



El perfil de estudiante de la educación superior intercultural en México a cien años de la raza cósmica

The Profile of an Intercultural Higher Education Student in Mexico at One Hundred Years from the Cosmic Race

Felipe González Ortiz¹

Universidad Autónoma del Estado de México
México

fgonzalezo@uaemex.mx



Resumen

Educación básica indígena y educación superior intercultural son conceptos que remiten a dos metarelatos que responden a dos contextos históricos que delinean la relación del Estado con la niñez y la juventud indígena en el ámbito de la educación. Si en los comienzos del siglo XX se proclamó la integración cultural a través de la educación básica, en este principio del XXI, se erige la educación intercultural como respuesta emergente a la multiculturalidad globalizada. Las preguntas de este ensayo centran en las diferencias de esta compleja relación y abren rutas para conectar un proceso



Recibido: 13 de mayo de 2022. Aprobado: 20 de octubre de 2022

<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.2>

1 Doctor en Antropología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México. Profesor investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. <https://orcid.org/0000-0003-3923-2987>

permanente de integración cultural de la persona indígena a la sociedad moderna llamada nacional.

Palabras clave: Educación indígena, educación superior intercultural, multiculturalidad globalizada.

Abstract

Basic indigenous education and intercultural higher education are concepts that refer to two meta-narratives that respond to two historical contexts that delineate the relationship between the State and the indigenous children and youth in the field of education. If, at the beginning of the 20th century, cultural integration was proclaimed through basic education, the 21st century intercultural education stands as an emerging response to globalized multiculturalism. The questions in this essay focus on the differences in this complex relationship and open routes for linking a permanent process of cultural integration of the indigenous to the modern society called national.

Keywords: indigenous education, intercultural higher education, globalized multiculturalism

Introducción

Intentaré mostrar los hilos articuladores entre dos idearios, o metarelatos, en torno a la educación impartida a jóvenes indígenas en México. Se trata de un ejercicio que pretende activar la memoria del relato indigenista ante la emergencia presente del relato globalista. En la argumentación se desarrolla una idea subterránea que atraviesa el texto: esa que considera el tipo ideal de estudiante universitario de la educación superior ya realizado como mestizo, es decir, ya cósmico o ya diseñado de bronce (como aspiraba la metáfora del ideario vasconceliano), reconociéndole, por tanto, eficacia a la educación básica del subsistema indigenista, creado, reforzado, actuante y sostenido durante todo el siglo XX y a la fecha. Esta idea la sustento en el hecho de que buena parte de la población estudiantil de educación superior intercultural experimentó sus trayectorias educativas en el subsistema de educación básica indígena². Activar la memoria desde el presente,

2 Las primeras cuatro generaciones de la Universidad Intercultural del Estado de México mostraban trayectorias en la educación básica indigenista en un 80 por ciento ([Cuarto Informe de Gobierno, 2008](#)).



hace surgir lo inesperado. Por ejemplo, si seguimos la aspiración de la castellanización, en el siglo XXI, todas las personas estudiantes del modelo de educación superior intercultural poseen competencias lingüísticas en español (algunas, además, en inglés y en la lengua indígena), además de que se encuentran sumergidas, en alguna medida y grado, en los campos axiológicos, cognitivos y simbólicos de la modernidad occidental. Así, las ideas del pasado se muestran como resonancias actuantes cuando se las mira desde el presente.

La década de los setenta del siglo XX puede considerarse como el período donde se cimenta el preámbulo al neoliberalismo y la emergencia de la *multiculturalidad globalizada*, tiempo que da entrada a un nuevo metarelato sobre la relación del Estado con las personas indígenas y que permeará completamente el comienzo del siglo XXI. Producto de la economía mundo, cuya acumulación se logra a escala planetaria, se da entrada a dos narrativas globales que enmarcan el sentido profundo de la convivencia a escala global, con las que vivimos en la actualidad: por un lado, emergió la discursividad del multiculturalismo como inevitabilidad, dada por el hecho de habitar el mundo en compleja diversidad cultural, lo que cuestionaba, entre otras cosas, los parámetros de las soberanías de los Estados nacionales y provocaba nuevas formas de entender las luchas políticas mediadas por las demandas y exigencias a la diversidad cultural (Brenna, 2006), aunado a una conciencia cosmopolita y ambientalista que se desarrolló a partir de los diagnósticos del sentimiento global del riesgo global (Beck, 1998), en la medida en que la acción humana llevaba a su límite al sistema tierra, mediante la producción social de las cosas o el consumo desmedido (Leonard, 2013). Sumada a esta narrativa global, se redujo lo político a democracia electoral, despojando de legitimidad al movimiento social y la protesta colectiva (de Souza, 1999), la cual se acompañó de la lógica de la violencia como marca de la acumulación por desposesión (Harvey, 2005), aventurando, además, la idea del consumismo como expresión plena de la realización individual (Bauman, 2016). Estas dos tendencias narrativas se entremezclaban. Un resultado de este fenómeno fue el reconocimiento constitucional de México como nación pluricultural sustentada en sus pueblos originarios, definiéndolos como los que habitaban estas tierras antes de la llegada de los españoles, pero dentro del contexto de experiencias represivas, en los territorios de las poblaciones indígenas, cuando se consideraban un obstáculo para las

inversiones privadas en agua, minas, electricidad eólica, agricultura de mercado (Gutiérrez, 2013) o en infraestructura carretera, sin hablar de la reacción del Estado ante la emergencia de la lucha zapatista.

En el campo de los hechos históricos, paralelo a las facilidades concedidas a las empresas para invertir en las regiones indígenas, se realizaron acciones institucionales que simulaban estar acordes con los tiempos de la *multiculturalidad globalizada*; por ejemplo, se crearon instituciones con carácter de oficina que pretendían transformar las anteriores instituciones integracionistas. En el año 2003, el Instituto Nacional Indigenista (INI) es sustituido por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) con una visión que afirmaba un “acompañamiento” a las personas indígenas, asumiendo que ellas se harían cargo de su porvenir, pero dictando el menú de los posibles campos de intervención en las zonas indígenas, tanto en el subsidio (programas a las mujeres y contra la pobreza) como en los proyectos productivos (cambio de vocaciones agrícolas por servicios ambientales o parques turísticos, por ejemplo). Acorde con el metarelato del *indigenismo integracionista*, este cambio mantiene la definición del indígena al considerarlo un individuo que debe ser acompañado (menor de edad) en las visiones de su desarrollo, por lo que se le ofrecen alternativas. El aparente cambio de visión acotó el desarrollo de los pueblos indígenas a los parámetros dictados por el Estado moderno, cargado de una retórica floreciente sobre la diversidad cultural, por cierto. Se trataba de desustanciar la acción integracionista con una sonora retórica que colocaba lo indígena como “un asunto resuelto”, es decir, como si el mestizaje vasconceliano que se proclamaba en el diseño de la raza cósmica ya estuviera realizado. Esta idea asumía, sin decirlo, que todas las personas estábamos ya, de una u otra manera, integradas al mercado global, por lo que habría que colocar las competencias y habilidades propias (las indígenas comunitarias) como capitales sociales y culturales “aprovechables” en dicho mercado. Este planteamiento se encimaba con la propuesta a la autodeterminación y defensa del territorio que los pueblos proclamaban, lo cual se menciona clara y explícitamente en el libro que presenta el modelo educativo de la educación superior intercultural en México (Casillas y Santini, 2006).

