

DIVERSIDAD EPISTEMOLÓGICA Y PRAXIS INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO

Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk

MATTHEW J. LEBRATO

Resumen:

Este trabajo explora la diversidad epistemológica y la *praxis* indígena presente en la educación intercultural, a través del caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en Jaltepec, Oaxaca, México. Los objetivos principales son esbozar el rango de concepciones de la educación intercultural, describir sus articulaciones clave y explorar cómo se conciben, construyen y transmiten los conocimientos en dicho Instituto. A partir de ahí se enuncian dos argumentos: *a*) la falta de un significado predeterminado en la educación superior intercultural permite que personas de antecedentes diversos lleguen a interesarse y a formar parte de dicho proyecto, posibilitando una nueva diversidad epistemológica; y *b*) aunque el ISIA retoma la *praxis* y organización social del pueblo ayuuk, aún falta profundizar un diálogo entre diversos tipos de conocimiento y marcos epistemológicos. Por lo tanto, el ISIA representa un caso importante para explorar la negociación entre diversas perspectivas para construir una visión propia de la educación superior intercultural.

Abstract:

This paper explores the epistemological diversity and indigenous praxis present in intercultural education, through the case of Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) in Jaltepec, Oaxaca, Mexico. The main objectives are to outline the range of conceptions of intercultural education, describe its key articulations, and explore the way that knowledge is conceived, constructed, and transmitted in this institute. Two arguments are stated: *a*) The lack of a predetermined meaning in intercultural higher education allows people from diverse backgrounds to become interested in and form part of this project, enabling new epistemological diversity; *b*) Although ISIA uses the praxis and social organization of the Ayuuk people, a more profound dialogue is still lacking among diverse types of knowledge and epistemological frameworks. Therefore, ISIA represents an important case for exploring the negotiation among diverse perspectives to construct a unique vision of intercultural higher education.

Palabras clave: educación intercultural, epistemología, relaciones sociales, educación indígena, educación superior, México.

Keywords: intercultural education, epistemology, social relations, indigenous education, higher education, Mexico

Matthew J. Lebrato: Indiana University, Department of Anthropology. Department of Anthropology, 701 E Kirkwood Ave, SB 130, Indiana University, Bloomington, Indiana, 47405, Estados Unidos. CE: mlebrato@indiana.edu

Introducción

La educación intercultural ha empezado a tener mayor importancia en México, y en general en América Latina, como un modelo que busca abrir el espacio educativo a personas y a conocimientos históricamente marginados. Este artículo tiene tres objetivos principales: esbozar el rango de concepciones de la educación intercultural; describir sus articulaciones clave; y explorar cómo se conciben, construyen y transmiten los conocimientos en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), una universidad intercultural en la región Mixe,¹ de Oaxaca, México.

Estos tres objetivos me llevan a sostener dos argumentos. Primero, que la falta de un significado pre-determinado en la educación intercultural permite que personas de diversas clases socioeconómicas, religiones, identificaciones indígenas o étnicas y perspectivas acerca de la educación y los conocimientos indígenas y occidentales lleguen a formar parte del proyecto diverso de la educación intercultural. En contraste del sentido común, que indicaría que una ideología compartida es necesaria para construir un movimiento social, la educación intercultural muestra que son justamente las interpretaciones divergentes las que abren el posible espacio para conformar nuevas redes personales y organizacionales. En términos antropológicos, Tsing (2005) menciona que una “fricción” ocurre cuando una idea “universal” o “global” –como es la educación intercultural en el siglo XXI– se pone en contacto con distintas interpretaciones y trayectorias locales, permitiendo a nuevas ideas concretarse y formar algo distinto en el proceso. En el caso del ISIA, la idea de “educación intercultural” toma forma con base en la praxis y organización social indígena mesoamericana en general y ayuuk en particular.

El segundo argumento refiere a que el ISIA, si bien amplía las bases epistemológicas para la educación superior, requiere profundizar el diálogo horizontal entre diversas formas de conocer. Barth (2002:1) propone una definición amplia del conocimiento: “lo que utiliza una persona para interpretar y actuar en el mundo”. Esta concepción nos permite analizar diferentes formas de vida que normalmente no son consideradas como “conocimientos”. En el caso del ISIA, podemos considerar valores morales y recíprocos como conocimientos que la educación intercultural pretende reproducir. Parafraseando a una profesora que entrevisté, el ISIA busca enseñar a los estudiantes cómo vivir y trabajar en comunidades indígenas, lo cual requiere humildad, solidaridad y una actitud positiva. Pensando en

estas cualidades como conocimientos de cómo realizar relaciones morales y sociales, se genera otra forma de comprender una parte significativa de lo que se enseña en la educación intercultural. Asimismo, Barth (2002:3) divide el conocimiento en tres elementos interrelacionados, pero analíticamente divisibles: *a)* el cuerpo de ideas; *b)* el medio de transmisión; y *c)* las relaciones sociales institucionales. Argumento que mientras el ISIA se enfoca en el modo de transmisión y en las relaciones sociales institucionales, es decir, en la *praxis* y organización social indígena, aún queda pendiente que el cuerpo de ideas del pueblo ayuuk, y mesoamericano en general, cuenten con el espacio que se merece en el ISIA.

Metodología

El presente artículo se basa en once meses de investigaciones antropológicas colaborativas en el ISIA.² El financiamiento para este proyecto proviene de la Beca Fulbright-García Robles. Los datos los obtuve de: *a)* la observación participante, *b)* entrevistas parcialmente-estructuradas y *c)* el análisis textual. Desde la observación participante, la colaboración cotidiana ha sido una fuente clave. Entre los numerosos espacios de convivencia, algunos de los lugares más importantes para recabar información han sido los tequios,³ las asambleas, las reuniones académicas, las charlas y las estancias comunitarias. Además, las clases de Lengua indígena (ayuuk) –en las que participo como estudiante– observaciones de las clases de otros profesores locales⁴ y visitantes, la materia de Análisis histórico del entorno que acompañé y la clase de inglés que imparto, me han brindado valiosa información. Estos espacios y muchos otros, formales e informales, me han permitido acercarme a una perspectiva de la *praxis* de la universidad. Esta posibilidad junto con la conversación cotidiana con profesores, estudiantes y otros ha enriquecido mi perspectiva sobre las concepciones de la interculturalidad, su construcción en el ISIA así como los conocimientos indígenas y occidentales.

Hasta el mes de mayo de 2016, he realizado 40 entrevistas parcialmente-estructuradas: 23 con estudiantes de diversas carreras y generaciones, 4 con egresados, 4 con profesores locales y 9 con profesores visitantes. Estas entrevistas me han ayudado a indagar sobre cómo las distintas personas conciben la educación intercultural, así como la relación entre varias epistemologías y la construcción y realización del modelo educativo en el ISIA.

He utilizado el análisis textual con materiales oficiales de la institución, como el diagnóstico (Estrada *et al.*, 2006), su modelo educativo (ISIA, *s/f*)

y fuentes publicadas (Estrada, 2008). Los trabajos de los estudiantes han sido una gran fuente de información para acercarme a sus perspectivas de la educación intercultural, sus ideas de la relación entre epistemologías distintas y sus metas y preocupaciones como jóvenes que provienen de comunidades rurales, mayoritariamente indígenas.

