

4



## *Interculturalidad y educación propia en el nivel superior: proyectos político-pedagógicos en América Latina*

---

*Interculturality and Community-determined Higher  
Education: Political-pedagogical Projects in Latin America*

**Jazmín Nallely Arguelles Santiago\***

**DOI:** 10.5944/reec.47.2025.41861

Recibido: **15 de julio de 2024**  
Aceptado: **19 de marzo de 2025**

---

\* JAZMÍN NALLELY ARGUELLES SANTIAGO: Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías CONAHCYT-Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0030-2004>. **Datos de contacto:** e-mail: [jarguelles@conahcyt.mx](mailto:jarguelles@conahcyt.mx)

## Resumen

La investigación realizada permite analizar y comparar los avances y desafíos para una interculturalidad transformativa (López, 2021) en contextos de diversidad y las posibilidades para una educación propia en el nivel superior desde la región de América Latina. Para ello, se sitúan tres casos de estudio: el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) y el Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza) en Oaxaca, México; así como, la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas «Apiaguaki Tüpa» (UNIBOL-AT) en Chuquisaca, Bolivia. En este sentido, el presente artículo aporta al conocimiento y comprensión de la interculturalización de la educación superior considerando tres proyectos político-pedagógicos asentados en el escenario latinoamericano. Asimismo, los hallazgos evidencian la agencia de las y los sujetos sociales y educativos inmersos en los procesos autonómicos gestados por la emergencia de las comunidades y pueblos originarios desde realidades contemporáneas. Los resultados de investigación llevan a la discusión sobre la formación de profesionales para responder al horizonte de futuro para la vida en comunidad, toda vez que la puesta en marcha del ISIA, Unixhidza y UNIBOL-AT incide en la reconfiguración étnica de las y los estudiantes y articula su posicionamiento político-identitario. La interculturalidad constituye a la vez el objeto transversal del estudio, la cual se refleja en el quehacer institucional, pues conlleva una co-construcción de saberes y conocimientos en términos culturales, lingüísticos y educativos. Asimismo, las potencialidades para un estudio comparativo (Arguelles y Delgadillo, 2022) refieren que desde la visión indígena factores como territorio, cultura y lengua se entretajan permanentemente, develando tensiones entre pueblos y Estado. Estas orientaciones permitieron identificar las propuestas educativas que conllevan al desmontaje de la colonialidad y el asumo de proyectos educativos etnopolíticos en territorios de origen.

**Palabras clave:** Interculturalidad; Educación Superior; Pueblos Indígenas; Lenguas Indígenas; Estudios Comparados

## Abstract

Through three case studies in Latin America, this research enables an analysis and understanding of the progress and challenges for a transformative interculturality (López, 2021) in contexts of diversity and the possibilities for community-determined education at the higher education level. To this end, the experiences of the Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) and the Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza) in Oaxaca, Mexico were investigated. Also the Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaki Tüpa” (UNIBOL-AT) in Chuquisaca, Bolivia. Thus, this article contributes to the body of knowledge and understanding of the process of interculturalization of higher education by considering three political-pedagogical projects operating in the Latin American context. Furthermore, the findings highlight the agency of social and educational actors involved in autonomous processes stemming from the emergence of indigenous communities within contemporary realities. The research results lead to a discussion on the training of professionals to respond to the future horizon for life in communality, since the work of ISIA, Unixhidza and UNIBOL-AT has an impact on the ethnic reconfiguration of their students and articulates their political-identity positionalities. The concept of interculturality, reflected in the institutional work and the co-construction of knowledge and know-how in cultural, linguistic and educational terms, is also a fundamental aspect of the study. Likewise, the potential for a comparative study (Arguelles and Delgadillo, 2021) resides in the fact that from the indigenous perspective, factors such as territory, culture and language are permanently interwoven, revealing tensions between peoples and the State. This conceptual framing allowed us to identify the educational proposals that can facilitate the dismantling of coloniality and the adoption of indigenous ethno-political educational initiatives.

**Keywords:** Interculturalidad; Educación Superior; Pueblos Indígenas; Lenguas Indígenas; Estudios Comparados

## 1. Introducción

En América Latina debido a la composición de la población pluricultural, plurilingüe e incluso plurinacional y las luchas gestadas desde los movimientos sociales e indígenas en México y Bolivia, se han planteado e instaurado proyectos político-pedagógicos que posicionan la interculturalidad, el bilingüismo y las posibilidades de educación propia en el nivel superior. Pues el establecimiento de las universidades en territorios originarios posee fines, objetivos y propósitos directamente vinculados a la consecución de las reivindicaciones históricas de estos pueblos.

Las condiciones para una interculturalidad transformativa (López, 2021) en el escenario actual y las posibilidades para la implementación de una educación propia en el nivel superior constituyen el foco de atención de esta investigación desarrollada en contextos de diversidad cultural y lingüística en América Latina. A través de la experiencia situada en tres Instituciones de Educación Superior localizadas en comunidades y pueblos originarios de la región se distinguen los avances en la construcción de una interculturalidad que tienda a la transformación de la sociedad y permita la educación propia a partir de la experiencia de las y los actores socio-educativos. En particular, se posicionan los hallazgos en las propuestas político-educativas, así como las voces de las y los jóvenes con respecto a la respuesta institucional de las universidades sobre las expectativas y necesidades de la población indígena-originaria, la pertinencia cultural y lingüística de la propuesta educativa y las concreciones del accionar político pedagógico del currículo universitario. En este sentido, la posibilidad de la educación propia en el nivel superior plantea una perspectiva distinta de las universidades convencionales, en tanto pretende abrir posibilidades para un pluralismo epistemológico (Olivé, 2013), que revierta el eurocentrismo-racismo imperante. Esta situación es relevante, pues tal como señalan Delgadillo y Arguelles (2021), los estudios comparados permiten distinguir las características propias de las universidades, los logros obtenidos, los retos superados a lo largo del tiempo y su correlato con las reivindicaciones de los movimientos sociales indígenas, en tanto resultan cruciales para distinguir «hacia dónde se dirigen», es decir, cuáles son los desafíos que las instituciones de educación superior de carácter étnico, intercultural o indígena enfrentan en el contexto actual. Por ello, en este trabajo se reflexiona sobre la formación de profesionales para responder al horizonte político-pedagógico de las comunidades en territorios de México y Bolivia. Asimismo, existe el intento por aportar al conocimiento y configuración de la interculturalidad y la educación propia desde la agencia de los sujetos sociales y educativos, quienes se constituyen en sujetos del currículum (De Alba, 1991) y se encuentran inmersos en los actuales procesos autonómicos en la región.

La construcción metodológica se basó en la etnografía educativa (Rockwell, 2009), la cual consideró la técnica de la entrevista en profundidad (Vela, 2008), a manera de diálogos que permitieron recuperar la experiencia vivenciada en el entorno universitario. Asimismo, la revisión documental (Taylor y Bodgan, 1998) de los modelos educativos universitarios para analizar la información de sus plataformas digitales, así como el contenido producido en redes sociales oficiales a modo de etnografía virtual (Hine, 2004). Mientras que, en la etapa comparativa resultó necesario la focalización del estudio y elaboración criterios de validez situados (Gil-Antón, 2010) a fin de dar cuenta de las tendencias que se observan en el escenario latinoamericano, a raíz de las demandas y reivindicaciones de los pueblos indígenas con respecto a la educación superior ligada al territorio, uso de lenguas, culturas e institucionalidad propia.

### 1.1. Sobre la construcción teórico-metodológica

La metodología desarrollada en esta investigación fue cualitativa de corte etnográfico, intercultural, comparativa, dialogal y de carácter regional motivada por el Proyecto «Pedagogías propias en Educación Superior en contextos de diversidad cultural y lingüística en México y América Latina» (Conacyt 2024) y el Estado del arte de la Educación Superior Intercultural en América Latina (FILAC 2021), el cual abarca Instituciones de Educación Superior involucradas en procesos de interculturalización, sus innovaciones curriculares, la interlocución con las organizaciones indígenas, el proyecto etnopolítico, la agencia juvenil, las redes académicas y otros dispositivos que operan hacia una educación superior de mayor relevancia y pertinencia para los pueblos indígena-originarios.

La metodología implementada responde a la necesidad de comprender la situación de la educación superior y establecer en qué medida estas IES responden a las demandas y expectativas de los actores de las comunidades y pueblos originarios. Del mismo modo, distingue la pertinencia cultural y lingüística de las políticas institucionales y programas de estudios de estas universidades.

La investigación develó cómo la descolonización del saber se expresa en las denominaciones que se dan a las carreras, las mallas curriculares, las y los agentes que entran en juego en las instituciones interculturales/comunitarias de educación superior, así como los problemas que las universidades tienen con las instituciones gubernamentales que las aprueban y acreditan, precisamente porque su lugar de enunciación es otro.