En la misma dimensión de los hechos históricos, en el año 2001, se crea, con estatus de oficina, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), cuya misión fue promover y



construir modelos y programas de educación en los que la cultura local y las lenguas autóctonas se constituyeran en componentes cognitivos para el aprendizaje. Esta oficina nunca compitió, ni se creó con fines de sustitución, con la Dirección de Educación Indígena que en este mismo año seguía operando bajo la misión castellanizadora del esquema inicial vasconceliano. Se hará desde esta oficina, la CGElyB, la gestión de la educación superior Intercultural. Se erige también, en el año 2003, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas que reconoce a las 64 agrupaciones lingüísticas (y sus 364 variantes) como lenguas nacionales. En ese mismo año, se funda el Instituto Nacional contra la Discriminación. Todas estas instancias podrían interpretarse como indicios de un cambio institucional; sin embargo, si se considera que en distintas regiones indígenas las comunidades eran objeto de violentas inversiones extranjeras que no hicieron caso a los reclamos indígenas de consulta popular (Compósito y Navarro, 2014; López, 2020) o de infraestructura carretera urbana (Hernández y Monterroso, 2018), que en muchos casos se tradujeron en desplazamientos forzados; parecerían ser más *fingimientos* que acciones institucionales reales. De ahí que la nueva retórica inundaba la opinión pública de interculturalidad, *haciendo la vista gorda* en los sitios de la inversión privada que desestructuraba la vida comunitaria. La *multiculturalidad globalizada* fue, así, el recurso pedagógico discursivo que acompañó el proceso de la globalización económica de inversiones por desposesión (Harvey, 2005).

No obstante, en términos de consecuencias sociales, la creación de aquellas instituciones y las Universidades Interculturales dio sus frutos, pues coadyuvaron a visibilizar el racismo y el clasismo como producto colonial, y contribuyeron a que las personas docentes de la Dirección de Educación Indígena reflexionaran sobre su acción castellanizadora y revaloraran sus lenguas; la propia apertura del modelo de educación superior intercultural era un indicador de reconocimiento y de ampliación de la cobertura y la oferta en educación superior. Además, ha contribuido también a reconocer las lenguas que se hablan en nuestro país, generalmente invisibles en la formación primaria de nuestro sistema educativo. El punto más representativo es que esta apertura a los pueblos y comunidades originarios abrió la posibilidad real del

acceso a la educación superior a la juventud indígena³. En la actualidad existen muchas personas profesionistas con maestría y doctorado cuyo pregrado lo obtuvieron en alguna de las universidades de este subsistema de educación intercultural.

La institucionalización de la educación superior intercultural

Cabe así preguntarse si la emergencia del sistema de educación superior intercultural pertenece al *indigenismo integracionista* o es una expresión de un neindigenismo en contexto globalizado cuya cualidad más sentida es la simulación. De la misma forma, surge la interrogante de si realmente se representa una oportunidad a la juventud indígena que abra oportunidades de éxito individual y la posible proyección de nuevas posiciones estructurales de sus culturas ancestrales, no solo al ámbito nacional sino también en el global. Las resonancias argumentativas de Gamio son relevantes en la medida que proclamaba la emergencia de una persona indígena que conociera las claves para desenvolverse en la modernidad y contribuir al progreso occidental, hablando español como lengua de vinculación.

La educación básica indígena castellanizadora, activa y tenaz desde hace cien años⁴, contribuyó a forjar esta persona mestiza hablante de español y conocedor de las claves modernas. Las trayectorias de vida de la población estudiantil ya fueron delineadas por la educación indígena; ella ha formado el perfil de ingreso de la educación superior intercultural que busca, precisamente, uno con competencias cognitivas estructuradas en la lengua española. Conmemorar mediante la reflexión del pasado mediante los hechos del presente permite considerar que el proyecto de Vasconcelos ha dado sus frutos, pues ahora, cien años después, con la implementación del modelo de educación superior intercultural y sus universidades regionales, se potencia la creación de una filosofía propia que culmine con la cristalización intelectual de la mentada raza de bronce.

El nacimiento de las Universidades Interculturales, en el contexto de la expansión del multiculturalismo global, obligó a dar respuesta

3 Si hay 6 millones de hablantes de lengua indígena, entonces las universidades públicas deberían tener esa proporción (6 %) de estudiantes hablantes de alguna lengua indígena, frente al 1 % que dicta la realidad (Schmelkes, 2007).

4 La Secretaría de Educación Pública se crea en 1921, inmediatamente se crea el sistema de educación indígena en dicha secretaría; el modelo de educación superior intercultural se crea en el año 2004.



educativa ampliando la cobertura, ahora con enfoque hacia la diversidad cultural. Cuando se hizo la encuesta regional para ver la pertinencia de educación superior en su primera universidad, la del Estado de México, y posibles licenciaturas, emergió una paradoja, pues las personas residentes de la zona indígena, ya mestizadas y partícipes de la cultura moderna, se inclinaban por carreras como derecho, administración de empresas o mercadotecnia, hecho que se enfrentaba con la idea de pertinencia, cobertura y diversificación de la oferta educativa, propia de una opción innovadora como era la educación superior intercultural (Casillas y Santini, 2006). Así, similar a la CDI que establece por misión el “acompañamiento” del desarrollo de los pueblos indígenas bajo un menú de apoyos en proyectos y subsidios, las Universidades Interculturales terminaron por ofrecer al estudiantado un menú de opciones profesionalizantes que respondían a criterios de diversificación y cobertura. Se ha criticado este procedimiento y ha dado entrada a considerarlo una imposición occidental a los pueblos indígenas; sin embargo, la complejidad de México nos lleva a preguntar si es posible hacerlo de otro modo, pues las disposiciones poscoloniales conducen a discriminar a profesionales por su origen, generalmente anclado a las comunidades indígenas, vistos siempre como la población vencida. De ahí que la diversificación, la pertinencia cultural y la cobertura sean respuestas dirigidas a la creación de nuevos nichos de mercado donde se compita con recursos novedosos en el campo laboral profesional.

