

# UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial

Del 3 de abril de 1981



Espacio, performance e interculturalidad

Un estudio sobre la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH)

TESIS

Que para obtener el grado de:

**Doctora en Antropología Social**

P r e s e n t a

Dalia Peña Islas

Directora. Dra. Paola Ortelli

Lectores: Dra. Anne W. Johnson

Dr. Gunther Dietz

Dr. Roger Magazine

Dr. Alejandro Agudo

Ciudad de México, 22 de enero de 2021

*Agradecimientos:*

*Agradezco a la gente y a los bādi de la Sierra Otomí-Tepehua por su hospitalidad y confiarme sus saberes*

*Gracias:*

*A los estudiantes de la UICEH, a los muralistas y a todos(as) quienes me dieron su confianza y me compartieron sus conocimientos y experiencias para el logro de esta tesis*

*Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)*

*A la Universidad Iberoamericana y al Programa de Doctorado de Antropología Social*

*Agradezco a mi directora de tesis la doctora Paola Orтели, por su orientación para el logro de esta tesis, por los consejos, charlas, reflexiones, sugerencias, conocimientos y sobre todo por su tiempo y dedicación. ¡Mil gracias por la confianza, compromiso y profesionalismo!*

*Quiero agradecer a la doctora Anne Johnson por el tiempo, interés para leer este trabajo, sus reflexiones y enseñanzas que me ayudaron a profundizar sobre el espacio y el performance. ¡Gracias por permitirme ser parte de su seminario de titulación y compartir su gran experiencia en el tema del espacio y el performance!*

*Gracias al doctor Gunther Dietz por leer este trabajo, por sus sugerencias y su tiempo para ayudarme a reflexionar sobre la interculturalidad en la Educación Superior y mejorar mis análisis. ¡Gracias por aceptar ser mi lector y compartirme su larga experiencia en el tema de la interculturalidad!*

*Mi agradecimiento al doctor Roger Magazine por sus enseñanzas y abrir mis pensamientos a otras posibilidades de hacer antropología. ¡Gracias por sus reflexiones y por permitirme ser parte de su seminario de titulación!*

*Gracias al doctor Alejandro Agudo por ser parte de este proceso de titulación y su gran compromiso. ¡Gracias por sus seminarios en la UIA!*

*Gracias a mi amiga Tere Medina por su apoyo siempre*

*Dedicatorias:*

*Quiero dedicar este trabajo a mi familia quien siempre estuvo presente,  
apoyándome para que este proceso se culminara*

*A mis papás: Isabel Islas y Ricardo Peña por su apoyo incondicional*

*A: Eleazar Mercado y a Lolo Mercado por su apoyo siempre*

*A mis hijos: Danya Luz y Edahi por entender mi ausencia durante este  
proceso ¡Los amo !*

## Índice general

Introducción general.....	17
Los sujetos de estudio.....	19
El lugar de estudio.....	19
Mis primeros contactos con la Sierra Otomí-Tepehua.....	20
Caminos para la construcción de la tesis “Acercamientos metodológicos”.....	21
Distanciamientos y acercamientos para la delimitación del tema.....	21
La Pandemia y los ajustes metodológicos. “Necesidad de una etnografía digital emergente” ....	38
Capítulo 1 .....	40
La interculturalidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina “un concepto debatido” .....	40
Presentación del capítulo .....	40
1.1. El debate sobre la interculturalidad en la educación superior en América Latina.....	41
1.2. La educación superior intercultural en México .....	56
1.3 Otros estudios de interculturalidad.....	64
1.4. El modelo educativo de la Universidad Intercultural .....	66
1.5. La Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI).....	71
1.5.1 La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM).....	76
1.5.2 Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) .....	77
1.5.3 Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) .....	78
1.5.4 Universidad Intercultural Maya del Estado de Quintana Roo (UIMQRO) .....	79
1.5.5 El rizoma de la interculturalidad .....	81
Reflexiones sobre el capítulo .....	84
Capítulo 2 .....	86
El contexto de la educación superior en la Sierra Otomí-Tepehua y la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo .....	86
Presentación del capítulo .....	86
2.1 Un acercamiento a la Región Otomí-Tepehua.....	86
2.2 Mi viaje en la región de estudio: Tenango de Doria, San Bartolo Tutotepec y Huehuetla .....	88
2.2.1. Acercándome a Tenango de Doria .....	88
2.2.2 Conociendo San Bartolo Tutotepec.....	91

2.2.3 Adentrándome en Huehuetla .....	93
2.3 “El costumbre” en la Región Otomí-Tepehua.....	95
2.3.1 Las mayordomías, los rituales, el carnaval y todos santos.....	95
2.3.2 Los rituales .....	95
2.3.3 El ritual del agua, tierra y la lumbre .....	97
2.3.4 Los rituales en las cuevas y en los cerros .....	98
2.3.5 Las limpias por los bādi .....	99
2.3.6 Las mayordomías .....	100
2.3.7 Todos santos .....	101
2.3.8 Algunas actividades económicas y productivas .....	102
2.3.9 La producción de piloncillo.....	103
2.3.10 Producción de café.....	104
2.3.11 Los bordados “tenangos” .....	105
2.3.12 Las lenguas originarias .....	107
2.4 Las Instituciones de educación superior en la Sierra Otomí- Tepehua.....	108
2.4.1 La Universidad Pedagógica Nacional Sede-Tenango de Doria .....	109
2.4.1.1 Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio Indígena (LEPEPMI) .....	110
2.4.1.2 Licenciatura en Intervención Educativa (LIE).....	111
2.4.1.3 La maestría (MECPE) en la Región Otomí-Tepehua.....	115
2.4.2 Sede de la Universidad Tecnológica de Tulancingo en Santa Úrsula, Huehuetla.....	117
2.4.2.1 La llegada de la Educación tecnológica a la región .....	117
2.4.3 Educación Privada .....	117
2.5 Origen e historia de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo .....	118
Reflexiones sobre el capítulo .....	122
Capítulo 3.....	123
El espacio concebido como producción de interculturalidad.....	123
Presentación del capítulo .....	123
3.1 El espacio concebido .....	123
3.2 Los primeros espacios Universidad Vespertina-Secundaria Matutina .....	126
3.3 La historia del terreno universitario en el Desdavi, Tenango de Doria.....	138
3.4 Las representaciones del espacio (espacio concebido).....	142
3.4.1 Primer plan de construcción en el “Potrero” .....	142
3.4.2 El plan maestro.....	149

3.4.3 El módulo de estudiantes.....	154
3.4.4 La sustentabilidad en la construcción .....	155
3.4.5 Los murales .....	159
3.4.5.1 El mural de “tenangos” en el domo de estudiantes.....	159
3.4.5.2 Las jardineras dentro del módulo de estudiantes y rectoría- académicos ....	160
3.4.5.3 Modulo de rectoría y académicos .....	161
3.4.5.4 El mural y los bordados de tenangos como parte del paisaje intercultural concebido en el domo de Rectoría-Académicos.....	164
3.4.5.5 La señalética en lenguas.....	167
3.4.5.6 Las muñecas .....	170
3.4.5.7 El lema de la universidad en las paredes.....	172
3.4.5.8 La fachada principal de la Universidad .....	175
3.5 Espacios en construcción.....	177
3.5.1 La biblioteca y el centro de lenguas .....	178
3.5.2 Los laboratorios.....	183
3.5.3 El comedor Universitario.....	185
3.5.4 Las cabañas .....	187
3.5.5 Los senderos.....	189
3.5.6 Módulo de Partería .....	190
3.6 La cabaña.....	191
Reflexiones sobre el capítulo .....	193
Capítulo 4 .....	195
El espacio vivido y los terceros espacios como productores de otras interculturalidades .....	195
Presentación del capítulo .....	195
4.1 El paisaje cultural y lingüístico dentro del espacio vivido en los murales .....	196
4.1.1 Mural “Tejiendo el camino con la hebra de raíz” .....	198
4.1.2 El mural Hidalguense hacia el mundo .....	204
4.1.3 El segundo mural de Tenangos .....	207
4.2 El espacio concebido en los domos de estudiantes y rectoría-académicos versus los espacios vividos .....	211
4.3 El tercer espacio de representación como productor de otras interculturalidades .....	215
4.3.1 Mural “Zi nana maka hai”, “5 continentes en un mismo corazón” .....	216
4.3.2 Mural “Raíces por la igualdad de género” .....	226

4.4 Otros terceros espacios .....	232
4.4.1 La categoría del “tercer espacio” en estudios educativos.....	232
4.4.2 Los altares de muertos en la UICEH como un tercer espacio.....	234
4.4.3 Los materiales como posibilidad de un tercer espacio productor de interculturalidad.....	243
Reflexiones sobre el capítulo .....	253
Capítulo 5.....	255
Performance, liminaridad e interculturalidades en el Ritual-Costumbre de la Tierra en la UICEH .....	255
Presentación del capítulo .....	255
5.1. Performance, liminaridad y liminoide: un acercamiento teórico-conceptual	255
5.1.1 Performance.....	255
5.1.2 Liminaridad y liminoide.....	259
5.1.3 La Cabaña .....	263
5.2 La historia del “ritual o costumbre a la tierra” .....	264
5.2.1 El proceso del ritual a la tierra en la UICEH como “Performance” .....	268
5.2.2 La limpia .....	282
5.2.3 El ritual a la tierra (makä jai), el agua (makä deje) y a la lumbre (makä tsibi).....	294
5.2.4 La figura del sabio local “Don Toño” de la UICEH y en el ritual.....	300
Reflexiones sobre el capítulo .....	309
Conclusiones .....	311
Bibliografía .....	317
Glosario de términos en lenguas originarias .....	335
Otomí-español.....	335
Tepehua-español.....	335
Anexos .....	335
Anexo 1:Tipología de instituciones y/o programas de educación superior que atienden a grupos indígenas y afrodescendientes.....	336
Anexo 2:Universidades Interculturales que pertenecen a la ANUI .....	338
Anexo 3:Programa de maestría MECPE de UPN .....	346
Anexo 4: Matrícula de estudiantes por generación en la UICEH.....	347
Anexo 5: Matrícula de la primera y segunda generación.....	349
Anexo 6:Matrícula de las generaciones 2012, 2013, 2014 y 2015 .....	350
Anexo 7:Matrícula por dominio de lenguas originarias en Desarrollo Sustentable .....	351
Anexo 8:Matrícula por dominio de lenguas originarias en Lengua y Cultura .....	352



Anexo 9:Matrícula por dominio de lenguas originarias en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales.....	352
Anexo 10:Concentrado por matricula .....	353
Anexo 11:Relación de necesidades iniciales de la UICEH para el plan de construcción .....	353
Anexo 12:Programa arquitectónico del plan maestro de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH) .....	354
Anexo 13:Guía de entrevistas .....	357

## Índice de figuras

Figura 1:Chat por whats app con Enrique Velasco .....	39
Figura 2:Mapa de las Universidades Interculturales .....	73
Figura 3:Edificio principal de la UIEM .....	76
Figura 4:Signo de la lengua en los pisos de la UIEM .....	77
Figura 5:Arquitectura de la Universidad Intercultural de Chiapas.....	78
Figura 6:Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET).....	79
Figura 7:Logotipo de la UIMQRO .....	80
Figura 8:Rizoma de la interculturalidad.....	83
Figura 9:Ubicación de la región Otomí Tepehua .....	87
Figura 10:Parte interior del tepehua .....	89
Figura 11:Glifo de Tenango de Doria .....	90
Figura 12:Mapa de Tenango de Doria .....	91
Figura 13:Mapa de las comunidades de San Bartolo Tutotepec .....	92
Figura 14:Mapa de Huehuetla .....	94
Figura 15:Campana de Tuto.....	97
Figura 16:Recortes de papel de la tierra, la lumbre y el agua.....	99
Figura 17:El Santísimo .....	101
Figura 18:Trapiche de la comunidad de Calintla, San Bartolo .....	104
Figura 19:Bordado de costumbre de una mayordomía/realizado por Carmen Sevilla .....	106
Figura 20:Imagen de la entrada de San Nicolás .....	107
Figura 21:Mural de Bernardita.....	128
Figura 22:"Arrojate al abismo, no temas" .....	129
Figura 23:Mural de Carmina Orta y Melina Ruíz .....	131
Figura 24:Fusión de culturas .....	132
Figura 25:Danza de mujeres .....	134
Figura 26:Mural de Marcelo Carpita .....	136
Figura 27:El Potrero.....	138
Figura 28:El Desdavía .....	140
Figura 29:Parte de arriba del Desdavía.....	141
Figura 30:Primera idea de construcción en el terreno del Potrero .....	143
Figura 31:Imagen de la primera idea de construcción.....	143
Figura 32:El terreno del Potrero .....	144
Figura 33:El terreno del Potrero en la primera idea de construcción .....	144
Figura 34:Imagen arquitectónica de la visión de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) hoy INPI, " <i>un tenango desde las alturas</i> " .....	148
Figura 35:Plan maestro de la UICEH .....	151
Figura 36:Diagrama de funcionamiento del plan maestro.....	153
Figura 37:Imagen de la nave octagonal de las aulas .....	154
Figura 38:Fachada principal de las aulas .....	155
Figura 39:Paneles solares en las aulas .....	156
Figura 40:Módulo de estudiantes.....	157
Figura 41:Baños de mujeres y hombres y un mural de mosaicos en la entrada.....	158
Figura 42:Domo de estudiantes en donde se observan los tenangos .....	160