Desde esta posición de investigador-colaborador, busco unir la investigación con un compromiso social y ético. Dicha posición utiliza una dialéctica entre el conocimiento y la práctica que se nutre de forma mutua y constante (Osterweil, 2013). Por lo tanto, intentar separar el análisis académico de la práctica comprometida sería contra-productiva y fortalecería divisiones epistemológicas convencionales (Freire, 1996; Hale, 2008; Smith, 2012). Por otro parte, el ISIA no divide el análisis reflexivo y la práctica comprometida, sino que concibe sus tres funciones principales –docencia, investigación y vinculación comunitaria– de forma relacionada e integral (ISIA, s/f:33-34). Por lo tanto, examinar y participar en la *praxis* de la investigación y el trabajo social comprometido es vital para mi proyecto.

Para sostener mis argumentos, utilizo un análisis general de las entrevistas acerca de los conocimientos ayuuk e indígenas en el ISIA. También recurro a cuatro entrevistas en particular, que demuestran lo que, desde mi punto de vista, son concepciones clave acerca de la educación intercultural. Posteriormente, me enfoco en cuatro “escenarios” o momentos en los que participé, mismos que considero fundamentales para entender cómo se va construyendo el modelo intercultural del ISIA. Aunque primero es necesario examinar la educación intercultural y el propio Instituto, junto con sus vinculaciones clave para entender los contextos locales, regionales y nacionales en que están situados.

Educación y política

Posturas y perspectivas de la interculturalidad y el multiculturalismo

La interculturalidad es una concepción de relaciones sociales en sociedades plurales. Aunque comparte un interés en la diversidad y la equidad con el multiculturalismo anglosajón, sus fundamentos son distintos. Este último se refiere a un hecho y a un reconocimiento de la diversidad, mientras que aquella, a las relaciones y la convivencia de la diversidad (Dietz, 2009; Maldonado, 2005). Es decir, el multiculturalismo describe una situación, escenario o lugar, en tanto la interculturalidad, un tipo de relaciones sociales. Cabe señalar también que en ambos existe una gran variedad de concep-

ciones. No obstante, aun con las grandes diferencias que existen –radicales (Kukathas, 2003), medianas (Kymlicka, 1996; Taylor, 1992) y débiles (Gutmann, 1999)– en el multiculturalismo anglosajón, éste se enfoca en la tolerancia; es decir, busca la manera de acomodar diferencias, sin necesariamente promover la convivencia entre grupos diversos; en contraste, la interculturalidad intenta propiciarla. Si bien este artículo se centra en esta última, en ocasiones, recorro a algunos textos y perspectivas clave acerca del multiculturalismo.

En México hay concepciones diversas y discutidas de la educación intercultural que ocupan un espectro de posibilidades políticas y epistemológicas. Por un lado, remite a un modelo de acción afirmativa, el cual pretende proveer oportunidades educativas para personas indígenas que han sido históricamente marginadas (Lehmann, 2013). Este modelo es esencialmente compatible con paradigmas anteriores de la educación asimiladora y con el multiculturalismo anglosajón. Es decir, busca la manera de ampliar el acceso y reducir la discriminación sin necesariamente abrir los espacios formales de la educación a marcos epistemológicos distintos. Las razones por las que se creó el sistema de universidades interculturales y sus fundamentos de operación están alineadas con el deseo de ampliar la cobertura del nivel superior en zonas indígenas, formar profesionales comprometidos con el desarrollo regional y establecer vinculaciones con las comunidades sedes (Schmelkes, 2008:329-330). Esta postura, que si bien tiene valiosos objetivos, carece de un enfoque explícito de las epistemologías indígenas y no-occidentales. Incluso cuando se refiere explícitamente a los “saberes de los pueblos indígenas”, incorporar dichos conocimientos a la universidad de acuerdo con su propia lógica y no bajo la epistemología científica occidental sigue siendo un reto grande (por ejemplo, Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006).

Por otro lado, esta posición se refiere a una noción de la educación intercultural que enfatiza la traducción e hibridación (Dietz y Mateos Cortés, 2011) o la co-producción de conocimientos y saberes (Sartorello, 2014) que se nutre en particular de los conocimientos y las relaciones sociales de las comunidades indígenas (Maldonado, 2005). Tal concepción conlleva un fuerte sentido anti-asimilacionista y busca expandir espacios institucionales para promover y fortalecer distintas formas de vivir y conocer.

Aunque tal vez pareciera contradictorio, estas diversas visiones atraen actores de antecedentes variados al nuevo proyecto de la educación intercul-

tural. La falta de un contenido definido en ésta promueve que los distintos actores la conciban de acuerdo con sus propias perspectivas e intereses. Así este modelo sirve como un *middle ground* (espacio intermedio) (Conklin y Graham, 1995) que provee un espacio para la articulación (Gustafson, 2009; Hall, 1986; Tsing, 2005) de vínculos temporales y no instrumentales entre sujetos nuevamente congregados en un proyecto compartido, aunque entendido de distintas maneras (De la Cadena, 2010; Di Giminiani, 2013). Como mostraré más adelante, “la ambivalencia racial” (Hale, 2006) a la que se enfrenta la educación intercultural es significativa, pero también abre un espacio institucional para la re-significación crítica de la escuela y del conocimiento. En otras palabras, ofrece la posibilidad para interpretaciones divergentes de la realidad social.

La educación intercultural en México

En México, al igual que en América Latina, la escuela ha sido históricamente un lugar de violencia física y simbólica contra las personas y culturas indígenas. La educación asimiladora buscaba eliminar lenguas y culturas autóctonas para cumplir con el objetivo de crear un Estado-nación homogéneo. La educación intercultural, en sus concepciones más radicales, pretende transformar la escuela de una institución asimiladora a una fuente para explorar y fortalecer la *praxis* indígena y fomentar relaciones dialógicas entre individuos y grupos.

La educación intercultural se ha expandido en muchas partes del mundo durante las últimas dos décadas y en particular en América Latina (Mato, 2008) y es uno de varios modelos que tienen un enfoque constructivista y que buscan romper con las dinámicas autoritarias de la educación. La filosofía constructivista e intercultural influye no solo en las escuelas formalmente denominadas “interculturales,” sino también en otros modelos, como la educación comunitaria, las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional.

En la región Mixe, los proyectos de educación comunitaria tienen una fuerte presencia en todos los niveles: escuelas primarias y secundarias comunitarias, tres Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) y uno Integral Comunitario Ayuujk Polivalente así como dos universidades con un enfoque comunitario e intercultural: la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl, en Tlahuitoltepec, y la Unidad de Estudios Superiores, en Alotepec. Este modelo en la región y el ISIA comparten

en buena medida su pedagogía y sus objetivos. Muchos estudiantes del ISIA son egresados de los BIC, y la mayoría comenta la sintonía entre los dos modelos; en particular, la similitud del enfoque comunitario y la perspectiva indígena.