#### Estrategia metodológica, técnicas e instrumentos

La metodología empleada se basó en la etnografía educativa (Rockwell, 2009) que utiliza la técnica de la entrevista en profundidad (Vela, 2008) y la observación participante (Taylor y Bodgan, 1987), asimismo la revisión documental (Taylor y Bodgan, 1998) y la etnografía virtual (Hine, 2004) para luego establecer comparaciones entre las distintas IES. El transcurso de los trabajos de campo se caracterizó por su naturaleza dialogal y horizontal, lo cual permitió establecer cruces de información y que los hallazgos fueran retroalimentados desde el lugar de enunciación de los actores locales. La complementariedad entre estos diferentes rasgos implica más que la suma de la descripción y análisis de los casos. Esta visión regional de la Educación Superior aporta a los estudios comparados (Gil-Antón, 2010) en tanto considera las diferentes voces y actores que denotan el reconocimiento del carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de la región.

Desde el punto de vista operativo y dada la dimensión de la tarea por abordar, se seleccionaron tres IES con población indígena de la región. Se abordó una IES como el ISIA con mayor antigüedad y trayectoria académica y de atención a estudiantes en el contexto rural e indígena de Jaltepec de Candayoc, Cotzocón-Mixe, que creó mecanismos con SER Mixe, A.C. y la red AUSJAL, luego de relaciones infructuosas con el Estado, para posibilitar el nivel superior en territorio originario y el acceso de estudiantes indígenas (por ello, es privada, de acceso público). La segunda experiencia refiere al CUC Santa María Yaviche (Unixhidza), perteneciente a la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), inscrito en las demandas y reclamaciones del pueblo zapoteco-xhidza en el Rincón de la Sierra Juárez. Y el tercer caso, se sitúa en la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas «Apiaguaiki Tüpa» (UNIBOL-AT) en la región del Gran Chaco, boliviano.

Tabla 1.  
*Estudio comparativo: IES, denominación, tipo de gestión y alcance*

| <b>País</b> | <b>Estado</b> | <b>Instituciones de Educación Superior</b>  | <b>Tipo de gestión</b>                        | <b>Alcance</b>                        |
|-------------|---------------|---|---|---------------------------------------|
| México      | Oaxaca        | Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)   | Comunitaria, indígena, intercultural, privada | Regional, articulada a la Red AUSJAL. |
|             |               | Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO)   | Indígena pública, gratuita y autónoma         | Regional                              |
|             |               | Centro de Estudios Comunal Santa María Yaviche (Unixhidza)                                  |   |                                       |
| Bolivia     | Chuquisaca    | Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL) Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaki Tüpa” | Indígena pública, gestión gubernamental       | Regional                              |

*Fuente.* Elaboración propia con base en trabajo de campo y revisión documental (2022-2023)

Para el tratamiento de información relevante vinculada a los tópicos y ejes seleccionados para esta investigación se priorizaron las siguientes variables: fecha de creación, rasgos clave que marcan el carácter de la institución, misión y visión, características culturales e identitarias de los estudiantes, composición de la planta docente y fomento del diálogo interepistémico, proyecto político-pedagógico, inclusión curricular de conocimientos, filosofías y saberes indígenas, especialidades formativas que ofrece en distintos niveles, uso de lenguas indígenas como medios de educación y estrategias adoptadas para asegurar el servicio educativo de la pandemia.

Con esta categorización, también se consideró la revisión documental sobre cada una de las instituciones seleccionadas, entre informes institucionales, referidos a diagnósticos, planes de desarrollo institucional, mallas curriculares, programas de estudio, datos estadísticos y calendarios académicos, entre otros. Adicionalmente, se consultaron libros y artículos sobre experiencias y programas que las IES llevaban a cabo, los cuales permitieron triangular información y preparar entrevistas y la realización de grupos focales con los fundadores de las IES casos de estudio.

En el contexto de la pandemia por la COVID-19, esta indagación empleó metodologías y técnicas alternativas de recolección, procesamiento y análisis de la información, así como el aprovechamiento de las nuevas Tecnologías de Comunicación e Información (TIC). A partir del levantamiento de las restricciones sanitarias se realizó el trabajo de campo en las comunidades y territorios de origen. El trabajo de campo permitió verificar y contrastar información recogida; colaborar, construir y reflexionar sobre datos y situaciones in situ con los actores locales y acceder a documentación o fuentes primarias. También, realizar el registro de imágenes en las comunidades, las sesiones de aula y el contexto universitario; el registro del diario de campo y la elaboración de producciones audiovisuales con los actores de las IES, así como entrevistas en profundidad.

En la etapa comparativa se abordan los casos de IES que denotan distintas voces y actores para evidenciar cómo desde la visión indígena existen factores como territorio, cultura y lengua que, constantemente se entretienen para develar tensiones entre pueblos y el accionar del Estado-nación. El enfoque que ha guiado nuestro trabajo ha sido intercultural, descolonial e interseccional, donde se vinculan y entretienen variables y criterios



como etnia, clase, género. Estos factores guardan estrecha relación con las desigualdades y discriminaciones derivadas del carácter predominantemente eurocéntrico y racializado de la sociedad latinoamericana.

### **1.2. Hallazgos sobre los proyectos político-pedagógicos en el escenario latinoamericano**

Como se denota, esta investigación cualitativa llevó a comprender la interculturalidad y construcción de la educación propia en contextos rurales e indígena-originarios donde la demanda del nivel superior no solo implica una respuesta a la ampliación de cobertura escolar sino el reconocimiento y la lucha por una educación con pertinencia epistémica, cultural y lingüística.

Hoy en día, la educación propia en el nivel superior busca resignificar la presencia viva de los pueblos indígenas en el mundo dotándola de sentido propio mediante la retoma de su historicidad (Delgadillo, 2018). Asimismo, establecer una interculturalidad crítica y transformativa (López, 2021) que les permita a las comunidades y pueblos originarios la autonomía y autodeterminación. A continuación, se presenta la investigación realizada en tres casos de estudio: el ISIA y la UNIXHIDZA en territorios de los pueblos originarios ayuuk y xhidza de México; así como, el caso de la UNIBOL-AT que se localiza en territorio guaraní de Bolivia.

## **2. Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)**

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) ubicado en Jaltepec de Candayoc, Cotzocón Mixe en el estado de Oaxaca fue fundado en agosto de 2006. Desde su creación el ISIA representa un vínculo entre la escuela y la vida, entre los conocimientos y saberes comunitarios, así como su contribución al fortalecimiento profesional de los estudiantes. Los procesos constitutivos de la universidad en territorio originario señalan que la iniciativa de formar una universidad indígena surgió al interior de la Asociación Civil Servicios del Pueblo Mixe (SER Mixe A. C.), que desde 1982 había realizado una serie de reflexiones en torno a la educación y su relación con la lengua y la cultura de la región mixe.

En el 2004 se firmó un convenio entre SER-Mixe A. C. y el Sistema Universitario Jesuita (SUJ), con la finalidad de realizar un diagnóstico de la región mixe y determinar qué tipo de universidad y qué licenciaturas serían pertinentes para el contexto. Después de dos años de investigaciones y asambleas comunitarias se creó el ISIA con sede en Jaltepec de Candayoc. Cabe mencionar que luego de negociaciones prolongadas e infructuosas con el Estado, esta universidad se encuentra incorporada a la Secretaría de Educación Pública (SEP) como una institución privada, aunque de facto es de acceso público.

### **2.1. El ISIA como alternativa educativa pertinente**

El ISIA (2020) tiene como visión ser reconocido como una institución de nivel superior que ofrece una alternativa educativa de calidad, innovadora y socialmente pertinente. Para ello, colabora con otros actores sociales, en el mejoramiento de las condiciones de vida de la región. De este modo, su misión consiste en formar profesionales interculturales que, situados desde el contexto y experiencia de las comunidades, impulsen el desarrollo integral-sustentable y fortalezcan la libre determinación de los pueblos indígenas.

De ahí la relevancia del ISIA en la atención de las lenguas y culturas desde el territorio en que se encuentran. Este desafío implica -por ejemplo- aportar al fortalecimiento de los procesos de revitalización y uso de las lenguas originarias en escenarios académicos y en el seno de las comunidades de la región. Como se denota, en el ISIA los planes curriculares están estructurados con el propósito de crear un vínculo entre las comunidades rurales e indígenas y la institución educativa.