Figura 43:Jardinera del domo de estudiantes.....	161
Figura 44:Domo octagonal.....	162
Figura 45:Fachada principal del módulo de rectoría y académicos .....	163
Figura 46:Jardinera del domo de rectoría.....	163
Figura 47:Mural del domo de rectoría - académicos.....	164
Figura 48:Mensaje escrito en el mural .....	165
Figura 49:Tenangos en el domo de rectoría - académicos.....	166
Figura 50:Letreros en lenguas.....	168
Figura 51:Mujeres de Hidalgo y el mundo .....	171
Figura 52:Lema de la universidad pintado por Carmina Orta en una pared del domo de rectoría-académicos.....	172
Figura 53:Fachada de la UICEH .....	175
Figura 54:Fachada con formas orgánicas en los pisos .....	176
Figura 55:Diagrama de funcionamiento de la biblioteca .....	179
Figura 56:Fachada principal de la biblioteca donde se observan las paredes de piedra..	180
Figura 57:Estrella en el centro de un bordado de una blusa de Ixmiquilpan, Valle del Mezquital Hidalgo .....	181
Figura 58:Fachada posterior.....	182
Figura 59:Perspectiva de la biblioteca .....	182
Figura 60:Diagramas de funcionamiento .....	183
Figura 61:Diseño arquitectónico de los laboratorios .....	184
Figura 62:Fachada principal en perspectiva de los laboratorios .....	185
Figura 63:Diagrama de funcionamiento del comedor .....	186
Figura 64:Fachada lateral y principal del comedor .....	187
Figura 65:Plan proyectado de las cabañas .....	188
Figura 66:Fachada principal de las cabañas.....	189
Figura 67:Plan arquitectónico de partería proyectado aún .....	191
Figura 68: Imagen de la Cabaña (Casa Antigua), que es parte del terreno de la UICEH.	192
Figura 69:Cartel que promovía la invitación a estudiantes y exestudiantes de la UICEH para participar en la creación de murales con propuestas de interculturalidad.....	197
Figura 70:Mural “Tejiendo el camino con la hebra de raíz”.....	198
Figura 71:Rostro de Elpidia con el sahumerio en la cabeza .....	200
Figura 72:Imágenes de los niños y niñas de la Región Otomí-Tepehua .....	201
Figura 73:Imágenes de una niña de la Sierra Otomí-Tepehua .....	202
Figura 74:Parte del mural en donde se observa la semilla y la niña en la siguiente pared .....	203
Figura 75:Mural la interculturalidad hidalguense hacia el mundo .....	205
Figura 76:Mural de tenangos en la entrada de la UICEH .....	207
Figura 77:Mural “Zi nana maka hai”, “5 continentes en un mismo corazón” .....	216
Figura 78:Primer boceto del mural.....	218
Figura 79:Último boceto del mural .....	223
Figura 80:Mural comunitario .....	227
Figura 81:Calle rumbo al mercado municipal en donde se pintó el mural.....	230
Figura 82:Calle rumbo al Mercado Municipal de Tenango de Doria en donde se pintó el mural .....	231

Figura 83:Convocatoria de exposiciones de altares del día de muertos .....	235
Figura 84:Altars de muertos colocados en 2018 dentro del domo de estudiantes .....	236
Figura 85:Altar del Valle del Mezquital.....	237
Figura 86:Altar de Huehuetla de la primera generación colocado en la cabecera municipal de Tenango .....	238
Figura 87:Altar de la cabecera municipal de San Bartolo colocado en la UICEH .....	240
Figura 88:Altar de San Bartolo colocado en una casa de la cabecera municipal.....	241
Figura 89:Portada del libro: “diálogo de saberes. comunidades indígenas y estudiantes universitarios” .....	244
Figura 90:Cartel “r ä hneki rä ‘ yoho ha rä bumanho ha rä bohña rä dehe Presencia de la dualidad como equilibrio social y cultural en la ofrenda del agua” .....	249
Figura 91:Cartel “Clasificación local de suelos en una comunidad otomí” .....	251
Figura 92:Estructura temporal del rito .....	260
Figura 93:La casa antigua (Dongu) .....	263
Figura 94:Adorno de la Casa Antigua .....	270
Figura 95:Estudiantes concentrados frente a la Secundaria Técnica en 2015 para partir rumbo a la Casa Antigua.....	271
Figura 96:Procesión (2015) rumbo a la Casa Antigua.....	271
Figura 97:Doña Margarita recortando el papel para adornar el altar .....	272
Figura 98:Altar adornado para el ritual (2015) .....	272
Figura 99:Estudiantes, personas de la comunidad, exrectora Verónica Kugel, padrinos de las cruces y los bädi dentro de la Casa Antigua (2015) .....	273
Figura 100:Cartel ubicado en la página de Facebook de la UICEH para promocionar el ritual a la tierra .....	279
Figura 101:El bädi colocando la cera blanca en el altar.....	281
Figura 102:Procesión de estudiantes, administrativos y docentes rumbo a la Casa Antigua .....	282
Figura 103:La limpia (t’omzi) .....	283
Figura 104:Bastón .....	284
Figura 105:Silbato .....	285
Figura 106:Campana y tijeras .....	285
Figura 107:El bädi Jacinto barriendo o haciendo la limpia (t’omzi) a los presentes.....	286
Figura 108:Procesos liminales y liminoides en el ritual a la tierra en la UICEH .....	292
Figura 109:El bädi Jacinto preparando los recortes (fuerzas).....	293
Figura 110:Trío de costumbre .....	294
Figura 111:El sello que evoca la culminación del recorte .....	295
Figura 112:Vestidos de la lumbre, la tierra y el agua.....	296
Figura 113:Padrino vistiendo a los recortes de papel.....	297
Figura 114:Ofrenda a la tierra afuera de la Casa Antigua .....	298
Figura 115:Ofrenda a la lumbre afuera de la Casa Antigua .....	299
Figura 116:Ofrenda al agua .....	299

## Índice de tablas

Tabla 1:Matrícula de estudiantes en las Universidades interculturales en el ciclo escolar 2016-2017 .....	74
Tabla 2: Principales diferencias entre los (fenómenos) liminales y los (fenómenos) liminoides.....	262

## **SIGLAS**

ANUI	Asociación Nacional de Universidades Interculturales
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CELCI	Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
COBAEH	Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACULTA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
EESUPH	Escuela de Estudios Superiores de Hidalgo
EIB	Educación Intercultural y Bilingüe
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
IES	Instituciones de Educación Superior
IHEMSYS	Instituto Hidalguense de Educación Media Superior y Superior
IIAICES	Instituciones Indígenas, Afrodescendientes, Interculturales y Comunitarias de Educación Superior
IIES	Instituciones Interculturales de Educación Superior
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INPI	Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas

LAE	Licenciatura en Administración Educativa
LEP	Licenciatura en Educación Primaria
LEPEPMI	Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena
LIE	Licenciatura en Intervención Educativa
MECPE	Maestría en Educación Campo y Práctica Educativa
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PTC	Profesores de Tiempo Completo
REDUI	Red de Universidades Interculturales
RUIICAY	Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEN	Sistema Educativo Nacional
UAIM	Universidad Autónoma Indígena de México
UAM-X	Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad -Xochimilco
UIA	Universidad Iberoamericana
UICEH	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo
UICSLP	Universidad Intercultural de San Luis Potosí
UIEG	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero

UIEM	Universidad Intercultural del Estado de México
UIEP	Universidad Intercultural del Estado de Puebla
UIET	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
UIIM	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
UIMQRO	Universidad Intercultural Maya del Estado de Quintana Roo
UIS	Universidades Interculturales
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas
UNTI	Unión Nacional de Traductores Indígenas
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
URACCAN	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural



## Introducción general

Desde los años noventa el estudio de lo intercultural ha recobrado importancia en América Latina. Existen múltiples investigaciones que, desde diversos planteamientos internacionales y nacionales, señalan la importancia de la educación para incidir en la mejora de las condiciones de exclusión que han sufrido históricamente los grupos indígenas y afrodescendientes.

Desde el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT<sup>1</sup>) se establece:

*“1. Deberán tomarse medidas para promover la participación voluntaria de miembros de los pueblos interesados en programas de formación profesional de aplicación general.*

*2. Cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación.*

*3. Estos programas especiales de formación deberán basarse en el entorno económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades concretas de los pueblos interesados. Todo estudio a este respecto deberá realizarse en cooperación con esos pueblos, los cuales deberán ser consultados sobre la organización y el funcionamiento de tales programas. Cuando sea posible, esos pueblos deberán asumir progresivamente la responsabilidad de la organización y el funcionamiento de tales programas especiales de formación, si así lo deciden. (OIT, 1957:1)*

En este convenio para el logro de la inclusión de los grupos indígenas en el ámbito educativo se propone su participación activa en programas de formación profesional, además se establece que los gobiernos deben asumir la responsabilidad de poner a disposición de los pueblos indígenas los medios para lograrlo.

---

<sup>1</sup>[http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_INSTRUMENT\\_ID:312314](http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314) (Revisado el 3 de noviembre de 2020)

En los últimos años, en América Latina y en México han surgido diversas investigaciones en el nivel superior sobre educación intercultural. Éstas abordan temas que conciernen: la inclusión de grupos vulnerables (indígenas y afrodescendientes) al sistema educativo (Mato, 2008 y 2009), o estudios que dan cuenta de los avances y logros sobre esta problemática.

En México, las investigaciones y debates sobre la educación intercultural en el nivel superior están vinculados a: problemáticas asociadas a la inclusión de grupos indígenas al nivel superior (Bertely, 2011); dificultades de acceso a la educación superior por parte de grupos indígenas (Schmelkes, S/F); políticas para la atención a la diversidad (Velasco y Jablonska, 2010; ); estudios que dan cuenta de experiencias de Universidades Interculturales, sus retos y logros (Dietz, 2010, 2014,); temas identitarios (Mira, 2016; Matus, 2010, Meseguer, 2012) o estudian la interrelación de saberes comunitarios y académicos (Dietz, 2010; Ledesma, 2019) y el currículum, lenguas indígenas y vinculación comunitaria (Peña y Abdeljalil Akkari, 2020), entre otros.

Los estudios de interculturalidad requieren de nuevos planteamientos y herramientas metodológicas que permitan dar cuenta de los procesos complejos que los caracterizan. En este contexto, me planteé realizar un estudio que diera cuenta de *¿cómo se produce interculturalidad a través de ciertos espacios y prácticas trasladadas de las comunidades a la universidad?*

El estudio surgió de la reflexividad y trabajo de campo de una larga estancia (desde 2012) en la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo y se formalizó a partir de la siguiente pregunta central de investigación: *¿Cómo se produce la interculturalidad a través de los espacios y las prácticas de los actores de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo?*

Para responder a esta pregunta analicé las interrelaciones entre las categorías de espacio (Lefebvre, 2013 y Bhabha, 1988), performance (Schechner, 2011: Taylor, y

Fuentes, 2011; y W. Johnson, 2017) e interculturalidad<sup>2</sup>, las cuales no aparecen como ejes de estudio recurrentes en las tesis e investigaciones revisadas.

En este sentido, exploré los espacios universitarios construidos, las prácticas trasladadas de las comunidades a la universidad (el ritual a la tierra y los altares de muertos) y la figura de sabio local en la universidad. Además, analicé un material producido en la UICEH (libro). En este sentido, me planteé explorar cómo los estudiantes vivían y producían interculturalidades y de qué tipo.

### **Los sujetos de estudio**

Mis sujetos de estudio fueron principalmente los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH). Entrevisté a estudiantes egresados y no egresados de la primera, segunda, tercera y cuarta generación (2012-2019), estudiantes hablantes de lenguas y no hablantes, estudiantes considerados indígenas y no indígenas, pero también me interesé en parte del personal administrativo como los rectores, el arquitecto y el sabio local

Además de los actores que fueron parte de la Universidad, fue fundamental escuchar a los sabios comunitarios (los bādi) quienes participaron en los rituales de la universidad permitiéndome reconstruir el ritual a la tierra a través de sus narrativas.

### **El lugar de estudio**

Como se mencionó anteriormente el lugar en donde se realizó la investigación fue en la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH), ubicada en la Región Otomí-Tepehua. Esta institución comenzó labores en 2012 y se ubica en el Desdavi, Tenango de Doria, Hidalgo.

El contexto tan diverso de la Región Otomí-Tepehua ha sido un lugar propicio para que distintos investigadores externos y hoy en día también los estudiantes de la UICEH hayan desarrollado investigaciones en la zona. Esta tesis no está centrada en la región como tal, sin embargo se recuperan datos contextuales que son fundamentales para entender la producción de espacios universitarios. Esto me ha

---

<sup>2</sup> El sentido fue etnografiar las diferentes perspectivas surgidas del estudio.

llevado a mirar a la UICEH desde dentro, desde las perspectivas de estudiantes, sabios y rectores, así como desde mis propias vivencias, lo que ha producido una mirada crítica de la universidad, desde posicionamientos emic y etic. Metodológicamente los retos no fueron menores, ya que estos procesos se fueron dando conforme avanzaba la investigación, lo que derivó en el uso de una diversidad de técnicas para el logro de la tesis.

Mi contacto con los estudiantes estaba ligado a mi figura como docente, lo que aparentemente me facilitó las entrevistas y el acceso a datos en lenguas originarias (otomí y tepehua). Digo aparentemente, porque a pesar de conocerlos y haber sido su maestra desde 2012, a través de este trabajo de investigación viví con ellos experiencias distintas, lo que implicó el uso de sus tiempos y compartir de experiencias vividas jamás reflexionadas.

