La convivencia intercultural en espacios educativos en la Educación Superior:

Reflexiones desde la Universidad Autónoma Indígena de México

Gabriela López Félix
Dolores Imelda Romero Acosta

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO
uaim
astra editorial

La convivencia intercultural en espacios educativos de la educación superior:

Reflexiones desde la Universidad Autónoma Indígena de México

astra editorial

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO
uaim

La convivencia intercultural en espacios educativos de la educación superior:

Reflexiones desde la Universidad Autónoma Indígena de México

Gabriela López Félix
Dolores Imelda Romero Acosta

astra editorial

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO
uaim

La convivencia intercultural en espacios educativos de la educación superior: reflexiones desde la Universidad Autónoma Indígena de México. **Autoras**: Gabriela López Félix y Dolores Imelda Romero Acosta —*Sinaloa, México. 2025.*

112 P. 23 cm.

Primera edición

D. R. © copyright 2025. Gabriela López Félix y Dolores Imelda Romero Acosta.

ISBN: 979-13-88142-35-2

DOI: **https://doi.org/10.61728/AE20259136**

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Ejemplar adquirido con recursos del programa S247, ejercicio 2025.

Edición y corrección: **Astra ediciones**

Todos los contenidos de esta obra se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Presentación 9

I. La diversidad cultural 11

Lo diverso y lo cultural en el ámbito educativo 18
Educación para la paz 22

II. Convivencia social 27

Algunas visiones y perspectivas de la convivencia 30
La visión sociológica de la convivencia 31
El punto de vista de la antropología 33
Las propuestas de la UNESCO 33

III. Metodología de la investigación 39

Método etnográfico 41
Coinvestigadores 43
Técnicas empleadas 43
La observación participante 44
La entrevista 47

IV. Educación intercultural en nivel superior: UAIM 51

Breve historia de la UAIM 54
La tutoría como eje de atención personalizada en la UAIM 65

V. Experiencias de convivencia 69

Percepción de la convivencia 72

Compartir con los demás 78
Prácticas grupales para fines comunes 80
Elaboración de ensayos temáticos finales por equipo 81
El valor de la empatía 82
Orgullo y práctica cultural 83
La cohesión e interacción social 83
Experiencias de los alumnos 84
Disentir en el grupo 87
Las relaciones interculturales en contextos educativos 91

VI. Conclusiones 93

Bibliografía 102

Presentación

La diversidad cultural y humana se manifiesta en la población estudiantil de la UAIM; se puede observar en sus aulas la presencia de múltiples expresiones culturales, formas otras de aprender, percibir, interpretar el mundo, que responden a las experiencias adquiridas en los contextos culturales de los que provienen los estudiantes. Son en estos espacios donde transcurre la cotidianeidad y la convivencia escolar, jóvenes que, en el ánimo de incorporarse a una institución de educación superior y formarse como profesionistas, eligen a la UAIM como una opción viable para el cumplimiento de sus objetivos.

Una vez que los jóvenes se inscriben a la universidad como alumnos, comienzan un proceso de integración al medio académico y comunitario. De entrada, se van sujetando a las normativas que la institución señala que se deben cumplir durante su estancia en la escuela; al mismo tiempo, establecen relaciones de compañerismo y amistad en el aula, "se están conociendo". Inician además un proceso de adaptación al medio, que involucra aspectos como la alimentación, el clima, el territorio, la comunidad receptora.

En algunas ocasiones, estos factores influyen en la permanencia de los alumnos; hay quienes no logran adaptarse, ya sea por cuestiones del clima, que en el caso de los jóvenes que provienen de regiones templadas repercute significativamente, pues las temperaturas del norte de Sinaloa ascienden hasta 45 grados centígrados durante el verano. Otras experiencias tienen que ver con el apego a su familia; algunos jóvenes, hombres y mujeres, no logran adaptarse a las nuevas condiciones de vida y se regresan a sus lugares de origen.

Las y los jóvenes que permanecen en la institución comienzan a involucrarse en una serie de actividades que, junto con su formación disciplinar, contribuyen a su formación integral. Los espacios como el comedor, las aulas, biblioteca, clubes deportivos, festejos del Día del Estudiante,

nido de lenguas, entre otras actividades que la universidad realiza para favorecer las relaciones de convivencia entre los alumnos, se convierten en espacios donde se comparte con sus iguales.

Los encuentros que se generan entre culturas diferentes pueden en ocasiones crear fricción o diferencias no siempre culturales; pueden ser políticas, religiosas, entre otras. Sin embargo, en las experiencias compartidas por los coinvestigadores, las dificultades se sortean en la medida en que se van relacionando con sus compañeros, con el ambiente escolar y con el entorno comunitario; suman nuevas formas de convivir. Hay que recordar que la convivencia no solo es en las aulas; todos comparten hospedaje, comedor, biblioteca, espacios para realizar deportes; necesariamente se suma también la comunidad.

En este sentido, la convivencia intercultural aspira al diálogo, al intercambio de experiencias y conocimientos entre culturas. El diálogo dialógico se convierte así en un puente que posibilita compartir costumbres y valores de otras culturas, al tiempo que promueve la comprensión de que cada cultura posee una forma particular de traducir, asociada directamente con su contexto. Se propicia un intercambio cultural que enriquece la formación de los estudiantes, transforma de manera positiva las identidades sin perder la esencia de la propia; se convierte entonces en una oportunidad que pone a prueba los sentires y los saberes de las culturas presentes; no es ausencia menos sometimiento, es emergencia de experiencias culturales compartidas.

Este libro presenta una reflexión realizada en los espacios educativos de la UAIM, particularizando el estudio de la convivencia en la Universidad Autónoma Indígena de México, Unidad Mochicahui.

Las autoras son parte del claustro universitario en dos momentos, primero como estudiantes y después como profesores, a lo que se suma que han vivido también las distintas etapas por las que ha transcurrido la vida académica de la UAIM.

I

La diversidad cultural

La diversidad cultural es un distintivo de las sociedades actuales, es una realidad que de manera cotidiana se dan encuentros entre diferentes culturas, sin embargo, están mediadas por fronteras que limitan que las relaciones se den forma simétrica, acentuando las desigualdades y reproduciendo la cultura dominante.

En este sentido, la interculturalidad se propone como una alternativa para desmantelar las relaciones de poder y control presentes en nuestra sociedad y convertirla como señala Viaña (2009) en una herramienta de emancipación, es decir que abra la posibilidad de crear sociedades que trasciendan las formas opresoras vigentes.

La convivencia en entornos culturalmente diversos representa retos complejos como el romper las barreras de prejuicios y estereotipos que se mantienen vigentes en la actualidad.

En la actualidad las tecnologías juegan un papel fundamental en las formas en que las personas se relacionan e interactúan, los individuos se encuentran en contacto permanente con diversos dispositivos electrónicos y través de estos se abre la posibilidad de realizar encuentros virtuales con personas ubicadas en contextos geográficos alejados, es decir nos enfrentamos ante nuevas formas de comunicación en las que redes sociales como Twiter, Facebook, Tik-Tok, Whats App entre otras, forman parte de la vida diaria de los individuos.

Ante a estas nuevas formas de comunicación, de relacionarse, surgen conflictos sociales y culturales que repercuten en la sociedad, vivir en la virtualidad transforma las actitudes de los seres humanos, lo margina del calor humano que produce el encuentro físico, ahora con el pretexto de que todo lo puede hacer desde el confort de su casa, se aleja cada vez más a los individuos, ahora la convivencia es virtual. Este alejamiento humano incrementa las tensiones sociales entre las diversas sociedades, lo que caracteriza hoy día a nuestra sociedad, seguramente sea el cambio.

Vivimos en una sociedad en la que el cambio forma parte de nuestra vida cotidiana. Hemos cambiado nuestra manera de relacionarnos, de comunicarnos, de trabajar, de comprar, de informarnos, de aprender. Los cambios que se han producido en nuestras sociedades en las últimas décadas, dirigidos principalmente por la imparable expansión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación han generado

nuevas maneras de entender la forma como las personas se sitúan en la sociedad, en relación a sí mismas y a los demás.

La mayoría de las ocupaciones, de una u otra forma, en mayor o menor medida, se han visto modificadas por la utilización de las nuevas tecnologías: diagnósticos médicos realizados a miles de kilómetros; diseño de productos realizados en distintos continentes; compras de moda en tiendas virtuales; taxis con GPS son solo algunos ejemplos de cómo estos cambios han afectado a la vida cotidiana (Marcelo, 2003) y transformado las relaciones sociales, incrementado una descomposición de la sociedad que alcanza niveles de violencia inusitados; las sociedades están envueltas en un complicado proceso de transformación.

Una transformación no planificada que está afectando a la forma como nos organizamos, como trabajamos, como nos relacionamos y como aprendemos, indudablemente afecta las relaciones sociales trastocando los ambientes de convivencia humana en momentos en los que la violencia ha rebasado a las instituciones.

Es por esa razón que organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), plantean estrategias que promuevan el acercamiento entre los individuos a través de la promoción de la interculturalidad, principalmente en espacios educativos.

Ahora bien, los encuentros interculturales entre individuos comunidades y pueblos entrañan invariablemente cierta tensión cultural, cuyos términos dependen del contexto en que se produzcan y de los sistemas de valores que entren en juego. En una sociedad multicultural, la memoria y los valores constituyen los dos ejes principales. En el proceso multicultural se produce una tensión de identidades, en virtud de la circunstancia histórica y del contexto político, cuando un grupo o una comunidad impone, intencionadamente o no, sus valores culturales y formas de educar sobre otros grupos minoritarios, o cuando un grupo o comunidad intenta hacer caso omiso de los valores de otros grupos o comunidades, o negarlos.

El concepto conexo de culturas nacionales reduce la dimensión creativa de la cultura a un instrumento colectivo para la cohesión y la identidad nacionales, las modalidades tradicionales de diálogo entre las culturas

desarrolladas a lo largo de este último decenio han fracasado en gran medida porque se han centrado casi exclusivamente en lo que las culturas y las religiones tienen en común. La crisis actual requiere un diálogo sobre las diferencias y la diversidad (UNESCO, 2010).

Se hace necesaria la creación de espacios que faciliten que las distintas culturas transcurran con otras en igualdad de circunstancias, donde lo distinto se convierta en oportunidad de aprender del otro.

Ante el surgimiento de sociedades cada vez más multiculturales, los sistemas educativos deben afrontar nuevos retos que exigen idear formas de educación más flexibles, apropiadas e integradoras.

El encuentro entre los diversos grupos causa tensiones entre los miembros al momento del contacto que se inicia con el primer día de clases y que se prolonga por tiempo indeterminado afectando las relaciones sociales ya que desde el primer día es necesario compartir espacios como dormitorios, comedor, baños, talleres, entre otros más que son espacios de interacción.

Esto afecta los estilos de vida de los estudiantes ya que trastoca las costumbres y tradiciones al enfrentarse a lo distinto, a nuevas formas de relacionarse, algunas regidas por las nuevas tecnologías; tecnologías que son ajenas para el contexto de origen, insertándose a los usos y costumbres de la comunidad receptora con distintos espacios para la convivencia.

El encuentro con el otro en los espacios educativos de los estudiantes motiva el cambio en muchas ocasiones de manera radical, principalmente en las actitudes y comportamientos individuales ya que se ajustan a normas desconocidas para su grupo étnico, transformando su identidad e iniciando un moderno sincretismo cultural producto de la mezcla entre las distintas culturas y los sistemas de vida de la comunidad, todo esto moderado e influenciado por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); herramienta necesaria en el modelo educativo de la UAIM.

Los estudiantes en su primer contacto con la comunidad estudiantil de entrada readaptan sus estilos de vida e inician con un proceso de asimilación, primero de la diversidad cultural de sus iguales, después con la comunidad de Mochicahui y sucesivamente a las normas institucionales de la UAIM.

La vulnerabilidad cultural que históricamente repite los métodos de segregación social son latentes en los nuevos estudiantes, los prejuicios y estereotipos hacia lo diferente es latente, se piensa que los indígenas son socialmente inferiores convirtiéndolo en estigma que flota en el ambiente social de los grupos.

Es ese ambiente el que los nuevos estudiantes creen percibir derivado a la práctica cotidiana de la sociedad en el momento en que comparten los espacios con sus iguales procedentes de los distintos grupos étnicos que ahí convergen.

Las relaciones sociales de los estudiantes se rigen entonces por dos vías, la primera a través del contacto que provoca compartir espacios (dormitorios, comedor, salones, espacios recreativos; etc.). Segundo, se enfrentan a nuevas formas de relacionarse a través de las redes sociales, desconocidas para algunos, lo que provoca un desconcierto que en muchos casos estimula la deserción.

El fenómeno de la deserción es un fenómeno latente en la UAIM, y es estimulado por los problemas de adaptación de los estudiantes que se enfrentan a culturas distintas, a formas de relacionarse diferentes a su origen cultural.

Es cierto que desde el primer semestre están agrupados por programa educativo, pero el resto de los espacios para la convivencia en la mayoría de las ocasiones no se comparten: (elección de sociedad de alumnos, reinas estudiantiles, deportes, entre otros), esto crea ciertas divisiones hacia el interior de los grupos debido a que las actividades que la institución promueve para la convivencia se da en su mayoría primero por estado de procedencia y luego por grupo étnico, entonces es difícil alcanzar acuerdos que permitan que la interacción se dé en circunstancias armónicas deseables, dificultando la participación en actividades que fortalecerían relaciones sociales del grupo.

La escuela es el espacio donde los individuos que aspiran a alcanzar una carrera profesional, pasan más tiempo de su vida, desde la etapa que va de la niñez a la de adulto, actualmente inician de los cero años hasta la culminación del nivel de licenciatura o alguna ingeniería, pasando por las aulas alrededor de veinte años y algunos más tiempos cuando realizan estudios de posgrado.

Con base en lo señalado anteriormente podemos decir que la educación formal que se recibe en la escuela constituye un factor importante en la formación del individuo como ciudadano e integrante de todo grupo social que se jacte de contar con los espacios educativos suficientes para educar a sus miembros.

Sin embargo, ante la inminente crisis social por la que atraviesa la sociedad actual, se empieza a cuestionar su función, la descomposición social ha rebasado a todas las instituciones formadoras, familia, escuela, iglesia y Estado. Se afirma y con razón, que hoy son los medios masivos de comunicación (TV, Internet) los que educan a las nuevas generaciones de jóvenes. La utilización de las TIC en la educación son hoy en día una actividad cotidiana para todos los niveles educativos, sin embargo, en ocasiones los estudiantes acceden a redes sociales y páginas que incitan a la violencia y cuyo uso no tiene regulación alguna, convirtiéndose hoy en una preocupación de la sociedad que busca crear los mecanismos que limiten los efectos negativos de su uso y se aproveche su eficacia para acceder a conocimientos efectivos que sean de beneficio en la formación académica de los estudiantes.

Por eso investigar los ambientes de convivencia social entre estudiantes de distintos grupos culturales en la UAIM, resulta por demás interesante, no solo por la trascendencia que pueda tener en la educación intercultural, también se da en tiempos donde la escuela pierde credibilidad y enfrenta nuevos fenómenos sociales como el *bullings*, los *ninis*, entre otros.

Indudablemente, investigar la convivencia en estudiantes de diversas culturas es trascendental para entender las relaciones interétnicas en la actualidad, sobre todo en ámbitos educativos. Organismos internacionales como la UNESCO plantean la importancia del diálogo intercultural a través de diversos programas de aplicación para todos los países miembros, del cual México forma parte.

Por lo tanto, es necesario abordar de manera concisa las nuevas formas de relaciones sociales, fuertemente influenciadas por la creación de redes sociales prácticas en la virtualidad del internet y la telefonía celular, aspectos que provocan la cercanía virtual y el alejamiento humano que a través de las redes margina cada vez más las relaciones físicas de los miembros.

La sociedad misma ha creado los espacios que permiten la interacción social de sus miembros, Gabriela Coronado (1999), enumera por ejemplo el papel de la familia, iglesia, escuela, y de la fiesta, espacios donde se hace importante la convivencia social.

Hay otros que otorgan mayor importancia a los espacios que se crean a través de la educación, ya que suponen que es la escuela donde se fortalecen las relaciones sociales entre los individuos, por ser el espacio donde desde temprana edad acuden los miembros a recibir los conocimientos.

El estudio de la convivencia es una preocupación de las sociedades de hoy y se busca proponer a través de la educación su inserción en las interrelaciones sociales, la UNESCO ha realizado diversas investigaciones con grupos étnicos del mundo, del cual destaca el libro *Diálogos interculturales* (2010) que son el resultado de estudios realizados con países africanos y asiáticos, y en el 2009 publicó un texto al cual denominó *La convivencia en espacios educativos*.

Por su parte, la Unión Europea promueve la convivencia a través de un documento publicado por la comisión de educación denominado *El libro blanco* (2009). Desde una perspectiva sociológica la convivencia se asume como necesidad social, es Alain Touraine quien en 1997 publica el libro: *¿Podremos vivir juntos?*, donde se aborda la construcción del sujeto en las sociedades modernas.

La importancia de la convivencia revierte en trascendencia cultural, por eso abordarla con grupos étnicos que transcurren en la UAIM es trascendental ya que se admite que a través de la educación es posible su práctica.

Gabriela Coronado Susan publicó en 1999 el libro: *¿Por qué hablar dos idiomas es como saber más?*, y en el 2003 publicó: *Las voces silenciadas de la cultura mexicana: identidad, resistencia y creatividad en el diálogo interétnico*. Ambos documentos sostienen la importancia de la convivencia desde una perspectiva antropológica y proponen o señalan los espacios propicios para su práctica.

Leticia Reyna y François Lartigue publicaron en el 2005 un texto denominado: *Identidades en juego, identidades guerra*, abordan de manera concisa como las identidades se transforma en un mundo convulsionado por las distintas manifestaciones sociales alejadas de la convivencia social

tan importante en la vida diaria, que en algunas culturas son causa de conflictos culturales y religiosos.

Desde la filosofía intercultural y a propósito de la erupción de la educación intercultural en México, Raúl Fornet Betancourt publicó en el 2004 el libro: *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*, donde aborda y propone el reconocimiento de lo diferente para hacer posible el éxito de la interculturalidad.

Lo diverso y lo cultural en el ámbito educativo

La incorporación a los sistemas educativos de objetivos que van más allá del conocimiento y que están vinculados a la necesidad del alumnado de aprender a integrar sus diferencias en un espacio escolar común, remite a la triple misión de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Las recomendaciones a las administraciones públicas responsables de formular estos objetivos han sido elaboradas en el ámbito internacional y sirven de marco para las iniciativas nacionales (Fauré 1972).

Uno de los retos a los que se enfrenta en nuestros días el sistema educativo, así como la sociedad en su conjunto, es el de la atención, en condiciones de igualdad, a un alumnado cada vez más diverso, lingüística y culturalmente.

Nuestra sociedad es y ha sido multicultural, diversas culturas compartimos un mismo territorio. Asociamos la multiculturalidad con la nueva situación social ocasionada por la sucesiva llegada al país de inmigrantes de procedencia diversa. Sin embargo, la diversidad cultural no es una novedad; lo que es nuevo es la variedad de culturas y el número de sus representantes.

Las migraciones han sido una constante en el desarrollo de la humanidad, constituyen un fenómeno tan natural como el deseo de prosperar o de ser libre, tan humano que es recogido como derecho inalienable para las personas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Definimos la migración como el desplazamiento de una persona o un grupo desde su lugar habitual de residencia a otro, para permanecer en él un determinado período de tiempo con la intención de satisfacer alguna necesidad o mejora.

La especie humana posee una gran capacidad para desplazarse y adaptarse. Cada ecosistema posee una variedad limitada de especies animales y vegetales. Sin embargo, el ser humano ha ocupado todos los espacios geográficos y costas (Giner, 2006).

Relacionado con la multiculturalidad surge el fenómeno de la distribución del alumnado inmigrante en los centros educativos oficiales. La atención no es regular, ya que unos pocos centros públicos y privados concertados acogen una gran proporción del total del alumnado con condiciones culturales y económicas diferentes.

Este agrupamiento es consecuencia de los estereotipos y prejuicios de las familias autóctonas hacia los inmigrantes, que los llevan a matricular a sus hijos en centros donde la existencia de alumnado de origen extranjero es escasa.

