trato político con la gente, y en la situación política de la región:

—Yo trabajaba desde las siete de la mañana me quedaba en la oficina diez, once, doce de la noche, amanecer ahí en la oficina; íbamos a hacer un cargo, un cargo, un programa que se llama análisis de la política indigenista eran foros en distintas regiones lingüísticas, toda la región Ch´ol, la zona centro, viajaba yo, pero organizábamos a los pueblos, así sea una, dos de la mañana teníamos que tener los foros para poder reunir a la gente, los presidentes, los diputados, para escucharles sus problemas. Eso fue para mí muy pesado—

Además de que aquella experiencia le enseñó a poner límites al exceso de trabajo y valorar el equilibrio con sus roles como padre y como esposo, el contacto tan cercano con la política regional le permitió des-identificarse con los políticos y la política local corporativista de control intra-regional; le llegaron a proponer nombrarse como candidato a presidente municipal, pero Miguel entendió claramente que eso no era lo suyo:

—“Rompi con el verme como político (...) me di cuenta de que eso no era posible para mí, no era positivo para mí en el sentido de que no quería ahí, no era mi aspiración. Y mi compañero, me acuerdo muy bien, un director (...) me decía: <Oye Miguel pues tu eres muy bueno para redactar, eres muy bueno, pero tú no debes de estar aquí, tú ya debes de estar en otro lado>”—

Consciente de la delicada línea divisoria entre la política, el caciquismo, la corrupción y la impunidad, Miguel tomó la decisión de seguir formandose en lo académico. Esa otra decisión le conducirá hacia sus labores actuales como profesor investigador de Desarrollo Sustentable en la UNICH. En 1999 ingresa a estudiar la Maestría en Desarrollo Regional y Planificación Empresarial al Instituto Tecnológico de Oaxaca abandona la S.P.I. y alterna estancias entre Chiapas y Oaxaca. En el 2002 consigue un contrato como profesor de asignaturas en la Universidad Autónoma de Chiapas y se incorpora como investigador en el CELALI. Donde participa en los esfuerzos del grupo de intelectuales mayas y zoques que escriben en su lengua y traducen tanto del bats´ikop al castellano, como a la inversa. Estos contactos se mantendrán por largo tiempo y facilitarán un esfuerzo colectivo que llega a la luz en el 2012 —ya como docente e investigador de la UNICH—: “Las ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento” (Sánchez Álvarez *et al.*, 2012). Este libro

es un referente del tema y está citado en el apartado III.3.1 (p. 221) pues las contribuciones de los autores que el Dr. Miguel logró coordinar y reunir son fundamentales para la comprensión del tema.

En 2004 presenta su tesis de maestría sobre los sistemas de producción de maíz y frijol en la vida de los tsotsiles del municipio de Huixtán; y en el 2005 aparece su segundo libro editado por el CELALI y por el Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas: “Sistemas y tecnologías de producción agrícola en Huixtán, Chiapas” (Sánchez Álvarez, 2005). No pasa mucho tiempo en que decide continuar profundizando en los temas que más le interesan: las relaciones entre la diversidad de sistemas de producción agrícola y los conocimientos de los pueblos originarios de la región desde una perspectiva crítica y sociocultural. Entre 2004 y 2008 labora como subdirector de zona en un proyecto sobre el corredor biológico mesoamericano financiado por el Fondo Mundial del Medio Ambiente. Y ese trabajo lo conjunta con el inicio de los estudios de doctorado en el mismo Instituto Tecnológico de Oaxaca. El profesor Miguel estaba profundizando en el concepto de etnodesarrollo y miró entonces la complejidad de las prácticas socioculturales de sus connacionales, sin la carga estigmatizante sobre lo indígena. De esta manera, Miguel sostiene en su tesis de doctorado:

–“Nosotros los mayas tsotsiles, tseltales y ladinos huixtecos nos apropiamos de la naturaleza y del territorio de acuerdo con nuestros sistemas de conocimientos heredados de la época prehispánica, colonial, revolucionaria y actual, por lo que nuestra apropiación, configuración del etnoterritorio, territorio simbólico y concepción del mundo se fundamentan en cinco sistemas de conocimientos: territorio y ecosistema; social familiar, comunitario intercomunitario, pluriétnico entre mayas y ladinos; productivos: agrícola, ganadero y forestal; lenguaje y de comunicación; concepción y cosmovisión. Todos los sistemas de conocimiento constituyen parte del conjunto de enseñanza y aprendizaje que contamos para formarnos como seres humanos, para dar continuidad a la vida en la

*diversificación de la agrobiodiversidad, y en la conservación de los recursos naturales, pese a la presión e influencia del sistema económico e ideológico mercantilista”*²

Es posible que su mirada sobre los procesos de producción agrícola en la región haya influido en la selección que el comité del concurso de plaza hizo para otorgarle el PTC. Esto si se considera que para entonces el enfoque gubernamental intercultural no estaba concretado a nivel curricular y en este ámbito estaban en creces las discusiones entre autoridades federales e institucionales sobre las fuentes de dichos diseños curriculares. Un profesor con formación, con publicaciones, halante de lengua originaria y con experiencia en la política local de la región debía ser un perfil valorado por las autoridades en turno. Por otro lado, Miguel fue uno de los pocos casos de profesores que han ingresado a la UNICH vía un concurso de plaza. Sobre todo en el ambiente institucional antes de la crisis de gobernabilidad que he descrito en el apartado IV.1.1. (p. 242).

Ya como parte de la plantilla, además de colaborar en los nacientes diseños curriculares de Desarrollo Sustentable el Dr. Miguel coordinó los trabajos de normalización lingüística que en conjunto: el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y la UNICH publicaron en 2011. Estos son una serie de documentos que establecen alfabetos unificados, convenciones ortográficas y gramaticales de uso para distintos propósitos en cada lengua, aun a pesar de las variaciones en el habla; la colección está hecha para todas las lenguas de Chiapas, y dirigida a hablantes de cada una de estas: tsotsil, tseltal, ch´ol, tojolabal, zoque, kakchikel, mam y mocho´. El trabajo en la UNICH en torno a la planificación lingüística de donde surgieron estos documentos fue iniciado poco después de la fundación de la Universidad por otro profesor: Domingo Meneses etnolingüista y PTC de la carrera de lengua y cultura que inició desde la primera plantilla de docentes en el 2005 y el cual, también participó en el equipo de intelectuales dirigido por Jacinto Arias; el maestro Domingo colaboró directamente en la revista Nuestra Sabiduría como lo mencionó en el apartado III.3.1 (p. 211).

² Este fragmento es parte del resumen que redactó el Dr. Miguel para su tesis de doctorado, no corresponde a las transcripciones de nuestras conversas, sino que es una cita fiel de una parte del resumen de su tesis (Sánchez Álvarez, 2009).

Durante los siguientes diez años del 2011 al 2021 el Dr. Miguel ha seguido como PTC en la UNICH, laborando en el Cuerpo Académico “Patrimonio Biocultural, Territorio y Desarrollo en la Frontera Sur de México”. En 2011 publica un capítulo de libro titulado: “Concepción tsotsil huixteca sobre el universo y apropiación de la naturaleza y el territorio” (Sánchez Álvarez, 2011). Y al siguiente año aparece otro capítulo: “Introducción a las bases conceptuales del *lekil kuxlejal* o buen vivir” (Sánchez Álvarez, 2012). Ese mismo año publicó el ya multicitado texto “Las ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques...” (2012) en colaboración con Manuel Bolom, Pérez Sántiz y Velázco Jiménez, Lucía. En 2016 se publica otro libro de su autoría (Nuevo Huixtán. Historia y dinámica social) y para el 2019 logra la coedición entre CLACSO, la UNICH y el CRESUR con el texto: “Los chicimecas y su integración en el modernismo y capitalismo” (Sánchez Álvarez, 2019).

Toda este basto trabajo de publicación de investigaciones y escritos se acompaña de otros artículos numerosos en torno a los temas que ha trabajado en la región. En el 2014, como producto de este esfuerzo ingresa al Sistema Nacional de Investigadores con el nivel 1, mismo que refrenda en 2017 y para el 2020 alcanza el nivel 2 de dicho sistema. En el 2021 el Dr. Miguel Sánchez es nombrado coordinador de la Maestría en Estudios Interculturales, cuya primera generación inició en 2021.

La carrera de Miguel Sánchez es la de un intelectual y profesor intercultural de Chiapas. Su formación y el trabajo previo al posgrado y a la carrera de investigador y académico empatan con el tiempo de surgimiento de una intelectualidad maya-zoque en Chiapas que buscó reconocimiento y voz propia en el contexto nacional. Durante la década de los 90 y los primeros diez años del siglo XXI, Miguel incursionó en diversos proyectos y agencias del Estado y la sociedad civil hasta llegar a formar parte de la planta docente de la UNICH en 2008. Aunque la posición del Dr. Miguel, por sus escritos y por su propio discurso puede ser identificada como indianista, propia del grupo de Jacinto Arias, él se siente mejor, simplemente como intelectual. Lo maya y tsotsil, o lo mexicano y chiapaneco, igual, son accesorios, etiquetas puestas por los demás, por los otros. Pero lo que debe quedar claro es el desplazamiento que desde su identidad él hace de lo indígena. No se trata de un intelectual indígena, no se mira él mismo como

intelectual indígena, y es incluso renuente a que así se le identifique. Esto es muy importante porque la enunciación de *lo indígena* ha sido al mismo tiempo un asunto en el que el Dr. Miguel viene escribiendo y luchando, desde su muy particular mirada y punto de vista:

–En la Secretaría, por ejemplo, ¡Los Pueblos Indios! Sólo el concepto de Pueblos Indios, ¿Qué nos está refiriendo? ¿Qué nos está diciendo? ¡El Desarrollo de los Pueblos Indígenas! O el ¡El Desarrollo de “Nuestros” Indígenas! –como ayer no sé si te conectaste en el foro de la UNICH, [–Se refiere a un evento que organizó la rectoría de la UNICH en el marco de celebración de los 15 años donde un funcionario uso la frase: “nuestros pueblos originarios”] (...) ¡Cambien ese discurso! (...) ¿Soy dueño de quién o qué? o ¿Ellos son dueños de los pueblos indígenas?; entonces eso es un concepto, son conceptos que dicen, que impactan no’. Entonces el concepto de los pueblos indígenas, los pueblos indios, y en la secretaría el concepto, acuñado por Jacinto Arias, decía: el indianismo... no es el indigenismo, sino que un movimiento indianista que es desde la cuestión de pueblos indios, yo nunca estuve de acuerdo con los antropólogos que usan ese concepto, ni estoy de acuerdo virtualmente, de ese indianismo de: ¡Somos indianistas! Porque no deja de ser la misma máscara, el mismo cuento, esencia, lo que marcan ellos decir indianista ¡Es lo mismo! Es un movimiento indígena, ok. Pero no deja de ser el sentido, peyorativo, discriminador, racista inclusive–

Hay una contradicción en el discurso indianista, y en la mirada misma del Dr. Miguel. Es una contradicción que radica en la enunciación indianista, que busca no ser identificada como indígena pero que utiliza lo propio indígena para hacerse valer igual de válido que lo nacional. Es decir, lo indianista precisa de la existencia de la diferencia étnica aunque esta misma diferencia esté anclada en la desigualdad histórica y en la subyugación de la otredad. Sostengo que entonces lo indígena tiene dos acepciones o formas de uso en el discurso y en las praxis docentes: primero como diferenciador-estigmatizante que conduce al folclor estéril y a la reproducción del ethos colonialista, después y más importante, como un recurso de lucha contra esa otredad subyugada creada por la modernidad, lo cual conduce también a cierto folclor pero con un carácter estratégico y político no menor.

Un folclorismo que he llamado *folclorismo estratégico* presente en la cotidianidad del quehacer docente universitario que –como he documentado y mencionado previamente– se presenta tanto en estrategias didácticas como en actividades institucionales o incluso en discursos de actores locales-externos colaboradores de docentes en la enseñanza universitaria. En nuestro caso lo vemos como parte del trabajo del Dr. Miguel; al rescatar las prácticas locales, dotarles de un trato mucho más legítimo producto de una consciencia étnica altamente

estudiada y elaborada, él destaca lo propio indígena como elemento diferenciador, pero sin eludir la desigualdad y la herida colonial que reside en tal diferenciación. En sus trabajos y escritos lo indígena toma sentido como forma, como contenido de enseñanza y se posiciona en una relación no sólo de respeto a la perspectiva epistémica que reside detrás de toda práctica social identificada como indígena, sino que además se busca darle el mismo valor o ponerla a convivir con otras prácticas sociales legitimadas por la mirada mestiza, occidental nacionalista.

En el caso del Dr. Miguel un relato personal pueda dar más elementos de esta mirada situada, perfectamente informada, éticamente comprometida y sutilmente folklórica:

–“Tenemos un panteón donde está mi familia (...) hace años que fundaron el panteón y bueno, veníamos cuidándolo, había algunos pequeños árboles que podíamos haber aprovechado y queríamos utilizar dos árboles para cercar el panteón. Bueno, uno de los miembros, no estaba de acuerdo a que se aprovechara esa madera, se prestó a mala interpretación y entonces denunció (...) Molestos las autoridades nos llaman, nos citan y nos sancionan. Nos aplican una sanción fuerte. Una sanción doble y hasta tres veces por pertenecer a tres comunidades distintas. Resulta que en este panteón estamos integrados por familias de tres comunidades, estamos regidos por tres comunidades, entonces nos sancionan económicamente y con algo que les decimos allá como; *chabajebal* que es el silenciador, el pacificador, y damos... antes se daba licor, ahora le piden refresco, pero no un refresco, sino que por rejas, por ejemplo, cinco o seis rejas para que alcance para toda la comunidad. Entonces nos llevan a la asamblea y nos sancionan. (...) No se derribó ni una madera, no se utilizó nada, y explicamos eso, que no habíamos derrumbado (...) Desde la ley, derecho positivo, pues no hay delito ¡No hay delito! Nosotros podíamos quejarnos y no pagar esa sanción, yo vi que pude hacer una acusación en contra de toda una comunidad (...) Pero analizándolo bien, ¿Tenían razón o no tenían razón de sancionarnos? Pues ellos están en su comunidad, están en su territorio, tienen que dar el ejemplo de que las reglas no se rompen, las normas, los acuerdos no se rompen, no puede ser que una persona rompa con todas las normas, con toda la buena justicia. Dice uno: –a pues es que me están aplicando una injusticia aquí –pues sí desde un punto de vista occidental pues sí, me afectaron. Pero desde un punto de vista administrativa y de derecho comunitario es la defensa del territorio y sus bienes, y para esto, nadie lo debe infligir (...) Hicimos, cumplimos, se resolvió (...) ahí está entonces la justicia, ahí está la norma, ahí está la protección y el cuidado de la naturaleza (...) es contradictorio con la visión occidental... es violación de derechos humanos desde la visión del derecho positivo pero, desde la visión de territorio es justicia, bien controlada, bien administrada que yo llegué a la conclusión de ¡Está bien!, ya no les dije nada, inclusive yo todavía les dije a los compañeros: ¡Está bien; tiene razón la gente!–

Es claro que para él la comunidad es un sujeto de ley, de orden. Un poder ajeno al sistema de justicia positivo de la sociedad dominante, mismo del que él mismo podía hechar mano con absoluta libertad y de muy probable éxito, sin embargo, su postura y su comprensión del

problema le permite mirar justicia, prácticas de justicia, posturas éticas y posturas epistémicas detrás de la situación que le tocó vivir, independientemente de que estas sean llamadas usos y costumbres, algo que para él más bien es una forma de justicia. La mirada entonces es diferente. Y esto es así por que su mirada se ha construido en torno a los pueblos de los que forma parte en contacto pleno con la sociedad dominante, mestiza y nacional. Pero tal mirada siempre está expuesta a la tensión, a la contradicción y al dilema. Algo también presente en el quehacer docente tanto para el Dr. Miguel como para todos los y las colegas, y sobre todo para los que se asumen además de chiapanecos: tsotsiles, tojolabales, tseltales, ch'oles o zoques.

Se podría argumentar, con cierta razón, que los usos y costumbres en el caso del relato anterior son prácticas que no sobrevivirán al contacto interétnico y a la aculturación que sucede en las comunidades. Procesos donde la justicia indígena entra en contacto con la justicia del Estado y por esto mismo tiende a integrarse al modelo dominante, no sin conflictos y tensiones de importante calado, en los que no podemos profundizar. Sin embargo, contextos de intercambios desiguales en torno a las concepciones y formas de justicia como el que aquí podemos apenas enunciar, requieren ¡Exigen! Miradas como las del Dr. Miguel; capacidades intelectuales no racistas, no colonialistas, no etnocentristas sino al contrario, abiertas a la pluralidad epistémica y política. La cuestión no resuelta de la convivencia intercultural, del diálogo intercultural en contextos como Chiapas tienen en personas y trayectorias como la del Dr. Miguel aliados precisos, cuyas voces, la universidad —aunque moderna-colonial— bien puede contribuir a ampliar su resonancia.

Jaime Torres Burguete

“No somos capaces de jalar parejo, de ponernos de acuerdo, porque sufrimos de las únicas enfermedades posibles en la sabiduría del ilol: o nos portamos mal, o somos envidiosos...”

Jaime Torres inició el proyecto de la UNICH junto con Andrés Fábregas Puig en el 2004. Fue invitado directamente por él como director de la División de Procesos Sociales para organizar, conducir y gestionar las primeras tres carreras de la división: Lengua y Cultura, Turismo Alternativo y Comunicación Intercultural. Para entonces no había ni plantilla de

maestros, ni mapas curriculares; no existía ni siquiera la infraestructura de que hoy goza la universidad. Al profesor Jaime le tocó concretar el proyecto de universidad intercultural liderado por Fábregas y le acompañó en ese cometido hasta la salida del segundo en el 2011. Después, Jaime hubo de acomodarse a los nuevos tiempos que no requirieron más de sus habilidades de liderazgo, de su conocimiento profundo de la región, de su especialidad como etnolingüista y de sus amplias redes sociales con intelectuales, políticos, académicos y líderes sociales de la región; indígenas, mestizos y extranjeros, todos por igual.

Su destacado perfil como intelectual tsotsil, político local chiapaneco, antropólogo, lingüista, profesor bilingüe, junto con un fuerte liderazgo académico como fundador de la UNICH, fueron interpretados más como una amenaza que como una fortaleza por las autoridades gubernamentales que tomaron las decisiones más importantes de nombramiento de rectores entre 2011 y 2018. En cambio, la falta de claridad y de comprensión sobre la complejidad y el desafío de la apuesta intercultural que mostraron los rectores entrantes de la UNICH llevaron al fracaso el proyecto de Fábregas y el deterioro institucional no se hizo esperar. Una crisis de la que apenas y comienza a reponerse.

En el 2013, luego de la fuerte decepción con la UNICH, habría de vencer una batalla más que le tendría preparada la vida; una enfermedad intestinal grave que lo mantuvo en el hospital cuatro años, casi al filo de la muerte. Enfermedad que truncó sus estudios de doctorado en la Universidad Iberoamericana. Pero de la que salió avante para reincorporarse como PTC en la UNICH en la carrera de Lengua y Cultura. Jaime encontraría en la universidad el último bastión de una vida dedicada al trabajo en defensa y apoyo a las poblaciones indígenas de Chiapas. Además de ser un lugar desde el que no ha dejado de repensar y discutir la identidad y el sentido de ser indígena, de manera pragmática, y en el contexto de la sociedad dominante. Sobre todo, desde su perspectiva crítica e informada del caleidoscopio de conflictos y problemáticas que se viven en Los Altos de Chiapas. Su mirada y su experiencia son muy valiosos en el complicado panorama de configuraciones interculturales y conflictos intra-étnicos que existen en Chiapas.

Jaime nació en una comunidad llamada Polom del municipio de Chenalhó en enero de 1964. A los diez años llegó a SCLC para estudiar los últimos años de primaria e iniciar la secundaria en una prestigiosa escuela para coletos; la escuela Ángel Albino Corzo. Hijo de un profesor y promotor cultural bilingüe; su padre había llegado a trabajar a la región Tsotsil producto de la política indigenista castellanizadora pero, en realidad él era Ch´ol, según recuerda Jaime —*él debe haber empezado a trabajar a los 14 o 15 años, terminando la primaria y se fue, lo pusieron en una región Tsotsil... la gente no sabía que los muchachitos aprendían rápido la lengua, yo creo que en menos de dos meses ya hablaba Tsotsil; luego lo mandaron a una región Tseltal y aprendió a hablar Tseltal, entonces mi papá hablaba Ch´ol, Español, Tsotsil y Tseltal*—.

El padre de Jaime llegó a ser jefe regional de la Dirección de Educación Indígena y había procurado facilitarles la educación a sus cuatro hijos, comenzando por el mayor que era Jaime. Pero, además, se había ocupado de que los tíos y, las tías de Jaime, tanto de la línea materna como paterna también estudiaran. El Mtro. Jaime recuerda su infancia entre Chenalhó y San Cristóbal rodeado de mucha familia —particularmente su abuela materna que le hablaba en tsotsil y le enseñaba a entender la tierra, el clima y de las enfermedades— muchos y muchas de su familia estudiaron la educación básica gracias al papá de Jaime. Sin embargo, esto no evitó que las primeras experiencias de Jaime con la educación estuvieran cargadas de un racismo explícito y denigrante. Quizás el padre de Jaime lo había mandado a la mejor escuela básica de SCLC para darle las mejores herramientas e incorporarse plenamente a la sociedad dominante, aunque esto lo colocó en un espacio al que no siempre fue bienvenido:

—El primer día de clases el maestro Guzmán Fino, se llamaba: <bueno jóvenes bienvenidos todos, pero, aquí acuérdense que también hay indios en el salón y a los indios se les pregunta ¿Está lloviendo tú pueblo? Y te contestan “está lloviendo tú pueblo” ¡Seguramente hasta tierra comen!> Me acuerdo muy bien me señala a mí, a Alicia y a Girón (...) <denles un diccionario> ¡puta! Nos dan un diccionario que tenían ahí <a ver tú empieza: busca la palabra> eso sí no me acuerdo qué palabra me dijo... pues imagínate con lo que te está diciendo tú vienes de... los nervios de que te está viendo la gente: pues por supuesto que yo no encontré lo que me estaba preguntando. Lo mismo Alicia y lo mismo la compañera Lucia Girón, no encontramos nada <¡Ya vieron! Son inútiles

¡Incluso!> En la puerta del salón puso una leyenda que decía de como la ignorancia engendraba monstruos; seguramente que es un pensamiento muy chingón, pero lo puso por nosotros, es decir... estos son ignorantes por eso, ¡puta! Le seguíamos a monstruos...—

Jaime comenzó a negar su identidad —en mi corazón estaba como en conflicto, en confusión— la experiencia de la secundaria fue para Jaime un asunto muy fuerte de confrontación, de discriminación constante —siempre seguían... era como una insistencia permanente, de esa cosa, de estar ofendiéndote, siempre, siempre: indio, que tú papá cuándo viene; es un negro, se parece indio...— a fuerza de puñetazos Jaime se defendía de las agresiones por ser diferente, pero eso lo llevó a desarrollar una personalidad poco sociable; autoaislarse y no poder platicar durante esos años de adolescencia y juventud temprana: —empecé a tener un asunto que pensé que toda la gente era mala ¡Toda! Yo empecé a tener una dificultad de ser sociable (...) fue muy complicado este proceso—. Un proceso del que saldría adelante conforme siguió estudiando; y que superaría y con creces en sus estudios de licenciatura y posgrado. El bagaje de una personalidad fuerte, decidida y voluntariosa se construyó con el tiempo; con una capacidad casi innata para identificar la agresión, la soberbia y la mentira:

—Por supuesto que, con todo el apoyo de mi papá, de mi mamá... y era yo el nieto mayor, la adoración de mi abuelita. Yo creo que eso es... termino la secundaria, la termino bien, me voy a la preparatoria y ahí fue donde empecé yo como agarrar fuerza de decir soy Tsotsil y me vale madre, soy de Chenalhó... uta!" me acuerdo una vez: reprobé matemáticas en la prepa, segundo año, el maestro Ayanei, un maestro muy bueno en matemáticas, muy humano. Había yo reprobado no me acuerdo tantas unidades... me dice en el salón: <Jaime solamente que sacaras diez... te salvarías de mi materia> me puse a estudiar día y noche y la chingada, y cuando da las calificaciones de todo mundo y no pasó mi nombre, dije uta madre estoy reprobado y me dice: <a ver Jaime fue el único diez en matemáticas> ¡uta! Ni yo lo podía creer dije entonces pues entonces sí, echándole ganas claro que se puede, se puede porque se puede... y a partir de ahí —¿Dónde fuiste? —fui con mi abuela, fui a cortar café, fui a esto... —porque una de mis abuelitas sí uso zapatos, pero la mamá de mi mamá ¡Nunca!, jamás quiso usar zapatos, todo el tiempo anduvo descalza... no es porque no, todo el

mundo le queríamos comprar; ¡nunca se los puso! Entonces todo el tiempo anduvo descalza, venía a la ciudad y venía descalza—

A los 18 años Jaime emprende el viaje a la ciudad de México, intentando ingresar a la universidad, pero sin saber bien a bien qué quería estudiar. Un día, un vecino le recomienda ir al Instituto Nacional Indigenista; “que fuera a hablar con Larios Torentino, era náhuatl y lo iba atender muy bien” recuerda Jaime que le indicaron. Jaime se presentó como oriundo de Chenalhó, Chiapas: —dame tú nombre, vamos a abrir una licenciatura en etnolingüística para jóvenes indígenas de todo el país— le dijeron. Jaime se integró a la segunda generación de etnolingüistas que organizaron conjuntamente el INI y el CIESAS de 1983 a 1987. Ahí conoció a Andrés Fábregas como su maestro. En San Pablo Apeatitlán, Tlaxcala donde se instaló aquel programa de etnolingüistas, único en Latinoamérica para su tiempo, Jaime tomó clases con Arturo Warman, Rodolfo Stavenhagen y muchos otros profesores antropólogos críticos, además de conocer de primera mano los movimientos campesinos y políticos más importantes del momento en varias partes del país. Al final, aunque el INI le propuso irse a San Luis Potosí a trabajar en la radio indígena él decidió regresar a su tierra, con sus padres. Una muestra más de esa personalidad decidida y esa actitud voluntariosa que se formó en su historia de vida.

Entre 1987 y 1990 el joven lingüista, formado en Ciencias Sociales, incursiona como profesor y asesor técnico pedagógico en Chiapas. Decide irse a Ocosingo y adentrarse en la selva lacandona a comunidades como San Quintín a impartir clases con otros y otras profesoras de lo que sería después el magisterio democrático y las bases de la sección chiapaneca de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE): —*empecé a conocer algunos liderazgos fuertes, empecé a conocer a Margarito Ruiz, a meterme al movimiento social fuerte, marchas, fuerte, fuerte conocer; apoyar al movimiento zapatista, y nunca dejar de tener relaciones con los que fueron como mis maestros, con lo que fue la gente, todo esto me creó como un abanico de diversas posibilidades—*.

Aquella experiencia le permitió mirar con detalle los recovecos, mutuas complicidades y complejidades de las relaciones entre mestizos e indígenas en el territorio; sobre todo por la gran cantidad de personas no indígenas que habían llegado a la selva y la carga ideológica diversa con

que se instalaron. Desde entonces para Jaime fue más clara la idealización, romantización y folclorización constante que se construye desde la mirada externa y la propia sobre lo indígena; se idealiza sobre su originalidad, su resistencia y adaptación, pero se desdibuja la opresión, la injusticia y la sumisión a la sociedad dominante. En una conversación que sostuvimos analizando la tendencia a folclorizar lo indígena desde el gobierno federal, en una de sus incursiones fuera de la UNICH a la que me referiré más adelante, me compartía: *—todos vayan vestidos con su ropa, todos vayan vestidos así ¡Todos! Y el que no vaya entonces no es indígena, está negando su identidad. López Bárcenas es el único que dice ¡Ni madres! Hay que trabajar de otra forma. (...) O sea eso no hay que negarlo, pero tampoco... yo creo que hay que tener una dignidad diferente, digamos como indígenas—*

Mucho antes de lograr esta visión, el joven Jaime Torres en 1990 se integra al equipo de trabajo de Jacinto Arias en el departamento de culturas étnicas del Instituto Chiapaneco de Cultura que para entonces dirigía Andrés Fábregas. En este departamento inició la revista Nuestra Sabiduría, así como la organización, producción y difusión del Festival Cultural Maya-Zoque que tenía como propósitos congrega a todos los pueblos indígenas de Chiapas. Jaime pertenece entonces a esa generación de intelectuales mayas y zoques a la que me he referido en el apartado III.3.1 y en este sentido comparte la historia contextual con el Dr. Miguel, aunque difieren significativamente tanto en sus itinerarios de formación profesional como de intereses temáticos y perspectivas sobre el trabajo y la situación étnica.

Para Jaime el Instituto Chiapaneco de Cultura (IHC), y sobre todo, el liderazgo de Jacinto Arias congregó por primera vez a personas que sin renunciar de su identidad indígena, habían ya podido alcanzar una formación académica e intelectual que les permitía aparecer y enunciar una voz nueva para entonces no conocida, ni siquiera escuchada:

—El Dr. Jacinto siempre planteaba que ¿Por qué teníamos que tener como redentores? A otros que escribieran sobre nosotros, cuando se podía... que él no necesitaba del apoyo de Carlos Montemayor sino, es decir, consolidando la propia gente, el propio trabajo, desde la práctica hacer investigación. Y me parece que se fue logrando muchas cosas; yo creo que todos Enrique Pérez López, el mismo Javier

López Sánchez, el mismo Juan Gregorio... toda esta camada que hubo, yo creo que fue toda esta cuestión que empezó a empujar Jacinto que entonces en ese tiempo le llamó el Dr. Fábregas: el resurgimiento de la intelectualidad indígena. Ahí luego se empezaron a juntar gente muy importante a nivel nacional como Natalio Hernández, Irineo Rojas, Bartolomé Camal. Digamos, esta gente que, pues uno puede aprender por su honestidad, por su forma de hacer las cosas, porque de esa camada también vinieron otros, como Marcos Matías–

Jaime entonces comenzó a formarse en la práctica como gestor de proyectos, de recursos y hábil negociador entre diversidad de actores, particularmente actores de las comunidades indígenas con quienes se venía colaborando en su organización y participación social para la defensa de su patrimonio, su lengua y sus cosmovisiones. Debemos recordar que la acción política de la SPI, luego del movimiento zapatista, consistía en pacificar el territorio, entablar diálogos entre gobierno y comunidades indígenas y promover el autodesarrollo de los pueblos. Las habilidades Jaime le llevaron a convertirse en un colaborador cercano al Dr. Jacinto Arias; le tocó acompañarlo a las mesas de negociación de los diálogos de San Andrés en 1996:

–Cuando nos sentamos nosotros a hacer la lista, porque nos pidió el gobierno coordinado por la Iglesia por Don Samuel Ruíz Ruiz, era la COCOPA en ese entonces, nos empezó como a... m... decir: “¡Pues propónganos!” entonces nos sentamos con Jacinto y empezamos como a dar la lista nacional no ‘... y en mucha de la gente que nosotros propusimos para el diálogo de San Andrés, por supuesto que coincida con la misma lista que había puesto el EZ... y entonces, pues igual, éramos conocidos con Diaz Polanco, con Aracely Burguete Cal y Mayor, con Marcos Matías. Con toda esa gente que empezó a venir y que los invitaron, entonces... aunque pues los del EZ decían aquí están los del EZ y aquí están los que propuso el gobierno [hace un ademán como marcando una distancia a la izquierda los primeros, a la derecha los segundos] pero al final ¡Éramos compañeros! Los que estábamos porque pues en las comunidades discutíamos, estábamos, o sea, no hubo contradicción. Entonces pues por supuesto que cuando Jacinto lo nombran a estar en la mesa, en la primera mesa, yo estuve con él, yo fui con él, estuvimos allá con él. Y así fue como estuvimos en todo este proceso, entonces yo me convertí de Jacinto como el enlace ya para trabajar con el EZ. Sobre todo, cuando ocurre lo de Acteal, pues Jacinto no renuncia, ¡Lo hacen renunciar!... en noviembre del 97–

Justo un mes antes de la terrible matanza de Acteal perpetrada por fuerzas paramilitares entrenadas y armadas por el ejército militar y el gobierno federal. Para entonces Jaime venía de haber estudiado una Maestría en Etnología en el Colegio de Michoacán; justo en enero del 94 Jaime se encontraba fuera de Chiapas estudiando la maestría con toda la intención de regresar y seguir aportando en la lucha intelectual indígena. Por lo que nada raro resulta que su actuación estuviera siempre de parte de las demandas y reclamos del EZLN aun siendo él parte de las dependencias del gobierno que existían antes, y que se formaron después del levantamiento.

Entre 1995 —ya con el posgrado concluido— y 1997 que sucede lo de Acteal, Jaime colabora como Coordinador de Delegaciones de la Secretaría de Atención a los Pueblos Indígenas. En ese puesto y en medio de la guerra de baja intensidad, las confrontaciones y facciones internas en las comunidades en los Altos particularmente, a Jaime le tocó perfeccionar sus habilidades negociadoras: *—un 25 de diciembre me llama Jacinto y me dice <te tienes que ir inmediatamente a Yoatetum, un asunto y contáctate con la gente y establece vínculos con los dos grupos y hay que armar una reunión urgente porque si no se van a seguir matando> y pues logramos, logré reunir a los dos grupos (...) me fui cuatro días a estar hasta que pues se acordó la reunión ya con la parte de la gente del EZ, con el gobierno—. Después de la salida de Jacinto de la SPI y de la matanza de Acteal en el 97, aguantó sólo poco tiempo y hubo de abandonar el puesto para incursionar como investigador del naciente CELALI; asesor curricular del programa de Educación Indígena y asistente de investigación del CIESAS Sureste con el proyecto sobre la remunicipalización de Chiapas³.*

Entre 2001 y 2005 funge como subdelegado de la CDI, muy de cerca de Margarito Ruiz. Un político local de larga trayectoria de izquierda, surgido además del movimiento popular indígena de Chiapas. Jaime coincidió con Margarito Ruiz durante un breve tiempo, del que pronto decidió distanciarse pues aquella colaboración le conducía hacia la participación político-partidista. En cambio, el Mtro. Jaime decidió aceptar la invitación de Fábregas Puig para fundar

³ Este proyecto coordinado por Aracely Burgüete Cal y Mayor de CIESAS-Sureste cuenta con una amplia bibliografía escrita en la primera década de los años 2000. En esta bibliografía se analiza la política de surgimiento, división y conformación de nuevos municipios en la región, sobre todo, después del levantamiento del EZLN.

la Universidad Intercultural de Chiapas a finales del 2004 e inicios del 2005. Esto mostraba que, en su perspectiva de futuro, a pesar de tener las conexiones, la experiencia y la posibilidad de incursionar en la política local —como muchos otros conocidos de él que en distintas regiones indígenas de Chiapas se hicieron presidentes municipales, diputados locales o lograron plazas en el gobierno— para Jaime la cuestión académica y la labor docente le resultó de mayor interés y sentido personal.

El Prof. Jaime fue pieza clave de la apuesta institucional de la UNICH durante la rectoría de Fábregas Puig. Toda la serie de contactos y de redes sociales que Jaime había construido durante sus años como funcionario estatal y como oriundo de Chenalhó los puso al servicio de la universidad. Esto significó que muchas contrataciones de profesores, sobre todo de Lengua y Cultura pasaran por sus manos, por su recomendación y por su reconocimiento de las trayectorias de aquellos y aquellas estudiados que significaban aportes para la universidad. No menor fue el hecho de que Jaime había colaborado desde el ICHC en programas de becas para estudiantes indígenas, incluso antes de las que promovió la Fundación Ford y el CIESAS, y a las que me he referido en el apartado III.3.1. Como un puente entre las viejas generaciones de escritores liderados por Jacinto Arias y las nuevas generaciones de posgraduados que salían y volvían a Chiapas Jaime contribuyó a nutrir una plantilla docente muy comprometida y prometedora como la que se configuró el trabajo de vinculación en el proyecto Oxchuc que he relatado en el apartado IV.1.2. Según su propio testimonio la apuesta se vino abajo, justo cuando Fábregas es obligado a salir de la universidad por el nuevo gobierno de Juan Sabines y el rector entrante Álvarez Ramos ayuda a crear el SUTUNICH⁴:

—Entonces todo aquel que quería estar dentro de la universidad, o que tenía que entrar, tenía que afiliarse ¡todos! al sindicato que él había creado; ¡Todos!... nosotros teníamos en ese entonces un sindicato muy fuerte, nos fueron destruyendo y corriendo a todos... creo que cuando el Dr. Fábregas es cuando se pudo tener la planta docente más calificada. Nos corrieron más de 80, todos con maestrías, doctorados, indígenas, no indígenas, los fueron corriendo... entonces fue agarrando un ritmo diferente la universidad, el de empezar a cobrar para entrar a la carrera de medicina... el de que el sindicato pudiera decidir ¿Quiénes contrataba?; ¿Quiénes no contrataba?... el asunto de la

⁴ Aspecto que abordo en el apartado IV.1.1 sobre el conflicto sindical y las sucesiones rectorales en la UNICH.

vinculación comunitaria se entendió de otra manera, estas estaciones de investigación que se querían hacer, digamos, para estar en las comunidades con los estudiantes haciendo diagnóstico, haciendo proyectos, estar trabajando con ellos... entender, digamos, no tanto lo que dio cuenta la antropología culturalista de los años 60- 70 sino, es decir ¿Qué estaba ocurriendo ya? En las comunidades. Y creíamos que la universidad con los alumnos en vinculación pudieran ellos empezarse a dar cuenta cómo se podían re-definir los conceptos de región, el concepto de pueblo indígena, cómo se podrían... incluso cómo si la cultura todavía podría entenderse como estas definiciones que... no'... entonces todo eso se estuvo trabajando, pensábamos que a través de la universidad, digamos, esto que el Estado nunca ha podido tener un proyecto de desarrollo para los pueblos indígenas, nosotros pensábamos que, con el liderazgo de Fábregas, con el conocimiento de Fábregas, con todo el equipo académico que se tenía, podíamos pensar que las comunidades indígenas, a través, de este proyecto universitario, pudiera incluso, sí, estar cuestionando todo esta serie de conceptos, de cosas, de qué se entiende por territorio, si el maíz y la milpa seguían siendo, digamos, ese concepto de identidad, no sólo en términos de subsistencia material, sino espiritual, y también no sólo eso, sino digamos, estos tejidos sociales complicados que se están viviendo en las comunidades—

El proyecto que Jaime veía para la UNICH implicaba poner al servicio del cambio social el conocimiento surgido, labrado dentro y fuera de las aulas universitarias, con una conducción intelectual crítica y comprometida, pero con alta participación social y comunitaria. Debido a su formación profesional y a su experiencia personal esto significaba cuestionar las relaciones de opresión históricas, las formas de aculturación de la escuela, del Estado y de las instituciones públicas; la apuesta tenía un halo de utopía y sueño que encontró la fuerza de lo instituido y lo normalizado como he relatado, tanto para el caso de la experiencia en Oxchuc, como en Medicina Intercultural en el capítulo IV.