El compromiso de regresar esta tesis a quienes me abrieron la puerta y me la siguen abriendo, queda totalmente bajo mi responsabilidad, así como las interpretaciones de las experiencias, charlas y datos obtenidos. Espero pronto regresar a la Sierra Otomí-Tepehua y compartir estos textos ya escritos con todos y todas lo/as que participaron.

### **Mis primeros contactos con la Sierra Otomí-Tepehua**

En 2012 participé en la convocatoria para el concurso de oposición de 10 plazas de Profesores de Tiempo Completo (PTC), ya que se abriría en el estado de Hidalgo la onceava universidad Intercultural. La convocatoria se emitió en diversos periódicos, por lo que me enteré de la apertura de la universidad. Para esta fecha acababa de culminar mi maestría en Ciencias de la Educación y mi tema de estudio estuvo vinculado con una investigación comparada sobre competencias interculturales, así que mi interés por trabajar en esta universidad era muy alto.

Participé en el concurso y fui seleccionada entre los 10 profesores que iniciarían el proyecto de Universidad Intercultural. El único referente que había tenido sobre estas instituciones era una investigación de Schmelkes (2008), encontrada en internet, pero no sabía nada sobre la propuesta, así que en junio de 2012 recibimos

un curso del modelo intercultural por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en el Instituto Hidalguense de Educación Media Superior y Superior (IHEMSYS). El curso fue sobre el Modelo de Universidad Intercultural. Las relaciones con el personal de la Coordinación eran fundamentales para el diseño del modelo curricular de las licenciaturas, por lo menos eso se planteaba en esas primeras reuniones. De los 10 profesores contratados (licenciados en biología, administración, desarrollo rural, educación, agrónomos, sociólogos, lingüistas y antropólogos), sólo uno tenía experiencia de trabajo en la Sierra Otomí-Tepehua en donde se iba a ubicar la Universidad Intercultural y esto era importantísimo porque 9 de los 10 docentes no habíamos tenido referentes contextuales de la Región Otomí Tepehua.

El plan que se tenía era iniciar clases en el mes de septiembre de 2012, así que se planeó un primer recorrido para visitar algunos municipios, mismo que se realizó en un día visitando Acaxochitlán, Tenango de Doria, San Bartolo Tutotepec y Huehuetla, este fue mi segundo contacto con la región. A partir de este momento y hasta octubre de 2019 hice trabajo de campo en esta zona de Hidalgo.

### **Caminos para la construcción de la tesis “Acercamientos metodológicos” Distanciamientos y acercamientos para la delimitación del tema**

El surgimiento del tema de investigación fue un proceso de acercamientos y distanciamientos, de manera que en este apartado es para mí una oportunidad de reflexionar este proceso metodológico.

Como mencioné anteriormente, mi estancia en la Sierra Otomí-Tepehua, se ha dado desde 2012 hasta la fecha. Mi participación como docente de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH) permitió mi vinculación con las comunidades y la gente de la región. Trabajé en esta institución desde 2012 hasta principios de 2019 y durante este tiempo también tuve la oportunidad de aprender de las costumbres, de los rituales, de las mayordomías, sistemas productivos, fiestas como el carnaval, religiones, etc. Estos aprendizajes dentro y fuera de la institución me mantenían interesada en todo y en nada, es decir el campo me decía

que todo era importante e interesante, ¡pero yo no me focalizaba! Esto además se agudizó con las clases en el programa de Doctorado en Antropología Social en la Universidad Iberoamericana (UIA 2016-2020), en donde parecía que cada texto o trabajo de investigación me remitía a lo vivido en la Región Otomí-Tepehua. Los seminarios de titulación en la UIA me permitieron aprender y desaprender y vincular mis experiencias de la Sierra de Hidalgo con lo que escuchaba y aprendía en las clases. Fue así que comencé a vivir un proceso de reflexividad sobre mi estancia permanente en la UICEH y la teoría que revisaba en el posgrado de Antropología. En este proceso me perdía entre tantos temas que eran de mi interés y me confundía constantemente, regresaba de la UIA a la UICEH y comenzaba a repensar, a observar y a seguir viviendo prácticas y procesos dentro de la UICEH con estudiantes, con docentes, con el personal administrativo, con gente de las comunidades. Esta dinámica entre teoría y vivencias me comenzó a llevar a una “*reflexividad autocrítica*” (Street (S/F), posicionándome como un sujeto que debería tener una postura ético-política sobre temas que se vinculaban con la interculturalidad. Comencé así a liberarme poco a poco de mis posturas romantizadas sobre la Institución (UICEH), hasta que surgió una luz y empecé a situar mi tema de investigación.

Como docente participé en diversos procesos de la UICEH, pero jamás sin indagar otras posturas a profundidad sobre diversas prácticas (ritual, altares, sabio local). A través de los seminarios de investigación de la UIA, comencé a reflexionar la importancia de trabajar con los sujetos que estudiamos, esto me permitió iniciar a plantear una investigación más emancipadora, que me ayudara a recuperar las voces de los estudiantes, del personal de la universidad y de los sabios locales. Es así como en este proceso, mis vivencias, las charlas con los estudiantes y el ir y venir entre teoría y práctica, surgió la idea de recuperar las experiencias interculturales de los estudiantes en los espacios universitarios. A partir de este momento comencé a plantear una primera pregunta de investigación que surgió de todo este proceso:

¿Cómo se produce interculturalidad a través de los espacios y prácticas en la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo?

De esta manera, surgió un primer objetivo que orientaría el proceso con más claridad: analizar las formas de producción de interculturalidad a través de los espacios y prácticas en la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo.

Esta pregunta y objetivos orientadores me permitieron plantear unas directrices generales para generar guías de observación, planear procesos de observación participante (Guber, 2001), observación de la participación (Denzin y Lincoln, 2013) y entrevistas no directivas (Guber, 2001), que metodológicamente fueron orientadas por una “*hibridación metodológica*”, es decir una mezcla de auto etnografía (Ellis, Adams y Bochner, 2019)<sup>3</sup>; con etnografía reflexiva (Guber, 2001); etnografía performativa (Denzin y Lincoln, 2013); etnografía digital (Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis y Tacchi, 2016); la doble reflexividad (Dietz, 2011) y la fotografía etnográfica (Brandes S/F). Esta hibridación fue necesaria para acceder a los informantes de formas distintas y tener conversaciones políticamente más sensibles (Street, S/F), más cercanas, que implicaran posicionamientos desde lo emic, desde los sujetos con quienes charlé, participé y colaboré.

*“El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva”.*  
(Taylor y Bogdan, 2000:5)

Tal como lo señalan Taylor y Bogdan (2000), la búsqueda de respuestas al problema planteado para este trabajo de investigación requirió de distintos enfoques metodológicos. Cada apartado necesitó de un proceso metodológico para el logro y comprensión del problema, el mismo trabajo de campo me iba indicando que metodológicamente tenía que recurrir de forma diversa a distintas técnicas de

---

<sup>3</sup> En Bénard, 2019.

investigación que se iban construyendo, por lo que en las siguientes páginas me detendré sobre estos procesos.

Una vez generada una pregunta orientadora de la investigación a raíz de un proceso de auto-reflexividad (Street, S/F) sobre mi estancia en la UICEH y el doctorado en Antropología Social, la claridad por el camino que tenía que ir recorriendo para el logro de la investigación se vislumbraba con más luz, así que contacté al maestro Sergio Cortez Gamboa, actual rector de la UICEH y le solicité un permiso para tomar fotografías de las instalaciones de la Universidad, informándole mis intenciones investigativas, por lo que a principios de 2018 inicié formalmente el trabajo de campo de manera más focalizada en la universidad.

En total realicé 35 entrevistas no directivas (Guber, 2001) y a profundidad (Taylor y Bogdan, 2000), de las cuales 10 fueron realizadas a distancia de marzo a mayo de 2020, aplicando la metodología de etnografía digital (Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis y Tacchi, 2016), que fue necesaria debido a la pandemia de COVID 19 y que fueron indispensables para el logro de la tesis. Como explicaré a continuación, este proceso resultó ser un gran desafío metodológico.

A partir de este momento introduciré los acercamientos metodológicos que fueron fundamentales en la construcción de la tesis por capitulado.

La tesis se conforma de cinco capítulos, cuya secuencia tiene como objetivo central mostrar las relaciones entre interculturalidad, espacio y performance. Estos capítulos tuvieron una construcción metodológica desde el campo mismo, es decir conforme avanzaba en mi trabajo de campo los requerimientos metodológicos eran distintos.

De manera que en el primer capítulo titulado *“La interculturalidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina un concepto debatido”* se presentan las premisas teóricas de la interculturalidad, contextualizándose el tema de estudio desde un marco de trabajos de investigación en América Latina y México. Además, se introduce el tema de Universidades Interculturales, enfatizando en la construcción de sus espacios y finalmente se da a conocer el modelo intercultural de las Universidades Interculturales y otras experiencias educativas de nivel superior.



A través de estos análisis se identificaron siete perspectivas de interculturalidad que serán retomadas en los capítulos subsecuentes (3, 4 y 5).

El proceso metodológico para la construcción de este capítulo constó de dos momentos: el primero centrado en una revisión bibliográfica sobre temas de investigación vinculados a la educación intercultural en el nivel superior, mismo que permitió identificar investigaciones, artículos y estudios referidos al tema de investigación; en el segundo momento se recurrió a la auto etnografía reflexiva (Ellis, Adams y Bochner, 2019)<sup>4</sup>, definida como:

*“La auto etnografía es un acercamiento a la investigación y a la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural. El investigador usa principios de autobiografía y de etnografía para escribir auto etnografía. Por ello, como método, la auto etnografía es a la vez proceso y producto”. (Ellis, Adams, Bochner, en Bénard, 2019:38)*

Siguiendo las aportaciones metodológicas de Ellis, Adams y Bochner (2019), para la construcción de la segunda parte de este capítulo, referida a la Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI), antes la Red de Universidades Interculturales (REDUI) y al modelo intercultural, recurrí a mis vivencias personales en la UICEH y las articulé a la propuesta del Modelo de Universidades Interculturales. De esta forma, realicé un análisis que busca combinar las características del modelo referidas a la interculturalidad, las lenguas, el marco conceptual y los espacios de estas instituciones con algunas experiencias mías pasadas. *“Como método, la auto etnografía combina características de la autobiografía y la etnografía. Cuando se escribe una autobiografía, el autor escribe sobre experiencias pasadas, retrospectiva y selectivamente”. (Bruner y Denzin, citados por Bénard, 2019).*

*“En el proceso de escribir, el autor también puede entrevistar a otros y consultar textos, tales como fotografías, diarios y grabaciones que ayuden a recordar”. (Delany, Didion, Goodall y Herrmann citados por Bénard, 2019:21)*

---

<sup>4</sup> En Bénard S., (2019) Autoetnografía. Una metodología cualitativa. Universidad Autónoma de Aguascalientes Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria. El Colegio de San Luis A. C.

Para describir el apartado del modelo intercultural y la Red de Universidades Interculturales consulté el libro del modelo<sup>5</sup> (Casillas y Santini, 2009) que me obsequiaron de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y también entrevisté a un amigo docente de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRO). Además, revisé fotografías de las páginas de las UIS y memorias que tenía escritas sobre las reuniones de Universidades Interculturales anuales.

El segundo capítulo, denominado “*El contexto de la educación superior en la Sierra Otomí-Tepehua y la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo*” nos muestra el contexto en el que se encuentra inmersa la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, un contexto diverso en su historia, en lo educativo, cultural, económico, lingüístico y político.

Presento una contextualización general de la Región Otomí-Tepehua, enmarcando algunos elementos que la caracterizan como la lengua, los rituales, los sistemas productivos, los bordados, las fiestas y la educación. Elegí estos elementos porque resultaron ser importantes por su vinculación con eventos desarrollados en la UICEH, y sobre los cuales profundizaré en los capítulos 3, 4 y 5.

La construcción metodológica de este apartado fue una mezcla entre etnografía reflexiva y revisión bibliográfica de tesis de estudiantes egresados de la UICEH y de investigadores que han escrito sobre la región.

Como lo señala Guber (2001):

*“La reflexividad inherente al trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación. Es esto, precisamente, lo que advierte Peirano cuando dice que el conocimiento se revela no “al” investigador sino “en” el investigador, debiendo comparecer en el campo, debiendo reaprenderse y reaprender el mundo desde otra perspectiva. Por eso el trabajo de campo es largo y suele equipararse a una resocialización llena de contratiempos, des tiempos y pérdidas de tiempo. Tal es la metáfora del pasaje de un menor, un aprendiz, un inexperto, al lugar de adulto... en términos nativos”. (Adler & Adler 1987; Agar, 1980; Hatfield, 1973 citados por Guber, 2001:21)*

---

<sup>5</sup> El libro del Modelo Educativo de las UIS les es otorgado a los docentes de estas Universidades Interculturales para introducirlos en su conocimiento y propuesta teórico-conceptual.