No es, por tanto, un problema exclusivamente administrativo de distribución del alumnado; también es social y urbanístico, y desde estos ámbitos habría que intervenir para favorecer la convivencia intercultural. Los resultados alcanzados por el alumnado inmigrante en el sistema educativo van a depender de su bagaje educativo inicial, de su grado de conocimiento de la lengua, de la actitud y recursos educativos de sus familias y de la acogida y planteamiento educativo del centro. En general, cuanto antes se incorporen a las aulas, más fácil será la escolarización. Una vez dentro del sistema, al igual que entre los alumnos autóctonos, entre el alumnado extranjero hay desmotivación, fracaso escolar, medios y excelentes resultados académicos (Muñoz, 1997).

Los procesos de construcción social de la diferencia pueden explicarse también a través de tres conceptos básicos, que vienen utilizándose de forma generalizada para diferenciar en qué nivel se producen (cognitivo, emotivo y comportamental) y como herramienta para sensibilizar en dinámicas de grupo. Se trata de los estereotipos, los prejuicios y la discriminación.

En el plano cognitivo, el estereotipo es el conjunto de atributos que se reconocen a una persona por el hecho de pertenecer a un grupo determinado, al que se atribuyen dichas características de manera socialmente compartida. Suele tratarse de características muy simplificadas fundadas en meras suposiciones. Sin embargo, generan expectativas que no se modifican a pesar de contrastarlas con la realidad opuesta (Marcelo, 2009).

Cuando al proceso cognitivo se le añade un componente emotivo, nos encontramos ante un prejuicio. El prejuicio implica establecer una valoración positiva o negativa fundada en una generalización errónea y que no parte de datos de la realidad. A través de los prejuicios, categorizamos a las personas y atribuimos una valoración subjetiva respecto a las características que asumimos que tienen.

Cuando entra en juego la dimensión comportamental, podemos hablar de discriminación. Si esas características o estereotipos que atribuimos a una persona y que nos hacen valorarla positiva o negativamente nos conducen a actuar de cierta manera, estamos discriminando.

Aunque se habla tanto de conductas positivas como negativas, lo cierto es que la discriminación suele producirse, la mayoría de las veces, por una valoración negativa del otro y muchas personas son discriminadas por motivos de etnia, sexo, orientación sexual, discapacidad o enfermedad. Los valores culturales dominantes en los centros, la existencia de realidades culturales diversas, constituyen una característica ineludible de la realidad educativa cotidiana.

Si un centro educativo persigue el enriquecimiento y comprensión cultural recíprocos entre los diversos grupos sociales a los que acoge, llevará a cabo el pleno ejercicio de la convivencia y tolerancia, encontrando en ellas la solución a los diferentes conflictos que surgen en las relaciones interpersonales y grupales.

Los centros educativos, en su mayoría, desde el punto de vista organizativo y pedagógico, se han configurado como un instrumento de asimilación dentro de la cultura dominante. Este etnocentrismo cultural impide que los grupos sociales minoritarios vean reflejada su cultura en la escolaridad, limitando de este modo la igualdad de oportunidades.

La integración de minorías étnicas y de alumnado de origen extranjero en los centros educativos implica modificar la forma de practicar y vivenciar la cultura dominante en la enseñanza. Pero no siempre somos conscientes de los valores que culturalmente transmitimos, porque suelen ser los valores de la cultura dominante a la que pertenecemos.

Podemos decir que la cultura es un constante vaivén; la construimos a diario, al expresarnos, con lo que compramos, lo que vemos en la televisión, la ropa que llevamos o la forma en que decoramos el centro.

Todos somos agentes de cultura; reforzamos o combatimos determinados aspectos con cualquiera de nuestros comportamientos. En este sentido, cada miembro de la comunidad educativa es transmisor de cultura.

Por lo tanto, acoger la diversidad nos obliga a analizar en qué medida conservamos, eliminamos o incorporamos la identidad cultural de todo el alumnado y valoramos o no de forma positiva las relaciones interculturales. Gimeno (1992) plantea que comprender y atender la diversidad cultural que vivimos en los centros educativos conlleva analizar y cuestionarnos los valores que transmitimos a nuestro alumnado, así como los contenidos de enseñanza.

En los procesos de identificación, la representación de los otros, que se crea y recrea principalmente a través del discurso, es un aspecto central. Además, como señala Terrén (2001), la producción de la diferencia y de la autoidentificación se produce siempre en el marco de una determinada configuración de las relaciones de poder.

Es decir, en contextos multiculturales en los que una sociedad mayoritaria convive con otros grupos minoritarios, la definición de la situación del grupo mayoritario, que utiliza como mecanismo de representación y autoidentificación, se impone como objetiva y real, debido a la posición asimétrica de poder en la que el grupo mayoritario se encuentra. Estos procesos de construcción social de la diferencia, en este caso cultural, se producen siempre que entran en contacto grupos que se autodefinen o son definidos desde el exterior como culturalmente distintos.

A través de estos mecanismos se generan discursos de inclusión-exclusión que definen la distancia cultural que media entre nosotros y ellos. Del análisis que Terrén (2001) realiza sobre la producción de la diferencia cultural en los centros educativos, se desprende que el profesorado juega un papel importante en estos procesos de categorización y de definición de la distancia cultural. Por una parte, forma parte del grupo mayoritario y, por otra, tiene la legitimidad para definir la situación como figura de autoridad.

El profesorado está en una posición de poder para definir el sentido de la relación multicultural. Hay otros aspectos que contribuyen a la construcción social de la diferencia en el caso de los centros educativos. Por una parte, Terrén (2001) destaca que la información que reciben los

profesores sobre los distintos grupos culturales está muy sesgada por imágenes distorsionadas.

Por otra, y según Jordán (1988, p. 12)

> los estudiantes minoritarios identifican a los profesores como personas muy significativas, de forma que su autoconcepto está en gran medida determinado por cómo ellos sienten que sus maestros los perciben. Es importante ser consciente de estos procesos de asignación de atributos identitarios, porque pueden ser generadores de exclusión y repercutir en las expectativas depositadas en los alumnos diferenciados culturalmente.

Educación para la paz

En tiempos donde las relaciones sociales son cada vez menos cálidas, la paz constituye una alternativa necesaria en nuestra sociedad.

Se puede afirmar que la paz no solo es posible, sino que es necesaria y vital para la sociedad y se puede construir desde diferentes rutas y ritmos (Fisas, 2002, citado en Sánchez, 2012, p. 128).

Podría pensarse que se puede concebir en distintos niveles: a nivel personal, a través del cambio de actitudes; a nivel social, por un perfil de colectividad; a nivel político-jurídico, por medio de la sensibilización de los Estados; y a un nivel internacional (Burguet Arfelis, 1999, citado en Sánchez, 2012, p. 128). Podemos decir que la paz es algo que se construye día a día y requiere de la voluntad de los individuos, así como de las instituciones.

La *cultura de paz* fue definida inicialmente en 1989 en el Congreso Internacional de Yamoussoukro como el conjunto de

> valores, actitudes y conductas que reflejan e inspiran la interacción y la participación en la sociedad sobre la base de los principios e libertad, justicia y democracia, todos los derechos humanos, la tolerancia y la solidaridad; una cultura en que se rechaza la violencia y se procura prevenir los conflictos abordando sus causas profundas con objeto de resolver los problemas mediante el diálogo y la negociación, y en que se garantice el pleno ejercicio de todos los derechos y los medios para participar plenamente en el

> desarrollo de su sociedad. En síntesis, es la cultura fundada en el respeto al derecho humano a la paz. (UNESCO, 1989)

La *Declaración sobre una cultura de paz*, aprobada en 1999, motivó que se proclamara el año 2000 "Año Internacional de la Cultura de la Paz" y en 1998 proclamara el período 2001-2010 "Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo". Se alienta a los Estados Miembros a adoptar medidas para promoverla en el plano nacional, así como en los planos regional e internacional, y se respalda la función esencial de la UNESCO.

Al respecto, Vicent Fisas plantea que, para pasar de una cultura de la violencia a una cultura de paz, se hace necesario entender, en primer lugar, que la violencia es un ejercicio de poder que excluye otras formas de afrontar los conflictos, por lo que se requiere de un conjunto de estrategias alternativas que permitan sustituir el poder ciego por un tipo de autoridad que evoque respeto, asociada al amor, la vida y la gratitud. A través de esta vía se llega a una negociación colaborativa y a una mediación razonable, que sirven de pilares fundamentales de la cultura de paz (Fisas, 2002, citado en Sánchez, 2012, p. 129).

Resulta fundamental que todas las personas asuman el compromiso y el deber de buscar otras alternativas que conlleven la solución pacífica de los conflictos, en un ambiente de cordialidad y armonía que posibilite la cultura de paz.

En este sentido, Tuvilla Rayo (2004) afirma que: "Para construir paz, es necesario trabajar en el respeto de los derechos humanos y en el fortalecimiento de la democracia y de la sociedad civil".

Asimismo, la cultura de la paz está basada en el reconocimiento de cada ser humano con principios de igualdad, justicia y equidad, donde haya espacio para la expresión de sentimientos de ternura entre los pueblos (Jares, 2001, citado en Sánchez, 2012, p. 129). La cultura de paz está orientada a construir una sociedad justa, solidaria, en donde la violencia pueda ser erradicada y los conflictos surgidos puedan solucionarse a través de vías pacíficas. Una de las vías desde donde se puede construir la cultura de paz es a través de la educación. Las escuelas constituyen un pilar fundamental en su construcción.

En las últimas décadas del siglo XX, la revisión y el replanteamiento

de las metas de la educación ha sido el principal tema de la reflexión pedagógica, lo cual responde a dos motivaciones: la primera es la intención de que todas las personas logren construir un mundo mejor, más justo y solidario, y la segunda es la de observar y evaluar la realidad en que se vive. De igual manera, se pretende desarrollar contenidos de una formación integral, donde la educación sea vista como un proceso humanizador y democrático "como crecimiento interior del individuo", fundado en la constitución de ciudadanos para la paz, la convivencia y los derechos humanos (González Lucini, 2003, citado en Sánchez, 2012, p. 143).

> La educación para la paz en las universidades, requiere de espacios donde se reconozcan los problemas tanto a nivel local como nacional y global con el ánimo de involucrar a los estudiantes en la búsqueda de estrategias que permitan transformar dichas realidades (Sánchez, 2012, p. 153).

Educar para la paz es un proyecto global y multidisciplinario que concierne a todas las áreas del currículo educativo, y se encuentra cimentado en conceptos de paz positiva y conflicto; se mueve desde lo didáctico y a través de la construcción de relaciones de paz entre los integrantes de la clase, ampliándose a la comunidad que conforma el centro educativo y, posteriormente, a la sociedad que la rodea. El desafío es fundar el proceso educativo a partir de unas relaciones de paz, lo cual se define como un objetivo educativo en sí mismo y, a la vez, como un requerimiento metodológico y organizativo que beneficia los procesos de enseñanza-aprendizaje (Jares, 2003, p. 87).

Lo anterior implica un reto, no solo para los educadores, que asumen el compromiso de contribuir a la construcción de la paz desde las aulas y, a través de estos escenarios, alentar a los alumnos a encontrar alternativas para erradicar la violencia y generar ambientes escolares agradables; es necesario además que lo anterior trascienda y se refleje en las relaciones sociales cotidianas (la familia, los vecinos, la sociedad en general).

La educación para la paz, en aras de apuntar a la convivencia armónica, requiere del fortalecimiento de valores, actitudes y comportamientos que vayan de la mano con el desarrollo de la autoestima y el respeto de sí mismos, componentes indispensables en el ejercicio de la cooperación,

la solidaridad y la tolerancia (Jímenez Bautista, 2008, p. 179-183; Tuvilla Rayo, 2004, p. 138, 220-221, 225-226, en Sánchez, 2012).

Posiblemente la educación por sí sola no acabará con las guerras ni con las profundas causas de otro tipo de conflictos violentos en el mundo; sin embargo, se trata de un camino al alcance de todos, que, con una adecuada orientación, nos permitiría conseguir la paz.

II

Convivencia social

El concepto de convivencia puede tener distintas acepciones; es un hecho que cualquier evento que se realice por dos o más personas con la finalidad de compartir su tiempo también se le denomina convivencia.

Denys Cuche (1996) la define como

> vivir en compañía de otros y, para poder hablar de "compañía", se tiene que dar una participación en los sentimientos del otro, una empatía… se hace referencia a la vida que comparten individuos, familias y grupos en cuanto a intereses, inquietudes, problemas, soluciones a dichos problemas, expectativas, usos del espacio, servicios y todo aquello que forma parte de la existencia en sociedad…implica, por lo tanto, estar al mismo tiempo y en el mismo lugar que otros, con los que se interactúa activa y creadoramente, con quienes se comparten aspectos comunes, y entre quienes se da un entendimiento, una empatía.

Partiendo de la aseveración de Gómez Collado (2010) de que "no hay posibilidad de vivir sin convivir; los humanos somos seres sociales por naturaleza", de ahí que constantemente se esté departiendo con los demás.

Pero es importante mencionar que, si se categoriza, entonces estaríamos afirmando que la convivencia es cualquier acto donde se congreguen más de dos individuos a compartir; de esta manera, por ejemplo, una fiesta de quince años, una boda, un baile de especulación estaría en ese ámbito. Para no profundizar en este sentido de la convivencia, conviene entonces mencionar cuál es el concepto base para efectos del presente trabajo y de ahí se deriva el objetivo de la investigación.

Gabriela Coronado Suzan (1999) plantea que "las relaciones sociales entre los miembros de un grupo social materializadas a través de los ceremoniales de sus fiestas es una oportunidad para compartir en un ambiente de cordialidad; este es el sistema de convivencia que facilita el proceso de trascendencia cultural".

Desde esta perspectiva se afirma que la convivencia tiene una justificación que la hace posible, el argumento de trascender a través de las relaciones sociales con los demás, porque convivencia se refiere al accionar de grupos sociales democráticos y, en especial, a las relaciones entre sus miembros y a las normas que estos comparten.

En este sentido, Charles Taylor (1993) desglosa la denominada política del reconocimiento argumentando que las democracias liberales no pueden considerar a la ciudadanía como una identidad universal general, porque:

> 1) Cada persona es única, es un individuo creativo y creador de sí mismo, y 2) las personas también son transmisoras de la cultura, y las culturas que transmiten difieren de acuerdo con sus identificaciones pasadas y presentes. La concepción única, autocreadora y creativa de los seres humanos no debe confundirse con un cuadro e individuos atomistas que crean su identidad de nuevo y buscan sus propios fines aparte de los demás. Parte de la unicidad de las personas resulta del modo en que integran, reflejan y modifican su propia herencia cultural y la de aquellos con quienes entran en contacto.

En los tiempos recientes es común escuchar en los medios académicos, políticos, culturales y de comunicación, la preocupación por la evidente descomposición social que rige la vida en toda sociedad: el Medio Oriente con décadas de violencia racial, los países asiáticos envueltos en una crisis política y económica interminable con Corea del Norte, amenazando al mundo con armas de destrucción masiva; por su parte, en América, las guerrillas que por décadas han violentado la tranquilidad de la sociedad.

> Una mirada panorámica de América Latina y en particular de México en el siglo XXI, nos exhibe inseguridad, violencias, corrupción, exclusión, injusticias, abusos de autoridad, violación de mujeres, consumo de drogas psicotrópicas, asaltos, robo de autos, de casas habitación, tráfico de armas, personas y drogas, saqueo de recursos públicos, compra de votos, acoso sexual, enfrentamientos armados entre delincuentes organizados, abusos de autoridad, muertes colaterales, secuestros, torturados, desaparecidos, agresión escolar, consumismo, estrés, pobreza, pueblos desolados, desplazamientos forzados, destrucción del medio ambiente para el enriquecimiento de unos cuantos; son entre muchas realidades, marcas contextuales del deterioro social, económico, político y moral en el que hoy estamos inmersos los mexicanos (Sandoval, 2012, p. 19).

Ante este escenario es en el que hoy cobra fuerza el concepto de convivencia social y de diversidad cultural; los Estados nacionales promueven en espacios educativos su práctica como una preocupación mundial a la que llaman a la integración de todos los estratos de la sociedad.

Es a partir de estos conceptos que se describe la importancia de asumir de parte de la sociedad y el Estado el compromiso de crear los espacios de esparcimiento que permitan que los miembros de los diversos grupos culturales, económicos y sociales transcurran en la búsqueda que vaya más allá del reconocimiento de lo diverso y la tolerancia, reestructurando el contrato social entre todos los grupos sociales, sin diferencias de ninguna índole.

Estamos aprendiendo a ser ciudadanos del mundo, a reconocer las diversas culturas y a relacionarnos interculturalmente, así como a valorar las diferencias y a convivir con ellas. Poco a poco se asimila que no se existe sin los otros, "que se forma parte de una misma y única especie humana" (Klesing Rempel, 2004, p. 7, en Fornet), que los diversos rostros, idiomas, tradiciones y costumbres son expresiones de la diversidad que enriquece a la humanidad.

Fornet plantea que "en el verdadero intercambio cultural, la respuesta no puede ser otra que la de todos, ya que se trata de lograr un mejoramiento mutuo y compartido. Sin olvidar, como es natural, se empieza de cero" (2005, p. 80).

Algunas visiones y perspectivas de la convivencia

Es importante mencionar que el tema de la convivencia se aborda desde distintas perspectivas; para los ciudadanos comunes, la convivencia tiene una concepción muy simple, y abarca desde una fiesta familiar hasta el encuentro entre amigos.

Abordamos anteriormente lo que plantea Gabriela Coronado (1999) desde una posición puramente antropológica, vista desde los intereses de grupos étnicos determinados; aquí el tema de la convivencia grupal significa trascender culturalmente y la oportunidad de la expresión es la algarabía social que provoca convivir en el ambiente de la práctica de las costumbres y las tradiciones que se ejecutan en la manifestación de sus rituales.

Las relaciones sociales están regidas por procedimientos o más bien estrategias o formas de relacionarse determinadas por los medios de comunicación (Wolton, 2004), y son estos y no los grupos los que marcan las reglas de la convivencia, ya que el uso de las tecnologías facilita la cercanía de los pueblos a través de conectarse por medio de una computadora o algún celular con espacios geográficos.

Por su parte, la interculturalidad promueve el acercamiento entre los individuos independientemente de su pertenencia social, cultural o económica, y propone que sea a través de la educación como se ejecute, con el reconocimiento de la diversidad cultural y la igualdad entre los individuos.

Alain Touraine (1999) ha mencionado que lo polisémico del concepto de interculturalidad puede ser delicado, esto porque cada quien retoma del concepto lo que a su criterio es lo más prudente; también añade que la desigualdad social es inevitable y que este factor bloquea la posibilidad de éxito de la misma.

La convivencia, entonces, puede ser polisémica; por ello, abordarla desde los ámbitos de la educación se convierte en una necesidad. En la actualidad ha prevalecido un conflicto que se acentúa sobre todo en los niveles básicos, ya que es observable que resurge la violencia a lo que se le denomina bullying, que se refiere a los enfrentamientos físicos o psicológicos entre alumnos en la escuela.

Convivir en "vivir con" es decir que se refiere, en primer lugar, al proceso integral de la vida y, en segundo lugar, a que esa vida se da en relación con otros. La convivencia se refiere a la calidad de la vida producto de las relaciones en las que participamos. Para ello necesitamos desarrollar una estrategia de investigación que nos permita acceder a una descripción de las características y dinámicas de la convivencia en el contexto de la vida cotidiana de la comunidad (Arango y Campo, 2001; Arango, 2001).

La visión sociológica de la convivencia

La comunicación intercultural está estrechamente relacionada con la construcción y el funcionamiento de la identidad cultural; por ello, una

forma de analizar los procesos de la comunicación intercultural es que se adopte la idea de espacios de comunicación intercultural, donde las culturas se encuentran, se mezclan y afectan a las identidades localizadoras/globalizadoras de varias maneras.

Estos espacios de comunicación intercultural, construidos y practicados y que, por tanto, se remiten a entidades interculturales de pensamiento, discurso o incluso ideologías que se crean y se comunican, pueden ser concretos, en el sentido de lugares geográficamente definidos, aunque también pueden ser de naturaleza no geográfica. La idea fundamental que puede encontrarse en el intervalo y la liminalidad englobados en el concepto de espacios de comunicación intercultural es la de hibridación (Rico, 2008).

Los intercambios culturales entre las comunidades y los pueblos, las relaciones diplomáticas culturales, la acogida e integración de los trabajadores emigrados, las coproducciones artísticas, las alianzas políticas, etc., en todos los casos, se trata de fenómenos de intercambios, de relaciones, de transacciones que se describen actualmente recurriendo al concepto de interculturalidad.