En la actualidad, existen Universidades Interculturales en los estados de México, Sinaloa, Tabasco, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Nayarit y Baja California. Cobra importancia que la SEP ha incorporado esta opción en el nivel de subsistema de educación superior, ahora compartida con las autónomas, las tecnológicas, las politécnicas y los institutos tecnológicos. Darle un lugar a la educación superior intercultural en la SEP *ya no como oficina de educación especial o propedéutico transitorio para el logro de la integración futura* puede ser engañoso en la medida que la educación superior recibe a estudiantes ya formados en la educación básica bajo el modelo integracionista⁵, pues si bien en la educación

5 Al mismo tiempo hay que darle al mercado su cuota de participación en los procesos de integración social y cultural, pues el consumo y los mercados laboral, de bienes y de dinero, se encuentran subsumidos en las comunidades indígenas de todos los rincones del país, por lo que ellos llegan a la edad adulta con culturas hibridizadas (García, 2004).

superior el enfoque privilegia la diversidad cultural y el diálogo intercultural, el enfoque de la educación básica no ha cambiado, mantiene su misión de castellanizar. Pese a esto, el reconocimiento como subsistema representa un cambio positivo hacia los pueblos originarios, pues proyecta la idea de permanencia y estabilidad. Asistimos, así, a una institucionalidad segmentada en dos disposiciones temporales y simultáneas que vinculan los metarelatos indigenista y multicultural: la educación básica sigue siendo indigenista del tipo nacionalista, mientras que la superior intercultural es *multicultural globalizada*, en cuanto la segunda atiende, educativamente, al producto cultural de la primera, es decir, al producto de la raza cósmica o el individuo mestizo.

La construcción de la persona profesional de los pueblos originarios desde la educación superior intercultural

El modelo de educación superior intercultural se encuentra en la paradoja de la emergencia neoliberal y la justicia social. La globalización aceleró la idea de que el asunto indígena estaba resuelto mediante una integración de sus productos culturales en el mercado mundial. El pentagrama estaba puesto de un modo que en la retórica se permitía la participación de todas las diversidades en dicho mercado, lo cual suponía que todas participaban de los códigos de la modernidad, es decir, había cierto grado de integración global. El perfil de ingreso a la educación superior intercultural lo representa una persona joven indígena ya integrada en la axiológica, y simbólica moderna occidental, como planeaba la estrategia del viejo indigenismo (como aspiración), lo que ahora se evalúa fácticamente en la retórica de la integración mundial (que obliga conocer ciertos mecanismos occidentales para las relaciones, tales como el manejo del inglés y los conocimientos sobre comprar y vender en el mercado).

No obstante, la interculturalidad no dejó de construir a la persona indígena como un sujeto que desconocía poseer habilidades que podrían traducirse en ventajas comparativas. Así, tanto en el metarelato del indigenismo del siglo XX como en el de la *multiculturalidad globalizada*, se construye un sujeto indígena que desconoce sus habilidades, por lo que se hace necesario el “acompañamiento”. En la educación superior intercultural se provee a la población joven indígena un menú de opciones que potenciarían sus habilidades adquiridas en el proceso de socialización de su trayectoria de vida pero que, al haber transitado



en la educación indígena, fueron desestimadas. De esta forma, las licenciaturas que se ofertan tienen carácter de pertinencia cultural mediante la diversificación de la oferta profesional y el aumento de la cobertura para potenciar la accesibilidad a la educación superior. Las primeras licenciaturas fueron Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Comunicación Intercultural, carreras que pretendían eliminar el sentido indigenista funcional (técnicos en agricultura, por ejemplo) para abrir opciones más conectadas con el mundo a través de las tecnologías digitales, innovaciones productivas sustentables, la hechura de materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas americanas y la edición de la comunicación.

Se construye así una imagen de juventud indígena (hombres y mujeres) con ciertas ambigüedades, en cuanto se trata de hablantes del español socializados en los valores de la comunidad con pertenencia mesoamericana, pero, a la vez, han internalizado campos semánticos diversos que los hace altamente interculturales y partícipes de axiologías y aspiraciones simbólicas de la sociedad occidental. Este nuevo enfoque aparenta focalizar ya no en la figura del sujeto mexicano, como lo hacía el *indigenismo integracionista*, pues de alguna manera esta figura, expresión del mestizaje o la raza cósmica, ya fue lograda, realizándose de manera suficiente. Ahora se mira a la figura de la persona joven indígena como un sujeto mexicano interculturalizado (tanto por el proceso global como por la acción educativa estatal), por lo cual la acción educativa se propone “completarlo”, reconociéndole competencias distintivas que se traducen en acciones positivas para posicionar lo indígena en la arena global, brindándole o motivándole competencias alternas. Es decir, la integración de México, en tanto artilugio nacional, sigue siendo el objeto de la educación superior intercultural, pero ahora no para la simple integración nacionalista o la construcción de lo mexicano, sino para una integración que brinde a la juventud de los pueblos originarios condiciones para la movilidad social y acceso a mejores posiciones estructurales: Las resonancias del planteamiento de Gamio son relevantes, como se verá.

Si el indigenismo clásico absorbe al otro exigiéndole su integración plena, anulando su singularidad mediante el juicio de su escasa habilidad, justificando así su oclusión como sujeto diferente, con el *multiculturalismo globalizado*, se abre una oportunidad, aunque reducida, de desplegar la cultura de manera acotada a las exigencias del

mercado. Solo que ahora se trata de un individuo cuya personalidad es ya producto del *indigenismo integracionista* en la educación primaria (además por participar activamente en códigos culturales occidentales que delinear sus aspiraciones hacia la homologación), es decir, un sujeto que indica que el proyecto vasconceliano se ha logrado.

La oferta de la educación superior a las personas estudiantes indígenas simula un poco cuando se atiende a un sujeto mexicano con cualidades indígenas. Los pasos a la simulación de la diversidad cultural se acentúan con la defragmentación de la categoría indígena en etnóminos más concretos (como mazahua, chol, tojolabal, otomí, maya, etcétera), que es portada por personas ya realizadas como mestizas, es decir, ya “cósmicamente” integradas a la modernidad, ya realizadas en raza de bronce. En este siglo XXI, si somos exigentes, se enarbola un indigenismo fingido que proclama la diversidad en un individuo indígena ya suficientemente homologado a los ideales occidentales, lo que permite desmenuzar el menú posible de diversidad acotado a lo que la modernidad exige. Esto es posible hacerlo en un mundo donde lo indígena es parte constitutiva de un pasado que ha transmutado en raza cósmica, tanto por la acción del Estado como por las estrategias propias de resistir y destilar lo ajeno en la propia cultura, y por la participación plena en el mercado y en las tecnologías de comunicación, lo que [Bartolomé](#) ha llamado transfiguración cultural (2006).

¿Se pueden establecer algunos hilos conductores entre este metarelato de la educación superior intercultural y el *indigenismo integracionista* de la educación básica indigenista?, es decir, ¿la *multiculturalidad globalizada* representa un continuo del *indigenismo integracionista*? Estas preguntas obligan a hacer un sondeo en el ideario indigenista, pero no para clausurar la intención intercultural, sino para comprender la complejidad implícita en la relación del Estado moderno con los pueblos indígenas en países de historia colonial, y resaltar los logros y oportunidades para la juventud indígena, en el marco del devenir globalizado.