Llegué como aprendiz a la Sierra Otomi-Tepehua, no conocía nada de la región, mi acercamiento a distintas prácticas socioculturales comenzó en 2012, cuando participé por primera vez en la exposición de altares en la UICEH. En ese año también estuve en el municipio de Huehuetla presenciando la danza del fuego y desde entonces comencé a estudiar los sistemas productivos (piloncillo, agricultura tradicional), los bordados (proyectos de artesanías en San Bartolo Tutotepec), participé, observé y registré la Mayordomía del Santísimo en Tenango de Doria, asistí a las prácticas de limpias en Tenango de Doria, conocí el proceso de elaboración de artesanías en Huehuetla, Hidalgo. También empecé a involucrarme observando y participando en los rituales del agua, la lumbre y la tierra. En la región comenzaron a conocerme e incluso a pedir ayuda para gestionar instrumentos para la banda del pueblo de la comunidad de Rio Beltrán ubicada en Huehuetla, Hidalgo. Mi relación con mucha gente de la región fue muy cercana, hice amistades y llegaba a las casas de los *bädi* (sabios locales), de productores de piloncillo, los estudiantes me conocían y me abrían las puertas. Aprendí más de mí misma cuando me puse en relación con los pobladores de la región, como señala Guber (2001): *“precisamente porque al principio el investigador sólo sabe pensar, orientarse hacia los demás y formularse preguntas desde sus propios esquemas. Pero en el trabajo de campo, aprende a hacerlo vis a vis otros marcos de referencia con los cuales necesariamente se compara”*. Realicé entrevistas no directivas (Guber, 2001:30), observé, participé (Guber, 2001:55) y registré en mi diario de campo diversas prácticas de la Región Otomí-Tepehua, las cuales forman parte de este capítulo.

También fue fundamental utilizar información de las tesis de exestudiantes de la UICEH, en las que encontré información de prácticas como el día de muertos, el carnaval, las lenguas etc. Estos referentes fueron muy importantes para mí, ya que eran datos que incluso fueron trabajados en las lenguas de la región (otomí y tepehua) y que profundizaban el tema desde la visión de los pobladores.

Las interacciones con la gente de la Región Otomí-Tepehua y con los estudiantes puso en movimiento saberes y experiencias que, desde que llegué, se convirtieron

en cadenas de producción de conocimiento. Este apartado del contexto es producto de esas interacciones.

Roger Magazine (2019) reflexiona sobre la importancia de destacar las interacciones y los movimientos en nuestras investigaciones. *“incluso tal vez este enfoque en nuestras propias interacciones nos acerque a los mundos del movimiento (incluido el nuestro que estamos tratando de comprender”*. Esta reflexión del doctor Roger Magazine me colocó en la necesidad de “auto reflexividad” del producto de esas interacciones con distintos actores (sabios locales, estudiantes, gente de las comunidades, maestros y directivos), que me transfirieron sus saberes, experiencias y sentimientos que se reflejan en este apartado contextual.

El capítulo tercero con nombre *“El espacio concebido como producción de interculturalidad”* nos acerca al primer análisis del espacio de la UICEH y las perspectivas de interculturalidad. Encontré que este espacio concebido (Lefebvre, 2013) está directamente relacionado con las perspectivas de interculturalidad y aunque retomé elementos de lo local (Fornet Betancourt, 1998), es un espacio concebido principalmente por los artistas, los rectores de la UICEH y los arquitectos y se relaciona mayormente a una postura indigenista (Favre, 1998). Aquí se comienza a reflexionar sobre la producción de la interculturalidad a través de este tipo de espacio.

La construcción del primer apartado del capítulo sobre la historia de la universidad fue producto de un proceso auto etnográfico (Ellis, Adams, Bochner, citados por Bénard, 2019) de mis memorias y registros sobre la UICEH.

El siguiente apartado, referido a los murales pintados por las artistas en la Secundaria Técnica, se construyó con base a revisiones de periódicos y a algunas entrevistas cualitativas no estructuradas:

*“La entrevista cualitativa proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es, por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades. En ella se encuentran presentes tiempos y espacios diferentes: en primer lugar, el tiempo del entrevistado, quien acepta*

*“contar sus vivencias, sus intimidades”, para reconstruir sus experiencias pasadas con los ojos del presente; en segundo lugar, el tiempo del investigador, quien elabora y sistematiza la información a partir de las hipótesis e interpretaciones orientadoras del proceso de conocimiento, y de su propia percepción. Con estos dos tiempos se entrelaza el tiempo histórico, es decir, las diversas épocas en que se desenvuelven los acontecimientos, cuyo reconocimiento permite contextualizar tanto a los protagonistas como sus vivencias”. (Tarrés, 2001:5)*

En 2018 entablé con la muralista Carmina Orta diversas entrevistas cualitativas no estructuradas, que se realizaron en Pachuca, Hidalgo, la capital del estado. Carmina aceptó charlar conmigo sobre los murales que se pintaron en la Secundaria Técnica y me compartió sentimientos, sucesos y sus vivencias, con una libertad plena. Fueron charlas muy interesantes y amenas para ambas, porque nos encontramos varias ocasiones en el mismo café para platicar sobre el tema. Parte de estas charlas están plasmadas en el apartado del capítulo referido a los primeros murales que se pintaron en esa Secundaria.

*Las entrevistas no estructuradas tienen un alto grado de libertad y de profundidad. “Al respecto Brimo (1972: 209) señala que una entrevista no estructurada nunca se apoya en una lista de preguntas establecidas con relación al orden en que se efectúan o en la forma como son planteadas, sino más bien en una conversación más libre; la libertad variara dependiendo de la naturaleza de la entrevista no estructurada de que se trate”. (Tarrés, 2001:6)*

Nunca preparé previamente preguntas directivas para ninguno de mis informantes, para este apartado del capítulo tenía claro un tema general “*los murales en la técnica*” y las pláticas con Carmina dieron cuenta de diversos datos interesantes sobre los murales y sus perspectivas de interculturalidad, lo que me permitió recuperar una experiencia valiosa para la tesis.

Comenzaron a surgir entonces los primeros supuestos que orientarían con más claridad la tesis:

La interculturalidad en la UICEH es producida a través de los espacios y los actos performativos.

A partir de esta hipótesis cobran importancia las categorías de espacio, performance e interculturalidad, que constituyen el eje sobre el que se construyen los capítulos posteriores (3, 4 y 5).

El tercer apartado de este capítulo referido al espacio concebido de la UICEH se construyó a través de distintas entrevistas a profundidad (Taylor y Bogdan, 2000) con el arquitecto, la rectora, el exrector y algunos artistas. Además, se recuperaron distintos diseños arquitectónicos proporcionados por el arquitecto Oscar Covarrubias.

Otra técnica que utilicé en este apartado y que fue fundamental para la reconstrucción del capítulo fue la fotografía etnográfica (Brandes S/F). Las imágenes de los murales y de algunas construcciones de la universidad que se muestran forman parte importante del capítulo, ya que con ellas se muestra el espacio concebido. Las fotografías son parte de la etnografía realizada en este espacio y son un medio de comunicación visual que acerca al lector a los espacios universitarios. Las fotos de los murales comunican los colores, los sentimientos, la ideología del artista y por lo tanto la producción del tipo de interculturalidad que se plasmó en cada mural. Lo mismo sucede con las construcciones, las áreas verdes y sustentables de la universidad que invitan al lector a imaginar más allá de lo que la propia fotografía representa. La mayoría de las fotografías en este capítulo son de espacios, los cuales transmiten ideologías sobre interculturalidad y son plasmadas por artistas arquitectos y rectores en todos los espacios universitarios.

*“El papel clave de la fotografía de ejercer el poder queda en su posibilidad de permitir la investigación intensiva del Otro ... Según Foucault, la fotografía permite al público que la vea «la posibilidad de ... clasificar y castigar. Establece sobre los fotografiados una visibilidad por la cual pueden ser diferenciados y juzgados”. (Ibíd:33)*

Las fotografías de los murales y los espacios universitarios nos permiten observar las diferencias de los espacios, la diversidad y la clasificación de perspectivas de interculturalidad.

El cuarto capítulo. *“El espacio vivido y los terceros espacios como productores de otras interculturalidades”* presenta el análisis del espacio vivido (Lefebvre, 2002) y *“terceros espacios”* (Bhabha, 1998), por lo que a través de estas categorías se analizaron producciones de interculturalidad.

A través del análisis de seis murales se identificaron nociones de interculturalidad vinculadas a espacios vividos y terceros espacios, lo que permitió establecer que

en los terceros espacios las producciones de interculturalidad son críticas (Walsh, 2012) y posibilitan el surgimiento de posicionamientos ético-políticos de los grupos vulnerados.

La construcción de este capítulo se logró gracias a una revisión teórica-conceptual, las entrevistas a profundidad (Taylor y Bogdan, 2000), la fotografía etnográfica (Brandes S/F) y la doble reflexividad (Dietz, 2009).

Realicé más de 10 entrevistas a profundidad a estudiantes de la Universidad:

*“La entrevista a profundidad es una técnica de investigación cualitativa (consistente en) encuentros repetidos, cara a cara, entre un investigador y sus informantes, los cuales se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal y como son expresados por sus propias palabras”. (Taylor y Bogdan, 2000:101)*

En este caso tuve encuentros repetitivos con los estudiantes, sin protocolos, en donde ellos hablaban libremente de sus experiencias para pintar los murales y en los que me compartieron emociones, reflexiones e incluso bocetos de los murales que no fueron considerados adecuados para ser pintados. Las entrevistas me permitieron comprender sus visiones, ideales, frustraciones, vacíos, significados etc., que fueron elementos fundamentales para la construcción del capítulo.

La fotografía etnográfica nuevamente jugó un papel importantísimo para recuperar las imágenes de murales, letreros, colecciones, colores, formas, paredes etc., todas están a color, a diferencia de lo que plantea Brandes (S/F): *“La fotografía en blanco y negro contribuye a la sensación de realidad del estudio etnográfico. Sostiene nuestra fama como investigadores de mérito. En el fondo, por eso, las utilizamos”*.

En este caso el color jugó una parte elemental de mostrar como el espacio vivido también tiene relación con el color plasmado en los murales, pretendiendo en todo momento recuperar de la manera más fiel lo que pintaron los estudiantes.

Las fotografías tienen un motivo muy claro, están ligadas a las descripciones, a las experiencias, a los procesos, la forma en que se presentan lleva al lector a entender la importancia de los espacios y lo que esconden detrás. A través de más de 20 imágenes en este capítulo se muestra como en el espacio vivido también se producen interculturalidades y se visibilizan subjetividades.

Para el apartado titulado *“Los materiales como posibilidad de un tercer espacio productor de interculturalidad”* las metodologías a las que se recurrió fueron la *“Doble reflexividad”*, Dietz (2011) y la etnografía digital (Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis, y Tacchi, 2016). Esta última será presentada en el último punto de este apartado metodológico, ya que también fue utilizada en el capítulo 5.

Dietz (2011) nos presenta un análisis que me pareció muy interesante para abordar el apartado de este capítulo: *“Los materiales como posibilidad de un tercer espacio productor de interculturalidad”*, ya que sus reflexiones sobre la doble reflexividad me ayudaron a comprender que yo como investigadora, docente y por haber sido parte de ese material, tenía que reflexionar sobre las tres dimensiones de etnografías en contextos interculturales que él propone saber: semántica, pragmática y sintáctica. La reflexividad sobre el apartado de los materiales implicó no solo realizar la mixtura entre mis referentes teóricos y prácticos, como lo establece Dietz:

*“La resultante praxis etnográfica propuesta aquí no se limita ni a la introspección estetizante ni a la externalización movilizante. Mediante la negociación recíproca de intereses académicos y políticos, es posible generar una “novedosa mixtura de teoría y práctica” (Escobar 1993:386) que se traduce en fases de investigación empírica, de teorización académica y de transferencia a la praxis política. Esta transferencia no se reduce a un acto de concienciación, sino que constituye un intercambio entre las dos formas de conocimiento mencionadas: entre el conocimiento generado en el “orden primero” por los “expertos” de su propio mundo de vida, por un lado, y el conocimiento antropológico generado en el “orden segundo” por el “experto” académico, por otro lado. La posible contradicción que surge del intercambio de ambas perspectivas ha de ser integrada por el etnógrafo en el mismo proceso de investigación, que oscilará dialécticamente entre identificación y distanciamiento, entre fases de compromiso pleno y fases de reflexión analítica. La relación intersubjetiva y dialéctica que surge de este tipo de “etnografía doblemente reflexiva” (Dietz, 2009) entre el sujeto investigador y el actor-sujeto investigado, mantenido desde las entrevistas dialógicas y los grupos de discusión empleados hasta los foros “intersaberes” y/o de “inter-aprendizaje” (Bertely, 2007), de retroalimentación y debate entre activistas y académicos, genera un continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica entre ambas partes. Ello alimenta una doble reflexividad, que oscilando entre papeles emic y etic, entre perspectivas de actor-activista y de observador-acompañante, continuamente desafía las conceptualizaciones y “teorías implícitas” de ambos tipos de participantes. El resultado es una incipiente, pero muy fructífera “inter-teorización” entre la mirada académica-*



*acompañante y la mirada activista igualmente auto reflexiva. Así entendido, este tipo de investigación dialéctico-reflexivo acerca de la realidad social es, a la vez, su crítica, con lo cual la misma relación etnográfica se convierte en praxis política". (Dietz, 2011:14)*

Yo como sujeto investigador y los estudiantes como sujetos investigados sobre un material generado en la universidad en el que estuvimos “*ambos*” involucrados desarrollamos una doble reflexividad de las experiencias sobre el material. De esta forma pude recuperarlo como parte de esta tesis, alimentando así metodológicamente los procesos emic y etic a través del rescate de la postura y autorreflexión de los estudiantes y de la mía como investigadora de un material cuya elaboración promoví.

Este proceso dialéctico-reflexivo acerca de los posicionamientos de los estudiantes en un material que recupera información de sus propias comunidades permitió un proceso de investigación para esta tesis dialéctico-reflexiva, con posicionamientos ético-políticos de los estudiantes sobre sus propios saberes.