## **2.2. Proyecto etno-político y pedagógico.**

Una mirada a la educación propia en territorio ayuuk permite distinguir que la educación y formación de los jóvenes desde los significados profundos de la lengua ayuuk (mixe) enuncian que los procesos de enseñanza y aprendizaje se practican y comparten en comunalidad. Así lo expresan las voces estudiantiles de la universidad:

«La comunalidad ha estado presente en los pueblos desde mucho antes de que hubiera institutos importantes, es un estilo de vida que no siempre se relacionó con la educación moderna, el hecho de hacer convivencia en situaciones importantes y comprometedoras es lo que conozco como comunalidad». (Ent. JSE, ISIA, 2023)

Por ende, el modelo educativo del ISIA (2014) se encuentra vinculado al *wejën-kajën*, el cual aborda todas las potencialidades intelectuales, afectivas y sociales que la persona o el *jää'y* tiene dentro de sí para crecer, participar, recoger y apropiarse de lo que aprende, del *ja ëxpëjkën*. Entonces, el ISIA denota acciones de los docentes y estudiantes para fortalecer la identidad cultural y lingüística, afianzar la vinculación comunitaria y potenciar la formación universitaria, tomando como referente el concepto operativo y filosófico del *wejën kajën* (despertar, desarrollar o desenvolverse).

Si bien, el ISIA surgió en la zona mixe, resulta relevante mencionar que también recibe alumnos de otras culturas, sean indígenas y no indígenas, en tanto «se busca que cada quien fortalezca su identidad, su auténtica manera de ser, para que desde su propia cultura se reconozca y se piense en un mundo intercultural» (Modelo Educativo ISIA, 2014, p. 31). Estos planteamientos refieren la atención a la diversidad y la construcción de la propuesta político-educativa que se establece y desarrolla para el funcionamiento de la universidad. Las dimensiones que el currículum atiende son las siguientes: articulación con la comunidad, valoración de lo intercultural, investigación y formación para la vida.

La propuesta curricular del ISIA muestra el camino para mejorar la correspondencia entre educación, los requerimientos del ámbito laboral y el desarrollo social-comunitario, en tanto incide en la adopción del modelo de educación propia e intercultural. El currículum se nutre de los saberes de diferentes regiones mixes y se abre a otros, incluso hacia aquellos considerados como universales; retoman los saberes y experiencias comunitarias a modo de tequio (ayuda mutua), asamblea, trabajo por consensos, manejo sustentable de los recursos naturales, entre otros.

## **2.3. Currículum intercultural y diversidad lingüística**

Siguiendo este análisis, la propuesta educativa es contra-hegemónica en tanto reconoce y promueve los saberes y conocimientos de diferentes pueblos originarios, tomando en consideración los procesos de enseñanza y aprendizaje propios. En este sentido, el ISIA constituye un proyecto etno-político que potencia el uso y comunicación en lenguas originarias (Arguelles, 2021), la implementación de formas de producción basadas en la

organización social-comunitaria e innovadores procesos de construcción del currículum para la interculturalidad y el bilingüismo desde y para los Pueblos Indígenas.

El tratamiento de las lenguas originarias como eje transversal en la propuesta curricular del ISIA muestra el camino para mejorar la correspondencia entre educación y el desarrollo social-comunitario, en tanto incide en la adopción de un modelo de educación propia e intercultural que valora y promueve la diversidad cultural y lingüística. Al respecto, las dimensiones que el currículum atiende son las siguientes: articulación con la comunidad (por ejemplo, se denota en la articulación de la vida comunitaria y el calendario escolar); valoración de lo intercultural (la universidad constituye un espacio que valora la diversidad cultural y lingüística; así como, el conjunto de acciones para el diálogo intercultural y el respecto a la diferencia); investigación (que permite explorar y fortalecer las sabidurías indígenas; contribuir a la construcción de alternativas de vida y justicia socio-ambiental) y formación para la vida (al promover procesos interculturales de participación social y comunitaria y, la vinculación desarrollo-cultura en un mundo cambiante).

Asimismo, desde la perspectiva de los estudiantes, el ISIA constituye una instancia que contribuye al fortalecimiento de la educación propia y permite desplegar acciones para el uso de las lenguas originarias como medio de comunicación. Las voces de las y los jóvenes permiten visualizar su agencia social y posicionamiento político e identitario:

«La educación de fuera nos cambió el pensamiento. La educación debe tener otro sentido. Educación con el corazón, es la educación que nace desde abajo, establecidas y que hoy tiene identidad y vida propia, un espacio de encuentro donde haya culturas y comunicación que tiene como fin aportar a la recreación y consolidación de las identidades desde una intervención educativa, cultural y comunicativa». (Ent. GCL, ISIA, 2021)

Por lo tanto, el fortalecimiento de la identidad posiciona al ISIA como una institución que «enfatisa en conceptos propios del pueblo ayuuk de la vida comunitaria, la organización social y el conocimiento» (Lebrato, 2016, p. 792).

#### **2.4. Lenguas originarias en la formación profesional**

La relevancia de las lenguas originarias en la formación de nuevos cuadros de profesionales indígenas es de suma importancia por cuanto abona a la preservación de la riqueza de la diversidad lingüística que nos atañe a todos como humanidad. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en septiembre de 2007, establece que «los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas».

Como se menciona, a través de su historicidad, el ISIA ha puesto de relieve el manejo de la lengua indígena como eje transversal en la formación de las y los estudiantes, ya sean hablantes o no de lenguas indígenas. Por ejemplo, Valdez y Rayas (2016), en un ejercicio de valoración del diseño curricular de la Licenciatura en Educación Intercultural, exponen que la valorización de diferentes culturas y conocimientos aporta múltiples perspectivas a la institución, por cuanto la diversidad de culturas, lenguas y personas que integran a la licenciatura enriquecen la experiencia formativa.

De esta manera, la universidad constituye un espacio para la educación propia y el posicionamiento político-pedagógico que asume la riqueza de la diversidad, tal como expresan las y los jóvenes que se encuentran en formación profesional: «La lengua es



un factor que se ha perdido por las escuelas, sin embargo, ahora es tiempo de volver a recuperar la lengua de nuestros pueblos considerando la necesidad de la comunidad». (Ent. DGM, ISIA, 2023),

Asimismo, manifiestan que las diferentes actividades que ofrecen en vinculación con la comunidad y/o en la universidad, como el tequio y el rancho, son percibidas como positivas. Además, mencionan que existe corresponsabilidad con la comunidad en el desarrollo de sus conocimientos y en regresar a sus comunidades de origen para colaborar y aportar de manera recíproca, pues las y los jóvenes constituyen las nuevas generaciones que han iniciado acciones tendientes a la revitalización lingüística y cultural.

«El espacio educativo en donde intervendré no es una escuela bilingüe. A pesar de que hablamos el mixe, no hay un espacio en donde se pueda aprender su escritura y lectura. Otro de los detalles es que, los docentes son externos por lo tanto no hablan ni entienden la lengua materna de los estudiantes. Entonces, predomina el castellano únicamente. Sin embargo, es una comunidad en donde prevalece la cultura e identidad, usos y costumbres». (Ent. MCM, ISIA, 2021)

Al parecer, en México todas las lenguas originarias se encuentran en riesgo. Las instituciones educativas como la escuela de corte occidental han sido factores de desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas por el español, lo que ha llevado a la pérdida de saberes y sus hablantes. Estas dificultades han sido consideradas en la implementación de la propuesta curricular universitaria. Así que, para evitar un sesgo de admisión, privilegiando el ingreso de alumnos hablantes de una lengua indígena, se ha optado por permitir el ingreso de todos los interesados: «¿Si no hablo ninguna lengua indígena, puedo estudiar en la escuela? Si eres hablante o no de alguna lengua, puedes estudiar aquí».

Aunado a ello, la enseñanza-aprendizaje respecto a la lectoescritura de diferentes lenguas indígenas se encuentra en proceso de consolidación, pues no solo se debe atender el estudio de la lengua mixe sino la diversidad de lenguas indígena-originarias de los estudiantes.

«Personalmente diré que escogí estudiar en la universidad por qué era la institución que más se acoplaba a mis recursos económicos, de igual manera; por qué la visión tenía era diferente a las que ofrecen otras instituciones, esta iba más enfocada en el desarrollo de los pueblos indígenas: el trabajo colectivo, los saberes comunitarios, las lenguas, la autonomía, etc.» (Ent. JHC, ISIA, 2021).

Como se observa, la lengua originaria es un eje transversal. En sus inicios únicamente se planteaba el abordaje de la lengua ayuuk; sin embargo, debido a la dinámica sociolingüística al interior de la comunidad académica y la necesidad de fortalecer la revitalización y uso de las lenguas, no solo en la región sino en las comunidades y pueblos de adscripción de los estudiantes, hubo la necesidad de impulsar el Centro de Lenguas, Arte y Cultura.