Rememoración del pasado nacionalista a la luz del presente globalizado

El comienzo del siglo XX mexicano estuvo fuertemente orientado por las ideas de integración nacional. El mundo estaba organizado bajo la idea de economías cerradas, por lo que los Estados debían



consolidar su integración territorial bajo la articulación de las regiones. El caso de México era problemático en la medida en que la realización de esta integración se evaluaba por la presencia de muchas culturas indígenas dispersas en el territorio con sus propias lenguas, pero aún más, con una visión no orientada hacia el progreso y el desarrollo que planteaba la sociedad occidental, como apuntó el antropólogo Manuel Gamio, quien, a comienzos del siglo XX, trabajaba en la Dirección de Agricultura del Estado mexicano. En esta lógica, se formularon una serie de acciones e idearios para alcanzar la integración nacional. Concretamente, dirigida a la población indígena del país, fue la política de integración indigenista la que se propuso por meta la occidentalización cultural, la castellanización y el cambio de la economía de autoconsumo local a una orientada por el mercado.

Esta aspiración nacionalista, se expresó en la metáfora de la raza de cósmica (o de bronce), que en términos prácticos refería a un mestizaje idealizado por la mezcla de las culturas europeas (específicamente, la española) y las americanas (particularmente, la azteca o mexicana)⁶. Este ideario consolidó la acción integracionista dirigida hacia la población indígena, siendo uno de sus principales ideólogos José Vasconcelos, quien, en 1921, fue el primer secretario de educación del Estado mexicano posrevolucionario.

Comparativamente, las primeras décadas del siglo XXI, ya en un contexto histórico que desplazaba las economías nacionales por la idea de una economía mundo y el poder fáctico de las multinacionales sobre los Estados nación, expusieron la emergencia de la *multiculturalidad globalizada* que cuestionó las fronteras y alcances del Estado nacional y presentó a lo indígena, como un componente más de la diversidad universal. En el campo del ideario de este nuevo relato, emerge la educación superior intercultural dirigida, preferente, pero no exclusivamente, a la juventud indígena. Se espera producir una persona egresada que tenga las competencias creativas para mezclar los conocimientos universitarios (universales) con los propios de sus comunidades mesoamericanas, insumos clave para el bienestar de las comunidades. Una vez adquiridas las competencias (hablar español, tener una axiología

6 Aunque Vasconcelos la vislumbraba como una síntesis de mezclas de todas las razas y del genio de todos los pueblos en que se superaran las estirpes y las razas (1940).

occidental y producir para el mercado mundial), se logrará la integración de la persona indígena a México y al mundo.

Así, el ideario del *indigenismo estatal* de principios del siglo XX se filtra hacia el presente, con una significación similar al ideario del relato de la *multiculturalidad globalizada*. Los dos metarelatos que se construyen desde el Estado, emergen, en apariencia, con dos sentidos ideológicos contrapuestos, el de la *integración nacional* y el de la *integración global*, respectivamente, aunque para su logro y realización argumenten similares estrategias.

En el mismo sentido, el perfil de egreso de la educación superior intenta construir un pensamiento propio, con base en los conocimientos adquiridos en sus comunidades y los aprehendidos en la universidad. Las resonancias del pasado cifradas en la utopía vasconceliana que asignaba al mexicano por venir (sustento de la raza de bronce) el deber de construir su propia filosofía encuentra en este perfil una plataforma para su realización. Así, hay una articulación, hecha con sutiles hilos, entre la educación básica indígena integracionista y la educación superior intercultural que se desliza en este principio del siglo XXI. Hay en estos dos metarelatos ideas cuya similitud obliga a pensar si la educación superior intercultural es un resultado inevitable del *indigenismo integracionista* previo, o si se trata de un neoindigenismo puesto a prueba en los tiempos de la post-raza de bronce.

Si caracterizamos los comienzos del siglo XX con el relato del *indigenismo integracionista* y estos comienzos del XXI con el de la *multiculturalidad globalizada*, el primero veía a la persona indígena como poseedora de escasas o nulas competencias para integrarse al progreso, decía Gamio, por lo que la acción educativa, indigenista, le indicaría el camino hacia una integración progresista realizada en el mestizaje castellanizador, decía Vasconcelos. Así, en estas dos décadas del XXI, el metaretrato de la *multiculturalidad globalizada* reconoce, implícitamente, que una vez que se ha logrado la conformación ambigua del supuesto mestizaje y se ha entrado en la vorágine global de la multiculturalidad, se construye al sujeto indígena como una parte de ese mosaico de diversidad mundial. En el reconocimiento de dicha diversidad global, calla la acción indigenista, pues la interculturalidad la construye y mira como un error histórico, justificable por la época, aunque incómoda si se comprende como parte del proyecto intercultural. Luego de hacer abstracción de aquellas culpas, voltea para mirar



a la persona indígena y la (re)descubre, pero definiéndola otra vez de forma similar a como el indigenismo lo hizo, es decir, como alguien que desconoce poseer competencias singulares, por lo que le diseña un menú de oferta educativa con carreras diversas capaces de crear nuevas competencias que mezclen conocimientos ancestrales y universales (universitarios). En los dos casos, no se supera la visión de un individuo indígena que requiere del acompañamiento ante la carencia de habilidades para integrarse al contexto, por lo que el Estado debe proporcionárselas y delineárselas.

En una ocasión, visité la comunidad de San Juan Atzingo, de origen *piekajo'o*, cuya población hablante de lengua indígena no supera las treinta personas. Cuando les dije que el modelo de educación superior intercultural planteaba la recuperación de las lenguas indígenas y enseñarlas, un anciano no pudo evitar que las lágrimas rodaran por sus mejillas al recordar las golpizas que su maestro de primaria (del modelo de educación indígena castellanizador e integracionista), le daba cuando lo escuchaba hablando su lengua materna; luego, limpiándose las lágrimas, decía que le impresionaba mucho este cambio de timón por parte del Estado.

Esta reorientación emergió en los comienzos de un nuevo milenio que se enmarcaba en un contexto de demandas de justicia social por parte de los pueblos (autonomía, educación pertinente y en su lengua, pluralismo jurídico, territorio), en la presencia de la diversidad cultural expresada en formatos híbridos (jóvenes cantando el género punk en lengua otomí), en formas yuxtapuestas (personas combinando mazahua, inglés y español en sus conversaciones cotidianas), en forma de vacíos de la memoria (responsables de fiestas comunitarias cuyos cargueros no están enterados que su pueblo y dichas fiestas existía antes de la conquista), en fusiones nostálgicas entreveradas (encamando objetos y sucesos sagrados en narrativas católicas, como el diluvio, por ejemplo), en pragmáticas políticas (usando la pertenencia étnica como insumo para la demanda o el movimiento político), combinando las antiguas y nuevas adscripciones (movimientos LGBTI con componentes étnicos), texturas de feminismos étnicos revolucionarios como es el zapatismo, interpretando la realidad con base en plataformas como Netflix. Así, asistimos a una época en la que sociedades indígenas se erigen ya partícipes, en grados variables, de la cultura moderna occidental; ya mestizadas, tanto por acción educativa castellanizadora e integracionista como por la

sedimentación de los símbolos que circulan en las redes globales de comunicación de estos primeros años del siglo XXI.