El impulso innovador que implicó la apuesta de la UNICH durante sus primeros años tenía una posición clara respecto de la diferencia étnica; el Mtro. Jaime lo sintetizaba muy bien en su propia mirada sobre la situación étnica: dignificar las culturas indígenas sin menoscabo de su contacto ineludible con la sociedad dominante. Abrazar la posibilidad de transformación y redefinición cultural a partir de la participación libre y democrática de los propios pueblos y comunidades de los Altos de Chiapas particularmente. Esta visión —tal como el proyecto utópico de la UNICH como un espacio de pluralidades— se confrontó con el racismo institucional, la reproducción del estigma indígena y la incompreensión de una sociedad chiapaneca profundamente clasista. Además, el contexto de globalización neoliberal y de multiculturalismo mágico que he descrito en el caso de los Altos de Chiapas acompañado de la

violencia y el despojo territorial hacen del caso un enorme desafío. Para el Mtro. Jaime más que el Lekil Kuxlejal, en las comunidades, lo que prevalece es el conflicto, la confrontación y la desmesura. En una de mis colaboraciones, mientras asesorábamos a una joven estudiante de Lengua y Cultura sobre su proyecto de tesis, el Mtro. Jaime cuestionaba los temas frecuentes de tesis que se escriben en la UNICH sobre costumbres, gastronomía, vestimenta y tradiciones; que se hacen desde una visión culturalista y folclórica que poco o nada ayuda al desarrollo y mejora de las situaciones de opresión y desigualdad en las comunidades. Frente a mí, Jaime le insistía a aquella estudiante: *“quizás lo que si exista es el Ch´ukupajel que significa un crecer dialogando... el lekil kuxlejal si existiera no nos estuviéramos matando, eso es una invención de Paoli...”*

Al Mtro. Jaime le tocó participar entre 2009-2010 como parte de un grupo multidisciplinario para el análisis y la documentación del conflicto entre Chenalhó y Chalchihuitán que congregaba autoridades de ambos pueblos en conflicto; un conflicto que ha escalado violencia y la confrontación entre comunidades indígenas tsotsiles por la disputa de tierras, que se remonta hasta la década de los años 70 y que en 2022 sigue sin resolverse activándose frecuentemente a grado de balaceras entre los grupos confrontados y generando desplazamientos forzados aún y a pesar de los cambio de gobierno a todos los niveles gubernamentales⁵. Para ello se conformó un Comité Técnico entre autoridades del gobierno federal, del gobierno estatal y de las propias comunidades en conflicto. La iniciativa fue de Jacinto Arias, y por esto mismo fue más fácil involucrar a las gentes de los pueblos. La propuesta contó con el respaldo de la UNICH, entonces dirigida por Andrés Fábregas, y del gobierno de entonces de Juan José Sabines Guerrero (2006-2012). El resultado de aquel proyecto fue un informe entregado a las autoridades estatales y federales titulado: “Conflicto de límites entre las comunidades de San Pedro Chenalhó y San Pablo Chalchihuitán, Chiapas, México”. En este trabajo Jaime Torres participó como antropólogo y como funcionario de la UNICH, en compañía de un grupo destacado de otros investigadores lingüistas, documentalistas, sociólogos, antropólogos de Chiapas y de fuera de Chiapas:

⁵ Se puede consultar fácilmente en la red más información periodística y documental sobre el conflicto: *Chenalhó, Chalchihuitán, Chiapas*.

—al final incluso el gobierno del estado había respaldado el asunto y los pueblos firmaron un acuerdo, que como ellos iban a estar caminando con este grupo, que el resultado que hubiera sería respetado (...) entregamos el documento, fueron 456 cuartillas (...) ahí dice todo... cómo los que invadieron no tuvieron nunca la razón, los pueblos lo reconocieron, ¡Está todo! Escribimos un artículo ahí, cada quien, nosotros le pusimos “Etnografía de un Conflicto Chenalhó-Chalchiuitán”; ¡Nada de eso se publicó! Es decir, la primera parte de los documentos son como una especie de artículos de cada uno de nosotros—

Este documento no publicado, pero respaldado por la UNICH y elaborado por investigadores académicos con cierto grado de autonomía e imparcialidad sobre un conflicto territorial, político y social de la región a pesar de que resulta de suma importancia en el esclarecimiento de los hechos y en la eventual solución del conflicto no ha sido debidamente rescatado, ni respetado por las autoridades actuales: *—¡Nunca lo leyeron! Nunca han hecho caso a ese dictamen. Cuando yo creo que, si revisaran ese dictamen, pudieran tener elementos para resolver el conflicto (...) a mí por ejemplo, un amigo me confesó: “Jaime yo estaba en mi comunidad cuando le dicen a mi mamá: saben qué, tenemos que engañar al gobierno váyanse todos al monte y vamos a tirar riflazos, tiros al aire” los líderes, entonces a veces ya saben cómo—. Esta otra experiencia se sumó a la franca decepción con el proyecto y la apuesta de la UNICH que le tocó vivir al profesor e intelectual Jaime Torres Burguete, pero cuyo desenlace no fue nada extraño para su experiencia en el ambiente conflictivo intra-étnico de las comunidades y ante las constantes displicencias y juegos de poder de los gobiernos estatales en turno.*

La salida de Fábregas Puig de la UNICH constituye un momento de ruptura en la trayectoria del Mtro. Jaime Torres. Su compromiso con la apuesta institucional de la UNICH y la mirada personal que se había ya construido en torno al tema de la situación étnica, además de la disposición al diálogo y el análisis político, e intelectual, sobre las relaciones interculturales en el delicado contexto de Chiapas, como una fortaleza del perfil del Mtro. Jaime para dirigir una institución naciente e innovadora como la UNICH, finalmente no encontraron cobijo, ni lugar en el proyecto que las autoridades gubernamentales del estado, y los siguientes rectores determinaron para el futuro de la universidad. Esto es así porque dentro de la expectativa de Jaime, como del mismo Andrés Fábregas la continuidad del proyecto de establecer un espacio para el despertar y el desarrollo de la intelectualidad maya-zoque en pleno contacto con la

sociedad dominante que defendían desde un inicio, dependía de que este mismo quedara en manos de quien mejor comprendía el asunto y más habilidades había demostrado para hacerse cargo de tal encomienda institucional. Jaime entonces tenía la posibilidad de ser el primer rector indígena de la UNICH, pero esto fue visto más como una amenaza que como una oportunidad por el gobierno de Juan Sabines. Quien —como lo he relatado previamente— se decidió por una prebenda política a favor del grupo de Elba Esther Gordillo al nombrar a Javier Álvarez Ramos como sucesor de Andrés Fábregas. Javier Álvarez tenía muy poco conocimiento sobre el desafío intercultural que la UNICH representaba y esto quedó claro en la serie de decisiones y discursos que fue mostrando durante su periodo rectoral.

A diferencia de la posibilidad de incursionar en la utopía de construir hacia una justicia epistémica y una pluralidad intelectual y política se impuso, en cambio, la constante vigilancia, la estigmatización de lo indígena folclórico y la deliberada continuación del discurso indigenista en la retórica política y gubernamental en el caso de la universidad intercultural de Chiapas. Esto lo podemos ver en el análisis del discurso, decisiones y posiciones políticas que defendieron los rectores siguientes durante el periodo que he denominado de crisis gubernamental (2012-2018) en el capítulo IV: *—cuando se fue el Dr. Fábregas él me llamó y me dijo: ¡Jaime! Por el amor de dios no quiero que hagas ningún movimiento (...) ¡Yo no hice ningún movimiento!, pero los jóvenes ya estaban muy inquietos y había un ambiente de incertidumbre al interior sobre quién tomaría las riendas del proyecto de la UNICH (...) “Yo sé que te escuchan” me dijo Fábregas—* Jaime se refería, en este fragmento de nuestras conversas, al delicado y confuso momento de negociaciones entre la salida de Fábregas y la llegada del siguiente rector. Un momento que lejos de ceñirse a la normatividad, a la intervención del consejo directivo en la propuesta de perfiles para dirigir la institución, daba muestras de un cálculo político al mero estilo de la real politik que tiene como sentido más los intereses político-partidistas y económicos de clase, que de buenas intenciones y voluntades.

—Un día me dijo mi abuela “Cuando tú hayas llegado a los cincuenta años no has construido lo que tú corazón quiere, ya después ni lo penses porque ya no te va a dar tiempo” Yo creo que construí lo que mi corazón quiere... ahora... ¡Quiero vivir en paz! (...) viene gente, y también creo que viene gente nueva que hay que darle la estafeta... es decir, no debo de pensar que yo siempre debo

estar como adelante, es decir, yo estuve, ya me tocó, lo que pude hacer hice; tengo que dejar la estafeta para que otros sigan con nuevas luces, abriendo nuevos caminos, nuevos horizontes...—

El Mtro. Jaime fue parte de esa generación de intelectuales que impulsó Jacinto Arias, que desarrollaron sus carreras en diversas agencias del Estado y que, a su vez, ayudaron al surgimiento y desarrollo de nuevos liderazgos y nuevos perfiles, sobre todo mujeres como veremos a continuación. Su voz, su experiencia y su mirada cuestionan constantemente la atadura estigmatizante y denigrante de lo indígena, y procuran constantemente su dignificación. Su paso por la UNICH, además de asegurarle un lugar y un sustento le permitió —gracias a su liderazgo y a sus habilidades gestoras— aumentar su capacidad de incidencia en la lucha por dignificar y fortalecer la consciencia étnica de los pueblos originarios de Chiapas en el contexto actual de relaciones interétnicas del tiempo multicultural globalizado y neoliberal.

V.2 Trayectorias docentes post-indianistas: potencializar la diferencia, hablar en los propios términos y mirar las contradicciones y dilemas

América Ixchel Sántiz Pérez⁶

“Se mujer, ser Ch´ol y ser antropóloga tienes un gran bagaje de conocimientos pero que tienes que estar dándole y dándole duro y duro a todo”

Ixchel es doctora en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana CDMX. Hija de una familia de profesores bilingües de Chiapas se formó como antropóloga, más bien, dimitiendo del destino manifiesto de convertirse en normalista, según sus padres. En el 2013 luego de su doctorado, de muchos viajes e incursiones laborales fuera de Chiapas decide regresar a su tierra natal justo cuando la UNICH había inaugurado la sede de Yajalón. Ella ingresó por invitación directa del coordinador en turno de la Unidad Multidisciplinaria de Yajalón. La UNICH no estaba en sus planes, ni en su expectativa de trabajo, a ella le tomó por sorpresa la invitación pero le llegó en un momento de su vida en el que se avecinaban cambios drásticos; quedarse en las grandes ciudades y buscarse una plaza universitaria, seguir viajando de lugar en lugar y trabajar en proyectos por honorarios, o, aceptar las 20 h/s/m que le ofrecían en Yajalón;

⁶ Uso para este caso un seudónimo a petición expresa de la profesora, colega y amiga de quien relato los hechos de su vida pasada y presente en torno a la docencia en la UNICH.

el lugar donde ella había crecido y muy cerca de la casa de sus padres en Tila —yo no me veo tanto en la ciudad me gusta más bien el campo. Soy la que más ha estado como apegada al campo, actualmente tenemos el cultivo de café, junto con Alejandro, mi compañero, mi esposo. Entonces son las cosas que nos gustan: ¡El campo!—

La unidad de Yajalón estaba por egresar a la primera generación; igual que Oxchuc, se fundó y construyó entre 2009 y 2012. Para el 2013 la unidad ya contaba con instalaciones propias. América Ixchel encontró en la UNICH un proyecto de vida. La UNICH se convirtió en el lugar para explorar nuevos temas, trabajar de cerca en el campo y en el territorio que conoce, involucrarse en las vidas de sus estudiantes surcando montañas de comunidad en comunidad y enfrentando machismos, injusticias y adversidades múltiples. Todo, además de, asegurarse un sustento y bienestar a la par de una carrera académica en creces —tal vez la docencia ha sido para mí algo que ha estado en mi vida desde chica. Desde salir con mi papá, conocer todo esto y que en algún momento ellos querían que yo fuera normalista—.

La Dra. Ixchel nació en 1980 en el municipio de Tila, Chiapas. Su educación básica y media la cursó en la cabecera municipal de ese municipio. Su infancia y adolescencia entre 1984 y 1993 las recuerda con cariño y nostalgia; un crecer entre el hogar, la escuela y el campo. Ella estudió en una primaria bilingüe, pero el Ch´ol fue y siguió siendo su primera lengua, su lengua materna —yo aprendí a hablar Ch´ol con ellos [sus padres] y con mis abuelos. Porque mi abuela no hablaba español, hablaba muy poco, entonces nosotros hablábamos Ch´ol y pues yo aprendí con ellos. Y fue muy muy divertido...—. El papá de Ixchel fue promotor cultural en la pequeña comunidad donde nació ella, un pequeño rancho que se convertiría en comunidad, muy cerca de Tila:

—Mis papás fueron quienes gestionaron la escuela, la escuela primaria, el albergue escolar, la carretera, la luz... mi papá fue como un gestor, estuvo muy involucrado en esto del desarrollo de la comunidad, hacer hortalizas, el que haya energía, que haya agua, como que él se veía mucho en esto y entonces yo estuve como muy, como que mi papá siempre fue como la figura que yo pues decía: <No pues yo también quiero ser maestra en algún momento>. Pero no me veía así como tan, tan de cerca—

No era nada raro que ella estuviera tan cerca, y tan apegada a la escuela, con sus dos papás como profesores. La preparatoria hubo de estudiarla en un municipio más grande y el más cercano a Tila: Yajalón. Ahí, América pasó sus años de adolescencia. Cuando terminó el Colegio de Bachilleres acompañada de su padre viajó a San Cristóbal de las Casas a sacar la ficha correspondiente para la normal experimental, era el año de 1996 (dos años después del levantamiento zapatista). Influenciada por sus padres parecía aceptar su destino de ser profesora, pero una materia le había quedado pendiente en el COBACH en Yajalón y eso sería su principal coartada para eludir la normal *—por cuestiones del destino que nunca entendí realmente. Cómo reprobé una materia tan fácil, era ecología—* y, además, en el viaje de regreso habría de perder aquel pequeño papelito de ficha de ingreso que su papá le había conseguido. La normal tuvo que esperar un semestre más:

—Un semestre, imagínate, pues la aspiración de los papás es que vayas a la universidad y sobre todo yo siento que era el prestigio porque <¡A! Mi hija ya está en la universidad!>. Como que esté, todos se conocían entre docentes y mis amigos de la prepa eran hijos de profesores; ellos se habían ido a la universidad y yo no. Entonces era como no tener un buen prestigio, yo sentía que a mi mamá le preocupaba más eso. Entonces ya fue que me metí a varios cursos ese semestre y me dio tiempo para pensar ¿Qué cosa era lo que yo quería? Y cómo en quinto o sexto semestre había yo llevado la materia de antropología y me había gustado mucho. Y también me habían invitado a hacer un diagnóstico comunitario en el entonces INI. Y fui, fui a un pequeño curso y ayudé a la Dra. A hacer el diagnóstico y entonces como que tenía ahí algo que me motivaba—

En 1996, con 16 años y de manera prematura, ingresó a la UNACH a estudiar Antropología Social en San Cristóbal de las Casas. Con todo el apoyo de sus padres, con su dedicación al estudio y gran habilidad para lo escolar Ixchel terminó la carrera con apenas veinte años de edad. Para el 2001 ya estaba dando sus primeras clases como profesora de un COBACH en otra región de Chiapas, en Ixhuitán, a cuatro horas de Tuxtla, rumbo a Tabasco. La valentía, la destreza y la inteligencia personal destacaban ya para entonces en una joven de 20 años trilingüe: Ch´ol como lengua materna, Castellano como segunda e Inglés como tercera lengua

aprendida en lo escolar. Ella aprendía a vivir sólo lejos de la compañía de sus padres y de su familia local, aunque en el mismo Chiapas.

20 horas en el COBACH, primero como profesora de inglés, luego en el área de Ciencias Sociales fue su primer contacto formal con la docencia. Periodo que le ayuda a confirmar su convicción de seguir estudiando y profundizando en su formación. Ingresó a una Maestría en Educación en la UNACH pero, después de un semestre, abandona Educación para seguir en la Antropología que venía de estudiar en la licenciatura. Luego de diversas incursiones en materias y con la asesoría de sus profesores Ixchel se asume como antropóloga y decidí salir de Chiapas a estudiar Ciencias Antropológicas en CIESAS occidente con beca:

–Y entonces este... tenía yo, así como qué... -no, no, no me siento agusto... ¿Y entonces qué voy a hacer? -Y resulta que tuve una materia que se llamaba, algo así como, pedagogía de la educación, o algo así, que me lo impartía un, un investigador de Jalisco, creo que se llama, sólo recuerdo que se apellida Madrigal. Pero era muy bueno, y entonces hicimos una actividad y me dijo: <América, como tú eres antropóloga, tú lo vas a hacer> Y yo así como: <¡A! Si, cierto soy antropóloga ¿Verdad? Ya no me acordaba> Ya no me acordaba por estar dando clases de inglés [reímos ambos]–

El CIESAS le abriría toda una época de nuevos aprendizajes y desenvolvimientos que la llevarían a incursionar como evaluadora de proyectos, asistente de investigación, académica en formación, autora, y todo sin dejar de crecer en su primera labor profesional: la docencia. Un momento antes de partir a Guadalajara a estudiar en CIESAS tiene una incursión breve en la CDI en la radio comunitaria: *–era una de las maravillas que tenía el CDI, me daban la camioneta y yo podía salir con los compañeros, tenía un programa de radio que estaba enfocado a trabajar cuestiones de género, sobre todo violencia (...) para mí fue bueno porque conocí muchas comunidades de migrantes Ch'oles en Campeche–*

De 2004 a 2006 estudia la Maestría en Ciencias Antropológicas y entre 2007 y 2008 que se titula incursiona de nuevo como profesora un semestre en la Universidad Autónoma de Chiapas en Tuxtla Gutiérrez. Con la asesoría de sus profesores de maestría la joven Ixchel ingresa en el 2008 al Doctorado en Antropología Social de la Universidad Iberoamericana en la

ciudad de México (CDMX). Una formación prometedora para una joven de autoadscripción Ch´ol, y de Chiapas que en la primera década del siglo XXI aprovechaba muy bien la disponibilidad de recursos y de espacios que la política multicultural en el ámbito educativo venía abriendo. Además contaba con el apoyo familiar; su mamá y su papá, ambos profesores, representaron grandes pilares en su trayectoria educativa, tanto así que se mira ella misma como una estudiante prematura y muy dedicada al estudio.

En el 2011 presenta su tesis de grado doctoral donde hace una etnografía sobre el programa de oportunidades en la región Ch´ol del norte de Chiapas, y durante los siguientes dos años tiene varias incursiones, de nuevo, docentes. Trabaja como profesora de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, y en la Secretaría de Marina y la Defensa Nacional. Esta experiencia laboral le permite fortalecer su perfil docente al mismo tiempo en que se doctoraba como joven investigadora con apenas 31 años de edad. Para la sociedad mexicana predominante mestiza es una edad adulta pero joven, mientras que para muchas sociedades indígenas en México, 31 años en el promedio de mujeres representa una edad de mayor adultez, con varios años de matrimonio y varios hijos o hijas generalmente. Su conexión con la vida de las mujeres Ch´oles inició desde antes del doctorado, pero tomó más sentido a su regreso a Chiapas y su incorporación en la UNICH. Esto es así puesto que al abrazar el trabajo docente universitario en la UNICH le permitió profundizar en los temas de género y comunidad al tiempo en que se intensifican sus relaciones con estudiantes y sus familias.

Con una formación disciplinaria de primer nivel, con un saber docente casi de herencia familiar y con una actitud de compromiso social con su región y un gusto por el campo, el perfil de América Ixchel resultó naturalmente pertinente para la Unidad Multidisciplinaria de Yajalón. Pero como he dicho esto fue más una jugada del destino que un proyecto visualizado por ella o por las autoridades en turno. Su decisión de quedarse en Yajalón fue un cambio de vida, de expectativas y de aspiraciones; una oportunidad que se abrió a sus ojos en un momento en que se acumulaban desencuentros, fracasos y decepciones previas en su vida —y entonces es como yo decido regresarme a Chiapas—. A los pocos años de asumirse profesora de la UNICH, Ixchel reacomoda sus expectativas y asume otros roles familiares y sociales entre Tila, que es su

pueblo natal y Yajalón, su espacio de trabajo y centro rector de la microregión del norte de Chiapas. Una distancia de apenas 30 y 40 minutos. Además del trabajo de investigación, de docencia y de tutoría que ella hace todos los días, se acompaña de otra forma de sustento en torno al cultivo y comercialización del café de la montaña, actividades que emprende en sus redes familiares y círculos de amigos.

–Cuando llegamos a la UNICH nos dijeron: <Lengua y cultura está en los suelos ¿Cómo le van a hacer?... No sé pero tienen que levantarla>. Y dijimos: <¿Y ahora qué vamos a hacer? Bueno pues vamos a meter un poco de antropología> porque al final de cuentas LyC tiene algo de antropología. Entonces ¿Cómo le vamos a hacer? Pues vámonos a la vinculación comunitaria, hagamos diarios de campo, comencemos a escribir (...) se volvió como parte del proceso de vinculación, pero eso no es todo (...) comenzamos en los proyectos PACMYC desde 2013. PACMYC significó como un reto, para ver qué hacemos y tuvimos como cinco años consecutivos logrando PACMYC cada año, cada año. Estaban en séptimo semestre, finalizando octavo semestre y ya tenían un proyecto PACMYC. Entonces eso a la vez te dice: –A bueno, si sirve esa experiencia que les estoy compartiendo a los chavos, –Entonces ahí va, ahí se ve reflejado el trabajo. Están aprendiendo a hacer un diario de campo, están aprendiendo a hacer proyectos culturales, entonces está bien. En términos de investigación, bueno, vamos a mandar a los chavos a concursar en la beca tesis. Ahí está otra vez, el resultado del trabajo. Parece ser, de que no somos pedagogos, pero estamos transmitiendo ese saber. Eso ha sido significativo, al menos en lo personal–

La mirada de Ixchel, profundamente crítica y bien informada, le permite describir muy bien la complejidad de la región en la que vive y en la que se encuentra la sede de Yajalón. Sus encuentros con la violencia intracomunitaria, con la política caciquil, e incluso con el narcotráfico son cotidianos y son temas constantes en sus clases con los y las jóvenes que acueden a la sede desde comunidades vecinas, o de otros municipios cercanos como Chilón, Tumbalá o el mismo Tila:

–A la salida, cuando emprendimos el regreso hacia el centro de Yajalón, mientras bajábamos la colina pasó un par de veces una pick up de lujo con un remolque y un caballo y con un par de hombres armados en su interior. Parecía que fueron a recoger el animal arriba en algún potrero de la montaña, pues nos tocó ver cómo subía, mientras nosotros bajamos de la UNICH hacia la carretera, y después la vimos salir del lugar hacia el centro de Yajalón. Le dije entonces a Ixchel, "van armados verdad" ella confirmó: ¡Sí!, con cierta naturalidad (extracto del diario de campo 29/11/2021)–

Además, su aguda mirada a nivel interno sobre la UNICH y el trabajo cotidiano universitario también cuestionan las normalizaciones y el estado general de las cosas pues al tener una claridad enorme sobre la situación étnica y sobre la identidad que ella misma vive, le

permiten dibujar claramente los dilemas, las contradicciones y las ataduras de la institución y del currículum. Algo que compartíamos constantemente en nuestras múltiples conversaciones. A ella le ha tocado enfrentar el quehacer docente en la UNICH, con una doble adversidad adicional al caso. Por un lado el delicado y conflictivo entorno regional de confrontación, guerra, violencia, corrupción y narcotráfico acompañado de carencias múltiples, pobreza, y precarias condiciones de bienestar general de la población —si esto es una constante en los Altos de Chiapas, en la región de Yajalón-Chilon y Tila las condiciones son aún más precarias que en SCLC—. Por el otro lado, el deterioro paulatino del proyecto institucional de la UNICH, la deserción escolar constante, la falta de recursos y el abandono de proyectos y financiamientos para la sede de Yajalón, y el conflicto político que poco ayuda a la labor educativa de carácter social que hace la UNICH en esa región.

Esto hace que en su mirada convivan tanto la utopía y el deseo de un mejor futuro, como la decepción, el coraje y el agotamiento de estar nadando contra corriente la mayor parte del tiempo:

—Cuando caminábamos entre los senderos descuidados del terreno que forma parte de la sede en Yajalón para conocer el abandonado invernadero o el apiario de una amiga maestra de Ixchel, que con mucho esfuerzo personal mantiene a flote, me acordaba justo de la profesora Xolalpa de Quintana Roo. Lo mismo que América, a la profesora Xolalpa le ha tocado trabajar contra corriente, en una constante de circunstancias desfavorables en contextos bastante marginados y difíciles. Tratando ambas de darle un sentido a sus vidas (extracto del diario de campo 29/11/2021)—⁷

⁷ Así como el caso de la profesora Xolalpa, una colega formada en el extranjero trabajando en José María Morelos en Quintana Roo con proyectos de investigación y colaboración en torno al cuidado de las abejas endémicas de la región y la producción de miel de alta calidad. Muchas otras trayectorias y vidas conectadas con el trabajo docente, dignas de admiración y profundo aprendizaje, me tocaron conocer en el trabajo de campo en ambos lugares, tanto en Quintana Roo como en Chiapas. Historias de las cuales es imposible dar cuenta en una tesis. Como habré explicado al inicio del capítulo la selección deliberada que he hecho responde a la intención de mostrar las distintas complejidades del ejercicio docente que se asume intercultural y crítico y a la disposición y apertura que logré con los y las interlocutoras del proyecto. Las múltiples adversidades que se viven desde la docencia van unidas al carácter estructurado de nuestra praxis en el contexto específico en que suceden y además reproducen los discursos ideológicos-políticos con los que convivimos y de los que abrevamos para construirnos expectativas, aspiraciones, deseos y sentidos de vida. No importa cuantas otras vidas conozcamos, estas siempre están conectadas al contexto inmediato y al conjunto de creencias, actitudes, dispositivos de poder-saber con los que se convive. Es decir; epistemes colectivas.

Una de las primeras cuestiones claras para América Ixchel en el caso de la situación étnica en la UNCIH es la propensión institucional al folclorismo estéril tanto en la retórica de las autoridades como en los eventos académicos, así como el uso estratégico de la identidad étnica tanto en estudiantes como en profesores. Sin que ello signifique una indiferencia respecto del grupo étnico del que ella es parte, pero sí, cuestionando los conflictos políticos intra-étnicos que han resultado de la confrontación entre lo mestizo y lo indígena, entre lo nacional y lo étnico, entre lo tradicional y lo moderno. Esta constante diferenciación y contrastación a nivel comunitario hace de las confrontaciones, displicencias y francos enfrentamientos violentos entre grupos, comunidades, colectivos un asunto presente en cada pueblo y en cada rincón de las regiones interétnicas de Chiapas, quizá más bien, en todo Chiapas.

—Yo lo he visto... como una forma muy instrumental de utilizar la etnicidad. Porque en la universidad eso lo ve uno en los planes de estudio, aunque influye mucho como la postura del profesor (...) los chavos son lo que se quedan así de: < ¡A! Sí, es cierto, entonces nosotros los indígenas como los que vamos a hacer las cosas >. Por ejemplo, está el caso de esta chica que te decía (...) es una chava súper inteligente, y muy en el rollo de los proyectos: bajar recursos PACMYC, bajar recursos INPI ¡En todos lados! Ella se mueve en ese mundo porque su hermano estudió ahí en San Cristóbal. Pero también tiene la contradicción porque su hermano y ella son líderes del F.N.L.S. en Petalcingo y entonces son como incongruentes en el discurso de que el gobierno y que no sé cuánto... son los que bloquean las carreteras, los que te piden cien pesos para que pases, al final utilizan: < ¡A! Sí, somos tseltales, nuestro bordado, nuestra cosmovisión y que nosotros > (...)

América no es propensa a folclorizar a los pueblos y a la identidad étnica en el trabajo. Si bien esos temas no son de su total agrado no rehúsa discutirlos con los y las chicas de la universidad: *—Patricia, una chava brillante, realmente con mucha capacidad de análisis. Trabajó prácticas del curanderismo, que a mí tampoco me gustaba del todo, pero ¡Lo hizo! Entonces estuve ahí con ella (...) hizo videos, se fue con el curandero, fue al monte (...) la chava se puso a trabajar cubriendo interino y ahora ya ocupa una plaza—* Ella, como mujer Ch´ol ha normalizado su capacidad de mediar interculturalmente entre los saberes populares y las disciplinas científicas, al grado de ser parte de su forma de dar clase, fuera del aula, fuera de la escuela, por supuesto. Ambos bagajes de su propia formación y perfil profesional:

—En vinculación, por ejemplo, en Hidalgo, o en Sabanillo, donde me ha tocado ir. Es de que, dividimos los equipos y hacemos esto, de que, cada quien se va a los recorridos y a mí, me ha tocado

trabajar con chavos tseltales y los tengo que apoyar más porque no hablan ch'ol... a mí me toca como iniciar, y el iniciar una conversación con una persona mayor en ch'ol es como; ¿Cómo estás?; ¿Qué estás haciendo? Cosas como muy básicas, para mí, eso es cómo muy bueno porque me sirve para apoyar a los chavos, pero también hay cosas de que los chavos vienen –más los que son Ch'oles– se me acercan y me dicen cosas que no tendrían una traducción en español. Como esto que te decía de lo que hace Mario y Mauricio, cuando se habla del Ña'kibal es como diciendo –¿Me estás entendiendo? –es una palabra que encierra mucho, mucho significado. Eso para mí es muy bonito–

Tratar de incorporar el saber de los pueblos pasa necesariamente por el dominio del lenguaje de los propios pueblos, y por el trabajo de campo. Por desnormalizar la lógica escolarizante, por irrumpir en el currículum y salir del estado de confort en el que se encuentra el rol docente convencional e institucionalizado. Ixchel lo ejemplifica con su trabajo, aunque esto mismo ha sido un desafío por ser quien es y hacer lo que hace. Hacia el interior de su espacio de trabajo, le ha implicado cuestionar el patriarcado y la misoginia en el cuerpo docente y a nivel comunitario el machismo:

–Y una de las cosas ha sido como este machismo que muchas veces está sustentado en los usos y costumbres en nuestras comunidades. A nivel de la universidad, te decía la vez pasada, que a mí me ha tocado como lidiar constantemente con ese tema y ha sido bien desgastante, desgastante porque te atacan por todos lados, pero lo que me ha costado como más, es con las chicas, con las chicas, porque... no sé cómo sea en donde hayas trabajado, pero la mayoría de las chicas tratan como de quedar bien con el profesor si es varón (...) en la escuela hay mucho machismo, muchos profesores que son misóginos y también son bastante vulgares en sus comentarios–

–Las mujeres ch'oles son muy limitadas por el varón en las formas de identidad ch'ol; a mí me respetan y me dan mi lugar porque fui a la escuela, así lo dicen ellos, porque yo sí fui a la escuela no me tratan igual, pero es muy doloroso como la mujer es diezmada y minusvalorada en la cultura ch'ol–

En el contexto inmediato, su aguda mirada y amplia formación le conduce a confrontaciones con los movimientos sociales cuando encuentra conflicto de intereses, discursos vacíos o francos engaños hacia la gente –mi pueblo está metido en un rollo de la autonomía desde hace cinco años ¡Es un tema de no acabar! De estar así con ese asunto, pero también veo muchos intereses—. Ella tiene muy claro la red de intereses político-partidistas y empresariales que se tejen en los procesos de elección para los ayuntamientos en la región. Además de vivir muy de cerca la situación del narcotráfico y el crimen organizado que se ha inmiscuido en estos procesos. Y ser

igualmente crítica de los movimientos populares y luchas autonómicas que resisten a la política de muerte y despojo que existe en Chiapas. Igual que el Dr. Miguel, o el Mtro. Jaime Torres, sus miradas sobre lo étnico no esconden la complejidad ni el conflicto consustancial a la confrontación entre lo propio y lo ajeno. Por un lado, se apela al valor de lo propio de las tradiciones y comunidades indígenas, pero se desea y se convive con lo ajeno de la cultura mestiza-occidental hegemónica. Dando lugar a confrontaciones constantes e intermitentes en todos lados de la dinámica social.

—¿Por qué el asunto del desarrollo? Porque para ellos fue como ¡Wao! el súper fenómeno de que se abriera una tienda Aurrera, de que venga Coppel, de que ahora estén como viniendo las tiendas de afuera y que lleguen a Yajalón y que digan: < ¡Esto realmente es el desarrollo!> Aquí es donde otra vez, la universidad encuentra como la frontera, o te encuentras de nueva cuenta con todo esto, que nosotros siempre decimos <No ´ que volvamos a los saberes, y que el desarrollo sustentable, y que volvámonos un poquito más verde, más en el asunto de miren la contaminación y lo que estamos haciendo al medio ambiente>. Como que ¡Choca otra vez ahí! —

Ixchel mira la contradicción en la gente de la comunidad que lo mismo hablan de recuperación de lo propio; los saberes, las tradiciones, lo sustentable, pero que por el otro lado estén prestos al consumo y a valorar lo externo del sistema como las tiendas, modas, artículos que no sólo consumen material y monetariamente, sino que también son elementos de un imaginario social posmoderno global capitalista industrializado y esto es transformado en deseable, aspiracional⁸. Entonces el choque está en decir que se valora lo propio, pero se desea lo ajeno. La cuestión es que esto quizás es un espejismo, porque “lo propio” es tal siempre que se asuma la identidad ch´ol, o tseltal, o tsotsil, pero lo ajeno se vuelve propio cuando simplemente se habla desde lo mestizo y lo mexicano. El dilema y las tensiones están todos los días a nivel individual y colectivo, se incorpora en los discursos de quienes viven la situación de diferencias étnicas en espacios regionales comunes, y en este caso en una institución del estado como la UNICH. Ver estas tensiones y estos dilemas no es nada sencillo. El nublamiento que el rol convencional y sus lógicas de poder sobre nuestras praxis genera cotidianamente es una nube densa que cubre nuestras miradas sobre el valor y la contradicción de la otredad. Sobre lo

⁸ La misma contradicción con la que se encontró Mercedes Olivera treinta años antes en la escuela de auto-desarrollo de los pueblos que fundó el INI en San Cristóbal de las Casas. Una tensión constante de valorar lo propio en contacto con lo ajeno.

reproductor y lo estigmatizante del discurso indígena e indianista, o sobre el carácter estructurado del currículum reproductor de clase social y estatus económico. Desprender nuestras miradas del nublamiento es preciso para dar lugar a la diversidad plena, a la justicia cognitiva, a la convivencia intercultural utópica-posible en el reconocimiento de la carga histórica y estigmatizante de lo indígena. Hacia otras relaciones inter-étnicas.

A nivel del aparato institucional del estado y articulada con el sistema capitalista global, la universidad tiene la necesidad de irrumpir en el discurso hegemónico y prevaleciente del desarrollo y su linealidad con el pensamiento eurocentrado y el colonialismo racializador de los diferentes. Ixchel siente la angustia de no poder imaginar alternativas al desarrollo cuando la mayoría de los estudiantes y sus familias reproducen el valor del título como estatus social, y miran desarrollo en la invasión de artículos industrializados, la urbanización y pavimentación de sus comunidades: *–Parece ser que lo único que les interesa a nuestros estudiantes es tener un trabajo; una plaza. Y el caso de Lucio es una excepción. Porque Lucio dice ¡No! Yo voy a volver a mi comunidad porque hay posibilidades de exportar café, de tener mi propia cooperativa de apoyar a otros campesinos–.*

La universidad tiene la doble tarea de ser crítica de lo moderno, pero al mismo tiempo irrumpir, agrietar esa modernidad para dar lugar a nuevas formas sociales más sustentables, más justas, más diversas y plurales, inspiración de nuevos imaginarios que no reproduzcan las formas de desarrollismo colonialista y las lógicas del mercado internacional de consumo de mercancías y explotación de territorios. Una colonialidad capitalista-extractivista que subsiste en estos tiempos modernos. ¿Estamos pues frente a la necesidad de reconocer la pluriversalidad del planeta en el marco de las mega diversidades y diferencias? ¿Es el pluriversalismo una opción hermenéutica y categórica que aporte pistas de mundos "otros" posibles? ¿Es la universidad una institución que precisa transformarse para dar lugar a otros imaginarios más allá del desarrollismo moderno? ¿Para abrirse a la pluriversalidad? ¿A un mundo donde quepan muchos mundos?

Finalmente, conversando con ella sobre el ego académico, y sobre las zanahorias a las que nos obligan las políticas educativas universitarias, ella me relataba el caso de un estudiante al que

tuvo que seguir más allá de Sabanilla, rumbo a Tabasco, como a tres horas de viaje desde Yajalón para conocer su comunidad y saber lo que había hecho *–¿Tú crees que eso va a contar para el S.N.I.?* –. Actualmente ella colabora en la Maestría en Estudios Interculturales, inaugurada en el 2021, además de su trabajo en Yajalón. Y desde ahí participa en los constantes debates sobre la forma de incorporación de la lengua en los trabajos de tesis; ella no concuerda con ver el tema como una obligación escolar: *–Si ustedes están pensando en la lengua, pues háganlo ¡Escribanlo! ¡Escribanlo! Pero así de que lo tengan que hacer porque la coordinación lo dice...–*

La jóven Dra. Ixchel, como mujer ch´ol, mexicana y chiapaneca, no se mira tanto como una intelectual maya o indianista. Para ella es suficiente identificarse como profesora universitaria en Yajalón, aunque como he mostrado, su destacado y muy escaso perfil le colocan precisamente como una intelectual post-indianista localmente situada. Si bien hay una consciencia étnica claramente identificada con la lengua ch´ol, con el territorio y las tradiciones comunitarias, ella no busca constantemente, o no requiere más bien, estar apelando a esa diferenciación étnica identitaria, ni dentro, ni fuera de la universidad. Lo hace por que la fuerza del contexto, o de la vida cotidiana le exige hacer esa diferenciación. Es algo que está ahí y que tiene su propia dinámica; la dinámica de las relaciones interétnicas en la región de los Altos y en la microregión de Yajalón-Tila.

Con una alta capacidad para analizar y cuestionar el contexto vivido, y además compartir esas miradas críticas con los y las estudiantes con quienes convive Ixchel mantiene una conexión personal con la docencia que le ayuda a lidiar con la angustia de nadar contra corriente. Todos los días enfrenta adversidades como profesora, como doctora, como líder académica, como mujer estudiada tanto en Tila, como en Yajalón. Son sus otros roles personales, adicionales al quehacer docente, los que le permiten encontrar refugio, sentido y tranquilidad. Su conexión con el campo como campesina, como mujer ch´ol, como esposa, hija y hermana son parte de su identidad y fuerza constante de su lucha personal por ser ella misma en un contexto de múltiples y desafiantes adversidades. Sin estos su búsqueda de interculturalizaciones educativas sería aún, más difícil.

Georgina Méndez Torres

“En mi historia personal y académica me rehíce en la escucha. Aprendí a escucharme, a analizar mi situación y la posición que ocupo en mi familia y en la comunidad, también en relación con otras mujeres”

La Dra. Georgina Méndez llegó a la UNICH en el año del 2010 como profesora con 4 h/s/m a la carrera de Lengua y Cultura. Su primer contrato fue gracias a la invitación directa del entonces director de división Jaime Torres Burguete. En ese tiempo Georgina estaba estudiando el doctorado en Ciencias Antropológicas en la Universidad Metropolitana–Iztlapalapa en su etapa final del plan de estudios. Regresaba a Chiapas luego de muchos años de residir fuera del estado y del país, con estancias académicas en Colombia y Ecuador. Georgina había cultivado una pasión por los temas de feminismo, liderazgo, mujeres indígenas y movimientos sociales, pero su encuentro con la docencia era más bien un tema nuevo. Como profesora de horas encontró rápidamente afinidad con el colectivo de profesores y profesoras que le dio vida al SUTUNICH, justo a la llegada de Javier Álvarez Ramos (2011-2014) a la rectoría. Sin liderar el proceso a nivel político, Georgina contribuye con el SUTUNICH como plataforma de lucha por mejorar las condiciones laborales y de contratación que ella le toca vivir.