Cabe preguntarse si la propagación de este uso terminológico denota la voluntad de preservar las identidades culturales de los actores o de las poblaciones sujetas a la movilidad y, al mismo tiempo, crea, de grado o a la fuerza, las condiciones del diálogo en el seno de las sociedades que los acogen.

Alain Touraine (2004), en su libro *¿Podremos vivir juntos?*, manifiesta de manera precisa los espacios de convivencia común entre los miembros de toda sociedad; a manera de pregunta, da respuesta a una serie de cuestiones que son razón de convivir. Convivir, no en la cercanía física, es convivir de manera virtual a través de hablar un mismo idioma, consumir un mismo artículo, ver los mismos programas de televisión. La convivencia es permanente, las relaciones se fortalecen, los encuentros son muy frecuentes; es precisamente el uso de las tecnologías lo que favorece el encuentro, la comunicación.

El punto de vista de la antropología

Gabriela Coronado Suzan (1999) propone los espacios adecuados desde su perspectiva para las prácticas de las interrelaciones sociales. Señala que la convivencia entre miembros de un grupo social es factor de trascendencia cultural; es la familia el principal motor que activa las relaciones para, de ahí, trasladar al sujeto a los espacios como la fiesta, la escuela, la iglesia, grupos de amigos, el mercado, entre otros.

Estos espacios propician, dice Coronado (1999), el fortalecimiento de algunas prácticas, como el compadrazgo, la realización de prácticas colectivas para la elaboración de fiestas, lo que al final asegura la trascendencia cultural y los lazos sociales.

Las propuestas de la UNESCO

La diversidad cultural no es un fenómeno nuevo; la historia está marcada por movimientos migratorios intercontinentales, la redefinición de las fronteras, el colonialismo y los imperios multinacionales. En los últimos siglos, nuestras sociedades, basadas en los principios del pluralismo político y de la tolerancia, nos han permitido convivir con la diversidad, sin crear riesgos inaceptables para la cohesión social. En los últimos decenios, la diversificación cultural ha adquirido cada vez más importancia. Los cambios económicos han atraído a migrantes y solicitantes de asilo de todo el mundo en busca de una vida mejor.

Por su parte, la globalización ha comprimido el espacio y el tiempo a una escala sin precedentes. Las revoluciones que han tenido lugar en el ámbito de las telecomunicaciones y los medios de comunicación en particular, tras el surgimiento de nuevos instrumentos de comunicación como Internet, han hecho más accesibles los sistemas culturales nacionales.

Asimismo, el desarrollo de los transportes y el turismo han puesto en contacto directo a un número de personas sin precedentes, multiplicando las posibilidades del diálogo intercultural. En este contexto, el pluralismo, la tolerancia y la amplitud de miras son más importantes que nunca.

El pluralismo se apoya en el reconocimiento y el respeto auténticos de la diversidad y la dinámica de las tradiciones culturales, de las iden-

tidades étnicas y culturales, de las creencias religiosas y de las ideas y conceptos artísticos, literarios y socioeconómicos, y que la integración armoniosa de las personas y grupos con identidades diferentes es esencial para la cohesión social.

No obstante, el pluralismo, la tolerancia y la amplitud de miras tal vez no sean suficientes: es preciso tomar medidas previsoras, estructuradas y ampliamente compartidas con miras a gestionar la diversidad cultural. El diálogo intercultural es un instrumento esencial a este respecto, sin el cual será difícil preservar la libertad y el bienestar de las personas que viven en nuestro continente.

Por su parte, la Unión Europea ha propuesto diversos instrumentos que legalicen y regulen las relaciones sociales; uno de ellos es el *Convenio Cultural Europeo* (1954), que reconoció el "patrimonio cultural común" y la necesidad conexa del aprendizaje intercultural, mientras que en el *Convenio Europeo sobre Televisión Transfronteriza* (1989) se subrayó la importancia de la radiodifusión en pro de la cultura y la libre formación de opiniones.

En el *Convenio marco sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad* (2005) se especificó el modo en que el conocimiento de este patrimonio podía propiciar la confianza y el entendimiento. La promoción y protección de la diversidad en un espíritu de tolerancia fue el tema central de la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias* (1992) y del *Convenio para la protección de las minorías nacionales* (1995).

El *Convenio Marco Europeo sobre cooperación transfronteriza entre comunidades o autoridades territoriales* (1980), el *Convenio sobre la participación de los extranjeros en la vida pública local* (1992) y la *Carta europea sobre la participación de los jóvenes en la vida local y regional* (2003, revisada) hicieron referencia a la participación en la vida pública local, de igual modo que se ha hecho alusión a la misma en las labores del Congreso de Poderes Locales y Regionales, concretamente en su Declaración de Stuttgart sobre la integración de los "extranjeros" (Consejo de Europa, 2008).

El Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región europea (1997), del Consejo de Europa y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia

y la Cultura (UNESCO), prohibía tener en cuenta factores externos como las creencias, las opiniones y la situación de los candidatos a la hora de reconocer sus cualificaciones.

Antes de la Declaración de Faro sobre la estrategia del *Consejo de Europa en pro del diálogo intercultural* (2005), los Ministros de Cultura ya habían definido el diálogo intercultural como tema de trabajo en la *Declaración de Opatija* (2003), mientras que sus homólogos del sector de la educación habían examinado la cuestión de la educación intercultural en la *Declaración de Atenas* (2003).

Durante una reunión celebrada en Budapest en 2005, los ministros europeos responsables de la juventud concedieron prioridad a la educación en derechos humanos, a la solidaridad mundial, a la transformación de los conflictos y a la cooperación interreligiosa. Desde el decenio de 1980, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa ha adoptado una amplia gama de recomendaciones y resoluciones, y ha celebrado audiencias y debates sobre diversos aspectos del diálogo intercultural e interreligioso.

El Plan de Acción adoptado por la Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno impulsó la elaboración de estrategias de gestión y promoción de la diversidad cultural, asegurando al mismo tiempo la cohesión de las sociedades, y fomentó el diálogo intercultural, incluida su dimensión religiosa (UNESCO, 2010).

La UNESCO (2010) plantea que la diversidad cultural es una riqueza considerable, un recurso inherente al género humano, que debe percibirse y reconocerse como tal. No existe, por cierto, ninguna escala de valores entre las culturas: son todas iguales en dignidad y derecho, cualquiera que sea el número de sus representantes o la extensión de los territorios donde florecen. Esencialmente, nuestro mundo es una sincronía de culturas cuya coexistencia y pluralidad forman la humanidad. Es sumamente urgente que esta granazón de culturas ocupe un lugar destacado en nuestra respuesta global al paso del tiempo, esto es, al desarrollo. Este es el mensaje que transmite el Informe Mundial de la UNESCO (2010): "Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural".

La elaboración de esta publicación de gran trascendencia supuso la colaboración de numerosos expertos, en toda una serie de ámbitos, a fin de poner de manifiesto la gran amplitud de la diversidad cultural.

Los resultados alcanzados demuestran cuán crucial y dinámico es el papel que puede y debe desempeñar la consideración de las culturas en la solución de las importantes cuestiones a las que se enfrenta nuestro mundo (Olivé, 2004). La aceleración de los procesos de mundialización acrece el valor de las competencias interculturales, tanto individuales como colectivas, que nos permiten hacer frente a la diversidad cultural de modo más eficaz y seguir de cerca el cambio cultural. Sin esas competencias, es probable que proliferen los malentendidos arraigados en los problemas de identidad.

El fortalecimiento de esas competencias es un aspecto esencial de las recomendaciones del presente informe, cuya aplicación debería ser una prioridad para los gobiernos, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado y la sociedad civil. Mediante este Informe Mundial, la UNESCO desea aprovechar los adelantos de los últimos años y en particular destacar que la diversidad cultural tiene por corolario el diálogo intercultural, que supone la necesidad de ir más allá de las diferencias que solo pueden ser una fuente de conflicto, ignorancia e incomprensión.

La diversidad cultural está vinculada al proceso dinámico en virtud del cual las culturas cambian, pero conservan su identidad, en un estado de apertura permanente a las otras.

En el plano individual, esto se expresa en múltiples y cambiantes identidades culturales, que no pueden reducirse fácilmente a categorías definidas y que brindan oportunidades para un diálogo que, superando las diferencias, esté basado en los aspectos comunes que compartimos.

El valor de este nuevo enfoque de la diversidad cultural es evidente no solo en las actividades que la UNESCO lleva a cabo en la esfera cultural; también contribuye a renovar las estrategias de la organización en todos sus demás ámbitos de competencia. Tratándose de asuntos tan importantes como el plurilingüismo, el logro de los objetivos de la educación para todos, el fomento de medios de comunicación de calidad y la estimulación de la creatividad con miras al desarrollo, surgen nuevas soluciones que la comunidad internacional ha de explorar más a fondo para estar a la altura de sus propias ambiciones.

En cuanto a la paz, la UNESCO plantea la convicción de que su sostenibilidad depende de los derechos humanos universalmente proclamados, que son el símbolo principal de nuestra humanidad común. El reconocimiento de la diversidad cultural y el diálogo intercultural ayudan a disipar las tensiones que pueden surgir en las sociedades multiculturales cuando una mayoría y unas minorías se enfrentan en torno al reconocimiento de sus derechos. Lo que favorece la diversidad cultural, que de ningún modo se opone al carácter universal de los derechos humanos, es una gobernanza de reconciliación, que es la más segura garantía de paz.

III

Metodología de la investigación

El término metodología está compuesto del vocablo método y el sustantivo griego *logos*, que significa juicio, estudio; por lo que se le puede definir como el estudio del método. La palabra método proviene de las voces griegas: *metá*: fin; *ódos*: camino, por lo que se puede definir como el camino seguido para alcanzar un objetivo, un fin propuesto. O bien, como "el camino o medio para llegar a un fin, el modo de obrar y de proceder para alcanzar un objetivo determinado" (Sandoval, 2003).

La metodología constituye un elemento fundamental en todo tipo de investigación; es el estudio a través del cual se puede llegar al descubrimiento de nuevos conocimientos. Como señala Gutiérrez (2008), la metodología puede dar a nuestro pensamiento una madurez que no proporciona por sí mismo ningún otro estudio.

En este mismo orden de ideas, De la Torre y Navarro (1982) advierten que: "Una metodología no es otra cosa que un conjunto de proposiciones lógicas, graduadas y jerarquizadas, destinadas a facilitar y mejorar el ejercicio intelectual, la capacidad creadora de la mente humana en cualquier ramo del saber".

Existen dentro del ámbito investigativo maneras distintas de guiar la investigación; una es a través del enfoque cualitativo y la otra con un enfoque cuantitativo. A continuación se exponen las características particulares de cada enfoque.

Desde la perspectiva de Hernández (2004), el enfoque cuantitativo está basado en el positivismo lógico, que busca las causas y la explicación de los hechos que estudia. Este enfoque confía en la medición numérica controlada, en el conteo y, frecuentemente, en el uso de estadística.

El enfoque cualitativo permite comprender el comportamiento humano desde el marco de sus protagonistas, con una orientación hacia el descubrimiento, exploración descriptiva e inductiva, orientada hacia el proceso, importancia del contenido, datos reales, variados y profundos. De estos determiné utilizar la etnografía, partiendo de la premisa de que

> la etnografía… es una metodología interpretativa-descriptiva, fundamentada en la observación, la entrevista, la estancia prolongada del investigador y la recolección de documentos, cuya misión primordial es dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los

> saberes y la cultura de determinado agrupamiento humano, institución o proceso social. (Bradley, Sandoval, Bertely, 2007, p. 825)

Así como no tenemos ninguna seguridad de que algunos abordajes cualitativos no sean de corte positivista ni que algunos abordajes cuantitativos sean objetivos, "No hay ninguna razón epistémica que permita oponer aporéticamente cuantitativo a cualitativo" (Scribano, 2000, p. 1).

Habitualmente, menciona Callejo (2002): "Se identifica a las prácticas cualitativas como las técnicas de la palabra. Como si en las técnicas cuantitativas no hubiese esa fuente de imprecisión que son las palabras, como si un cuestionario o una ficha de observación cuantitativa pudieran realizarse sin palabras" (pp. 409, 422, 412).

La convivencia se aborda desde la perspectiva cualitativa; se trata de conductas de individuos que interactúan en espacios sociales localizados y que corresponden principalmente a actividades relacionadas con la educación.

Este método se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: son las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. La metodología cualitativa es un modo de encarar el mundo empírico; es inductiva.

Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En la metodología cualitativa, el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística. Son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.

Método etnográfico

Hoy en día, el ámbito de la educación representa una de las áreas de investigación e intervención de las que disponen los investigadores sociales, ya que es ahí donde se encuentran una variedad de situaciones disfuncionales que pueden ser conocidas a través del método etnográfico. Con el método de investigación etnográfico no solo se pueden estudiar comunidades residenciales, etnolingüísticas o regionales, sino también

comunidades como familias, instituciones educativas y aulas de clases, por mencionar algunas.

La etnografía se trata de una descripción con profundidad de un grupo humano, con el fin de detectar estructuras que no se ven a simple vista. Para ello, se parte de la determinación de los puntos de vista de las personas involucradas con la situación y, a partir de ahí, ir develando poco a poco las relaciones que subyacen a ese grupo humano. De manera concreta, "este método describe las múltiples formas de vida de los seres humanos" (Coronado, 1999).

Por las características del objeto de estudio, y porque este nos permite tener un mayor y mejor acercamiento con la realidad, es que se eligió tal método. La etnografía se trata de hacer una "descripción densa de las prácticas sociales y culturales, en busca de los significados expresados por medio de la interacción" (Geertz, 2003).

Este método surge a principios del siglo XX; los antropólogos Bronislaw Malinowski en Inglaterra y Frans Boas en Estados Unidos propusieron el método etnográfico como instrumento o forma de investigación social. Mediante este método, el investigador busca información detallada de los diferentes aspectos de la vida de un grupo humano, a través del trabajo de campo.

En palabras de Marvin Harris (2009), la etnografía nos ayuda "no solo a entender la cultura o el lenguaje como un todo ordenado, sino también a comprender a los actores individuales, su drama vivo, sus actitudes, sus motivaciones, sus intereses, sus respuestas, sus conflictos y el desarrollo de su personalidad". Es la parte emic del actor; a su vez, el trabajo de campo se constituye en el camino que le permite al etnógrafo obtener información de los diferentes aspectos de otra cultura.

De manera sucinta, el método etnográfico es un camino a seguir en las investigaciones sociales y culturales cuyo objetivo de estudio son las comunidades y grupos humanos. Para esta investigación se buscó involucrar los dos tipos de líneas que este método propone: la etnografía positivista que se orienta más hacia lo empírico y busca los datos objetivos, y la etnografía estructuralista que pretende captar la realidad de manera integral y conjunta, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran inmersos los grupos humanos y las comunidades (Denman y Haro 2002).

Coinvestigadores

A la fecha, el universo de población estudiantil que se atiende en la universidad en las modalidades educativas escolarizadas, mixtas y virtuales asciende a 8725 estudiantes, con la presencia de 29 expresiones étnicas, entre las que se encuentran mayo-yoreme, yaqui, mestizo, kiliwa, mocho, purépecha, rarámuri, chol, tseltal, tsotsil, zoque, chinanteca, chatina, mixteco, zapoteco, mixe, pemon, cora, chaima, huichol, kumiai, mam, maya, nahuatl, tepehuano, totonaca, trique, tarahumara, entre otros.

La composición de los alumnos es muy diversa, no solo en su composición étnica; son provenientes de distintas regiones del país, en las que prevalece un sentido comunitario propio, apegado a su cultura.

Técnicas empleadas

Las técnicas son procedimientos operativos rigurosos, bien definidos, transmisibles, susceptibles de ser aplicados de nuevo en las mismas condiciones y adaptados al género del problema y del fenómeno en cuestión.

La técnica representa las etapas operacionales limitadas unidas a unos elementos prácticos, concretos, adaptados a un fin definido.

Para recoger información de carácter cualitativo existen varias técnicas. En las que destacan: la observación participante; la entrevista cualitativa individual (semiestructuradas y en profundidad) y grupal; la historia de vida o trayectoria vital; los grupos de discusión; la información documental, la que puede ser escrita: actas, libros de clase, planificaciones escritas, registros escritos, diversos, archivos; también visual: fotografías, videos (Aravena y Kimelman, 2006).

En el caso de la investigación en cuestión, se buscó que tuviera una relación coherente entre el diseño, el análisis y la construcción teórica, focalizando los patrones de interacción social entre los miembros de los grupos seleccionados, a fin de entender los microprocesos y cómo estos están vinculados con otros más amplios dentro de la macroperspectiva de los problemas sociales y culturales.

Utilizando un número de conceptos teóricos sensibilizadores y formulándonos una serie de preguntas que buscaban indagar, explorar y

conocer las diferentes dimensiones de la temática, nos propusimos combinar las técnicas de observación participativa, entrevistas abiertas, así como el análisis de material documental, normatividad, datos escolares y estadísticos sobre tales experiencias.

A continuación, describiremos brevemente las técnicas empleadas para resaltar algunos aspectos sobre la manera como fueron aplicados, sin pretender hacer en lo más mínimo un tratado sobre ellos ni una explicación exhaustiva de su uso, ya que no es el objetivo de este trabajo.

La observación participante

La observación constituye un elemento fundamental para el investigador, la cual debe estar mediada por una teoría; el ver y describir es una actividad dialógica, en la medida en que solo se puede ver lo que existe como contexto, en el espacio del observador.

Observación participante: Participar como un integrante más del grupo a estudiar permite al etnógrafo tener una mayor cobertura del objeto de estudio, ya que le permite indagar sobre la vida tal como va ocurriendo, captar lo que sucede en el contexto y de la forma que sucede, sin otra interferencia que la que implica nuestra propia presencia, formación teórica e intereses, subjetividad y capacidad.

No hay otro artificio ni hay otros supuestos como los que existen en la construcción de una realidad ficticia que intenta reproducir lo que realmente queremos observar, como pasa en su extremo en el laboratorio o en la simulación, procedimientos a cuyas ventajas hay que restar que no solo interfieren también la formación teórica, intereses, subjetividad y capacidad del investigador, sino que se trabaja con un modelo reducido e ideal de la realidad; en estos aspectos, el trabajo de campo mediante la observación participante solo presenta beneficios. Implica inmersión activa, contactos comunicacionales orales, recogida de información observacional y documental.

Con un énfasis en la aplicación de técnicas cualitativas en el transcurso de la observación participante —suelen ser entrevistas no pautadas, historias de vida, estudios de casos, observación de grupos, construcción de genealogías y planos, principal y más frecuentemente—, los esquemas

del antropólogo o antropóloga cada vez explican más fenómenos y, al aumentar su contenido, se vuelven más coherentes.

> En este proceso, que a nuestro entender mejor representa hoy la perspectiva holista en antropología, el etnógrafo o la etnógrafa va construyendo el conocimiento de la vida del grupo. Con esto no queremos decir que quien investiga se enfrente a su trabajo desde el vacío, sin preconcepciones teóricas y de otro tipo (Sanromán, 2009).

La observación participante, según Malinowski (1967), "es el eje vertebrador de la propuesta etnográfica enmarcada en una conceptualización acerca de la cultura como sistema". Además, "la observación participante, la entrevista a profundidad, se establecen como prácticas representativas de la perspectiva metodológica cualitativa de investigación social" (Callejo, 2002, p. 410).

Fundamentalmente, la observación participante es la integración del observador en el espacio de la comunidad observada; su principal uso, menciona Callejo:

> se encuentra en el estudio de lo que relativamente se sale de la norma: lo que todavía no se entiende, las otras culturas, los grupos semiocultos o clandestinos y lo que tiende a encerrarse entre los muros de las instituciones (instituciones totales, centros laborales, laboratorios, etc.).
> Es decir, en aquellos espacios sociales donde lo normal es puesto entre paréntesis, denegado, donde se asume que las cosas funcionan socialmente de otra manera distinta a las que se tiene por normal o la que aparece en los discursos formales de las instituciones (Callejo, 2002, p. 413).

Precisamente, el carácter poco ortodoxo de la UAIM como institución pública motivó la investigación desde esta perspectiva; además, para dar cuenta de todo el mundo social observado, formar parte de la institución permitió conocer detalles que a simple vista no son observables. En mi experiencia, el formar parte de la institución facilitó conocer información privilegiada sin restricción alguna.

Cabe aclarar que para penetrar en el mundo de los estudiantes indígenas era necesario entrar en su sistema de valores, sus representaciones, sus nociones y sus prácticas, los que constituyen diferentes enfoques del mundo. Para ello, fue necesario adoptar un punto de vista relativista centrado en el análisis de las realidades locales. A su vez, se trató de evitar el punto de vista etnocéntrico que podía conducir a interpretaciones erróneas de realidades, que pudieran ser consideradas únicamente como irracionales, incoherentes o de déficit (Van Zanten, 2004, pp. 301, 313, 307).