No obstante, en la región Mixe, al igual que en otros lugares, ha habido una resistencia significativa en contra de la educación intercultural y comunitaria, incluyendo a los padres de familia indígenas (García, 2005; González Apodaca, 2008; Mena, Muñoz y Ruiz, 1999), que argumentan que esta modalidad representa una desventaja para sus hijos. De la misma manera, intelectuales indígenas la han criticado, argumentando que la educación en sí es una imposición extranjera y occidental, sea cual sea el modelo (Esteva, 2010; Quispe, 2010). Por lo tanto, el modelo intercultural existe en tensión con numerosas y contradictorias ideas sobre el conocimiento legítimo, la movilidad social y la práctica de la ciudadanía.

A nivel nacional, aunque existían modelos de educación rural y vocacional que recurrían a conocimientos indígenas desde la década de 1930 (Greaves, 2006; Loyo, 2006), el antecedente más importante de la educación intercultural es la modalidad bilingüe, que empezó alrededor de 1980; sin embargo, desde entonces y aun hasta los años noventa sufría de las mismas limitaciones que los modelos anteriores asimilacionistas: la capacitación superficial de los maestros, la falta de materiales de enseñanza y apoyo de infraestructura, la asignación de docentes de acuerdo con los intereses del sindicato aunado a la carencia de entender las necesidades de las comunidades y los problemas que resultaron entre profesores y comunidades (Dietz, 2004:45).

La educación superior intercultural es el nivel más reciente del modelo intercultural. Dentro de este nivel, existen varios tipos de universidades. Primero, el Sistema de Universidades Interculturales (SUI) de México, que se creó en 2003 bajo la dirección de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Actualmente en este sistema operan aproximadamente 11 universidades en diversos estados, muchas de ellas con varias sedes, y la asistencia anual es aproximadamente de 10 mil estudiantes (SEP, 2016). Además, existen otras instituciones interculturales de educación superior, incluyendo el Instituto Intercultural Nónho en Querétaro, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur en Guerrero, la Unidad de Estudios Superiores y la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl en Oaxaca y el ISIA.

Neoliberalismo, educación y movimientos indígenas

Es importante reconocer que el contexto en que se formula y se expresa la interculturalidad en México es dentro de un Estado neoliberal. Como varios autores han argumentado (Grey Postero, 2007; Hale, 2006; Povinelli, 2002), esta política es capaz, hasta cierto punto, de englobar movimientos de revitalización cultural y redirigir sus energías hacia formas de reconocimiento cultural que no retan de manera fundamental la distribución actual del poder político y económico. El tipo de reconocimiento selectivo practicado por el multiculturalismo utiliza una distinción de inclusión/exclusión para promover ciertos grupos étnico-raciales así como ciertas maneras de organizarse por pueblos indígenas, afro-descendientes, y otros sectores minoritarios, mientras se oponen a otros grupos y formas de organizarse (Greene, 2007). Hablando del caso de Guatemala, Hale (2006: 35) señala: “El multiculturalismo neoliberal prospera en el reconocimiento de la diferencia cultural, y por extensión, en distinciones de alta importancia entre los derechos culturales que merecen el reconocimiento y los que no”. La distinción entre las formas de vida y pensamiento indígena “merecedores” y “no merecedores” del reconocimiento y el apoyo gubernamental, crea “el indio hiperreal”⁵ (Ramos, 1994), cuya “voz indígena” debe conformarse a un género internacional reconocido (Tsing, 2007). Estas restricciones del modelo neoliberal, trasladadas al ámbito educativo, se expresan en la estandarización de conocimientos, habilidades y actitudes (CHA), la necesidad de contar con programas de estudios reconocidos oficialmente por la SEP y un mercado laboral competitivo (Rodríguez, 2014 a y b).

Algunas de las ideas más interesantes que intentan romper con las perspectivas hegemónicas neoliberales vienen de los proyectos de descolonización. Estos proyectos argumentan que la colonización pretende ser una conquista epistémica, así como política y económica, mientras que la descolonización busca maneras de descubrir, fortalecer y crear modos alternativos para la construcción, validación y transmisión del conocimiento (Aquino, 2013; De la Cadena, 2010; Díaz, 2007; Gallardo, 2014; Gustafson, 2009; Mignolo, 2009; Smith, 2012; Sousa Santos, 2014).

Oaxaca, el ISIA y sus redes

El estado de Oaxaca tiene una trayectoria fuerte de reflexión crítica acerca de la descolonización y los pueblos indígenas. El ISIA, en su modelo educativo (ISIA, s/f), al igual que en la *praxis* cotidiana, retoma de forma sustantiva

estas reflexiones. El resultado es una institución que enfatiza en conceptos propios del pueblo ayuuk de la vida comunitaria, la organización social y el conocimiento. Un concepto clave es “la comunalidad”, la cual fue concebida como una herramienta teórica-práctica de la vida comunitaria por dos antropólogos indígenas de la Sierra Norte de Oaxaca: Floriberto Díaz Gómez de Tlahuitoltepec y Jaime Martínez Luna, de Guelatao (Díaz, 2007; Martínez Luna, 2010; Rendón, 2003).⁶ En el ISIA he observado que la institución integra elementos de la vida comunitaria en actos cotidianos como la convivencia entre todos en el desayuno y la comida y el mantenimiento básico de las instalaciones (cada persona lava su propio plato y limpia su mesa después de comer, los estudiantes cortan la leña para cocinar, mientras que las alumnas la recogen y todos son responsables de limpiar los salones, etcétera).

De forma más estructural, el ISIA toma muchos elementos de la organización comunitaria para su propio funcionamiento. Algunos ejemplos sobresalientes son: la práctica del tequio –que se concibe como una expresión mutua y complementaria entre *nääx* (tierra) y *jää’y* (persona) a través del trabajo (ISIA, s/f:16)–, las asambleas universitarias, la organización en comités de estudiantes y la participación de toda la comunidad universitaria en las fiestas y celebraciones, no solo de la misma universidad, sino también de la comunidad de Jaltepec de Candayoc. Estas prácticas son ejemplos de conocimientos y formas de organización comunitarias de los pueblos indígenas. Trasladarlos al espacio de la institución implica realizar una re-significación crítica de la escuela y del conocimiento legítimo, igual que una valorización de estos elementos, los cuales son clave de la autonomía indígena.

Otro concepto importante para la pedagogía es la noción de educación: *wijën–kajën* (o *wejën–kajën*), que literalmente significa: “el despertar, el desatar o el desenvolverse” (ISIA, s/f:21). Este concepto enfatiza la autonomía de cada persona en su propio aprendizaje; no se puede “hacer” que alguien aprenda forzosamente:

Dada la naturaleza libre de la persona, se necesita reconocer que el aprendizaje requiere del deseo y la participación libre y activa del *jää’y*, que decide por sí mismo y desde adentro, querer aprender, despertar, abrirse a lo nuevo, involucrarse en la tarea y apropiarse así de la responsabilidad de aprender, para alcanzar la autonomía (ISIA, s/f:21).