Dietz (2011) hace otra aportación metodológica que me fue útil para poder proponer el material: “*Dialogo de saberes. Comunidades indígenas y estudiantes universitarios*”, como un ejemplo importante dentro de los terceros espacios productores de interculturalidad y me refiero a la “*etnografía reflexiva en situaciones interculturales*”, que me ubicó en una postura reflexiva distinta al proceso de elaboración del material. Me parece importante mencionar la siguiente cita:

*“Por ello, para evitar caer en reduccionismos simplistas y, en última instancia, apologéticos, una etnografía reflexiva desarrollada en situaciones interculturales necesariamente habrá de ampliar el horizonte analítico de estas dimensiones discursiva y práctica hacia un tercer eje de análisis: las estructuraciones institucionales específicas, producto del papel que juegan las desigualdades, hegemonías y asimetrías de poder en la política de identidad del actor en cuestión y de su contexto estructural. Se presenta así un modelo etnográfico tri-dimensional (Dietz, 2009) que conjuga:*

*a) Una dimensión “semántica”, centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado - sobre todo mediante entrevistas etnográficas desde una perspectiva emic y analizada en función de sus estrategias de etnicidad;*

*b) Una dimensión “pragmática”, centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada - principalmente a través de observaciones participantes - desde una perspectiva etic y*

*analizada tanto en función de su habitus intracultural como en sus competencias interculturales;*

*c) Y una dimensión “sintáctica”, centrada en las instituciones en cuyo seno se articulan tanto los discursos de identidad como las prácticas de interacción, y que es analizada y „condensada“ a partir de las clásicas „ventanas epistemológicas“ (Werner & Schoepfle 1987) del trabajo de campo, i.e. las contradicciones que surgen al contrastar información etnográfica de tipo emic versus etic; dichas contradicciones deben ser interpretadas no como meras incongruencias de datos, sino como aquellas “inconsistencias coherentes”(Verlot 1999a) que reflejan la lógica específica del Estado nación representado por la institución analizada”. (Dietz, 2011:17)*

Retomando la propuesta metodológica del autor, en la dimensión “*semántica*” me centré en los actores centrales, “*los estudiantes*”, que desarrollaron carteles sobre distintos temas de sus propias comunidades. Pude recuperar así sus reflexiones sobre el material antes mencionado, a través de entrevistas a profundidad y recuperando sus experiencias al escribir sus primeras vivencias como escritores de sus propias costumbres en su lengua. Esto les generó una auto-reflexividad sobre sus propios saberes étnicos no reconocidos a profundidad.

La dimensión “*pragmática*” la recuperé en mi posición (etic), ahora desde afuera como investigadora y no como su maestra. Mantenía una inter-relación con ellos pero como sujetos investigados desde fuera, generando relaciones distintas en el proceso de diálogo y reconociendo las posturas de los estudiantes frente al proceso vivido en el material seleccionado en el que yo también participé. Desde una mirada etic como investigadora me pregunté si ¿se producían interculturalidades en estos procesos de diseño de materiales desde los estudiantes?

Posicioné la dimensión “*sintáctica*”, a través de la cual contrasté las reflexiones de los estudiantes con mis interpretaciones para indagar si estas dos posturas emic-etic cuestionaban al modelo institucional de la UICEH y surgían otras posibles miradas de interculturalidad.

Las dimensiones que propone Dietz (2011) como parte de esta metodología doblemente reflexiva, han sido de utilidad metodológica para este trabajo, ya que me han permitido recuperar la experiencia del material de “*Dialogo de saberes*”.

*Comunidades indígenas y estudiantes universitarios*”, como un tercer espacio productor de interculturalidad crítica.

El quinto y último capítulo que lleva el título “*Performance, liminaridad e interculturalidades en el Ritual-Costumbre de la tierra en la UICEH*” presenta información relacionada con el performance, la liminaridad, lo liminoide y sus relaciones con las producciones de interculturalidad a partir del análisis de una práctica desarrollada en la UICEH: el “ritual a la tierra”. Además, se da cuenta de la participación de los sabios locales en la Institución y su papel. Este capítulo me permitió reflexionar y dar cuenta sobre la producción de relaciones liminales y relaciones liminoides que llevan a plantearse las preguntas: ¿la universidad debe ir a la comunidad? o ¿la comunidad debe ir a la universidad?

Metodológicamente, para construir este capítulo se recurrió a la etnografía performativa (Alexander, 2013) entrevistas a profundidad (Taylor y Bogdan, 2000), observación participante (Guber, 2001), observación de la participación (Tedlok, 2013) y la etnografía digital (Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis, y Tacchi, 2016), que será abordada en el último apartado como parte de diversos procesos de la tesis (capítulo 4 y 5).

Quisiera agregar nuevamente que yo ya había participado desde 2015-2019 en el “*Ritual a la tierra*” realizado en la UICEH, como lo expliqué en este capítulo, pero en realidad esto me había permitido solo observar y participar. Colaboré en los procesos de organización desde el primer ritual hasta 2018, lo que me dio la oportunidad de observar la dinámica, conocer el proceso e involucrarme. Observaba, tomaba fotos, participaba, pero no registraba, conocía el proceso porque ya había hecho una investigación de este tipo de rituales en la comunidad del Aguacate, Tenango de Doria en la Región, pero en el ritual de la universidad nunca hice entrevistas a estudiantes o a los bādi. Entonces esto de observar versus participar es un proceso que viví en los primeros rituales. Como lo analiza Guber (2001):

*“La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población. Hablamos de “participar” en el sentido de “desempeñarse como lo hacen los nativos”; de aprender a*

*realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más. La "participación" pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a "estar adentro" de la sociedad estudiada. En el polo contrario, la observación ubicaría al investigador fuera de la sociedad, para realizar su descripción con un registro detallado de cuanto ve y escucha. La representación ideal de la observación es tomar notas de una obra de teatro como mero espectador. Desde el ángulo de la observación, entonces, el investigador está siempre alerta pues, incluso aunque participe, lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos y eventos de la vida social". (Guber, 2001:23)*

Observé sistemáticamente los rituales de 2015 a 2018, me involucré, aprendí, escuché, siempre estaba interesada en aprender, pero nunca escribí nada. Fue en el ritual de 2019 que viví un proceso distinto, no solo participé y observé, sino que reflexioné. Como señala Tedlock (2013) *"Mas recientemente, los etnógrafos han modificado la observación participativa al asumir la observación de la participación. Durante esta actividad, reflexionan acerca de su propia participación dentro del marco etnográfico y se comprometen en forma crítica con ella"*.

En el ritual a la tierra de 2019, ya no solo participé y observé, sino que registré sistemáticamente los procesos y reflexioné sobre ellos. En relación a las experiencias vividas anteriormente (2015-2018), el registro no solo fue escrito, sino que nuevamente la fotografía (Brandes, S/F) jugó un papel fundamental para visibilizar el ritual de principio a fin.

Otra metodología a la que recurrí para construir este capítulo fue la *"etnografía performativa"*:

*"La etnografía performativa es una forma de intercambio cultural (Jones, 2002); una comunicación intercultural performativa (Chesebro, 1998); una pedagogía performativa crítica encarnada (Giroux, 2001; Pineau, 1998, 2002; Worley, 1998) y una forma teatral que establece el potencial emancipatorio". (Mienczakowski, 1995; Park-Fuller, 2003, citados por Alexander, 2013:95)*

El ritual a la tierra como un acto performativo con espectadores que observaban y otros que danzaban como lo hacía el sabio local. Por primera vez se comunicaban a través de esa performatividad. En mí caso como un espectador más e investigador, no como alguien que actuaba pero que, sí usó la *"mimesis"* para entender los procesos y formar parte del ritual a la tierra. Ejecuté las danzas, los

movimientos, seguí los pasos de cada proceso imitando el baile y siguiendo al sabio que lo realizó a todas partes, “hice” y “repetí” lo que el bādi hacía, me refiero principalmente a las danzas y a guardar silencios, porque los rezos y las peticiones fueron realizadas en lengua otomí, que no domino<sup>6</sup>. Pero esto sirvió para mirar más desde dentro o como lo dice Alexander<sup>7</sup>:

*“La etnografía performativa es y puede ser un método estratégico de incitar la cultura. El poder colaborativo de la actuación y la etnografía usa una práctica estética encarnada unida al conocimiento descriptivo de las vidas y las condiciones de vida a fin de avivar los sentimientos y provocar en las audiencias para que logren un entendimiento social crítico y una posible respuesta. (Alexander, 2013:95)*

El ritual a la tierra avivó sentimientos, emociones, ganas de los estudiantes de participar en la limpia, reflexiones. Los espectadores, incluso quienes permanecían sentados, observaban y eran parte de la colaboración del acto ritual de la tierra en la Universidad.

*“Por lo tanto, la pragmática procesal y los géneros de la etnografía performativa que esbozo aquí se centrarán en el cuerpo actor; sin embargo, lo que cambia es la manera en que los cuerpos están situados en la actuación, el cuerpo que está siendo actuado(self/otro) y el modelo fuente de la información obtenida(investigador/actor) en la etnografía performativa. Según Soyini Madison (1998). La actuación se convierte en el vehículo en el cual viajamos a los mundos de los sujetos e ingresamos en dominios de intersubjetividad que problematizan como categorizamos a quien es “nosotros” y quien es “ellos” y como nos vemos con “otros” ojos diferentes (pág. 282). Así la actuación es una forma de llegar a conocer el self y al otro, y al self como el otro”. (Alexander, 2013:111)*

Metodológicamente “Yo” me situé como investigador/actor dentro del ritual, ejecutando el baile, limpiándome, persignándome, observando, ayudando. De esta forma pude ingresar a ese mundo subjetivo del ritual desde dentro, entendiendo más profundamente qué papel jugaba “Yo” y qué papel jugaban los demás, esto fue

---

<sup>6</sup> Los estudiantes (Enrique Velasco y Anita Cerecedo) me apoyaron con traducciones como de los sones y algunos otros términos en lenguas originarias.

<sup>7</sup> En: Denzin, N., y Lincoln Y.,(2013). Manual de Investigación Cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa. Volumen III. Editorial Gedisa. Pp. 94.

una forma de conocerme más dentro de un ritual otomí y conocer al sabio y a los espectadores que participaban.

### **La Pandemia y los ajustes metodológicos. “Necesidad de una etnografía digital emergente”**

Para 2020 prácticamente había culminado mi trabajo de campo, pero durante la escritura y la interpretación de los datos, especialmente de los capítulos 4 y 5, surgió la necesidad de realizar algunas entrevistas más que me ayudaran a comprender a fondo las experiencias de algunos estudiantes en la elaboración del material; *“Diálogo de Saberes. Comunidades indígenas y estudiantes universitarios”*, así como recuperar análisis desde la lengua otomí y tepehua de las perspectivas de ritual y costumbre para el capítulo 5, además de algunas fotografías de costumbres como el altar proporcionada por estudiantes.

Ya para marzo de 2020, cuando estaba escribiendo y construyendo mis capítulos 4 y 5, me percaté de la necesidad de realizar más entrevistas y no me fue posible viajar a la Región Otomí-Tepehua por la pandemia de COVID 19. En la entrada de la Sierra Otomí colocaron retenes de policías que impedían entrar a las comunidades salvo por emergencias, así que recurrí a la *“etnografía digital”*.

La etnografía digital según O’ Reilly citada por Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis y Tacchi (2016) implica *“contacto directo y sostenido con los agentes humanos, en el contexto de su vida diaria (y su cultura); de que significa en realidad abordar digitalmente el equivalente de “observar” lo que pasa, escuchar lo que se dice, formular preguntas”*.

Mantuve contacto con 10 estudiantes desde marzo hasta septiembre de 2020, a través de distintos medios digitales como whats app, video llamadas, Facebook y Messenger, ellos me enviaban mensajes, charlábamos, me compartieron fotografías, reflexiones; las charlas más largas fueron de dos horas en promedio, nos comunicamos de otras formas. Las nuevas tecnologías me permitieron entablar comunicación con estudiantes.

Por ejemplo: para recuperar los sones del ritual-costumbre en lengua otomí, los estudiantes después de una charla por whats app, video llamada o llamada me mandaban en chats de whats app los textos en otomí o tepehua, como muestro a continuación:

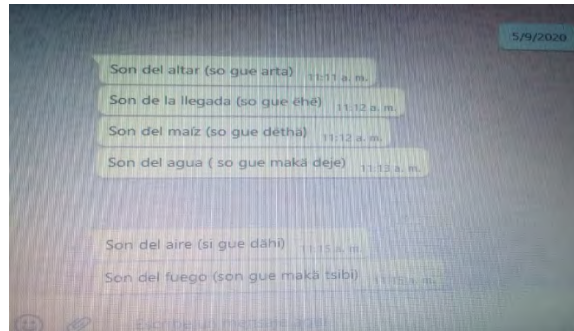


Figura 1:Chat por whats app con Enrique Velasco  
Foto de Dalia Peña Islas

La etnografía digital se convirtió en una posibilidad de enfrentar los retos metodológicos que tenía para culminar mi tesis. La posibilidad de comunicarme mediante whats app, llamadas telefónicas y Facebook con los estudiantes me permitió continuar trabajando con la tesis a pesar de las dificultades que se me presentaron para viajar a la Sierra Otomí-Tepehua en tiempos de la pandemia de COVID 19.

## Capítulo 1

### La interculturalidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina “un concepto debatido”

#### Presentación del capítulo

En este capítulo presento un estado del debate sobre interculturalidad en la educación superior desde una visión latinoamericana. En este sentido, en una primera parte me enfocaré en revisar diversos trabajos de investigación, libros y artículos que debaten sobre el tema y ofrecen referentes importantes. En un segundo momento, me enfocaré en analizar a los autores que estudian el tema en el caso de México.