Si bien el Centro de Lenguas busca que el aprendizaje de la lengua sea dialógico, funcional, comunicativo y constructivo (Martínez, 2019) para que los universitarios interactúen con la comunidad de Jaltepec, las comunidades vecinas y el lugar de procedencia de los estudiantes, resulta interesante mencionar que «no hay docentes que enseñen (en lenguas indígenas), salvo el ayuuk, son alumnos mismos que trabajan en sus lenguas» (Comunicación personal, ISIA 17 de agosto de 2020).

## 2.5. Escenario multilingüe e intercultural

Como se denota, el ISIA se ha ido constituyendo en un espacio multilingüe que alberga estudiantes de los diferentes pueblos y comunidades de la entidad e incluso a nivel nacional. La vinculación que las y los jóvenes estableen con sus lugares de origen pretenden revertir los procesos de desplazamiento y pérdida de saberes. Por ejemplo, en el caso de los ikoots, cuya lengua es ombeayiüts.

«Aunque el Ombeayiüts en casi todos los casos, es considerado la lengua materna; hoy en día, una parte de la niñez en San Mateo del Mar aprende el español como primera lengua, entonces no es transmitido el sentido de pertenencia hacia la comunidad desde una edad temprana». (Ent. JHC, ISIA, 2021).

Esta situación enfrenta el desafío relativo a la enseñanza de las lenguas indígenas, ya sea como lengua materna (L1) o segunda lengua (L2). Asimismo, evidencia la necesidad de formación de personal originario con competencias lingüísticas sólidas, lo cual no solo se refiere a mejores prácticas desde la didáctica universitaria, sino a la implementación de estrategias con mediación intercultural basadas en las pedagogías indígenas desde las voces de los actores involucrados. En este caso, en el ISIA el despliegue de estrategias para la atención de las lenguas ocurre de manera horizontal, es decir, entre pares.

El papel de la universidad en la formación de profesionales que respondan a las necesidades de los pueblos y comunidades originarias es sumamente relevante, pues la incidencia de las y los jóvenes resulta fundamental para revertir la pérdida de saberes y conocimientos, asimismo para el mantenimiento de la lengua entre las futuras generaciones.

«La fuerza del racismo y la discriminación hacia las comunidades originarias, hacia su lengua a sus costumbres, a su cosmo-vivencia, me provoca coraje, porque estas políticas han hecho que las lenguas estén en un estado crítico y que sus hablantes vivan una crisis de identidad al no saber reconocer que ellos están y viven en comunidades y la significan hasta cierto punto». (Ent. GPM, ISIA, 2023)

Las iniciativas de revitalización lingüística y cultural poseen relevancia y sentido para los distintos actores de la comunidad en su conjunto. Al momento, el ISIA como espacio multilingüe ha brindado atención a estudiantes hablantes de las lenguas chinanteco, chontal, huave, mazateco, mixe, mixteco, popoluca, tzeltal, zapoteco y zoque, además de los ayuukhablantes.

## 3. Centro Universitario Comunal Santa María Yaviche (UNIXHIDZA)

Los procesos organizativos que llevaron a la implementación de esta universidad parten de la necesidad de una educación vivencial y comunitaria en el nivel superior. De este modo, la Unixhidza desarrolla acciones para incidir en la reconfiguración étnica de los jóvenes, articular su posicionamiento político-identitario y coadyuvar en la preservación de las lenguas originarias. En el Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche se reflexiona sobre la formación de profesionales para responder proyecto

político-pedagógico para la vida en Comunalidad en el Rincón de la Sierra Juárez de Oaxaca desde la agencia de los sujetos sociales y educativos inmersos. La Unixhidza constituye uno de los dieciséis centros pertenecientes a la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Actualmente, cuenta con las carreras de Ingeniería en Comunalidad y Licenciatura en Cultura Musical Comunitaria.

### **3.1. Proyecto político-pedagógico de Unixhidza**

El 20 de abril de 2020 se publica en el Periódico Oficial el Decreto 1201 mediante el cual se expide la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). De acuerdo con Maldonado (2020), los Centros Universitarios Comunales de la UACO se abren por gestión de grupos locales organizados y con la aprobación de las autoridades locales y de la Asamblea Comunitaria. La propuesta educativa de esta IES busca generar procesos colaborativos de aprendizaje a contracorriente del eurocentrismo (Quijano, 2000) y las convencionalidades de corte occidental. Esta institución en el nivel superior posiciona la creación e implementación de proyectos de vida en contextos comunitarios y, con ello, incide en posibilidades de justicia curricular (Torres, 2010); es decir, en el planteamiento y desarrollo de la propuesta educativa de manera crítica y democrática respecto de lo que se enseña y aprende, así como en el papel agentivo de los sujetos en tanto actores del currículo. A su vez, establece iniciativas que permiten avizorar procesos de descolonización del ser, el saber y el poder (Lander, 2000; Quijano, 2000), entendidos como procesos que develan la persistencia étnica de la comunidad y recuperan la memoria colectiva, los cuales dan cabida a una reconfiguración identitaria que opta por una mejor calidad de vida, seguridad alimentaria, co-construcción y transmisión de saberes, preservación de la lengua originaria, así como en el establecimiento de alianzas entre organizaciones de base comunitaria.

### **3.2. Pertinencia del currículum y pueblos originarios**

Las necesidades, demandas y expectativas de los jóvenes permiten visualizar cómo se vive la experiencia universitaria y cuáles son los alcances o límites de la pertinencia del currículo en tanto propuesta político-educativa. Asimismo, la evidencia permite conocer aquellos aspectos estructurales formales que moldean a los jóvenes en su carrera profesional. A partir de esta investigación encontramos la relación estrecha entre la pertinencia, el fortalecimiento identitario y las expectativas para una mejor calidad de vida, puesto que posicionan la autonomía de los jóvenes, sus ideales y compromiso ético con su comunidad.

«Yo quiero seguir estudiando en la Unixhidza porque me hace aprender cosas de dónde vengo y enseñar esto a la gente de mi comunidad. Nosotros mediamos. Soy joven y es importante que cuidemos lo que se nos concedió, nosotros los jóvenes somos el centro» (Ent. DSM, Unixhidza).

En lo sucesivo se abordarán estas categorías retomando las voces de los estudiantes de la primera generación de la carrera de Ingeniería comunal. Se explicitarán las implicaciones de la cobertura educativa, la perspectiva sobre el currículo universitario y la educación propia, la postura sobre revalorar la lengua y cultura Xhidza así como la necesidad de co-construir el conocimiento, aunado a las expectativas sobre la pertinencia de la estructura curricular en el escenario actual.

### 3.3. Institucionalidad universitaria y fortalecimiento identitario

El tema de la ampliación de la cobertura de la educación con poblaciones indígenas no solo implica acercar la escuela a la comunidad; es decir, cerrar las brechas que históricamente dejaban entrever la lejanía hacia los centros urbanos, donde unos cuantos podían acudir debido a la distancia y la escasez de recursos económicos que implicaban el traslado desde su comunidad, así como el alto costo de solventar la estadía en una ciudad. Actualmente, la presencia de la Universidad en territorio originario permite el acceso de los jóvenes de manera efectiva, facilitando su incorporación y su desenvolvimiento académico en su propia comunidad: «porque está en mi pueblo, porque puedo estar cerca de mi gente» (Ent. SCLH, Unixhidza, 2022).

El establecimiento institucional de la Universidad no únicamente tiene repercusiones en términos de su ubicación geográfica, sino también permite el fortalecimiento identitario, en tanto, afianza los lazos familiares y comunitarios (Arguelles, 2022). Por ejemplo, coadyuva al reconocimiento potencial del territorio, identificando problemáticas concretas a resolver, así como potencialidades para un desarrollo autónomo. Además, promueve la lengua originaria en el aula y fortalece su uso en diversas situaciones cotidianas en el escenario local.

### 3.4. Educación propia y agencia juvenil

Se evidencia el interés por aprender desde un currículo universitario que complementa y articule la educación propia. Por un lado, los estudiantes buscan el reconocimiento de los saberes y conocimientos comunitarios, utilizando como eje la lengua originaria *didza xhidza*. Por otro, se denota el intento por incidir en nuevas formas de atención y solución a situaciones o problemáticas concretas, las cuales no alcanzaban a comprenderse o resolverse únicamente con las instituciones escolares que existían en la comunidad: «Yo ingresé a esta escuela con el objetivo de aprender cosas nuevas, que tal vez no lo puedo aprender en casa o no lo pude aprender en la escuela donde había ido que es el bachillerato integral comunitario» (Ent. JLH, Unixhidza, 2022). La educación superior cobra sentido como necesidad-derecho y cuidado de sí, en términos personales y también comunitarios.