Se cuidó que esta postura científica relativista no significara una defensa del orden social ni de indiferencia, ni tampoco que se viera confundida por la exaltación de la diferencia, del exotismo o de la marginalidad. Sin embargo, sí se consideró el hecho de que los puntos de vista "son influenciados y mediatizados por la difusión de categorías políticas y administrativas" (Van Zanten, 2004, p. 308).

Tomando en cuenta que las categorías político-administrativas estructuran cada vez más al mundo social, se vislumbró que el observador tendría que confrontar esta problemática desde un inicio para conservar la autonomía del análisis y evitar que los resultados fueran una imposición de los actores político-administrativos.

Estas observaciones de campo se realizaron aprovechando el hecho de que el investigador fue un observador activo en el proceso histórico de la UAIM, de 2000 a la actualidad, tiempo suficiente para observar la estabilidad y la repetición de las prácticas y los discursos, así como de los eventos excepcionales.

El investigador asumió la responsabilidad de interpretar lo que observaba, escuchaba o leía para generar la teoría. Al respecto, Galindo menciona: "La investigación es una relación social, que como tal puede desfigurarse en diversas formas y modos. En nuestra tradición académica, el oficio de indagador social ha tenido dos vertientes: una apunta hacia la distancia, otra hacia la militancia" (Galindo, 1997: 95).

Por otro lado, y dentro del diseño, se contempló que la observación comprendiera tres actividades: las observaciones mismas, la toma de notas y la interpretación.

Durante las observaciones participativas se prestó atención a las situaciones vinculadas con las categorías de análisis previstas. La toma

de notas fue de tipo teórico, de manera que el investigador exploró los conceptos e interrogantes explicativos y tipos de generalización durante el estudio.

La interpretación para la organización de datos se llevó a cabo a través de la reconstrucción de descripciones, de crónicas de actividad o de conversaciones y se procedió a una clasificación de la documentación según las preocupaciones y los temas centrales de investigación (Van Zanten, 2004, p. 307).

La entrevista

La técnica de la entrevista se consideró por varias razones; en primer lugar, había espacios en los que el observador difícilmente podía acceder a la vida cotidiana de los estudiantes; en segundo lugar, había datos de la historia personal que se podían conseguir de una manera más rápida, y en tercer lugar, podía ser una técnica adicional de comprobación con respecto a la información obtenida por otros métodos.

Callejo, por su parte, define la entrevista como:

> Una conversación ordinaria, con algunas características particulares. Como una situación, normalmente entre dos personas, en la que se van turnando en la toma de la palabra, de manera que el entrevistador propone temas y el entrevistado trata de producir respuestas localmente aceptables (Callejo, 2002, p. 416).

La información recabada, de enero a diciembre de 2010, se obtuvo a través del diseño de un guion básico en entrevistas semiestructuradas, con personas seleccionadas a partir de un muestreo en el que se eligieron a los estudiantes de nuevo ingreso y a los de trimestre avanzado.

Para realizar las entrevistas, se supuso la observación de un conjunto de reglas vinculadas con la pertinencia científica y social de la guía de entrevista: “Esta guía debe ser concebida como una construcción científica cuyo tema central y subtemas secundarios deben estar estrechamente ligados a la problemática de la encuesta” (Van Zanten, 2004 305). En resumen, las reglas que se diseñaron previamente a la aplicación de la entrevista fueron las siguientes:

1. Que los entrevistadores siguieran, en lo posible, la guía de preguntas orientadas a dar seguimiento a los índices propuestos en el diseño de la investigación.
2. Que las entrevistas individuales fueran realizadas por personas (informantes) que formaran parte de los grupos estudiados, para evitar las respuestas comprometidas hacia el observador-directivo.
3. Que las entrevistas fueran guiadas por el observador, para provocar la confrontación de los puntos de vista y encontrar las discrepancias con las conversaciones individuales, o aumentar la certidumbre del consenso entre los entrevistados (Van Zanten, 2004, p. 305).
4. Que las entrevistas fueran aplicadas en los espacios universitarios a los profesores y estudiantes seleccionados.
5. Que las entrevistas fueran grabadas con la autorización de los entrevistados. En todo momento se aseguró que los entrevistadores asumieran una actitud crítica y flexible y modificaran la orientación, la formulación y el orden de las preguntas, en caso necesario.

Resultados: Después de concluir los estudios cualitativos, se realizó un análisis intensivo de la información, caracterizado por la reducción de los datos, la disposición de los mismos y la obtención de resultados (Quaas, 2001, pp. 1, 6, 23), lo que, además de contribuir a una mayor comprensión de la problemática y a la confirmación de las interrogantes presentadas, favoreció el planteamiento de algunos elementos teóricos como resultado de estas indagaciones.

El proceso de validación en el estudio se realizó a través de la comparación de los resultados de las diferentes técnicas de recolección y análisis. De esta manera, los datos vertidos en las entrevistas de los informantes claves se contrastaron con otros informes a través de ejemplos y casos de prueba.

Con respecto a los resultados y tal como menciona van Zanten: “Es a través de un vaivén riguroso pero abierto entre los conceptos y las hipótesis teóricas y los elementos empíricos que se generan las interpretaciones” (Van Zanten, 2004, p. 305).

Para su presentación, la investigación pasó prácticamente por tres fases: en la primera, se consideraron las lecturas de los documentos de la institución, las entrevistas, los resultados concretos de las entrevistas

y las notas de las observaciones; se consideró que la importancia de las narraciones de los sujetos, principalmente de los estudiantes, tendría un rol central en la comprensión de la realidad (Scribano, 2000, p. 1).

En la segunda fase, el investigador se involucró en proposiciones descriptivas como puente para abordar el siguiente nivel de lectura desde una perspectiva de mayor abstracción y concreción; estas interpretaciones se presentaron a través de argumentos teóricos en algunos casos y de narrativas en otros, ya que "cada método de colección de datos viene ligado a un tipo de información" (Callejo, 2002, p. 410).

Gunters Dietz (2010) propone

> concebir a la etnografía y a su sistemático oscilar entre una visión emic y etic interna y externa de la realidad social como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada.

En el caso de la colaboración con movimientos sociales, las ONG o instituciones educativas, sin embargo, esta concatenación de discurso y praxis transcurre en contextos altamente institucionalizados y jerarquizados; lo visto puede describirse para ser convertido en texto en el diario de campo. Mediante la etnografía, se indaga y conoce sobre la cultura de una comunidad o también obtienen datos sobre algún tema o problema específico de ese grupo humano.

Los instrumentos de aplicación fueron las entrevistas estructuradas y no estructuradas y a profundidad, así como otra serie de herramientas metodológicas, que le dieron la pauta para comprender, desde su realidad, esa otra cultura diferente. La revisión de fuentes de información fue igualmente fundamental.

El trabajo de campo fue importante ya que nos sirvió para observar, compartir y participar en la vida cotidiana de la gente, a través de entrevistas largas y a profundidad, registro de las experiencias y documentación estadística. A manera de fortalecer la investigación se retomó la propuesta de Coronado (2003) cuando señala que "a través de la observación y las entrevistas es posible generar una descripción de las acciones que acontecen…entre los actores".

También los análisis de documentos y evidencias locales: diarios de campo, block de notas, grabaciones, fotografías, videos, entre otros.

Las herramientas de aplicación utilizadas son la entrevista; se aplicaron a estudiantes de nuevo ingreso y avanzados. Papel fundamental tuvo la observación; mediante este proceso se observaron detalles de la realidad social de los sujetos involucrados en la investigación. Los espacios preferenciales fueron la residencia estudiantil (masculina y femenina), el comedor, los patios universitarios, eventos y fiestas estudiantiles, reuniones de grupos por Estados, biblioteca, centros de cómputo y demás escenarios de convivencia.

IV

Educación intercultural en nivel superior: UAIM

Múltiples instituciones educativas, en diversas modalidades de atención, se generaron en el último tercio del siglo pasado a fin de abrir oportunidades de preparación de las jóvenes generaciones. Estas instituciones se diseñaron para albergar fundamentalmente a los sectores medios urbanos, cuyas expectativas de desarrollo se centraban en el mercado de trabajo que ofrecía el sector secundario y terciario de la economía.

En esta perspectiva, los jóvenes habitantes de zonas rurales e indígenas han quedado al margen de esta estrategia de preparación de cuadros técnicos y profesionales, ya que sus condiciones de desarrollo han impedido que sean considerados como aspirantes potenciales a prepararse en estas instituciones, por un lado porque difícilmente llegan a terminar sus estudios de educación básica, y segundo porque cuando terminan el bachiller, no tienen las habilidades para competir con los jóvenes con más oportunidades.

En estas circunstancias, y dada la situación educativa de los jóvenes integrantes de sectores marginados, particularmente de la educación superior, se establece la necesidad de orientar las políticas públicas para incrementar la cobertura educativa con equidad, no solo para ampliar y diversificar la oferta educativa, sino también para acercarla a los grupos sociales con menores posibilidades de acceso, a través del fomento a la ampliación de la oferta en zonas y regiones poco atendidas, con criterios de pertinencia y calidad.

Cuadro 1. Universidades Interculturales en México

Universidad Autónoma Indígena de México	Universidad intercultural indígena de Michoacán	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	Universidad Intercultural del Pueblo
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	Universidad Intercultural de Jalisco	Universidad del Pueblo Yaqui	Universidad Intercultural del Estado de Guanajuato
Universidad Intercultural de Baja California	Universidad Intercultural de Colima	Universidad Intercultural de Campeche	Universidad Intercultural de San Luis Potosí
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	Universidad Intercultural del Estado de Puebla	Universidad Intercultural de Chiapas	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
Universidad Intercultural de Tlaxcala	Universidad Intercultural del Estado de México		

Elaboración propia con datos de la Asociación Nacional de Universidades Interculturales

Las Universidades Interculturales en México pretenden promover el diálogo intercultural para construir consensos que aseguren la participación de los pueblos indígenas en las políticas y programas gubernamentales nacionales, estatales y regionales; tienen como ejes el reconocimiento y el respeto a la diversidad técnica y cultural, la promoción del desarrollo sustentable, el desarrollo social y humano y favorecer la cohesión social. Transformar las instituciones, reasignar funciones, adecuar su desempeño y crear espacios institucionales que hagan más efectiva la atención a los pueblos indígenas (Muñoz 1998).

En este orden de ideas, los principios de la educación intercultural que deberá promover esta universidad se inscriben en el contexto de la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe (SEP) y son:

a) El reconocimiento al modo ancestral del saber construido de manera colectiva en un contexto determinado;
b) La transformación de la visión de la cultura hegemónica, que no ha sido capaz de reconocer o ha descalificado los procesos de conocimiento construidos desde otras perspectivas culturales, sobre la utilidad económica de los saberes;

c) El reconocimiento de la diversidad de las tradiciones indígenas para proyectar su derecho a la autodeterminación, esto es, su derecho a construir un mundo de acuerdo con sus necesidades y a tender puentes de comunicación y proyección hacia otras latitudes y culturas.

En consecuencia, la instrumentación de la idea de universidad desde la perspectiva del enfoque intercultural está orientada por los siguientes propósitos:

a) Incorporar expresiones lingüísticas y manifestaciones de las culturas y saberes de los pueblos indígenas del país, tanto en las funciones sustantivas de la universidad como en su inserción en el corpus fundamental de la actividad científica concebida desde la perspectiva de la universidad contemporánea;
b) Desarrollar una actividad formativa intensa que implique el compromiso del estudiante de proyectar un servicio institucional que impulse el desarrollo comunitario;
c) Incorporar actores comunitarios en el proceso de construcción y sistematización del conocimiento, en el tratamiento profesional de los problemas y en la búsqueda de soluciones.

Breve historia de la UAIM

La UAIM es una institución única en su género, fundada en el 2002; atiende actualmente a 29 manifestaciones étnicas diversas. La formación de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) ha pasado por diversas etapas. La primera tiene su origen en el Departamento de Etnología, el cual se transformó, en 1984, en el Instituto de Antropología con sede en la población de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa.

Este instituto ofrecía tres licenciaturas: Sociología rural, cultura popular y desarrollo comunitario. De 1986 a 1998, el Instituto de Antropología nuevamente cambió su nombre. Esto se provocó dado el planteamiento económico y las dudas que provocaba la propuesta de un modelo innovador fincado en la relación. De esta forma, en 1986, la autoridad universitaria decidió suspender el programa y transformar al organismo en Instituto de Investigaciones Sociales y Antropológicas, diseñado específicamente para realizar investigación antropológica, objetivo que

con dignidad realizó en el campo arqueológico, llevando nuevamente a la institución al Premio Nacional de Antropología, ahora en el campo de arqueología, con el galardón Alfonso Caso.

La UAIM está ubicada geográficamente en el Ejido Mochicahui, El Fuerte, perteneciente al Estado de Sinaloa. El Estado está situado al noroeste de México, colinda al norte con Sonora y Chihuahua; al este con Durango y Nayarit; al sur con Nayarit y el océano Pacífico; y al oeste con el golfo de California y Sonora.

La atención educativa estaba dirigida tanto a jóvenes de origen yoreme (mayo) del municipio de El Fuerte, así como a jóvenes mestizos que se interesaron por las opciones académicas ofertadas.

En el Instituto de Antropología solo se formaron dos generaciones. En 1999 se reinició el trabajo con el respaldo del Gobierno del estado, a través de la Comisión para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa. La Universidad de Occidente apoyó el proyecto educativo orientado a la formación de recursos humanos indígenas hasta diciembre de 2001, fecha cuando ocurrió la fundación de la Universidad Autónoma Indígena de México.

En la fecha de creación formal de la UAIM, en diciembre del 2001, la matrícula ya ascendía a 1000 alumnos procedentes de 15 etnias del país, incluyendo el sureste mexicano y la costa del Atlántico.

En este lapso, la universidad abrió el Centro de Investigación y Posgrado, ofreciendo tres maestrías, registrando en abril la primera generación con 66 titulares, organizando a la segunda generación de también 70 interesados para iniciar en septiembre de 2002. Igualmente, siguiendo el dispositivo de crecimiento definido en una prospectiva a dos décadas.

Los alumnos están sujetos a las fuerzas de la sociedad, a las de su propia cultura y a las de las relaciones entre las culturas, de tal manera que la integración de todos estos aspectos se le denominó sociointercultural (Guerra, 2004).

De esta forma, la institución aplicó una propuesta educativa diferente en cuanto a lo didáctico y a la concepción misma de lo que debe ser una universidad que interviene de una u otra forma en el mundo indígena.

Sin embargo, la situación propia de la institución y sus fundamentos no fueron bien entendidos ni recibidos por las diferentes autoridades educativas en el país, por lo que la segunda administración de la UAIM

optó por adscribirse al modelo intercultural propuesto por la CGEIB, esto por varios motivos: primero porque aun cuando pudiera ser una utopía, se considera necesario buscar esas relaciones equitativas entre los diferentes grupos étnicos, segundo porque la Universidad también debe cumplir con los estándares emitidos por la SEP y tercero porque en la esfera política es indeseable la confrontación, de tal manera que evitando los conflictos políticos es más posible cumplir con los objetivos (Guerra, 2008).

La UAIM se ha distinguido por ofrecer programas educativos de excelencia, integrales e innovadores, enfocados en valores, equidad e inclusión, con un compromiso firme hacia el desarrollo social y la interculturalidad.

En la actualidad, la UAIM ofrece 28 programas de licenciatura, distribuidos de la siguiente manera: 12 en la modalidad escolarizada, 11 en la semiescolarizada y 5 en modalidad virtual. Para el ciclo 2024-2025, la matrícula total alcanza 7597 estudiantes, con 2983 en modalidad escolarizada, 2769 en semiescolarizada y 1845 en virtual. Destaca un crecimiento real del 62.6 % en la matrícula durante este periodo rectoral, reflejando el fortalecimiento y la expansión de la oferta educativa.

La matrícula de los programas educativos de la Unidad Virtual experimentó un crecimiento del 72.44 % en los últimos cuatro años, manifestando también expansión en este tipo de programas educativos.

Respecto a la matrícula por área de conocimiento, el 53 % de los estudiantes están inscritos en programas del área de Ciencias Sociales, el 28 % en Ingeniería y Tecnología y el 19 % en el área Económico Administrativa. Durante el periodo 2024-2025, la UAIM amplió su oferta académica con la incorporación de dos nuevos programas educativos: Ingeniería en Energías Renovables y Licenciatura en Lengua y Cultura.

Este incremento representa un crecimiento del 7.7 % en la oferta educativa en comparación con el ciclo anterior; asimismo, también se amplió la oferta escolarizada en la unidad Choix con el programa educativo de derecho (Cuarto informe de labores del rector 2024).

En sus inicios, la UAIM funcionó con 9 sistemas que permitían al estudiante lograr el perfil profesional descrito; a continuación, se mencionan.

1. Sistema de investigación

La investigación es el pilar fundamental del método educativo de la institución; para eso, las asignaturas de métodos y técnicas de investigación te prepararán para desarrollar los procesos científicos básicos que te permitirán construir los conocimientos. Después del entrenamiento básico en investigación, en el séptimo trimestre, una vez que hayas adquirido las herramientas necesarias, llevarás la asignatura "Seminario de Tesis", donde iniciarás tu proyecto de investigación, el cual concluirás satisfactoriamente en el curso "Seminario de Titulación", que se ofrece en el duodécimo trimestre, para finalizar el programa educativo que seleccionaste. El objetivo es que el profesionista de la UAIM, de cualquier disciplina, sea un investigador exitoso capaz de adquirir nuevos conocimientos en el menor tiempo posible.

2. Sistema virtual

El sistema virtual permite el uso de la tecnología de internet para que los TA avancen de manera autogestiva. Para esto se requiere realizar los siguientes pasos: a) Adquirir los programas de asignatura en la página de internet: http://www.uaim.edu.mx; b) Seguir las instrucciones del asesor de cada asignatura, que orientarán a realizar las lecturas previas para participar en cada taller y para la elaboración de las actividades; C) Investigar en la biblioteca o en el internet los conocimientos necesarios para realizar estas actividades como requisito para acreditar la asignatura.

3. Sistema de asesorías

El método contempla asesorías grupales e individuales: Para las asesorías grupales (talleres), al inicio de cada trimestre se publican los días y las horas en que se llevarán a cabo las reuniones con carácter presencial de cada asignatura, a fin de realizar talleres prácticos y demás actividades de aprendizaje, que permitirán avanzar de una manera más ordenada. Es necesario que los alumnos asistan puntualmente a estas reuniones semanales para facilitar el logro de los objetivos. Las asesorías indivi-

duales sirven para despejar las dudas que surjan en el momento de leer o estudiar algún tema. Los facilitadores se encuentran disponibles antes o después de sus asesorías grupales y estarán dispuestos a atender preguntas, previa cita (acordar con el facilitador educativo fecha y hora en la que podrá atenderte de manera que no choquen con las demás actividades que tenga encomendada).

4. Sistema de tutorías

Al inicio de cada trimestre se asigna un tutor intercultural, quien es uno de los facilitadores que ayudan a resolver todas las preguntas que se tengan durante la estancia en la universidad. Se publicarán los días y las horas de reunión con cada tutor, quien verdaderamente será de mucho apoyo para lograr con éxito las metas profesionales. El tutor intercultural es un consejero que facilita en el titular académico la reflexión sobre su situación actual, lo atiende y lo entiende tomando en cuenta las características de su origen étnico. Lo orienta en el proceso de familiarización con el modelo educativo y lo acompaña en el transcurso de su carrera profesional, tratando de encauzar positivamente su toma de decisiones, dando seguimiento y siendo respetuoso de las mismas.

5. Sistema del Proceso de Evaluaciones y Acreditaciones de los Titulares Académicos.

Primera etapa:

a) Mesa de Acreditaciones

En esta, que estará conformada por un mínimo de 3 de los profesores que lo asesoraron durante el trimestre, el estudiante expondrá los conocimientos adquiridos en las asignaturas cursadas, de acuerdo a las fechas programadas en el calendario educativo oficial UAIM.