Sucesivamente me adentraré al tema de la Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI), para situar su importancia y tener un panorama más amplio, centrándome en el último apartado en el tema de los espacios y los aspectos vinculados a la arquitectura y simbología en las construcciones de las Universidades Interculturales que sirvieron de referencia para concebir el espacio de la UICEH.

También daré a conocer el modelo educativo de la universidad intercultural, con la finalidad de dar cuenta de distintos procesos de las UIS. En esta parte me posicionaré en la reflexión crítica a partir de mi experiencia personal en este tipo de instituciones.

Finalmente recuperaré algunas otras experiencias educativas interculturales de nivel superior y un trabajo sobre producción de materiales en comunidades, el cual permitirá introducir la importancia del tema de producción de interculturalidad desde los espacios de los propios estudiantes materializada en libros, revistas, materiales lúdicos, etc., mismo que desarrollaré en el capítulo 4 de esta tesis.



## **1.1. El debate sobre la interculturalidad en la educación superior en América Latina**

La relevancia del término *“intercultural”* en América Latina emerge a partir de los años noventa, cuando empiezan a surgir diversas investigaciones y debates desde distintos enfoques: sociales, antropológicos, educacionales, políticos y promovidos por distintos actores: académicos, investigadores, estudiantes, organizaciones civiles, grupos indígenas y afrodescendientes (López-Hurtado y Quiroz, 2007). Abordar el tema de la interculturalidad es complejo por la diversidad de estudios existentes en la actualidad no solo en América Latina, sino en el mundo. En este sentido es imposible hacer un análisis que no deje fuera alguna investigación, una reflexión, una aportación, un reto etc., por lo que aquí retomaré las discusiones que considero esenciales y que me permitirán identificar posturas, reflexiones y aportaciones respecto al tema.

Diversos estudios en América Latina relacionados con la interculturalidad en Instituciones de Educación Superior presentan experiencias de interculturalidad de instituciones de Educación Superior convencionales, afrodescendientes e indígenas, análisis desde la política intercultural, discusiones conceptuales etc., (Mato, 2008, 2009, 2018; Ramírez, Manjarrez y Flores, 2013; López, 2009; Tubino, 2005; Walsh, 2002; Fournet Betancourt, 1998 y Gasché, 2002 entre otros).

Quisiera Iniciar recuperando una serie de trabajos que me parecen trascendentes dentro de lo que yo denomino experiencias interculturales de educación superior (Mato 2008, 2009, 2018; Ramírez, Manjarrez y Flores, 2013).

Una de las más importantes compilaciones en donde se presentan 36 estudios de instituciones de educación superior en América Latina, refleja un análisis sobre los problemas, retos y desafíos de las instituciones de educación superior estudiadas, cuyos planteamientos se centran en: a) Acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la educación superior. b) Marcos constitucionales y legales. c) Convenios y otros instrumentos internacionales, d) Papel de IES y de organizaciones, intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes. e) Encuentros internacionales y redes. f) Papel de organismos de cooperación y fundaciones privadas (Mato, 2008).

Las diversas experiencias <sup>8</sup> que se mencionan en esta extensa investigación son de 11 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Nicaragua, Perú, Venezuela y México.

A raíz de las experiencias recuperadas sobre Instituciones de Educación Superior que atienden a grupos indígenas y afrodescendiente se propone una tipología que es un referente interesante, ya que plantea que estas instituciones se pueden ubicar en IES:

*“IES públicas nacionales (o federales), estatales o regionales; universidades “privadas” que, según los casos, son sostenidas por órdenes religiosas católicas o por organizaciones indígenas; facultades, departamentos, programas, centros, institutos o núcleos que constituyen unidades internas de algunos de los tipos de instituciones antes mencionados; centros o institutos sostenidos por organizaciones indígenas o afrodescendientes que ofrecen oportunidades de formación post-secundaria, según los casos, por sí mismos, o a través de convenios con algunos de los tipos de instituciones citados anteriormente; iniciativas de grupos de académicos, religiosos, intelectuales y dirigentes indígenas; redes y otros arreglos interinstitucionales. Las referencias a estos tipos de instituciones se encuentran en la segunda columna (desde la izquierda), la misma en la cual además puede observarse si estas experiencias cuentan o no con reconocimiento del respectivo Estado, así como si éste es su única fuente de fondos, o al menos si lo es en parte (volveremos sobre esto en el siguiente acápite), lo*

---

<sup>8</sup> Argentina; las universidades de Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen y la Universidad Nacional de Luján, en Bolivia; El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor, La Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano, El caso del Centro Universitario, en Brasil; Formação Indígena na Amazônia Brasileira, Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso, A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima, Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil, Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior, A experiência do Programa Políticas da Cor na educação brasileira: uma ação positiva pela democratização do ensino superior, en Chile; La Experiencia Pedagógica de Orientación Intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco en la Región de la Araucanía, Dos experiencias de formación en interculturalidad del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat: aprendizajes y desafíos futuros, en Colombia; Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas, Experiencias en educación superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia, en Ecuador; La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador, Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana en Guatemala EDUMAYA; una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar, Sobre la experiencia de Mayab’Nimatijob’al, en México; La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas, La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México, La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural, Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, en Nicaragua; Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autónómico e integrador, en Perú; La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, Experiencias sobre educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y en Venezuela; la Universidad Indígena de Venezuela.

*cual puede ser complementariamente indicativo del tipo de relaciones con el Estado". (Mato, 2008:45)*

Además de lo anterior, este trabajo permite conocer las ideas de interculturalidad de organizaciones indígenas y afrodescendientes, algunas Instituciones de Educación Superior (IES) convencionales y agencias gubernamentales, destacando las diferencias entre lo que proponen las organizaciones afrodescendientes e indígenas y las otras IES (convencionales). Las primeras plantean la interculturalidad como: la colaboración intercultural mutua, respetuosa y de la valoración mutua de las diferencias culturales, proponiendo una *"interculturalidad con equidad"* o *"igualdad en la diferencia"* y planteando proyectos que reafirmen el mundo, las lenguas y saberes, así como que ésta debe partir del reconocimiento y valoración de las necesidades y proyectos de vida de sus pueblos y comunidades, sus visiones del mundo, sus propios saberes, formas de producción de conocimiento y modos de aprendizaje (Mato, 2008). La reflexión aquí también se centra en la importancia que le dan a la *"ciencia"* tanto las IES reconocidas como convencionales, como los proyectos de organizaciones indígenas y afrodescendientes, la importancia otorgada por las primeras a la *"ciencia" desde una perspectiva "moderna" y "universal" a diferencia de las últimas que hacen una propuesta de diálogos de saberes (Mato, 2008).*

Entre otros análisis también se recuperan datos sobre las modalidades, campos de conocimiento y niveles en que ofrecen formación, datos de porcentajes de estudiantes indígenas y afrodescendientes y problemas que estas IES presentan.

Finalmente se concluye que, a partir de esta primera investigación se identificaron más de 50 experiencias de educación superior que atienden necesidades de comunidades indígenas y afrodescendientes ofreciendo programas en distintas disciplinas académicas y campos profesionales en los niveles técnico superior, licenciatura, ingeniería y posgrado, identificándose que una característica era que atendían a pocas cantidades de estudiantes. Los objetivos de estas IES están orientados por diversas acepciones de educación, además el autor hace hincapié en los principales logros y problemas de estas instituciones los cuales fueron:

*“i) Mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios, ii) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad, iii) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada, iv) integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades, v) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, vi) promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y saberes propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos, viii) desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible, ix) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades, x) buena parte de las IES “convencionales” a cuyo interior se desarrollan algunos de los programas acá estudiados han sido favorablemente impactadas por estas experiencias”.*(Mato, 2008:70)

Además, los problemas que se identificaron a partir de las experiencias son:

*“i) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria, ii) actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades, iii) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios aplicados por las agencias 71 especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación, iv) obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades, v) obstáculos institucionales académicos derivados de la rigidez de criterios y procedimientos aplicados por las IES en las cuales funcionan algunos de los programas estudiados, y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos académicos especiales, que afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados, vi) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural, vii) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación, viii) insuficiencia de becas, ix) diversos tipos de dificultades derivadas de las situaciones de precariedad económica y jurídica “de hecho” en las que hacen sus vidas buena parte de las comunidades atendidas por estas IES. 16) Según los países, estas IES y programas operan en mayor o menor medida con recursos económicos provistos por los respectivos Estados (de nivel nacional o estatal/provincial), en algunos casos bajo la modalidad de presupuestos ordinarios, en otros como provisiones*

*especiales y/o fondos concursables de entes paraestatales". (Mato, 2008:71)*

El autor también subraya algunas recomendaciones a partir de las conclusiones, las cuales se centran justo en la necesidad de que las agencias gubernamentales e IES de la región latinoamericana pongan atención y promuevan la diversidad y la interculturalidad con equidad en el sistema educativo en general.

En este mismo sentido, se realiza otra investigación dentro del gran Proyecto de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO, en el que, a partir del estudio realizado previamente (Mato, 2008), se exponen ocho experiencias, sus logros, innovaciones y desafíos. Una de las características de estas instituciones es que fueron creadas desde un inicio para atender a grupos indígenas y afrodescendientes, pero que están abiertas a otro tipo de estudiantes de otros grupos sociales (Mato, 2009).

Las experiencias ubicadas en diferentes países (Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua), se enmarcan en una nueva categoría que Mato (2009) denomina Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES), caracterizándolas así porque fueron creadas para atender necesidades, demandas y propuestas de comunidades indígenas y afrodescendientes, que además incluyen en su currículo contenidos de conocimientos occidentales y saberes propios de las poblaciones antes mencionadas como sus lenguas, cultura etc.

Así son definidas:

*"Las IIES creadas directamente o por iniciativa de dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes (IIESIA), las IIES creadas por IES y/o fundaciones privadas (IIESP), las IIES creadas por organismos de Estado (IIESE) y las IIES creadas por organismos de cooperación internacional (IIESOI)". (Mato, 2009:14)*

Diversos aspectos son problematizados dentro de la investigación, como la importancia de datos que reflejan claramente a las poblaciones afrodescendientes e indígenas y la construcción del concepto de interculturalidad.

Respecto a las discusiones sobre la concepción de interculturalidad, el autor analiza el problema del error conceptual de este término que ha generalizado a las

poblaciones humanas denominándolas como *negros, blancos, mestizos y criollos* homogeneizándolas, por lo que la investigación plantea otro concepto de interculturalidad, que se refiere a *“reconocer la diversidad propia de la especie humana en términos de culturas o visiones del mundo a las cuales corresponden no sólo diversas comidas, danzas y vestuarios, sino también diferentes sistemas de valores, diversas acumulaciones de saber, distintos modos de producción de conocimiento y diferentes modalidades de aprendizaje”*.(Mato, 2009). Y se vuelve a proponer el binomio *“Interculturalidad con equidad”* que se entiende como la construcción de relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua (Mato, 2008, 2009) haciendo una crítica a la idea de “interculturalidad” que se usa en la educación bilingüe como *“si ella necesariamente y de suyo implicara relaciones de respeto, equidad y valoración mutua”*. Sin embargo, esto no es necesariamente así. En ambas investigaciones, tanto en la 2008, como en la de 2009, se pone en debate la concepción de interculturalidad desde los planteamientos de aculturación y aquella más crítica que considera valores, costumbres, lenguas, diálogos de saberes, conflicto, equidad, respeto y valoración mutua. En el segundo trabajo también se identifica que estas 8 experiencias, al igual que las Instituciones interculturales creadas por el estado, otorgan la misma importancia a las lenguas indígenas. (ibíd.)

Algunas de las diferencias encontradas entre estas 8 instituciones y las universidades convencionales conciernen la importancia que le dan estas últimas a la ciencia, desde la perspectiva moderna y monocultural. Por otra parte, las instituciones impulsadas por poblaciones afrodescendientes e indígenas buscan dar importancia al diálogo de saberes. Además de estas reflexiones, el autor concluye diciendo que en las dos investigaciones realizadas en 2008 y 2009, se logró identificar cerca de 100 programas interinstitucionales de Instituciones de Educación Superior que ofrecen de alguna manera oportunidades de formación en este nivel, atendiendo las necesidades de comunidades indígenas y afrodescendientes y ofreciendo un panorama de las oportunidades laborales que se generan para estas poblaciones a partir de esta formación.

En este mismo sentido, Hernández, Ramírez, Manjarrez y Flores (2013) en su trabajo Educación Intercultural a Nivel Superior, presentan una serie de experiencias de educación intercultural, las cuales están esbozadas desde discusiones conceptuales, desde los pueblos originarios, experiencias de educación intercultural a Nivel Superior en América Latina y la investigación y desafíos a futuro. Dentro del apartado conceptual de este trabajo hay tres experiencias (Dietz y Mateos, Olivé y Chárazo en Hernández, Ramírez, Manjarrez y Flores (2013) que abordan el tema de tal forma que permiten visualizar las posturas de “*lo intercultural*”. Por su parte Dietz y Mateos, plantean una pedagogía crítica del control cultural de la escuela a partir del análisis de lo propio y de lo ajeno situándolos en procesos de apropiación, imposición y enajenación y sugiriendo contemplar una mirada que contemple el conflicto dentro de cualquier fenómeno intercultural. Los autores proponen ejes articuladores para analizar la diversidad: desigualdad, de diferencia y diversidad en las dimensiones de “*intercultural*”, inter-actoral e interlingüe.

Por otra parte, Olivé apuesta al “*pluralismo*” como posición filosófica, la cual según él es ideal para realizar proyectos comunes entre grupos diferentes. Asimismo, sugiere que los conocimientos tradicionales y locales tienen que ser revalorados mediante el punto de vista epistémico y estos deben ser promovidos desde las políticas.