Además, la decisión de estudiar para ser «entendidos» se relaciona con la capacidad de agencia, la necesidad de superar barreras u obstáculos, así como la demanda por comprender la realidad desde una mirada propia. Los contenidos que los jóvenes vislumbran como saberes no solo resultan en un cúmulo de nuevos aprendizajes sino en la reflexión y transferencia de estos en la solución de problemas que conciernen a su futuro como sujetos en colectivo, en comunidad: «Yo decidí estudiar aquí ya que es un lugar donde se nos enseña a ser entendidos, no solo enseñan a saber» (Ent. DMY, Unixhidza, 2022).

Aunado a lo anterior, la universidad en la comunidad coadyuva al estatus de la lengua originaria en tanto posiciona su prestigio y uso en el contexto cotidiano. Esta motivación o input lingüístico generado entre los jóvenes permite desarrollar el uso del zapoteco de manera eficaz y nos recuerda que: La lengua materna, su vocabulario y su estructura gramatical, no los conocemos por los diccionarios y manuales de gramática, sino por los enunciados concretos que escuchamos y reproducimos en la comunicación discursiva efectiva con las personas que nos rodean. (Bajtín, 1998, p. 13)

Asimismo, incide en el reclamo lingüístico, pues deja entrever que, tras varias décadas de desplazamiento de la lengua originaria por el español, existe la demanda por superar

la discriminación lingüística hacia los hablantes de *didza xhidza*. Esta «oportunidad» se gesta en la universidad a través de los jóvenes y tiene correlato con los distintos actores de la localidad. Entonces, la formación profesional comprometida con el currículo comunitario implica la necesidad de superar la negación o exclusión histórica a la que ha sido llevada la lengua originaria y la educación propia.

### **3.5. Revalorización cultural y lingüística**

Entre las demandas se encuentran la revaloración de la lengua y cultura zapoteca desde los saberes y sentires de los abuelos. A su vez, las posibilidades para la co-construcción del conocimiento con los otros; es decir, las generaciones que se desarrollan y desenvuelven en el escenario cotidiano contemporáneo: «Me gusta por la forma de fomentar a valorar lo grande que somos como personas zapotecas. También nos instan a escribir los saberes de nuestros abuelos, ya que de este modo podrá pasar a las otras generaciones que vienen creciendo». (Ent. WGM, Unixhidza, 2022)

La satisfacción de estas demandas lleva a planteamientos de interculturalizar desde la diferencia colonial (Sartorello, 2014), lo cual implica otras formas de construir epistemologías críticas apuntaladas en procesos de descolonización para fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural del pensamiento hegemónico (pp. 82-83). En este sentido, Delgadillo (2020) subraya que la construcción de la educación propia en el nivel superior supone que, entre todas las funciones realizadas por los sabios indígenas, se destaque su rol como depositarios de los saberes y conocimientos de los Pueblos Indígenas y a la vez de mediadores en los procesos de articulación entre el conocimiento universal de corte occidental y los saberes y conocimientos indígenas.

A la par, encontramos que los procesos de resistencia contra la hegemonía, en este caso, se encuentran estrechamente relacionados con el fortalecimiento de la identidad cultural toda vez que la discriminación ha operado también en el uso de las lenguas y ha llegado a evidenciar una clara discriminación lingüística hacia el zapoteco. Las actitudes propositivas de los jóvenes hacia la lengua originaria intentan revertir estos procesos de discriminación y llevan a constatar que para afianzar el uso de la lengua «La selección de todos los medios lingüísticos se realiza por el hablante bajo una mayor o menor influencia del destinatario y de su respuesta prefigurada» (Bajtín, 1998, p. 24). Por ello, la necesidad de afianzar tanto la adquisición como el aprendizaje de la lengua y cultura *xhidza* entre los niños y jóvenes.

La formación profesional en este centro universitario busca el relevo generacional, ya que uno de los horizontes de los egresados vislumbra la profesionalización para continuar el posgrado. Y, una vez con el nivel de maestría, sean ellos, los jóvenes, quienes formen a los nuevos cuadros de ingeniería comunal; es decir, los facilitadores serían los recién egresados como profesionales originarios cualificados. Esta formación profesional sustentada en los conocimientos comunitarios y la pedagogía propia constituye un avance en la ESC, como señala la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas: «Artículo 14. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje».

Entre las expectativas se encuentra el aprender y conocer como metas a nivel personal y colectivo sobre la base de un currículo comunitario que responda a la educación propia y se concrete principalmente en pertinencia cultural y lingüística. Así, la institución es



novedosa no solo por su reciente creación como centro universitario de la UACO, sino por los movimientos de aprendizaje y procesos de lucha en favor de la educación en el nivel superior, ya que la Universidad como tal se ha venido gestando en la comunidad desde procesos históricos y sociales ocurridos en la región.

«Es una escuela donde podemos aprender y conocer más sobre nuestra comunidad. También porque es parte de nuestra comunidad y a su vez es una escuela nueva. Por tal motivo me interesa esta universidad para aprender y conocer más sobre la vida en este mundo». (Ent. YPL, Unixhidza, 2022)

La identidad que fortalece el sentido de pertenencia se vislumbra en el entorno universitario. La educación, por ende, se concreta en el respeto y responsabilidad, en tanto las y los estudiantes adoptan valores y formas de vida para afianzar la alteridad, su derecho a la diferencia y posicionamiento del ser sin discriminación ni racismo: «Tal vez significa la libertad de hacer lo que queramos, de elegir quién podemos ser en la vida, pero siempre y cuando podamos ser responsables de todo y que nunca olvidemos de dónde venimos y a dónde pertenecemos» (Ent. YPL, Unixhidza, 2022). Como hemos visto, en Yaviche se construye un currículo cuya base se sustenta en la comunidad al posicionar saberes y conocimientos Xhidza en la formación profesional, los cuales intentan superar condiciones de subalternidad (Spivak, 1988) y buscar caminos hacia la emancipación social desde la educación propia.

## **4. UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas «Apiaguaiki Tüpa»**

De acuerdo con la Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) la educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social. En el 2011 la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez incorpora elementos orientados al mantenimiento y desarrollo del patrimonio social, cultural y lingüístico de los pueblos indígenas. El artículo 30 expresa los principios que rigen la educación según el modelo de país establecido por la constitución.

Aunado a ello, el Decreto Supremo No 29664 del 02/08/2008 establece la creación de tres Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL) en territorios originarios: la UNIBOL aimara «Tupak Katari», la UNIBOL quechua «Casimiro Huanca» y la UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas «Apiaguaki Tüpa».

Según Delgadillo (2020) la creación de estas IES se inscribe en la visión política amplia de los pueblos indígenas orientados a la reconstitución ancestral de los territorios ancestrales, la autodeterminación de las naciones indígenas y la retoma de su historicidad. Por ello, la creación de este nuevo régimen de universidades alternas a las universidades convencionales se justifica en la experiencia de gran parte de la población indígena que tuvo que lidiar con procesos de alienación, pérdida de identidad cultural, priorización de

intereses individuales y una visión mercantil del conocimiento. Conviene precisar que las UNIBOL fueron creadas por un decreto supremo y no por una ley de la Asamblea Plurinacional, al margen del Sistema de la Universidad Bolivia (SUB), conformado por 15 universidades, 11 públicas y 4 de régimen especial (López, Arguelles e Ipia, 2022).

La UNIBOL «Apiaguaiki Tüpa» constituye una entidad descentralizada de educación superior, encauzada a formar profesionales con preparación técnica, científica, productiva, comunitaria con pertinencia a las exigencias de desarrollo social, político y productivo de las Naciones y Pueblos, en tanto alberga alrededor de una veintena de naciones indígenas originarias de las 36 que se encuentran en el país. Toda vez que las Tierras Bajas abarcan el 63 % del territorio boliviano. Como se denota, la creación de la UNIBOL AT respondió a la necesidad de enfrentar los desafíos del nuevo escenario nacional, comprometida con la defensa y gestión de los territorios ancestrales y el desarrollo de capacidades para ejercer el autogobierno y la libre determinación.

Desde su fundación, esta universidad potenció la educación propia y la visualización del proyecto político de los pueblos indígenas bajo condiciones básicas de vida: el territorio y la emancipación. Delgadillo (2020) subraya que el carácter vital de estos elementos se tradujo para los pueblos indígenas en dos imperativos: la reconstitución de los territorios indígena-originarios y la autodeterminación de estos pueblos.

En este sentido, la implementación de la UNIBOL «Apiaguaiki Tüpa» cuestiona el modelo de universidad convencional moderna de corte occidental, con el que vienen funcionando las universidades públicas y privadas, desde la fundación de la primera universidad en Bolivia. Es por ello que, desde su creación, la UNIBOL-AT anheló la construcción de una universidad indígena no convencional cuya finalidad consistiría en concretar una propuesta de educación superior propia desde y para los pueblos indígenas de Tierras Bajas de Bolivia.