Como profesora universitaria y como feminista y activista social la Dra. Georgina encuentra en la UNICH una seguridad laboral, el sustento económico necesario y un espacio para seguir cultivando sus temas de estudio, colaborando con organizaciones y colectivos de mujeres ch’oles y tseltales de distintas regiones de Chiapas y apoyar estudiantes, sobre todo mujeres, en sus procesos de autodescubrimiento y formación profesional. Ella encuentra un sentido, una vocación docente siempre que esta se articula con la lucha feminista e indígena por el derecho a la diferencia y a la participación política. Un alto sentido de lucha social y de conciencia étnica puede encontrarse en su discurso como profesora universitaria y como intelectual y mujer chiapaneca. Con la salvedad de los desafortunados hechos en los que participó su sindicato, y del discurso general indigenista que caracteriza sus profesores agremiados, la Dra. Georgina ha nutrido las reflexiones del colectivo pero defendido su postura

crítica y dinámica sobre la identidad étnica, además de vivir y encarar encuentros y desencuentros con las autoridades de la UNICH en varios momentos de su reciente historia, como los que he relatado y a los que haré referencia en lo siguiente.

Georgina Méndez nació en 1978 en una localidad llamada Mariscal Subikuski en el municipio de Tumbalá, Chiapas. La segunda hija de un matrimonio que procreó a seis hijos (cuatro mujeres y dos varones). Dos hermanas de Georgina siguieron el camino de su papá y hoy se desempeñan como profesoras bilingües; el padre de la Dra. Georgina llegó a ser supervisor de zona educativa en Tila y Yajalón y les inculcó mucho la importancia del estudio, como ella recuerda:

–Nosotros llegamos aquí en el 88 (...) a nosotros nos costó mucho trabajo llegar a San Cristóbal, prácticamente nos sacaron de Tila para venir a estudiar; y nuestro objetivo era venir a estudiar, no era ni venir a trabajar ni nada, era venir a estudiar–

Entre 1988 y 1994, Georgina estudia la secundaria y la preparatoria en SCLC lejos de sus padres, al cuidado de una persona mientras sus papás trabajaban lejos; ellos se quedaron en la zona de Tila-Yajalón –en ese tiempo a más de un día de distancia prácticamente atravesando las montañas de los Altos hacia el norte de Chiapas– como joven migrante de familia ch´ol en escuelas castellanizadoras Georgina vive un periodo de discriminación, racismo y autoaislamiento. Su desprendimiento del lugar de origen y de la familia son alicientes de la desconexión que ella también hace con la lengua materna. Según Pérez Sántiz, quien también ha elaborado una biografía sobre la Dra. Georgina como *bats´i anstetik* (mujer investigadora): “la pérdida de la lengua ocurre cuando llega a Tila, ya que la enseñanza primaria ocurre completamente en español, y desde entonces no recuerda jamás haberse expresado en ch´ol con sus padres” (Pérez Sántiz, 2013: 223). En realidad, la Dra. Georgina entiende el ch´ol sin problemas, aunque no lo habla, entiende y se expresa también en tseltal y por supuesto el castellano, además de tener un dominio del inglés como posgraduada. Ella es en realidad plurilingüe.

–Muchas veces me han cuestionado mi ser indígena, por decirlo del modo en que me lo dicen los kaxlanes, dijéramos en Chiapas. Mujer indígena, urbana, académica, más parecida a “la mestiza”. No hablo Ch’ol, y por no hablarlo, me colocan automáticamente en el “no ser”, por lo

menos eso pasa en el caso de México. En Sudamérica, nunca me cuestionaron (Méndez Torres, 2021)–

El periodo de adolescencia es un momento difícil para Georgina, sobre todo por el proceso de identidad, de negación de su pasado y de confrontación con la cultura y la sociedad dominante en SCLC. Un periodo que encontró su final justo a partir de sus estudios en Antropología en la UNACH, como ella lo recuerda: *–lo único claro era que no quería ser maestra de primaria, o de preescolar. Porque esa era la opción que teníamos, que, en ese tiempo, era mucho más fácil ingresar como maestras–* Ella ingresó en 1994 y en 1996 conoció a Mercedes Olivera como profesora de la UNACH. Su contacto con ella continuaría por muchos años más, pues su influencia ideológica-política le acompañan como feminista y mujer ch'ol: *–prácticamente ese proceso formativo (se refiere a sus estudios de licenciatura 1994-1998) yo creo que es todo lo que... digo, yo le debo parte de lo que soy a ese proceso–.*

Con apenas 15 años de edad a Georgina le toca vivir el levamiento armado del EZLN en 1994 en SCLC, y comienza su fuerte vínculo con los movimientos sociales y con las luchas feministas. Su tesis de licenciatura dirigida por la dra. emérita, y feminista pionera del sureste del país Mercedes Olivera, versó sobre el proceso participativo de mujeres ch'oles en la zona norte de Chiapas, muy cerca de su lugar de origen *–cómo les había, como habían vivido ellas el boom del zapatismo en esa zona. Te estoy hablando del 2001, yo concluí la tesis en el 2001. En 2001 presenté la tesis de licenciatura y en el 2002 es que yo hago, yo me gano una beca para irme a hacer la maestría en Ecuador–.* Con el impulso de Mercedes, ella se incorpora en la primera generación becarios del programa internacional e interinstitucional de la fundación Ford (2001-2013) para jóvenes indígenas y decide estudiar la Maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios de Género en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Ecuador.

Termina su maestría en 2004 y decide concursar por una segunda beca, ahora en CLACSO, para hacer una especialización en género en la Universidad Nacional de Colombia, donde pasa los siguientes tres años entre 2004 y 2007. Lejos de su país y de su familia, la joven Georgina con 24 años de edad y como estudiante indígena en el extranjero enfrenta la muerte de su padre y le resulta imposible acompañar su despedida:

–Me decía a mí misma que no había valido la pena alejarme de mi familia, que no pude estar cuando me necesitaban o pienso que me necesitaban. Tuve sin fin de ideas, sin embargo, me acordaba de cada una de las palabras que nos decía mi padre cuando éramos niñas. Él siempre le apostó para que estudiáramos y para que aprovecháramos las oportunidades que nos ofrece la vida. ¡Así que eso debía hacer! Debía terminar lo que empecé (Pérez Sántiz, 2013: 221)–

Georgina trabajó con organizaciones de mujeres tanto en Ecuador, como en Colombia, y lo hizo tanto a nivel académico-formativo de sus proyectos de investigación, como a nivel político como activista y acompañante: *–bueno, una preocupación para mí, que siempre me ha saltado, tiene que ver con este asunto de que, desde el movimiento indígena, las mujeres indígenas, pues siempre se les ha expropiado la voz (...) varias mujeres feministas pues que de alguna manera expropiaron la voz de las mujeres al hablar en nombre de ellas–* En el 2007 que regresa a México decide ingresar al doctorado en la Metropolitana y residir en la CDMX donde profundiza en la participación de mujeres y la organización política y la lucha social, pero lo hace a partir de dos casos en los que ya acumulaba experiencia: Ecuador y Chiapas, adicionando el caso de Guatemala. Ha donde también sale a hacer trabajo de campo entre 2007 y 2010.

–Son las mismas mujeres indígenas las que están generando sus propios procesos y de que ahora, si bien, no necesitan a un “ventrilocuo” –lo digo yo en la tesis– sí necesitan aliados, alianzas, que hagamos reflexiones conjuntas, pero no más ya una autoridad que diga cuales son las demandas, y cuáles son las agendas de las mujeres indígenas–

Esta actitud contrahegemónica y subalterna, dentro de los mismos espacios de resistencia feminista, se incorporó en su mirada docente gracias a su trabajo académico-político desde muy joven, y se convirtió en el cristal, o la perspectiva con la que ella entendería el difícil momento político de la UNICH en su primera década: *–2012, 2013 que nos formalizamos como sindicato, como nuestra pelea principal era por las condiciones laborales de los profesores de asignatura; una de las cláusulas del CCT es que el profesor de asignatura no le puedes tú contratar sino hasta por un mínimo de 12 horas–* Para Georgina, como para el grupo inicial del SUTUNICH los contratos de 4 h/s/m eran un sin sentido, tanto por el poco ingreso de quien es contratado o contratada, como por las obligaciones contractuales de la autoridad que tiene que generar IMSS y otros derechos:

–Yo supe de varios profesores (...) que decían “yo prefiero dejar la universidad porque una asignatura de cuatro horas ni me sirve para la gasolina, gasto más yendo a la universidad por una materia que además me la colocan en varios días–

Tanto esta situación de las horas/contrato, vista como precariedad laboral, como el derecho de antigüedad que los ya contratados y sindicalizados al SUTUNCH exigieron en la elaboración de cargas horarias y definición de grupos cada semestre, se convirtieron en demandas primero, y logros después, a los que el SUTUNCH llegó con el apoyo de los rectores a partir de Javier Álvarez Ramos y en adelante. Años en que mantuvo la titularidad del CCT. El conflicto se agudizó en 2016-18 que comienzan a resquebrajarse las relaciones políticas de la dirigencia sindical con la rectoría dando lugar al desalojo y la destitución de toda la plantilla del SUTUNCH durante el 2018, hechos relatados en la sección. IV.I.I pág. 242. Con la llegada del rector Zuart (2018-2021) la conseción del SUTUNCH de dar visto bueno a las cargas horarias cada semestre se vino abajo. En Oxchuc particularmente en el 2020 se disputaron horas/clase/contrato entre SUTUNCH y STUNICH. La rectoría recuperó poder de decisión sobre las cargas horarias fortaleciendo la posición del sindicato inicial (STUNICH) identificado con profesores de Tiempo Completo, algunos de ellos considerados profesores fundadores de la UNICH.⁹

La Dra. Georgina se colocó en defensa del SUTUNCH desde su inicio y fue afectada con el desalojo ocurrido en 2018 en plena crisis de gobernabilidad de la institución. Desde antes de esto y aún después durante 2019 y 2020 —que reincorporaron a todos los miembros de su sindicato luego de un proceso legal— Georgina defendió la idea de una complementariedad de criterios; un cierto equilibrio en las contrataciones y en el ingreso de personal. Desde su mirada de alta consciencia étnica y con la amplia experiencia en lo académico que los posgrados en el extranjero le proveían la UNICH tendría que buscar equilibrar entre la pertinencia étnica y el

⁹ En las negociaciones de cada semestre sobre las cargas horarias cada parte (dirigencias de ambos sindicatos y rectoría) acude a los argumentos que más convengan para la negociación; bien puede ser el orden legal, los reglamentos internos y el CCT, o cierto juicio-demanda en curso contra hechos del pasado presentada por profesores afectados tanto de uno como de otro bando; bien puede ser el currículum y el perfil académico de los profesores propuestos para ciertos grupos y clases; o bien las opiniones o evaluaciones de los estudiantes, incluso el desempeño de los profesores evaluados cada semestre entran como argumentos de disputa cada semestre. Lo que ha generado atraso en los calendarios escolares, por lo menos durante los años 2019-2020. Cada situación y cada caso (en este caso las horas-clase y las plazas de tiempo completo como objetos de disputa) es materia de negociación de las partes. El fortalecimiento del STUNICH, a partir de 2019 intensificó más las negociaciones, sobre todo por el asunto de la titularidad del CCT que la reforma laboral del 2018 a nivel nacional viene regulando. Entonces tenemos tres objetos de disputa en el conflicto sindical: las horas-clase; las plazas de tiempo completo y la titularidad del CCT. No es menor que cada semestre se avive la confrontación entre las dirigencias sindicales.

perfil académico en las contrataciones. No dejar por encima de la pertinencia criterios de títulos y currículum como en realidad sucede. Debe tomarse en cuenta que las políticas públicas de educación superior en el país obligan a todas las instituciones a incrementar sus indicadores de profesores con perfiles deseables contratados. De ahí que se valore, por las autoridades universitarias, más relevante un profesor con nivel de doctorado, que un profesor de autoadscripción indígena, con experiencia en el trabajo comunitario, o con un alto sentido de compromiso personal con los pueblos y las luchas indígenas:

–Yo más bien, creo que debe, que debería de haber como un equilibrio en ambos. Yo creo que no es un proceso fácil, eso sí lo sé... yo estuve en algún momento en el área de modelo educativo, cuando en algún momento funcionó en la universidad y... básicamente, básicamente yo vi cómo evalúan a las universidades, ahorita con lo del CIEES, etc. (...) lo que yo creo que ha faltado, creo yo, por un lado, pues es un compromiso político de todos; desde el que está arriba, hasta el último docente de la universidad. Un compromiso político en el que tu digas: –a ver a qué estamos respondiendo nosotros –pero, eso no sólo en el discurso, sino en realidad ¡En la práctica! Pues se presta a todo tipo de, de... esté... pues si tu quieres pues de proyectos que no necesariamente los educativos–

El compromiso político ha sido algo que ella ha vivido desde que estudió y se formó con Mercedes y que fue consolidando a través de su trayectoria de posgrado. Para ella, la universidad intercultural debería tener una posición clara respecto a los pueblos indígenas, y esa posición no puede ser la de la tolerancia a las diferencias étnicas sin mirar la desigualdad incorporada en estas; ni la del multiculturalismo neoliberal que exotiza y propone una indianidad permitida; sino la del acompañamiento en la defensa de las luchas y las consignas de justicia, libertad, democracia y participación de los pueblos y comunidades indígenas de Chiapas. Esto no es así, y más bien, ella es consciente de los intereses no educativos que se involucran en las negociaciones: proyectos, financiamientos y otros recursos económicos que pasan por las universidades como instituciones públicas y financiadas por el Estado –se presta a todo tipo de proyecto no necesariamente los educativos–.¹⁰

¹⁰ Piénsese en el más reciente escándalo de desvío, triangulación de recursos y corrupción en las universidades públicas en México: “la estafa maestra” conocido en la prensa nacional durante los años 2018 y 2019: [Las Universidades Públicas dentro de la Estafa Maestra | Observatorio de la Corrupción e Impunidad \(unam.mx\)](https://www.unam.mx/observatorio/corruptcion)

La cuota afirmativa en la que piensa Georgina para la contratación de profesores representa un dilema que surge cuando se busca colocar en una situación de mucha mayor justicia la diferencia étnica en la universidad. Los criterios convencionales de las políticas públicas nunca toman en cuenta la desigualdad que existe entre profesores mestizos, extranjeros e indígenas. Los extranjeros y mestizos suelen tener mejores currículums, los profesores indígenas siempre vendrán contra corriente y detrás de esfuerzos inmensos por destacar en un mercado de credenciales académicas cada vez más competitivo. En la sociedad credencializada la diferencia étnica tiene un peso en años escolares, en brechas intelectuales generacionales, en cantidad de recursos de aprendizaje disponibles a temprana edad. Es decir, la diferencia étnica es una desigualdad estructural que coloca a los más beneficiados en mejores condiciones de competir por puestos, por becas, por plazas. Luego entonces se hace pertinente ponderar de manera estratégica la autoadscripción indígena en los procesos de contratación de personal. Pero claro: ¿No es un racismo a la inversa hacer la distinción entre indígenas y no indígenas, privilegiando a los primeros por sobre los segundos? ¿Cómo ponderar formación académica vs autoadscripción indígena? ¿Qué debe ser más relevante o más importante para la formación crítica de los chicos en espacios como Chiapas? ¿Cuáles autoadscripciones se harían más relevantes que otras, a la hora de los hechos; lo tsotsil, lo maya, lo ch'ol, lo mam, lo nahuatl?...¿Cómo validar esa condición social de sentirse, afirmarse y ser reconocido por otros/otras como indígena? Esto entre muchas otras preguntas surgen cuando se visibiliza la frontera del orden institucional establecido, así como del rol docente que le es consustancial. En esa frontera de las cosas, la universidad y la forma como opera y funciona no tienen respuestas. De nuevo, como institución moderna está puesta en jaque mate.

A la Dra. Georgina le tocó tomar partido en su calidad de profesora, y además, de funcionaria de la UNICH respecto de este dilema de dar prioridad a la pertenencia étnica que los criterios académico-escolares. El precio de su postura fue la destitución del cargo y el desalojo del 2018 como parte de los profesores sindicalizados que tomaron las instalaciones ilegalmente en el conflicto que ya he relatado en el capítulo anterior. Como he mencionado en el apartado previo IV.1.3 sobre el fracaso de la interculturalización de la carrera de medicina en la UNICH,

en ese tiempo también se intentó la oferta de la carrera de Partería y Obstetricia. Como le he señalado en ese apartado la apuesta de la carrera fue un breve momento entre mayo del 2017 que se hace el anuncio y enero de 2018 que se expulsa a los profesores y profesoras del SUTUNICH, incluida la Dra. Méndez Torres.

Ella venía trabajando en la propuesta de la carrera desde 2016, poniendo al servicio de la universidad toda la red de contactos con mujeres tseltales y ch'oles que practicaban la partería en Chiapas: *—teníamos todo un plan de estudios, mallas curriculares y vinculaciones con organizaciones locales de parteras, teníamos todo (...) teníamos todo un esquema de colaboración con parteras, particularmente con la A.C. Sakil Nichim Antsetik, además ya se contaba con becas de la Fundación MacArthur—. Becas especialmente diseñadas para jóvenes mujeres dispuestas y aceptadas para aprender de la partería en comunidades de los Altos; las becas les permitirían a las estudiantes pasar tiempo fuera de los muros de la universidad, estar más bien junto con las parteras de quienes buscaban aprender. Desde su punto de vista —insisto contrahegemónico, crítico y dinámico sobre la identidad étnica— era toda una apuesta, un proyecto bastante complicado lograr que las parteras colaboraran con profesores y profesoras en la formación de las chicas, que además debían llegar hablando una lengua indígena, para poder ser aceptadas a la carrera.*

Charlando sobre aquellos momentos en los que ella asume la coordinación de la naciente carrera de partería, pasaba lista de las dificultades que fueron surgiendo, de la estrechez de miras de las autoridades y del desalojo que vino justo después de la primera generación de estudiantes aceptadas al programa:

—Era algo como que estaba ahí, pero teníamos nosotros una postura, teníamos una... había que estar dispuestos a que las parteras cambiaran ciertas cosas, pero también buscar que el conocimiento médico se adaptara o incluyera otras propias de ellas. Era difícil, pero teníamos ideas—

La Dra. Georgina tenía claridad, dada su experiencia personal y su identidad étnica, respecto de lo difícil que resulta poner a colaborar organizaciones de mujeres donde existen también diferencias internas sobre la práctica médica. Aquellas que creen en el sueño y “el don” de curar como verdades incuestionables, dispuestas a compartir sólo con aquellas que sean llamadas, es decir que hayan recibido “el don” de curar. Y por el otro lado, aquellas dispuestas al

cambio, a adaptarse y transformar sus propias prácticas en contacto con el sistema hegemónico de salud. Su propuesta de plan curricular incluía estancias prolongadas de estudiantes en las comunidades y espacios de las parteras, visitas de ellas (las parteras) a la universidad y múltiples prácticas de laboratorio de bromatología, anatomía y fisiología. Además de los ejes de lengua y contexto sociocultural; etnicidad, género, ética y bioética. El plan fue presentado a las autoridades y la primera generación de estudiantes se concretó en agosto del 2017. Meses después vino el desalojo y el abandono del proyecto. A decir de las autoridades siguientes y de los profesores contrarios al SUTUNICH, esta propuesta era una prevenda del sindicato, a la que las autoridades en turno —que pronto dejaron la oficina debido a los hechos sucedidos de confrontación— habían cedido sin saber muy bien en qué se metían.

Al contrario, la Dra. Georgina no lo veía de esa manera, si se había autorizado era porque estaba bien planteado, y era más que pertinente, aunque a los profesores del otro sindicato no les haya parecido suficiente. Su comprensión del problema, la fundamentación y la pertinencia del programa en el contexto de salud intercultural como los Altos de Chiapas —que ya he descrito— eran muy sólidos, al menos desde el papel, es decir, desde los documentos que presentaron a las autoridades educativas estatales y federales a los que pude tener acceso. Sin embargo, como también he señalado ya en el apartado IV.1.3, al menos la OMIECH se abstuvo de participar en esta carrera, aún cuando recibieron invitación directa quienes coordinaban e impulsaban el proyecto de la carrera en la UNICH. La colaboración se limitaba a los contactos y agencias con las que la Dra. Georgina sí podía contar, pues ya había construido una relación de años con ellos y ellas.¹¹

¹¹ La ausencia de participación de la OMIECH en el caso de intento de partería y obstetricia como carrera profesional en la UNICH, se debe comprender como parte de los desencuentros intra-étnicos que suceden todos los días en Chiapas. En este caso, aunque ambas organizaciones (OMIECH y Sakil Nichim Antsetik A.C.) trabajan con colectivos de mujeres parteras indígenas de diversas comunidades de los altos, donde hay tseltales, ch'oles, tsotsiles y otras auto adscripciones étnicas, los liderazgos, vínculos, alianzas y relaciones de sus integrantes también están atravesadas por otros conflictos y desencuentros a veces de carácter territorial, a veces de carácter político barrial, o local, a veces de carácter partidista. A diferencia de la cercanía personal con el grupo con el que la Dra. Méndez trabajó (Sakil Nichim Antsetik) otros profesores de la UNICH mantienen relaciones más cercanas con la OMIECH y es posible que las confrontaciones sindicales dentro de la UNICH hayan sido transportadas a nivel de organizaciones hermanas con las que se tienen contactos, pero esto sólo es una hipótesis (véase el testimonio de un profesor contrario al SUTUNICH en el apartado IV.1.3 página 241 al respecto).

La innovación y la irrupción curricular y multidisciplinaria que veía Georgina como posible y necesaria en el caso de las parteras, la partería y la práctica médica constituyen un intento de interculturalizar el currículum. Una posibilidad de colocar en igualdad de términos — al menos en la circunstancia posible para la universidad— los saberes médicos hegemónicos y los saberes médicos locales propios de las practicantes tseltales y ch’oles sobre la partería y la obstetricia. Pero al igual que el proyecto de Medicina con Enfoque Intercultural (2013) la propuesta encontró los diques del arquetipo de la universidad moderno-colonial; la fuerza de las lógicas burocráticas políticas articuladas con la clase social y la estructura de credencialización que la sociedad dominante impone a las sociedades indígenas en los Altos de Chiapas. La decepción sobre el proyecto intercultural en Georgina tomó igual camino que las decepciones de varios otros de sus compañeros y compañeras, aunque fueran estos de distinto bando sindical. La suerte estaba echada para la UNICH, o se incorpora al discurso neoindigenista como universidad para indígenas, apegada a las políticas convencionales y formas convencionales que impone el sistema de poder del estado, o desaparece.

Aún a pesar de estos hechos, la Dra. Georgina encontró en la docencia una vocación, una pasión y un sentido del trabajo —*con los jóvenes siempre ¡Siempre, siempre! Va a valer la pena*— en ellos y ellas pone todo su empeño en compartir su aguda mirada sobre el feminismo y sobre la situación étnica; crítica de los esencialismos y de la injusticia, la opresión y la sumisión en la que han vivido los pueblos al articularse a la sociedad dominante y a la economía política capitalista y neoliberal. —*No es que uno quiera todo el tiempo que lo identifiquen como maya, o como tseltal o como ch’ol... eso se debería borrar eventualmente*— me decía ella mientras conversábamos; pero por ahora, como estamos, es necesario hacer visible la diferencia para mostrar la desigualdad que le ha sido incorporada a dicha identidad diferenciada, le contestaba yo en aquella ocasión —*si tú no haces esa afirmación es como que se invisibiliza esa desigualdad, se da por sentado que todos somos iguales y que no hay opresión, sumisión y asimetría económica y política detrás*—.

Al igual que muchos otros profesores y profesoras que han llegado a la docencia universitaria desde las más humildes condiciones familiares y de sustento económico, su experiencia de hacerse un camino “profesional” se convierte en recurso de su trabajo, en

estrategias didácticas novedosas, críticas y contrahegemónicas porque saben lo que cuesta, lo que significa estar en los zapatos de los chicos y las chicas que hoy llegan a la UNICH a buscarse un futuro; más aquellos que se autoadscriben como de un pueblo o comunidad indígena, que en el caso de Lengua y Cultura, donde labora la Dra Georgina, suelen ser más del 80% de los estudiantes:

–Entonces yo sé... de alguna manera yo sé cuál es la problemática a la que ellos se enfrentan, porque de alguna manera yo lo viví como estudiante hace mucho tiempo, sé las dificultades que tienen para poder leer, o sea, las dificultades que tienen para acceder efectivamente a las lecturas, a la computadora; o sea, sé efectivamente lo que implica para ellos venir de la comunidad a la ciudad y después estar en ese trayecto; muchos tienen que estar rentando, o sea, si tú quieres, ¡Lo sé! O sea, lo sé, precisamente por eso. Y muchos incluso de los ejemplos que yo siempre les pongo en clases siempre tienen que ver con este asunto de la cena en la comunidad, su experiencia comunitaria y cómo cuando transitamos a la ciudad, pues siempre tiene que ver con esta situación, si tú quieres, de exclusión, de discriminación, pero también de oportunidades–

En la evaluación final que ella hace de su trayectoria es claro que reconoce el privilegio de llegar al más alto nivel de estudios y conseguirse una plaza de profesora investigadora en la UNICH desde donde hacer su trabajo. Un trabajo que no rehuza a la constante crítica de su contexto social y la búsqueda de oportunidades para ella y para sus estudiantes; que no vacila en conectar más allá de los muros universitarios y de las lógicas escolarizantes con movimientos, luchas e iniciativas contrahegemónicas, populares y sobre todo feministas. Para ella la dimensión política del quehacer docente es parte de su mirada cotidiana:

–Yo creo que hay muchas ya profesionistas indígenas a nivel nacional, que estamos disputando estos espacios en estas universidades. A lo mejor nos queda... entre comillas, nos hubiera quedado más fácil este tipo de universidades que supuestamente están como más cercanas al pueblo; supuestamente no. Sin embargo, muchos de estos profesionistas indígenas a nivel de maestría, doctorado, resulta que están más colocados en las instituciones tipo UNAM; UAM y resulta que hay muy pocos docentes vinculados a estas universidades, y entonces, yo creo que eso es lo paradójico del asunto y yo creo que, más bien, eso es lo que tenemos ahora, como una disputa de espacios académicos y de investigación y yo creo que es lo que estamos viviendo ahorita en la intercultural, y yo creo que más bien, y esas disputas de espacios son disputas, efectivamente, de poder–

La Dra. Georgina pertenece a una tercera generación de intelectuales en los Altos de Chiapas que con más oportunidades que las generaciones previas, han transitado por la política multicultural de educación y han experimentado directamente las acciones afirmativas a nivel

local, nacional e internacional. Ella, como la Dra. América Ixchel, están un paso más allá de la necesidad de hacer valer sus voces y desprenderse del estigma indígena. Si bien, el racismo y la discriminación contra personas indígenas continúa aún hoy, y ellas lo experimentaron a veces con más intensidad que otras en su infancia y adolescencia, su lucha no es por alcanzar posiciones de caxtlanes o blancos; alcanzar esas posiciones sí fue una lucha de las generaciones de Jacinto Arias y su grupo de intelectuales de los años 90. Ellas, al contrario, han llegado al máximo grado, a la más alta credencial académica pero esto mismo no es tanto un logro como una responsabilidad y un compromiso para cuestionar realidades desde otra perspectiva y poner atención en otras injusticias y opresiones de la sociedad dominante.

Ellas miran la tensión, las controversias y las contradicciones constantes que surgen al verse en la necesidad de mediar entre su adscripción étnica y su nacionalidad mexicana. Al ver la necesidad de luchar contra el patriarcado incrustado en el ethos universitario, en la cotidianidad académica gobernada por el cientificismo y el logocentrismo. Al reconocer la diversidad de formas de desigualdad de género: en el acceso a puestos directivos; en la reproducción de creencias machistas en las comunidades; en el ingreso general a ciertas plazas y carreras, entre otras formas de desigualdad de género. Lo que las ha conducido al feminismo desde dos posturas diferentes; una más activista-política que otra, pero igualmente comprometidas con las luchas por la igualdad sustantiva entre hombres-mujeres. Por lo que pude conversar con ambas, la identificación como mujeres mayas-ch'oles es, por un lado, una forma de hacer frente a este contexto inmediato de patriarcado, pero por el otro lado, una necesidad que impone la cotidianidad de vivir en los altos y de trabajar en la UNICH. Su lucha no es hacer valer su adscripción étnica en el mercado de credenciales, o en la competencia académica que existe en la universidad. Pero sí es reafirmar su condición de mujeres y académicas o investigadoras profesionales. De ahí que no acudan constantemente al discurso indianista, sino sólo cuando resulta necesario. E incluso, más bien rehuzan en lo que pueden identificarse y hablar de lo indígena como folclor. Esa forma de lucha, ese folclor estratégico y esa afirmación identitaria como indígenas lo hicieron las generaciones previas. Su lucha se dirige hacia otros regímenes de

nuestra práctica, hacia otras injusticias y atabismos del tiempo neocolonial y de la sociedad patriarcal, machista y colonialista que vivimos.

V.3 La excepción al rol: trayectorias singulares hacia pedagogías críticas interculturales e interepistémicas

Oscar Salvador Trujillo Chicas

“La vinculación no es una loza, es una vivencia, se vive conforme a las necesidades y expectativas de las comunidades, de las familias y de las autoridades”

El médico Oscar Salvador Trujillo Chicas fue propuesto como profesor de la UNICH en el 2007 para la nascente carrera de desarrollo sustentable gracias a su experiencia y trabajo realizado con comunidades campesinas e indígenas de Chiapas en el programa federal conocido como IMSS-Coplamar al que me he referido en el apartado III.3.2. Gracias a sus contactos personales, como a su conocimiento médico veterinario y a los antecedentes de trabajo comunitario y participativo así como sus aprendizajes sobre medicina tradicional en la zona zoque de Chiapas, el profesor Chicas encontró lo que parecía un espacio de trabajo seguro luego de varios años de búsquedas y dificultades. En la UNICH el profesor Chicas ha vivido una serie de incursiones que han puesto a prueba su paciencia y entrega con el trabajo docente; en ese difícil camino ha destacado su actitud de servicio y por supuesto, y más importante aún, sus dificultades muestran la contradicción entre el rol institucional convencional de la docencia y las incursiones que van más allá y transgreden lo esperado. Su caso aporta mucha luz a la necesidad de desescolarizar y horizontalizar la práctica docente lejos del logocentrismo y el científicismo que se impregna en la cotidianidad universitaria.

Poco antes de arrancar lo que sería la segunda sede de la UNICH, en Oxchuc, Trujillo Chicas aceptó la invitación de las autoridades en turno para ir a la cabecera de Oxchuc y organizar los trabajos para fundar ahí la sede, desde un planteamiento de vinculación colaborativa como he descrito en el apartado IV.1.2. donde he colocado parte de su voz propia en el caso vivido en Oxchuc. En este caso se llevó una fuerte decepción y comenzó un proceso difícil de adaptación al trabajo docente. Para él, esto se suma a toda una serie de

argumentaciones para cuestionar las normalizaciones de la práctica que para él van en contra de una educación popular, crítica y colaborativa con los pueblos originarios y las comunidades indígenas de Chiapas. Sus experiencias y su mirada sobre el quehacer docente en la UNICH constituyen un ejemplo de lo difícil y desafiante que resulta irrumpir y transgredir las lógicas de poder instituido con el firme propósito de contribuir en la formación crítica y pertinente de los y las estudiantes en Los Altos de Chiapas.

Salvador T. Chicas nació en 1960 en una comunidad llamada San Miguel en la región de Morazán al oeste de San Salvador y cerca de la frontera con Honduras. Aunque se crió y creció en la región de Chalatenango al norte de San Salvador, muy cerca de una comandancia del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN). Él llegó a Chiapas en 1981 a la edad de 21 años de edad huyendo de la guerrilla en El Salvador. Quedarse en El Salvador en ese tiempo era un riesgo o de ser reclutado por el FMLN o de ser incorporado a las fuerzas militares del gobierno oficial. Trujillo Chicas salió sin permiso de su padre. De hecho, su padre lo veía a él como piloto aviador de la fuerza aérea; algo que nunca aceptó, ni siquiera lo imaginó como posible: *—él me quería ver de uniforme, verde de esos, pero yo no; yo más bien me gustaba el campo—* Más bien, él quería formarse como Ingeniero Agrónomo en México porque entrar a la universidad en El Salvador era muy difícil, y más... en esos tiempo de guerra armada.

Ya con criterio propio y a pesar de los piensos de su papá, Salvador Chicas fue a la embajada de México en la capital de su país, a solicitar la visa de ingreso a México: *—en ese tiempo, nomás por formarte te disparaban; no querían que salieras del país, ni de uno, ni de otro bando... era un riesgo constante, un jugarse la vida por salir—* una persona que conoció en la puerta de la embajada mexicana le abriría los ojos de lo difícil y riesgoso de aquello que el joven Salvador quería hacer. Además, aquella persona si conocía Chiapas, al menos sabía que Chiapas estaba luego luego, apenas entrando al país: *“la tienes fácil, nomás entrando, ahí está Chiapas, pero tienes que ir a Tuxtla porque ahí está la facultad de la universidad que andas buscando... eso tienes que decir para que vean que si sabes”* le recomendó.

Con un folleto de publicidad en sus manos sobre la convocatoria de la Universidad Autónoma de Chiapas para la carrera de Medicina Veterinaria, pero sin un solo peso en la bolsa, ni familiares que le esperaran en su destino, aquel joven emprendió el viaje hacia Chiapas sin conocer absolutamente nada más que el nombre: *—en ese tiempo no había internet, ¡ya!... No teníamos tanto pues... yo ni siquiera había visto un mapa de Chiapas, en El Salvador no existían mapas de Chiapas—*. Él tampoco tenía idea de cuantos días le llevaría el viaje hacia México. Sorteando el camino de un migrante centroamericano joven en busca de trabajo y sustento, algo si tenía seguro: iba con la firme convicción de estudiar la universidad. Sólo tenía una vaga referencia de un primo lejano que se había instalado en Tuxtla. Ciudad a la que arribó en 1981 y buscó asilo en la Diócesis de Tuxtla, donde le ofrecieron cobijo y sustento siempre y cuando les llevara las más recientes informaciones del conflicto armado del que él venía huyendo. Mientras me platicaba esto se le formaba cierta tristeza en su habla; un dolor soterrado de recordar esos momentos difíciles de su vida.

Con mucho esfuerzo, sin ayuda de nadie más que de la iglesia católica en Tuxtla, donde colaboró durante muchos años, Trujillo Chicas se graduó de Médico Veterinario Zootecnista de la Universidad Autónoma de Chiapas el 26 de marzo de 1990. Aunque no pudo ver logrado su sueño de ser ingeniero agrónomo, sí había encontrado en la medicina veterinaria un campo de interés y una forma de ganarse el sustento. Luego de su graduación colaboró con organizaciones de paz para la región y con organizaciones de ayuda para migrantes, indocumentados y para personas que viven situación de pobreza extrema. Desde la Fundación Obra Kolpin trabajó con comunidades en Tuxtla pero entró de lleno en la medicina natural a partir de su llegada a los programas de IMSS-Coplamar y CELAM; ayuda para Misiones que buscaban rescatar y poner al acceso de las personas más necesitadas opciones de salud natural propia de los conocimientos y tradiciones originarias de las distintas regiones del país, en este caso de las zona zoque de Tuxtla Gutiérrez.

Entre 1990 y 2003 —año que la fundación Koplín de origen Alemán deja el país— es decir, por más de diez años, el médico Chicas desarrolló trabajo comunitario en lugares como Cintalapa, Ocozocuahtla, Chapultenango, Coapilla, Bochil, Ixtapa, Villa de Acala y otros más.

Un trabajo cuyas labores estuvieron relacionadas con actividades agropecuarias, alimenticias, de conservación y de cultivo y cuidado del ambiente: *—aquello también tenía una parte educativa y política importante, una especie de trabajo social que incluyó estar mucho hablando y trabajando al lado de la gente—*. Entre el 2003 que salió de la fundación y el 2007 que ingresó a la UNICH colaboró por invitaciones personales con organizaciones eclesiósticas y con autoridades comunitarias — pero sin pago alguno, lo que le traía dificultades sobre todo en sus roles como padre de familia y esposo—. En diferentes comunidades donde había trabajado antes ayudaba a preparar proyectos productivos e incentivar el desarrollo local bajando recursos federales o estatales. Trabajo que se le facilitaba por haber estado un par de años, cuando recién egresó de Veterinaria, trabajando en la Secretaría de Desarrollo Rural del gobierno de Chiapas.

Dos cosas facilitaron su incursión en el conocimiento herbolario durante estos años, antes de la UNICH. Por un lado, su conexión con médicos cubanos que asesoraban el programa de IMSS-Coplamar, mientras el médico Chicas colaboraba con proyectos productivos en organizaciones campesinas; y por el otro lado: el hecho de que su abuela le había heredado un saber médico que él recuperaría después a través de la memoria de sus días en El Salvador:

—Yo ahora entiendo lo que hacía mi abuela; a veces recuerdo sus remedios y me pongo a analizarlos, pero ya con todo el conocimiento de la medicina y todo y pues aprendo; aun aprendo de mi abuela en El Salvador, cuando estaba yo muy pequeño, ¡ya ‘!—

La casa del médico Chicas es como una bótica. El olor alcohol, cortezas de árboles, conservas, frascos, ramos de variedad de plantas y encerres propios de una farmacia herbolaria están desde la entrada hasta su cocina, aunque cuenta con una habitación especial para el almacenamiento de sus preparaciones y la venta de sus productos. Él, trabaja desde su casa en la producción y experimentación con plantas medicinales, hierbas traídas de varias regiones de Chiapas, alimentos específicos para tratar ciertas enfermedades y preparaciones en diversas modalidades de medicina: infusiones, ungüentos, gotas, líquidos, jarabes, etc. El médico Chicas combina sus ingresos de profesor con sus actividades de médico herbolario en un barrio de San Cristóbal de las Casas, y además los adiciona con su amplio conocimiento gastronómico y de preparaciones tradicionales de alimentos, que también aprovecha a comerciar entre los pasillos

de la UNICH, frecuentemente. Aunque su trabajo como médico fuera de la UNICH lo mira como un servicio al que no se le puede poner precio más allá de los gastos de preparación de medicamentos: el ingreso que recibe por este trabajo es una retribución que las personas que reciben la ayuda deciden y establecen. Para Chicas el don de curar es de dios, él, como muchos otros médicos locales indígenas y no indígenas, sólo es un intermediario: *—Hay que tener fé, hay que creer ¡ya ’! Si la gente de verdad se quiere aliviar, se alivía, se cura, ya dios quiere que se alivien ¿se entiende? ¡ya ’... ya ’!—.*

Su reconocimiento como médico herbolario no sólo radica en la lista de pacientes, conocidos, vecinos y otras personas que acuden a su casa; o en el jardín botánico que cultiva en el techo de su casa, por cierto visto de lejos y a la redonda. Sino que además en la misma universidad se ha ganado al pulso de los años el reconocimiento de “el médico Chicas” por profesores de todas las carreras de la UNICH y por autoridades que han llegado y se han ido de la universidad. En uno de los eventos más importantes que me tocó presenciar, sucedido en mayo del 2019 —el 1er Congreso Internacional de Agroecología auspiciado por la UNICH y el ECOSUR— Salvador Chicas tuvo una participación destacada con una mesa de exposición sobre preparación de alimentos y medicamentos orgánicos. Me platicaría tiempo después que en aquel evento le habían hecho una invitación para trabajar en la UNAM, con un sueldo hasta tres veces más el de la UNICH y en la ciudad de México: *—“¿A qué voy yo a esa ciudad? ¿Qué voy a hacer yo con tanto dinero? No ’... Ya me hubiera muerto yo allá ¡Imágnate!”*— No sé si refería al efecto del COVID-19 que para el momento de nuestra conversa ya había hecho estragos en CDMX, o al hecho de que no imagina su vida en una ciudad tan inmensa y conflictiva.