El ISIA está integrado por múltiples redes que cruzan fronteras étnicas, socioeconómicas y religiosas. No forma parte del sistema oficial de universidades interculturales, aunque ha habido colaboración con dicho sistema. Se fundó en 2006 en Jaltepec de Candayoc, a través de la colaboración entre la organización indígena SER-Mixe A.C., las autoridades de la comunidad de Jaltepec y el Sistema Universitario Jesuita (SUJ) en México.⁷ El ISIA recibe apoyo financiero y logístico desde muchas fuentes, incluyendo del reconocido SUJ.

En el ISIA, los profesores visitantes desempeñan un rol crítico en el funcionamiento de la universidad. Imparten materias “intensivas”; realizan dos o tres visitas al Instituto durante el semestre, cada una tiene una duración de tres días consecutivos, lo que significa, aproximadamente, 16 horas de clase. Las tareas y los avances se envían por vía electrónica. Adicionalmente, por lo regular hay entre uno o dos profesores voluntarios que colaboran en el ISIA durante uno o dos semestres. Ellos (grupo en el que me incluyo) provienen de varias formaciones profesionales y personales, incluyendo jesuitas, antropólogos, psicólogos, sociólogos y otros que han tenido interés en el modelo del ISIA. Los profesores visitantes y voluntarios aportan una variedad de conocimientos especializados; al mismo tiempo, ofrecen diversas perspectivas acerca del conocimiento indígena y su relación con la educación y con el conocimiento occidental. Analizar cómo los colaboradores no-indígenas contribuyen al proyecto de la educación intercultural, qué ideas tienen de ello y cuáles son las fortalezas y debilidades de su perspectiva es indispensable para comprender la multiplicidad de actores y visiones de la educación intercultural (Hale, 2006:3; Rappaport, 2005).

Por lo tanto, en el ISIA los conocimientos y las prácticas indígenas coexisten con otros elementos procedentes de la filosofía jesuita, la educación constructivista y popular, la educación libertadora y decolonial, la noción de rendimiento de cuentas y con las ciencias naturales y sociales occidentales. Se trata de una universidad intercultural jesuita con un grupo central de profesores de origen ayuuk e indígena, un contingente grande de profesores visitantes y voluntarios –mayoritariamente urbanos y no-indígenas– y una población estudiantil (de aproximadamente 140) que proviene de siete estados y 13 culturas, incluyendo 12 pueblos indígenas y la cultura mestiza. Dicha diversidad conlleva divergentes nociones de realidad social y conocimiento legítimo, que están en constante contacto y tensión intermitente.

Construyendo la interculturalidad

Nociones de la interculturalidad y los conocimientos indígenas en el ISIA

Este apartado se centra en los datos obtenidos de entrevistas con los estudiantes, profesores locales y visitantes y egresados. En particular, analizo dos temas: nociones de la interculturalidad y percepciones de los conocimientos y marcos epistemológicos presentes en el ISIA. Al plantear la pregunta, “¿Qué es la interculturalidad?”, recibí una gran variedad de respuestas; a continuación cito cuatro de ellas que actualmente representan nociones clave en el Instituto, las primeras tres son de estudiantes, quienes se identificaban como indígenas; la última es de una colaboradora no-indígena.

FERNANDA:⁸ Aquí hay una palabra que se usa mucho: comunalidad. Es ayuda de todos para hacer algo. Si quieres hacer algo tu solo, pues quizás lo puedes hacer, pero no sé a largo plazo. En cambio, cuando están todos juntos y te ayudan y se ayudan, aprendes más y haces las cosas más rápido. Y creo yo que te sale mejor.

SALVADOR: Es una chamba bien grande, porque son muy pocas universidades así. Si en todas las universidades se manejara ese tipo de educación, yo creo que el país fuera distinto, muy muy distinto. Fuera un país más crítico, quizás, no sé, habría menos pobreza creo.

JOSÉ: Primero tiene la finalidad de afianzar los elementos culturales de los pueblos indígenas... pero a veces, cuando se habla de interculturalidad, siento que siempre se reduce a los pueblos indígenas.

SANDRA: Siento que es mucho una utopía..., algo que está en el horizonte que es bueno tenerlo presente porque sirve de recordatorio.

La respuesta de Fernanda traza una conexión entre la interculturalidad y la comunalidad. Como he apuntado, esta última y, sobre todo, las acciones comunales de tequio, ritual, servicio y fiesta están muy arraigadas en el ISIA. La respuesta de Salvador conecta la interculturalidad con la tradición de educación crítica que trabaja en contra de la pobreza y para la justicia social. Él concibe la educación intercultural como un proyecto nacional, el cual, al implementarse en una extensión nacional, traería consigo grandes cambios y haría de México un país más igualitario, justo y analíticamente crítico. La respuesta de José es similar a la de Fernanda, se enfoca en la revalorización cultural indígena; sin embargo, termina con una crítica en sintonía con lo señalado por Salvador, cuando comenta que

la interculturalidad suele perder su potencial transformador para la sociedad al convertirse, *de facto*, en un ámbito restringido a las personas indígenas. Por último, Sandra, colaboradora no-indígena, concibe la interculturalidad como un proyecto político utópico. Su perspectiva corresponde con un tema central de Rappaport (2005), en su concepción de la educación intercultural. Cabe añadir que durante mis investigaciones en el ISIA el concepto de “utopía” como parte del proyecto ha estado casi ausente.

Atribuyo las distintas interpretaciones de la interculturalidad al modo en que cada persona concibe las metas de la educación intercultural. Mis investigaciones en el ISIA sugieren que, por lo general, los estudiantes y profesores indígenas buscan crear una universidad basada en concepciones del conocimiento y relaciones sociopolíticas del pueblo ayuuk e indígenas. Sin embargo, están abiertos a utilizar, incorporar y adaptar tecnologías y conocimientos occidentales para lograr sus fines. En entrevistas, conversaciones y a través de las observaciones y del análisis de documentos oficiales, he notado que la universidad recurre y practica distintas tradiciones y formas de organización social de pueblos indígenas, como el tequio, la participación en la fiesta de la comunidad y la asamblea. La integración de estructuras sociopolíticas de las comunidades indígenas al espacio de la universidad evidencia un nuevo pensamiento sobre el modelo universitario, que tiene menos que ver con el “contenido” de conocimientos y más con el medio de transmisión y las relaciones sociales que se crean. El ISIA conceptualiza una educación que da mucha importancia al aprendizaje experiencial y en particular a través de la *praxis* indígena. Por ello, la mayoría de sus profesores y estudiantes basan sus nociones de interculturalidad no en ideales utópicos, sino en una *praxis* reflexiva.