Este presente, ya culturalmente mestizo y orientado a occidente, visto a la luz de la rememoración del pasado, obliga a preguntar, insisto, si la expresión de la modalidad intercultural en educación superior no es sino la implementación de un neoindigenismo puesto en escena globalizada o, si más bien, se trata de una propuesta educativa que trata a la persona joven indígena como una persona mexicana más (puesto que ya está realizada como raza de bronce, es decir, mestizada).

La construcción del metarelato integracionista en la educación básica indígena

La visión que implicó la construcción institucional de la educación pública en México no solo se tradujo en la edificación del perfil de una Secretaría de Estado, sino resalta el ímpetu poético, práctico y pasional que José Vasconcelos, su primer secretario, le imprimió a cada una de las acciones y a cada uno de sus argumentos filosóficos, al combinar *poiesis* y *praxis* para integrar a las regiones en una sola idea: la de México. Este ideario y praxis se podría traducir como un nacionalismo cultural que lleva a Vasconcelos a especular la emergencia inevitable de la raza cósmica como síntesis cultural de una nueva humanidad cuya cuna se encontraba, precisamente, en esta tierra americana. Si bien el metarelato de este nacionalismo integracionista puede ser leído como una consecuencia intelectual del México posrevolucionario que buscaba integrar en una sola idea a los distintos pueblos que habitaban el territorio, junto a ese pensamiento se enumeraban los problemas nacionales con sus soluciones agregadas, dentro de las que resaltó la educación indígena como método dirigido a ese sector de la sociedad para asimilarlos al proyecto nacional (Vázquez, 1970). El producto de esta praxis poética sería la nueva raza: la de bronce, la cósmica, diseñada por el mestizaje; orientada por una nueva filosofía que estaba por hacerse; y, además, hablante de la lengua española. En la concepción de Vasconcelos, emergería, como producto inevitable de esta síntesis, una filosofía propia a esta raza por nacer. En el campo de los metarelatos, de los idearios, emerge una conexión “inesperada” cuando relacionamos este deseo vasconceliano con el metarelato de la *multiculturalidad globalizada* en la educación superior intercultural, pues el perfil de egreso de este subsistema se enuncia como un profesionista que sea capaz de



mezclar, creativamente, los conocimientos universitarios con los conocimientos comunitarios para implementar acciones de desarrollo en sus comunidades de origen (Casillas y Santini, 2006; Decreto de Creación, 2003). Se filtra así un mismo sentido del pasado indigenista a la *multiculturalidad globalizada*.

No obstante, si bien los metarelatos filtran similares intenciones, no se debe olvidar que ambos responden a dos momentos históricos diferentes, pues el *indigenismo integracionista* respondía a una economía cerrada, en la que el Estado requería del control total de su territorio; mientras la educación intercultural se encuentra en una economía mundo, donde el Estado cede poder a la economía articulada globalmente como una unidad. De la misma forma, resalta otro dato histórico: la educación integracionista atiende el nivel básico y la educación intercultural el nivel superior.

Regresemos al relato del siglo XX: En la obra *El Desastre* (1998) de Vasconcelos, (publicada originalmente en 1938), el autor describe la intención del departamento de educación indígena de la siguiente manera:

el departamento indígena no tenía otro propósito que el de preparar al indio para su ingreso a las escuelas comunes, dándole antes nociones del idioma español, pues me proponía contrariar la práctica norteamericana y protestante de abordar el problema de la enseñanza indígena como algo especial y separado del resto de la población. (Ocampo, 2005, p. 149)

En estas palabras, asoma la idea de un modelo extranjero que no se desea para el propio país, pero al mismo tiempo destaca el juicio que afirma que la persona indígena no sabe qué tipo de educación es la adecuada para ella, de ahí que alguien que no es indígena debe diseñársela.

La estrategia de Vasconcelos apuesta por el mestizaje, por lo cual, una vez logrado, este departamento desaparecería. El momento cúlmine que indicaría ese logro era precisamente cuando las personas indígenas hubieran cedido su cultura y su lenguaje para adquirir la cultura nacional, asumiendo al español como lengua de vinculación⁷: momento

7 Este Departamento de Enseñanza Indígena daría entrada a las Casas del Estudiante Indígena de 1926 (durante el gobierno de Plutarco Elías Calles); posteriormente, en 1933, se crean los Centros de Educación Indígena y, ya en 1978, en el periodo de gobierno de López Portillo, se

culminante para constatar la realización de la raza cósmica o el logro del nacionalismo mexicano propio de principios del siglo XX. Se llega así al siglo XXI donde se puede afirmar que la realización de la raza cósmica, mestiza, está relativamente lograda; al menos el perfil de ingreso de las Universidades Interculturales permite constatarlo, pues su población estudiantil habla español y comparte la simbólica, la axiológica y la cognitiva moderna occidental.

Un soporte al metarelato indigenista desde la antropología y el nacionalismo

El periodo como secretario de Educación de Vasconcelos fue de 1921 a 1924. Su libro, *La Raza Cósmica* (Vasconcelos, 2021) aparece en el año de 1925. Una obra que también apuntó el proceso del mestizaje como solución nacionalista la antecede, me refiero a *Forjando Patria*, publicada en 1916 por Manuel Gamio (1992). Este personaje, al igual que Vasconcelos, desarrolla su idea teórica en la práctica del servicio público, en la Dirección de Antropología de la Secretaría de Agricultura y Fomento, cargo que desempeñó de 1917 a 1924. Tanto Gamio como Vasconcelos son ejemplo de la intelectualidad al servicio del proyecto nacionalista del Estado mexicano. Ambos desarrollaron sus ideas en medio de la Revolución Mexicana, alimentando sus trayectorias con personajes del viejo como del nuevo régimen. Vasconcelos, en su participación en el Ateneo de la Juventud (Quintanilla, 2008), estuvo primero bajo la tutela intelectual de Justo Sierra; su posterior acción pública la desarrolla con el gobierno de Álvaro Obregón. Gamio, por su parte, trasciende los periodos de Carranza y Obregón (siendo subsecretario de educación por un breve periodo en el gobierno de Plutarco Elías Calles). Vasconcelos y Gamio son producto y artífices intelectuales de la Revolución Mexicana, sobreviviendo ambos a sus contradicciones. La fuerza revolucionaria, orientaría y diseñaría, en estos dos intelectuales y servidores públicos, el perfil de sus ideas en torno al tratamiento de lo indígena desde la política y la educación integracionista. En ellos, se sintetiza una idea fuerza de la época: aquella que dicta que todo pensamiento debe traducirse en acción social para la integración nacional: *poiesis y praxis* al servicio del Estado.

crea la Dirección General de Educaci, en ciernes conflictivos permanentesceder cosmola de la identidad y mente como raza cas conuistas de los trabajadores)os indón Indígena, lo que da entrada a suponer que el lapso de integración de los indígenas a la sociedad nacional resultó ser más largo de lo que pensaba Vasconcelos.