6. Sistema de Trabajo Solidario y de Servicio Social

a) Un antecedente previo al servicio social es el Trabajo Solidario, mediante el cual los TA inician colaborando, desde el primer trimestre hasta

el sexto, en los subprogramas de tronco común y de cada carrera. Para consultar el documento completo: Reglamento para la aplicación del Servicio Social Universitario: se puede visitar la página de la UAIM (2011). b) El Servicio Social se realiza a partir del 9.º trimestre y es curricular. En él se desarrollan trabajos enfocados a practicar las habilidades adquiridas en la institución en beneficio de la sociedad. Es coordinado por la Comisión de Servicio Social que, a través de acuerdos y convenios con otras instituciones, abre programas formales de intervención en la sociedad.

7. Sistema de Desarrollo Psicomotor

Para la UAIM, el desarrollo psicomotor de los estudiantes es de suma importancia, ya que aumenta la capacidad de los aprendizajes de los estudiantes. Por este motivo, la comisión de deportes ha implementado desde el primer trimestre un programa de acondicionamiento físico que se debe realizar al menos una vez a la semana. Además, cuenta con una serie de opciones para la práctica del deporte favorito y los TA se desarrollen integralmente como persona en un mundo de altas exigencias físicas y mentales.

8. Sistema de Desarrollo Artístico y Cultural

La UAIM provee, a través de la Comisión de Lengua y Cultura, espacios de inmersión total en las lenguas indígenas, Nidos de Lenguas, donde los alumnos hablantes de estas mismas llevan a cabo la enseñanza-aprendizaje de la lengua, danza, música, artesanía, pintura, gastronomía étnica, tradiciones y costumbres, haciendo conciencia y fortaleciendo su identidad.

9. Sistema etnolinguístico

La institución está provista de un Centro de Lenguas Nacionales y Extranjeras en el que se participa aportando los conocimientos de las culturas y aprendiendo otros idiomas. Debido a la globalización, el inglés es de importancia significativa, es curricular y forma parte de los requisitos de titulación.

Misión

Su misión inicial era propiciar oportunidades de crecimiento personal y profesional a través de conformar alternativas de vida y carrera para cada uno de los miembros de la familia universitaria; atender las aspiraciones de educación superior procedentes de las comunidades indígenas del país; desarrollar proyectos ecológicos, culturales, económicos y sociales que conllevaran al aprendizaje y la mejora de las condiciones de la sociedad en general; mejorar continuamente los sistemas y métodos educativos congruentes con la equidad y la democracia y operar proyectos de investigación que generaran nuevos conocimientos, que derivaran en el desarrollo de las comunidades y provocaran bienestar en sus habitantes.

La misión actual establece lo siguiente: La Universidad Autónoma Indígena de México es una institución pública y autónoma que atiende las necesidades de educación superior desde una perspectiva crítica, propositiva y plural, con compromiso social y respeto a la diversidad cultural; generadora del conocimiento, asesora y consultora en investigación científica y tecnológica de organismos públicos, sociales y privados; y participa en el desarrollo integral y sustentable de Sinaloa a través de su vinculación con la comunidad y de la extensión de sus servicios, reconociéndose en la riqueza de su diversidad cultural y honrando los principios de colaboración, equidad, tolerancia, solidaridad y convivencia democrática.

Visión

La UAIM fue la primera IES orientada a la atención de los jóvenes indígenas en el país. Su visión inicial fue la de propiciar el desarrollo integral, sostenible en las comunidades, a través de ofrecer una educación universitaria crítica, gratuita, nacionalista, laica y excelente, acorde con los entornos locales y en referencia al ámbito global, fincada en el cariño a la vida comunitaria y en las tradiciones familiares, para la realización plena de la gente (UAIM, 2006).

En su actual visión establece lo siguiente: Somos la Institución Educativa Intercultural, Pública y Autónoma con reconocimiento nacional e internacional con altos índices de calidad, esto mediante procesos

certificados y programas educativos acreditados. Somos líderes en la formación de estudiantes con compromiso social que sean capaces de transformar su entorno y elevar la calidad de vida de sus familias y la sociedad (UAIM, 2025).

La UAIM se proyecta como una institución postmoderna, con una currícula pertinente y vanguardista, apoyada en recursos humanos altamente valorados, una óptima infraestructura educativa, sistemas y procesos administrativos certificados, con reconocimiento universal, donde se desarrollan personas exitosas en un ambiente intensivo centrado en el aprendizaje y la investigación.

El reto de la UAIM consiste en resolver cómo hacer de la institución una generadora de prácticas y dinámicas interculturales simétricas entre las culturas indígenas y la cultura occidental, que supere la formación de individuos para el mercado laboral del capital, sin que los aísle de sus comunidades o de sus etnias.

La preocupación va en tres sentidos:

> cómo hacer para que se integren superando el aislamiento en que se encuentran muchas de ellas; qué hacer para que algunas otras entren en procesos de reindianización, toda vez que su entramado social y cultural ha sido desestructurado por lo occidental; y tercero, cómo hacer para que otras mantengan los equilibrios necesarios y fortalezcan su identidad, su cohesión social, su cultura, en fin, su indianidad y, a la vez, sean partícipes del desarrollo occidental. (Sandoval y Guerra, 2007, p. 285)

Normatividad

Las siglas UAIM corresponden a la Universidad Autónoma Indígena de México, la misma que, con base en su esencia, objeto y fines, tiene como lema: “símem yoemia, símem pa? Lia yolem’mem” en Yoremnokki, que interpretado al español significa “Toda la Gente, todos los Pueblos”, propuesto por el antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta, primer rector de la universidad. Por su contenido, adopta como himno universitario la obra musical “He Nacido Libre”, con letra y música de su autora Hilda Bermeo (Artículo 4, Estatuto Orgánico 2021).

La UAIM nace legalmente el día 5 de diciembre de 2001 con la publicación de su Ley Orgánica; a pesar de su corta trayectoria, ha pasado por transformaciones en su legislación, lo que implica que la universidad ha tenido la necesidad de adecuar su normativa interna, en diferentes ocasiones, a las directrices que se establecen en cada cambio de ley.

En ese tenor, el día 19 de agosto del año 2016 se publicó en el periódico oficial del Estado de Sinaloa el decreto número 624 expedido por el Congreso del Estado, mediante el cual la UAIM se convirtió en Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS). Inconformes con el cambio de denominación, un grupo de egresados de la universidad, con el apoyo del presidente de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, promovieron ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación la acción de inconstitucionalidad número 84/2016, en la que solicitaron la invalidez del decreto número 624 por la ausencia de consulta previa a las comunidades indígenas.

La Suprema Corte de Justicia de la Nación, con fecha 28 de junio de 2018 resolvió la acción de inconstitucionalidad dictando sentencia en la que declaró la invalidez total de la Ley orgánica de la UAIS e instruyó al Congreso del Estado de Sinaloa para que realizara una consulta a las comunidades indígenas del Estado y después realizara los ajustes que estimara pertinentes.

Derivado de la consulta, con fecha 27 de noviembre del 2019 se publicó en el periódico oficial del Estado de Sinaloa el decreto número 340, por medio del cual esta institución educativa tiene su tercera Ley Orgánica y vuelve a denominarse Universidad Autónoma Indígena de México. En el artículo tercero transitorio de esta ley se establece como obligación que el H. Consejo Universitario expida el Estatuto y los Reglamentos correspondientes a esta nueva normativa (Estatuto Orgánico, 2021).

La Universidad cuenta con cuatro unidades de atención: Unidad Mochicahui, Unidad Los Mochis, a la que se adscriben las extensiones de Valle del Carrizo y Topolobampo, Ahome y El Tajito, perteneciente al municipio de Guasave, Sinaloa, Unidad Choix, Unidad Virtual, Unidad de Bachillerato Intercultural, todas con población estudiantil proveniente de contextos rurales, urbanos, pueblos originarios, población migrante.

La UAIM cuenta con financiamiento federal y estatal; su normatividad principal descansa en su Ley Orgánica emitida por el decreto número

340 publicado en el periódico oficial del Estado de Sinaloa. Además, la universidad cuenta con un Estatuto General, que rige sus actividades cotidianas.

El Consejo Universitario es la máxima autoridad colegiada; el rector o rectora es quien preside el Consejo. El rector o rectora será la máxima autoridad ejecutiva de la universidad, su representante legal y titular de la Presidencia del Consejo Universitario.

Para el cumplimiento de sus funciones, la Universidad cuenta con los Departamentos Transversales:

I. Español
II. Inglés
III. Yoremnokki
IV. Ciencias Exactas y Naturales
V. Sociocultural
VI. Los demás que apruebe el H. Consejo Universitario (Artículo 20).

Los Centros son recintos, generados por el H. Consejo Universitario, orientados al desarrollo de proyectos y programas específicos y de especialidad, ya sea que sean orientados a la investigación en un campo determinado del conocimiento, a la vinculación, a la extensión, a los servicios comunitarios o la transferencia de tecnología (Artículo 12, Estatuto Orgánico).

La universidad cuenta con:

I. Centro de Lenguas Nacionales y Extranjeras
II. Centro de Actividad Física y Deporte Universitario
III. Centro de Estudios de Género
IV. Centro de Estudios Etnológicos
V. Centro de Sostenibilidad y Medio Ambiente

Con respecto a los estudiantes, la ley orgánica (2019), en su capítulo VII, artículo 44, señala lo siguiente: las y los educandos admitidos formalmente registrados en la universidad son las y los estudiantes, quienes deberán ser preferentemente indígenas.

La Universidad plantea el compromiso de formar profesionistas de una manera integral, promoviendo entre la comunidad estudiantil la ética y valores que le permitan fortalecer su sentido humanista, contribuyendo a

formar no solo profesionistas competentes en su profesión, sino también seres humanos sensibles y comprometidos con sus comunidades.

Desde su creación, la Universidad ha orientado sus esfuerzos para brindar atención educativa a jóvenes provenientes de contextos rurales, comunidades indígenas y grupos históricamente marginados. Desde hace más de dos décadas, la Universidad ha formado a cientos de profesionistas, hombres y mujeres que han encontrado en la UAIM la oportunidad para poder realizar sus estudios universitarios.

Se distingue además por ser la única institución educativa en el estado de Sinaloa que otorga becas de hospedaje, alimentación y colegiatura, servicios que ha mantenido vigentes desde su apertura en 1999.

En lo que corresponde a las residencias femenil y varonil, tienen la capacidad de brindar hospedaje (beca Mochicahui) a 128 estudiantes hombres y 256 mujeres de los diferentes programas educativos (Informe de labores 2023-2024).

Sobre la planta docente

La planta docente de la universidad ha accedido a distinciones académicas importantes; de acuerdo con los datos del informe rectoral 2023-2024, se reportan 21 docentes adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT). Un total de 26 profesores cuentan con la distinción del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos (SSIT).

Con respecto a los profesores que cuentan con perfil deseable, que otorga la Secretaría de Educación Pública, para el ciclo escolar 2024 el total de profesores con esta distinción asciende a 23.

Nivel de estudios de la planta docente

Nivel licenciatura	Nivel maestría	Nivel doctorado	Sabios originarios	Total
58 %	25 %	15 %	2 %	297

Elaboración propia con datos de tercer informe de labores 2023 -2024

Oferta educativa de posgrado

Programas educativos de maestría	6
Programas educativos de doctorado	5
Matrícula que cursa maestría	140
Matrícula que cursa doctorado	49
Matrícula total en posgrado	189

Elaboración propia con datos de tercer informe de labores 2023-2024

La universidad tiene políticas educativas de no exclusión; el requisito principal para el ingreso es haber concluido los estudios de bachillerato y realizar los trámites de inscripción.

Esta institución es reconocida por el gobierno mexicano y forma parte de la Red de Universidades Interculturales (REDUI) guiadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La tutoría como eje de atención personalizada en la UAIM

La universidad implementa acciones orientadas al acompañamiento del estudiante mediante el Programa Institucional de Tutorías (PIT). En la página web de la UAIM hay un espacio donde se accede al programa y se da puntual seguimiento; tiene como objetivos:

El Programa Institucional de Tutorías (PIT) es el conjunto de elementos y disposiciones que delimitan los marcos de actuación y conceptualización de la acción tutorial que permita su implementación en los programas educativos que oferta la UAIM en el marco de la normatividad institucional y lineamientos del Modelo Educativo con Enfoque Intercultural, para coadyuvar a la formación integral del estudiante.

Contribuye en el desempeño académico de los estudiantes mediante el fortalecimiento de su formación académica integral, a través del seguimiento de su trayectoria escolar.

1. Fomentar en los estudiantes la construcción de valores, potenciar

actitudes y hábitos positivos, buscando de esta forma el desarrollo de sus habilidades intelectuales a través de brindarles atención grupal o personalizada con las adecuaciones pertinentes para que puedan acceder a los contenidos del currículo independientemente de su condición física, psíquica o socia l.

2. Promover una mejor comunicación entre el personal docente y estudiantes para generar alternativas de atención, que incidan en la formación académica y humana de los alumnos y logren alcanzar los objetivos del proceso educativo.
3. Coadyuvar en la formación integral de los estudiantes universitarios para lograr su inserción en niveles educativos subsecuentes o al mercado laboral y con ello contribuir en la consolidación de su proyecto de vida.
4. Trabajar por la igualdad de oportunidades de todos, la no discriminación del alumnado por circunstancias personales o sociales, incluidas las necesidades educativas especiales, en el ingreso, permanencia y ejercicio de sus derechos académicos en la Universidad.
5. Propiciar el incremento en los índices de calidad educativa, eficiencia terminal y satisfacer las necesidades profesionales de los egresados para su inserción laboral.
6. Favorecer la discusión, el análisis y la solución de las problemáticas identificadas en el proceso educativo entre los responsables de tutorías y los actores involucrados.
7. Fomentar al interior de cada Unidad Académica un clima escolar favorable para los tutores, tanto en el ámbito académico como en el personal (https://sistemas.uaim.edu.mx:444/Tutorias/Portada/Default.aspx, 2025).

Así mismo se describen la misión visión del programa.

La misión del Programa Institucional de Tutorías es gestionar, planear, coordinar y evaluar el proceso de tutorías que se ofrece a los estudiantes de manera sistematizada, con la responsabilidad de orientar los procesos que impulsan y retroalimentan el Modelo Educativo Intercultural, fomentando las relaciones humanas y atendiendo la igualdad en la diferencia.

El Programa Institucional de Tutorías resuelve las necesidades de

los titulares académicos derivadas de su ingreso, permanencia y egreso universitario, fortaleciendo sus competencias como ser humano en su proceso de incorporación al ejercicio laboral.

El acompañamiento a estudiantes de nuevo ingreso y de niveles posteriores en la educación superior no solo persigue fines académicos, sino que también resulta clave para apoyar procesos de adaptación personal, social y cultural desde el primer día en la universidad.

La integración al medio educativo desconocido no siempre es percibida de manera positiva, sobre todo cuando se trata de jóvenes que proceden de comunidades alejadas del centro educativo y que, en muchos casos, experimentan por primera vez la separación de su entorno familiar. Para estos estudiantes, alcanzar sus expectativas académicas y profesionales implica enfrentar desafíos que requieren orientación y acompañamiento constante, ya que de no contar con ello, pueden llegar a desertar en los casos más extremos (Ramírez y Salazar, 2021).

V

Experiencias de convivencia

El encuentro entre la diversidad cultural y humana en espacios educativos en la UAIM se da en términos muy diversos, a pesar de los esfuerzos que se proponen no siempre son los más apropiados o quizá no todos funcionan. Nos referimos a las diferencias culturales que tienen los estudiantes que provienen de contextos geográficos diversos y que son el punto de inflexión cuando se tienen que integrar a formas muy distintas de las que proceden.

Hay que mencionar que cada cultura tiene sus formas muy particulares de traducir y cada lengua que se practica determina el cómo comprenden las diferentes realidades a las que se enfrentan.

Como lo mencionan Romero, Romero, López y Valdez (2022):

> Sin tener que entrar en discusiones epistémicas, no es la intención, cada cultura posee una única forma de percibir su realidad y en ese sentir es el trato que da a cada momento de relación con la misma, el conocer primero su cultura, contexto, su "yorem ánia" como es el caso de los yoreme mayo, es obvio que esa traducción tendrá las particularidades basadas en esas experiencias culturales, es pues su propio cosmos que seguramente podrá tener algunas semejanzas con otros contextos lo cierto que ninguna puede validar a la otra.

Los seres humanos se relacionan entre sí por medio de la sociedad y expresan esa relación por medio de la cultura. Todas nuestras acciones, pensamientos, comportamientos, actitudes y creaciones materiales o intelectuales suponen una relación cultural. Se puede decir que incluso el mundo natural que nombramos, describimos y analizamos está conformado por la cultura humana, que le confiere un significado interior. En este sentido fundamental, nuestras semejanzas son más profundas que nuestras diferencias culturales.

Por añadidura, estas incorporan un potencial positivo, ya que son el medio por el que nos complementamos los unos a los otros para imaginar soluciones innovadoras que nos permitan convivir en nuestros entornos sociales y naturales. La diversidad cultural representa la suma de estas soluciones, y el diálogo es el puente que las une.

Para responder a los desafíos propios de un mundo culturalmente diverso, se elaboran nuevas formas de abordar el diálogo intercultural,

que vayan más allá de las limitaciones del paradigma de diálogo entre las civilizaciones.

Los requisitos previos de ese diálogo son una consideración de los modos en que las culturas se relacionan entre sí, la sensibilización ante los aspectos que tienen en común y los objetivos que comparten y la definición de los retos a que se ha de hacer frente para conciliar las diferencias e identidades culturales.

Las culturas no son entidades voluntariamente herméticas ni tampoco estáticas. Se solapan e interactúan entre sí, aunque solo sea para distinguirse unas de otras. Las culturas son como las nubes; sus confines están en situación de cambio permanente, aproximándose o alejándose y, en ocasiones, fusionándose para dar lugar a nuevas formas que surgen de las que las precedieron, pero que no se parecen a ellas en nada (Droit en UNESCO, 2007). Incluso respecto de las culturas que durante mucho tiempo se consideraron aisladas o herméticas, puede demostrarse que han tenido contactos con otras culturas consistentes en intercambios económicos o protopolíticos.

Es necesario mencionar que uno de los obstáculos fundamentales para el diálogo intercultural es nuestra propensión a concebir las culturas ajenas a la nuestra como si se tratara de entidades fijas, como si estuvieran separadas de la nuestra por líneas de demarcación.

Cuando se considera que estas líneas de demarcación son absolutas, a menudo a resultas de unas ideologías o creencias totalitarias, pasamos al plano de la confrontación o del conflicto. Una de las principales objeciones a la tesis de Huntington (1996), del choque de civilizaciones, aparte del riesgo de que se convierta en una profecía que se autocumple, es que presupone afiliaciones singulares, en lugar de afiliaciones múltiples, entre las comunidades humanas y no toma en cuenta la interdependencia y la interacción culturales.

Describir las diferencias entre las culturas, incluso las caracterizadas por creencias divergentes u opuestas como líneas de falla, supone hacer caso omiso de la porosidad de las fronteras culturales y de las posibilidades creativas de los individuos que estas contienen. Al igual que los individuos, las civilizaciones, las sociedades y las culturas existen las unas en relación con las otras.

Como ha señalado un historiador, “consciente o inconscientemente [...] las civilizaciones se observan entre sí, se buscan, se influyen mutuamente, se definen mutuamente. Puede que sus textos fundacionales perduren, pero ellas mismas no permanecen estáticas” (Baubérot, 2003, p. 89).

Percepción de la convivencia

Imagen 1. Festejo de alumnos de sociología rural, invierno del 2025

Cuando los estudiantes de UAIM se encuentran por primera vez, se tiene de alguna manera la idea de que van a convivir con jóvenes que provienen de culturas distintas; en este sentido, la convivencia viene cargada de algunos prejuicios y creencias que bien podrían enriquecer el proceso educativo.

A simple vista parece ser una situación sencilla, pero se tiene que considerar no solo el contexto de la escuela; se debe sumar la comunidad receptora, que también tiene su injerencia porque es el espacio en el que los estudiantes se van a recrear en los momentos en los que no están en actividades académicas. Se considera cómo se perciben o se sienten observados por la comunidad, si creen que se miran con desconfianza, con asombro o de manera indiferente.

Llegar a un lugar desconocido siempre va a causar desconcierto, con mayor razón cuando es la primera ocasión que se sale de su comunidad. La nostalgia, el temor a lo desconocido es factor de deserción; cuando se pregunta a los estudiantes de nuevo ingreso acerca de su experiencia, comentan que: "No es fácil, a veces uno no alcanza a convivir en los salones de clase; o sea, en apariencia parece que sí, pero se confunde con ser compañeros, pero amigos o convivir como amigos es otra cosa".