El análisis de las entrevistas acerca de los conocimientos ayuuk o indígenas en el ISIA también respalda mi argumento de que, en términos de Barth (2002), el medio de transmisión y las relaciones sociales institucionales tienen una importancia tal vez mayor que el cuerpo de ideas. La mayoría de los estudiantes respondieron a la pregunta, “¿A cuáles conocimientos o prácticas ayuuk o indígenas recurre el ISIA?”, señalando los elementos de la comunalidad, sobre todo el tequio y la asamblea. Fueron escasas las respuestas de lo que podemos llamar “un cuerpo de ideas”, por ejemplo, conocimientos de la cultura mixe: el calendario, la medicina tradicional, la agricultura o historias y mitos. Incluso los comentarios acerca de su cosmovisión o los conocimientos relacionados con la lengua ayuuk fueron

relativamente pocos. Por lo tanto, considero que una parte muy importante de lo que se enseña en el ISIA tiene menos que ver con un cuerpo de ideas y más con comportamientos y responsabilidades mutuas adquiridos a través de una *praxis* comunitaria.

La reproducción del conocimiento y de las relaciones sociales al interior del ISIA

Escenario 1: El ritual de la graduación

En mayo de 2014, el ISIA celebró su cuarta ceremonia de graduación. Antes de las cinco de la mañana en una loma pequeña de una esquina del campus, los participantes habían construido un altar con flores rojas y velas. Una anciana *xëëmaapyë*,⁹ encabezó la ceremonia en lengua ayuuk. Todos los profesores internos y aproximadamente otras 40 personas se congregaron en la loma. Los estudiantes de la clase egresada se paraban más cerca de la *xëëmaapyë*. Sostenían gallinas, las cuales le pasaron a ella, una por una, para hacer una ofrenda. Después de cortarle la cabeza a las gallinas con un machete, la sacerdotisa roció la sangre en el altar. Posteriormente, los estudiantes y profesores ofrecieron mezcal al altar y la tierra. Durante la ceremonia, un profesor se paraba y circulaba a una distancia corta tomando fotografías.

¿Por qué invitarían a una anciana *xëëmaapyë* –que probablemente tenía muy poca experiencia en la educación formal– a encabezar el ritual que comenzó todas las actividades de la graduación universitaria? En primer lugar, estas ceremonias se practican ampliamente en la región Mixe (Kuroda, 1993; Lipp, 1991; Pitrou, 2015); están vinculadas con la agricultura, con responsabilidades oficiales y asuntos personales y con ciclos de inicio y final de actividades individuales y grupales. Incluir el ritual como cierre espiritual del año escolar y particularmente para los egresados fue importante dentro de la cosmovisión ayuuk.

En segundo lugar, el don de dirigir un ritual es un saber encarnado en los *xëëmaapyëtë* de la comunidad. Por lo tanto, el ISIA recurre a un tipo de conocimiento situado y encarnado (Haraway, 1988) que se representa en la persona de la sacerdotisa y que se valora en comunidades ayuuk. Similar a los saberes de los chamanes en la región colombiana de Tierradentro (Rappaport, 2005) y entre los simba para educadores guaraní en Bolivia, los ancianos y los líderes espirituales también sirven a proyectos de revalorización cultural ayuuk como “depósitos de conocimiento y lengua

quienes son vistos como un elemento crítico para otorgar EIB [Educación Intercultural Bilingüe] con autenticidad” (Gustafson, 2009:103-104).

Más allá del significado para los participantes individuales, la ceremonia también representa un enlace entre los conocimientos de la comunidad de Jaltepec y la universidad. Como se describió anteriormente, la educación intercultural no se acepta de forma universal en comunidades indígenas. Involucrando a la comunidad en la ceremonia de la graduación, a través de una líder ritual con conocimientos encarnados, se establece un vínculo con la escuela. También se demuestra que se respetan las prácticas y los conocimientos de la sociedad y que los comuneros son parte de un diálogo continuo con la universidad. Esto permite que la institución recurra más al conocimiento local, al mismo tiempo que refuerza su base de apoyo entre los miembros de la comunidad.

Escenario 2: Clase de la lengua ayuuk

En mayo de 2014 observé una clase de Lengua indígena, enfocada en lectoescritura ayuuk. Fue una de las últimas sesiones del semestre; por lo tanto, el profesor Juan pidió que los estudiantes contestaran las siguientes preguntas, escogiendo entre sus compañeros de la clase:

- 1) ¿A cuáles tres personas escogerías para trabajar en equipo?
- 2) ¿Quién sería el coordinador?
- 3) ¿Quién sería el asesor de pronunciación?
- 4) ¿Quién sería el asesor de la escritura?
- 5) ¿Cuáles son las habilidades que tú puedes ofrecer acerca de la lengua ayuuk?

Los alumnos trabajaron de forma individual durante unos 15 minutos y después Juan pidió que cada estudiante contestara. El primero se apenó, como suele ocurrir, al hablar frente del grupo, pero después todos se animaron a describir sus respuestas mientras el profesor las anotó en el pizarrón.

Dicho ejercicio sugiere, de manera similar a la observación participante que he realizado en la clase de Lengua indígena con dos distintos profesores durante agosto 2015 a mayo 2016, que la lengua ayuuk se concibe como un conocimiento que es encarnado y transmitido a través de las relaciones sociales. En la pedagogía y la epistemología implícitas en la clase, el profesor enfatizó el papel que tienen los estudiantes como personas que reciben, pero también transmiten, conocimientos. Además, minimizó su pericia

y otras fuentes “estándares” de validación epistemológica, como libros o textos, mientras enfatizó los recursos y relaciones sociales que tienen los alumnos en la clase y con miembros de la comunidad de Jaltepec.

El profesor Juan también animó a los estudiantes a pensar más ampliamente en las habilidades que pueden ofrecer. Habló, entre otros aspectos, sobre las conexiones sociales, las habilidades para construir materiales didácticos y los conocimientos de varios medios de comunicación. La reflexión se vinculó con la meta de promover y fortalecer las lenguas indígenas y el ayuuk en particular.

Escenario 3: Los Simpson hablan ayuuk

El tercer escenario proviene de una entrevista que realicé a Sebastián, un estudiante en la carrera de Comunicación para el desarrollo social. Le pedí describir un proyecto interesante en que había participado en el ISIA. Sin titubeos, habló sobre el doblaje de un capítulo de *Los Simpson* a la lengua ayuuk. Comentó: “nunca había visto una caricatura hablada en la lengua de mis ancestros. Aunque mis ancestros, ya sé, no fueron mixes, sí fueron pertenecientes a un pueblo indígena. Y me sentí muy contento porque yo colaboré con eso”.

Aparte de aprender más mixe, Sebastián dijo que disfrutó el proyecto y que le dio un sentido de orgullo cumplirlo. Relacionó esta experiencia con su meta después de terminar su carrera: abrir un estudio para grabar música y video. Él lo considera un paso importante para comenzar a despertar una revalorización indígena en su comunidad, la cual fue establecida en los años sesenta por migrantes, muchos de ellos indígenas de otras regiones del estado de Oaxaca, aunque ahora la comunidad se reconoce más con la cultura mestiza. Sebastián comentó que quería cambiar la idea de que *Los Simpson* solo hablan español e inglés, que igual podían hablar mixe, nahua o zapoteco. Su apuesta es que abrir nuevos espacios para lenguas indígenas (Faudree, 2013) –como la radio comunitaria, la música rap y las caricaturas– tendrá un fortalecimiento en las lenguas, culturas y la vida política local.