Llama la atención el caso de Manuel Gamio, pues su formación como antropólogo la hizo bajo la dirección de la escuela relativista de la Universidad de Columbia en los Estados Unidos que consideraba a cada cultura como una experiencia humana única e irrepetible. De ahí que, pese a que se formó con los relativistas, su postura iba dirigida a la homogeneidad racial a favor de la unificación de tipo físico, a la fusión de razas, sumando la necesidad de posicionar al español como la lengua nacional de vínculo comunicativo (Castillo, 2015). De esta forma, su visión evolucionista contrasta con el relativismo de su formación, pues se trataba de integrar a la modernidad a aquel sector “deficiente” para el progreso, el cual era precisamente el indígena (Gamio, 1987).

En *Forjando Patria* afirmaba la existencia de pequeñas patrias y nacionalismos locales distintos al proyecto que el sector criollo occidentalizado enarbolaba en este subcontinente (Gamio, 1992). Propone así la reconstrucción demográfica de la población mediante el mestizaje; amalgamar los valores para construir la cultura nacional, conformar al español como vínculo comunicativo y cambiar los modos de producción y distribución de bienes orientados a la equidad e igualdad económica entre indígenas y no indígenas. Hay en el planteamiento de este metarelato, la sugerencia implícita de que la integración cultural puede traducirse en la disminución de la desigualdad, planteamiento que se encuentra explícitamente enunciado en el metarelato de la educación superior del siglo XXI, específicamente en el perfil de egreso, cuando se describen las competencias para el desarrollo regional y comunitario, lo que se traducirá en equidad social (Casillas y Santini, 2006).

Además de *Forjando Patria*, de 1916, Gamio escribió *Hacia un México nuevo*, de 1935, y *Consideraciones sobre el problema indígena*, de 1948. En los tres libros, la intención es clara, dados los bajos niveles de comprensión de la modernidad y las pocas habilidades para integrarse al desarrollo occidental, la incorporación de la persona indígena a la sociedad nacional se convertía en un imperativo de acción de Estado. Se replica aquí el ideario que lleva a construir un ideal de sujeto indígena que no sabe cómo integrarse a la sociedad, por lo que es necesario indicarle el camino.

En el metarelato *indigenista integracionista* que se enarbola en el pensamiento de Gamio y el de Vasconcelos, la deseada integración de la persona indígena a la sociedad nacional significa también una sublimación, en la medida que los colocaría en la anhelada eficacia

moderna. Para Gamio, se trataba de transformar las culturas “ineficaces” (la indígena), las medianamente “ineficaces” (la mestiza) y la eficaz (predominantemente occidental) en una sola que, mediante el mestizaje, arrastraría a todas ellas a la eficacia moderna; mientras que, con Vasconcelos, se trataba de lograr, a través de la fusión cultural o el mestizaje, una expresión más acabada de la humanidad con su propia filosofía y un sentido ontológico renovado de su existencia. Las ideas de ambos construyen el metarelato que define a la persona indígena como un sujeto que no posee habilidades para integrarse a la eficaz modernidad, por lo que deben seguir indicaciones, dictadas por el sector occidentalizado, y así mejorar transformándose, “elevando” su existencia en la medida de su propio cambio.

El problema integracionista es un problema del contexto mexicano

El pensamiento integracionista de estos dos personajes estaría acompañado por el diseño institucional que cristalizó en el departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública, en la creación del Instituto Indigenista Interamericano de 1942 y la posterior creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) de 1948. Estas instituciones se pusieron por meta la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, la promoción de su desarrollo y el mantenimiento de la idea del pluralismo en un contexto de nacionalismo integracionista donde el problema indígena se planteaba como un problema de la persona mexicana (Aguirre, 1983), expresión que Villa (1976) reconoce cuando argumenta que el problema indígena no está en conservar “indio al indio” ni en indigenizar México, sino en mexicanizar al sujeto indio. Subsiste en dichas instituciones la fórmula del mestizaje. Si bien la intencionalidad consagrada es la integración de los pueblos indígenas a la idea que llamamos nación mexicana, hay también en la práctica indigenista una veta de investigación sobre la práctica educativa de la SEP en las regiones indígenas. Por ejemplo, Aguirre (1973, p. 29) reconoce que en

situaciones interculturales, el educando incorpora los saberes y conocimientos aprendidos en su comunidad de origen a la experiencia escolar. No puede ser de otra manera; esto obliga a la presencia de relaciones democráticas en las que los aprendizajes comunitarios y los escolares se combinan.



Cobra importancia, en la medida que encontramos similar planteamiento en el modelo de la educación superior del siglo XXI que proclama la mezcla o articulación de saberes universitarios con saberes comunitarios (Casillas y Santini, 2006).

El metarelato de la educación básica integracionista fue sostenida durante todo el siglo XX y continúa activo hasta la actualidad. Incluso, el entramado institucional de la educación indígena, además de no descansar durante estos 100 años de práctica educativa, subsistió a la desaparición de instituciones integracionistas como el INI, cuya sustitución por la CDI se justificó como un cambio de paradigma que construyó a la persona indígena como a alguien a quien se le “acompañaría” en su desarrollo.

En este comienzo de siglo, se puede afirmar que México ha experimentado cambios institucionales en lo que respecta a esta nueva relación del Estado con las poblaciones indígenas. Se ha logrado la idea de lo *mexicano*, no obstante, la educación indígena, castellanizadora e integracionista, sigue activa y sostenida, pues su práctica continúa, ahora en forma paralela a la de la educación superior intercultural.

Hacia la filosofía propia de la raza de bronce y la Universidad Intercultural

El modelo de educación superior intercultural y sus modalidades regionales, expresadas en las Universidades Interculturales del país, se ha convertido en una opción de estudios superiores a la que la juventud indígena del país tiene acceso. El modelo mismo está abierto a la diversidad cultural de pertenencia de cada estudiante. Una vez aceptado, la experiencia universitaria representa siempre, para cualquier persona joven estudiante, un espacio/tiempo de libertad en que la interacción se realiza sin la rigidez que se presenta en la institución escolar media superior y básica que está hecha para el disciplinamiento y la castellanización. A esto se suma la apertura a la crítica como práctica educativa cotidiana donde la población de estudiantes incorpora el sentido de responsabilidad de la argumentación. En la práctica educativa, en el interior de estas instituciones, pese a la existencia de relaciones verticales, las personas jóvenes estudiantes adquieren un sentido deliberativo, lo cual es importante en el desarrollo de la personalidad, pues les abre horizontes de vida, expresables en el acceso al mercado laboral regional (docentes, funcionarios y funcionarias en oficinas de comunicación

municipales, integrantes de organizaciones de la sociedad civil con metas desarrollistas o ambientalistas, en la militancia contra la violencia a las mujeres o en radios locales o por internet); de la misma forma, la inserción de muchas personas estudiantes en programas de posgrado, nacionales y extranjeros representa una posibilidad de acceso que se volvería casi imposible de no haber adquirido en la Universidad Intercultural su formación de grado. Quizás el perfil de egreso más logrado de la educación superior intercultural sea el de profesional en lingüística cuya lengua materna es una mesoamericana, aspecto que obliga a pensar que se trata de una manifestación espectral que subvierte la tarea de la castellanización plena que Vasconcelos proyectó como utopía en la formación de la raza de bronce, abriendo al mismo tiempo la posibilidad de construir una filosofía propia que se nutra de los preceptos europeos y de los americanos, la nueva filosofía que el propio Vasconcelos atribuía a la raza cósmica.