En este mismo sentido continúa el debate sobre la urgencia de que las Instituciones de Educación Superior deben generar espacios para indígenas, en donde ellos se sientan como en casa (Casillas y Santini, 2009). Además, se visualizan las dificultades y la importancia de reconocer en las instituciones que se dicen interculturales los espacios territoriales de los estudiantes indígenas, enunciando la complejidad del reconocimiento de la diversidad sin fragmentaciones (Chárazo en Hernández, Ramírez, Manjarrez y Flores, 2013).

En la segunda parte del trabajo, dedicada a las propuestas desde los pueblos originarios, se encuentran las aportaciones de Baronnet, Xelhuanzi y Hernández.

Se pone como eje central la idea de incorporar en las políticas interculturales las demandas educativas de poblaciones de cada región y a partir de esto romper con la marginalización política de las comunidades y organizaciones indígenas. (Baronnet en Hernández, Ramírez, Manjarrez y Flores, 2013). Se reflexiona sobre la lengua y cultura nahua, de igual manera (Xelhuantzi y Zamora). Pero en esta misma categoría también se reflexiona a partir de su estudio etnográfico sobre la producción del prestigio masculino, la comprensión de saberes y prácticas agrícolas, el papel de las Universidades Interculturales en el conocimiento epistémico y axiológico de los saberes indígenas (Hernández en Hernández, Ramírez, Manjarrez y Flores, 2013).

En este capítulo, se pone en la mesa de discusión constantemente el posicionamiento y demandas de grupos indígenas, así como experiencias desde sus saberes comunitarios, además haciendo hincapié en la necesidad de la participación indígena en temas de política.

En el tercer capítulo titulado “*Experiencias de educación intercultural a nivel superior en América Latina*”, se presentan investigaciones de Mato, Schmelkes<sup>9</sup>, Saballos y Ramírez.

Saballos por su parte pone en perspectiva el papel de la universidad, las miradas de interculturalidad en la educación superior en la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias y profundiza en la experiencia de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Aquí se discute que, a pesar de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, en el apartado para educación superior, los consensos de la UNESCO (2009) y la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009), uno de los grandes retos de las Instituciones de Educación Superior convencionales es la interculturalización, ya que para el caso de Nicaragua esto solo es posible a partir de las propuestas de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Es aquí donde se habla de la pertinencia de dar cuenta de la experiencia de la Red de Universidades Indígenas,

---

<sup>9</sup> Para el caso de Mato se vuelve a retomar la experiencia de Universidades Interculturales de Educación superior presentadas en el primer apartado de este trabajo y Schmelkes y Salmerón serán retomados mas adelante.



Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), que comprende a 7 universidades de los países de Colombia, Ecuador, México, Bolivia y Nicaragua, considerada esta red como el espacio más importante de Instituciones Indígenas, Afrodescendientes, Interculturales y Comunitarias de Educación Superior (IIAICES).

Esta red propone la interculturalidad desde lo siguiente:

*“Una responsabilidad compartida por el conjunto de actores sociales de las diversas culturas que interviene en el proceso de la transformación y gestión del desarrollo humano local, nacional, nacional e internacional, a fin de lograr un adecuado “buen vivir” para las actuales y futuras generaciones”. (Saballos, 2013:6)*

La propuesta conceptual de educación intercultural de estas instituciones plantea igualdad y la equidad entre los pueblos indígenas y afrodescendientes. En esta misma dinámica entonces el autor introduce el contexto de la Universidad URACCAN como la principal experiencia de Universidad Intercultural en Nicaragua.

A diferencia de la anterior experiencia, Ramírez (2013) da cuenta del caso en Venezuela en donde recupera el análisis de Mato (2008 y 2009) sobre las Instituciones Interculturales de Educación Superior y refiere que para su país tampoco existen datos claros de la población indígena y afrodescendiente, lo que impide saber sobre su rezago escolar, el impacto de egresados, la incidencia de factores socioeconómicos, lingüísticos y psicosociales en su educación, también plantea problemáticas referidas a la formación docente, la gestión intercultural.

De igual manera se realiza una investigación sobre la Universidad del Pacífico, la cual muestra la contextualización y problemas de manera general de la población afrodescendiente, datos institucionales de la universidad, carga docente, cifras de estudiantes y reflexiones sobre los retos de esta.

Además de las experiencias anteriores me parece interesante también el análisis de Sarango (2013) sobre la situación en Ecuador y los grupos indígenas “*Amawtay Wasi*”, cuya propuesta consiste en una universidad que, bajo los principios epistémicos de *descolonización* del conocimiento, propone que en este espacio pueden participar todos los hombres y mujeres quienes quieran contribuir a construir “*las ciencias del conocimiento intercultural convivenciales*”. Esta institución se rige

por los principios filosóficos de: proporcionalidad, complementariedad, correspondencia y reciprocidad, recuperando realidades locales, regionales y nacionales. Esta propuesta rompe con las ideas de interculturalidad que solo se sesgan y dirigen a indígenas y afrodescendientes y se abre para todos y todas.

Por otra parte, se considera importante retomar el trabajo de Gasché (2013), quien hace una interesante reflexión sobre los fracasos y éxitos de una propuesta educativa intercultural en América Latina que proponía formar maestros indígenas (nivel superior), *para la escuela primaria intercultural y bilingüe amazónica, luego, para maestros y escuelas indígenas mexicanas y para estudiantes universitarios*. La propuesta se basó en un método llamado “*inductivo intercultural*” que planteaba *articular los conocimientos y valores socio-culturales indígenas con los conceptos occidentales*, el trabajo muestra los casos de éxito en México (Oaxaca, Chiapas, Michoacán, Yucatán y Puebla) y los casos de fracaso en Perú.

De acuerdo a las experiencias analizadas, los pueblos indígenas y afrodescendientes han tenido dificultades para acceder, permanecer y sobrevivir en la educación superior. *La pérdida del territorio y los recursos tradicionales que son clave para mantener sus formas de vida, junto con las diversas formas de discriminación política, económica y social que experimentan, han hecho que sea fundamental que cuenten con sus propios recursos técnicos y profesionales para garantizar los derechos y el bienestar de sus comunidades*. En este sentido Mato (2018) propone reunir en una tipología la diversidad de experiencias a nivel mundial que atienden a necesidades de grupos indígenas y afrodescendientes (Ver anexo 1).

Esta tipología permite visualizar la diversidad de instituciones, programas, proyectos etc., que atienden a grupos indígenas y afrodescendientes, lo que según Mato (2018), abre el debate sobre si *¿estos programas son fuente de occidentalización de los estudiantes indígenas y afrodescendientes o sinónimo de oportunidades para ellos?*

Existen otras discusiones sobre interculturalidad que agregan la dimensión política y el análisis de las relaciones de poder. Entre los textos revisados para la educación

superior me parece interesante retomar a (Gasché, 2004; Walsh en Fuller, 2002 y López, 2009), a sabiendas que no son las únicas aportaciones.

Quiero iniciar con la siguiente pregunta *¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?* cuestionamiento orientador del artículo de (Gasché, 2004) titulado “*La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas*”, a partir del cual el autor trata de tomar una postura desde la política para reflexionar sobre los posicionamientos, actuaciones y estrategias pedagógicas desde las que se debe actuar.

La postura política que toma el autor se centra esencialmente en el “*convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989, “Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes”* retomando desde el artículo 26 hasta el 31.

El artículo 26 y el artículo 29 son esenciales en donde se posicionan las Instituciones de Educación Superior: Artículo 26” *Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”*.

Aquí se plantea que la “*educación indígena*” debe abarcar todos los niveles de educación, es decir hasta la superior (Gasché, 2004).

El artículo 29 de la OIT “*Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional*”. El autor plantea este artículo como la equivalencia al bilingüismo intercultural, en donde las personas tendrían que aprender y saber desenvolverse tanto en la cultura indígena como en la occidental. Al parecer, en tema de política existe el derecho de que los gobiernos deben atender las necesidades de los pueblos indígenas y garantizar el respeto a sus saberes, lenguas, cultura, territorio, prácticas culturales. Estos pueblos deben ser consultados, pero esto no sucede en la mayoría de los casos. Aun así, estas reflexiones ponen sobre la mesa la postura de los estados en esta materia.

A raíz de los análisis anteriores el autor propone una pregunta: *¿Podemos concebir una alternativa que obedezca a nuestro objetivo político y forme a los maestros y niños como sujetos autónomos, liberados de los lazos de la dominación y conscientes de, e implicados en la praxis de resistencia de sus pueblos y en la instauración de una democracia activa generalizada?*, la cual trató de responder con una propuesta curricular política que atendía a la pertinencia de los pueblos amazónicos. La propuesta plantea la generación de categorías sintácticamente relacionadas entre sí, es decir en donde el profesor y el alumno son “*sujetos-actores*” no “*sujetos-observadores*” (Gasché, 2004).

En la misma dirección, desde la experiencia ecuatoriana, Walsh (2002) plantea una perspectiva de interculturalidad, que surge desde los grupos indígenas y se basa en la lucha contra la hegemonía y en una visión de transformación del sistema educativo que parte de la construcción de un Estado plurinacional.

La autora hace una crítica a las posturas que conciben a la interculturalidad como un asunto de voluntad personal que se resuelve con procesos y prácticas de comunicación, sin atender el verdadero problema que son las *relaciones de poder*. Walsh critica todas las posturas que no incluyen en sus discursos el poder y el *asunto del colonialismo*, planteando que la condición étnica-cultural de los pueblos no es el asunto central de los planteamientos.

En esta misma línea de discusión también se pueden encontrar otras ideas desde países como Guatemala, Bolivia, Popayán, Cochabamba, el Caribe y Brasil. (López, 2009), recupera en tres momentos distintos diversas experiencias vinculadas al tema de interculturalidad y ciudadanía en América Latina, cuestionando las reformas educativas que no responden a las demandas de interculturalidad de los movimientos indígenas, las dificultades de trasladar a la práctica los discursos, algunos de los cambios democráticos en los últimos años en la región sus logros y retos, las dificultades de las llamadas Universidades Convencionales para atender necesidades de grupos indígenas, como por ejemplo los mayas de Guatemala.

Aunque en los debates anteriores ya analizamos algunas concepciones de “interculturalidad”, considero importante retomar otras aportaciones (Tubino, 2005;

Walsh, 2002; Jiménez, 2011 y 2012 y Fonet- Betancourt, 1998), que serán útiles para el análisis que pretendo hacer en esta tesis.

Fonet-Betancourt (1998) señala que la interculturalidad es una característica que puede tener cualquier persona, no es algo limitado, más bien se trata de dejarse “afectar”, “tocar”, “impresionar”. No es un tema que se relaciona solo con la teoría sino con la práctica, en donde se Intercambian y comparten aspectos de la vida.

*“Esta manera de ver lo intercultural como algo que ya está presente en la cultura que heredamos como propia, se desprende en el fondo de la concepción histórica de la cultura que he tratado de explicar. Pero lo decisivo es comprender que esa visión histórica de lo propio nos ayuda a explicitar los contextos de nuestra región, las fronteras de nuestra localidad, es decir, a no aislarla ni absolutizarla. O, dicho en positivo, tiende un puente hacia todo lo que nos parece ajeno y nos motiva a fomentar el contacto y el diálogo”. (Fonet- Betancourt, 1998:257)*

Esta propuesta lleva al tema de la necesidad del diálogo intercultural para conocimiento y reconocimiento de la diversidad en América, introduciendo la idea de que el “diálogo intercultural supone identidades culturales conscientes de sus diferencias”. “La introducción del diálogo intercultural como un medio para reconocer al otro en su diferencia y poder” (Fonet-Betancourt, 1998) nos lleva a pensar ¿Qué tipo de diálogo quieren los grupos indígenas y afrodescendientes? ¿Qué tipo de diálogo se realiza desde lo que se creen blancos o herederos del colonialismo?

En esta misma línea, Tubino (2005) afirma que en América Latina la interculturalidad aparece en los setenta como una alternativa a la educación bilingüe bicultural y ya para esta época se comienza a introducir esta idea de interculturalidad, pero es hasta 1983 en la reunión encabezada por la UNESCO que deciden incorporar el término “educación intercultural”.

Además de lo anterior, existen otras propuestas que ponen en debate “el deber ser” de la interculturalidad, el lugar desde donde se debe construir el enfoque, los grupos hacia los cuales habrá de dirigirse, el tipo de diversidad que se debe tratar (Jiménez, 2012).

Por su parte Walsh (2009) explora los sentidos y usos que se le han atribuido a la interculturalidad: relacional, funcional y la crítica.

La interculturalidad desde una perspectiva *relacional* es la referida a los contactos entre distintas culturas, algo que siempre ha existido en América Latina son como ejemplo las relaciones entre las poblaciones mestizas, criollas, afrodescendientes etc. La autora hace una crítica a esta perspectiva porque ésta “*oculta o minimiza el conflicto y los contextos de poder, dominación y colonialidad*”; además “*tiene limitantes al considerarse solo a nivel de contacto y relación dejando fuera las estructuras sociales, políticas, económicas y epistémicas*” (Walsh, 2009).