Entre el 2007 y el 2012 el médico recién llegado a la UNICH tenía en su haber más un saber de extensionista, de trabajador social y de médico que de profesor universitario mismo. Esto quedo manifiesto en la experiencia de Oxchuc donde el perfil de Oscar Salvador —recién nombrado como maestro universitario— fue bien valorado y contribuyó en la experiencia de colaboración que inicialmente buscaba el equipo de Omar López, bajo el liderazgo de Jaime Torres y en el rectorado de Andrés Fábregas; como ya lo he analizado en el capítulo previo. En esa breve incursión el médico Chicas, como encargado de la carrera de desarrollo sustentable en

la sede pone todo su conocimiento y experiencia en trabajo comunitario al servicio de los jóvenes estudiantes y de otros igualmente jóvenes profesores noveles en la sede y logra, en ese entonces, conseguir un nombramiento de PTC que le traerá severas consecuencias en el futuro.

Una vez que el profesor Oscar Salvador deja la sede de Oxchuc por problemas personales y familiares, y justo después de que el SUTUNICH se hace del control del Contrato Colectivo y comienza lo que será el periodo de crisis de gobernabilidad en la UNICH (2012-2018), entonces, es cuestionado sobre su perfil para ostentar el cargo de PTC en desarrollo sustentable. Basados en los criterios que establece la reglamentación vigente Chicas requería además del título de posgrado, publicaciones, tesis e investigaciones registradas, además de conferencias y salidas de campo. Es decir un perfil de PTC que el médico Chicas no parecía cumplir cabalmente dado su experiencia y trayectoria previa. Aunque cuenta con un título de Maestro en Estudios Biológico-Naturistas del 2006, sin embargo, en el 2012 se le retira el PTC y queda como profesor de horas en desarrollo sustentable con carga horaria en la sede central de SCLC. El médico Chicas no se quedaría de brazos cruzados pero su confrontación con la entonces dirigencia del SUTUNICH no se hizo esperar. La principal diferencia: el entendimiento de la vinculación comunitaria. Mientras que para Chicas se trataba de hacer trabajo comunitario, estar ahí, mantener relaciones por años con campesinos, con familias, con egresados, para los funcionarios en turno que se fueron sucediendo en la rectoría de la UNICH —luego de Fábregas— la vinculación era simplemente una función “institucional” más que cumplir por el orden legal de la institución. Esa lógica burocrática-escolar impregnada en la forma de hacer el trabajo desembocó en la extracción de conocimientos locales, en la focalización de los temas de estudio e informes y en la reproducción constante de temáticas en los trabajos de los y las estudiantes de desarrollo sustentable, sobre todo.

Ese periodo de su vida en que se descepciona con la UNICH lo recuerda como difícil y doloroso, sin embargo, él se conecta más decididamente con la labor pedagógica a través del encuentro de la satisfacción de ayudar a los y las estudiantes en sus procesos de formación, en su crecimiento y en su autodescubrimiento:

—No quiero ser catastrófico, la UNICH es un buen proyecto, pero le dieron en la madre, tanto estos como aquellos, tanto unos como otros... yo cuando veo un proyecto chingón, que miro que los chavos le echan ganas es cuando más estoy para ellos, pero ya les digo que no dejen a la gente ahí nomás un ratito. Si van hacer el trabajo es hacerlo porque les nace y porque van a estar ahí, acompañar por más tiempo de lo que pide la universidad... luego que veo que si, pos ya sacamos el trabajo y ellos se ponen contentos, la gente se pone contenta... ya cuando volvemos la gente dice: “a mira” ahí va el médico Chicas, ya es cuando uno se gana un lugar, pero sino no tiene caso. Mejor que ni le sigan por ahí... Yo estoy aun en la universidad para los chavos más pila, parar eso es que estoy en la UNICH ¡ya ‘!—

Una vocación que le surge del tiempo prolongado con la docencia; donde además perfecciona sus conocimientos herbolarios y sus incursiones médicas. Precisamente esta otra faceta le abre el espacio laboral en lo que será la carrera de medicina que inicia en el 2013 y de la cual he relatado los sucesos en la sección IV.1.3 *¿Una medicina intercultural en la UNICH?... Si bien, el médico Chicas había sido consultado sobre la eventual oferta de una carrera sobre Extensionista Comunitario de la Salud, en realidad, su aporte fue excluido y delimitado al no ser él médico general, o médico cirujano. Incluso su colaboración en tal carrera consiste en impartir asignaturas como herbolaria, fitoterapia y vinculación comunitaria en el ámbito médico. Al menos para los profesores de medicina, el profesor Chicas es una excepción y un colaborador excepcional no acorde a la orientación que tomó el programa luego de los hechos que relato en la sección mencionada.*

Él, es bastante crítico respecto de la orientación hegemónica-industrializada que tomó la carrera de medicina en la UNICH. Nada nuevo en su decepción con el modelo general de interculturalidad funcional que tomó la universidad: *—entraron los doctores-médicos a conducir lo de medicina en la UNICH: ¡Un desmadre lo que hicieron!—* me relataba en cierta ocasión donde contrastaba el enfoque de salud holístico basado en el lekil kuxlejal y en el entorno social como espacio de salud que él, junto con otros antropólogos médicos habían propuesto antes de que la UNICH se decantara por el sistema hegemónico de salud que cronifica y comercializa la enfermedad.

Sus desencuentros con la institución, tanto en el caso de medicina, como en el caso de la vinculación comunitaria, e incluso con la agroecología como tema “académico” son al mismo

tiempo parte de su conexión con mirar en la UNICH un espacio de trabajo, de sustento donde encuentra sentido y vocación de ayudar, lo que ha sido muy propio de su trayectoria personal y su vida como extranjero y centroamericano. Es esta vocación que encontró en la docencia lo que más lo conecta con la UNICH y no tanto sus cuestionamientos y agudos análisis a los temas de los que ha salido frecuentemente decepcionado. El médico y profesor Salvador se mira como chiapaneco y sancristobalense, sabedor de las condiciones comunitarias de carencias de salud y de bienestar y conocedor de las montañas de los Altos y de varias regiones de Chiapas, pues es un viajero frecuente. En una de las salidas a comunidad en las que me tocó acompañarlo hablamos de Chamula, del trago (alcohol o pox al que me he referido también en el capítulo III), del mercado de alimentos, de la comercialización de la miel y otros productos locales. Chicas es un experto en el asunto:

–Mientras hacíamos el recorrido él no perdía oportunidad para identificar plantas, árboles, arbustos, flores, y para compartimos todos los usos posibles de dichas plantas, las preparaciones y formas posibles de uso. Tan es así que hay plantas que crecen solas en los techos de teja de las casas, para curar enfermedades y me decía el maestro Chicas: -¡Mira! dónde tienen la medicina y no la saben usar. De nuevo yo pensaba en todo ese conocimiento y en la necesaria continuidad, cuidado y desarrollo que necesita. Chicas ocupa una tierra fértil para cultivar y sembrar esa sabiduría dialógica que carga en sus manos que no se enseña en los libros, y que no se aprende en los artículos de investigación (extracto del diario de campo 22/02/2020)–

El hecho de que él no incursione en becas, no elabore artículos y tenga un currículum bastante modesto en comparación con profesores de desarrollo sustentable con perfil deseable de prodep, o con distinciones nacionales como el S.N.I. es más un orgullo para él que un problema. Aunque esto le cueste el hecho de no poder exigir la restitución de su tiempo completo, o acceder a mejor nivel de salario como profesor universitario. Tampoco eso ha menguado en que estudiantes lo elijan para hacer sus informes de investigación, y tesis o, en que él aparezca en más de veinte tesis de la carrera de desarrollo sustentable con estudiantes de diversas regiones de Chiapas. Es decir con estudiantes hablantes de zoque, como de tsotsil, tseltal, ch'ol y tojolabal. Sin llegar a dominar las lenguas, Chicas identifica la diferencia al escucharlas hablar, además reconoce un glosario mínimo y básico de términos en cada lengua. Es un aprendiz del Bast'ikop.

Como lo mencioné en el caso de los saberes-haceres pedagógicos interculturales la multidisciplinariedad, la disposición al aprendizaje, la horizontalidad en la relación con estudiantes como co-aprendices, el cuestionamiento de carácter contrahegemónico de los sistemas de conocimiento disciplinarios e industrializados, tanto en el campo médico como en el campo de la alimentación y la producción del agro, todas estas posiciones son innatas, naturales para él y para otros y otras profesores. Pero esto se explica por la trayectoria y la configuración histórica de su mirada que hacen de su praxis una pedagogía de aspiración intercultural y crítica a pesar de estar inmersa en las lógicas de poder de la institución burocrática, escolarizante y científicista.

De ahí también que a él se le cuestione su colaboración con el gremio de profesores de la academia de desarrollo sustentable, o su peculiar y “a”-normal forma de trato con los estudiantes, o de dar sus clases. Para los profesores más versados e intelectualmente más formados, Salvador Chicas no es un ingeniero ni agroecólogo profesional, sabe mucho de árboles, plantas y de producción local de alimentos y de cultivos pero no es una “autoridad” en el argot académico de los ecologistas y agroecólogos más disciplinar[izados]. Lo mismo para el cuerpo de médicos alópatas y profesores de la carrera de médico cirujano: el médico Chicas tiene habilidades y conoce de las regiones, de la lengua y de las comunidades, además sabe de herbolaria que es muy necesaria en los contextos de Chiapas, pero de nuevo: no es médico. Su peculiar perfil construido a la par de su historia de vida lo mismo aporta para ambas carreras una perspectiva única y necesaria para una alternativa educativa, una pedagogía crítica y popular. Es entonces requerida y utilizada por los órganos de poder interno de la universidad, pero ante estos mismos órganos no es digno de ostentar el cargo de PTC. Eso está determinado para quienes hacen investigación, docencia, tutoría, gestión y desarrollo curricular; quienes además de eso ostentan las credenciales (títulos) que el sistema les exige. El PTC es entonces un bien preciado para el arquetipo de universidad moderna-colonial que ante el científicismo y logocentrismo, impregnado en su cotidianidad, resulta casi imposible de redefinir y cuestionar en sus más elementales términos.

Finalmente, el caso del médico y profesor Salvador Chicas también da cuenta de una mirada de respeto y de igualdad frente a la diferencia étnica, pero que no vacila en cuestionar el uso estratégico privado o de grupo que de ello se hace en el contexto de las relaciones interétnicas de los Altos de Chiapas. En una de nuestras conversas al final de un día de trabajo el profesor Chicas me compartía

—Aquí, se creen que todo lo que hacen está bien porque así se los han transmitido, pero ya te digo yo, no todo lo que hacen en las comunidades es bueno, o está bien hecho, pero cómo aquí les han dicho que es muy importante lo que hacen, pues se lo han creído; ¿Se entiende?; ¿se explica?; ¡ya!—

Chicas es directo en cuestionar el uso estratégico de la identidad étnica en las comunidades para vender mercancías, para vender experiencias turísticas o para engañar a los extranjeros incluso. Eso sin dejar de defender las luchas, oponerse a las injusticias y sumarse a los reclamos de actores locales, sobre todo en el campo médico en el que él también trabaja y se desenvuelve sobre todo en SCLC. Para Chicas no es invisible la desigualdad corporada en la situación étnica. Como amplio conocedor de las condiciones sociales y de salubridad de comunidades indígenas en diversas regiones de Chiapas, y en los Altos particularmente, no necesita conocer la historia completa de las relaciones interétnicas, basta con tener presente cómo viven y porqué viven como viven las familias en el campo. Hay un saber comunitario vuelto recurso de aprendizaje, un saber propio de su experiencia y trayectoria puesto al servicio del quehacer docente. Un quehacer que resulta ser contrahegemónico, desnormalizador, popular y horizontalizado, o mejor dialógico con los saberes comunitarios y campesinos. Aunque él no sea un intelectual, en el sentido estricto que le dado en esta tesis al trabajo intelectual académico, es capaz de traducir y de dialogar entre prácticas de saber-conocimiento que proceden por un lado, de la agroecología, de la medicina alópata, o de la agronomía y la medicina veterinaria, con las prácticas de saber-conocimiento que proceden de la tradición oral, de los rituales y de las festividades en las comunidades donde él ha convivido, donde tiene conocidos y conocidas y a donde ha llevado estudiantes; hijos e hijas académicas como él mismo les llama coloquialmente.

Aunque ha sido afectado en su situación laboral en la UNICH, por no cumplir con los criterios convencionales del reglamento, o quizás, precisamente por ser un perfil de docente que no se acopla a lo convencional, sino que transgrede las fronteras disciplinarias, irrumpe los reglamentos y los convencionalismos e incluso se jacta de no seguir las jergas academicistas más en tono con el ethos universitario de quienes nos formamos como finos aprendices del método científico. El médico y profesor Salvador Chicas es más bien y a partir de su experiencia y trayectoria hacia la docencia: una excepción a la regla. Su mirada cotidiana transgrede constantemente lo esperado del rol docente convencional. A veces desde el nivel del trato con los estudiantes, del lenguaje en el aula,¹² de los contenidos y recursos de aprendizaje; o desde el nivel multidisciplinario de las carreras en que participa. Su aporte a la formación crítica, comprometida y humilde de los y las jóvenes es inversamente proporcional al trato excluyente y desafortunado que le ha tocado enfrentar en la universidad. A pesar de tener evidencias para entablar demandas judiciales por el abuso contra su situación laboral al quitarle el nombramiento de PTC, él piensa más bien que eso es atentar contra la universidad y que de ninguna manera piensa proceder por esa vía, por más que exista razón jurídica que le respalde su caso: *"eso es negocio del abogado, ¡Se entiende! ¿Tú crees que yo voy a prestarme a dar ese golpe duro a la universidad? ¡No! Sería como quitarle la oportunidad a estos chicos, atentar contra ellos pues... ¡Ya!*

Los otros roles que vive Salvador Chicas como médico herbolario, como padre de familia, como comerciante y como aliado comunitario de diversas autoridades y grupos organizados en los Altos le permiten equilibrar su sentido de vida en torno a la UNICH. Además su conexión con su país de origen, El Salvador, si bien, ya es distante, no deja de estar presente y cada que le es posible procura ayudar a las organizaciones de auxilio a personas extranjeras en extrema pobreza, su propia casa ha sido refugio de migrantes salvadoreños que llegan sin nada a Chiapas buscando el sueño de seguir al norte del país y al otro lado de la frontera. Al igual que el siguiente y último caso que expongo a continuación su perfil labrado en su historia de vida es lo más cercano y posible que existe hacia una educación superior verdaderamente intercultural en

¹² Véase de nuevo mi experiencia de colaboración con él en clase con estudiantes de Lengua y de Desarrollo que comento en el apartado IV.2.2 página 263.

el ámbito médico; para él como para muy pocos profesores y médicos la interrelación y la complementariedad entre diversidad de prácticas de saber/médico sobre la enfermedad y la cura, no sólo es posible, sino necesaria.

L.V.J.¹³

“¿Quién te garantiza que vas a trabajar con las mismas ideologías? O sea, nadie... siempre vas a navegar en una diversidad, por eso te tienes que preparar”

Maestra de tseltal, oriunda de Chanal Chiapas ingresó a la UNICH a Lengua y Cultura en el 2008 a invitación directa del exrector Andrés Fábregas. Se conocieron en un evento del Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígena en la ciudad de San Cristóbal. La maestra estaba hablando de su historia y trayectoria como Psicóloga Clínica y como escritora del tseltal, además exbecaria de la S.P.I. Para Fábregas era evidente la larga experiencia de aquella joven maestra y escritora de su propia lengua; algo que para la naciente UNICH era muy valorado en su proyecto de constituirse en un espacio para el fortalecimiento de las lenguas originarias y su práctica. Ella venía de estar laborando en el DIF estatal, ya con familia, hijos y esposo, Luz miró una buena oportunidad de trabajo y desarrollo personal en la UNICH. Así que comenzó a combinar apenas 4 h/s/m en la UNICH con la consultoría psicológica y con otra habilidad y conocimiento estratégico en su vida: la atención de primer nivel de salud en su comunidad, en su colonia y con sus familiares.

En su trayectoria hacia la docencia la maestra Luz desarrolló una habilidad estratégica para enfrentar la adversidad desde muy pequeña, en sus relatos ella logra sortear discriminación, rezago, designios, costumbres y reveses que le impone la escuela, la familia, el grupo étnico y la sociedad credencializada. La UNICH y su encuentro con la profesión docente le permitieron explorar y desarrollar su potencial multidisciplinario, aprender constantemente y conectar un sentido de vida en el acompañar enseñando. Con su experiencia rompe los moldes

¹³ La maestra me ha pedido que utilice sólo sus iniciales: L.V.J. en la tesis. Su nombre de pila, aunque comienza con “L” es diferente al que aparece en la tesis como Luz. Uso el nombre de Luz para facilitar la lectura y exposición del caso. Debe entenderse que este es un pseudónimo, por lo tanto.

profesionistas desde los que se piensa el rol docente normalizado pues lo mismo combina un amplio conocimiento psicológico social, pedagógico-didáctico, como étnico-lingüístico y de no ser suficiente está el componente médico en su propia mirada y quehacer tanto dentro, como fuera de la universidad. Todo eso además de dignificar su identidad tseltal-chiapaneca en la praxis misma de la universidad.

La maestra Luz nació en 1979 en una comunidad llamada Natilton, en el municipio de Chanal. Ahí ella estudió la primaria bilingüe hasta el sexto grado entre 1984 y 1990 y, después vivió un par de años sin estudiar pero haciéndose cargo de los deberes de la pequeña huerta y la milpa en casa de sus padres —*Yo soy la hija... ocupo el lugar catorce de mis hermanos, soy la chunca... soy la catorceava*—. Esa condición especial de ser la última en nacer según la tradición determinaba que debía quedarse sin casarse y sin salir del hogar para poder cuidar a los padres que para entonces debían tener avanzada edad y mayores dificultades para cuidar del paraje. Sin embargo, Luz no siguió esa regla. Su convicción por estudiar la secundaria y el hecho de que como estudiante de primaria se había destacado como oradora (en castellano) en un concurso regional de Los Altos, hicieron que los hermanos de la pequeña Luz —que para entonces muchos eran ya padres de familia y todos y todas ellas eran maestras— convencieran a sus papás de dejarla venir a San Cristóbal de las Casas a estudiar al secundaria para trabajadores:

—Tengo un hermano que parece que fuera mi papá, mis sobrinos pues están de mi edad, y algunos son mucho mayores que yo, la que me sigue la treceava pues es mi hermana que me cuidaba (...) porque yo siempre fui como enfermiza (...) mis papás decían: tú eres escuelera ¡No tienes derecho de venir a hacer tareas! Sino que primero teníamos que cumplir con los quehaceres de la casa, si ellos estaban en la milpa, los teníamos que ir a traer, regresábamos y ayudábamos a mamá a hacer la comida, a hacer las tortillas, moler el pozol, el nixtamal, ya después de ahí, ya nos daba como las ocho de la noche y utilizábamos el ocote para hacer las tareas, porque no teníamos luz, no teníamos velas, o sea nada, sino que era puro ocote (...) te imaginas ahora las condiciones de que las casas deben tener ventanales grandes, y otras recomendaciones porque sino se les limita a los niños, yo creo que no tiene nada que ver eso mientras tengas las ganas de superarte, hacer lo que... lograr lo que realmente te propones, no hay creo que medidas, no hay factores que lo impidan—

Ella inicia la secundaria en 1993 sin hablar más de tres palabras en español, aunque sí sabía leer no comprendía las oraciones según ella misma recuerda; el concurso que había ganado en la región en realidad fue un recital de versos memorizados donde ella enfrentó el miedo al

público y a llamar la atención de los demás. Además al llegar a la ciudad de San Cristóbal tuvo que enfrentar la discriminación constante por no hablar bien el español en el aula. Luz había de sortear la difícil situación de trabajar de sirvienta por las mañanas con apenas 15 años de edad:

–Y lo primero que hice pues buscar... lo único que sabía a lo mejor acomplarme era buscar trabajo de empleada domestica, siriventa (...) prácticamente me tenían que enseñar (...) cincuenta pesos mensuales y pues dije ta bien, y sólo me daban desayuno, comida ya no porque me tenía que salir corriendo para ir a mi escuela. Extrañaba a mis compañeros que me hablaran en tselal y no, todos hablaban español y decía: ¡Qué hablan estos? –y mis maestros igual, el que me hizo, yo creo que... el que lo recuerdo mucho, ahorita ya es mi colega, es el maestro Francisco, maestro de inglés... llegaba <Good morning> que no sé qué... –llegaba a dar clases y yo decía: –uutaa mm.. ya llegó el profe que habla no se que cosas (se pone ambas manos en los ojos como no queriendo ver) ¡dios! Ni el español sé, ¡menos el inglés! (reímos). Me volví muy participativa en mis últimos tres años de formación, me volví muy participativa–

Justo en ese tiempo a Luz le tocó el levantamiento armado en enero del 94. Entre balazos y viendo los cuerpos de muertos a sus pies ella y sus hermanos, por azares del destino, y sin suficiente apoyo intentaron volver con sus padres; salir de San Cristóbal y ello puso en riesgo sus vidas. Un difícil momento que ella recuerda de manera muy vivida. Después de cinco días perdidos en camino a Chanal –nos quedamos como tres meses en casa. Pero creo que eso me ayudó para... porque les decía a mis hermanos: enséñenme español; enéñenme español, ustedes ya saben, yo no—. Luego de la secundaria, de nuevo por circunstancias azarosas, saca ficha al Conalep en la carrera de Bachillerato Técnico en Salud en SCLC y comienza una fase de su vida que le acompañará hasta ahora.

La maestra se recuerda como una joven muy seria y completamente decidada al trabajo y al estudio. Con el apoyo de sus compañeros del Conalep y gracias a su propia inquietud consiguió una beca de ochocientos pesos mensuales que la Secretaría de Pueblos Indígenas otorgaba a jóvenes que escribieran cuentos e historias en Bast' ikop, ella escribía entonces ya en tselal. Y le tocó justo aprovechar los primeros esfuerzos de la S.P.I. para formar estudiantes

indígenas dentro y fuera de Chiapas. Esa beca le ayudó para concentrarse más en el estudio y para sus últimos semestres del bachillerato técnico Luz ya incursionaba en hospitales y clínicas de la ciudad, donde además de aprender sobre el cuidado de la salud se ganaba el alimento diario:

—Me rotaban en diferentes áreas, me decían: <te veo con mucho talento y te vamos a rotar en diferentes áreas> me rotaron en medicina preventiva, en área de urgencias, en área de hospitalización, en área de selle... en selle ¿qué se hacía? Pues esterilizar todos los materiales quirúrgicos. Y me rotaban en área de quirófano, sí... entonces no hacía nada, pero me metían ahí. Veía como hacia cirugías de problemas de vesícula, apéndice, cesáreas y todo eso pues era muy muy bonito... fue que... ahí sí ¡ya! Cuando estuve ya en el hospital ya dije: ¡Yo quiero ser Médico!—

A pesar de tener una decena de hermanos y hermanas maestras, Luz se había labrado su camino sola y decidió intentar ser médica de profesión. Conciente de la carencia que existía en la comunidad de sus padres, soñaba con poder regresar y curar a tanta gente necesitada —*porque también veía en mi comunidad la necesidad... de ignorancia de no saber nada de medicamentos, puro casero era, pero no... no... tampoco era así que tuviera mucha ventaja—*. Antes de entrar a medicina, mientras hacía el servicio social en Chanal, ella curaba a las personas de lastimaduras, cortadas o accidentes no graves —*me hice muy famosa a temprana edad con mi bicileta porque en los hospitales me regalaban medicamentos, me regalaban gasas, apósitos, todo eso... la cosa que tenía un surtido rico en la casa, pero de cantidad—*. La joven Luz no sólo entregaba medicamentos en Chanal y en Nutilton, sino que en su camino también pasaba por escuelas primarias de Huixtán y de San Juan Cancuc para dejar medicamentos y materiales de curación a los directores para aplicarse a los niños y niñas tan necesitados que ella recuerda. Todavía en 1998 —que ella está ahí con 19 años de edad— había niños con problemas muy fuertes de piojos en sus cabecitas, los maestros y médicos de entonces aplicaban muy erroneamente folidol, un medicamento para el tratamiento del piojo en animales, que poco tiempo después fue prohibido porque desencadenaba una serie de efectos

secundarios en los ojos y en la piel de los pequeños. —*Cosa muy triste y difícil*— me contaba la maestra Luz¹⁴.

En ese tiempo ella vive un momento que le marcó su vida. Un día llega al hospital una señora para practicarse el estudio de papanicolao. A Luz le tocaba atenderla; al ver a aquella señora ella pronto recordó su nombre —*buenos días doña Silvia*— ¿Cómo sabe usted mi nombre? le revira la señora, y luego la examina con detalle: en bata blanca, cabello recogido y muy bien aseada. Era una señora con la que Luz había trabajado dos meses cuando estudiaba la secundaria, lugar en el que no soportó los tratos humillantes que le hacían tanto aquella señora Silvia, como sus hijos —*no me bajaban de india, no me bajaban de chamulita, muy mal, muy mal me trataron ahí*—. Pero ahora, frente a esta “jóven enfermera”, la señora Silvia no le quedaba más remedio que postrarse en la camilla y pasar a las manos de aquella chica que había tratado tan mal en el pasado: —*perdona nunca se sabe en esta vida que tú algún día a la persona que trataste mal te puede servir, y me diste un trato muy bonito, muy ameno y te traje... yo sé que si lo sigues necesitando porque tú eres estudiante*—. Un regalo había llevado aquella señora, al día siguiente, para pagar la culpa de su pasado con Luz: —*Ahí fui entendiendo la importancia de la legislación de la salud que no importando que sea tú enemigo, ¡Lo tienes que atender!... y entonces pues la atendí bien, yo creo que la atendí súper bien... pero bueno, fue eso lo que me fue marcando toda mi vida*—.

Con el sueño de medicina, Luz decide trabajar un año completo después de su bachillerato como técnica en salud en una comunidad del municipio de Zinacantan. Con sus ahorros llega a la UNACH a tramitar su examen de ingreso a Médico Cirujano:

—*Cuando presenté el examen, sale un médico.... Más bien un señor con su bata simulando que era médico y me dice: <¿Quieres asegurar tú lugar?> <Sí>, <pues dame diez mil y te aseguro tú lugar> ¡Todos mis ahorros!... yo dije.. Sí... pues, ¿quien no va a creer?; y a la hora que llegué a investigar quién era... no era nadie; sino que era un estafador. Igual no volví a quedar en la UNACH, y me voy a investigar en la Salazar Narváez, en aquel tiempo era pase directo, no es como ahorita que ya*

¹⁴ Treinta años después de la acción indigenista que comenzó a llevar las campañas de salud y el tratamiento a las pequeñas cabecitas de los niños que sufrían esta enfermedad, como lo he relatado en el capítulo III. Entonces se seguía reproduciendo el mismo patrón. Tómese esto mucho en cuenta.

presentan un examen también. En la Salazar Narváez una escuela particular en Tuxtla que también tiene la licenciatura en medicina—

Luz perdió sus ahorros en aquel fraude, ahorros de todo un año con el firme propósito de pagarse la entrada a medicina. Pero aún así, no se dio por vencida. Insistió de nuevo aunque ahora en la Salazar Narváez, una escuela privada de medicina en Tuxtla Gtz:

—Entonces me voy a la Salazar Narváez, pero esté... pues sólo me alcanzó con todos mis ahorros un año. Pues sí fue frustrante, frustrante, porque sí... hablé con mis hermanos, que me apoyaran; que, pues cuando yo haya acabado la carrera, pues que yo la iba a pagar, todos los pesos que hayan gastado en mí. Y que yo lo iba a anotar en una libreta y que no me iba a olvidar... ¡pero no! (lo dice con un tono de sentida decepción). <no te vamos a apoyar, igual tenemos hijos, no podemos apoyarte, es más, es una carrera muy costosa lo que tú elegiste, si fuera maestra, pues cómo que>... viera estudiado una licenciatura para pedagogía pos como que todavía... <Y luego, son muchos años ¡es! Seis años. No, no te vamos a poder apoyar> y yo: <bueno>. Y ya pues ahí fue que quedé truncada con mi sueño de medicina, ya no pude ¡Ya no pude!—

A ella le costaba la mensualidad, los libros caros, las prácticas de laboratorio, además de la renta, la alimentación y el transporte. Fue imposible que continuara sus estudios, de nuevo, por las circunstancias y no por su capacidad y empeño personal.

El relato y la experiencia de Luz, como la del Dr. Miguel en este caso de la profesión médica demuestran algo muy significativo: no es que las personas de adscripción indígena no tengan habilidades, conocimientos y destrezas para estudiar la más prestigiosa de las carreras universitarias, no pueden hacerlo debido a las circunstancias sociales particularmente a las desventajas, que si pueden ser intelectuales, pero igual o más importantes son las desventajas económicas, geográficas y culturales que lo mismo producen las desventajas intelectuales y refuerzan el racismo institucional y la sociedad clasista. En el caso de Luz, una chica con la mejor actitud, enorme talento, gran dedicación, pero sin el apoyo económico de nadie no lo pudo lograr. La carrera-profesión médica entonces opera como un dispositivo de poder colonial y de clase que reproduce la desigualdad a través de la estratificación sutil de personas; que

produce con sus mecanismos de selección-aprobación, su costo financiero, y su rigurosidad científica occidentalocéntrica la diferencia étnica racista y clasista. El dispositivo de la profesión médica no está solamente anclado al funcionamiento de la universidad o de las disciplinas médicas, como sabemos, se articula estructuralmente con el sistema Estado-nación, el mercado de profesiones y las expectativas e imaginarios sociales en torno a la misma que se reconstruyen en todos y todas, independientemente de su cultura o autoadscripción étnica.

El infortunio y la decepción que sufrió Luz al no poder estudiar medicina, le arrebató también la oportunidad de una plaza en la jurisdicción de salud de Los Altos de Chiapas como técnica en salud. De haberse quedado en su anterior puesto, aceptaría un escalafón menor en el ámbito médico, aún con su talento y por “ser” indígena y “venir” de las comunidades a ella le tocaba —según la fuerza estructural de la sociedad credencializada— quedarse como técnica-asistente pero no como “doctora”. Ese privilegio es, la mayoría de las veces, para coletos, mestizos y blancos. Sin embargo, con mucha valentía y capacidad de resiliencia además del apoyo de su pareja —que conoció después de su intento a medicina en Tuxtla— Luz ingresó a una universidad privada en SCLC a estudiar Psicología Clínica. Con una beca de descuento en la colegiatura para estudiantes mujeres indígenas, y acompañada de una segunda beca de la S.P.I. por su trabajo escribiendo y documentando cuentos en lengua tseltal, Luz termina su carrera como psicóloga en el 2005.

Su desempeño en la carrera de Psicología Clínica le conectaron, luego de sus prácticas, con el trabajo en la atención psicopedagógica en escuelas de educación básica. Pero pronto, durante el 2007 obtiene un contrato como directora regional de un programa de salud y alimentación nutricional para comunidades marginadas en Tuxtla financiado por el DIF estatal. Al final de aquella incursión es que se encuentra con el rector de entonces de la Universidad (Andrés Fábregas) en un evento del CELALI donde se exponía el trabajo hecho por varios años: *—y termina mi contrato, entrego todo mi informe en el DIF estatal (...) Quedó todo bien. Y ya... a mediados de agosto que inician las clases, pues ya... apenas me dieron cuatro horas, dos horas en la mañana y dos horas en la tarde. ¡Y con eso era feliz!, yo dije: <pues sí, me voy a hacer maestra, pues si>—*

Su incorporación a la universidad entonces se articuló con los trabajos que entonces se llevaban a cabo de planificación lingüística y de diseño curricular del eje de lenguas indígenas para todas las carreras. Luz trabajó en la normalización lingüística con Domingo Menseses y con Miguel Sánchez¹⁵. Después de la publicación de estos manuales entre 2012 y 2014 trabaja en el área de tutorías y contribuye con el programa de atención psicopedagógica de la universidad. Al mismo tiempo con la decisión de “convertirse” en maestra, estudia la Maestría en Educación y Diversidad Cultural en la UPN sede SCLC. Desde ahí –por invitación de un profesor de la maestría– inicia su contacto con otro espacio laboral que combina hasta la fecha: profesora de asignatura de la Escuela Normal Manuel Larrainzar. A partir del 2012 Luz combina una plaza de técnico académico con veinte horas en la UNICH y un contrato de 8 h/s/m con la Normal Larrainzar.

Propio de su incansable inquietud de seguir aprendiendo y combinando saberes desde distintas formaciones Luz aplica a una convocatoria para formación de mujeres indígenas para el aprendizaje del inglés lanzada por el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Chiapas. Durante el verano de 2015 hace una estancia en Toronto, Canada para perfeccionar la lengua con piensos a estudiar un posgrado de Conacyt en México. El posgrado de Conacyt no logra estudiarlo, porque implicaba o renunciar a las plazas laborales que ya tenía o pedir un permiso de estudios, que para entonces con el enrarecimiento del ambiente institucional por el conflicto sindical en la UNICH, a Luz le parecía meterse en problemas. Eso no menguó sus oportunidades de seguir formandose y complementando su perspectiva multidisciplinar que es característica de su quehacer docente:

–Y si estoy como pedagoga tengo que enseñar y comprender a nivel cognitivo mis alumnos sus culturas también... no ‘... entonces desde ahí práctico mis planificaciones. Entonces sí es una triangulación todos los saberes que yo he adquirido a lo largo de mi vida. Y sí lo pongo en práctica, o sea yo digo: <“Woao”> A veces yo solita me digo el woao, porque yo dije <hoy me desempeñé como

¹⁵ He insertado su testimonio en el apartado previo IV.2.2 sobre pedagogías irruptivas, relativo a su agencia docente de incidir en el programa de estudios de enseñanza de las lenguas y en su relación con estudiantes. El trabajo del Dr. Miguel Sánchez y del Mtro. Domingo Menseses, donde colabora y participa Luz también lo he mencionado como parte del desarrollo de la intelectualidad maya-zoque y el fortalecimiento de la Bast’ ikop.

terapeuta> y comprendí al alumno desde un contexto cultural. Por ejemplo, suele pasar mucho en la UNICH, de que estuve en el área de tutorías, pues como psicoterapeuta pues yo comprendía a mis alumnos; o que hay conflictos en trabajo en equipo, entonces, sabía por qué no empataba una persona en cierto equipo, porque tenía que ver las prácticas culturales—

Luz se incorporó como profesora de lengua tseltal en la carrera de medicina después de su regreso de Toronto en el plan 2016 —que como he explicado en el capítulo anterior se adaptó al sistema hegemónico de salud abandonando la posibilidad de colaboración con los saberes populares y propios de los pueblos y comunidades indígenas—. En esta carrera Luz ha puesto su mayor empeño en poner a prueba su diverso bagaje pedagógico, su experiencia como estudiante y su trayectoria profesional son recursos de aprendizaje, y su formación multidisciplinar un factor estratégico en su praxis.

Lo de psicóloga lo aplica en su rol de tutora, y lo de enfermera lo aplica en su rol de profesora de la carrera de medicina, que también va combinado con su rol como maestra de lengua: *—yo ya les he dicho que no se puede aplicar el mismo forma de enseñar lengua que en las demás carreras... yo hice el programa de lenguas cuando estaba en el CREL, pero incluso así, ahora les digo que pues en medicina es diferente... no se pueden ver lo mismo pues—* ella hacía énfasis en que la enseñanza de la lengua en medicina debe estar adaptada a los contextos del habla de la lengua: el cuerpo, el hospital, las clínicas, las enfermedades, los síntomas, las creencias, las plantas. Cosas que no siempre se miran en los programas de asignatura del eje de enseñanza de lenguas para las demás carreras. *—eso me ha ayudado y me sigue ayudando yo recuerdo mucho aquel tiempo que aprendí todo eso en comunidad—.*

La maestra Luz me relataba la experiencia de Doña Cande, una partera con la que trabajó cuando salió del bachillerato. Ahí se le formó claramente la idea de que debe haber una complementariedad entre la medicina tradicional y la medicina alópata:

—Ellas saben, saben mucho claro. Pero no saben igual que uno, ellas no saben que cuando está justo el alumbramiento pues a las mujeres les sube mucho la presión, y eso hace que se les inflamen las venas justo en una parte del cráneo, de la cabeza. Las parteras saben cuando llega “la fontanela” que es cuando se les pone muy caliente la cabeza y entonces es cuando hay que preparar a la mujer

en posición para que dé a luz, pero hasta que eso lo puedan palpar con sus manos, es hasta cuando ellas saben—

Mucha gente no entiende de método científico, hay mucho rezago escolar y un alfabetismo muy funcional en las comunidades hoy día, reflexionábamos la maestra Luz y yo, en aquel momento de nuestras conversaciones. Mientras pasábamos lista del franco deterioro del modelo de la carrera de medicina intercultural en la UNICH y de la propensión de los y las jóvenes aprendices de medicina que suelen llegar a las comunidades creyéndose portadores de la verdad: *—no se puede llegar así de que yo lo sé todo y aquí ustedes no saben... eso les digo yo siempre a los chicos de medicina aquí... no pueden llegar pensando y actuando así—*. En los más de diez años que Luz viene trabajando en la UNICH ha incursionado en diversas áreas donde su conocimiento y capacidad múltiple le han permitido explotar su potencial, iniciando en la enseñanza de la lengua tseltal como parte del colectivo de profesores de lengua originaria, pasando luego al desarrollo de proyectos en el CREL de la misma institución; su contribución en la elaboración de los manuales de normalización lingüística INALI/UNICH: el área de psicopedagogía y atención tutorial a estudiantes y finalmente trabaja como profesora en la carrera de medicina con varias asignaturas del eje sociocultural y de lenguas:

—Durante mi trayectoria nunca he sido así como que, o sea no me gusta tardar mucho tiempo porque creo que debo de ser innovadora, porque no sé qué tiempo voy a vivir y a mí me gustaría conocer todas las áreas disciplinares, entonces pues ya hasta ahorita a mi edad, siento que soy un poco hiperactiva porque no sé tardar mucho tiempo en una sola área—

Como muchos otros profesores y profesoras para la maestra Luz la identidad y la consciencia étnica en su discurso está muy presente, pero a diferencia de quienes, desde una posición de ideología tradicionalista, desdibujan la desigualdad por dar lugar al folclor de carácter estético-narrativo, ella defiende la posibilidad de transformación y cambio de los elementos de la cultura propia siempre que estos entran en contacto con la sociedad dominante. Un último relato sobre su adolescencia en el que hablábamos de la costumbre de pedir a las jovencitas para contraer matrimonio es fiel ejemplo de esto. En este relato Luz muestra cómo labrase su propio camino le implicaba ir siempre contra lo que los demás esperaban de ella; aspecto que ha sido muy común en varias facetas de su vida:

–Porque a esa edad todas las niñas piden rebozo “yo no quiero” –“¡no! No te vas a tapar con un rebozo” –“¿Para qué?, ¿Qué me voy a tapar?, que me tengan que ver como soy y ¿Qué?” –“bueno pues” –la cosa que no lo acepté... Pero me armé de valor, y (...) me pusieron como muchas pruebas; iba mi papá ahí en la vereda y venía un muchachito creo que un poco más mayor y sin voltearme pues, o sea yo qué... ¿Cuál es el problema...? –buenas tardes –me dice –pásate tú –porque hay esa costumbre de que caminando en vereda tenemos que ceder paso –pásate tú –me decía –pues no, no voy a pasar yo, sino que pásate tú –no –a bueno paso yo, bueno buenas tardes hasta luego –y me iba. En cambio, en las niñas era de chiviar y te escondes, o sea, con esas características los papás sabían que era tiempo de juntare, eso se daba en mi época, horita ya no, ya cambió mucho. Y decían: –“no, fulanita, la hija de fulanita ya está lista para que se case, ¿Y si la vamos a pedir para nuestro hijo?” –O sea, eso era la... la... o sea, a través de observación de tus conductas, como que te iban... te iban... tú inducías para que te pidan y que te cases, no importando si tenías doce, trece años, no importando. Pero yo dije no, si ese es la clave para que se case pues yo no voy a dar pie para eso, entonces no... y no quise utilizar el rebozo que me compraron–

Al igual que el profesor Trujillo Chicas, a la maestra Luz le ha sido requerido “cumplir” con las credenciales universitarias para ejercer su trabajo, aunque no en la UNICH, sino en su otro trabajo, en la Escuela Normal Larrainzar: *–ahora estoy estudiando un doctorado y hace poco termine mi segunda licenciatura, en pedagogía–* me compartía en una de nuestras últimas conversas, y me explicaba que lo tuvo que hacer por las trabas que ha tenido en la Normal para incursionar en ciertas asignaturas, en otros grados escolares y niveles educativos. Una muestra más de su singular perfil excepcional que transgrede el rol convencional, aunque para ella sea algo más sencillo de explicar: *–fue una necesidad curricular–* terminaba su enunciado de aquel relato.