#### **4.1. Agencia indígena y alcances de la propuesta educativa de la UNIBOL Guaraní y de pueblos de Tierras Bajas**

El estudio realizado por López, Arguelles e Ipia (2022) muestra que la UNIBOL-AT atiende a estudiantes de distintos Pueblos Indígenas, no solo a mujeres y hombres guaraní. En el ciclo escolar 2021 la universidad contaba con 572 estudiantes. La representación por pueblos en esta IES en su mayoría se conformaba por los guaraníes y chiquitanos (60 % de la matrícula). Mientras que el 40 % albergaba a estudiantes de los pueblos guarayo, mojeño-trinitario, afroboliviano, leco, quechua, tacana, aymara, itonama, movima y mojeño-ignaciano.

Delgadillo (2018) menciona que, en sus inicios la UNIBOL AT dio cabida a la agencia social e indígena en el proyecto. La evidencia mostró una participación cualitativa en el planteamiento y concreción de la propuesta académica posicionada en la visión política e ideológica de los pueblos de tierras bajas. Esta participación de los pueblos indígenas se observó en el planteamiento educativo y el despliegue de acciones en instancias de proposición, decisión y ejecución. De manera orgánica, los pueblos indígenas definieron el curso de acción institucional de la universidad, tanto en la estructura de gobierno, así como en la administración de recursos, la gestión institucional y académica. Inclusive, Delgadillo (2018) señala que los actores indígenas visualizaron a la universidad como una institucionalidad creada por ellos mismos.

#### **4.2. La UNIBOL AT y el currículo universitario**

Como se observa, la creación de las universidades indígenas (UNIBOL) por decreto presidencial constituyó una respuesta del Estado a las necesidades educativas de la población originaria en el marco del Plan de desarrollo productivo nacional. En la UNIBOL AT se crearon cuatro carreras convencionales: Ingeniería del Petróleo y Gas Natural, relacionada directamente con el aprovechamiento de los hidrocarburos, cuyos yacimientos importantes se encuentran ubicados en los territorios indígenas de la nación Guaraní. Ingeniería Forestal, destinada al aprovechamiento de los recursos naturales conexos al bosque y medio ambiente en la Amazonía. Ingeniería en Ecopiscicultura vinculada con el manejo de las fuentes hídricas que aún se encuentran en el oriente boliviano. Y finalmente, Medicina Veterinaria relacionada con el cuidado y cría de animales. En datos recientes, López, Arguelles e Ipiá (2022) señalan que el 33 % estudia Medicina veterinaria y zootecnia, 28,6 % Ingeniería forestal, 25,5 % Ingeniería de petróleo y gas natural y 12,8 % Ingeniería en ecopiscicultura.

#### **4.3. Aspectos de los contenidos curriculares para la formación profesional**

En cuanto a los contenidos de las diferentes asignaturas, cabe señalar la presencia de áreas curriculares que justificarían prácticas docentes ancladas en una matriz eurocéntrica. Pues las carreras orientadas al desarrollo económico y productivo, en escasa medida logran articularse con los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas para conceptualizar, diseñar y operar los proyectos de producción y gestión en el horizonte del buen vivir.

Al parecer, la búsqueda de una sólida formación profesional enfrenta el desafío de articular «la más alta calidad académica, científica, técnica, social, humanística y empresarial» (UNIBOL, sf) con la necesidad de cuidar y proteger la Madre Tierra. Toda vez que el objetivo de la formación profesional se encuentra relacionado con el compromiso para aportar al desarrollo económico, productivo, cultural y lingüístico del Estado Plurinacional. De este modo, el «senti-pensar comunitario productivo» (UNIBOL) más allá de constituirse en un paradigma se convierte en una aspiración, un reto bajo la nomenclatura del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo del país.

Aunado a ello, en las y los estudiantes se pueden observar los estragos de una trayectoria educativa en los niveles escolarizados, la cual se ha caracterizado por la «práctica pedagógica explicadora que ha trastocado el modo de concebir el proceso de aprendizaje» (Delgadillo, 2018). En particular, cuando se trata de las materias del área técnica. Es decir, la hegemonía de occidente en educación aún se ve concretada en el carácter colonial con el que fueron concebidas las universidades convencionales y que hasta nuestros días incide en el diseño e implementación de propuestas educativas alternas o diferenciadas del eurocentrismo y la «colonialidad del saber» (Quijano, 2015).

#### **4.4. Participación de sabios indígenas en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas**

Cabe subrayar que, en los primeros años de esta IES, los procesos educativos se retroalimentaban con la participación de los sabios de las naciones Guaraní, Gwarayu, Mojeña y Monkox (Chiquitana). Según Delgadillo (2018), en cuanto a las funciones que realizaban eran varias, desde ser orientador para los estudiantes, educador, experto en lengua indígena, desempeñándose también como asesores académicos y políticos que guiaban

a los órganos de gobierno y de administración universitarios. De entre todas las funciones realizadas por los sabios indígenas sobresalía aquella relacionada con el rol de depositarios de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas y mediadores en los procesos de articulación entre el conocimiento universal de corte occidental y los saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas.

Sin embargo, este diálogo de saberes entre las naciones indígenas y aquellos de occidente es todavía un desafío, en tanto esta función se ha ido visto limitada. La importancia de la función pedagógica del sabio indígena para la UNIBOL -en su creación- radicó en su potencialidad como agente intraculturizador en procesos académicos de diseño y reestructuración curricular de planes y programas académicos.

Hoy en día, la necesidad de la educación propia en el nivel superior se constituiría sobre la base de una educación anclada en el territorio de las naciones y pueblos originarios, las concepciones de la cosmovisión y el horizonte buen vivir a fin de encontrar vías alternativas al contexto neoliberal-capitalista. Para ello, las carreras y procesos de formación profesional incidirían en la transformación social de manera crítica, es decir, sin subordinarse a las lógicas del mercado y el campo laboral, pues aún prevalecen la hegemonía y las contradicciones del sistema de desarrollo económico y político occidental.

#### **4.5. Tratamiento de las lenguas indígenas en la UNIBOL «Apiaguaiki Tüpa»**

La UNIBOL «Apiaguaiki Tüpa» es un escenario multilingüe que posee la mayor diversidad étnica, cultural y lingüística del estudiantado en comparación con sus homólogas. Desde la perspectiva de López, Arguelles e Ipia (2022) la cuestión de las lenguas indígenas constituye para la UNIBOL-AT un desafío importante en su propósito de desarrollar una educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Por ende, la presencia de estudiantes de diversos Pueblos Indígenas exige el uso de cada una de sus lenguas en el proceso educativo, en tanto todas son oficiales en el Estado Plurinacional.

Según Delgadillo (2018) esto le significa a la institución una gran dificultad y un verdadero desafío referido al rescate y fortalecimiento de las lenguas indígenas de Tierras Bajas. Por cuanto, desde su creación, la UNIBOL AT ha atendido a estudiantes provenientes de 18 naciones indígenas, incluidos algunos estudiantes de tierras altas: aimara y quechua. Sin embargo, la complejidad para el uso y revitalización de las lenguas indígenas la universidad ha asumido este desafío estableciendo la asignatura de lengua originaria como parte del tronco común, cuyo objetivo consiste en «Recuperar, fortalecer y desarrollar la cultura, idioma y la identidad de las naciones y pueblos indígenas a través de la promoción de investigaciones; consolidar programas de enseñanza y aprendizaje de idiomas indígenas y la interacción con las comunidades lingüísticas» (UNIBOL, 2018). No obstante, el tratamiento de las lenguas indígenas en la institución muestra dificultades y limitaciones referidas principalmente a la atención adecuada de la diversidad.

López, Arguelles e Ipia (2022) manifiestan que la implementación de la propuesta educativa en la UNIBOL AT requiere docentes que hablen las lenguas de los estudiantes. Además, que hayan tenido vivencias comunitarias y que estén dispuestos a desaprender mucho de lo que aprendieron en las universidades convencionales y hasta cómo lo hicieron. Ya que, en esta IES, la lengua como vehículo de comunicación y reservorio de conocimientos ancestrales ha sido incorporada en las mallas curriculares de las carreras que ofrece, priorizando los idiomas guaraní, bésiro, gwarayu y moxeño, los más representados por el estudiantado y aquellos que cuentan con docentes que los hablan.

## 5. Situando el análisis comparado desde los proyectos político-pedagógicos de América Latina

La investigación desarrollada permite incentivar aproximaciones al desafío de la pertinencia epistémica, cultural y lingüística de los proyectos político-pedagógicos en el nivel superior implementados en América Latina. Por ello, se analizaron desde IES no convencionales, aquellos procesos de construcción de propuestas educativas en territorios originarios de México y Bolivia. De esta manera, fue posible analizar y comprender la Educación Superior Comunitaria (ESC).