Una cualidad de este modelo intercultural es el cambio de sentido a la práctica extensionista por el de vinculación comunitaria que pretende la formación de la persona estudiante mediante la investigación, por lo que, desde el comienzo de los estudios, un grupo de estudiantes elige una comunidad para hacer el análisis de su pasado, su presente y su futuro, como práctica de investigación diagnóstico con prospectiva (de la Cruz, 2020; González, 2011). Las características de esta actividad sustantiva son: 1) presentar a la comunidad/localidad como un universo relevante para la reflexión, 2) construirla como un universo de conocimientos tradicionales que van a dialogar con los adquiridos en la institución escolar, por lo que la vinculación es un trabajo de reciprocidad de saberes, 3) presentarla como un posible ámbito de reflexión histórica (rescatando o visibilizando a sus héroes locales y su proceso micro histórico), llenando esos vacíos de la memoria local para problematizarlo a la luz de los retos presentes, de los problemas que deben resolverse (lo cual permite la realización de diagnósticos políticos, económicos, sociales, lingüísticos, agrícolas, médicos, culturales, etcétera). Pasado y presente reflexionados representan insumos para construir un texto con interpretación histórica y prospectiva (propiciando la imaginación sociológica para construir nuevas realidades comunitarias), 4) formarel perfil de estudiante investigando, es decir, a través de la práctica de vinculación comunitaria cada estudiante aprehende la realidad comunitaria. Las resonancias de la proyección de Gamio que esperaba



que las propias comunidades, una vez que supieran las claves de la modernización y el progreso, podrían establecer sus propios proyectos productivos para contribuir al desarrollo de la nación en su conjunto, son muy claras.

La crítica puede centrarse en el hecho de que la *multiculturalidad globalizada* pretende apropiarse de la comunidad (Díaz, 2005), último bastión de la identidad étnica en México. La acumulación por desposesión acelera este proceso, de ahí la importancia de no perder el sentido de comunidad que estas universidades alientan como virtud colectiva. En un sentido más profundo, la actividad sustantiva de vinculación comunitaria puede ir más allá de meras acciones para el desarrollo y solventar en la comunidad una especie de reinención de la escucha y recomposición del sentido de hospitalidad (Byung-Chul, 2019), cuya mayor crisis es precisamente la de la narrativa, pues ya no hay quién esté dispuesto a escuchar la voz del otro (Gorlier, 2008). Aquí, en este planteamiento de la vinculación comunitaria, se plasma el tiempo futuro construido como esperanza, como utopía, es decir, como insumo estratégico de la acción educativa por construir nueva sociedad, ánimo pleno de la *poiesis* y la *praxis* educativa.

¿Hay continuidad entre el *indigenismo integracionista* y la *multiculturalidad globalizada*?

Partir de la comparación de dos metarelatos que delinean la relación institucional del Estado con los indígenas, me permitió trazar la hipótesis de un posible hilo conductor entre el *indigenismo integracionista* y la *multiculturalidad globalizada*. En el campo de los hechos sociales, describí el entramado institucional para esta relación, pero en el campo del ideario o de los relatos describí los hilos que unen ese pasado indigenista nacionalista de economía cerrada con este presente de diversidad cultural inserta en la economía abierta del mercado global.

En los primeros años del siglo XX, la disyuntiva general del proceso revolucionario llevó a construir un ideal indígena sin cualidades y habilidades para la integración social en la lógica de los cauces de la construcción de la sociedad nacional que se autoproclamaba receptáculo del progreso. Esto derivó a que la SEP naciera con una utopía, la de construir un ser nacional que fuera el producto del mestizaje, hablante del español: la raza de bronce o cósmica, síntesis de todas las razas y de todos los “genios de los pueblos”. De ahí que el departamento de

Educación Indígena de la SEP se erige como una oficina propedéutica cuya misión es castellanizar al sujeto indio para su plena integración a los cauces de la sociedad por venir. La acción vasconceliana se vuelve un poema de praxis, cuya meta está marcada por esa utopía: la fusión de razas y la castellanización. Su contemporáneo, Manuel Gamio, afirmará similar meta en la medida que plantea que es la población indígena la más atrasada en el proceso de integración nacional, por lo que incorporarla con equidad y establecer al español como lengua de vinculación nacional se convierte en la misión o la meta. El indigenismo de la época es lograr la idea de lo *mexicano*.

Pero en el siglo XXI, arribamos a otro contexto en que la multiculturalidad se presenta en su versión globalizada. En ella, la diversidad cultural aparece como consigna política a cuyo llamado el Estado finge, pues al tiempo que atiende lo indígena, creando recursos educativos de nivel superior (sin cambiar el contenido pedagógico castellanizador de la educación indígena en la educación básica), permite las inversiones de capital en las regiones indígenas, generando “zonas de sacrificio” donde las comunidades de los pueblos originarios son las víctimas en nombre del interés público neoliberal. En este tiempo de simulación, el Estado se relaciona con los pueblos indígenas con fingida cortesía, abriendo los tiempos de la corrección política, donde el concepto genérico de indígenas es desplazado por el de pueblos originarios. Sin embargo, conceptual y sustantivamente, si en los comienzos del siglo XX se les definía como inhábiles para comprender el sentido nacional del progreso, en el XXI se integra otro matiz al tratarlos como sujetos que poseen cualidades multiculturales, pero incapaces de reconocerlas (no están enterados), por lo que hay que anunciárselas, enumerárselas, ponerlas a su disposición para potenciarlas y desarrollarlas. De esta forma, las instituciones que atienden a las personas indígenas se auto-definen como “acompañantes” del desarrollo de los pueblos, quienes deberán *escoger* entre un menú de opciones que no son diseñadas por estos. Los proyectos de desarrollo y de producción de la CDI responden a esa lógica, pero también las opciones profesionales que se ofertan en las Universidades Interculturales.