La maestra Luz se mira en la mixtura de perfiles: como escritora tseltal, como técnica en salud, como lingüista, como psicóloga y como pedagoga. Pero también se siente bien como tallerista como profesora o como mujer inquieta en constante aprendizaje y transformación. Su enorme capacidad de aprendizaje constante, su voluntad y perseverancia para enfrentar las adversidades y su inventiva, capacidad de innovación y de adaptación al contexto son recursos sumamente valiosos para una pedagogía dialógica, crítica y comprometida con la justicia cognitiva y con la pluralidad epistémica. Aunque su identidad étnica es claramente una posición de ventaja para mirar la posibilidad de complementariedad y de diálogo ella no requiere constantemente hacer uso de este recurso y en este sentido coincide más con la posición post-

indianista que se distancia del folclor porque no lo considera necesario, aunque claro que mantiene su conexión con lo Tseltal, con su pasado y con su comunidad en Chanal.

Luz mira la posibilidad de una interrelación entre saberes/conocimientos propios de los contextos interétnicos, originados en el contacto cultural y reproducidos en la tradición oral y en las prácticas comunitarias, por un lado, y por el otro los conocimientos médicos alopatas. Es consciente de la tendencia a pre-juzgar, a estigmatizar y a ejercer un racismo explícito sobre la diferencia étnica cuando se trata de prácticas médicas. Su identidad y su experiencia le permiten mirar prácticas de salud, antes que usos y costumbres, pero su formación profesional le habilitan para cuestionar y analizar tales prácticas a la luz del conocimiento médico hegemónico: *—la medicina tradicional tiene como su propia forma, lo que hacen aquí y lo que dice la escuela... hay como interrelaciones, pero fácil se llega a juzgar y a estigmatizar se práctica un racismo tan fácilmente—* A diferencia de muchos médicos profesores universitarios para ella es clara la posibilidad y el camino hacia interculturalizar la práctica médica. En un contexto de enormes asimetrías etno-epistémicas su perfil, labrado en su historia de vida, es lo más cercano que existe hacia una educación superior médica intercultural.

V.4 La docencia en la universidad intercultural desde la crítica decolonial a través de las trayectorias visitadas

Como dije páginas atrás, en el capítulo anterior, resultaría fácil demostrar con múltiples datos empíricos de la cotidianidad universitaria la reproducción constante del rol convencional institucionalizado del quehacer docente. Un rol que se despliega en nuestras constantes tareas de: planificación del trabajo, gestión escolar, evaluación, tutoría, asesoría, extensión y vinculación institucionalizada, entre otras más como organización de eventos, diseño curricular, planeación microdidáctica, elaboración de informes, diseño de proyectos de investigación y un largo etcétera. El quehacer docente en el arquetipo de la universidad moderna-colonial se ha sobrecargado de actividades que se exige sean medibles, cuantificables y proporcionalmente retribuidas: a quién más hace, más se le paga. Esta lógica del mérito incrustada en las políticas educativas de nivel superior, operada por los programas federales de compensación salarial y

becas al desempeño atraviesa todas las instituciones públicas, aunque también existe en el ámbito privado y con mayor intensidad. La Universidad Intercultural de Chiapas se acopló a estas políticas, luego de que la apuesta inicial se vino abajo, y con ello se aceleró su transición a una universidad convencional. Con el adjetivo intercultural propio de la retórica gubernamental y del multiculturalismo neoliberal. Las historias de vida y trayectoria hacia la docencia en la UNICH que hemos revisado en este capítulo final, las voces de ellos-ellas que me acompañan, nos permiten mirar los límites político-burocráticos, simbólicos, epistémicos y subjetivos que la universidad tiene como una institución moderno-colonial que heredamos y con la que convivimos.

V.4.1 Regímenes de la praxis docente universitaria, rol convencional y nublamiento de la pluralidad epistémica-pedagógica

El rol convencional en la universidad intercultural, por lo tanto, está muy próximo del neoindigenismo participativo de tendencia multiculturalista. La acción afirmativa, el folclor estéril las más de las veces; estratégico en ciertas ocasiones, son lugares comunes en la cotidianidad del trabajo docente y de la actividad académica en la universidad. La tendencia a indigenizar la diferencia, a reificar la situación indígena de la diferencia étnica es contante y muy común, tanto en los discursos de autoridades como de profesores, tanto en actividades gubernamentales en las que participa la UNICH, como en las propias en torno a la celebración de las lenguas o de las tradiciones locales de los Altos de Chiapas. Esto es propio de la herencia colonial de sus pilares ideológicos y epistémicos: lo académico, lo disciplinar y lo científico exacerbado, así como del fantasma del indigenismo que ronda en los pasillos universitarios como de otras muchas agencias del Estado-Nación en lugares como Chiapas.

La vigencia y preponderancia del rol convencional institucionalizado en la UNICH, por lo tanto, no es necesario mostrarlo en cantidad de fotografías empíricas, narraciones o relatos docentes. Más bien, y al contrario, he acudido a las excepciones a la regla, a lo más sutil y esporádico, lo que consideré más significativo e importante para mirar el límite pragmático, epistémico y político en el que se encuentra la universidad. A la universidad pensada como institución moderna le he añadido la característica de colonial; de ahí que hable de un tipo-

ideal, un arquetipo de universidad moderno-colonial muy vigente y con el que convivimos todos los días, y frente al cual le hacemos resistencia desde la pedagogía irruptiva y desde las identidades liminares y la excepción al rol esperado. No sin desafíos y dilemas.

La crítica decolonial a este rol convencional del quehacer docente conduce entonces al cuestionamiento de los más elementales términos de la labor pedagógica en la universidad. En la universidad, como he demostrado para el caso en cuestión, existe un cientificismo y un logocentrismo maniesto en la preponderancia del curriculum formal, en la asignaturitis, como esa creencia que todo puede y debe ser “enseñado” en clases y con un programa de estudios específico; en el aula como un fetiche de la docencia, en la vigencia de un ethos academicista que mira en los grados y las credenciales el último bastión y el más alto prestigio sin importar mucho las personas que están detrás de tales grados y títulos. Existe una conexión natural entre este cientificismo y logocentrismo con lo académico; lo académico es científico como lo científico es logocentrado y textualizado. Todo lo que no caiga en ese orden de símbolos y jergas científico-académicas es tradición, creencia, costumbre, folclor, conocimiento popular, es menor. Propio de lo no académico, lo no científico.

El aprendizaje en la universidad está gobernado por estas creencias que llamo también *lógicas de la práctica docente universitaria*: lo académico-científico; lo escolar-burocrático y lo burocrático-político. He expuesto a que me refiero con estas en el apartado IV.1 (página 236) y distingo *las lógicas de la práctica docente* de lo que llamo aquí *regímenes de la praxis* mediante una diferencia de enfoque: respecto de las primeras pienso en las disposiciones discursivas, arquitectónicas y cotidianas de comportamiento esperado dentro de la universidad, sus muros, sus pasillos, sus aulas y sus edificios, programas, planes, reglamentos, informes, etc. Mientras que, por *regímenes de la praxis* me refiero a las contradicciones, tensiones, angustias y dilemas de incorporar las formas de poder con las que convivimos en nuestras subjetividades y mundos de vida desde el quehacer docente universitario. Tomar consciencia de nuestro papel de verdugos del sistema de dominio del Estado-Nación que cuestionamos, significa desprendernos del nublamiento que el rol convencional institucionalizado de nuestro quehacer insiste en que no

veamos. Acá está la agencia docente y las historias de vida que me acompañan lo muestran en sus propias voces y sentidos.

La articulación de las *lógicas de la práctica docente* con los sistemas de dominio del Estado-Nación, es decir, con la escolarización, con la disciplina científica y la disciplinarización de la subjetividad, y la producción de lo profesional como dispositivo de poder, pasa por nuestra aceptación del *ritual de escolarización-credencialización* que representa el paso por la universidad; el hacerse de una carrera y el conquistar un espacio profesional, el lograr un título y acumularle credenciales de especialización, asumiendo que eso nos garantizará un sustento, un ingreso, al menos una seguridad de mantener nuestro trabajo; eso es lo que está detrás de esa aceptación tácita cotidiana, parte de nuestro sentido común como profesores, como fuerza laboral intelectual; nuestra atadura al trabajo asalariado de las sociedades capitalistas que vivimos. En las historias de vida hacia la docencia que he descrito y analizado es un lugar común abrazar la docencia como un trabajo cotidiano al que llegamos desde una o varias profesiones, o desde la combinación explícita de varios dominios disciplinares o experiencias laborales. Y aún cuando nuestro encuentro con la docencia sea más producto de asares del destino que de un plan de vida, como las seis voces que me acompañan lo demuestran. Aceptando de antemano que ese saber docente convencional lo ponemos a disposición de los y las estudiantes para que logren el mismo objetivo que nosotros como profesores hemos conseguido: hacernos de una carrera, de un título y desenvolvemos en una sociedad credencializada, en un mercado competitivo de credenciales y certificaciones.

A pesar de las formaciones y trayectorias distintas, de los lugares distintos de procedencia –incluso desde la extranjería en el caso del médico y profesor Trujillo Chicas– desde los que se llega al quehacer docente, reproducimos el ritual de escolarización por la fuerza misma de sentirnos y sabernos profesores universitarios. En el sentido último, más personal y vivo, más afectivo posible, encontramos pasión, orgullo y sentimientos de satisfacción con el quehacer cuando se trata de procurarles mejores y más herramientas a los y las estudiantes con los que convivimos. El hecho de que para la Dra. Méndez cuando se trate de los y las estudiantes siempre valga la pena cualquier esfuerzo, o que siempre que haya estudiantes “pilas”,

comprometidos con sus territorios y con las personas valga la pena hacer el trabajo en el caso del médico Chicas, y así en todos. Cada historia que he contado, y que ellos-ellas me han permitido compartir y acompañar, encuentra su sentido humano de conexión con la docencia en algún momento de su trayectoria. En este preciso papel de “profes por vocación” somos cómplices de la sociedad credencializada y estratificada, aunque cuestionemos constantemente la desigualdad estructural que vivimos y que le es consustancial.

A este drama de experimentar por un lado la fuerza de lo instituido y al mismo tiempo hacerle la resistencia es a lo que llamo *regímenes de dominio de la praxis docente*. Estar atrapados en la contradicción constante del quehacer, en la necesidad de vender nuestra fuerza de trabajo por un salario, una seguridad y un sustento familiar y personal al mismo tiempo en que criticamos nuestro espacio de trabajo; cuestionamos la universidad, una institución que habitamos, que vivimos y sufrimos; que nos genera tanto satisfacciones como angustias y decepciones. Aún cuando seamos capaces de mirar en la universidad el dispositivo de poder más perverso, racista, excluyente y patriarcal no tenemos otra salida que convivir con los instrumentos que la modernidad-colonial nos ha heredado y que tenemos en nuestras manos. Convivir con esas contradicciones y esas ataduras del quehacer docente es a lo que llamo *regímenes de dominio de la praxis*. Las seis historias que hemos visitado en tanto trayectorias hacia el ser y, sentirse docentes, profesoras-profesores universitarias, están insertas en estas contradicciones, son presas de estos regímenes. Escindir-se de ellos significa abandonar el rol convencional, la identidad que produce el quehacer docente. Al menos para el caso de las seis historias de vida revisadas, como así para un gran número de otros y otras profesoras: abandonar la universidad por el activismo, el movimiento social, por la lucha campesina, por la justicia y la rebelión de los más desposeídos no es una opción real. Sobre todo cuando se ha construido una trayectoria junto con y al lado de nuestros otros roles como personas, como individuos, como seres humanos en situación social; y cuando no contamos con el lujo de poseer enormes fortunas que sostengan nuestras vidas y nuestras familias mientras tratamos de construir otros mundos. Mantener una plaza, como se suele enunciar en el argot universitario es una situación no tan visible, pero siempre latente.

Lo que vengo explicando significa, al mismo tiempo, que el rol convencional se reproduce en las trayectorias, miradas y vidas de los seis casos que he compartido; todos requieren sus cargas horarias de cada semestre, todos se sujetan a los reglamentos y disposiciones curriculares de las autoridades en turno y los seis casos miran en la titulación de jóvenes una lucha que vale la pena y que es necesaria en el contexto de Chiapas de enormes carencias y amplias desventajas sociales entre grupos étnicos y la sociedad dominante. Sus miradas y agencias sobre la docencia, si bien no andan todo el tiempo cuestionando su propio andar como reproductores de credencialización social, son capaces, sin embargo, de irrumpir y transgredir lo instituido, lo esperado respecto de ese mismo rol convencional. Esto lo vemos con más claridad y fuerza en el caso del médico y profesor Trujillo Chicas y de la maestra L.V.J. Quienes a fuerza de su historia de vida se han construido un perfil docente *suigéneris* que mucho tiene que enseñar en las búsquedas reales de interculturalizar la práctica educativa, en este caso la formación de médicos y médicas en la UNICH.

El médico y profesor Trujillo rompe el molde de lo esperado tanto para un profesor de desarrollo, un agroecólogo, como para un profesor de la carrera de medicina, un médico herbolario. El médico Trujillo es todo eso en conjunto y además, posee un saber comunitario que transporta cotidianamente a sus roles docentes, ese saber-hacer es sumamente valioso para una formación intercultural activa crítica y decolonial en los Altos de Chiapas. Incluso su caso nos permite ver la estructuración simbólica-institucional del *profesor de tiempo completo* como un fetiche y un lugar privilegiado que la universidad utiliza para mantener a flote y en boga el cientificismo y el logocentrismo. Por el otro lado, la Mtra. L.V.J. nos regala en su testimonio de vida la forma real en que se puede mirar la complementariedad entre prácticas de saber/conocimiento sobre la salud, la partería y el cuidado del bienestar de las personas. Como técnica en salud, pero como mujer tseltal, e incluso como hija de un médico pulsador de Chanal, ella no vacila en la interrelación y en el cuestionamiento de ambas formas de saber: el conocimiento biomédico y las prácticas de salud en las comunidades. Su trayectoria de vida y de formación son recursos valiosos para ella que utiliza todos los días en sus clases para mandar un mensaje optimista de las posibilidades de convivencia dentro de las diferencias; su tenacidad y

su capacidad de lucha contra las adversidades es un aprendizaje de vida que mucho aporta a la formación crítica y humanista de los y las jóvenes.

En el caso de las otras cuatro voces que hemos conocido en su praxis y quehacer docente, el Dr. Miguel, el Mtro. Jaime y las Dras. Georgina e Ixchel, vemos una agencia docente interconectada con la situación indígena con más claridad y mayor importancia para nuestro argumento. La diferencia de generaciones entre el Dr. Miguel y el Mtro Jaime con las historias de la Dra. Ixchel y la Dra. Georgina explican al mismo tiempo la dinámica que está viviendo la situación indígena en el contexto de las relaciones interétnicas de la región al menos desde la visión de intelectuales y profesores universitarios de la UNICH. Pero antes de profundizar en esto, una última explicación de lo llamo *nublamiento de la pluralidad epistémica y pedagógica posible*.

El rol convencional produce un nublamiento sobre la alteridad, sobre la posibilidad de irrumpir y sobre la iniciativa pedagógica crítica hacia otras formas de aprender en el recinto universitario. Quedarse en el rol convencional, cumplir satisfactoriamente con cada unas de las tareas acumuladas que como profesores se nos ha impuesto reduce constantemente la posibilidad de crear otros espacios educativos, otras experiencias de aprendizaje, más allá del aula, fuera de los muros universitarios, desde otra visión epistémica sobre lo diferente y sobre lo local, fuera del programa de aprendizajes esperados. La mayoría de los y las profesoras no miran en la interculturalidad educativa una posibilidad real de diálogo entre epístemas diferentes, entre prácticas de saber/conocimiento sobre infinidad de temas. Y no lo hacen porque el rol convencional que asumen cotidianamente no está pensado para dar lugar a tal pluralidad ni diversidad externa propia del contexto geográfico, territorial, socio-ambiental que está ahí siempre, afuera de los muros, más allá del fetiche del aula como lugar sobreprivilegiado para aprender.

Desde el aula, el programa, la asignatura y el pintarrón no es posible dar lugar a la pluralidad epistémica en el proceso de aprendizaje hacia un título universitario que se jacta de proceder de una formación intercultural. Es preciso desescolarizar la experiencia de aprendizaje si se quiere intentar una formación intercultural hacia una pluralidad epistémica. En una

ocasión hablando sobre el modelo intercultural inicial de la UNICH un profesor y funcionario me decía:

“Yo lo que veía, digamos que de alguna manera, es decir, sin dejar de ser indígenas, pero también es decir, como ser críticos. Es decir, ahora digamos ni se entiende qué es la identidad indígena y se piensa que tener la identidad, reforzar la identidad indígena es con que se haga un foro, o se hagan altares, o que se lleven la ropa los lunes y los viernes. Es decir, yo creo que lo otro era un asunto como más profundo, es decir, empezar a ver realmente qué ocurría en esas transformaciones que van surgiendo en los pueblos indígenas. Es decir, cómo el conocimiento no sólo era de la universidad para allá, sino también de allá para acá y cómo estas cosas se pudieran en un momento dado pues plasmar en los mapas curriculares” (Entrevista TE028)

La enorme voluntad de mirar más allá, en este relato de un profesor, va en tono con esa búsqueda de interculturalizar la experiencia de aprendizaje que lleve a cuestionar, en este caso, la misma identificación con lo indígena, la situación indígena en el contexto de Chiapas. Sin embargo, para darle respuesta el profesor acude al rol convencional al preguntarse cómo llevar “estas cosas” a los mapas curriculares. Este testimonio lleva consigo un problema de visión; eso que llamo nublamiento. Cómo, el querer ver hacia un horizonte particular donde la vista se nubla porque es desconocido el camino, o porque el camino no se comprende del todo; hacia dónde está la vereda necesaria. Este nublamiento está dado por la fuerza de las lógicas de la práctica docente universitaria que configuran el rol convencional institucionalizado. Es preciso, desde una crítica decolonial, desprendernos de este rol, irrumpir en sus términos, construir posibilidades y alternativas hacia una praxis decolonial e intercultural activa; una que no invisibilice la alteridad, la otredad y la diferencia étnico-epistémica entre prácticas de saber-conocimiento. Sin embargo, el drama está en que tal desprendimiento confronta los regímenes de la praxis que están incorporados en nuestras subjetividades, en nuestras expectativas, sueños, angustias, dilemas, miedos. La agencia hacia esa pedagogía crítica transformadora de estos regímenes es una pedagogía que inicia desde una doble reflexividad de cómo hemos sido formados y cómo formamos, en qué contextos, con qué herramientas teóricas-metodológicas, y frente a qué dispositivos de poder lo hacemos. Mirar toda esta complejidad es un asunto serio y difícil. Irrumpir en estos términos y transformar nuestra praxis hacia alteridades educativas, es todavía más difícil. La excepción a la regla.

Los dispositivos de poder del sistema Estado-Nación: escolarización, burocratización, credencialización producen constantemente jerarquizaciones y estigmatizaciones sobre las formas de conocimiento plurales y diferentes sobre infinidad de problemas sociales. Es más fácil folclorizar que analizar cómo una práctica situada socio-culturalmente puede aportar una forma de resolver problemas sociales de justicia, de salud, de gobierno local. La universidad moderno-colonial y el rol convencional jerarquizan tales prácticas de conocimiento y edifican las distancias entre conocimientos válidos monetariamente, valorados subjetivamente por encima de otros conocimientos minusvalorados, despreciados y estigmatizados como atrasados, tradicionales, imperfectos, mágicos o simplemente populares, indignos de ser incorporados en los sistemas de salud, de justicia, de educación, de producción alimentaria. El caso de las prácticas de justicia que los pueblos llaman *Lekil Ch'hapanel* en la región de ocosingo Chiapas, a las que me he referido en este capítulo, es sólo un pequeño ejemplo de esto mismo. Lo mismo se puede decir de la medicina herbolaria, del sobado de las parteras, y de sus atenciones médicas; son colocadas como de menor valor en el recinto universitario.

La contradicción y el dilema aparecen aquí simplemente por el hecho de que al colocar estas prácticas en la universidad procurando respetarlas y dotarlas de la misma legitimidad de verdad que las disciplinas científicas se les puede mirar también como folclorizar el ambiente académico de la universidad al incorporar rezos, rituales en los recintos universitarios. Pienso acá en la ceremonia de la ceiba o en el ritual llamado *Su'put* que me propuso el Mtro. José Manuel Poot. Ambos los comenté en el apartado II.4.2 *lo interétnico como intercultural*, véanse como un ejemplo de mi argumento en la página 135: ¿Qué mirada privilegiamos a la hora de los hechos, a la hora de decidir incorporar el rezo en una actividad estudiantil, o a la hora de analizar el papel y forma de organización de los gobiernos tradicionales en los Altos?; ¿La mirada folclórica sobre la diferencia, o la mirada decolonial?; ¿Respetarlos invalida la posibilidad cuestionar la legitimidad de dichas prácticas como prácticas de verdad? ¿Hasta dónde lo son y hasta dónde no lo son?; ¿Cómo complementar verdades, cómo llevar a cabo análisis realmente inter-epistémicos inter-ontológicos?; ¿En qué lengua?; ¿Con qué lenguajes no textualizados no

logos-centrados?; ¿Cómo traducir interculturalmente entre verdades diversas, entre pluralidades cuyos términos de expresión son distintos y diferentes?

Desprendernos entonces del rol convencional implica también superar el nublamiento que la universidad moderno-colonial produce todos los días, y que no nos permite ver el potencial de la variedad étnico-cultural de contextos como los Altos de Chiapas. El desafío es que tal encomienda no es un camino fácil, ni un sendero pacífico. Los derroteros que se enfrentarán son desconocidos, pero algo es muy probable, en cada intersección epistémica en torno a un problema territorial, ambiental, social, familiar, cívico, incluso comercial o de salud, donde se encuentren perspectivas distintas, lo primero que tendremos será el conflicto; lo primero que debemos anteponer será el respeto, la escucha... el diálogo.

V.4.2 Decolonizar la situación indígena. Transformar lo indígena en la universidad y proyectarlo hacia la sociedad

Las historias que hemos analizado en este capítulo, son solo una faceta, una fotografía de las personas que están detrás realmente del quehacer docente. Como afirmé al inicio del capítulo esta tesis no trata sobre ellos-ellas como personas, sino como profesores y profesoras. De su práctica en el quehacer docente, de su mirada, de su perspectiva, angustias, decisiones y dilemas. Esta práctica no sucede en el vacío sino que se construye en el contexto inmediato, en relación con otros y otras y con ciertas formaciones sociales de poder con las que convivimos. De ahí que, en el caso de los Altos de Chiapas, la estratificación y la segmentación social que produce el ritual de escolarización y credencialización universitaria estén acompañadas de una diferenciación étnica, de la reproducción de un estigma, una negación de igualdad de los diferentes frente a lo mestizo y a lo “nacional- homogéneo”. Es decir, de la re-producción de lo indígena como categoría moderna-colonial de diferenciación. Esto es lo que las primeras cuatro historias nos permiten analizar en tanto su dinámica de cambios, de ataduras y de incorporaciones en sus mundos de vida.

La credencialización social tiene en las profesiones, títulos y grados dispositivos de poder de clase que se interconectan o interseccionan con una desigualdad étnica propia de los

contextos sociohistóricos donde existen relaciones interétnicas de gran calado, con profundos antecedentes como el caso de los Altos de Chiapas. Un contexto donde la condición “indígena” fue creada desde el origen mismo de la modernidad. En este sentido, si lo indígena es una invención moderna —*piénsese en una historia política desde los oprimidos, donde la pequeña europa expandió su proyecto civilizatorio de barbarie apartir y a través de su dominio de los mares y de la colonización de territorios por toda América: primera modernidad para esta historia mundial y política* (Dussel, 2007)— y la crítica decolonial es un cuestionamiento a tal modernidad eurocentrada, luego entonces, la crítica decolonial es también un cuestionamiento hacia lo indígena en tanto producto moderno de sometimiento, estigmatización, racialización y subyugación sobre los otros, sobre los diferentes. Efectos que se han sucedido en el tiempo largo de Chiapas y que aún vivimos. De ahí que se precise descubrir todos los modos en que *lo indígena* se hace presente en la cotidianidad de la universidad como una forma de diferenciación estigmatizante, racista y de dominio entre grupos sociales. A nivel epistémico he mostrado esto, con mayor claridad en el caso de las prácticas médicas, del saber médico en contextos de prácticas interculturales de salud. A nivel de praxis he mostrado esto en el discurso neoindigenista e indianista, tanto de autoridades como de profesores y profesoras.

Los casos del Dr. Miguel Sánchez y del Mtro. Jaime Torres constituyen esfuerzos, búsquedas, luchas por distanciarse de esta fuerza del contexto vivido donde lo indígena toma, en el discurso de ellos, un lugar desde el que se piensa y se hace la lucha por dignificar la situación étnica de pueblos tsotsiles, tseltales, ch’oles y tojolabales en Chiapas. De ahí que se transforme la misma categoría de *lo indígena* en un recurso de lucha. Sostengo que su conexión con *lo indígena* es más fuerte dado el contexto en que se formaron: el inicio de la liberación de los pueblos indígenas, el tiempo de las primeras descolonizaciones políticas en el mundo occidental, el encuentro entre el marxismo político y las luchas campesinas de fuerte contenido étnico. Desde este contexto lo indígena como categoría política en ellos se impregnó en sus discursos y les acompañó en sus trayectorias. Incluso fueron incorporando nuevos elementos de análisis a su mirada crítica de la situación étnica.

En el caso del Dr. Miguel sus encuentros con los conceptos de etnodesarrollo, de desarrollo sustentable y del buen vivir, —*Lekil Kuxlejal* más propiamente dicho por él— que están en la cronografía de sus principales textos y orientaciones teóricas, no sólo es una sucesión de profundización en los temas de su trabajo académico-intelectual coincidentes con el tiempo lineal de su vida como profesor y como escritor. Sino que además representa también la búsqueda del lugar y el aporte que los pueblos tsotsiles-tseltales, particularmente, pueden hacer al conocimiento de la fauna, la flora, el equilibrio ambiental y la relación profunda de las identidades colectivas con el territorio; el aporte frente al calentamiento global, la explotación desmedida, el despojo y la barbarie del sistema capitalista neoliberal globalizado. Su obra intelectual puesta en sus libros y textos está aún por conocerse en su particularidad y potencialidad, uno de sus primeros libros sobre *Jok'osik* está incorporado como lecturas básicas tanto en los grupos de desarrollo como de lengua y cultura; y es una voz propia de Chiapas que junto a la de Jacinto Arias ya tiene un lugar como referentes para pensar los pueblos y comunidades maya-chiapaneques de los Altos hacia el futuro.¹⁶

Al mismo tiempo en que su obra crece, él ha escalado toda las credenciales posibles del sistema hegemónico científico; aún su apuesta por otros mundos, ha debido convivir con el ritual de escolarización-credencialización, como muchos de nosotros-profesores universitarios, y con ello experimentado las limitaciones prácticas y subjetivas que ello conlleva. Como líder académico ha propuesto y conducido la *Maestría en Estudios Interculturales* en la UNICH, y ha sufrido las dificultades, y a veces claudicado en intentar [des]escolarizar, [in]disciplinar y contextualizar la formación de posgrado dentro de las lógicas de poder que, más bien, presionan en sentido contrario. Sobre todo con las reglamentaciones que tanto el CONACYT, como la UNICH y las políticas de compensación salarial imponen a la praxis. Pero hacerles frente es parte de la lucha cotidiana que él vive y que muchos también confrontamos, aprendiendo y desaprendiendo en el día a día.

¹⁶ Junto con la de muchos-muchas otros intelectuales contemporáneos de los Altos, que vienen escribiendo aportes sumamente interesantes como Manuel Bolom Pale, Xun López Intzin, Horacio Gómez Lara[†], María Patricia Pérez Moreno, Roberto Pérez Santiz, Margarita Martínez Pérez, Abraham Sántiz Gómez, entre otros, otros.

Para el Mtro. Jaime Torres, con una trayectoria más bien orientada al trabajo político, de gestión académica y formación de cuadros de profesionales en los Altos, la incorporación de personas indígenas en los aparatos, agencias e instituciones del Estado no ha sido suficiente para hacer valer *lo indígena* como categoría política que transforme o mejore las condiciones sociales de la región. Más bien, y al contrario, el despertar de las luchas del amplio movimiento indígena ha complejizado más el entorno social, pero esto se explica por las distintas estrategias de dominación que las clases altas y el poder de clase han emprendido para dividir comunidades, comprar lealtades, corromper liderazgos, asegurar territorios y aliarze con el narcotráfico y el crimen organizado. La trayectoria de Jaime en agencias del Estado en todos los niveles, desde lo comunitario hasta el gobierno federal, le han permitido llegar a esta comprensión e interpretación amplia del problema de lo indígena en los Altos.

Sin perder el contacto con Chenalhó, su lengua y su identidad como tsotsil, el Mtro. Jaime ha presenciado y conocido directamente los recobecos del trabajo político, las delicadas y difuminadas líneas divisorias entre el liderazgo popular y el agandalle, entre la lucha legítima por territorios y por justicias y el uso interesado y particular de lo indígena. Las artimañas de los poderosos que compran voluntades y corrompen instituciones tanto de origen indígena como de origen caxtlan. Para él, los conflictos políticos, territoriales y ambientales atravesados por la presencia constante de diversidades étnicas en Chiapas, que son el pan de cada día, se explican porque *lo indígena* no termina de aceptarse e incorporarse como un lugar desde el cual participar e incidir en la sociedad dominante. Constantemente se lo relaciona con lo atrasado, lo equivocado, lo ignorante, se le denigra y se le aplica el racismo. Aún ello, y a pesar de la decepción con la búsqueda infructuosa por interculturalizar la formación profesional al inicio de la UNICH, el Mtro. Jaime sigue conectado con grupos y colectivos, con iniciativas pedagógicas y políticas que hagan la lucha por dignificar lo indígena en contacto pleno y activo con la sociedad dominante, con *lo nacional*.

Diferente es el caso de la Dra. Ixchel y la Dra. Georgina Méndez. Para ellas lo indígena es un poco menos usado como recurso de lucha, por la intersección que la situación de “mujeres líderes académicas” juega como otro lugar de inferioridad y de estigmatización desde el que ellas

luchan. Lo cual no quiere decir que no hayan vivido igualmente racismos, discriminaciones y exclusiones sistemáticas por identificarseles como jóvenes mujeres ch'oles. Si bien, sus trayectorias formativas sucedieron en un tiempo multicultural de mayor visibilización de las desigualdades vía género y, vía relación étnica, y de mejores oportunidades de formación gracias a las políticas de acción afirmativa. Su lucha, sin embargo, como mujeres investigadoras y universitarias desde sus identidades como mexicanas, como chiapanecas y como ch'oles, es al mismo tiempo una lucha contra la estigmatización, la racialización y la subyugación de *lo indígena* por la sociedad dominante. Al no recurrir constantemente a su identidad étnica, y rechazar el uso folclórico de esta misma, además de observar dilemas y tensiones en los distintos roles que asumen dentro y fuera de la universidad hacen explícito lo innecesario de *lo indígena* para vivir sus vidas.

La Dra. Ixchel es muy crítica del uso estratégico-político de la etnicidad en las disputas políticas internas en su propia región. Sus testimonios sobre cómo estudiantes, políticos y movimientos sociales hacen uso de esta identificación va en tono con una postura que busca que transitemos más allá de esa auto-identificación como excluidos, para dignificar los pueblos sin necesidad de sentirse *indígenas*. Al mismo tiempo ella incorpora en su quehacer un reconocimiento explícito de la contribución posible de la lengua y la identidad ch'ol a la formación profesional de los chicos, pero buscando folclorizar lo menos posible como podemos apreciar en sus relatos y narraciones de su trabajo y quehacer. Aunque la categoría de *lo indígena* está ahí aún, y se es consciente de que se lucha desde ahí legítimamente por justicia, territorio y dignidad, me parece que para ella es más importante lo ch'ol, lo propio de la identidad ch'ol como forma de ser y de estar en el mundo y en el territorio. Eso es lo que está en pugna en el caso de Yajalón-Tila: cómo lo ch'ol, aunque también lo tseltal sobre todo, conviven con lo mestizo y lo caxtlan.

Las desigualdades están por todos lados, y el racismo contra lo propio es constante, pero quizá debamos transitar de *lo indígena* que se impuso desde lo occidental-mestizo-extranjero para reafirmarse desde sus propias identidades colectivas. Cuando ella se encuentra con la necesidad de incorporar la lengua originaria en los procesos escolares es muy crítica de que esto no sea una

obligación escolar, sino una convicción personal, un esfuerzo por irrumpir en la lógica escolar es hacer del aprendizaje significativo esperado una actuación política, legítima del estudiante. Por el otro lado, su postura nos coloca a los y las profesoras “no” indígenas en la obligación de hablar la lengua de ellos y ellas, sea el lugar, o la región de México que se trate. Puesto que ellos-ellas hablan la lengua de un nosotros desde mucho tiempo atrás, la deuda de quienes no hablamos lenguas originarias nacionales y mexicanas es bastante mayúscula.

El caso de la Dra. Georgina es más político aún dada su experiencia y formación al lado de movimientos sociales y feministas. Ella ha sido cuestionada a nivel personal sobre su identidad ch´ol por no hablar la lengua y eso ha nutrido más su postura combativa contra el racismo explícito e implícito en la sociedad dominante. En su discurso ella prefiere hablar de mujeres tseltales, ch´oles, antes de que mujeres indígenas, si lo ha tenido que hacer es porque así se lo han requerido en las agencias, publicaciones, programas y fundaciones donde ha participado. El testimonio de nuestras conversas lo deja más que claro: *—No es que uno quiera todo el tiempo que lo identifiquen como maya, o como tseltal o como ch´ol... eso se debería borrar eventualmente—*. Su trayectoria formativa le llevó al extranjero y le permitió mirar otras realidades donde la misma situación indígena se vive y se confronta con la sociedad dominante. Pero allá se trata de otros pueblos, otros territorios, otras historias y otras luchas. Claramente esto vuelve su cuestionamiento sobre lo indígena un problema continental y moderno desde el que se hace la lucha a nivel local, desde los movimientos, colectivos y territorios de ahí que sea necesario reafirmarse propios, locales, identidades colectivas.

La Dra. Georgina es, además de todo, una intelectual versada en el giro decolonial, activa en la discusión académica más actual de los temas, donde viene publicando textos, y reflexiones desde su identidad como mujer ch´ol, mexicana, académica, feminista y profesora de la UNICH. Ambas colegas, tanto Ixchel como Georgina, son amplias conocedoras del indigenismo como política y como práctica, y buscan constantemente desplazarse todo lo posible de sus trampas aculturativas y seductoras como mito de integración nacional, de igualdad y de justicia. Ambas trabajan desde una inspiración contrahegemónica y pluriétnica capaz de abrazar la

diversidad epistémica y la variedad política como recursos hacia otros proyectos humanos y de convivencialidad. Me parece que eso significa una postura decolonial frente al problema.

El ritual de escolarización-credencialización universitaria les ha permitido —a ambas— alcanzar el máximo grado de estudios. El efecto de esa formación científico-disciplinar les posibilita esa mirada crítica sobre su propia identidad y sobre el desarrollo de la consciencia étnica en su situación de vida. Como excepcionales mujeres ch'oles, en tanto sus roles de mujeres líderes académicas, son capaces de mirar más allá del indianismo para luchar junto a otras mujeres, junto a otros colectivos y grupos sociales por la igualdad y la justicia, contra las violencias múltiples, el despojo y la muerte. Su enorme comprensión de la complejidad de las relaciones interétnicas en Chiapas son recursos sumamente valiosos para una formación intercultural activa, crítica y de aspiración decolonial. Una donde lo indígena es al mismo tiempo un lugar desde el que se piensa y se actúa; pero también un lugar y una atadura de la que se requiere liberarse y liberarnos. Liberarse ellos de la necesidad de decirse indígenas, liberarnos un nosotros de nombrarlos como indígenas. El “todos”, el ellos-nosotros, al que me refiero acá conduce inevitablemente al cuestionamiento de lo nacional, la nacionalidad en México. Para mí, todos somos con-nacionales pero diferentes, sin embargo, desde el mito de lo nacional del siglo XX se instauró la mestizofilia; un intento de englobar una variedad cultural impresionante en el país y fundirla toda en “una” sola nacionalidad: “lo mexicano”, sin ton ni son, sin más.

Tampoco creo que el camino sea a la reproducción de múltiples nacionalidades por el peligroso camino de etnocentrismos y fundamentalismos, pero debemos tomar en serio, y muy en cuenta el camino andado en países como Bolivia y Ecuador. Al afirmar que la universidad está en jaque mate como una institución que de lugar a la pluralidad epistémica-política, lo mismo estoy diciendo del Estado-Nación, incluido el concepto y la práctica de la nacionalidad. Como proyecto moderno, y desde una crítica decolonial el Estado-Nación también está puesto en jaque mate. La discusión se abre de manera impresionante, lo que nos vuela imposible más reflexión al respecto pero que abre el camino a futuras indagaciones sobre las articulaciones del Estado-Nación con los regímenes de dominio de nuestras subjetividades e identidades; esos dominios nos conducen a reproducir el sistema capitalista globalizado, la sociedad

credencializada en este caso: ¿Cómo transformar nuestras subjetividades para dar lugar a producciones de lo comun anticapitalistas, antipatriarcales, anticolonialistas?; ¿Será posible construir espacios y realidades sociales donde lo indígena no sea necesario, no sea ni forma de dominio, ni se requiera asumirlo como recurso de lucha? ¿Será posible liberar regiones y territorios del dominio capitalista y del sistema monetario internacional o incorporarlos más equitativamente en el concierto mundial de prácticas económicas y sistémicas? ¿Cómo transitar hacia sociedades pluriversales, equilibrios socio-ambientales, ciudades interculturales? ¿Cómo incorporar el *Lekil-Kuxlejal* realmente como un idioma político civilizatorio para el futuro?

Pienso, que luchar contra la atadura colonial de la situación indígena en la universidad es un ejercicio descolonizador de nuestro quehacer. Pero hacer esto pasa por cuestionarse las distintas formas en que se vive, se siente, se sufre y se dignifica lo indígena en las historias que he compartido. Precensiamos un tiempo donde las pluralidades exigen florecer en el conjunto de instituciones que la modernidad ha producido, pero esas pluralidades están poniendo en jaque mate la tradición homogeneizante, aculturativa y racista de tales instituciones y agencias, todas reguladas por el Estado-Nación. La universidad es sólo una de ellas.