Como indica la transcripción anterior, Sebastián entiende lo “indígena” en un sentido amplio. Conectó la utilización de la lengua mixe con sus propias raíces nahuas. Mientras la mayoría de los entrevistados se identifican primero –o incluso solamente– con un pueblo específico –por ejemplo ayuuk, ikoots o chinanteco–, Sebastián se mostró más animado a identificarse con las nociones de los movimientos indígenas.

Escenario 4: El calendario ayuuk

En febrero de 2016, el profesor Rodrigo dio una plática titulada “El calendario ayuuk de Encinal Colorado, San Juan Guichicovi”. Él es ayuuk y colaboró con la formación de la universidad. Aunque actualmente no es parte del cuerpo docente local, estuvo como profesor visitante para impartir otra materia y compartir esta plática. Los que practican el calendario se identifican con el término *Kuxëew*, “los dueños del tiempo,” o con el antes mencionado *Xëëmaapyë*. El profesor Rodrigo comentó que los *kuxëew* no solamente entienden y pueden atinar el futuro, sino que tienen el poder de cambiarlo. También existen las personas que tienen el don de adivinar, *aw tay pë*, lo cual significa “quienes tienen la verdad (rectitud) en la palabra”.

El profesor Rodrigo dio una breve descripción de los calendarios ritual y agrícola. Ambos se rigen por el movimiento de las estrellas. El ritual está compuesto por 13 meses de 20 días cada uno, es decir, un año de 260 días; señaló que se utiliza para predecir el futuro y se consulta para dar nombre a los recién nacidos e interpretar el día de su nacimiento; incluso si un bebé nace en un día “malo”, se puede hacer un ritual llamado *ka`xtëkajtsk*; “volver a nacer,” para cambiar su carácter y su destino. El calendario agrícola está compuesto por 18 meses de 20 días, más 5 días extras, o sea, un año de 365 días.¹⁰ Se ocupa para saber fechas apropiadas para actividades de la agricultura, el cuidado de animales, la casa, actividades del bosque, etcétera.

La plática fue una muestra de conocimientos concretos ayuuk practicados por especialistas, *kuxëew* y *xëëmaapyë*, que están basados en una epistemología muy distinta de una occidental. Mientras la mayoría de los asistentes permanecieron interesados en la plática, era evidente que no compartían la epistemología en que se basa el calendario. Por ejemplo, cuando Rodrigo dio varios ejemplos de la correlación entre el día y el carácter de la persona, muchos de los jóvenes empezaron a reírse y a bromear con sus compañeros, diciendo, por ejemplo: “Tú, Carlos, seguro naciste el día del perro, porque andas de patita de perro”. Es decir, aun cuando se interesaron por el contenido de la plática, no tienen la base para entenderla o utilizarla. Así, surge la pregunta: ¿cómo se pueden fortalecer epistemologías que ya son ajenas para la mayoría de las personas? Si los estudiantes no creen en formas alternativas de construir conocimientos distintos a lo occidental –en el campo del calendario, la agricultura, la

religión, la medicina, el carácter de las personas, etcétera— ¿qué diferencia a la educación intercultural? Queda la duda de si realmente abre el espacio para otras formas de construir el conocimiento que están ajenos de las ciencias y humanidades occidentales o si simplemente lo abre para otros conocimientos, mientras las formas de validar y entender los conocimientos siguen iguales. Ofrecer la posibilidad para estudiar el calendario mixe de acuerdo con las ciencias sociales occidentales es un paso importante. Sin embargo, todavía falta mucho para entender y practicar las bases conceptuales de acuerdo con su propia lógica y como una manera válida para entender la realidad.

Conclusiones

La educación intercultural abre la posibilidad de una nueva diversidad epistemológica en la escuela, que toma en cuenta tanto los conocimientos marginados de varios sectores de la población como los “convencionales”. Como he intentado demostrar en este trabajo, las concepciones de la educación intercultural conforman un rango muy amplio. Por un lado, existe aquella que busca expandir el acceso a la educación, un objetivo de gran importancia. Sin embargo, esta noción se puede alinear con modelos de acción afirmativa y con políticas epistemológicas de asimilación y de continua marginación y folclorización del conocimiento indígena. Por otro lado, surgen ideas que buscan promover un diálogo entre muchos tipos de conocimientos y epistemologías. Tal como he argumentado, la falta de una definición firme de la educación intercultural atrae a los diferentes actores al concepto de la educación superior intercultural. Mientras los vínculos en esta fase inicial de dicho modelo suelen involucrar amplias diferencias en antecedentes y poder,¹¹ ellos también ofrecen un espacio para conectar a diversos actores para reflexionar y actuar sobre las relaciones sociales y los conocimientos.

Los actores clave en el ISIA enfatizan prácticas, conocimientos, relaciones sociales y cosmovisiones mesoamericanas y en particular del pueblo ayuuk, en su labor de construir los cimientos epistemológicos de la universidad. Las relaciones sociales involucradas en la (re)producción y transmisión del conocimiento son sumamente importantes. Como la clase de lengua ayuuk demuestra, el conocimiento lingüístico está entretelado en un contexto social particular. Del mismo modo, invitar a la *xëëmaapyë* a encabezar el

ritual para la graduación subraya el intento de abrir el espacio para un don que parte de una base epistémica muy distinta a la que se encuentra en una universidad convencional. Además, busca fortalecer las relaciones sociales entre escuelas interculturales y sus comunidades anfitrionas.

Sin duda, el ISIA está abriendo nuevos espacios para conocimientos de varios actores y también epistemologías que han sido excluidas de la universidad durante mucho tiempo. Sin embargo considero que se han enfatizado en los medios de transmisión de conocimiento y las instituciones sociales más que en los conocimientos concretos, como los relacionados con la agricultura (González, 2001), el calendario (Gómez, 2015), la cosmovisión, la lingüística, etcétera. El hecho de ser una institución intercultural y no solamente ayuuk le complica la tarea de enfocar y enseñar conocimientos concretos. Al mismo tiempo, sin esta concretización, existe la posibilidad de que la interculturalidad quede en lo abstracto y que el diálogo entre muchas culturas y pensamientos no se termine de profundizar.

Mientras estudiantes y profesores en el ISIA enfatizan conocimientos ayuuk e indígenas, utilizan y resignifican tecnologías, metodologías y conocimientos occidentales. La mayoría tiene una perspectiva que busca utilizar conocimientos y herramientas indígenas y occidentales juntas. En sus escritos y en las entrevistas, los estudiantes mencionaron la capacidad de métodos occidentales para complementar a conocimientos y prácticas indígenas. El ejemplo del doblaje de *Los Simpson* a la lengua ayuuk y muchos más muestran que la mayoría de los profesores internos y los estudiantes están más interesados en utilizar e hibridizar conocimientos para lograr sus objetivos, que escoger uno solo o lógico para vivir. En contraste, los profesores voluntarios –urbanos y no indígenas– describieron en las entrevistas una relación tensa entre conocimientos occidentales e indígenas, o en uno de los casos, que no existe ningún marco de conocimientos indígenas en la universidad. Estas diferencias entre los profesores voluntarios y los estudiantes indígenas señalan, tentativamente, la jerarquía profunda que sigue existiendo entre cultura, conocimiento y práctica indígena y occidental, la cual siempre mantiene lo indígena como local y particular, mientras lo occidental busca declararse como universal.