Podemos decir que hay tipos de convivencia, porque cuando vas a una fiesta como invitado por un amigo o amiga, se puede confundir, porque en efecto se puede compartir el espacio, pero no siempre va a ser con conocidos cercanos y, claro que se está conviviendo, pero no en términos de amigos.

Otro tipo de convivencia es aquella que se propicia entre amigos y que los encuentros pueden ser en un desayuno, en un café o cosas por el estilo; entonces aquí la confianza es más cercana.

"Yo comparto mucho con mis compañeros de clase, incluso charlamos de temas que tienen que ver con ser jóvenes, pero realmente, pues no lo veo como una convivencia plena" (informante 5, 2025).

Quizá la estudiante está pensando en que para convivir sea necesario ser amigos.

Cientos de jóvenes arriban de sus comunidades de origen en la búsqueda de oportunidades de superación que les ofrece la universidad intercultural. En estos procesos se ven inmersos un sinfín de cambios y transformaciones en la vida personal, familiar, cultural y comunitaria, de los cuales es imposible prescindir en la búsqueda de ese sueño. Para lograrlo, surgen muchos desafíos, de los cuales se tienen que sortear, entre otros, estos desde el primer día, los que se derivan del encuentro con el otro, las relaciones humanas donde

> La convivencia como educación para la democracia, en la medida en que el encuentro de culturas, sin las condiciones adecuadas que propicien la integración, generan, la desigualdad educativa en la escuela, de acuerdo a la educación como derecho de todos los seres humanos y con ello la reducción de las posibilidades de interculturalidad. (Ramos, 2020)

> Cuando recién llegué al grupo y fui conociendo a mis compañeros me sentí un poco raro, no sé si porque yo soy un poco más grande que la mayoría, pero si sentí como que el grupo nos dividimos, en el salón, yo me empecé a juntar con otro joven que también es como de mi edad e hicimos equipo en los trabajos y los otros muchachos también hicieron sus equipos. (Informante 4, 2025)

Sáenz (2001) identifica la educación intercultural como aquella que

> No entiende las diferencias como signo de pobreza sino como un valor, como una riqueza. Las diferencias son un estímulo más que un obstáculo y lo que se pretende es fomentar la convivencia y la interrelación de los culturalmente distintos como medio para humanizar y enriquecer la convivencia. (Sáenz, 2021, p. 728)

Al respecto, no sin tensiones y conflictos en los que los grupos culturales se ven inmersos a la hora de compartir un salón de clases, una carrera o una universidad que se esfuerza por mantener la armonía entre los miembros que la integran surgen conflictos entre las mismas.

> Mi grupo se divide en subgrupos ha vemos hombres y mujeres provenientes de comunidades originarias marginadas algunos somos más pobres que otros, en mi caso soy de comunidad indígena, tengo muchas carencias, pero en mi caso mis compañeras del grupo nunca me han hecho sentir mal, nuestras formas de relacionarnos nunca han estado mediadas por esas diferencias al contrario ellas me ayudan, me regalan cosas o ropa, son comprensivas, me llevo bien con todas.

> La educación intercultural se ha convertido en un proyecto político y ético que, mediante la promoción del dialogo y la convivencia, teje vínculos en el trabajo cooperativo, estimula el intercambio recíproco de valores y bienes culturales entre las personas y colectivos, se orienta a la aceptación y reconocimiento de la diversidad como riqueza y, en especial, valora el conflicto como una oportunidad de transformación cultural. (Angaria, 2025, p. 11).

Al respecto es posible pensar en que estas han servido como herramienta transformadora en la conciencia de las sociedades que no se asumen como las únicas. En ese sentido una estudiante señala que:

> Ser de otro estado y de pueblo indígena, ahora siento que me da un lugar importante en la escuela, al menos así me siento, siempre tengo la atención de mis compañeros y maestros y nos relacionamos siempre bien, pero ambos nos respetamos mucho, yo siempre escucho a los demás y también soy escuchado y eso ayuda para las buenas relaciones respetuosas.

Entonces, ese encuentro educativo y social generado por el creciente número de estudiantes de origen diverso produce la diversidad cultural en las aulas de clase y con ello el desarrollo de tensiones, problemáticas educativas relacionadas con la convivencia humana y social en un contexto educativo marcado la influencia de las diferentes miradas que se tienen sobre la diversidad cultural en la educación. Comprender la convivencia escolar que se desarrolla en contextos con diversidad cultural puede facilitar la construcción de un modelo educativo que facilite la convivencia intercultural y de esta manera responder holísticamente al desafío democrático que requiere la educación del siglo XXI (Ramos, 2020, p. 72).

Es frecuente escuchar la percepción de estudiantes mediante testimonios que expresan

> Me llevo bien con todos, le hablo a quién me habla, pero en el grupo se crean diferencias y problemas porque hay compañeros que les gusta siempre querer tener la razón o de decir cosas que afecten a otro compañero entonces es cuando nadie se quiere juntar con personas que se comporten así pero no es porque sean pobres o indígenas. (Informante 10, 2025)

El tema indígena en la universidad ha tenido mayor apertura por lo menos en términos superficiales de aceptación aunque de manera encubierta oculte el racismo que se reproduce en las instituciones, pero el caso de las personas con alguna discapacidad es aún una utopía que atraviesa desde

las estructuras propias de las universidades, los contextos y la conciencia de las personas que limitan las relaciones afectivas y armoniosas:

> la discapacidad si es una limitante para que se den las relaciones armoniosas entre compañeros, en mi caso pocos son los o las amigas que tengo por mi discapacidad yo pienso, el hecho de no caminar al mismo ritmo, no poder hacer las cosas al mismo ritmo sumado a que físicamente no somos iguales, ellos sienten que somos diferentes y que tener a un amigo así les atrasa o les da vergüenza. (Informante 7, 2025)

La universidad intercultural abre posibilidades de acceso a la diversidad humana, aunque con sus múltiples desafíos a la hora de construir contextos, diálogos y conocimientos no para lo diverso, sino desde y con la diferencia que permita la transformación del pensamiento. Al respecto se visibiliza un testimonio de uno de los estudiantes con una capacidad diferente:

> Siento que por mi aspecto físico y mi clase económica mis compañeros en ocasiones se distancian y en ocasiones los veo como asombrarse cuando hablo, camino o respondo las cosas como pienso y me las enseñaron en mi comunidad, como si fuera gracioso y eso me da pena, pero aquí sigo aprendiendo de mis maestros y también de mis compañeros. (Informante 2, 2025)

> Podemos decir que nos llevamos bien en el grupo, pero en realidad hay muchas diferencias en nuestras formas de ser, pensar y de comportarnos hablare por mi experiencia como persona homosexual, y que apenas estoy teniendo la oportunidad de estudiar porque antes no me sentía listo para entrar a la universidad por mucho miedos e inseguridades que tenía por la discriminación hacia las personas como yo, ahora sigo siendo tratado diferente a veces siento que se ríen de mí del como hablo, visto o comporto, pero eso ya no me importa, yo sigo siendo quien soy. (Informante 8, 2025)

> Entre compañeros hemos creado una amistad muy valiosa a pesar de que nuestro grupo hay mucha diversidad de edad, lingüística, cultural y religiosa. (Informante 12, 2025)

> La convivencia y la interculturalidad, en donde la inclusión educativa es una opción pedagógica viable para mejorar la calidad de las relaciones sociales de los estudiantes e incida en su academia; donde se atienda la diversidad humana desde la vulnerabilidad del migrante como grupo cultural minoritario, en igualdad de condiciones que el resto de la población escolar, en el marco de una educación fundamentada en la democracia y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). (Ramos, 2020)

Pero también del indígena, de la comunidad LGTB; en suma, de la diversidad cultural y humana de la que está compuesto nuestro planeta.

> Ser de una comunidad indígena donde la vida es diferente y estar en una comunidad ajena donde nadie te conoce ha sido difícil porque todo es diferente, hasta las personas, pero ser rarámuri no ha sido causa de discriminación o al menos nunca he sentido que me traten o alguien me haga sentir mal por ser indígena ni por ser moreno, bajo de estatura o tener un tono de hablar distinto. No dudo que existan otras formas de discriminación menos visibles y que las sufra, pero en lo que respecta a las más visibles, no logro vivirlo. (Informante 2, 2025)

> Las personas aquí en la comunidad poco toman en cuenta la presencia de estudiantes como yo, que vengo de otro pueblo, al menos cuando visto igual que como me visto y se viste en la comunidad a donde me tuve que mudar para poder estudiar una carrera, pero cuando a uno lo escuchan hablando en su lengua o cuando nos vestimos como en la comunidad de origen, entonces sí nos llaman la atención, entonces sí nos ven como extraño o raro; por eso mejor trato de no hacerlo, prefiero pasar desapercibido para que no me vean diferente. (Informante 6, 2025)

El enfoque intercultural promueve la interrelación y la retroalimentación entre prácticas culturales diversas, no necesariamente armónicas, sino a menudo conflictivas, que se fundamentan (Mateos, 2025).

> Siempre hay diferencias, disentimientos y confrontaciones entre los diversos grupos que convergen en la universidad en contextos

> dominados por grupos mayoritarios, pero la discriminación no se da abiertamente; se nos trata a las personas a todas por igual. En la escuela o en la comunidad, podemos hablar, expresarnos o vestirnos como queramos. (Informante 11, 2025)

> En ningún momento me he sentido discriminado, sino todo lo contrario, me siento bien tratado, respetado e importante tanto en el salón como en la escuela y en la comunidad no tanto, pero si nunca he recibido mal trato o nunca me he sentido que me digan algo que me lastime o me minorice como persona. (Informante, 9, 2025)

Entonces como lo declara Mateos (2025), el intercambio recíproco de bienes y valores culturales se da en los procesos de una educación contextualizada en los territorios, y que además trasciende y desafía los niveles de un sistema escolar tímido al pluralismo y la multiculturalidad por lo que es necesario pensar en que;

> La atención educativa de la diversidad cultural requiere de la educación inclusiva, ante la complejidad que significa el estudio de la convivencia desde la dimensión personal y social de la diversidad; los cual implica adaptar la escuela y sus componentes para garantizar la educación como un derecho que cobije tanto a los estudiantes inmigrantes como a los nacionales. (Ramos, 2020)

Compartir con los demás

Una de las ideas que tiene todo ser humano que viaja a lugares desconocidos es que experimentará situaciones que no pertenecen a su ambiente habitual, lo que ocasiona que se forme un imaginario sobre el lugar. En este sentido, antes de pertenecer a la institución educativa, es conocido por ellos que cohabitarán en espacios distintos, conocerán gente con otras costumbres y que será necesario compartir tiempo y espacio para intentar adaptarse a la cultura escolar.

> Para mí la idea de venir desde Oaxaca era que tenía que adaptarme a las reglas de la institución; venía cargada de sueños, que al llegar aquí poco a poco se visualizaron y concretaron al tener que compartir el cuarto con una compañera de Sonora y, pues, las dos teníamos costumbres diferentes, así que tuve que adaptarme a convivir con ella y, pues, ella conmigo. Entonces tuve que aprender a compartir mi espacio y convivir con ella y el resto del grupo. (Informante 3, 2025).

Al respecto, Coronado (1999, 45) expone lo siguiente:"La convivencia entre un grupo de alguna manera implica que las personas se adapten a la cultura en la que están adentrándose, a menos que sus costumbres sean seductoras hacia los demás y logren cambios en ellos; sin embargo, el convivir en ocasiones implica compartir".

Para el estudiante que pertenece a UAIM y al cual le es necesario permanecer en sus instalaciones, precisa aprender ciertas normas o al menos desplegar las que ya posee a fin de que su identidad permanezca estable y pueda entender a la otra parte en una acogida cálida; al entender al otro, de alguna manera le permitirá compartir sin sentirse obligado a ello, sino que más bien se abre un puente para que transite la comunicación.

Las diferencias se convierten en un motivo de acercamiento; el encuentro con el otro, que percibe e interpreta el mundo de forma distinta, se convierte en la oportunidad de fortalecer las relaciones interpersonales. Es en la discrepancia donde radica la riqueza de un diálogo que trasciende diferencias culturales, sociales y económicas.

> Más allá de vivir aquí todos juntos y a veces tener momentos complicados, creo que lo importante es mantener las relaciones con los demás aceptándonos como somos, sin diferencia alguna. Yo soy de Sonora y comparto el cuarto con compañeras de Sinaloa y de Chiapas y ya hasta aprendí algunas palabras y me platican cómo viven en sus lugares de origen y eso a mí también me ayuda a sentirme acompañada y saber que cuento con alguien. (Informante 4, 2025)

En este sentido, Gilberto Giménez (1996, p. 17) menciona que: "Las relaciones étnicas se fortalecen en la oportunidad de compartir con los integrantes de los grupos sociales; cualquiera que sea su razón de convivir, significa trascendencia cultural y tranquilidad social".

Cuando se habla de convivencia social en los estudiantes, esta tiene distintas significaciones, derivado de la perspectiva que cada uno tiene. Para algunos, convivir significa compartir con los demás; para otros es una expresión de armonía; algunos más piensan que es creer en los demás. Sin embargo, es notable que todas las opiniones están orientadas al significado que tiene "el vivir juntos", compartiendo espacios sin diferencias culturales, sociales y económicas.

> La convivencia es un pretexto que buscamos para pasarla bien, y eso está bien porque el trato con los demás permite que nos conozcamos mejor y así la pasas mejor. Me acuerdo cuando llegué a Mochicahui y miré el cuarto donde iba a estar; me sentí sola porque era la primera vez que salía de mi comunidad, pero luego me di cuenta de que así estaban todas las demás compañeras y empezamos a platicar, a conocernos y ahora ellas son quienes me apoyan y nos animamos entre todas para poder seguir y cumplir nuestro objetivo, que es terminar la carrera. (Informante 5, 2025).

Gabriela Coronado (1999, p. 56) comenta que: "Las razones que motivan la convivencia permiten la interacción social de los miembros del grupo… es la oportunidad de fortalecer los lazos de amistad… así se trasciende en todos los ámbitos de la vida de los individuos que ahí concurren".

En los espacios educativos, la convivencia tiene otras razones, ya que la oportunidad de estar juntos se concretiza en salas y pasillos de la escuela; es ahí donde el compartir tareas académicas favorece la interrelación de todos.

Prácticas grupales para fines comunes

Los estudiantes convergen en una serie de actividades propias como es-

tudiantes que podemos dimensionar de la siguiente manera: académicas, culturales, sociales.

Por ejemplo, la preparación de exposiciones grupales en taller: es común que, como parte de las actividades programadas por asignatura, se realicen exposiciones por equipos. De acuerdo con la magnitud del tema, los profesores los integran de tal manera que la participación sea con fines de trabajo de equipo; los integrantes se dividen el trabajo, elaboran mapas conceptuales, presentación en PowerPoint, entre otras estrategias que les facilitan la actividad.

Es vital la convivencia con los demás porque no solo se ocupa de los demás fuera de la escuela; lo importante es cuando se ocupa el apoyo de los compañeros para sacar adelante una tarea.

Aristegui (2005, p. 27) menciona que el trabajo cooperativo entre los estudiantes favorece el aprendizaje y une al grupo en la única misión de aprender en equipo y estrechar el compañerismo.

En lo académico, es la dimensión más significativa como razón de acercamiento entre los alumnos; hay que especificar que, por un lado, lo más común es que aquí converjan principalmente quienes están en el mismo nivel educativo (semestre). Lo otro es que se cohesionen con el resto de las generaciones en las planeaciones de las actividades de interés para los programas educativos.

Elaboración de ensayos temáticos finales por equipo

Pueden ser integrales, es decir, que agrupen a la totalidad de las asignaturas del trimestre, o bien por asignatura. Se elaboran por equipos que varían según el número que integran el grupo. La presentación para examen también es grupal.

En este sentido, el apoyo de los compañeros es fundamental para avanzar en las materias; se reúnen en equipos y realizan las actividades, y esto ayuda a comprender lo que no está claro y también a compartir la experiencia en las clases.

Algo que sin duda motiva que la mayoría del grupo se integre de manera compacta es lo relativo a la realización de viajes de estudio, que

pueden ser a congresos, coloquios y conferencias; se planean actividades que le permitan la obtención de recursos y se asignan tareas; estas van desde pequeñas rifas, boteo, solicitud a autoridades, entre otras.

El periódico mural es una práctica común entre los diferentes programas educativos; en este caso, mensualmente se está actualizando. Es un espacio de divulgación del programa educativo; en el interior de la institución, los alumnos se coordinan para su elaboración; en esta actividad participa la mayoría, sin distinción de actividad alguna.

El valor de la empatía

La empatía es un valor humano trascendental, según Touraine (1997) sostiene que

> las sociedades actuales se rigen bajo la creación de redes virtuales que se personalizan a través del uso del internet, donde hoy se vive y se convive en constante interrelación virtual, alejando el calor humano que se percibe en la cercanía física de los individuos, promoviendo que estos se reúnan de acuerdo a sus afinidades, a esto se le denomina empatía, y esto se refiere a que los individuos conviven sólo con los que se identifican (78).

Son motivo de reunión entre alumnos, pueden ser multidisciplinares, son una oportunidad para generar las discusiones grupales acerca de temas relacionados con las asignaturas y, en ocasiones, temas diversos de interés para el programa educativo. Un ejemplo de este apartado son las discusiones de temas relevantes; realizan reuniones semanales donde se discuten en el grupo diferentes paradigmas. En este mismo sentido, son propicias para apoyar a compañeros que, por diversas razones, se atrasan en actividades académicas.

> "Podemos decir que nos llevamos bien en el grupo, pero en realidad hay muchas diferencias en nuestras formas de ser, pensar y de comportarnos. Hablaré por mi experiencia como persona homosexual, y que apenas estoy teniendo la oportunidad de estudiar porque antes no me sentía listo para entrar a la universidad por muchos

> miedos e inseguridades que tenía por la discriminación hacia las personas como yo. Ahora sigo siendo tratado diferente; a veces siento que se ríen de mí, de cómo hablo, visto o comporto, pero eso ya no me importa; yo sigo siendo quien soy. (Informante 8, 2025)

De igual manera, la informante 6 (2025) menciona: "Yo convivo con todo el grupo; sin embargo, no con todos me siento con la misma confianza, solo con aquellos que se identifican de alguna manera con mi forma".

Orgullo y práctica cultural

Dentro de las actividades culturales, que son otro punto de encuentro entre los alumnos, se convierten en una oportunidad para la convivencia grupal, aunque es de mencionar que se derivan de las actividades que en este sentido planea la institución. Por otro lado, en la práctica, se lleva a cabo, por grupo étnico y por estados de procedencia, los actos más significativos, por ejemplo, aniversario de la institución. Aquí se celebra un desfile con un programa cultural, espacio aprovechado para vestir sus trajes típicos, ejecutar sus danzas y otras actividades relacionadas con el momento, convirtiendo el acto en una florida competencia de lucimiento de su origen étnico.

El Día de los Fieles Difuntos: Al igual que la anterior, el día es una presentación por Estado de las formas en las que se recuerda a los fieles difuntos.

La cohesión e interacción social

Es en este apartado donde es más relevante la convivencia; involucra a toda la comunidad universitaria, porque la interacción se da en distintos espacios: en los albergues, comedor, biblioteca, en las canchas deportivas, etc.

Fuera de ahí, la participación entre los miembros del grupo se da en el Día del Estudiante, en bienvenidas a las nuevas generaciones y celebraciones comunes que se dan en la vida cotidiana de los estudiantes.

Experiencias de los alumnos

La aceleración de los procesos de mundialización hace crecer el valor de las competencias interculturales, tanto individuales como colectivas, que nos permiten hacer frente a la diversidad cultural de modo más eficaz y seguir de cerca el cambio cultural. Sin esas competencias, es probable que proliferen los malentendidos arraigados en los problemas de identidad.

El fortalecimiento de esas competencias debería ser una prioridad para los gobiernos, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado y la sociedad civil, la escuela como parte fundamental de relaciones sociales en las generaciones jóvenes.

> La convivencia y la interculturalidad, en donde la inclusión educativa es una opción pedagógica viable para mejorar la calidad de las relaciones sociales de los estudiantes e incida en su academia; donde se atienda la diversidad humana desde la vulnerabilidad del migrante como grupo cultural minoritario, en igualdad de condiciones que el resto de la población escolar, en el marco de una educación fundamentada en la democracia y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). (Ramos, 2020)

Es en este sentido que transcurre el tiempo de los alumnos que forman parte de la universidad. La coyuntura que se presenta a partir de los cambios en los planes de estudio hace necesario que, desde el primer día en la universidad, todos los que aspiran a estudiar los distintos programas compartan de entrada los tiempos de estudio, situación que anteriormente se daba después del primer año que se conocía como tronco común.