VI

VI. El final del viaje y los senderos vinientes... Conclusiones de esta tesis

He querido mostrar a lo largo de esta tesis cómo es vivir y enfrentar la universidad como un espacio de trabajo cuando nos colocamos en el más crítico de nuestros empeños intelectuales. Cuando le aplicamos toda la reflexividad posible a nuestros mundos de vida y de trabajo, sabidos y versados de los problemas más importantes y generales que enfrentamos en las sociedades que vivimos. Analizar la sociedad y la educación es analizar nuestras vidas porque en ella hemos sido formados y a ella contribuimos con nuestro actuar. Todas las sociedades se educan así mismas, acá he tratado de ver cómo la sociedad moderna a construido una forma específica de educar profesionalmente a sus personas, a sus individuos, a nosotros. Esta tesis ha escudriñado en el carácter estructurado-histórico de nuestras actuaciones como profesores en lo que llamo la universidad moderna-colonial, a eso he identificado como un rol docente convencional instituido del profesorado universitario, e instituyente de la universidad como un arquetipo de poder plenamente incorporado en una sociedad capitalista global, credencializada y etnocéntrica. Abrir la universidad al pluralismo, o mejor dicho, a la pluriversidad del plantea, es sólo un paso hacia sociedades interculturales, no racistas y no colonialistas, plenamente democráticas y ambientalmente más justas con el planeta. Un planeta donde quepan muchos mundos.

Aunque hablo aquí de un arquetipo de institución moderna, su articulación con los espacios regionales y las historias locales es profundamente diversa. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas se explica sólo si comprendemos el contexto específico de la región multiétnica de los Altos de Chiapas. Las historias de las relaciones interétnicas en este lugar concreto del México profundo es el gran lienzo donde suceden los fenómenos más actuales y contemporáneos de prácticas educativas y formativas como las que aquí he presentado, analizado y discutido. Los imaginarios, pasados vivos y continuidades que estas historias tienen

en las vidas, trayectorias y sentidos que las personas le dan a su práctica y quehacer son fundamentales en aras de comprender la complejidad de la condición humana. Mi intento por acompañarme de voces de colegas profesores y profesoras universitarias, respetando lo más posible la forma en como han contado ellos-ellas sus historias, y distinguiendo la mía propia como autor, no eximen la responsabilidad absoluta de lo que aquí he dicho. Las voces son de ellos-ellas, la responsabilidad sobre lo dicho es sólo mía. A partir de su compartir y de mi experiencia volcada en esta tesis he elaborado mi argumento.

Como sostengo, e intento demostrar en diversas partes de esta tesis, el convivir con formas de poder y de saber heredadas por la sociedad moderna globalizada y capitalista nos coloca en situaciones de extrema dificultad porque cuestionar tales herencias es cuestionar el orden más cotidiano de nuestro quehacer. Aún nuestros más empeñados esfuerzos por reconocer, primeramente, e irrumpir, trastocar o agrietar las lógicas de poder y los regímenes de domino de nuestras praxis en segundo lugar... hacer esto, es una lucha que empieza en nuestro pasado personal y en nuestra posición política y epistémica frente a la enormidad de problemas que vivimos. La tesis es un aporte para mirar estos dramas, estas angustias y estos dilemas en un lugar específico y en ciertas historias de vida que he presentado. El viaje a estos lugares de la praxis docente nos ha permitido ver la complejidad del desafío y la crítica decolonial y la interculturalidad crítica como apuestas y propuestas, como utopías-posibles, como realidades alcanzables a partir de la transformación de nuestros más inmediatos contextos.

En este sentido, la disciplina del conocimiento científico, como la disciplinarización como fenómeno moderno global, en conjunto con la escolarización universitaria como ritual de paso y la profesionalización respectiva, hacen cada vez más patente la necesidad de irrumpir las lógicas universitarias; territorializar el currículum, descentralizar o desconcentrar el tiempo escolar y abrir la universidad a múltiples lenguajes no sólo en términos de metodologías de aprendizaje, sino en la posibilidad de cuestionar los límites del conocimiento científico-técnico, desnormalizando su carácter universal y todo poderoso. Es preciso pensar lo educativo más allá de lo escolar; lo académico más allá de lo científico; lo profesional intercultural irrumpiendo en los sistemas regulatorios del Estado-Nación y sus agencias. Es prioritario abrirse a la pluralidad

epistémica con todas las incertidumbres, experimentaciones y desaprendizajes que ello debe implicar, acompañado siempre desde el diálogo y la traducción desde las propias lenguas nacionales que existen en el país. Las vidas, los contextos, las historias que he relatado y analizado, con la mayor profundidad y precisión que me ha sido posible, nos convidan a esta lucha. Una lucha que podemos titular como descolonizadora en tanto su carácter de cuestionadora de las formaciones históricas-estructurales que la hacen necesaria, pero descolonizadora en tanto creadora y constructora de indisciplinidades posibles, irrupciones necesarias a los regímenes de dominio para producir experiencias humanas de compartir, de resistir y de re-existir.

Lo tsotsil, lo tseltal, lo ch'ol y los demás pueblos que se autoidentifican y diferencian en el país, requieren expresarse y pensarse en sus propias lenguas, y en sus propios términos; su aporte al proyecto de país que requerimos es aún un enorme pendiente y todo parece indicar que una nacionalidad múltiple variable es un desafío que apenas y podemos enunciar. Esto es así porque vivimos y convivimos con instituciones sociales creadas hace siglos en el contexto de la expansión colonialista y la formación del capitalismo monetarizado y financiarizado internacionalmente a costa de la explotación sistemática de los más desposeídos e inferiorizados, entre ellos los pueblos originarios, o llamados pueblos indígenas, tal como las negritudes esclavizadas. Esas instituciones crearon la idea y el sentido de lo indígena. Como bien nos enseñó Guillermo Bonfil esta es una categoría colonialista; categoría que desde una crítica decolonial es preciso que superemos. Así como todas las otras lógicas de poder patriarcales y capitalistas que sustentan el Estado-Nación como lo conocemos.

Hacer esta lucha no es algo sencillo, ni propio del recinto universitario, al menos no como lo conocemos hasta ahora. El trabajo que he presentado en esta tesis muestra cómo la universidad, y sus carreras como emblemas más característicos, están articulados en torno a un tipo de sociedad occidental, eurocentrada y monoepistémica. Abrirse a la pluralidad, o mejor dicho a la pluriversalidad del planeta es para estas instituciones —pienso tanto en el Estado, como en la Ciencia y en la Universidad Moderna— algo fuera de sus capacidades, no están hechas para eso, no fueron pensadas para tal desafío porque su objetivo central fue garantizar el

éxito y expansión de un proyecto civilizatorio liderado por la revolución industrial nacida en los países europeos y llevado a cabo durante los largos y tormentosos siglos XIX y XX. Un liderazgo que hoy en día parece sepultado a la sombra de EUA, que a su vez, no encuentra como detener el impulso de una China imperial globalizada e imparabale, una aliada de Rusia que tampoco sucumbe ni al poderío norteamericano, ni a la hegemonía de los países europeos colonialistas venida en declive. Lo más peligroso y aterrador de esta confrontación geopolítica es la guerra que aún vivimos.

La diversidad de temas que he tenido que abordar en esta tesis representa el alcance y relevancia que esta discusión tiene para las sociedades del siglo XXI. Estimo que la universidad es un espacio y un actor estratégico para mantener el estado de las cosas que tenemos en las sociedades que vivimos, porque por ella pasan miles, o millones de personas y en ella se consolidan paradigmas y creencias fundamentales para hacer andar los sistemas de dominio de las sociedades capitalistas-industrializadas que heredamos. En otras palabras, me parece que la universidad como dispositivo de poder moderna-colonial, como le ha afirmado, es también creadora de otros dispositivos de poder epistémico y político como las profesiones liberales y super especializadas que tenemos en todas las sociedades de la region lationamericana. Es preciso develar lo falso de ese mito de éxito individual y cuestionar el ritual de paso que significa la universidad como institución moderna, para abrirla hacia la pluralidad epistémica, aceptando de inicio que el sistema capitalista y el sistema de Estado-Nación —a los que ella ha contribuido a formar— están puestos en jaque mate, y es preciso transformarlos.

Hacer esto nos coloca en el difícil dilema ¿Transformar las instituciones modernas que hemos heredado, o crear nuevas formas de convivencialidad y de producción de lo común? Como lo ha afirmado Boaventura de Sousa Santos: la cuestión de la universidad es una cuestión sobre, y del, Estado-Nación. Son cosas indisolubles. Si requerimos re-pensar las universidades entonces requerimos re-pensar el Estado-Nación. Sin embargo, hacer esto no parece ser suficiente desde las posiciones políticas de izquierda progresista más vanguardistas y plurinacionalistas que estamos presenciando en Nuestra America Martiniana. No mientras tales proyectos, incluida la 4T andresmanuelista, no puedan despojarse de los intereses extractivistas,

de acumulación por desposesión y de explotación sistemática y masiva de las clases trabajadoras, pueblos enteros y sus territorios. De ahí que el sistema capitalista globalizado y la financiarización de la vida requieren ser cuestionados como mitos venidos en verdades dadas por ciertas. Paradigmas que la universidad no hace más que seguir reproduciendo y validando con sus formas credencialistas y objetivistas de formar personas. Lo plural epistémico también es plural civilizatorio.

Por ahora, como profesores y profesoras, como trabajadoras y trabajadores asalariados no tenemos otra opción más que con-vivir con los regímenes de poder instituido, e instituyente, que se han puesto en nuestras manos y desde donde hemos sido formados y formadas. Nuestras subjetividades deben mucho de esto como lo he mostrado a lo largo de las historias de vida que hemos analizado y de la mía propia que he colocado desde un inicio. Darnos cuenta de nuestro papel de verdugos, pero también de agentes de cambio es un poco el llamado que hago en esta tesis. Partiendo del radicalismo contextualista, o la obstinada contextualidad de nuestras vidas; de la divergencia y la incertidumbre entre las que se construyen nuestras trayectorias como profesores y como profesoras. Y de la inmensa capacidad humana de crear e incidir en nuestros destinos.

En las historias y narrativas biográficas docentes que hemos visitado, lo de ser profesores-profesoras ha sido para todes-todas un encuentro dulce y amargo al mismo tiempo. Es algo que no se planea de jóvenes, no se nace para “ser” profesor o profesora. Se hace profesor ´e al andar, muy al estilo del poema de Antonio Machado. Ser profesor o profesora es algo que no tenían en su imaginación desde jóvenes en formación. Sin embargo, su trayectoria representa el principal bagaje de saberes docentes con los que trabajan buscando una educación crítica, popular, socialmente comprometida, honesta y no discriminadora ni colonialista. La alta escolarización, y el dominio experto de un amplio campo de saberes y disciplinas nos permite estar mucho mejor informados para criticar nuestros contextos y cómo nos desenvolvemos en ellos. En el caso de personas de autoadscripción étnica diferente a lo nacional la escolarización, al mismo tiempo que reproduce un sistema ideológico de dominación del pensamiento occidental, es también un arma. Un saber y un poder que posibilita un agenciamiento del sujeto en situación para

transformar su realidad que le ha tocado vivir. Al igual que las profesiones como dispositivos de poder; que funcionan para mantener una dicotomía entre lo válido y lo no válido para los regímenes de dominio del sistema Estado-nación , al mismo tiempo le dota de un lugar y de una posición de poder, y de saber a miles de jóvenes, el cómo usan ese poder o el cómo contribuyen a mantener el *status quo* de la situación étnica es la cuestión política más delicada, pero importante por seguir analizando. La universidad llamese intercultural, pluriversal o posmoderna, sea como fuere, tiene que tener esto claro.

Dignificar lo indígena es una lucha en que estan los pueblos y las personas en toda América Latina; tal como las luchas por autonomías y autogobiernos, soberanías alimentarias y otras luchas y movimientos sociales. Las luchas por alteridades posibles pasan por la construcción de una sociedad plural y diversa, profundamente diversa. En el caso que hemos conocido en esta tesis, de intelectuales mexicanas, chiapanecas y choles se trata de ir más allá del multiculturalismo de acción afirmativa y del neoindigenismo aculturativo etnofágico. Se busca ser alguien en la sociedad credencializada, super especializada y profundamente desigual, para desde ahí luchar por su transformación. Yo sostengo que lo indígena no debería de ser un lugar de identificación, ni de lucha en una sociedad verdaderamente plural y diversa, justa y democrática, pero eso, lo dirá mejor la historia.

Bibliografía y Anexos

ABRAMS, PHILIP

2015 Notas sobre la dificultad de estudiar el Estado, en *Antropología del estado*. Fondo de Cultura Económica. México: 17-70.

ACOSTA SILVA, ADRIÁN

2000 *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.

2004 *Una modernización anárquica. La educación superior en México en los noventa*. UNESCO-IESALC : CUCEA-UDG. México.

2009 *Príncipes, burócratas y gerentes: el gobierno de las universidades públicas en México*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México.

AGUIRRE BELTRÁN, GONZALO

1967 *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*. Instituto Indigenista Interamericano. Instituto Nacional Indigenista. México D.F.

1991 *Obra Antropológica IV. Formas de gobierno indígena*. Universidad Veracruzana; INI y FCE. Veracruz, México.

1994a *El pensar y el quehacer antropológico en México*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

1994b *Programas de salud en la situación intercultural. Obra Antropológica V*. Universidad Veracruzana; INI y FCE. México D.F.

ALARCÓN LAVÍN, ROBERTO RAFAEL

2010 La biopiratería de los recursos de la medicina indígena tradicional en el Estado Chiapas, México —El caso ICBG-Maya—. *Revista pueblos y fronteras digital*, 5 (10), diciembre: 151-180. doi: 10.22201/cimsur.18704115e.2010.10.149.

ALONSO GUZMÁN, LORENA, VÍCTOR MANUEL HERNÁNDEZ ALARCÓN y EDGARDO SOLIS CARMONA

2014 Universidad Intercultural de Pueblos del Sur, Guerrero. Educación No Formal población indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (60): 103-128.

ÁLVAREZ MENDIOLA, GERMÁN y ROLLIN KENT SERNA

2003 *Cambio organizacional y disciplinario en unidades de investigación y posgrado en ciencias sociales en México : una visión comparativa*. 1. Plaza y Valdés. México, D.F.

ANDERSON, BENEDICT

2017 *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Primo epublibre. ebookelo.com.

<https://www.academia.edu/44388405/Comunidades_imaginadas_Reflexiones_sobre_el_orige

n_y_la_difusi%C3%B3n_del_nacionalismo_Benedict_Anderson?email_work_card=title>. Consultado el 28 de octubre de 2020.

ANÓNIMO (dir.)

2017 *Parteras tradicionales*. <<https://www.youtube.com/watch?v=TmX2T0H5o9s>>. Consultado el 9 de marzo de 2022.

ANÓNIMO (dir.)

2019 *Margarita Itam-olol*. Chenalho Chiapas. <<https://vimeo.com/352288211>>. Consultado el 9 de septiembre de 2021.

ANÓNIMO (dir.)

2020a *Conferencia de Ramon Grosfoguel: El Pensamiento Decolonial y El Mundo de la Política*. (Ciclo de conferencias: "Otras voces en Educación"). Youtube.com. <<https://www.youtube.com/watch?v=CbNFLWoEmX0&t=1150s>>. Consultado el 7 de octubre de 2020.

ANÓNIMO (dir.)

2020b *Yo no quiero curso. Parteras tradicionales de Chiapas en Resistencia. Pronunciamento*. <<https://vimeo.com/424961925>>. Consultado el 14 de septiembre de 2021.

ARAYA MORALES, MARÍA JOSÉ

2008 *Los conocimientos de las parteras indígenas frente a las políticas de integración/apropiación neoliberales*, tesis de Tesis para obtener el grado de Maestra en Antropología Social. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

ARGUETA VILLAMAR, ARTURO

2011 El diálogo de saberes, una utopía realista, en *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. UNAM; CRIM / Universidad Iberoamericana. Cuernavaca y Puebla, México: 495-510.

ARIAS GUZMÁN, ANDRÉS AUGUSTO

2011 La regulación del crecimiento y la diversificación de la educación superior en México y la conformación de sistemas estatales. El caso del estado de Nayarit. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa. XI Congreso Nacional*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1411.pdf>. Consultado el 9 de junio de 2021.

ARIAS, JACINTO

1975 *El mundo numinoso de los mayas. Estructura y cambios contemporáneos*. Secretaría de Educación Pública. (Sepresentas). México D.F.

2000 Unidad en la diversidad: la viabilidad de los pueblos indígenas, en *Chiapas: Una nueva visión para una nueva política*. Senado de la República. México D.F: 297-332.

ARROYO ORTEGA, ADRIANA

2016 Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas, en *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Universidad Politécnica Salesiana; CINDE; CLACSO; Editorial Universitaria Abya-Yala. Quito, Ecuador: 47-66.

ARTEAGA BOTELLO, NELSON

2012 *Vigilancia, poder y sujeto. Caminos y rutas después de Foucault*. Universidad Autónoma del Estado de México. México D.F.

ASCROFT, BILL, GARETH GRIFFITHS y HELEN TIFFIN (eds.)

2003 *The post-colonial studies readers*. Routledge. New York.

ÁVILA ROMERO, AGUSTÍN

2011 Universidades interculturales y colonialidad del saber. *Revista de Educación y Desarrollo*, 16: 19-25.

AYORA DÍAZ, STEFFAN IGOR

2002 *Globalización, conocimiento y poder: médicos locales y sus luchas por el reconocimiento en Chiapas*. UADY; Plaza y Valdés Ed. Yucatán, México.

BALL, STEPHEN J.

2001 *Foucault y la educación Disciplinas y saber*. MORATA.

<<http://atlas.umss.edu.bo:8080/jspui/handle/123456789/308>>. Consultado el 24 de septiembre de 2020.

BARONNET, BRUNO, JULIANA MERÇON y GERARDO ALATORRE

2018 Aprendizaje, interculturalidad y sustentabilidad: introducción a un campo en permanente construcción, en *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad. Aportaciones reflexivas a la acción*. Elaleph.com; UAIS-UAIM. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 15-32.

BARONNET, BRUNO y MEDARDO TAPIA URIBE

2013 *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. CRIM-UNAM. Cuernavaca, Morelos, Méx.

BARQUIN CENDEJAS, ALFONSO

2012 *Antropología y poder político. El ejercicio del poder en las políticas públicas: las universidades interculturales*, tesis de Tesis (Doctorado en Ciencias Antropológicas). Universidad Autónoma Metropolitana. México D.F.

BARROW, CLYDE W

2004 La liberación del comercio y la transnacionalización de la industria de la educación superior en EE.UU. *Revista de la educación superior*, 33 (2): 87-95.

BARTH, FREDERICK (ed.)

1976 *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Fondo de Cultura Económica. México.

BARTOLOMÉ, MIGUEL ALBERTO

2006 *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. Siglo XXI.

BASAIL RODRÍGUEZ, ALAIN, SARA VICTORIA ALVARADO, ESTELA QUINTAR, *et al.*

2020 *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*. CLACSO; UNICACH-CESMECA. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

BASTIANI GÓMEZ, JOSÉ y REYNA MOGUEL VIVEROS

2011 Exclusión e inclusión en el modelo de educación superior intercultural: el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Signos lingüísticos*, 12 (13): 23-56.

BASTOS AMIGO, SANTIAGO

2020 El asesinato de don Domingo Choc, el racismo y los días por venir. *Prensa Comunitaria*. <<https://www.prensacomunitaria.org/2020/06/el-asesinato-de-don-domingo-choc-el-racismo-y-los-dias-por-venir/>>. Consultado el 28 de febrero de 2022.

BAUTISTA TENORIO, ANAYELI, RAMÓN GUZMÁN ROJAS, SELVIO IBÁÑEZ GUZMÁN, *et al.*

2021 San Quintín: laboratorio de la interculturalidad. Hacia un proyecto de universidad decolonial. *Revista Ichan Tecolotl, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social*, 32 (344). <<https://ichan.ciesas.edu.mx/san-quintin-laboratorio-de-la-interculturalidad-hacia-un-proyecto-de-universidad-decolonial/#post-12669-footnote-ref-0>>. Consultado el 6 de junio de 2022.

BELTRÁN ARRUTI, SERGIO

2012 Universidad de la Tierra en Oaxaca, AC: aprender sin escuela. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 4 (7).

BERMÚDEZ URBINA, FLOR MARINA

2020 *Agencia Social y Educación Superior Intercultural En Jaltepec de Candayoc Mixe, Oaxaca*. UNICACH-CESMECA; ISIA. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. <https://www.academia.edu/49815990/Agencia_social_y_educacion_superior_Final>. Consultado el 15 de julio de 2021.

BERMÚDEZ URBINA, FLOR MARINA y KATHIA NÚÑEZ PATIÑO

2009 *Profesionalización indígena en Chiapas*. UNICACH; Innovación y apoyo educativo A.C. y Fondo para el Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

BERTAUX, DANIEL

2005 *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones bellaterra. Barcelona, España.

BERTELY BUSQUETS, MARÍA

2011 Educación superior intercultural en México. *Perfiles educativos*, 33 (SPE): 66-77.

2013 Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural, en *Multiculturalismo y educación*. ANUIES-COMIE (Colección Estados del Conocimiento). México D.F.: 41-79.

2016 Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México: Algunos "para que" de "otras" educaciones. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14 (1): 30-46.

BLASCO LÓPEZ, JUAN MIGUEL

2005 San Cristóbal de Las Casas 1864-1872: radiografía de una ciudad en crisis. *LiminaR*, 3 (1): 149-165.

BLOCH, MAURICE

2012 *Anthropology and the cognitive challenge*. Cambridge University Press. Londres.

BOBROW STRAIN, AARON

2010 Desplazando la Finca: terratenientes, revolución y reforma en Chilón, Chiapas 1920-1962, en *La Revolución mexicana en Chiapas: un siglo después: 1910-1940*. UNAM-IIA; Gobierno del Estado de Chiapas. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: 159-188.

BOLIVAR, ANTONIO, JESÚS DOMINGO y FERNÁNDEZ MANUEL

2001 *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla S.A. Madrid, España.

BOLOM PALE, MANUEL

2010 *K'anel. Funciones y representaciones sociales en Huixtán Chiapas*. Sna Jts' ibajom, Cultura de los pueblos mayas AC. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

2012 Los intelectuales indígenas, en *Las ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento*. UNICH; INALI. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: 145-152.

BOLTVINIK, JULIO

2000 Mapa de Pobreza en el Estado, en *Chiapas: Una nueva visión para una nueva política*. Senado de la República. México D.F.: 31-142.

BONFIL BATALLA, GUILLERMO

1972 El concepto de indio en América: Una categoría de la situación colonial, en *Anales de Antropología*. UNAM. México: 105-124.

<http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/articulos/bonfil_indio.pdf>. Consultado el 30 de julio de 2021.

1987 La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Publicaciones de la Casa Chata*, 2 (3): 23-43.

BOURDIEU, PIERRE

1981 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia. Barcelona, España.

BOURDIEU, PIERRE y JEAN-CLAUDE PASSERON

2009 *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores. México D.F.

BRADING, DAVID A.

1973 *Los orígenes del nacionalismo mexicano*. Sep/Setentas. México D.F.

BRIONES, CLAUDIA

2013 Conocimientos sociales, conocimientos académicos. Asimetrías, colaboraciones, autonomías. *desiguALdades.net Working Paper Series No 39*. Berlín. Research Network on Independent Inequalities in Latin America.

BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN

1987 *Universidad y sociedad en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana.

BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN

1990 *Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica. Santiago de Chile.

BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN

2009 *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Ediciones Universidad Diego Portales.

BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN, JORGE BALÁN, HERNÁN COURARD, et al.

1994 *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. CEDES.

BUENDÍA ESPINOSA, ANGÉLICA

2013 Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles educativos*, 35 (SPE): 17-32.

BURGUETE CAL Y MAYOR, ARACELI

2005 Una década de autonomías de facto en Chiapas (1994-2004): los límites, en *Pueblos indígenas, Estado y Democracia*. CLACSO. Buenos Aires, Arg.: 239-278.

2010 Autonomía: la emergencia de un nuevo paradigma en las luchas por la descolonización en América Latina, en *La autonomía a debate. Autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina*. FLACSO-GTZ-IWGIA-CIESAS-UNICH. Quito, Ecuador: 63-94.

BURGUETE CAL Y MAYOR, ARACELI y MIGUEL GÓMEZ GÓMEZ

2008 Multiculturalismo y gobierno permitido en San Juan Cancuc, Chiapas: tensiones intracomunitarias por el reconocimiento de "autoridades tradicionales", en *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde américa latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS; FLACSO. México D.F: 343-390.

CAÑAS CUEVAS, SANDRA

2017 *Multiculturalismo mágico en una ciudad de Chiapas*. UNAM-CIMSUR. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

CARRILLO NAVARRO, JOSÉ CLAUDIO, GABRIEL MEDRANO DE LUNA y AMARUC LUCAS HERNÁNDEZ

2021 *Interculturalidad, educación y tradiciones populares*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara Jalisco, México.

CASANOVA CARDIEL, HUGO

1999 *Universidad Contemporánea. Política y Gobierno.*, vol. 2. 2 vols. UNAM : M.A. Porrúa. México.

CASILLAS MUÑOZ, MARÍA DE LOURDES y LAURA SANTINI VILLAR

2006 *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México D.F.

2013 *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer encuentro regional*. SEP-CGEIB. México D.F.

CASTELLS, MANUEL

2001 *La era de la información. Economía, sociedad y cultura.*, vol. 1. La sociedad red. 3 vols. Siglo XXI Editores. México.

CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO

2000 Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro", en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO; UNESCO. Buenos Aires, Argentina: 145-162.

2007 Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*: 79-91.

CHACÓN GUTIÉRREZ, CYNTHIA LISSETT

2015 *Proceso de expansión de la educación superior en las 15 regiones del estado de Chiapas. Rasgos y ritmos*. Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

CHAVOYA PEÑA, MARÍA LUISA

2003 Diversidad y diferenciación de la educación superior (nivel licenciatura) en Jalisco. *Nueva antropología*, 19 (62): 121-141.

CLARK, BURTON R.

1991 *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen-UNAM. México.

1997 *Universidades modernas. Espacios de investigación y docencia*. Miguel Ángel Porrúa-UNAM. México.

CLEAVES, PETER S.

1985 *Las profesiones y el Estado: el caso de México*. El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos (Jornadas). México D.F.

COLLADO RUANO, JAVIER

2017 Interculturalidad y Descolonialidad - Retos y Desafíos Epistemológicos. *Revista NuestraAmérica*, 5 (9): 38-57.

COLLINS, RANDALL

2019 *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Columbia University Press.

COMUNIDAD DE PARTERÍA EN MÉXICO

2022 Comunidad Partería en México - 2021. <<http://sitio.comunidadparteriamexico.org/>>. Consultado el 9 de marzo de 2022.

CORBETTA, SILVINA, CARLOS BONETTI, FERNANDO BUSTAMANTE, *et al.*

2018 *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe/ Unicef. Santiago de Chile.

CORRAL SOTO, SOFÍA GUADALUPE

2015 *El capitalismo académico: gestión del conocimiento y perfil de egreso en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. Universidad De Salamanca. Salamanca.
<<https://gredos.usal.es/handle/10366/128115>>. Consultado el 16 de febrero de 2021.

2016 La lógica del funcionamiento de la universidad y el capitalismo cognitivo. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales* (20): 57–70.

CRUZ, MARÍA ANGÉLICA, MARÍA JOSÉ REYES y MARCELA CORNEJO

2012 Conocimiento Situado y el problema de la subjetividad del Investigador/a. *Cinto moebio (Chile)* (45): 253–274.

DASSIN, JOAN

2014 Mobility and Equity in Higher Education: The Latin American Experience of Ford Foundation International Fellowships Program, en *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*. IESALC-UNESCO. Lima, Perú: 83–112.

DE LA CRUZ PASTOR, ISABEL, HUMBERTO SANTOS BAUTISTA y DAVID CIENFUEGOS SALGADO

2016 *Interculturalidad Conocimiento y Educación. Diálogos Desde El Sur*. Universidad Pedagógica Nacional. México D.F.

<https://www.academia.edu/31141635/Interculturalidad_conocimiento_y_educaci%C3%B3n>. Consultado el 23 de mayo de 2022.

DE LA PEÑA, GUILLERMO

1999 Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada. *Desacatos. Revista de antropología social*. CIESAS, 1 (1): 13–27.

DE VRIES, WIETSE y GERMÁN ÁLVAREZ MENDIOLA

2005 Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana. *Revista de la Educación Superior*, 34.

DI CAUDO, MARÍA VERÓNICA

2016 Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde, en *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Universidad Politécnica Salesiana; CINDE; CLACSO. Quito, Ecuador: 93–130.

DI CAUDO, MARÍA VERÓNICA, DANIEL LLANOS ERAZO y MARÍA CAMILA OSPINA ALVARADO

2016 *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Universidad Politécnica Salesiana; CINDE; CLACSO. Quito, Ecuador.

DÍAS SOBRINHO, JOSÉ y MÁRCIA REGINA F. DE BRITO

2008 La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13: 487–507.

DÍAZ, CRISTHIAN JAMES

2010 Hacia Una pedagogía En Clave Decolonial: Entre Aperturas, Búsquedas y Posibilidades. *Tabula Rasa. Bogotá Colombia* (13): 217-233.

DÍAZ POLANCO, HÉCTOR

2006 *Elogio a la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia. Siglo XXI. México.*

DIDOU AUPETIT, SYLVIE

2007a Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas., en *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior.* Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela.

2007b Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas., en *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior.* Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela.

(ed.)

2014a *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes.* UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC. México.

2014b Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. *EntreDiversidades*, 1 (3): 17-49. doi: 10.31644/ED.3.2014.a01.

DIDRIKSSON, AXEL

2006 Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía. *Construcción de nuevo conocimiento en el espacio CAB, Convenio Andrés Bello, Fodeseop, Bogotá:* 70-108.

DIETZ, GUNTHER

2012a Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa" intercultural mexicana. *Revista de Antropología social*, 21.

2012b *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica.* Fondo de Cultura Económica. México D.F.

2013 Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad, en *Educación e interculturalidad. Política y políticas.* CRIM-UNAM. México D.F.: 177-199.

2014a Comunidad e interculturalidad: por un diálogo entre movimiento indígena e institución intercultural, en *La interculturalidad como rasgo de la educación en el siglo XXI.* CUCSH-UDG. Guadalajara, Jal.: 41-50.

2014b Comunidad e interculturalidad: por un diálogo entre movimiento indígena e institución intercultural, en *La interculturalidad como rasgo de la educación en el siglo XXI.* CUCSH-UDG. Guadalajara, Jal.: 41-50.

2019 Diálogos intersaberes: reflexiones metodológicas, en *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común*. Universidad Iberoamericana-INIDE. Ciudad de México: 95-132.

DIETZ, GUNTHER y LAURA MATEOS CORTÉS

2009 El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo, en *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. UAM-Iztalpalapa ; Juan Pablos Editor. México D.F: 289-322.

2012 La Gestión Intercultural para el Desarrollo en la Universidad Veracruzana Intercultural: resultados empíricos y propuestas curriculares del proyecto InterSaberes. Universidad Veracruzana Intercultural. Informe Institucional.

<<https://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/Informe-UVI-Intersaberes.pdf>>.

DOLORES PALOMO, MARÍA

2005 Autoridades locales y cofradías en los pueblos tzeltales de Chiapas, siglo XIX. Ideas para un análisis, en *Chiapas: de la Independencia a la Revolución*. CIESAS; COCYTECH. Tuxtla Gutierrez, Chiapas.: 117-140.

DOMÍNGUEZ, ANDRÉS

2018 Policías utilizan la fuerza para desalojar protesta en Universidad Intercultural de Chiapas. *Chiapasparalelo*.

<<https://www.chiapasparalelo.com/noticias/chiapas/2018/02/policias-utilizan-la-fuerza-para-desalojar-protesta-en-universidad-intercultural-de-chiapas/>>. Consultado el 8 de diciembre de 2021.

DURÁN MATUTE, INÉS

2018 *Indigenous Peoples and the Geographies of Power. Mezcala 's Narratives of Neoliberal Governance*. Routledge. Nueva York and London.

DUSSEL, ENRIQUE

2007 *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Editorial Trotta. Madrid.

DZUL BATÚN, MANUELA y FRANCISCO ROSADO-MAY

2018 Enseñanzas de una sabia local: el llamado para curar. La vida es dura pero muy bonita, la clave es portarse bien y tratar bien al projimo., en *Sin memoria no hay historia. El rostro humano en la creación de la Universidad Maya de Quintana Roo*. Glocal BEJ A.C. José María Morelos. Q. Roo, México: 51-58.

EQUITAS, FUNDACION

2011 Pueblos indígenas y Educación Superior en América latina: Experiencias, tensiones y desafíos ISEES No. 9 DOSSIER. *Revista ISEES: Inclusión social y equidad en la educación superior*.

<<https://www.fundacionequitas.cl/isees-inclusion-social-y-equidad-en-la-educacion-superior-4/>>. Consultado el 31 de mayo de 2022.

ERDÖSOVÁ, ZUZANA

2017 Las dimensiones de la interculturalidad en el contexto de la colonialidad del saber: acercamiento a un concepto “multifacético”, en *Horizontes: interculturalidad, estudios poscoloniales e indianidad*. Universidad Autónoma del Estado de México: Bonobos Editores. Toluca, México: 165-232.

EROZA SOLANA, ENRIQUE y MONICA CARRASCO GÓMEZ

2020 La interculturalidad y la salud: reflexiones desde la experiencia. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XVIII (1): 112-128. doi: <http://dx.doi.org/10.29043/liminar.v18i1.725>.

ESCÁRZAGA, FABIOLA

2017 El conflicto de intereses entre indígenas y campesinos en el gobierno del cambio en Bolivia, en *¿Estado-nación o Estado plural? Pueblos indígenas y el Estado en América Latina (siglo XXI)*. UNAM. CDMX, México: 213-234.

ESTERMANN, JOSEF

2018 Interculturalidad y conocimiento andino: reflexiones acerca de la monocultura epistemológica. *Revista Kawsaypacha: sociedad y medio ambiente* (2): 11-32. doi: <https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.201801.001>.

FÁBREGAS PUIG, ANDRÉS

2012 *El Mosaico Chiapaneco. Etnografía de las culturas indígenas*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. México D.F.

2015 *Marcos Institucionales de la Antropología en Chiapas a finales del segundo milenio*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, CESMECA. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

2017 La Universidad Intercultural de Chiapas: Una Experiencia Interrumpida, en *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México. Retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Universidad Autónoma de Guerrero; el Colegio de Guerrero y Ediciones Trinchera. Chilpancingo Guerrero, México: 65-88.

2021 *Historia mínima del indigenismo en América Latina*. El Colegio de México. CDMX, México.

FÁBREGAS PUIG, ANDRÉS y PEDRO TOMÉ MARTÍN

2002 *Regiones y fronteras. Una perspectiva antropológica*. El Colegio de Jalisco. Zapopan, Jal. México.

FANON, FRANTZ

2018 *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica. México.

FENNER, JUSTUS

2007 Pérdida o permanencia: el acaparamiento de las tierras colectivas en Chiapas durante el porfiriato. Un acercamiento a la problemática desde los expedientes del juzgado de distrito (1876-1910). *Revista Pueblos y fronteras digital*, 2 (3), junio: 1-39. doi: 10.22201/cimsur.18704115e.2007.3.233.

FENNER, JUSTUS y MIGUEL LISBONA GUILLÉN (eds.)

2010 *La Revolución mexicana en Chiapas: un siglo después: nuevos aportes 1910-1940*. UNAM-IIA; Gobierno del Estado de Chiapas. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

FFIFP-CIESAS

2021 Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas. *Ford Foundation International Fellowship Program*. <<https://ford.ciesas.edu.mx/Intro.htm>>. Consultado el 19 de enero de 2022.

FORNET-BETANCOURT, RAÚL

2000 Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. *Polylog foro de discusión*. <<https://them.polylog.org/1/ffr-es.htm>>. Consultado el 8 de julio de 2019.

2009 En torno a la cuestión del concepto de cultura. Un intento de clarificación desde la perspectiva de la filosofía intercultural, en *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia: 71-80.

FOUCAULT, MICHEL

1992 *Microfísica del poder*. Ediciones de la Piqueta. Madrid.

FOUCAULT, MICHEL

2003 *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. Buenos Aires, Arg.

FOUCAULT, MICHEL

2012 *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI. México D.F.

FREIRE, PAULO

1999 *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.

FREYERMUTH ENCISO, GRACIELA

2005 *Médicos tradicionales y médicos alópatas. Un encuentro difícil en los Altos de Chiapas*. Reimpresión. CIESAS; ICHC. Tuxtla Gutierrez, Chiapas.

FUMAGALLI, ANDREA

2010 *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Traficantes de sueños (cc). Navarra. <<http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/handle/123456789/2275>>. Consultado el 16 de febrero de 2021.

GALÁN LÓPEZ, FELIPE JAVIER y SERGIO IVÁN NAVARRO MARTÍNEZ

2016 Indigenismo y educación intercultural: una discusión necesaria. La experiencia en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. *Desacatos* (52): 144-159.

GALEANO, EDUARDO

2004 *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores. México.

GARDUÑO, EVERARDO

2013 Globalización, posmodernidad y sobremodernidad (estudio introductorio), en *Globalización, posmodernidad y sobremodernidad*. UABC (Magistrales)(2). Mexicali, Baja California: 10-22.

GEERTZ, CLIFFORD

2000 *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Editorial. Barcelona, España.

GELLNER, ERNEST

1989 *Cultura, identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*. Gedisa, Editorial. Barcelona.

GIDDENS, ANTHONY

1981a Agency, institution, and time-space analysis, en *Advances in social theory and methodology. Towards an integration of micro and macrosociology*. Routledge and Kegan Paul. Londres: 161-174.
1981b Agency, institution, and time-space analysis, en *Advances in social theory and methodology. Towards an integration of micro and macrosociology*. Routledge and Kegan Paul. Londres: 161-174.

GÓMEZ LARA, HORACIO

2011 *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los altos de Chiapas*. UNICACH-CESMECA; Juan Pablos Editor. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

GÓMEZ NAVARRO, DULCE ANGÉLICA y SUSANA VARGAS EVARISTO

2021 Educación Superior Intercultural: voces y actores. Ichan Tecolotl Dossier Num. 344. *Revista Ichan Tecolotl* 32 Num. 344. <<https://ichan.ciesas.edu.mx/educacion-superior-intercultural/>>. Consultado el 6 de junio de 2022.

GÓMEZ, OSCAR

2018 Incumple rector de la Unich. *El Heraldo de Chiapas | Noticias Locales, Policiacas, sobre México, Chiapas y el Mundo*. <<https://www.elheraldodechiapas.com.mx/local/municipios/incumple-rector-de-la-unich-2464965.html>>. Consultado el 8 de diciembre de 2021.

GONZÁLEZ APODACA, ERICA

2017 Educación Comunitaria y Prácticas de Autonomía. La Formación Docente Intercultural Del LLCVF En El Contexto Etnopolítico de Oaxaca, en *Revaloración de La Diversidad Lingüística y Cultural de México: Recuento de Experiencias*. CIESAS. CDMX, México: 145-164.

<https://www.academia.edu/37272978/Educaci%C3%B3n_comunitaria_y_pr%C3%A1cticas_de_autonom%C3%ADa_La_formaci%C3%B3n_docente_intercultural_del_Laboratorio_de_Lengua_y_Cultura_Victor_Franco_en_el_contexto_etnopol%C3%ADtico_de_Oaxaca>. Consultado el 7 de enero de 2022.