En contraposición de lo que Luykx (1999) encontró en las escuelas normales rurales o “fábricas de ciudadanos” en Bolivia, que intentaron

convertir aimaras a maestros alienando su labor lingüística y conocimientos culturales, la labor que involucra a los profesores y estudiantes en el ISIA tiene un alto valor y sentido para ellos. Han logrado “apropiarse” (Rockwell, 1996) de las posibilidades ofrecidas por el modelo de educación intercultural. Repensar las formas y posibilidades de la educación está influido por fuerzas significantes directas, así como el reconocimiento oficial de estudios, los recursos financieros, las oportunidades de empleo para los egresados y el tremendo peso histórico de desvalorización de conocimientos de los pueblos indígenas. La educación también está restringida por fuerzas ideológicas, las cuales intentan establecer definiciones que limitan las expresiones culturales e indígenas y las categorizan como legítimas e ilegítimas dentro de la interculturalidad en un Estado neoliberal. No obstante, los actores en el ISIA están tejiendo una nueva red, fuerte y diversa, de personas comprometidas a repensar la realidad social en la región Mixe y más allá.

Notas

¹ “Mixe” y “Ayuuk” son términos que refieren al mismo pueblo indígena, cuyo territorio tradicional se ubica en el noreste del estado de Oaxaca. Actualmente la población mixe es de aproximadamente 130 mil personas.

² La investigación ha sido de tiempo completo en el ISIA durante mayo y junio de 2014 y de agosto de 2015 a mayo de 2016.

³ El “tequio” es un trabajo en beneficio común, practicado a nivel familiar, comunidad y entre comunidades. Su uso es amplio y extendido en las comunidades mixes de Oaxaca.

⁴ Utilizo profesores “locales” o “internos” como sinónimos para referir al cuerpo docente que labora en el ISIA de tiempo completo.

⁵ Alcida Rita Ramos argumenta que el “indio hiperreal” es una fabricación occidental del indio perfecto, cuyas virtudes merecen que los profesionistas en el tema de derechos indígenas lo defiendan. Este estereotipo se vuelve más real que las personas indígenas de carne y hueso, causando que los profesionistas estén más interesados en defender la fabricación del indio perfecto que de las personas indígenas.

⁶ Véase también volumen 18, número 34 de la revista *Cuadernos del Sur* (enero-junio 2013),

en que se explora el concepto de la comunalidad a través de varios medios, incluyendo artículos, testimonios y formatos visuales.

⁷ El Sistema Universitario Jesuita de México está formado por ocho universidades, incluyendo el ISIA; de ellas, desempeñan un papel importante en el ISIA la Universidad Iberoamericana sedes Ciudad de México y Puebla, y el ITESO.

⁸ Se han cambiado todos los nombres a pseudónimos.

⁹ “Xëëmaapyë” se refiere a la sacerdotisa o el sacerdote mixe y significa literalmente, “quienes tienen el poder sobre el tiempo y el destino” en lengua ayuuk (Gómez, 2015:21).

¹⁰ El calendario ayuuk también toma en cuenta el cuarto de día que en el calendario romano se agrega como completo cada cuatro años.

¹¹ Por ejemplo, la mayoría de los profesores que trabajan en universidades interculturales tienen maestría o doctorado y cuentan con un estatus socioeconómico alto, mientras la mayoría de los estudiantes provienen de familias cuyos padres tienen un bajo nivel de estudios formales y una situación económica precaria.

Referencias

- Aquino Moreschi, Alejandra (2013). "La Comunalidad como epistemología del Sur. Aportes y retos", *Cuadernos del Sur, Revista de Ciencias Sociales* (México), vol. 18, núm. 34, pp. 7-19.
- Barth, Fredrik (2002). "An anthropology of knowledge", *Current Anthropology* (Estados Unidos), vol. 43, núm 1, pp. 1-18.
- Casillo Muñoz, María de Lourdes y Santini Villar, Laura (2006). *Universidad intercultural: modelo educativo*, Ciudad de México: SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Conklin, Beth y Graham Laura (1995). "The shifting middle ground: Amazonian indians and eco-politics", *American Anthropologist* (Estados Unidos), vol. 97, núm.4, pp. 695-710.
- De la Cadena, Marisol (2010). "Indigenous cosmopolitics in the Andes: Conceptual reflections beyond 'Politics'", *Cultural Anthropology* (Estados Unidos), vol. 25, núm. 2, pp. 334-370.
- Di Giminianni, P. (2013). "The contested rewe: sacred sites, misunderstandings, and ontological pluralism in Mapuche land negotiations", *Journal of the Royal Anthropological Institute* (Inglaterra), vol. 19, núm. 3, pp. 527-544.
- Díaz, Floriberto (2007). *Escrito: comunalidad, energía viva del pensamiento mixe = Ayuujktsënää'yën - ayuujkwënää'ny - ayuujk mëk'ajtën*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dietz, Gunther (2004). "From indigenismo to zapatismo: the struggle for a multi-ethnic Mexican society", en N. Grey Postero y L. Zamosc (coords.), *The struggle for indigenous rights in Latin America*, Brighton, Sussex Academic Press, pp. 32-80.
- Dietz, Gunther (2009). *Multiculturalism, interculturality and diversity in education: an anthropological approach*, Münster: Waxmann.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura (2011). "Indigenising" or "Interculturalising" Universities in Mexico?: Towards an ethnography of diversity discourses and practices inside the "Universidad Veracruzana Intercultural", *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, vol. 4, núm. 1, pp. 4-21.
- Esteva, Gustavo (2010). "Beyond education", en: B. Maldonado Alvarado y L. Meyer (coord.) *New world of indigenous resistance: Noam Chomsky and voices from North, South, and Central America*, San Francisco: City Lights Books, pp. 115-131.
- Estrada Jacquez, Guillermo (2008). "Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk", en D. Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*, Caracas, Venezuela: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 371-380.
- Estrada Jacquez, Guillermo; Díaz, José Guadalupe; Reyes, Juan Carlos; Vásquez, Genaro; Maldonado, Benjamín; Faustino, Laura; Vásquez, Nelson; Wooten, Matthew y Cardoso, Crisóforo (2006). *Hacia dónde vamos: un diagnóstico de la región Mixe*, Jaltepec de Candayoc: Centro de Estudios Ayuuk: Universidad Indígena Intercultural Ayuuk.