Las historias individuales de convivencia son variadas; algunos recuerdan desde el primer día en la universidad, acostumbrados a compartir espacios que en familia son privados, como compartir baños, dormitorios, algunos hasta su cama, utensilios de uso personal, entre otras experiencias más que forman la historia de vida de cada uno.

Las concepciones que tienen de la convivencia son diversas; algunos la confunden hasta con la idea de concebir la forma en que la comunidad los observa, como el caso de la estudiante del estado de Oaxaca:

> Me imaginaba Mochicahui como una ciudad, muy diferente, más grande… Estoy aquí por la oferta educativa que ofrece la universidad y porque no se paga colegiatura. Decidí viajar a Sinaloa a la UAIM, viajé con mi hermana, ya que las dos veníamos a estudiar… Un compañero que es de Chiapas nos dio su número de teléfono para que cuando llegáramos a Mochis le habláramos y él nos fuera a recoger. Fue una experiencia muy bonita porque conocí varios lugares y no se me hizo pesado cuando nos venimos. Fuimos recibidas bien porque las compañeras nos recibieron en el albergue y después nos llevaron a la universidad... A veces sí siento ganas de irme, pero la mayoría de las veces ya no; ya me gusta estar aquí, tengo buena relación con mis compañeros. En mi comunidad de origen, me comunico con dos hermanos que tengo en México; de esa manera nos comunicamos hasta Oaxaca con mi mamá. (Informante 7, 2025)

> Las experiencias que he tenido aquí es que me llevo con gente de aquí del norte y con algunos asesores, pues más o menos me he adaptado cuando llegue no me acostumbraba al calor y en tiempo de frío hace mucho frío fue difícil, si hay un poco de discriminación de las personas de esta comunidad en cuanto a que siempre dicen que la gente del sur son chaparritas y por la forma de hablar igual porque cambia el tono, he aprendido algunas palabras de aquí de Sinaloa como morrita, que curado se ve, etc., en cuanto a la comida si fue muy difícil ya que allá comemos más comida de verduras y aquí más carne, y el tono de voz me ha cambiado un poco porque cuando llego a mi comunidad dicen que tengo otro tono. (Informante 12, 2025)

En este mismo sentido, la informante 10 (2025), proveniente de Laguna del Chivo del estado de Durango, comenta:

> Mi vida era difícil porque tenía que salir a otros lugares para estudiar y no hay muchos servicios; me imaginaba a Mochicahui, que era una ciudad. He viajado tres veces; antes de que saliera de la preparatoria quería seguir estudiando y me platicaron de esta escuela y decidí venirme. Mis papás me ayudaron, aunque ellos no querían que me viniera, pero yo les insistí. Me trasladé

> en camión con mis compañeros de la escuela y los maestros de la preparatoria nos acompañaron hasta aquí. Mi experiencia fue muy bonita porque había compañeros que no conocía y ahí los conocí y conviví con ellos.
>
> Llegamos con la encargada del albergue, fui recibida bien, he sentido ganas de regresar a mi comunidad, mi relación con mis compañeros y paisanos es buena, les hablo a todos, nos apoyamos cuando alguien necesita algo, tengo relación con mis compañeros amigos de mi comunidad. Mis experiencias son que es difícil estar lejos de los seres que uno más quiere, pero uno tiene que seguir adelante; la comida es muy diferente a la de mi Estado. (Informante 8, 2025)

En relación a la utilidad de relacionarse con los demás, el informante 5 (2025) comenta: "Sirve para hacer más amigos y compartir lo poco o mucho que tenemos, ya que todos estamos alejados de nuestras familias, aunque a veces se rompe la armonía cuando alguien se pone pesado".

Es evidente la respuesta: la convivencia está lejos de ser homogénea, lo que al final es positivo, que broten las diferentes formas de pensar; y es en ese punto de convergencia de las ideas que se promueve la necesidad de convivir a través de ceder en bien de las interacciones del grupo. Esto se manifiesta en la siguiente lluvia de opiniones de los alumnos.

> Es compartir, es aceptar al otro sin cuestionar su raza, color y posición económica, es vivir en armonía con los demás, es el hecho de estar juntos en un mismo espacio compartiendo. Es obvio que no siempre es lo mismo con la mayoría. (Informante 7, 2025)
>
> "Me relaciono bien con ellas, pero en ocasiones hay diferencias por diferentes motivos. Por el momento todo está bien. (Informante 13, 2025)
>
> Hay libertad de ideas, pero si se convive positivamente. Algunos son muy creídos, otros más callados. Sí nos apoyamos para salir adelante. Es difícil al principio; después hay mucha unión. Compartimos cosas personales con los más allegados. (Informante 12, 2025)

La pluralidad étnica en que se vive permite que, por diversas que sean las ideas del grupo, prevalezca la comprensión. Giovanni Sartori (2001) lo define como un valor positivo: "La diversidad y el disenso son valores que enriquecen al individuo y también a su ciudad política… Al final se obtiene un consenso enriquecido y alimentado por ese disenso, por esa discrepancia".

La tolerancia permite compartir, compartir en el sentido de cubrir necesidades, vivir juntos, ya que "quien tolera tiene creencias y principios propios, los considera verdaderos y, sin embargo, concede que los otros tengan el derecho a cultivar creencias equivocadas… La tolerancia está siempre en tensión y nunca es total" (Sartori, 2009).

> Mira, la pasamos bien, pero hay momentos que existen diferencias, siempre hay dificultades en cuanto al reglamento del cuarto, tanto como del albergue, porque a veces no se coincide con la manera de actuar de algunos compañeros; es complicado compartir los espacios del cuarto y albergues. Nos relacionamos de manera distante y más individual. (Informante 14, 2025)

Disentir en el grupo

Comúnmente, en las relaciones interculturales existen modos de pensar diversos, en los que no siempre se da un punto de coincidencia, y ese pensar diferente se puede convertir en disputa cuando no se logra establecer consensos. Esto puede ser también una oportunidad para fortalecer las relaciones de convivencia y superar las diferencias.

Las relaciones sociales en el grupo trascienden en ocasiones en la comunidad; es en este espacio donde se recrudecen los estereotipos culturales. En este sentido, hay una percepción generalizada de la comunidad de identificar a los estudiantes como "los chiapanecos" o "los oaxaqueños".

> La verdad sí molesta ir por la calle y escuchar a las personas del pueblo decir: "Ahí va un chiapaneco", o de cualquier otra manera en tono despectivo; no significa que me digan así, pues todos

> somos iguales, pero es similar cuando se trata de criticarnos por borrachos o drogadictos o rateros; piensan que todos son iguales y, pues, no se vale. (Informante 11, 2025)

Moira Pérez afirma: “se trata de formas de violencia que pueden ser centrales para la experiencia de los sujetos marginados, no sólo porque les afectan en sus intercambios epistémicos, sino porque el desequilibrio que causan en el sistema social alimenta otros tipos de violencia y exclusión” (2019, p. 82).

La violencia y agresividad hacia minorías étnicas y culturales es el objetivo de determinados grupos sociales, especialmente juveniles, que de forma arbitraria agreden a personas y grupos con los que normalmente no tienen ninguna relación y que son atacados simplemente por razón de su raza, color de la piel, creencias o ideología. La violencia racista tiene a veces una dimensión social al tratarse no solo del comportamiento aislado de un grupo, sino de la respuesta de una comunidad (Gómez y Puyal, 2008).

La convivencia social de los grupos es la meta de toda sociedad; los miembros buscan crear los espacios que les permiten relacionarse armoniosamente con los demás, independientes de la escuela, de la religión o del estado mismo.

Es por ello que, a pesar de que una gran mayoría poblacional se comunica ahora por las redes virtuales, son ellos mismos los que buscan otros espacios posibles que les permitan estar frente a frente con el otro sin importar el medio. Prácticas deportivas, celebraciones comunitarias, encuentros juveniles, entre otros, son un motivo para la comunión.

Imagen 2. Trabajo colaborativo por motivo del día de los fieles difuntos

Más allá del pretexto educativo, los estudiantes de la UAIM tienen más de un motivo para estar unidos. Como ya mencionamos, las relaciones de amistad trascienden lo educativo, lo cultural y lo económico; se trata entonces de sacar provecho de la oportunidad de estar juntos en una competencia deportiva, al igual que en momentos de necesidad económica, problemas de salud o también educativos.

Los estudiantes en la UAIM tienen un concepto de convivencia que históricamente ha trascendido en el tiempo; su procedencia étnica le otorga el valor cosmogónico al otro, seguros de que significa apropiarse de lo ajeno culturalmente bajo un sentido de pertenencia cultural que al final va a permitir vivir juntos.

Los estereotipos, las discriminaciones sociales, culturales y económicas están presentes en toda sociedad; la educación intercultural promueve su erradicación y propone la creación de espacios para la convivencia armónica, que favorezcan las relaciones sociales, donde las mujeres indígenas se puedan convertir en las protagónicas de su propia vida.

En ese sentido, en la UAIM las diferencias culturales en sus estudiantes son la oportunidad para compartir y convivir en armonía, no se afirma que la convivencia sea plena, las diferencias en las formas de pensar y convivir puedan hacer parecer actitudes discriminatorias sin que sea así, al contrario, no se trata de que todos tengan que ser iguales. en la UAIM

la libertad para expresar las ideas no se limita, tampoco se sancionar, esas diferencias son una oportunidad para compartir formas de pensar.

Los y las estudiantes en la UAIM expresan sus diferencias y se relacionan según sus propios intereses y necesidades.

La participación activa de los estudiantes en procesos educativos propicia acercamientos generados por la intención de ser parte en las decisiones que se toman en la institución donde todos pueden ser representantes en el consejo educativo, hombres y mujeres acordando las posiciones que tendrán, para ello se eligen de manera democrática sin que hasta ahora haya evidencia de imposición para que sean solo los hombres.

Comúnmente, la discriminación se presenta encubierta, debido a que está prohibida o bien, no se denuncia, quizá en virtud de que no es evidente una cultura que lo perciba de esta manera, de modo que es vista como una cuestión normal, según la percepción de cada cultura.

Esta cuestión ha sido atendida por la antropología desde sus inicios decimonónicos, lo que no indica que dichas relaciones sean idénticas a las que actualmente se presentan; sin embargo, su referencia y observancia son necesarias hoy en día (Gómez y Hernández, 2010, p. 12).

Es en la escuela donde la persona inicia sus procesos de socialización con los demás; por ello, el ámbito de la educación es un espacio ideal para las relaciones sociales entre culturas diferentes. “Las relaciones interétnicas y las categorías étnicas que la definen son inseparables de su contexto” (Navarrete, 2004, p. 33), y la escuela es un promotor fortuito donde, de manera casi automática, se da ese encuentro entre jóvenes de distintos sexos y procedencia cultural.

En la UAIM las relaciones entre estudiantes son aceptables y se observan armoniosas; para efectos de este trabajo elegimos algunos espacios de observación que consideramos son los de mayor acercamiento, no solo entre los integrantes de un mismo grupo de un determinado programa educativo, sino de varios programas.

De suerte que un espacio propicio son la residencia femenil y varonil universitaria, el comedor, los centros de cómputo, la biblioteca y las propias aulas.

Las relaciones interculturales en contextos educativos

Las relaciones culturales son una forma de relatar horizontalmente distintas maneras de percibir la realidad, mediante la convivencia entre culturas, de modo que todas ocupen un lugar central dentro de un lugar o contexto determinado. La base primordial se fundamenta en el diálogo, la interacción, el respeto, la tolerancia y la aceptación entre diferentes.

La diversidad se entiende como realidad humana y espacio donde se inscriben las distintas culturas. Tal realidad supone que cada persona, grupo o comunidad tienen una identidad constituida por múltiples contactos culturales; es decir, tiene su especificidad a partir del otro.

Este doble juego condensa los rasgos que la hacen ser como es y no otra cosa; así, la identidad de los grupos es la existencia y la expresión de lo específico que da sentido a la diversidad (CGIB, 2007).

En relación a la diversidad en la educación según López Sánchez, (2003) significa "acercar al conocimiento a nuestros alumnos, ampliar sus saberes y ponerlos en condiciones y posibilidades de aprendizaje a partir de tener en cuenta los conocimientos y valores propios".

También se basa en sentir la confianza de poder ejercer libremente las prácticas acostumbradas: formas de ver, ser, pensar y hablar.

Estas prácticas culturales tendrían que verse fortalecidas desde el primer encuentro dentro de la universidad, al manifestar la forma de ser, vestir y hablar; de tal manera que las diferencias sean vistas y tratadas con cierta normalidad. Para esto es necesario considerar el trabajo colectivo de las partes; los miembros que integran la institución, desde altos directivos, profesorado y personal administrativo, deben estar preparados para atender la diversidad, así como los ambientes que favorezcan y respeten las prácticas culturales, a fin de que los estudiantes no se vean trastocadas durante su permanencia dentro de la universidad.

Empero, por otro lado, se observa al poco tiempo del ingreso de las jóvenes que dejan de usar sus vestuarios típicos de su región, dejan de hablar sus lenguas nativas y sus prácticas legendarias.

Como la Informante 28, quien expresó:

> Cuando llegué a la universidad me sentía muy mal, porque sentía que ese lugar no era para mí, no era lo que esperaba, sentía que las compañeras no me veían bien, me sentía extraña con mi propia ropa que felizmente había bordado para mí. Cuando salía, sentía que todos me miraban y susurraban; eso me incomodaba, decía en mi mente: "¿Pues qué traigo? A lo mejor traigo algo mal puesto".

En esa tesitura, la Informante 21 expresó: "Mi primera semana dentro de la universidad cuando recién ingresé fue muy difícil, porque no tenía convivencia con mis compañeros, nadie me hablaba, sentía deseos de irme con mi familia, me sentía desesperada y, por otra, necesitaba conseguir un trabajo y no encontraba, hasta que al fin inicié ayudándole a una señora a limpiar su casa".

> Algunas de las dificultades que viven como primera experiencia es derivado de la convivencia vinculada con la cultura, algunas son muy reservadas y tardan más en sentir y dar confianza, si me pasa en ocasiones, pero estoy aprendiendo, acepto platicar con mis compañeros. (Informante 8, 2025)

VI

Conclusiones

Es posible concluir que la convivencia del grupo en la UAIM es positiva en el sentido de que hacia el interior del grupo se practica la solidaridad, la comprensión y el reconocimiento cultural de sus integrantes sin distinción alguna que la quebrante; la mayoría son provenientes de grupos indígenas, algunos hablan su lengua materna, otros no, algunos portan sus trajes típicos en ocasiones que lo ameritan, otros no, pero la unión que se observa es generalizada.

Es reconocible que la plenitud es imposible, pero cuando se da, es por factores que no afectan el desarrollo armónico del grupo; son diferencias por credos religiosos, políticos, culturales, aficiones, entre otras que no son relevantes. Por eso termino diciendo que el objetivo se cumplió porque existen los argumentos empíricos que lo sustentan, de igual manera los argumentos.

La colaboración grupal es el principal distintivo del grupo, es una característica de los indígenas; "constituye una de las formas de vinculación y compromiso entre las diferentes unidades domésticas. Por medio de este se generan vínculos de reciprocidad donde tiene lugar el intercambio de trabajo, productos, mensajes y conocimientos" (Coronado, 1999, p. 39), y son varias y muy diversas las formas en que practican la colaboración grupal. Como se menciona anteriormente, son actividades académicas, sociales, culturales en las que se aprovecha para compartir el trabajo y las actividades que les permiten alcanzar los objetivos grupales.

La manifestación generalizada de los miembros del grupo es contundente: las diferencias raciales no existen, todos interactúan como si los grupos étnicos no existieran; no importa si es yaqui, mayo, mestizo o tepehuano. Para ellos, esa clasificación solo es para distinguir su origen étnico; por lo demás, el trato es el mismo y alejados de los estigmas o estereotipos que en ocasiones son práctica de las sociedades para diferenciar a los otros. Es observable en los noviazgos, en los grupos de amigos más cercanos; más allá de las relaciones grupales, los grupos culturales que ahí tienen presencia conviven sin diferencia alguna.

Interactuar es una práctica común entre los miembros del grupo. Pensar una convivencia total en las sociedades como la nuestra es utópico; las diferencias sociales, culturales y económicas son una realidad innegable. Las caras que la era de la globalización y la economía de mercado han marcado ahora no son ni serán lo que en ellas se plantea.

Para el sociólogo francés Alain Touraine (1987), las interacciones sociales son ahora parte de una simulación de conveniencia social; las sociedades del mundo comparten una diversidad de actividades comunes, hablamos un mismo lenguaje, se consumen los mismos alimentos, todos toman Coca-Cola, etc.

Los cambios sociales y las transformaciones económicas de los Estados nacionales permiten que en cuestión de segundos se pueda estar conectado con las regiones más recónditas del planeta, Dominique Wolton (2004, p. 22), plantea el concepto de "cohabitación cultural planetaria… como un arte de la convivencia gracias a una política planetaria comparable… la mundialización de la información vuelve al mundo pequeñito, el otro ayer, era diferente pero estaba lejos, hoy también es diferente pero está en todas partes", en la magia de la televisión, del internet, con una gran variedad de sistemas de comunicación directa entre sus usuarios, la telefonía celular que cada vez gana más terreno etc. de manera que los grupos sociales más diversos están expuestos a que sus culturas se transformen.

La educación es el espacio donde las generaciones de jóvenes estudiantes tienen un mayor y mejor acceso a las nuevas ideas del mundo, a través del uso cotidiano del internet; es en este ambiente donde cotidianamente realizan sus actividades académicas los alumnos de la UAIM.

Durante el proceso de observación realizada, es visible el acercamiento que de manera fortuita se presenta entre sus miembros. En ocasiones es con fines académicos, en otras con otros pretextos, pero la relación es cercana. Si esto se coteja con la opinión de los alumnos entrevistados, ellos aseguran que la relación es positiva, que les permite avanzar en el desarrollo de sus asignaturas durante su estancia en la institución, entre otras.

Un concepto que se repite mucho en sus opiniones es el de las diferencias entre los miembros, concepto que en ocasiones se confunde en su forma de aplicarlo. Por ejemplo, señalan que los actos de desacuerdo en las opiniones entre los miembros son motivo de diferencia y que esta "impide en ocasiones la convivencia", el hecho de no compartir las preferencias por la elección del nuevo rey feo, por ejemplo, del presidente de la sociedad de alumnos, la reina de los estudiantes, entre otras más, que en realidad son una oportunidad para participar democráticamente en las decisiones grupales.

La violencia y agresividad hacia minorías étnicas y culturales es el objetivo de determinados grupos sociales, especialmente juveniles, que de forma arbitraria agreden a personas y grupos con los que normalmente no tienen ninguna relación y que son atacados simplemente por razón de su raza, color de la piel, creencias o ideología. La violencia racista tiene a veces una dimensión social al tratarse no sólo del comportamiento aislado de un grupo, sino de la respuesta de una comunidad (Gómez y Puyal, 2008).

La percepción generalizada es que se da en aquellos momentos cuando algún miembro requiere del apoyo generalizado del resto de los compañeros por alguna situación particular, y segundo son aquellos momentos que motivan la reunión con distintos objetivos por mencionar algunos ejemplos, en planeación de actividades académicas, viajes de estudio, participación en eventos académicos externos a la institución, convivencias continuas o convites (fiestas entre compañeros) donde aprovechan la ocasión para el baile y el agasajo intrafamiliar, donde en la mayoría de las veces participan los facilitadores educativos del programa, aquí la característica más importante es que es de "traje" y de "coperacha" (todos llevan algún artículo para consumir en la fiesta, pueden ser refrescos, comida o alguna fritura. O bien la aportación económica a los organizadores para que ellos compren lo necesario para la reunión), es manifiesto que las diferencias culturales sólo están en la procedencia de cada uno, en la práctica solo actúan como uno solo.

Los grupos están integrados por diferentes grupos étnicos del país; para ellos eso parece no existir, aunque hay ocasiones en que las actividades culturales de la institución los llevan a organizarse por estados. Un ejemplo es el desfile cultural que se realiza en el marco del aniversario de la universidad.

La convivencia cotidiana que se practica entre los alumnos permite la interacción entre sus miembros; aquí interactúan con sus iguales del resto de los programas educativos. Son estos actos los que confunden sus opiniones al momento del cuestionamiento.