GONZÁLEZ APODACA, ERICA, ANGÉLICA ROJAS CORTÉS y FLOR MARINA BERMÚDEZ URBINA
2016 La Investigación Sobre Educación Superior Intercultural En México (2002-2015): Significados de Lo Intercultural y La Vinculación Comunitaria En Sus Instituciones y Sus Actores., en *Educación Superior Intercultural: Trayectoria, Experiencias y Perspectivas*. Colegio de Posgraduados (COLPOS). Puebla, México: 45-86.

<https://www.academia.edu/35832483/La_investigaci%C3%B3n_sobre_educaci%C3%B3n_superior_intercultural_en_M%C3%A9xico_2002_2015_significados_de_lo_intercultural_y_la_vinculaci%C3%B3n_comunitaria_en_sus_instituciones_y_sus_actores>. Consultado el 20 de julio de 2021.

GONZÁLEZ CARDONA, DIEGO ANDRÉS

2015 Los Aportes Epistemológicos y Pragmáticos de La Interseccionalidad y La Decolonialidad. *Pensamiento al Margen. Revista Digital* (3).

<https://www.academia.edu/38538603/Pensamiento_al_margen_Los_aportes_epistemol%C3%B3gicos_y_pragm%C3%A1ticos_de_la_interseccionalidad_y_la_decolonialidad>. Consultado el 17 de abril de 2021.

GONZÁLEZ CASANOVA, PABLO

2006 El colonialismo interno., en *Sociología de la explotación*. CLACSO. Buenos Aires, Arg.: 185-205.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, FLORIBERTO

2017 La Universidad Intercultural del Estado de Guerrero o la travesía de un proyecto frustrado, en *La Gestión de la Educación Superior Intercultural en México: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Universidad Autónoma de Guerrero; el Colegio de Guerrero y Ediciones Trinchera. Chilpancingo Guerrero, México: 205-251.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, FLORIBERTO, FRANCISCO J. ROSADO-MAY y GUNTHER DIETZ,

2017 *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Ediciones Trinchera. UAG-Colegio de Guerrero A.C. Chilpancingo Guerrero, México.

GOTTA, CLAUDIA ANDREA

2018 Desobediencia epistémica e interculturalidad. El saber indígena como saber ambiental,

en *Diálogos interculturales latinoamericanos. Hacia una educación superior intercultural*. Editorial Bonaventuriana. Cali, Colombia: 35-52.

GRAMSCI, ANTONIO

1997 *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva visión. Buenos Aires, Arg.

GROSFUGUEL, RAMÓN

2007 The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural studies*, 21 (2-3): 211-223.

GUERRERO ARIAS, PATRICIO

2018 *La chakana del corazonar. Desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*. Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador.

GUPTA, AKHIL

2015 Fronteras borrosas: el discurso de la corrupción, la cultura de la política y el estado imaginado, en *Antropología del Estado*. Fondo de Cultura Económica. México.

GUTIÉRREZ CRUZ, SERGIO NICOLAS

2013 De la intendencia de Ciudad Real al estado federal chiapaneco, 1786-1835, en *Formación y gestión del Estado en Chiapas. Algunas aproximaciones históricas*. UNICACH-CESMECA. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: 19-41.

GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, JAVIER

2000 La demografía en las regiones indígenas, en *Chiapas: una nueva visión para una nueva política*. Senado de la República. México D.F.: 173-220.

HALL, STUART

2001 When was “the post-colonial”? Thinking at the limit, en *The Postcolonial Question. Common Skies, Divided Horizons*. Routledge. Londres: 242-260.

2010 *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (eds.). Envió editores; Instituto de Estudios Peruanos; Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Universidad Javeriana; Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.

HARVEY, NEIL

2002 Rebelión en Chiapas: Reformas rurales, radicalismo campesino y los límites del salinismo, en *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. UNAM; CIESAS. México D.F.: 447-479.

HAZELKORN, ELLEN

2013 How rankings are reshaping higher education, en *Los Rankings Universitarios. Mitos y realidades*. Editorial Técnos. <<https://arrow.dit.ie/cserbk/23>>.

HERNÁNDEZ LOEZA, SERGIO ENRIQUE

2017a ¿Qué distingue a los «profesionistas interculturales»? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *What distinguishes «intercultural professionals»? Reflections on the Experiences of Male and Female Graduates from the Intercultural University of the State Of Puebla.*, 35 (39), julio: 123–149.

2017b *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México*, tesis de Tesis de doctorado en estudios latinoamericanos. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México.

2018 Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México, en *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba. Caracas, Venezuela: 225–248. <<http://www.cres2018.org/uploads/educacion-superior-diversidad.pdf>>. Consultado el 26 de noviembre de 2018.

HERNÁNDEZ LUNA, JUAN

1969 Polémica de Caso contra Lombardo sobre la Universidad. *Historia de México. El Colegio de México*.

<<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/download/1227/1118>>.

IDESMAC A.C.

2022 Organización de Médicos Indígenas del Estado de Chiapas (OMIECH) - Deconstruyendo la Sociedad Civil en Chiapas.

<<https://www.idesmac.org/ongs/2018/10/25/organizacion-de-medicos-indigenas-del-estado-de-chiapas-omiech/>>. Consultado el 9 de marzo de 2022.

IESALC

2013 *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (La metamorfosis de la educación superior.). Caracas, Venezuela.

IESALC-UNESCO

2018 Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2018). Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Córdoba Argentina. <<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>>. Consultado el 12 de febrero de 2022.

2021 Caminos hacia 2050 y más allá: resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela. <<https://www.iesalc.unesco.org/publicaciones-2/>>. Consultado el 15 de febrero de 2022.

IGELMO ZALDÍVAR, JON

2009 La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial, en *Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy*. Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación y José Luis Hernández Huerta. Villares de la Reina, Salamanca: 285-298.

<https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32030126/II_004.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1555132416&Signature=3vU2%2FVl4%2Fkonzr8uWCDYHOG0uJ0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_Universidad_de_la_Tierra_en_Mexico._U.pdf>.

ILlich, IVAN

1978 *La sociedad desescolarizada*. Editorial Posada. México D.F.

JIMÉNEZ NÁJERA, YURI

2010 Poder académico vs. poder burocrático en la UNAM: la disputa por la hegemonía universitaria (1910-1999). *El Cotidiano. UAM-Azcapotzalco* (163): 87-98.

JIMÉNEZ ORTÍZ, MARÍA DEL CARMEN

2011 El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. *Espacio Abierto [en línea]*, 20 (Abril-Junio).

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12218869001>>. Consultado el 14 de enero de 2014.

KEINER, DIETER, REBECA MEJÍA-ARAUZ, LUIS R MORÁN-QUIROZ, *et al.*

2005 *Lo humano en riesgo: la educación frente a la globalización*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Tlaquepaque, Jalisco.

KENT SERNA, ROLLIN

1995 *La regulación de la educación superior en México : una visión crítica*. 1. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Temas de hoy en la educación superior)(no 3). México, D.F.

2009 *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México D.F.

KENT SERNA, ROLLIN y JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER

2001 *Experiencias de reforma en la educación superior en América Latina : los años noventa*. 1. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional Plaza y Valdés Editores. México, D.F.

KOELTZSCH, GRIT KRISTIN

2019 *Biopolítica y educación corporal en el socialismo del siglo XX. La autoetnografía de un cuerpo danzante.*, tesis de Tesis. Universidad Nacional de San Salvador de Jujuy. Argentina.

KÖHLER, ULRICH

1975 *Cambio cultural dirigido en los Altos de Chiapas. Un estudio sobre la Antropología Social Aplicada*. SEP-INI. México D.F.

KOTHARI, ASHISH, ARIEL SALLEH, ARTURO ESCOBAR, *et al.* (eds.)

2019 *Pluriverse. A Post-Development Dictionary*. Tulika Books. New Delhi, India.

LAMPERT, ERNANI

2008 Posmodernidad y Universidad. *Perfiles Educativos*, 30 (120): 79-93.

LANDINELLI, JORGE

2008 Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe., en *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Axel Didriksson y Ana Lúcia Gazzola (eds.). IESALC. Caracas, Venezuela: 155-178.

LARROYO, FRANCISCO

1980 *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa S.A. México D.F.

LEBRATO, MATTHEW J.

2016 Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21: 785-807.

LECHUGA SOLÍS, GRACIELA

2008 *Breve introducción al pensamiento de Michel Foucault*. Universidad Autónoma Metropolitana (Biblioteca básica). México.

LEHMANN, DAVID

2015 Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60 (223): 133-170. doi: 10.1016/S0185-1918(15)72133-1.

LEVY, DANIEL C.

1995a *La educación superior y el Estado en América Latina. Desafíos privados al predominio de lo público*. Miguel Ángel Porrúa : CESU-UNAM; FLACSO. México D.F.

1995b *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. FLACSO: UNAM-Cesu: Miguel Ángel Porrúa. México D.F.

LEWIS, STEPHEN E.

2004 La guerra del posh, 1951-1954: un conflicto decisivo entre el Instituto Nacional

Indigenista, el monopolio del alcohol y el gobierno del Estado de Chiapas. *Mesoamérica* (46): 111-134.

2020 *Repensando el indigenismo mexicano. El Centro Coordinador del Instituto Nacional Indigenista en los Altos de Chiapas y el destino de un proyecto utópico*. UNAM-CIMSUR. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. <<https://www.cimsur.unam.mx/index.php/descargar/pdf/148>>. Consultado el 20 de septiembre de 2021.

LEYVA SOLANO, XOCHITL

2005 Indigenismo, indianismo y “ciudadanía étnica” de cara a las redes neo-zapatistas, en *Pueblo indígenas, estado y democracia*. CLACSO. Buenos Aires, Arg.: 279-309.

LEYVA SOLANO, XOCHITL y ARACELI BURGUETE CAL Y MAYOR

2007 *La remunicipalización de Chiapas: lo político y la política en tiempos de contrainsurgencia*. CIESAS. México D.F.

LEYVA SOLANO, XOCHITL, ARACELI BURGUETE CAL Y MAYOR y SHANNON SPEED

2008 *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS; FLACSO. México D.F.

LEYVA SOLANO, XOCHITL y AXEL KÖHLER

2021 Despojos y autonomías de facto en tiempos de pandemia, en *De despojos y luchas por la vida*. Cátedra Jorge Alonso UDG-CIESAS; Cooperativa Editorial Retos y CLACSO. Guadalajara Jalisco, México: 305-331.

LLANES ORTÍZ, GENNER DE JESÚS

2008 Interculturalización fallida. Desarrollismo, noeindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México. *Revista Trace*, S.I. (53): 49-63.

LLOYD, MARION

2021 “Witch doctors” or professionals? The graduates of Mexico’s first intercultural university and the struggle for legitimacy. *education policy analysis archives*, 29, 22 de noviembre: 160. doi: 10.14507/epaa.29.6384.

LONDOÑO CALERO, SANDRA LILIANA, JULIO CESAR OSSA OSSA, PATRICIA LASSO TORO, *et al.* (eds.)

2018 *Diálogos interculturales latinoamericanos. Hacia una educación superior intercultural*. Editorial Bonaventuriana. Cali, Colombia.

<<http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/libros/2018/dialogos-interculturales/index.html>>. Consultado el 16 de septiembre de 2020.

LONG, NORMAN

2007 *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. CIESAS; El Colegio de San Luis. México.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, IVÁN CHRISTIAN

2018 Ayuntamientos y disputas por la tierra en los departamentos de Chilón y Comitán, Chiapas, 1839-1878, en *Ayuntamientos chiapanecos: fiscalidad, elecciones, ciudadanía y defensa de bienes de comunidad desde la Colonia hasta el inicio de la Revolución en Chiapas*. UNICACH; COLMICH. Tuxtla Gutierrez, Chiapas.: 85-108.

LÓPEZ, LUIS ENRIQUE

2009a Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectiva desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal, en *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Plural Editores; FUNPROEIB-Andes. La Paz, Bolivia: 129-220.

(ed.)

2009b *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. Plural Editores; FUNPROEIB-Andes. La Paz, Bolivia.

<https://www.academia.edu/6507400/Interculturalidad_educaci%C3%B3n_y_ciudadan%C3%ADa_Perspectivas_latinoamericanas>. Consultado el 22 de mayo de 2022.

2013 Interculturalidad, educación y política en América Latina. Pistas para una investigación comprometida y dialogal, en *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer encuentro regional*. SEP-CGEIB. México D.F.: 67-153.

LYOTARD, JEAN-FRANCOIS

1993 *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Planeta-Agostini. Barcelona.

MACARTHUR FOUNDATION

2022 Partería En México. <<https://www.macfound.org/press/country/mexico/parteria-en-mexico>>. Consultado el 9 de marzo de 2022.

MAGAÑA OCHOA, JORGE

2015 Medicina con Enfoque Intercultural: entre el conflicto de prácticas discriminatorias y la toma de posición de un modelo médico por estudiantes indígenas de Chiapas, México, en *Estudios Latinoamericanos: pueblos originarios hacia el siglo XXI. Enfoques actuales*. UNACH: CLACSO: UNICH. Tuxtla Gutierrez, Chiapas.: 171-196.

MAKARAN, GAYA

2017 Nacionalismo “plurinacional”: el gobierno de Evo Morales y el Estado-nación en Bolivia, en *¿Estado-nación o Estado plural? Pueblos indígenas y el Estado en América Latina (siglo XXI)*. UNAM. CDMX, México: 189-212.

MALDONADO, ALMA

2000 Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la Educación Superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos. Universidad Nacional Autónoma de México*, 22: 51-75.

MAMANI RAMÍREZ, PABLO

2017 De la retórica del Estado plurinacional a la factualidad del Estado-nación criollo-mestizo en Bolivia, en *¿Estado-nación o Estado plural? Pueblos indígenas y el Estado en América Latina (siglo XXI)*. UNAM. CDMX, México: 167-188.

MANNHEIM, KARL

1987 *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. 2a ed. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

MARSISKE, RENATE

2006 La universidad de México: Historia y desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8: 11-34.

MARTÍNEZ ASSAD, CARLOS

2010 Las fronteras de la Revolución en Chiapas, en *La Revolución mexicana en Chiapas: un siglo después*. UNAM-IIA; Gobierno del Estado de Chiapas. Chiapas, México: 31-58.

MARTÍNEZ JIMÉNEZ, ERICK RICARDO, ANGÉLICA AREMY EVANGELISTA GARCÍA, MINERVA YOIMY CASTAÑEDA SEIJAS, *et al.*

2019 ¿Regreso al lugar de origen? La encrucijada de jóvenes rurales egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24 (83), diciembre: 971-995.

MARTÍNEZ LUNA, JAIME

2009 *Eso que llaman comunalidad*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Gobierno de Oaxaca; Fundación Alfredo Harp Helú. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, Méx.

MARTÍNEZ PÉREZ, MARGARITA

2016 *Xchanelxchanubtasel: Lenguaje, acción y enseñanza en actividades valoradas entre los mayas de San Juan Chamula*, tesis de Tesis de Doctorado en Lingüística Indoamericana. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México D.F.
<<http://repositorio.ciesas.edu.mx/handle/123456789/389>>. Consultado el 28 de enero de 2022.

MATEOS CORTÉS, LAURA SELENE

2008 Configuración de redes migratorias. En torno al discurso de la interculturalidad: el caso

de Veracruz México. *Sociedad y Discurso. Revista del Departamento de Lengua y Cultura de la Universidad de Aalborg* (13): 1-15.

2015 La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37 (2): 65-81.

MATEOS CORTÉS, LAURA SELENE, GUNTHER DIETZ y R GUADALUPE MENDOZA ZUANY

2016 ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21 (70): 809-835.

MATEOS CORTÉS, LAURA SELENE, ROSA GUADALUPE MENDOZA ZUANY y GUNTHER DIETZ

2013 Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional, en *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. ANUIES-COMIE (Estado del conocimiento. COMIE). México D.F.: 307-348.

MATO, DANIEL

2007 Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómadas (Col)*. Universidad Central Bogota Colombia (27): 62-73.

2008 No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18: 101-116.

2009 *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, innovaciones y desafíos*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Caracas, Venezuela.

(ed.)

2012 *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. IESALC-UNESCO. Caracas, Venezuela.

2016a Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos., en *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos.*, Daniel Mato (ed.). Universidad Nacional Tres de Febrero Arg. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F.

2016b Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos., en *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos.*, Daniel Mato (ed.). Universidad Nacional Tres de Febrero Arg. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F.

(ed.)

2018 *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. UNESCO-IESALC y UNC. Córdoba Argentina.

MEDINA MELGAREJO, PATRICIA

2012 Políticas interculturales en educación superior en México: ¿profesiones inter-culturales? *Pedagogía y Saberes* (36): 9-31. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys9.31>.

(ed.)

2015a *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades*. 1a ed. UNACH; UABJO; UNICH; UPN; 1450 EDICIONES (Otras maneras de investigar en educación. Ecologías de conocimiento y sujetos situados en educación y salud interculturales). Oaxaca de Juárez, Oaxaca, Méx.

(ed.)

2015b *Pedagogías insumisas. Movimientos políticopedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Centro de Estudios Superiores de México y Centro América, UNICACH; Educación para la Ciencia en Chiapas A.C y Juan Pablos Editor. México.

MEDINA MELGAREJO, PATRICIA y BRUNO BARONNET

2013 Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México, Autonomía, Territorio y Educación Propia, en *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*. ANUIES-COMIE. México D.F: 415-448.

MEMMI, ALBERT

1971 *Retrato del colonizado. Procedido por retrato del colonizador*. Jean-Jacques Pauvert/ Edicusa. Madrid.

<https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Giro_descolonizador/Retrato_colonizado-Albert_Memmi.pdf>. Consultado el 21 de enero de 2021.

MENA LEDESMA, PATRICIA ESTHER

2011 *Las políticas interculturales de educación superior: continuidad o innovación en la formación de cuadros indígenas.*, tesis de Tesis de doctorado. Departamento de Antropología Social. Universidad de Granada. Granada, España.

MÉNDEZ BAHENA, ALFREDO y JOSÉ JOAQUIN FLORES FÉLIX

2008 Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México). *Observatorio Social de América Latina*. CLACSO, VIII (23).

MÉNDEZ REBOLLEDO, TERESITA DE JESÚS

2012 *Los Egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca, Generación 2005-2009: Trayectorias Laborales y Académicas*, tesis de Tesis de Maestría. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Xalapa, Ver.

<<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/42093/MendezRebolledoTeresita.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Consultado el 24 de abril de 2019.

MÉNDEZ TORRES, GEORGINA

2021 Me rehíce escuchando y aprendiendo con-entre mujeres indígenas. *Resistencias y mujeres profesionistas indígenas*. <<https://racismo2021.wixsite.com/mujeres-indigenas/post/me-rehíce-escuchando-y-aprendiendo-con-entre-mujeres-indigenas>>. Consultado el 17 de mayo de 2022.

MENDOZA ROJAS, JAVIER

2002 *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al estado evaluador*. CESU - UNAM. México D.F.

MENÉNDEZ, EDUARDO

1994 La enfermedad y la curación. ¿Qué es medicina tradicional? *Alteridades*, 4 (7): 71-83.

MENÉNDEZ, EDUARDO LUIS

1998 Modelo Médico Hegemónico: Reproducción técnica y cultural. *Natura Medicatrix: Revista médica para el estudio y difusión de las medicinas alternativas* (51 (Octubre)): 17-22.

MENESES NAVARRO, SERGIO

2005 *Semiótica de la otredad, la diferencia como diagnosis. Etnografía de los encuentros médicos interétnicos en los Altos de Chiapas*, tesis de Tesis (no dice bien de qué programa). CIESAS Sureste? San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

MIGNOLO, WALTER

2010 *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo (Razón política). Buenos Aires, Argentina.

MIGNOLO, WALTER D.

2003 Globalization and the Geopolitics of Knowledge. *Nepantla: Views from South*, 4 (1), enero: 97.

MITCHELL, TIMOTHY

2015 Sociedad, economía y el efecto del estado, en *Antropología del Estado*. Fondo de Cultura Económica. México: 145-184.

MOLINA FUENTES, NORMA

2016 Inserción laboral en espacios académicos de intelectuales indígenas en México. Ex becarios del International Fellowships Program. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72 (1): 69-88. doi: 10.35362/rie72130.

MORALES BERMÚDEZ, JESUS TEOFILO

2018 *El Congreso Indígena de Chiapas: un testimonio*. Universidad de Ciencias y Artes de

Chiapas. <<https://repositorio.unicach.mx/handle/20.500.12753/1357>>. Consultado el 20 de septiembre de 2021.

MORALES, YESSICA

2020 UNICH cometió trato desigual y discriminatorio a aspirantes. *Chiapas Paralelo*. <<https://www.chiapasparalelo.com/noticias/chiapas/2020/05/unich-cometio-trato-desigual-y-discriminatorio-a-aspirantes/>>. Consultado el 27 de noviembre de 2020.

NADEL, SIEGFRIED FREDERICK

2009 *The theory of social structure*. Routledge. Oxford.

NAHUEL PAN, HÉCTOR

2018 Los desafíos de un diálogo epistémico intercultural: pueblo mapuche, conocimientos y universidad, en *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo I*, vol. 1. 3 vols. CLACSO; Chiapas Editorial Retos; Lima (PDTG); Copenhague: (IWGIA); La Habana: Talleres Paradigmas Emancipatorios; Coimbra: Proyecto Alice; Guadalajara: Taller La Casa del Mago. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: 159-180.

NAVARRETE, CLAUDIO

2018 “Fue arbitrario y violento”, docentes de la Unich narran desalojo. *Aquinoticias.mx*, Principales sección. <<https://aquinoticias.mx/fue-arbitrario-violento-docentes-la-unich-narran-desalojo/>>. Consultado el 8 de diciembre de 2021.

NAVARRO MARTÍNEZ, SERGIO IVÁN

2016 *Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas*, tesis de Tesis de doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. <<http://hdl.handle.net/11595/899>>. Consultado el 10 de junio de 2019.

NAVARRO MARTÍNEZ, SERGIO IVÁN y FLOR MARINA BERMÚDEZ URBINA

2019 Consideraciones críticas y conflicto político en la Educación Superior Intercultural en México, el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista reencuentro: universidad e interculturalidad* (75): 62-88.

NAVARRO MARTÍNEZ, SERGIO IVÁN y FELIPE JAVIER GALÁN LÓPEZ

2020 *Calidoscopio intercultural. Reflexiones etnográficas desde el sureste mexicano*. Elaleph. Buenos Aires, Argentina.

NAVARRO MARTÍNEZ, SERGIO IVÁN y ANTONIO SALDÍVAR MORENO

2018 La propuesta del Cesder-Chiapas en la construcción de una interculturalidad experiencial. *Sinéctica* (50): [online].

NAVARRO-MARTÍNEZ, SERGIO IVÁN

2018 Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *LiminaR*, 16 (1): 88-102.

NOLASCO, MARGARITA

1994 Etnicidad y movimientos campesinos, en *Chiapas. Los problemas de fondo*. UNAM-CRIM. Cuernavaca Morelos, Mex.: 33-44.

OLIVÉ, LEÓN

2004 *Interculturalismo y justicia social. Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización*. UNAM. México.

2009 ¿A quién pertenece el conocimiento? Poder y contrapoderes en el camino hacia las sociedades del conocimiento, en *Sociedad del conocimiento. Propuestas para una agenda conceptual*. UNAM. México D.F.: 89-108.

OLIVERA DE VÁZQUEZ, MERCEDES

1970 Algunos problemas de investigación antropológica actual, en *De eso que llaman antropología mexicana*. Comité de publicaciones de los alumnos de la E.N.A.H. México D.F.: 94-118.

OLIVERA, MERCEDES

2005 Discriminación étnica y generica de las indígenas en el siglo XIX, en *Chiapas: de la Independencia a la Revolución*. CIESAS; COCYTECH. Tuxtla Gutierrez, Chiapas: 163-198.

OLIVERA RODRÍGUEZ, INÉS

2019 *Etnografía colaborativa de la evaluación de la calidad en dos sedes de la universidad veracruzana intercultural como un (des)encuentro de políticas públicas*, tesis de Tesis para obtener el grado en Doctora en Antropología. Universidad Nacional Autónoma de México. CDMX, México.

OROZCO LÓPEZ, EFRÉN y ALEJANDRA REYES LÓPEZ

2020 Discursos y prácticas en torno a la interculturalidad. Notas etnográficas desde la cotidianidad con profesores de la Universidad Intercultural de Chiapas, en *Caleidoscopio Intercultural. Reflexiones etnográficas desde el Sureste Mexicano*. Elaleph.com. Buenos Aires, Argentina: 169-194.

ORTELLI, PAOLA

2016 Ciudadanía y poder: Profesionistas tsotsiles en un municipio de los Altos de Chiapas. Universidad Autónoma Metropolitana. México D.F.

ORTIZ HERRERA, ROCÍO

2005 Indios principales, ayuntamientos indios y prerepresentantes de la Iglesia Católica en las

tierras altas de Chiapas. 1824-1869, en *Chiapas: de la Independencia a la Revolución*. CIESAS; COCYTECH. Chiapas, México: 141-162.

PALOMO INFANTE, MARÍA DOLORES

2007 “Enredos y sutilezas del derecho” en defensa de los bienes comunes. La hacienda San Pedro Pedernal de Huixtán, Chiapas. 1790-1865. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 2 (3): 1-35. doi: 10.22201/cimsur.18704115e.2007.3.231.

2021 Acercamiento metodológico al estudio del poder local: los ayuntamientos de Chiapas (México), siglo XIX. *Revista de Humanidades* (43), 18 de septiembre. doi: 10.5944/rdh.43.2021.29408.

PAOLI BOLIO, JOSÉ ANTONIO

2019 *Lekil Chahpanel y derechos humanos. Prácticas e ideales tseltales del Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada A.C. Ocosingo, Chiapas*. Fray Bartolomé de las Casas; UNICH; UAM-Xochimilco. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

PÉREZ MORENO, MARÍA PATRICIA

2012 *O'tan - o'tanil : stalel tseltaletik yu'un Bachajón, Chiapas, México*, tesis de Tesis para obtener el grado de Maestra en Antropología. FLACSO- Ecuador. Quito, Ecuador. <<http://hdl.handle.net/10469/5312>>. Consultado el 24 de enero de 2022.

PÉREZ PÉREZ, ELÍAS

2003 *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*. Miguel Ángel Porrúa; Universidad Pedagógica Nacional. México DF.

PÉREZ RUIZ, MAYA LORENA

2009 ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones, en *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. UAM-Iztapalapa ; Juan Pablos Editor. México D.F: 251-288.

PÉREZ RUIZ, MAYA LORENA y ARTURO ARGUETA VILLAMAR

2011 Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*, 5 (10): 31-56.

PÉREZ SALAZAR, NANCY y ARELI CASTILLA CHIU

2021 Narrativas docentes en la educación superior intercultural. *Revista Ichan Tecolotl, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social*, 32 (344).

<<https://ichan.ciesas.edu.mx/narrativas-docentes-en-la-educacion-superior-intercultural/>>. Consultado el 6 de junio de 2022.

PÉREZ SÁNTIZ, ROBERTO

2012 Investigadores e investigaciones bats' i vinik/antsetik de la región mayense, en *Las*

ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento. UNICH; INALI. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: 37-66.

2013 *Espacios biográficos regionales de investigadores académicos bats' i vinik/antsetik desde la cosmovisión maya actual. Rupturas y reencuentros identitarios*, tesis de Tesis para obtener el grado de Doctor en Estudios Regionales. Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutierrez, Chiapas.

PÉREZ VÁZQUEZ, ROSALVA

2007 *Maestros bilingües: intermediarios y grupos de poder en la región norte de Chiapas*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Guadalajara Jalisco, México.
<<https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/1322/1/TE%20P.V.%202007%20Rosalva%20Perez%20Vazquez.pdf>>. Consultado el 3 de noviembre de 2021.

PÉREZ-RUIZ, MAYA LORENA

2016 *La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora*. *LiminaR*, 14 (1): 15-29.

PINEDA, LUZ OLIVIA

2002 *Maestros bilingües, burocracia y poder político en Los Altos de Chiapas, en Chiapas. Los rumbos de otra historia*. UNAM; CIESAS. México D.F: 279-300.

PITARCH RAMÓN, PEDRO

2002 *Un lugar difícil: estereotipos étnicos y juegos de poder, en Chiapas. Los rumbos de otra historia*. UNAM; CIESAS. México D.F: 237-250.

2017 *CH'ULEL. Una etnografía de las almas tzeltales*. Segunda reimpresión. Fondo de Cultura Económica. CDMX.

POBLETE NAREDO, XÓCHITL FABIOLA

2018 *Identidades liminares. El caso de los escritores tsotsiles y tseltales en Chiapas*. *Alteridades*, 28 (56): 85-96.

PROTO GUTIÉRREZ, FERNANDO

2018 *Universidad Pública S.A.: Necolonialismo Extractivista Del Conocimiento Científico En La Época Del Capitalismo Cognitivo*. *Revista FAIA*, 7 (31): 9.

QUIJANO, ANÍBAL

1992 *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. *Perú Indígena*, 13 (29): 11-20.

2000 *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO; UNESCO. Buenos Aires, Argentina: 201-246.

QUINTRIQUEO MILLAN, SEGUNDO y DANIEL QUILAQUEO RAPIMÁN

2019 *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*. Universidad Católica de Temuco; RIEDI; FONDEF. Temuco, Chile.

QUIROZ, ELENA

2011 Transferencia de conocimiento; corporaciones trasnacionales e instituciones de educación superior. *Revista de la educación superior*, 40 (157), marzo: 179-188.

RAMA VITALE, CLAUDIO

2006 La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía.*, XVIII: 11-24. doi: Universidad de Antioquía. Medellín.

RAMALLO, FRANCISCO

2013 La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias. *Revista de educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar de Plata* (6): 249-265.

RAMÍREZ SÁNCHEZ, SANDRA

2009 Conocimiento y sociedad: asimetrías y lugares comunes, en *Sociedad del conocimiento. Propuestas para una agenda conceptual*. UNAM: Coordinación de Humanidades. México D.F.: 63-88.

RESTREPO, EDUARDO

2014 Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. *Ámbito de encuentros*, 7 (1): 9-30.

2018 Decolonizar La Universidad, en *Investigación Cualitativa Emergente: Reflexiones y Casos*. Editorial CECAR. Colombia: 11-23. <https://www.researchgate.net/profile/Lewis-Pereira/publication/329442097_Investigacion_Cualitativa_Emergente_Reflexiones_y_Casos_impreso/links/5c08abf892851c39ebd62730/Investigacion-Cualitativa-Emergente-Reflexiones-y-Casos-impreso.pdf#page=12>. Consultado el 26 de marzo de 2021.

RESTREPO, EDUARDO y AXEL ROJAS

2010 *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca Popayán. Popayán, Colombia.

REYNOSO, CARLOS

1998 *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Gedisa Editorial. Barcelona, Esp.

RHOADES, GARY y SHEILA SLAUGHTER

2010 Capitalismo académico en la nueva economía. *Retos y decisiones*.

RIBEIRO, DARCY

1967 *La universidad necesaria*. Editorial Galerna. Buenos Aires, Arg.

RIVERA CUSICANQUI, SILVIA

2010 *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón. Buenos Aires, Argentina.

2018 *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón. Buenos Aires, Arg.

ROCKWELL, ELSIE y ERICA GONZÁLEZ APODACA

2016 Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009. *Cuadernos del Sur*, 21 (41): 6-30.

RODRÍGUEZ CALDERÓN DE LA BARCA, DIEGO

2016 Experiencias formativas de jóvenes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 4 (1): 175-193.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, ROBERTO

2010 Políticas públicas y tendencias de cambio de la Educación Superior en México durante la década de los noventa. *Cotidiano El*, 17.

ROJAS-CORTÉS, ANGÉLICA y ERICA GONZÁLEZ-APODACA

2016 El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, 14 (1): 73-91.

ROSADO-MAY, FRANCISCO J.

2017 Formación universitaria intercultural para indígenas mayas de Yucatán, México. *Anthropologica*, XXXV (39): 215-242.

ROSADO-MAY, FRANCISCO JAVIER, MARIO CHAN COLLÍ y HÉCTOR CÁLIX DE DIOS

2018 *Sin memoria no hay historia. El rostro humano en la creación de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo*. Glocal BEJ A.C. José María Morelos. Q. Roo. México.

RUIZ RUIZ, ROCIO MARICELA

2018 Interculturalidad en salud : parteras tradicionales y biomedicina : casa materna y medicina tradicional en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, septiembre.

<<https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/3166>>. Consultado el 28 de enero de 2022.

RUS, JAN

1998 *La Comunidad Revolucionaria Institucional: La subversión del gobierno indígena en los*

Altos de Chiapas 1936-1968, en *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. UNAM; CIESAS; CEMCA-UAG. México D.F: 251-277. <https://www.researchgate.net/profile/Jan-Rus/publication/274698414_La_Comunidad_Revolucionaria_Institucional_La_subversion_de_l_gobierno_indigena_en_los_Altos_de_Chiapas_1936-1968/links/58e99a28aca2729d8cd2d214/La-Comunidad-Revolucionaria-Institucional-La-subversion-del-gobierno-indigena-en-los-Altos-de-Chiapas-1936-1968.pdf>. Consultado el 13 de octubre de 2021.

2005 El café y la recolonización de los Altos de Chiapas. 1892-1910, en *Chiapas: de la Independencia a la Revolución*. CIESAS; COCYTECH. Tuxtla Gutierrez, Chiapas.: 253-288.

2009 La Lucha Contra Los Caciques Indígenas En Los Altos de Chiapas: Disidencia, Religión y Exilio En Chamula, 1965-1977. *Antropología Del Poder, Anuario de Estudios Indígenas XII*: 181-230.

2012 *El ocaso de las fincas y la transformación de la sociedad indígena de Los Altos de Chiapas, 1974-2009*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, CESMECA. Tuxtla Gutierrez, Chiapas. <<https://repositorio.cesmeca.mx/handle/11595/109>>. Consultado el 29 de septiembre de 2021.

SAID, EDWARD W.

2008 *Orientalismo*. Random House Mandadori. Barcelona, España.

SÁNCHEZ ÁLVAREZ, MIGUEL

1997 *Jok'osik. Una comunidad tsotsil en transición*. Consejo Estatal para las Culturas y las Artes del Estado de Chiapas. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

2005 *Sistemas y tecnologías de producción agrícola en Huixtán, Chiapas*. Consejo Estatal para las Culturas y las Artes del Estado de Chiapas; CELALI. Tuxtla Gutierrez, Chiapas.

2009 *Los procesos y elementos de apropiación territorial de los tsotsiles-tseltales en el municipio de Huixtán, Chiapas*, tesis de Tesis de doctorado. Instituto Tecnológico de Oaxaca. División de Estudios de Posgrado e Investigación. Oaxaca de Juárez, Oaxaca.

2011 Concepción tsotsil huixteca sobre el Universo y apropiación de la naturaleza y el territorio, en *Desarrollo Sustentable interculturalidad y vinculación comunitaria*. Universidad Intercultural de Chiapas (Colección universitaria intercultural)(2). San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: 133-141.

2012 Introducción a las bases conceptuales del lekil kuxlejal o buen vivir, en *El buen vivir: miradas desde adentro de Chiapas*. UNICH; IESALC-UNESCO; Editorial Fray Bartolomé de Las Casas A.C. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: 1-9.

2019 *Los chichimecas y su integración en el modernismo y capitalismo*. CLACSO; CRESUR; UNICH. Buenos Aires, Arg.

SÁNCHEZ ÁLVAREZ, MIGUEL, MANUEL BOLOM PALE, ROBERTO PÉREZ SÁNTIZ, *et al.*

2012 *Las ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento*. Universidad Intercultural de Chiapas. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

SANTANA, CHESHVAN

2017 Bachillerato Intercultural Muxatena HD. *Red CEIWYNA (Youtube)*.

<<https://www.youtube.com/watch?v=qWJrtwFLBCdM>>. Consultado el 15 de octubre de 2020.

SÁNTIZ GÓMEZ, ABRAHAM

2018a *Acciones colectivas y cambios en la vida de los Tseltales de Oxchuc, Chiapas*, tesis de Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias en Desarrollo Rural Regional. Universidad Autónoma Chapingo. Centros Regionales Universitarios. Chapingo, México.

2018b *Acciones colectivas y cambios en la vida de los Tseltales de Oxchuc, Chiapas*, tesis de Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias en Desarrollo Rural Regional. Universidad Autónoma Chapingo. Centros Regionales Universitarios. Chapingo, México.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA

2006 Una nueva cultura política emancipatoria. Capítulo 2 en:; en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO. Buenos Aires, Arg.: 43-58.

2009 *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.

2010 *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce/Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

2015 *La universidad en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores. México DF.

2017a *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Editorial Morata. Madrid.

2017b *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Editorial Morata. Madrid.

SARTORELLO, STEFANO, MARÍA BERTELY BUSQUETS, ALMA LÓPEZ QUITERIO, *et al.*

2017 De la escuela a la milpa educativa: tensiones y negociaciones intra e interculturales en la gestación y desarrollo de un proyecto educativo para el buen vivir., en Resumen general del simposio, presentado en Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. San Luis Potosí, SLP. México.: 35.

<<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0423.pdf>>.

SARTORELLO, STEFANO CLAUDIO

2016 Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14 (1): 121-143.

2019 *Diálogo y conflicto interepistémico para la construcción de una casa común*. Universidad Iberoamericana. CDMX, México.

<https://www.academia.edu/41254290/Di%C3%A1logo_y_conflicto_interepist%C3%A9micos_en_la_construcci%C3%B3n_de_una_casa_com%C3%BAn>. Consultado el 2 de junio de 2022.

2020 Reflexiones epistémicas, metodológicas y ético-políticas sobre una experiencia de co-teorización intercultural de un modelo educativo y una colaboración que no termina, en

Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales. CLACSO; Ministerio de Ciencia e Innovación, Madrid. Buenos Aires, Argentina: 81-112.

SAUTU, RUTH

2004 *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores.* Ediciones Lumière. Buenos Aires, Arg.

SCOTT, JAMES C.

2000 *Los dominados y el arte de la resistencia.* Ediciones Era S.A. México.

SEGATO, RITA

2017 Entrevista a la Dra. Rita Segato - La colonialidad del saber. <https://www.youtube.com/watch?v=R1WUT_eRQG8>. Consultado el 20 de mayo de 2022.

SEGATO, RITA LAURA

2007 *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad.* Prometeo Libros. Buenos Aires, Arg.

SHATTOCK, MICHAEL

2010 The entrepreneurial university: an idea for its time. *London Review of Education*, 8: 263-271. doi: 10.1080/14748460.2010.515125.

SHORE, CRIS y SUSAN WRIGHT

2015 Governing by numbers: audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology Journal*, 23 (1). doi: <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12098>.

SIERRA, ZAYDA y GERALD FALLON

2013 Entretejiendo comunidades y universidades: desafíos epistemológicos actuales. *RAXIMHAI*, 9 (2): 235-259.

SMITH, ANTHONY

2001 Nations and history, en *Understanding nationalism*, Montserrat Guibernau y John Hutchinson (eds.). Polity Press Oxford: Blackwell. Cambridge.

SOLANA, FERNANDO, RAÚL CARDIEL REYES y RAÚL BOLAÑOS MARTÍNEZ

1981 *Historia de la educación pública en México.* SEP/FCE. México D.F.

SOLÓRZANO LÓPEZ, AUGUSTO

2013 La UNICH crece a pesar de no pocos tropiezos: Javier Alvarez Ramos. *Agencia de Servicios Informativos de Chiapas*. <<http://www.asich.com/la-unich-crece-a-pesar-de-no-pocos-tropiezos-javier-alvarez-ramos.html>>. Consultado el 19 de noviembre de 2020.

SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY

1995 "Can the Subaltern Speak?", en *The Post-colonial Studies Reader*. Routledge. Londres: 24-28.

STAVENHAGEN, RODOLFO

1968 Clases, colonialismo y aculturación. Ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica. *Cuadernos del Seminario de Integración Social Guatemalteca*. Ministerio de Educación de Guatemala. (19).

2013 La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX, en *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. CRIM-UNAM. México: 23-48.

STEWART, JULIAN H.

2014 *Teoría del cambio cultural. La metodología de la evolución multilineal*. CIESAS; UAM; Universidad Iberoamericana. México D.F.

SUÁREZ, RODOLFO

2009 El dilema relativista, en *Sociedad del conocimiento. Propuestas para una agenda conceptual*. UNAM. México D.F: 123-152.

TEJERA, HÉCTOR

1989 Identidad y lucha política en Los Altos de Chiapas. *Nueva Antropología*, 10 (35): 39-51.

TIBADUIZA ROA, YUDY LILIANA, GEORGINA SÁNCHEZ RAMÍREZ y ENRIQUE EROZA SOLANA

2011 ¿Y a mí quién me cura? Terapeutas de la salud en la zona norte de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. *Boletín de Antropología. Universidad de Antioquía*, 25 (42): 84-101.

TOSCANO, OLIVER MARCEL MORA

2005 Las políticas educativas en América Latina: un análisis de la educación superior desde la visión de la banca multilateral. *Apuntes del Cenes*, 6 de diciembre: 249-262.

TUBINO, FIDEL

2005 La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos interculturales*, 3 (5). <<https://www.redalyc.org/pdf/552/55200506.pdf>>.

TUHIWAI SMITH, LINDA

2017 *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Txalaparta Ed. Navarra, España.

VÁZQUEZ OLIVERA, MARIO

2005 Chiapas, Centroamérica y México (1821-1824). Nuevos elementos sobre una antigua

discusión, en *Chiapas: de la Independencia a la Revolución*. CIESAS; COCYTECH. Chiapas, México: 53-72.

VERCELLONE, CARLO

2016 Capitalismo cognitivo y economía del conocimiento. Una perspectiva histórica y teórica, en *Capitalismo Financiero y Comunicación*. Ciespal. Quito, Ecuador: 17-50.

<<https://books.google.com.mx/books?id=OeE1DwAAQBAJ>>. Consultado el 16 de febrero de 2021.

VIAÑA, JORGE, LUIS CLAROS, JOSEF ESTERMANN, et al.

2009 *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia.

VILLAFUERTE SOLÍS, DANIEL y MARÍA DEL CARMEN GARCÍA AGUILAR

2014 La geografía de la polarización: economía, sociedad y pobreza en Chiapas, en *Anuario 2013 del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA)*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.: 244-273.

<<http://hdl.handle.net/cesmecca/506>>. Consultado el 11 de junio de 2019.

VILLAFUERTE SOLÍS, DANIEL, JESÚS MORALES BERMÚDEZ, GABRIEL ASCENCIO FRANCO, et al.

2002 *La Tierra en Chiapas. Viejos problemas nuevos*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

VIQUEIRA, JUAN PEDRO

2002 Los Altos de Chiapas: Una introducción general, en *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. UNAM; CIESAS. México D.F: 219-236.

VIVAR QUIROZ, KARLA

2014 *Trayectoria y desplazamiento de modelos teóricos e ideológicos: de la educación indígena a la educación intercultural en México. Una crítica antropológica.*, tesis de Tesis de doctorado. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Guadalajara Jalisco, México.

VOS, JAN DE

1988 *La paz de Dios y del Rey. La conquista de la Selva Lacandona (1525-1821)*. 2a ed. Fondo de Cultura Económica. Gob del Estado de Chiapas. México D.F.

2010 *Vienen de lejos los torrentes. Una historia de Chiapas*. Consejo Estatal para las Culturas y las Artes de Chiapas (Umbrales). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

WALSH, CATHERINE

2007 Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial, en *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editorial; Universidad Central-IESC y Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar. Bogotá, Colombia: 47-62.

2009 Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3 (30): 1-29.

2012 Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joacaba*, 15 (1-2): 61-74.

(ed.)

2013 *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I.* Ediciones Abya-Yala (Serie pensamiento decolonial). Quito, Ecuador.

WILLIAMS, BRACKETTE

2006 La competencia por la nación a través de un terreno de sangre, en *Las ideas detrás de la etnicidad. Una selección de textos para el debate.* CIRMA. Antigua Guatemala: 141-156.

WILLIAMS, ERIC

2011 *Capitalismo y esclavitud.* Traficantes de sueños (cc). Madrid, España.

WIMMER, FRANZ MARTIN

1995 Filosofía intercultural ¿Nueva disciplina o nueva orientación de la filosofía? *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 80 (32): 7-19.

ZAMBRANA B., AMÍLCAR

2014 *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia.* Fundación para la educación en contextos de multiculturalismo y pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes). Cochabamba, Bolivia.

ZAPATA SILVA, CLAUDIA

2016 *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo.* LOM Ediciones. Santiago de Chile.

ZOLLA, CARLOS

2008 Antropología médica, salud y medicina en la obra de Gonzalo Aguirre Beltrán. *Cultura y política. Nación Multicultural UNAM.*

<https://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/pdf/cultura_politica/carlos_zolla_20081008.pdf>. Consultado el 28 de enero de 2022.

MALLA CURRICULAR MEDICINA INTERCULTURAL



COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE
 UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS
 MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN MEDICINA CON ENFOQUE INTERCULTURAL
 PLAN DE ESTUDIOS 2013



COORDINACIÓN GENERAL DE
 EDUCACIÓN INTERCULTURAL
 Y BILINGÜE

EJES DE
 FORMACIÓN

I II III IV V VI VII VIII IX X XI XII

DISCIPLINAR

VINCULACIÓN CON
 LA COMUNIDAD

MI130103 Bioquímica 80 16 6	MI130203 Propedéutica Clínica 80 16 7	MI130303 Salud Pública y Medicina 108 32 10	MI130403 Salud Mental 96 16 7	MI130503 Psicología Médica 80 16 6	MI130603 Atención Ocular Primaria 80 16 6	MI130702 Rotación Hospitalaria y Comunitaria bajo la modalidad de Talleres I 56 40 38	MI130802 Rotación Hospitalaria y Comunitaria bajo la modalidad de Talleres II 56 48 38	MI130902 Rotación Hospitalaria y Comunitaria bajo la modalidad de Talleres III 56 48 38	MI131002 Rotación Hospitalaria y Comunitaria bajo la modalidad de Talleres IV 56 48 38	MI131101 Internado I 88 16 8	MI131202 Internado II 88 16 8
MI130104 Microbiología Médica 80 16 6	MI130204 Histología 80 16 6	MI130304 Cirugía Básica 96 16 7	MI130404 Ginecoobstetricia y Patería 128 32 11	MI130504 Pediatría 112 32 9	MI130604 Medicina Interna 96 32 8						
MI130105 Anatomía y Fisiología I 128 32 10	MI130205 Anatomía y Fisiología I 112 32 9	MI130305 Epidemiología 112 32 9	MI130405 Enfermedades de Filadón Cultural 64 16 5	MI130505 Traumatología 80 32 7	MI130605 Medicina Legal 64 16 5						
MI130106 Biología Celular 48 16 4	MI130206 Inmunología 64 16 5	MI130306 Farmacología I 112 16 4	MI130406 Farmacología II 80 16 6	MI130506 Opciones Terapéuticas 96 16 7	MI130606 Herbolaria y Recursos Locales 96 32 8						
	MI130207 Genética 64 16 5	MI130307 Promoción de la Salud 48 16 4	MI130407 Dermatología 64 16 5	MI130507 Infectología 64 16 5	MI130607 Geriatría 96 32 8						
MI130102 Proceso Comunitario y Relaciones Intergrupales 80 16 6	MI130202 Comunidad y Corresponsabilidad 80 16 6	MI130302 Diagnóstico Participativo de la Salud 80 16 6	MI130402 Proceso Comunitario de Atención a la Salud 80 16 6	MI130502 Gestión y Atención a la Salud 80 16 6	MI130602 Evaluación de Salud Comunitaria 80 16 6						

Mtro. Javier Alvarez Ramos
 Rector de la UNICH

Sello de la Rectoría de la UNICH

Dr. Fernando I. Salmerón Castro
 Coordinador General de la CGEIB

Sello de la CGEIB

Anexo A. continuación...

EJES DE FORMACIÓN	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII																		
LENGUAS	<table border="1"> <tr><td>MI130108</td></tr> <tr><td>Lengua Originaria I</td></tr> <tr><td>64 16 5</td></tr> </table>	MI130108	Lengua Originaria I	64 16 5	<table border="1"> <tr><td>MI130208</td></tr> <tr><td>Lengua Originaria II</td></tr> <tr><td>64 16 5</td></tr> </table>	MI130208	Lengua Originaria II	64 16 5	<table border="1"> <tr><td>MI130308</td></tr> <tr><td>Lengua Originaria III</td></tr> <tr><td>64 16 5</td></tr> </table>	MI130308	Lengua Originaria III	64 16 5	<table border="1"> <tr><td>MI130408</td></tr> <tr><td>Lengua Originaria IV</td></tr> <tr><td>64 16 5</td></tr> </table>	MI130408	Lengua Originaria IV	64 16 5	<table border="1"> <tr><td>MI130508</td></tr> <tr><td>Lengua Originaria V</td></tr> <tr><td>64 16 5</td></tr> </table>	MI130508	Lengua Originaria V	64 16 5	<table border="1"> <tr><td>MI130608</td></tr> <tr><td>Lengua Originaria VI</td></tr> <tr><td>64 16 5</td></tr> </table>	MI130608	Lengua Originaria VI	64 16 5						
	MI130108																													
Lengua Originaria I																														
64 16 5																														
MI130208																														
Lengua Originaria II																														
64 16 5																														
MI130308																														
Lengua Originaria III																														
64 16 5																														
MI130408																														
Lengua Originaria IV																														
64 16 5																														
MI130508																														
Lengua Originaria V																														
64 16 5																														
MI130608																														
Lengua Originaria VI																														
64 16 5																														
	<table border="1"> <tr><td>MI130107</td></tr> <tr><td>Taller de Lectura y Redacción</td></tr> <tr><td>64 16 5</td></tr> </table>	MI130107	Taller de Lectura y Redacción	64 16 5																										
MI130107																														
Taller de Lectura y Redacción																														
64 16 5																														
SOCIOCULTURAL	<table border="1"> <tr><td>MI130101</td></tr> <tr><td>Procesos Culturales e Interculturalidad</td></tr> <tr><td>64 16 5</td></tr> </table>	MI130101	Procesos Culturales e Interculturalidad	64 16 5	<table border="1"> <tr><td>MI130201</td></tr> <tr><td>Territorio y Procesos Sociohistóricos</td></tr> <tr><td>64 16 5</td></tr> </table>	MI130201	Territorio y Procesos Sociohistóricos	64 16 5	<table border="1"> <tr><td>MI130301</td></tr> <tr><td>Teorías de la Salud Intercultural</td></tr> <tr><td>64 16 5</td></tr> </table>	MI130301	Teorías de la Salud Intercultural	64 16 5	<table border="1"> <tr><td>MI130401</td></tr> <tr><td>Aplicación y Perspectivas de la Salud Intercultural</td></tr> <tr><td>64 16 5</td></tr> </table>	MI130401	Aplicación y Perspectivas de la Salud Intercultural	64 16 5	<table border="1"> <tr><td>MI130501</td></tr> <tr><td>Ética Biomédica e Intercultural</td></tr> <tr><td>64 16 5</td></tr> </table>	MI130501	Ética Biomédica e Intercultural	64 16 5	<table border="1"> <tr><td>MI130601</td></tr> <tr><td>Legislación y Salud</td></tr> <tr><td>64 16 5</td></tr> </table>	MI130601	Legislación y Salud	64 16 5						
	MI130101																													
Procesos Culturales e Interculturalidad																														
64 16 5																														
MI130201																														
Territorio y Procesos Sociohistóricos																														
64 16 5																														
MI130301																														
Teorías de la Salud Intercultural																														
64 16 5																														
MI130401																														
Aplicación y Perspectivas de la Salud Intercultural																														
64 16 5																														
MI130501																														
Ética Biomédica e Intercultural																														
64 16 5																														
MI130601																														
Legislación y Salud																														
64 16 5																														



Anexo B. Malla curricular de Médico Cirujano 2016

Plan de Estudios 2016

Ejes de formación	Formación Básica			Clínicas Básicas		
	Semestre I	Semestre II	Semestre III	Semestre IV	Semestre V	Semestre VI
DISCIPLINAR	MI16010I	MI1602II	MI1603III	MI1604IV	MI1605V	MI1606VI
	SLIKE'M (ORIGEN, SOSTÉN Y MOVIMIENTO)	KUXUL UK'UM (EL RÍO VIVIENTE)	LEKISLAL- CHAMEL (NOSOGENIA, RESPUESTAS Y HOMEOSTASIS)	P' OLESBAIL (MEDICINA Y CULTURA)	SK' ELEL BEK' TAL TAKOPALIL XCHI' UK CH' ULEL (CLINICA DEL CUERPO Y DEL ALMA)	SNENAL CH' ULELAL (NEUROENDOCRINOLOGÍA)
	Biología Celular	Embriología	Salud Pública II	Obstetricia	Psicopatología	Semiología I
	Genética	Histología	Epidemiología I	Dermatología	Traumatología	Patología
	Genómica	Anatomía II	Promoción de la Salud	Otorrinolaringología	Infectología	Neurología
	Bioquímica	Fisiología II	Farmacología I	Farmacología II	Pediatría	Endocrinología
	Embriología	Clinica Propedéutica	Técnicas quirúrgicas	Fitoterapia y Herbolaria	Geriatría	Oftalmología
	Histología	Salud Pública I	Metodología de la Investigación en Salud	Salud reproductiva	Terapéutica I	Salud Pública
	Fisiología	Inmunología		Antropología Médica	Patología Quirúrgica	Medicina Forense
	Anatomía			Fisiopatología I	Fisiopatología	Medicina del Trabajo
	Estadística			Imagenología (RX y US) I	Terapéutica del Shock	Medicina Legal
	Informática Médica				Transfusión Sanguínea	Herbolaria II
					Neurología Clínica y patología Médicas	
					Radiología	
					Medicina Interna	
VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD Y SOCIOCULTURAL	Vinculación con la Comunidad e Interculturalidad	Vinculación con la Comunidad e Interculturalidad	Vinculación con la Comunidad e Interculturalidad	Vinculación con la Comunidad e Interculturalidad	Vinculación con la Comunidad e Interculturalidad	Vinculación con la Comunidad e Interculturalidad
LENGUAS	Lengua Originaria I	Lengua Originaria II	Lengua Originaria III	Lengua Originaria IV	Lengua Originaria V	Lengua Originaria VI
	HT HP HTT C	HT HP HTT C	HT HP HTT C	HT HP HTT C	HT HP HTT C	HT HP HTT C
	320 304 624 41	312 392 704 44	330 150 580 32	280 360 640 42	304 304 608 40	304 304 608 40

Anexo B. ... Continuación

Patologías y Clínicas Integradas				Internado Rotatorio de Pregrado			
Semestre VII	Semestre VIII	Semestre IX	Semestre X	Semestre XI	Semestre XII		
MI1607VII	MI1608VIII	MI1609IX	MI16100X	MI1611XI	MI1612XII		
GINECOLOGÍA	PEDIATRÍA	MEDICINA INTERNA	CIRUGÍA	INTERNADO I	INTERNADO II		
Ginecología	Pediatría	Cardiología	Cirugía				
Epidemiología	Ortopedia	Neumología	Epidemiología III				
Semiología Ginecológica	Medicina Preventiva	Nefrología	Semiología II				
Patología Ginecológica	Perinatología	Gastroenterología	Patología Quirúrgica				
Ginecología basada en evidencias	Hebiatría	Hematología	Medicina basada en Evidencias				
Fisiopatología	Semiología Pediátrica	Reumatología	Fisiopatología III				
Técnicas Quirúrgicas en Ginecología	Puericultura	Endocrinología	Técnicas Quirúrgicas				
Urología		Anatomía Patológica	ATLS				
		Imagenología II					
		Semiología Médica y Técnica exploratoria					
		Terepeútica II					
		Fisiopatología II					
		Epidemiología II					
		Rehabilitación					
Práctica hospitalaria	Práctica hospitalaria	Práctica hospitalaria	Práctica hospitalaria				
HT HP HTT C	HT HP HTT C	HT HP HTT C	HT HP HTT C	HT HP HTT C	HT HP HTT C		
328 296 624 41	224 256 480 32	304 362 666 43	280 360 990 42	216 744 990 60	216 744 990 60		

Dr. I. Salmerón Castro.
 Coordinador General
 de Educación Intercultural y Bilingüe

Sello de la CGEIB

Módulo	Créditos:
I al X	397
Internado XI y XII	120
	517

Simbología

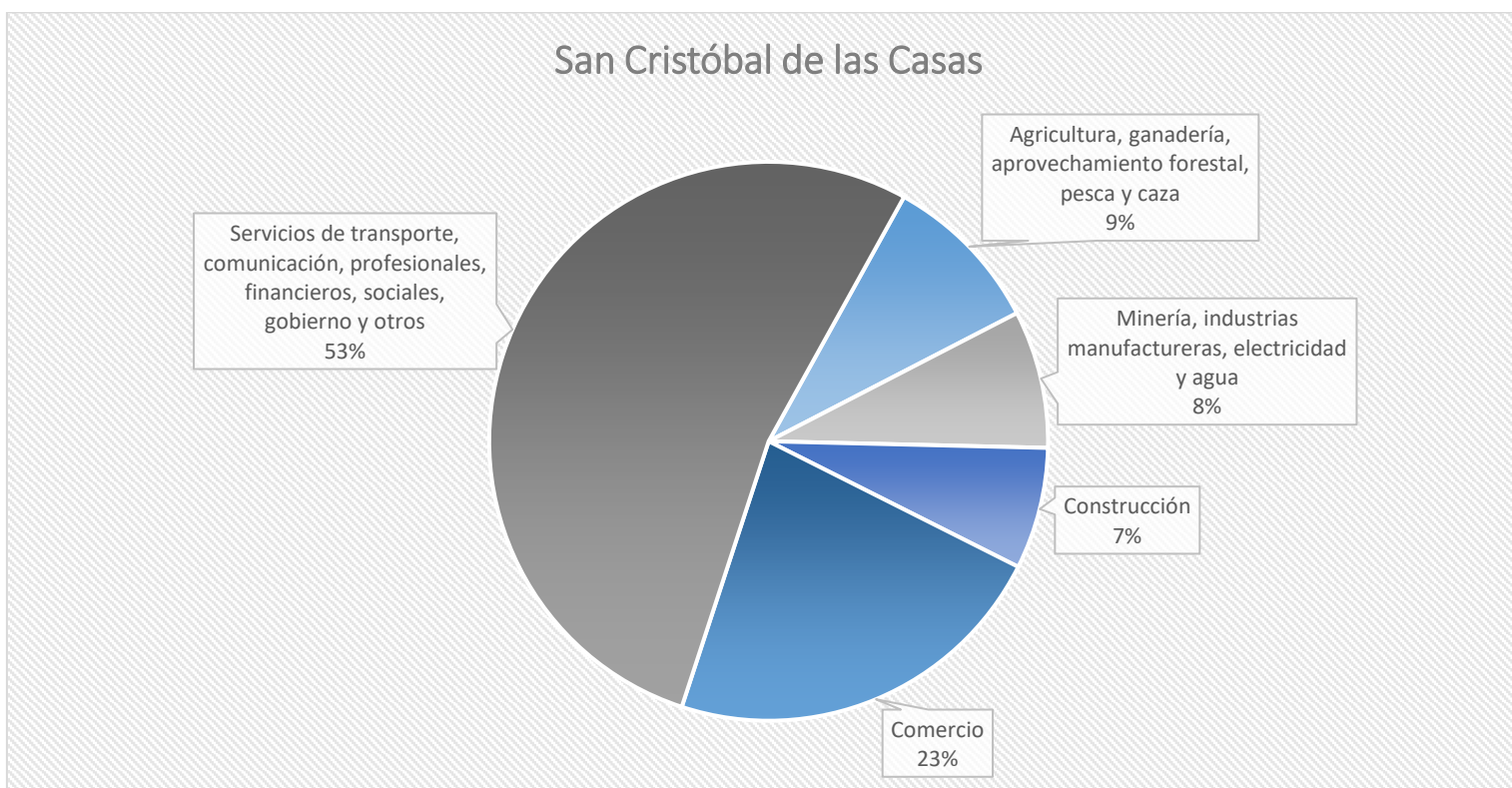


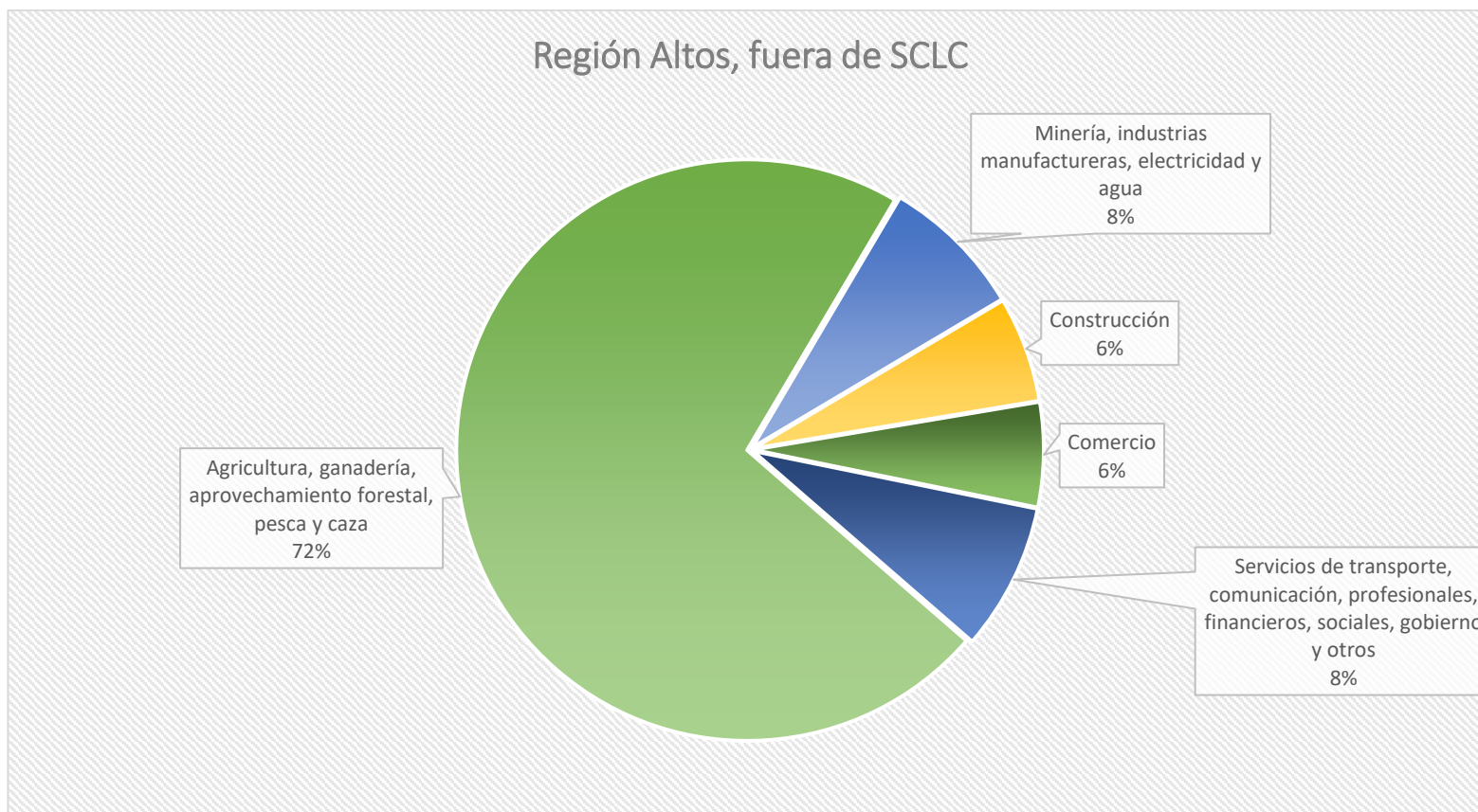
Anexo C. Población y actividad económica en los Altos de Chiapas

Tabla 3 Porcentaje de población ocupada mayor de 12 años según sector de actividad económica 2020

Municipio	Agricultura, ganadería, aprovechamiento forestal, pesca y caza	Minería, industrias manufactureras, electricidad y agua	Construcción	Comercio	Servicios de transporte, comunicación, profesionales, financieros, sociales, gobierno y otros
Región Altos, fuera de SCLC	71.9	8.0	5.9	5.8	8.2
San Cristóbal de las Casas	9.3	7.9	7.0	22.5	52.8

Fuente. INEGI 2020. Censo Nacional de Población y Vivienda





Anexo D. Educación superior, sector y plazas docentes Altos de Chiapas

Tabla 5. Cifras de educación superior en los Altos de Chiapas 2010-2020

Municipio	2010			2015			2020		
	Escuela	Instituciones	Docentes	Escuela	Instituciones	Docentes	Escuela	Instituciones	Docentes
Teopisca	0	0	0	0	0	0	1	1	61
Oxchuc	1	0	9	1	1	25	1	1	17
Zinacantan	1	1	13	1	1	19	1	1	12
Yajalon	2	0	26	2	2	110	2	2	40
Chilon	1	1	52	1	1	52	1	1	52
Subtotal	5	2	100	5	5	206	6	6	182
San Cristóbal de las Casas	21	15	736	27	23	1357	29	25	1472
Total	26	17	836	32	28	1563	35	31	1654

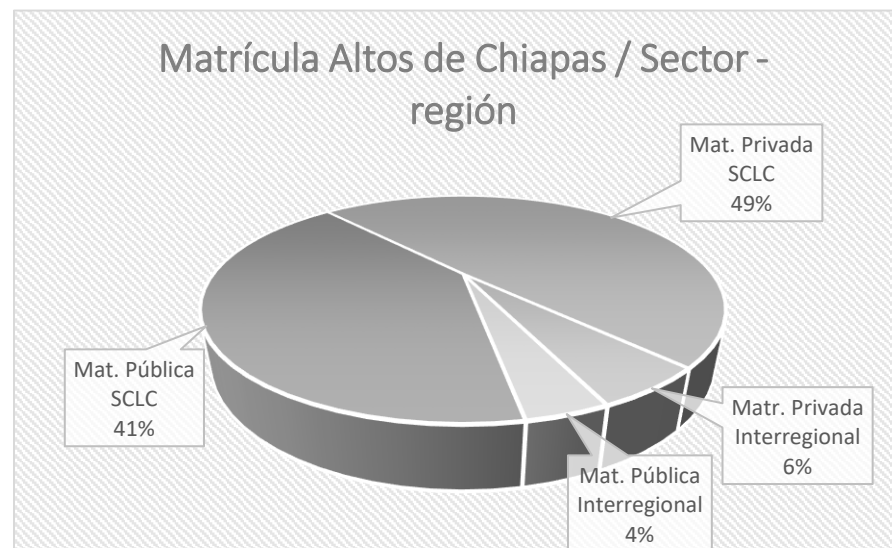
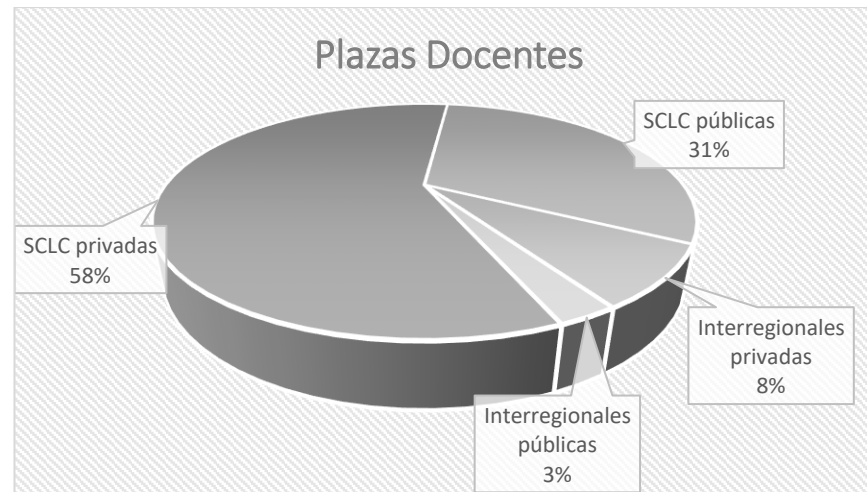
Fuente: Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, Principales Cifras SEP. Portal Web

Tabla 6. Educación Superior Privada en los Altos 2010-2020. Docentes y escuelas

Municipio	2010			2015			2020		
	Escuela	Instituciones	Docentes	Escuela	Instituciones	Docentes	Escuela	Instituciones	Docentes
Teopisca	0	0	0	0	0	0	1	1	61
Yajalon	1	0	16	1	1	95	1	1	22
Chilon	1	1	52	1	1	52	1	1	52

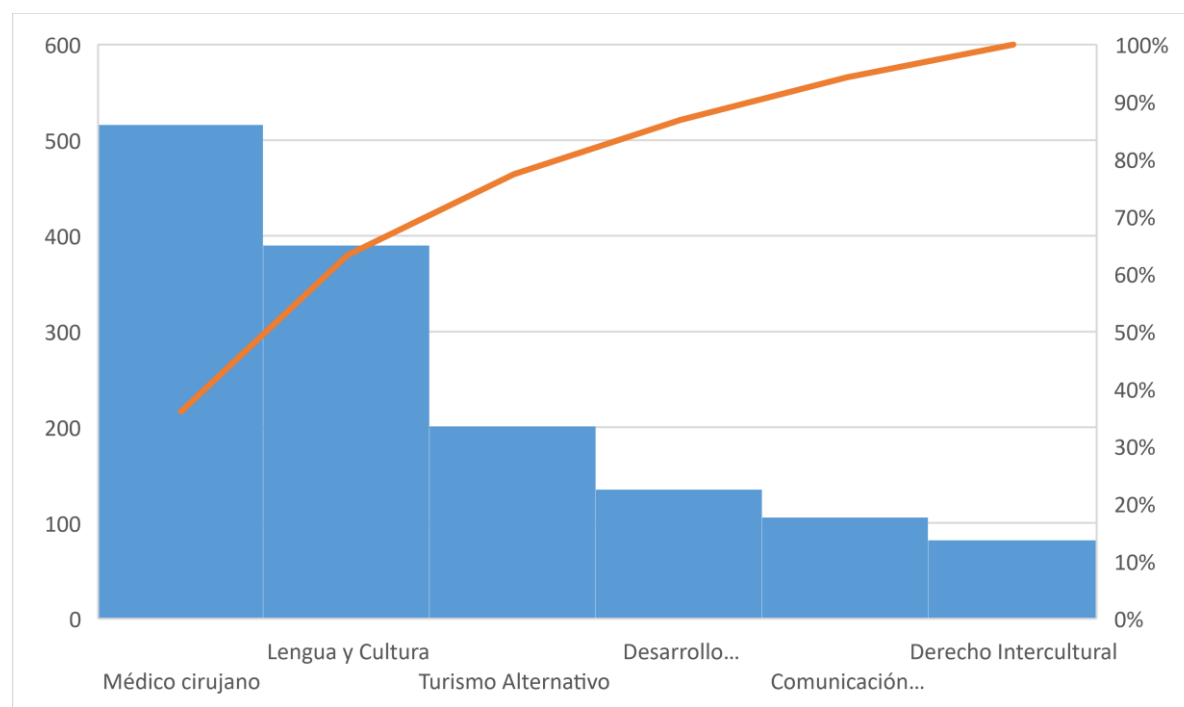
Subtotal	2	1	68	2	2	147	3	3	135
San Cristóbal de las Casas	9	7	255	14	14	814	17	17	959
Total	11	8	323	16	16	961	20	20	1094

Fuente: Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, Principales Cifras SEP. Portal Web



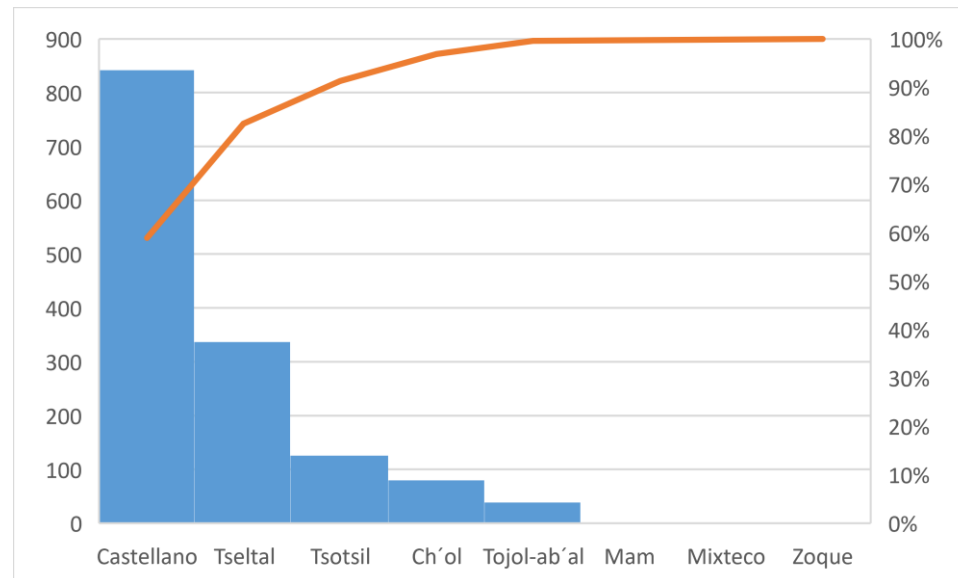
Anexo E. La UNICH en datos*

Matrícula Estudiantes UNICH 2021						
Carrera/Sede	San Cristóbal de las Casas	U.A.M. Las Margaritas	U.A.M. Oxchuc	U.A.M. Yajalón	U.A.M. Valle de Tulijá	Totales
Desarrollo Sustentable	87	0	28	16	4	135
Turismo Alternativo	157	27	0	0	17	201
Lengua y Cultura	187	53	85	65	0	390
Comunicación Intercultural	106	0	0	0	0	106
Derecho Intercultural	0	19	30	33	0	82
Médico cirujano	516	0	0	0	0	516
Totales	1053	99	143	114	21	1430

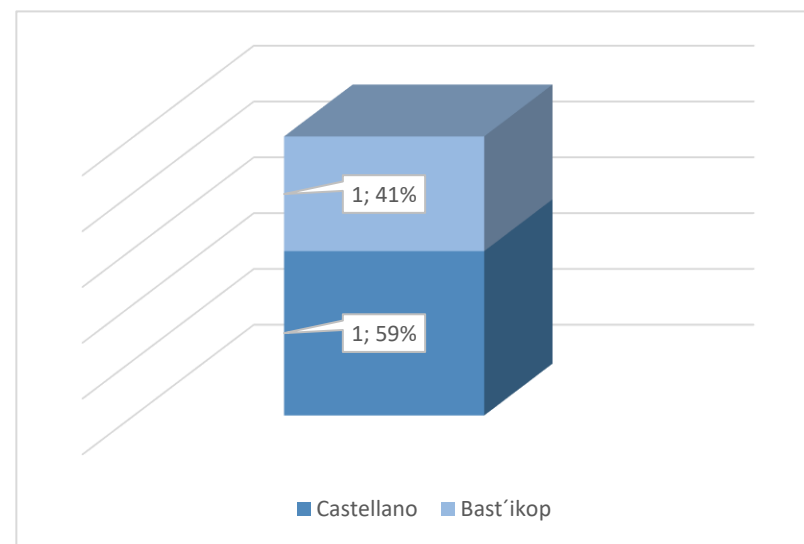


*Todos los datos referidos de este anexo proceden del Segundo Informe Trimestral de Labores Abril-Junio del 2021 publicado por la rectora en turno: Dra. Leticia Pons Bonals. San Cristóbal de las Casas a junio 30 del 2021.

Estudiantes de la UNICH según Lengua Materna 2021	
Ch´ol	80
Mam	2
Mixteco	2
Tojol-ab´al	39
Tseltal	337
Tsotsil	126
Zoque	2
Castellano	842

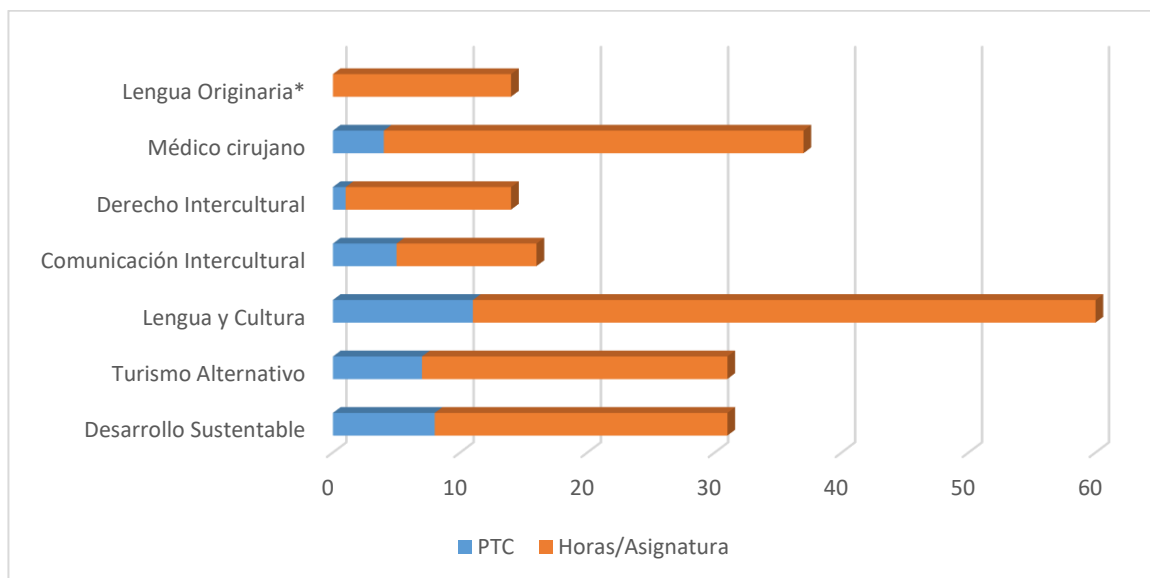


Porcentaje de estudiantes hablantes de Lengua Indígena por carrera al 2021			
Carrera	M. Total	#Hablantes de Lengua I.	%
Desarrollo Sustentable	135	81	60%
Turismo Alternativo	201	53	26%
Lengua y Cultura	390	285	73%
Comunicación Intercultural	106	35	33%
Derecho Intercultural	82	50	61%
Médico cirujano	516	84	16%
Totales	1430	588	41%



Plantilla docente de la UNICH por tipo de contratación al año 2021

Profesores por Carrera	PTC	Horas/Asignatura	Totales
Desarrollo Sustentable	8	23	31
Turismo Alternativo	7	24	31
Lengua y Cultura	11	49	60
Comunicación Intercultural	5	11	16
Derecho Intercultural	1	13	14
Médico cirujano	4	33	37
Lengua Originaria**	0	14	14
Totales	36	167	203



** La lista de profesores de Lengua Originaria corresponde a contrataciones de personal para el eje curricular de Lengua que se imparte en todas las carreras. Son ellos profesores que sólo imparten materias de lengua y no forman parte de los órganos de dirección o coordinación de los programas educativos, pero sí se coordinan como Academia de Lenguas Originarias, sobre todo para contribuir con las actualizaciones y adaptaciones curriculares que las autoridades requieren.