Las acciones implementadas coadyuvaron al análisis comparado en términos de educación de las comunidades y pueblos originarios e interculturalización en el nivel superior. Como se denota, la puesta en marcha de estas universidades tiene incidencia en la preservación de las lenguas originarias, reconfiguración étnica y agencia juvenil. En definitiva, con esta investigación se aporta al conocimiento y configuración de la ESC desde la agencia de los sujetos sociales y educativos en los procesos autonómicos gestados por la emergencia de los pueblos originarios desde realidades contemporáneas.

Tabla 2.  
*Alcances de la investigación*

| Actores                   | Pueblos originarios | Lenguas originarias             | Lugar                            | IES                           | Carrera/<br>Programa de estudio         |
|---------------------------|---------------------|---------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|---|
| Estudiantes               | Mixe Zoque          | Ayuuk                           | Jaltepec de Candayoc             | ISIA                          | Licenciatura en Educación Intercultural |
| Docentes                  | Tseltal             | Tsuni otezoque                  | Municipio San Juan Cotzocón-mixe |                               |   |
| Sabias y sabios indígenas | Zapoteco            | Tseltal                         |                                  |                               |   |
| Autoridades               | Huave               | Didza xidza Zapoteco del Rincón |                                  |                               |   |
|                           |                     | Ombeayiüts                      |                                  |                               |   |
| Estudiantes               |                     | Zapoteco                        | Didza Xhidza                     | Santa María Yaviche           | CUC                                     |
| Equipo fundador           |                     |                                 | Rincón de la Sierra Juárez       | Municipio Tanetze de Zaragoza | Santa María Yaviche                     |
| Docentes                  |                     |                                 |                                  |                               | Unixhidza                               |
| Autoridades educativas    |                     |                                 |                                  |                               | Ingeniería Comunal                      |
| Autoridades comunitarias  |                     |                                 |                                  |                               |   |
| Estudiantes               |                     | Guaraní                         | Guaraní                          | Macharetí, comunidad de Ivo   | UNIBOL AT                               |
| Docentes                  |                     | Chiquitano                      | Bésiro Guarayu                   | Municipio de Macharetí        | Ingeniería Forestal                     |
| Autoridades               |                     | Guarayo                         | Moxeño                           |                               |   |
|                           |                     | Mojeño-trinitario               |                                  |                               |   |
|                           |                     | Afroboliviano                   |                                  |                               |   |
|                           |                     | Leco                            |                                  |                               |   |
|                           |                     | Quechua                         |                                  |                               |   |
|                           |                     | Tacana                          |                                  |                               |   |
|                           |                     | Aymara                          |                                  |                               |   |
|                           |                     | Itonama                         |                                  |                               |   |
|                           |                     | Movima                          |                                  |                               |   |
|                           |                     | Mojeño-ignaciano                |                                  |                               |   |



Cabe mencionar que mediante esta investigación se potenció la articulación, información y prospectiva con impacto social, ya que denota la articulación de organizaciones, pueblos indígenas, autoridades e IES a fin de optimizar la implementación de políticas públicas en temas de educación propia/comunitaria e intercultural en beneficio de la población. Toda vez que la investigación identificó un conjunto de universidades de naturaleza comunitaria e indígena, cuya gestión es pública y en un caso privada; inclusive, con una cobertura de alcance regional. Las IES del estudio permiten comprender las posibilidades para una educación propia en tanto se distinguen de las universidades convencionales de corte occidental.

Tabla 3.

*Ejes de análisis en la configuración de la educación propia*

| <b>Ejes de análisis</b>  | <b>IES</b> | <b>Mapeo de actores</b>                         | <b>Lugar</b>   |
|--|------------|---|--|
| Identidad cultural<br>Currículum:<br>Saberes y conocimientos<br>Comunalidad<br>Institucionalidad universitaria<br>Uso de lenguas originarias<br>Agencia juvenil  | ISIA       | Estudiantes/<br>Docentes/Sabios<br>comunitarios | Jaltepec de<br>Candayoc<br>Cotzocón- mixe<br>Oaxaca, México      |
| Expectativas universitarias<br>Tecnologías de la Información y la Comunicación<br>Currículum: pedagogías propias<br>Uso de lenguas originarias<br>Lealtad lingüística<br>Agencia juvenil<br>Cultura escolar<br>Comunalidad | UNIXHIDZA  | Estudiantes/<br>Equipo fundador/<br>docentes    | Santa María<br>Yaviche, Tanetze<br>de Zaragoza<br>Oaxaca, México |
| Institucionalidad universitaria<br>Currículum: saberes y conocimientos<br>Uso de lenguas originarias<br>Formación docente<br>Agencia juvenil<br>Buen vivir   | UNIBOL-AT  | Estudiantes/<br>Docentes/<br>Autoridades        | Macharetí-Ivo,<br>Chuquisaca,<br>Bolivia                         |

En este trabajo, se reflexiona sobre la formación de profesionales para responder al horizonte de futuro y proyecto político-pedagógico para la vida en el Rincón de la Sierra Juárez, Jaltepec de Candayoc, territorios situados en México y, la región del Gran Chaco en Bolivia.

En nuestra investigación, el ISIA se perfila como la instancia que permite coadyuvar a un proceso de revitalización, tanto de las culturas, como las lenguas indígenas desde

el territorio ayuuk. La Unixhidza intenta romper las barreras del eurocentrismo y avanzar hacia un pluralismo epistemológico (Olivé, 2013). Actualmente, la UNIBOL tiene la visión y misión de responder con *calidad y pertinencia* al desarrollo social, económico, político y productivo del Estado.

Estas IES se inscriben en la necesidad de transitar del carácter monocultural y elitista de la universidad convencional a la pluriversidad y con ello sentar las bases para una educación superior comunitaria. Desde esta perspectiva, el diseño del modelo curricular cuestiona y propone diferentes formas de construir y transmitir los saberes y conocimientos. Estas universidades permiten coadyuvar a los procesos de revitalización tanto de la cultura como de la lengua originaria desde su visión y compromiso de formar a las personas como sujetos sociales y colectivos, de modo acorde a los planteamientos político-pedagógicos que re-configuran el devenir que han decidido emprender para y desde los pueblos originarios de la región.

Al respecto, conviene mencionar que la implementación de una propuesta de educación propia en el nivel superior exigiría el desarrollo de pedagogías propias que retomen los saberes y conocimientos, la historicidad, la cosmovisión y el buen vivir desde sus metodologías, agentes, escenarios y procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde tal anclaje se analizó cómo las experiencias identificadas contribuyen a la construcción de una interculturalidad para la transformación social, que incida en la actuación cotidiana de los miembros de las comunidades universitarias y en el quehacer de las propias instituciones y su relacionamiento con las organizaciones, comunidades y pueblos indígenas. Hasta el momento esta investigación demuestra que la interculturalización de la educación superior latinoamericana se enfrenta a desafíos políticos, epistemológicos y pedagógicos que es necesario abordar, en tanto las instituciones de educación superior forman a las nuevas generaciones de ciudadanos y dirigentes que habrán de incidir en las transformaciones que los estados latinoamericanos requieren para reconciliarse con las características multiétnicas, pluriculturales y multilingües de las sociedades que los componen.

## 6. Conclusiones

La construcción de la educación propia en el nivel superior desde América Latina implica el posicionamiento de una educación autodeterminada y territorializada, pues las experiencias del ISIA y Unixhidza en México; así como UNIBOL-AT en Bolivia muestran que el planteamiento e implementación de la Universidad constituye un espacio-territorio de la comunidad, cuya base se sustenta en un currículum con pertinencia lingüística y cultural. Si bien, el tema de cobertura escolar es importante para llegar a estos escenarios, conviene destacar que en estas experiencias se desarrollan procesos de reconfiguración identitaria y agencia social comunitaria para su funcionamiento en el nivel superior.

En estas experiencias existe un intento por plantear e implementar un currículum con pertinencia cultural, lingüística y con apertura epistémica. El currículo universitario tiene sustento en la base comunal, promueve la justicia curricular y los actores asumen un papel determinante en la formación que reciben los nuevos cuadros de profesionales indígena-originarios (Arguelles, 2023). Estas IES aportan de manera sustantiva al conocimiento y la configuración de la Educación Superior Comunitaria (ESC) a partir de los procesos autonómicos y emergencia de los pueblos originarios desde realidades contemporáneas.