Pensar en una convivencia plena del grupo es exagerar; como se mencionó líneas atrás, y considerando los elementos que en este momento encontramos, estoy en posibilidades de señalar que a lo que se acerca la relación de los integrantes es a una interacción social producida por

el hecho de compartir algunos intereses en común, estudiar una misma carrera profesional, compartir los comedores, la residencia estudiantil, etc. Se observa que las relaciones son bastante aceptables.

Como ya se mencionó, la convivencia social es una aspiración de todo grupo social, y es el propio grupo el que crea los espacios para que sus miembros transcurran y compartan con los demás en plena práctica de relaciones sociales, cuyo fin es la cordialidad y la integración de todos de manera armoniosa.

Ese es el objetivo final de toda sociedad, que, sin buscar convertirse en ideal inalcanzable, aspira a que todos los miembros tengan la oportunidad de convivir con los demás en espacios como la escuela, la iglesia, la comunidad, la familia, entre otros. Propiciando que se conviertan en lugares favorables para que todos convivan en un ambiente de igualdad social, cultural y política.

La convivencia social y cultural expresada en estudiantes de la UAIM no es un ideal, es la convergencia de intereses comunes entre los integrantes de los programas educativos, que en muchas de las ocasiones trasciende al ámbito íntimo según la circunstancia y donde la distancia que los separa del calor familiar es posible suplirla con la solidaridad de los compañeros, amigos, los noviazgos y hasta la propia comunidad que los acoge como un miembro más.

Recurso aprovechable en esta circunstancia sin duda es la procedencia étnica de todos los miembros, ya que traen consigo rasgos distintivos de su propia etnia que en su seno promueven el acercamiento con los demás.

Sin duda alguna, hay varios aspectos que investigar en esta misma idea; me queda la inquietud acerca del futuro de las relaciones sociales entre los individuos en una sociedad donde las formas de comunicarse son preferencialmente a través de las redes virtuales, el internet y la telefonía celular.

La nostalgia por la familia es un factor, en muchas ocasiones, de deserción escolar en este nivel educativo. Por ello, la UAIM atiende de manera oportuna a través del programa de tutorías, donde cada profesor es responsable de asistir a un determinado número de estudiantes fungiendo como tutor que consiste en dar acompañamiento, orientación y apoyo a sus tutorados en los procesos formativos y de integración en la universidad y al entorno social.

Ahora bien, como es una universidad donde convergen distintos grupos étnicos, la cosmovisión juega un papel central en las relaciones culturales de los pueblos originarios que se va adquiriendo desde niño o niña.

Las y los estudiantes traen consigo experiencias y formas de relacionarse con los demás, como lo señala Silvia Schmelkes: "Lo que los alumnos traen consigo en conocimientos, saberes, experiencias, valores y las expresiones de su cultura ha de ser reconocido y aprovechado en el aula, tanto para tomarlo como punto de partida de aprendizajes posteriores como para enriquecer a los demás" (2003, p. 8). Lo que importa es cómo se conciben, cómo se miran frente a los demás y cómo se relacionan, porque es parte desde donde se va a compartir experiencias.

La cosmovisión de algunos pueblos originarios guarda celosamente su cultura y eso ha jugado un papel fundamental en la forma de percibir y concebir la vida y las prácticas rutinarias en la sociedad. "En realidad, en lo que a mí toca, me llevo bien con mis compañeras de cuarto; no voy a negar que hay diferencias, pero no como para decir que no la llevamos bien. Es como todo, a veces no nos parece algo que haga una compañera, pero lo hablamos y lo acordamos; ocupamos llevarla bien para que lo que dura la carrera no se haga difícil" (Informante 5, 2025).

Hablar de cómo son las relaciones interculturales entre hombres y mujeres en los espacios de la UAIM, unidad Mochicahui, quizá debe verse desde dos aspectos fundamentales.

El primero, en estudiantes mujeres indígenas que viven en la residencia universitaria y que permanecen por largos periodos sin visitar a sus familias; y, por otro lado, las que no están en la residencia universitaria, que, no obstante, igual viven momentos de convivencia con las primeras en las aulas, biblioteca y demás espacios de la propia UAIM.

Algo que se pudo constatar es cómo la aceptación entre los estudiantes no tiene distinción alguna que limite las relaciones entre ellos y ellas; es posible que haya fricciones en algunos casos por razones diversas; sin embargo, no son casos que se puedan generalizar o que afecten la armonía.

Al respecto, la UAIM abona en lo que Pablo Gentilli describe como "el crecimiento en las oportunidades de acceso a la escuela", lo cual, para el autor, permite "disminuir, por ejemplo, las brutales desigualdades de género que caracterizaron, históricamente, el desarrollo educativo lati-

noamericano" (2007, p. 21) con la apertura para que hombres y mujeres realicen sus estudios profesionales en igualdad de oportunidades.

Por otro lado, afirmar que en la UAIM las relaciones interculturales entre estudiantes son del todo excelentes estaría excluyendo la violencia epistémica y silenciosa que se puede presentar en algún momento del tiempo que transcurren en la universidad.

Como lo menciona Paulo Freire: "Una mirada, un gesto puede decir al alumno más que mil palabras" (2020); sin duda, debe existir no solo entre estudiantes, sino también de maestros hacia las estudiantes.

La armonía que se observa en el personal estudiantil puede significar que no todo va bien, pero lo cierto es que en los tiempos de trabajo de campo no fuimos testigos de hecho alguno y los informantes no declaran hechos significativos.

Por ello, regresando a Freire, "la tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente" (2010, p. 79). Las estudiantes han aprendido a tolerar y, en ese sentido, logran integrarse entre los demás y a la propia UAIM.

En la UAIM, no se encontró evidencia contundente de desigualdad social entre estudiantes y su relación con la universidad, al menos no se percibe, pero tampoco se hace referencia cuando se pregunta a las estudiantes; tampoco se da por razón de género o procedencia étnica. Al menos en los largos procesos de observación participante, no se encontró evidencia; tampoco lo hicieron saber los entrevistados, aunque debemos mencionar que no significa que no pueda existir. Seguramente sí la hay, pero no se evidencia de manera abierta; esto deja una ventana abierta para futuras investigaciones. Cuando se pregunta a las informantes si han percibido alguna diferencia en el trato social con sus compañeros de clase o de parte de la universidad por su procedencia étnica, color de piel, situación económica o cualquier otra, la respuesta es que no.

Como lo declaró la Informante 8 de origen tepehuano, de la sierra de Chihuahua: "En donde vivo también me dan una beca de ayuda económica por ser hablante de lengua originaria, además de la beca de Jóvenes Escribiendo el Futuro" (comunicación personal, octubre de 2025). De forma semejante, otra entrevistada indicó: "No me percibo discriminada en la UAIM por razón de insuficiencia económica; no digo que no

pueda haber, a lo mejor sí hay, pero no me ha tocado sentirlo, y créeme, mi comunicación con mis compañeros es excelente" (Informante 10, comunicación personal, noviembre de 2020).

Es importante resaltar que, para algunos de nuestros informantes, sobre todo me refiero a los jóvenes procedentes del sur del país, llegar a una universidad como la UAIM, estar lejos de sus familias y su comunidad, ha sido difícil de sobrellevar. Esto principalmente cuando recién ingresaron, debido a sentimientos emocionales y a adaptarse a otras formas de vida; sin embargo, en ocasiones también significó un alivio en cuanto a ser ellas mismas y tener el control de sus vidas, al tener la libertad de tomar decisiones que se les negaba en sus casas.

Así lo expresó una estudiante: "En mi casa, era muy difícil, mi mamá no me dejaba salir, hacer cosas que me gustaban y tampoco recibía apoyo psicológico ni económico; al contrario, lo que ganaba cuando trabajaba mi mamá lo guardaba para los gastos de la casa" (Informante 15, comunicación personal, junio de 2020).

Según Gabriela Coronado (1999), es a través de la convivencia social de los grupos por donde se pueden incentivar diferentes cuestiones que tienen que ver con la sociedad. Da prioridad a espacios como las fiestas tradicionales de los indígenas, los festejos paganos, la iglesia, el trabajo, entre otros más, señalando que son los espacios donde los individuos interactúan permanentemente y plantea el fortalecimiento de los mismos como una forma de trascendencia cultural.

La convivencia puede entenderse como aquel estado en el cual una pluralidad de individuos diversos y diferentes se trata entre sí en términos de reconocimiento, tolerancia e imparcialidad, pudiendo así vivir unos con otros de manera pacífica y segura.

La convivencia entre los individuos es una práctica que desde siempre se ha realizado, no se percibe un grupo social marginado entre sus miembros, existen diferencias en formas de pensar, de percibir e interpretar desde sus propias particularidades y eso hace que vivir en comunidad es la oportunidad para encontrar consensos que pueden favorecer mejoras en la calidad de vida de los miembros.

Ahora bien, como se ha mencionado en este trabajo, proponemos una reflexión en el significado de convivencia, las personas conviven

en espacios diversos sin que exista una relación cercana de amistad, en ocasiones es estar en el momento y el lugar apropiado para que se pueda convivir con los demás.

El solo hecho de acudir a una fiesta pública, a un partido de beisbol o de futbol por afinidad de compartir la preferencia hacia su equipo favorito les permite convivir en muchas ocasiones sin conocerse.

Por otro lado, están los encuentros entre los diversos culturalmente que conviven de los rituales, de la fiesta y de cada actividad cultural propia del grupo. Esta cercanía favorece la trascendencia, porque los jóvenes, cuando están en este contexto, conviven, aprenden y practican su cultura.

Como lo señala Correa, Ferreira Cristofolini y Gloria: "La educación tradicionalmente se ha centrado en lo cognitivo con olvido de la dimensión emocional. Actualmente la educación implica que el desarrollo cognitivo debe completarse con el desarrollo emocional. La educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del alumno: cognitivo, emoción, sentimientos... Las emociones están presentes en toda nuestra vida. Estamos tristes o nos sentimos felices en función de... Nos relacionamos más con las personas con las que nos sentimos más a gusto" (2005, p. 170).

Hablar de convivencia en la educación intercultural no es tema menor, sobre todo cuando se está trabajan en la diversidad cultural y humana, estudiantes que llegan a la universidad sin la experiencia de haber salido de sus comunidades, de estar muy apegados a la unión familiar.

Y cuando el estudiante habla su propia lengua y el español es como debe hablar en los espacios de la universidad resulta aún más complejo el proceso de adaptación al medio.

Valdez y Romero señalan que "Sin duda alguna la convivencia social es uno de los sueños anhelados por toda sociedad que aspire a tener entre sus ciudadanos, los estados nacionales comienzan por reconocer la existencia de la diversidad de grupos étnicos y establecen sus políticas de atención desde el ámbito de la educación" (2011, p. 429).

La convivencia en toda sociedad, grupo cultural, político, religioso etc, es necesaria, como dice Gabriela Coronado (1999) es a través de la convivencia social de los grupos por donde se pueden incentivar diferentes cuestiones que tienen que ver con la sociedad, da prioridad a espacios

como las fiestas tradicionales de los indígenas, los festejos paganos, la iglesia, el trabajo, entre otros más, señalando que son los espacios donde los individuos interactúan permanentemente y plantea el fortalecimiento de los mismos como una forma de trascendencia cultural.

La convivencia puede entenderse como aquel estado en el cual una pluralidad de individuos diversos y diferentes se trata entre sí en términos de reconocimiento, tolerancia e imparcialidad, pudiendo así vivir unos con otros de manera pacífica y segura" (p. 57).

La Universidad Autónoma Indígena de México tiene la tarea de crear los espacios donde sus estudiantes se sientan en libertad de expresar sus ideas, practicar sus culturas, como mencionan Valdez y Romero (2011), "La diversidad de estudiantes exige a la universidad crear los espacios adecuados y suficientes para la sana convivencia entre las distintas formas de pensar de sus estudiantes, hay dos espacios que por su naturaleza y la función que tiene en la actividad cotidiana de los estudiantes son el comedor y las residencias estudiantiles, son los lugares en la que necesariamente confluyen la mayoría a tomar sus alimentos y a descansar, los centros de cómputo, las salas de talleres así como la biblioteca podemos decir que son los lugares donde coinciden los T. A. (estudiantes) de acuerdo al programa educativo al que cada uno corresponde, pero los espacios donde se da la mayor convivencia son en la enramada principal y en las canchas deportivas, la primera es para reuniones generales y sirve también como área de estudio en comunidades de aprendizaje".

Bibliografía

Angarita Ossa, J. J. (2025). La educación intercultural en la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial: De la negación a la emergencia de los saberes propios en el distrito de Santa Marta. En J. J. Angarita Ossa & I. M. Sánchez Fontalvo (Coords.), *Experiencias educativas interculturales en el Caribe colombiano*. Universidad del Magdalena.

Arango, C. & Campo, D. (2001). *Psicología de la convivencia: Una experiencia de investigación-acción participativa en Colombia*. XXVIII Congreso Interamericano de Psicología.

Aravena, M. & Kimelman, E. (2006). *Investigación educativa*. AFEFCE.

Baubérot, J. (Ed.). (2003). *Las civilizaciones en los ojos de los demás II: Actas del Simposio Internacional – EPHE, París, 30 de enero*. UNESCO.

Bradley, A. U., Sandoval, E. & Bertely, M. (2007). Etnografía de la educación: Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *12*(34), 825–840.

Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, *76*(5), 409–422. https://doi.org/10.1590/S1135-57272002000500002

Casillas, L. & Santini, G. (2006). *Universidad intercultural: Modelo educativo*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Clifford, G. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Coordinación General Intercultural y Bilingüe. 2007. *El enfoque intercultural en educación orientaciones para maestros de primaria, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe,* Secretaría de Educación Pública.137 p

Consejo de Europa. (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural: "Vivir juntos con igual dignidad"*. Estrasburgo.

Corona Berkin, S. (Ed.). (2007). *Entrevoces… fragmentos de educación entre culturas*. Universidad de Guadalajara.

Coronado, S. G. (1999). *Porque hablar dos idiomas… es como saber más: Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Secretaría de Educación Pública; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Cuche, D. (1996). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión.

Dassetto, F. (2005). Más allá de lo intercultural: Los retos de la co-inclusión. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 66–67, 99–111.

De la Torre Villar, E. & Navarro de Anda, R. (1982). *Metodología de la investigación bibliográfica, archivista y documental*. McGraw-Hill.

Fauré, E. (1972). *Aprender a ser*. Editorial Universitaria.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva; Siglo XXI Editores.

García Correa, A.; Ferreira CristofolinI, Gloria M. (2005) *La convivencia escolar en las aulas.* International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1, 2005, pp. 163-183 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España

Galindo Cáceres, L. (1998). *Sabor a ti: Metodología cualitativa e investigación social*. Universidad Veracruzana.

Gimeno Sacristán, J. (1992). *Currículum y diversidad. Educación y Sociedad*, *11*, 127–153.

Gómez B., C. & Puyal, E. (2008). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria: Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Aragón.

Gómez Collado, M. E. (2010). La educación para la paz aplicada a la tutoría académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista Paz y Conflictos*, *3*, 123–140.

Grañeras, M. P. & Vázquez, E. A. (Coords.). (2009). *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas*: Investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas.

Guerra García, E. (2004). La sociointerculturalidad y la educación indígena. En E. A. Sandoval Forero & M. A. Baeza (Coords.), *Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades* (pp. 115–138). Universidad Autónoma Intercultural de Michoacán; ALAS; Ediciones El Caracol.

Guerra García, E. (2008). La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina* (pp. 349–358). Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO.

Gutiérrez Pantoja, G. (2008). *Metodología de las ciencias sociales II* (2.ª ed.). Oxford University Press.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Huntington, S. (1997). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración*

del orden mundial. Paidós.
Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2007). www.inegi.gob.mx
Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2015). *Encuesta Intercensal*.
Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas*.
Jordan, J. (1988). Un análisis del problema de la educación para negros. *El Diario de la Escuela Primaria*, *88*(5), 503–513.
López, G., Romero, D. & Romero, F. (2025). Tutoría como acompañamiento académico en estudiantes interculturales: Experiencias en Universidad Autónoma Indígena de México. *Momboy*, *24*, 373–383. https://doi.org/10.70219/mby-242025-406
Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, *12*(2), 531–593.
Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *13*(1), 1–25.
Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría de Estado de Educación y Formación, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
Mochicahui. (s. f.). *Nuevas fronteras. Universidad Autónoma Indígena de México*. https://www.uaim.edu.mx
Muñoz Cruz, H. (1998). Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *17*, 31–50.
Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural: Teoría y práctica*. Escuela Española.
Navarrete, F. (2004). *Las relaciones interétnicas en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social*. Universidad Nacional Autónoma de México.
Pérez Moira (2019) *Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo Ignorable.* Revista de Estudios y Políticas de Género. Número 1

/ abril 2019 / pp. 81-98. Argentina.
Quaas, C. (2001). Una experiencia didáctica: Descubriendo el proceso de investigación cualitativa. *Enfoques Educativos*, *3*(1), 1–23.
Ramos Hernández, R. R. (2020). *Convivencia intercultural: Un desafío democrático en la educación del siglo XXI*. Universidad UMECIT. https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i6.418
Ramírez, A. & Salazar, E. (2021). La tutoría como estrategia de inclusión educativa en contextos interculturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *51*(2), 123–140.
Red Nacional de Instituciones de Educación Superior (RENIES). (2009). *Caminos para la igualdad de género*. https://www.renies.cieg.unam.mx
Rico Lie, L. (2008). Comprender la hibridación: Hacia un estudio de los espacios de comunicación intercultural. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, *88*, 43–52.
Schmelkes, S. (2004). Avances y retos de la educación superior indígena en México. En *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina: Memoria del segundo encuentro regional* (pp. 123–145). Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP.
Schmelkes, S. (2008). *Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?* https://www.academia.edu/3048258/LAS_UNIVERSIDADES_INTERCULTURALES_EN_MÉXICO_Una_contribución_a_la_equidad_en_educación_superior
Scribano, A. (2000). Reflexiones epistemológicas sobre la investigación cualitativa en ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, *8*, 1–11.
Sánchez Cardova, M. I. (2012). Empoderamiento y responsabilidad de la cultura para la paz a través de la educación. *Revista Ra Ximhai*, *8*(1), 127–158.
Sandoval Forero, E. A. (2012). Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia. *Revista Ra Ximhai*, *8*(1), 17–37.
Sandoval Forero, E. A. & Guerra García, E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. *Revista Ra Ximhai*, *3*(2), 273–288.
Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica: Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus.
Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*.

Fondo de Cultura Económica.
Terrén, E. (2001). La conciencia de la diferencia étnica: Identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado. *Papers*, 63–64, 83–101.
Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Igualdad y diversidad*. Fondo de Cultura Económica.
Tuvilla-Rayo, J. (2004). Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas, Bilbao, Ed. Desclée de Brouwer.
UNESCO. (2007). I*nforme final del Congreso Internacional sobre Religiones y Diversidad Cultural: Mediación para la Cohesión Social en Zonas Urbanas*. Barcelona.
UNESCO. (2010). I*nvertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*.
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). (2006). *Modelo educativo*. https://www.uaim.edu.mx
Universidad Autónoma Indígena de México. (2025). *4to. Informe del rector Ignacio Flores Ruíz. Gestión 2024–2025*. https://uaim.edu.mx/portal/
Valdez, Luz B. Francisco A. Romero Leyva (2011) *Diversidad y convivencia intercultural en estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México*, Unidad Mochicahui. a Ximhai, Universidad Autónoma Indígena de México.
Van Zanten, A. (2004). Comprender y hacerse comprender: Cómo reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos. *Educação e Pesquisa*, *30*(2), 301–313. https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200004
Wolton, D. (2004). *La otra mundialización: Los desafíos de la cohabitación cultural global*. Gedisa.

La convivencia intercultural en espacios educativos de la educación superior: reflexiones desde la Universidad Autónoma Indígena de México
Se terminó de imprimir en diciembre de 2025
en los talleres de Astra Ediciones
Av. Acueducto No. 829
Colonia Santa Margarita, C. P. 45140
Zapopan, Jalisco, México.
33 38 34 82 36
E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx
www.astraeditorialshop.com
Impresión digital con interiores en papel bond 75g.
portada en cartulina sulfatada 12 pts.
El tiraje consta de 300 ejemplares

Este libro presenta una reflexión realizada en los espacios educativos de la UAIM, particularizando el estudio de la convivencia en la Universidad Autónoma Indígena de México, Unidad Mochicahui.

Las autoras son parte del claustro universitario en dos momentos, primero como estudiantes y después como profesores, a lo que se suma que han vivido también las distintas etapas por las que ha transcurrido la vida académica de la UAIM.

ISBN: 979-13-88142-35-2

Consulta y descarga

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO
uaim
astra editorial