Mientras esto sucede, la praxis de la educación indígena castellanizadora del nivel básico no ha detenido su misión que comenzó hace cien años. Aquel departamento de la SEP es eficaz por su constancia y permanencia incansables. Llega así la educación superior intercultural



para una demanda de jóvenes, hombres y mujeres, que son ya producto terminado de la acción castellanizadora de la SEP y de la praxis integracionista del indigenismo. La raza cósmica se alcanza a ver en sus trazos más generales: se ha logrado una imagen, quizás desdibujada e inacabada, del deseado bronce mexicano. Arribamos al siglo XXI con una educación superior intercultural que ha ampliado la cobertura y potenciado la accesibilidad de jóvenes con pertenencias étnicas, estando el perfil más acabado de este producto cultural en un perfil profesional en lingüística cuya lengua materna es una de Mesoamérica. De ahí que hay en la educación superior intercultural una opción distinta de la cosmicidad vasconceliana o la integración gamoista, pues se proyecta, en ese perfil de egreso, un individuo con competencias académicas globales y occidentales, pero con pertenencias culturales comunitarias y competencias lingüísticas en su lengua materna mesoamericana muy bien delineadas. En este perfil, hay una suerte de fusión y yuxtaposición cultural que combina identidad y pragmática a la vez; indigenismo e interculturalidad se encuentran fusionados en este perfil ideal que no es completamente mestizo ni completamente indígena, pues en él transitan los dos componentes.

Estos hilos de continuidad entre el *indigenismo integracionista* y la *multiculturalidad globalizada* en educación no clausuran la práctica educativa y la formación de profesionales e intelectuales de origen indígena, por el contrario, la práctica educativa de los niveles básico y superior han formado estudiantes con competencias intelectuales que le permiten continuar con estudios de posgrado o insertarse en organizaciones de la sociedad civil o en el mercado laboral. Estas personas egresadas mantienen un contacto con su *alma mater* a la que manifiestan orgullo suficiente y la representan honorablemente, reconociéndola como una parte importante de su formación académica, resaltando a la comunidad como espacio de reconocimiento, de reflexión y de vida de individuos con pertenencia étnica, con conciencia de la subsunción en el mundo globalizado en que la narrativa está en crisis (Gorlier, 2008); por este motivo, el hecho de que se mire a la comunidad como la base de la reconstrucción de la escucha como plataforma de empatía y comprensión de la diversidad (Byung-Chul, 2019) sea una base formativa específica para este perfil profesional. En un mundo donde la escucha está en crisis, lo está también la narrativa, pues el *receptor* no tiene disposición para escuchar al *emisor*. De ahí que la construcción de

comunidad sea un imperativo y un acierto estratégico del subsistema de educación superior intercultural que debe llevarse a cabo con mayor intensidad en un mundo donde el ideal mestizo casi se encuentra realizado.

Además, la persona egresada lleva consigo un sentido epistémico que consiste en no desplazar el sentido del símbolo y la cognición nativa a favor de una racionalidad objetivante y en no dejarse llevar por el flujo del símbolo nativo de una forma que impida la flexibilidad por la falta de distancia cultural (Lazo, 2010). Este sentido epistémico lo libera, relativamente, de la misión occidentalizadora, y le permite mantener, por otra parte, una reserva de sentido y cultura propia que puede echarse a andar en cualquier situación emergente.

Referencias

- Aguirre, B. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. Sepsetentas.
- Aguirre, G. (1983). *Obra polémica*. SEP/INAH.
- Bartolomé M. (2006). *Procesos interculturales*. Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2016). *Vida de consumo*. FCE.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.
- Botey, M. (2014). *Zonas de disturbio. Espectros del México indígena en la modernidad*. Siglo XXI.
- Brenna, J. (2006). *Conflicto y democracia, la compleja configuración del orden pluricultural*. UAM-X.
- Byung-Chul, H. (2019). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Casillas, L. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. CGElyB.
- Castillo, G. (2015). Política, cultura e indígenas en el México de inicios del siglo XX. el integracionismo de Gamio como proyecto de la homogeneización cultural. *En-claves del Pensamiento*, IX(18), 103-130. <https://www.enclavesdelpensamiento.mx/index.php/enclaves/article/view/203/201>
- Compósito, C y Navarro, M. L. (2014). *Territorios en disputa. Despojo capitalista, luchas en defensa de los bienes comunes naturales y alternativas emancipatorias para América Latina*. Bajo Tierra, JRA.
- Cuarto Informe de Gobierno. (2008). *Informe de Gobierno de la Universidad Intercultural del Estado de México*. Documento.



- Decreto de Creación. (2003). Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado Universidad Intercultural del Estado de México. *Gaceta de Gobierno*.
- de la Cruz, I. (2020). *Estrategias de vinculación con la comunidad en la licenciatura de comunicación intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de México (2017)* [Tesis de maestría, FLACSO]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador. <http://hdl.handle.net/10469/16769>
- de Souza, B. (1999). *Reinventar la democracia*. Sequitur.
- Díaz, H. (2005). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI.
- Gamio, M. (1987). *Hacia un México nuevo*. INI.
- Gamio, M. (1992). *Forjando patria*. Porrúa.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- González, F. (2011). La vinculación universitaria en el modelo de educación superior intercultural en México. La experiencia de un proyecto. *Ra Ximhai*, 7(3), 381-394. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46121063007.pdf>
- Gorlier, J. C. (2008). *¿Confiar en el relato?, narración, comunidad y disidencia*. Universidad de Río de la Plata.
- Gutiérrez, N. (2013). *Etnicidad y conflicto en las Américas*. UNAM.
- Harvey, D. (2005). *El nuevo imperialismo. Acumulación por desposesión*. CLACSO.
- Hernández, O y Monteroso, N. (2018). Atlapulco, Tlacotepec y Xochicuautla. Tres experiencias de defensa de los bienes comunes naturales frente a las políticas de despojo y reordenamiento territorial en el Estado de México. En M.Thwaites Rey, D. Chávez y P. Vommaro (eds.), *Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe* (pp. 247-291). CLACSO. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/98629>
- Lazo, P. (2010). *Crítica del multiculturalismo. Resemantización de la multiculturalidad*. Plaza y Valdés.
- Leonard, A. (2013). *La historia de las cosas*. FCE.
- López, F. (2020). *Pueblos indígenas, patrimonio común y extractivismo*. <https://www.franciscolopezbarcenass.org/post/pueblos-indigenas-patrimonio-comun-y-extractivismo>

- Ocampo, J. (2005). José Vasconcelos y la educación mexicana. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 137-157. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2535/2430
- Quintanilla, S. (2008). *Nosotros. La juventud del Ateneo de México*. Tusquets.
- Schmelkes, S. (2007). “Balance crítico de la educación indígena y educación intercultural”, en *Cuarto Simposio Internacional Avances Recientes en Educación*, México: Instituto Nacional Académico de Actualización y Capacitación Educativa.
- Vasconcelos, J. (1940). *Páginas escogidas*. Ediciones Botas.
- Vasconcelos, J. (1998). *El desastre*. Trillas.
- Vasconcelos, J. (2021). *La raza cósmica. Misión de la raza Iberoamericana*. Verbum.
- Vázquez, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. El Colegio de México.
- Villa, A. (1976). Introducción. En G. Aguirre y otros, el *Indigenismo en acción. XXV aniversario del Centro Coordinador Indigenista Tzelt-tal Tzotzil, Chiapas*. INI.