- Faudree, Paja (2013). *Singing for the dead: the politics of indigenous revival in Mexico*, Durham: Duke University Press.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogy of the oppressed*, Londres: Penguin Books.
- Gallardo Vásquez, J.C. (2014). "Ciencia y conocimiento en la Sierra Mixe", *Revista Digital Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México*, vol. 15, núm. 2, pp. 1-9.
- García, María Elena (2005). *Making indigenous citizens: identities, education, and multicultural development in Peru*, Stanford: Stanford University Press.
- Gómez Reyes, Juan Carlos (2015). *Kontoy y Tajëew: los dioses padre y madre de los Ayuuk*, Alotepec Mixe: Casa de la Lengua y la Cultura Ayuuk "Kontoy-Tajëew"
- González Apodaca, Erica (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Casa Juan Pablos.
- González, Roberto (2001). *Zapotec Science: Farming and Food in the Northern Sierra of Oaxaca*, Austin: University of Texas Press.
- Greaves, Cecilia (2006). "La política y el proyecto de educación indígena del avilacamachismo", en M. Bertely Busquets (coord.) *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, Ciudad de México: La Casa Chata, pp. 95-120.
- Greene, Shane (2007). "Introduction: on race, roots/routes and sovereignty in Latin America's Afro-indigenous multiculturalisms", *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* (Estados Unidos) núm. 12, vol. 2, pp. 329-355.
- Grey Postero, Nancy (2007). *Now we are citizens: indigenous politics in postmulticultural Bolivia*, Stanford: Stanford University Press.
- Gustafson, Bret (2009). *New languages of the state: indigenous resurgence and the politics of knowledge in Bolivia*, Durham: Duke University Press.
- Gutmann, Amy (1999). *Democratic education*, Princeton: Princeton University Press.
- Hale, Charles (2006). *Más que un indio (More than an indian): Racial ambivalence and neoliberal multiculturalism in Guatemala*, Santa Fe, N.M.: School of American Research Press.
- Hale, Charles (coord.) (2008). *Engaging contradictions: theory, politics, and methods of activist scholarship*, Berkeley: University of California Press.
- Hall, Stuart (1986). "On postmodernism and articulation: An interview with Stuart Hall", *Journal of Communication Inquiry* (Inglaterra) vol. 10, núm. 2, pp. 45-60.
- Haraway, Donna (1988). "Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective", *Feminist studies* (Estados Unidos), vol. 14, núm. 3, pp. 575-599.
- ISIA (s/f) *Modelo educativo*, s.d.e.
- Kukathas, Chandran (2003). *The liberal archipelago: a theory of diversity and freedom*, Oxford: Oxford University Press.
- Kuroda, Etsuko (1993). *Bajo el Zempoaltépetl: la sociedad mixe de las tierras altas y sus rituales*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Oaxaca: Instituto Oaxaqueño de las Culturas.
- Kymlicka, Will (1996). *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*, Oxford: Oxford University Press.

- Lehmann, David (2013). "Intercultural universities in Mexico: Identity and inclusion", *Journal of Latin American and Caribbean Studies* (Estados Unidos), vol. 45, núm. 4, pp. 779-811.
- Lipp, Frank (1991). *The Mixe of Oaxaca: religion, ritual, and healing*, Austin: University of Texas Press.
- Loyo, Engracia (2006). "El conocimiento del indio: nuevo camino para su asimilación 1930-1940", en M. Bertely Busquets (coord.) *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, Ciudad de México: La Casa Chata, pp. 69-94.
- Luykx, Aurolyn (1999). *The citizen factory: schooling and cultural production in Bolivia*, Albany: State University of New York Press.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2005). *Desde la pertenencia al mundo comunal: propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*, Oaxaca: Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk.
- Martínez Luna, Jaime (2010). "The Fourth Principle", en B. Maldonado Alvarado y L. Meyer (coord.), *New world of indigenous resistance: Noam Chomsky and voices from north, south, and central America*, San Francisco: City Lights Book, pp. 85-99.
- Mato, Daniel (coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*, Caracas: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Mena, P.; Muñoz Cruz, H. y Ruiz López, A. (1999). *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*, Oaxaca: Sistema de Investigación Regional "Benito Juárez"/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Mignolo, Walter (2009). "Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom", *Theory, Culture and Society* (Estados Unidos), vol. 26, núm. 7, pp. 1-20.
- Osterweil, Michal (2013). "Rethinking public anthropology through epistemic politics and theoretical practice", *Cultural Anthropology* (Estados Unidos), vol. 28, núm. 4, pp. 598-620.
- Pitrou, P. (2015). "Life as a process of making in the Mixe Highlands (Oaxaca, Mexico): towards a general pragmatics of life", *Journal of the Royal Anthropological Institute* (Inglaterra), vol. 21, núm. 1, pp. 86-105.
- Povinelli, Elizabeth (2002). *The cunning of recognition: indigenous alterities and the making of Australian multiculturalism*, Durham: Duke University Press.
- Quispe Huanca, Felipe (2010). "Aymara Resistance", en B. Maldonado Alvarado y L. Meyer (coord.), *New world of indigenous resistance: Noam Chomsky and voices from north, south, and central America*, San Francisco: City Lights Books.
- Ramos, Alcida (1994). "The hyperreal Indian", *Critique of Anthropology* (Estados Unidos), vol. 14, núm. 2, pp. 153-171.
- Rappaport, Joanne (2005). *Intercultural utopias: public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia*, Durham: Duke University Press.
- Rendón Monzón, Juan José (2003). *La comunalidad: modo de vida en los pueblos indios*, tomo I, Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo Editorial Tierra Adentro-Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.

- Rockwell, Elsie (1996). "Keys to appropriation: rural schooling in Mexico", en B. Levinson, D. Foley, y D. Holland (coords.) *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany: State University of New York Press, pp. 301-324.
- Rodríguez Moreno, J. R. (2014a). "Evaluación del entorno laboral en la región del bajo Mixe de Oaxaca y determinación de las capacidades y limitaciones de formación profesional en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)", *Cuadernos del Sur Revista de Ciencias Sociales* (México), vol. 20, núm. 37, pp. 7-22.
- Rodríguez Moreno, J. R. (2014b). "El logro laboral de los egresados del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA); percepciones sobre su formación universitaria", *Cuadernos del Sur Revista de Ciencias Sociales*, vol. 20, núm. 37, pp. 23-46.
- Sartorello, Stefano (2014). "La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 19, núm. 60, pp. 73-101.
- Schmelkes, Schmelkes (2008). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos", en Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina*, Caracas: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 329-338.
- SEP (2016). *Universidad Intercultural, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública*. Disponible en: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/universidad-intercultural/> (consultado: 17 de mayo de 2016).
- Smith, Linda (2012). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*, Londres; New York: Zed Books.
- Sousa Santos, Boaventura (2014). *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*, Boulder: Paradigm Publishers.
- Taylor, Charles (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition*, Princeton: Princeton University Press.
- Tsing, Anna (2005). *Friction: an ethnography of global connection*, Princeton: Princeton University Press.
- Tsing, Anna (2007). "Indigenous Voice", en M. de la Cadena y O. Starn (coord.), *Indigenous experience today*, Oxford/New York: Berg, pp. 33-67.

Artículo recibido: 12 de febrero de 2016

Dictaminado: 22 de abril de 2016

Segunda versión: 20 de mayo de 2016

Aceptado: 23 de mayo de 2016