Si bien, los casos exitosos de revitalización de lenguas en peligro ocurren a la par del reconocimiento del ejercicio político real logrado por un grupo étnico, cultural y lingüísticamente diferenciado, dicho reconocimiento desde estas IES implica asumir cierto grado de participación, decisión y autonomía en la determinación de una política lingüística relacionada con el fortalecimiento de las lenguas de los estudiantes. En los casos de estudio, se denota que existe un esfuerzo por establecer relaciones interculturales que fomenten el inter-aprendizaje (Gasché, 2008), toda vez que las propuestas educativas necesitan de la interculturalidad para situarse en el currículo comunitario y desarrollar su propia lógica.

Los datos revelan el planteamiento señalado por Bertely (2011) respecto a que la calidad y pertinencia educativas exigen modelos de innovación relevantes, bajo control indígena, que consideren el conflicto intercultural, el ejercicio de la dominación y el desequilibrio socioambiental del planeta. A partir de la investigación, resulta crucial avanzar en la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje propios, desde los significados profundos de las lenguas originarias para llegar a la comprensión de las pedagogías indígenas contemporáneas basadas en metodologías y criterios de validez situados, que afiancen y fortalezcan la identidad lingüística y cultural, posicionen el pluralismo epistemológico y los embates del eurocentrismo-racismo.

Como se observa en esta investigación, la puesta en marcha de estas universidades tiene incidencia en la preservación de las lenguas originarias y la reconfiguración étnica de las y los jóvenes y articula su posicionamiento político. Desde las experiencias analizadas, las lenguas originarias constituyen un eje transversal en la formación profesional de las y los jóvenes. Se fomenta el uso de la lengua indígena dentro y fuera del aula, no solo como asignatura de la malla curricular sino en estrecha relación con la vida cotidiana de la comunidad. Las actitudes, así como la lealtad lingüística de las y los estudiantes hacia las lenguas originarias incide en su preservación o mantenimiento. En el ISIA, Unixhidza y UNIBOL-AT existe el compromiso por preservar, promover y revitalizar las lenguas originarias desde las generaciones que se forman en la universidad, asumirlas como parte de su identidad y en vinculación con las comunidades de origen.

Como se denota, estas IES se diferencian de las universidades convencionales, en tanto promueven la autonomía de los jóvenes y su posicionamiento político-identitario hacia el buen vivir comunitario. A contracorriente de las situaciones de rechazo, exclusión y racismo que históricamente han vivenciado en los pueblos y comunidades originarias a raíz de la imposición del Estado-nación y su consecuente castellanización, el posicionamiento universitario para la educación propia responde a la necesidad de la educación superior en sus territorios de origen bajo normas de autogestión que permitan reivindicar derechos, cubrir expectativas y demandas de la población que atienden. Ciertamente, los pueblos indígena-originarios han conseguido logros importantes en varios ámbitos de la vida social, su lucha consecuente, su adaptabilidad y habilidad para actualizar y mantener sus características étnicas, culturales y lingüísticas al mundo moderno desde otras lógicas de co-construcción del mundo-mundos, aún en tiempos pandémicos.

Asimismo, estas IES establecen alianzas interinstitucionales a nivel comunitario y regional, pues la profesionalización de las y los jóvenes se dirige a dirimir desigualdades estructurales, así como brindar atención y soluciones a problemáticas concretas desde contextos situados. Aunado a ello, el tequio pedagógico permite abrir oportunidades para el inter-aprendizaje y la colaboración intercultural. Toda vez que las y los facilitadores abordan temáticas en nivel micro y macro en el entorno, lo cual posibilita el diálogo y

la complementariedad. Y en términos del fortalecimiento de la diversidad lingüística, las acciones emprendidas nos enriquecen a todas y todos como humanidad.

Como se observa, estos casos de estudio constituyen movimientos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible otra forma de educar, educarse y hacer universidad. Estas IES apuestan por el derecho a la diferencia, la recuperación de saberes locales, el uso de las lenguas originarias, las pedagogías propias y el currículum con pertinencia cultural y lingüística. Además, la agencia social comunitaria y el papel agentivo de los jóvenes es crucial para la implementación de la propuesta educativa de dichas universidades. En esta investigación se evidencia que el involucramiento comunitario genera espacios educativos emancipados, propios: desde lo local hacia lo regional y mundial. En este sentido, mediante la acción educativa comunitariamente intencionada se concretan los proyectos etno-políticos y pedagógicos de la educación superior con pertinencia cultural y lingüística.

## 7. Referencias bibliográficas

- Arguelles, J. N. (2023) Las lenguas originarias en la Educación Superior Comunitaria en Oaxaca, México. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35 (2), 293-329. <http://org.10.54674/ess.v35i2.871>
- Arguelles, J. N. (2022) Avances en la construcción de una Educación Superior Comunitaria en la Sierra Juárez de Oaxaca. *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, No. 68, Ed. Abya Yala, 149-166. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/23697/4/PIE%2068.pdf>
- Arguelles, J. N. (2021) A propósito de la educación y la diversidad lingüística en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Anales de Antropología* 55-II (julio-diciembre 2021) UNAM, 53-62. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/77271/70634>.
- Arguelles, J. N. y David Delgadillo (2021) Potencialidades de los estudios comparados en la educación superior en universidades de enfoque EIB (Educación Intercultural Bilingüe). Educación Superior Intercultural: voces y actores, *Revista Ichan Tecolotl*, Año 32, Número 344, Enero 2021.
- Bajtín, M. (1998). Estética de la creación verbal. Trad. Tatiana Bubnova. Siglo XX Editores.
- Centro Universitario Comunal Santa María Yaviche (Unixhidza) (2023). <https://unixhidza.mx>
- De Alba, A. (1991) Sobre la determinación curricular. *Currículum, crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM, 49-62.
- Decreto 1201. *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Artículo 1*. Periódico Oficial Extra, de fecha 20/04/2020. Honorable Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. LXIV Legislatura Constitucional, 2020.
- Delgadillo, D. (2020). *Construcción de la educación propia en el nivel superior: El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (México) y la Unibol Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” (Bolivia)*. Tesis doctoral en pedagogía, UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2020/noviembre/o805674/Index.html>

- Delgadillo, D. (2018). “Delgadillo, D. S. (2018). *“Iyambae”: en busca de una educación superior emancipadora en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas*. *Alteridad*, 13(1), 42-55.
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (2008) Decreto 29664 de creación de tres universidades indígenas bolivianas. La Paz – Bolivia.
- Gil-Antón, M. (2010) Acceso a la Educación Superior: caminos, veredas, barrancos y vías rápidas. En *Los grandes problemas de México. Desigualdad social*. Cortés, F. y Orlandina, O. (Coords.) El Colegio de México, A.C., 263-307
- Hecht, A. C. (2020). Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1), 103-113.
- Hine, C. (2004). Etnografía virtual. UOC.
- ISIA, Instituto Superior Intercultural Ayuuk. (2021). *Misión y visión*. <https://www.isia.edu.mx/acerca-del-isia/mision-y-vision>.
- ISIA, Instituto Superior Intercultural Ayuuk. (2014). *Modelo Educativo*. Oaxaca: ISIA.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 11-40). Clacso, Unesco, Ediciones Faces, UCV.
- Lebrato, M. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, No 70, s/pp. <https://www.redalyc.org/journal/140/14046162006/html/>.
- López, L. E. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura*, 25 (46), 41-66. <https://bit.ly/3S5JL3I>
- López, L. E.; Arguelles, J. N. & Ipia, R. (2022). Tejiendo interculturalidad y educación superior en América Latina y el Caribe. En revisión editorial.
- Maldonado, B. (2000). Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca. Centro INAH Oaxaca.
- Martínez, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Revista Bajo el Volcán*, Vol. 15, N. 23, 99-112. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2010) *Ley de la educación “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”* N° 070.
- UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” (2009). Documento de organización curricular. Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. Edición Área Académica UNIBOL. La Paz-Bolivia.
- Olivé, L. (2013). Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico. En Hernández, Sergio (coord.), *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 35-50). UIEP, Ucired, UPEL.



- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-242). Perspectivas Latinoamericanas. Clacso, Unesco, Ediciones Faces, UCV.
- Red Social Oficial Facebook Unixhidza (2023) Centro Universitario de Santa María Yaviche. <https://www.facebook.com/UNIXHIDZA>
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.
- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 73-101. <https://bit.ly/3oAusCy>
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? En Nelson, Cary y Grossberg, Lawrence (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, pp. 271-333. McMillan Education.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guide and resource* (3ª ed.). John Wiley & Sons.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). La observación Participante. Preparación del trabajo de campo. En su *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (pp. 31-49). Paidós
- Torres, J. (2010). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Ediciones Morata.
- Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (2022) La Universidad. Tejido desde la Comunalidad. <https://uaco.edu.mx/la-universidad-1/>
- Vela, F. (2008). “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”. En Tarrés, María Luisa (Coord.). *Observar, escuchar y comprender* (pp. 63-95) México, Flacso/El Colegio de México/Porrúa.