En la misma línea de discusión, dentro de la perspectiva funcional en donde se ubica a Tubino (2005), la interculturalidad se plantea desde la promoción del diálogo y la convivencia en el reconocimiento de la diversidad y la diferencia, la cual deja fuera las *causas de la asimetría y desigualdad social y cultural*.(ibíd:3) a diferencia de estas perspectivas anteriores, la última se ubica en la interculturalidad *crítica en donde se parte del problema de lo estructural-colonial-racial*, entendida así porque esta debe surgir como un proyecto desde la gente, ejercida desde abajo. Walsh establece que este tipo de interculturalidad aún no existe, que se debe construir y la entiende de la siguiente manera:

*“Como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legítimo es su entendimiento, construcción y posicionamiento como, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante o proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación”. (Walsh, 2009:4)*

Esta visión pone en el debate las propuestas de interculturalidad que no surgen de la *sociedad*, que plantean la incorporación de lo diferente dentro de estructuras ya establecidas, más bien aquí la propuesta de Walsh es que se replantee el concepto desde otras lógicas que contemplen todos los sectores de la sociedad y desde lo político, social, epistémico y ético.

Por otra parte, me parece importante recuperar el análisis conceptual sobre el modelo educativo intercultural, en donde se establece que no existe una definición generalmente aceptada sobre interculturalidad, que es algo en construcción, pero que en América Latina se podría decir que se ha entendido en dos sentidos: el descriptivo y el propositivo (Erdösová, 2013).

En la primera propuesta Erdösová ubica a las situaciones de contacto de las culturas y sus relaciones, en la segunda se ubican las relaciones deseables de las culturas y según la autora esto se transfiere a proyectos éticos como opciones de relaciones asimétricas.

Como proyecto político-ético también tiene distintas dimensiones:

*“Primero, en su versión «light», el concepto es usado en los discursos educativos oficiales, tales como el de la SEP mexicana. Se entiende como un proceso dialógico que debe mejorar la relación entre culturas; la diversidad y la unidad no se perciben como contradictorias y la otredad encuentra espacio legítimo dentro de lo nacional. El marco teórico de esta interculturalidad no son las relaciones de poder, ya que se supone que, una vez superada la incomunicación, los conflictos étnicos se eliminarán. La tarea de educar para la interculturalidad recae sobre las instancias oficiales del estado.*

*Pero según Antequera, la interculturalidad puede ser entendida también como un proceso de descolonización, y así ser aprovechada «desde abajo» por los actores étnicos para llevar a cabo transformaciones locales. Esta visión entiende las culturas de manera dinámica y relacional”. (Erdosövá, 2013:7)*

La primera dimensión pone en debate lo planteado desde las Universidades Interculturales en México. *“El concepto de la interculturalidad utilizado en el modelo educativo de la CGEIB encubre una relación desigual entre la civilización occidental y las indígenas, un hecho que reduce la universidad intercultural en una modalidad educativa minoritaria de muy bajo impacto dentro de la sociedad mexicana”.* (Erdösová, 2013). La segunda le sirve a la autora para analizar el caso concreto de la Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi».

Este apartado presentó diversas experiencias de educación intercultural en instituciones de educación superior, las cuales permitieron visualizar una gama de

perspectivas de la interculturalidad: aquellas que la definen desde la igualdad y las diferencias, otras desde la igualdad y la equidad entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, como algo transversal en el sistema educativo, unas más que la establecen desde la práctica y no desde la teoría, las que reconocen el diálogo intercultural como medio para reconocer a los otros, las perspectivas críticas que introducen la categoría de poder como proyecto ético-político y las que plantean a la interculturalidad desde los pueblos indígenas etc.,(Mato, 2008, 2009 y 2018; Ramírez, Manjarrez y Flores, 2013; López, 2009; Tubino, 2005; Walsh, 2002; Fournet Betancourt, 1998 y Gasché, 2004; Saballos, 2013; Gasché, 2004; Walsh en Fuller, 2002 y López, 2009; Tubino, 2005; Walsh y Jiménez, 2011 y 2012 y Fournet-Betancourt, 1998).

Cada visión de interculturalidad analizada desde las distintas experiencias de este apartado del capítulo 2 parecería fundamental para esta investigación, ya que, siguiendo la pregunta central de este trabajo: ¿Cómo se produce la interculturalidad a través de los espacios y las prácticas de los actores de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo?, es posible reflexionar que no existe una sola visión de lo que llamamos “*intercultural*” y que quizá habrá algunas de las aquí planteadas que sean rebasadas o exista la necesidad de planteamientos nuevos.

## **1.2. La educación superior intercultural en México**

En este apartado se pretende dar un panorama del surgimiento de la educación superior intercultural en México y la diversidad de investigaciones que han surgido en torno a la temática.

Los diálogos de San Andrés de 1996, en los que los distintos actores participantes, como maestros bilingües, organizaciones civiles, académicos y líderes de comunidades, explicitaron la urgencia de desarrollar una educación intercultural para todos (Dietz, 2009) fueron un detonante para atender diversas demandas entre ellas las educativas, así que con relación a estos hechos se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en 2001 para ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente a los indígenas en todos los niveles. (Schmelkes, 2008).



Si a las demandas anteriores se suman los datos que demuestran la inequidad que ha existido entre la población mestiza y los grupos indígenas y los bajos porcentajes (2%) de acceso de esta población vulnerable al nivel superior (Bertely, 2011), es evidente que surja la necesidad urgente de programas e Instituciones de Nivel Superior que atiendan a estas poblaciones. Es así como se empieza a configurar la educación superior intercultural en México, creándose las universidades interculturales por la (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), cuyas razones, como menciona Schmelkes, fueron las siguientes:

*“a) La escasa cobertura de la población indígena en la educación superior en general, y en la pública en particular. La población indígena del país representa el 10% de la población nacional. Sin embargo, se estima que apenas un 1% de la matrícula de educación superior es indígena. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 reconoció esta desigualdad en las oportunidades de educarse de la población indígena y se propuso triplicar la matrícula de los indígenas en este nivel educativo, así como en el inmediato anterior (SEP, 2001). Se consideró que la creación de universidades interculturales, a ubicarse en regiones con un porcentaje importante de población indígena, podían contribuir al logro de esta meta acercando la oferta educativa a población que de otra forma no podría tener acceso a ella.*

*b) Las demandas indígenas. Estas demandas han venido escalando de forma tal que ahora incorporan no sólo el acceso a la educación básica, sino también a la capacitación para el trabajo y a la educación superior. Los pueblos indígenas organizados, además, han calificado sus demandas, y han solicitado que esta oferta educativa incluya la enseñanza de las lenguas indígenas y se abra a sus propios aportes culturales. c) El desequilibrio geográfico del desarrollo nacional.*

*c) El desequilibrio geográfico del desarrollo nacional. En situación especialmente desfavorecida se encuentran las regiones donde se concentran las poblaciones indígenas, a pesar de que muchas de ellas son ricas en recursos naturales. Al formar profesionales, se pensaba, las universidades pueden orientar la oferta educativa y la formación de sus alumnos hacia la solución de los problemas regionales y hacia el fomento del desarrollo integral de la región”. (Schmelkes en Mato, 2008:312).*

La creación de las Universidades Interculturales fue promovida por la CGEIB, la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría Pública y las secretarías de educación de los estados, creándose así en 2001 la primera Universidad Intercultural; la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) con

financiamiento federal 80% y presupuesto del estado 20% (ibíd:314). Hasta la fecha se han creado 12 universidades interculturales.

A raíz de la generación de distintas Instituciones de Educación Intercultural Superior en México comienzan a gestarse distintas investigaciones que analizan el tema desde perspectivas emic y etic (Bertely, 2001; Dietz y Mateos, 2014; Sartorello y Ortelli, 2011; Ortelli, 2017; Peña y Abdeljalil, 2020; Meseguer, 2018) y que considero fundamentales para poner en perspectiva la producción del conocimiento sobre *Educación Superior Intercultural* en México, que Gunther Dietz define de la siguiente manera: “*es un subsistema universitario que se destina a proporcionar una formación académica culturalmente pertinente a estudiantes caracterizados como diversos y diferenciados en términos étnicos, lingüísticos o culturales*”(Dietz, 2010). Dentro de este subsistema ya se cuenta con diversas ofertas en México, clasificadas de la siguiente forma:

*Licenciaturas para la formación de profesores indígenas en y para el servicio en contextos interculturales: en contextos interculturales Se trata de licenciaturas de más larga trayectoria, convencionales, de formación de profesores indígenas en servicio en México, como la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).*

*Licenciaturas para la promoción universitaria de bachilleres indígenas no docentes: Se trata de licenciaturas de reciente creación, también convencionales, que se ofrecen a jóvenes indígenas que provienen de bachilleratos públicos en función de perfiles abiertos y flexibles de ingreso y egreso no vinculados con la docencia. Estos últimos abarcan campos de formación relacionados con el turismo alternativo, lengua y cultura, sustentabilidad, y comunicación y salud, entre otros.*

*Licenciaturas y opciones de ESI autónomas y semiautónomas: Aquí encontramos licenciaturas u opciones autónomas y semi-autónomas en términos políticos, normativos y pedagógicos, que se generan en regiones altamente politizadas, militarizadas y en conflicto donde el movimiento indígena ha echado raíces. Estas propuestas, venidas desde abajo, se dirigen tanto a bachilleres como a profesores indígenas que ingresan al nivel superior; están en permanente negociación y lucha por el reconocimiento oficial de sus propuestas curriculares y formativas, y en tensión con los gobiernos estatales, las instituciones oficiales y un Estado mononacional de facto. (Bertely, 2011:69)*

También se mencionan las experiencias que no están enfocadas en docencia, como las Universidades Interculturales.

En esta misma línea se encuentran diversas de investigaciones realizadas por Dietz (2008, 2009, 2010, 2014 y 2019) específicamente sobre universidades interculturales, las cuales son fundamentales para entender su situación actual. El autor analiza el proceso histórico por el cual se originaron las Universidades Interculturales, coincidiendo con los datos aportados por Schmelkes (2011) sobre baja matrícula indígena en instituciones de educación superior y proponiendo un análisis de estas nuevas instituciones que, a pesar de estar en sitios cultural y lingüísticamente distintos, comparten algunas características y retos como:

*“El de atender no solo a estudiantes de origen indígena sino mestizos también enfrentando retos curriculares adaptados a las necesidades de las regiones en donde se ubiquen, manteniendo como característica peculiar una estrecha vinculación comunitaria a diferencia de las universidades convencionales, estas instituciones también ofertan licenciaturas como lengua y cultura, desarrollo sustentable, salud intercultural etc., .Dentro de los desafíos y perspectivas se encuentran los problemas de financiamiento, académicos y otros”. (Dietz y Mateos, 2019:2-25).*

Los distintos análisis sobre este tipo de instituciones son reunidos en un texto titulado: *“Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior”* en el que los autores recapitulan su historia desde el origen hasta la actualidad (Dietz y Mateos, 2019).

En este trabajo, que retoma análisis anteriores de estados del arte, investigaciones empíricas, datos sistematizados a lo largo de seminarios inter-institucionales organizados por las universidades interculturales y distintos trabajos generados a partir de estas experiencias de Universidades Interculturales, se reflexiona sobre las dificultades y retos de estas instituciones enmarcándolas en tres tipos: “ Las creadas por la CGEIB, las que responden al *“modelo jesuita”* y las que parten de una autonomía universitaria preestablecida (Dietz y Mateos, 2019).

Una de las primeras reflexiones a destacar en este trabajo también es el concepto de interculturalidad que usa la CGEIB, la cual según Erdösová (2011) citada por (Dietz y Mateos, 2019) *“Deja de fuera la herencia colonial de las asimetrías entre el mundo occidental y el indígena”*. Sumado a esto, la falta de transparencia para designar a los puestos directivos, las preocupaciones por la falta de autonomía de

estas instituciones, la falta de consulta previa para la oferta educativa y las algunas experiencias aisladas de vinculación son parte de los retos de estas instituciones. Al parecer, el análisis sobre retos y desafíos de las llamadas Universidades Interculturales en México coincide y dialoga con el planteado por Mato (2011). Además de las investigaciones sobre experiencias de este tipo de instituciones de educación superior UIS han surgido otras investigaciones y reflexiones centradas en casos específicos de universidades interculturales en México y con miradas desde los estudiantes, rectores, estudios comparativos entre instituciones dedicadas a formar docentes (UPN-NORMALES), casos concretos de las UIS , reflexiones desde universidades convencionales, otras que analizan las lenguas indígenas, las experiencias exitosas, la política intercultural, análisis conceptuales y epistémicos y estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) etc., (Sartorello y Ortelli, 2011; Ortelli, 2017; Peña y Abdeljalil, 2020 y Sartorello, 2019).

En el último estado del conocimiento publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2002-2011) sobre el eje de multiculturalismo y educación, se identifica una diversidad de temáticas dentro de las cuales concretamente para la educación intercultural superior se proponen las siguientes: políticas públicas relativas a la educación superior intercultural, debates conceptuales, diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional (Diversidad cultural, estudiantes indígenas y acciones afirmativas en las universidades convencionales, el programa PAEIIES, estudiantes indígenas y acción afirmativa en posgrados, escuelas normales, currículo y plan de estudios, los docentes su formación y su práctica, auto investigación docente, universidades interculturales en México (debates conceptuales sobre universidades interculturales, auto-investigación sobre las nuevas instituciones interculturales, investigaciones monográficas sobre política de las UI, docencia y currículo de las UI, los docentes de las UI, los estudiantes de las UI, vinculación comunitaria y el diálogo de saberes,)), (Bertely, Dietz y Díaz, 2013).

Además de las anteriores existen otras investigaciones que dan cuenta de experiencias con la diversidad tanto en instituciones convencionales como en

interculturales (Vargas-Garduño y Dietz, 2013) y también algunas que analizan conflictos interculturales de jóvenes de instituciones convencionales e interculturales. (Sartorello y Ortelli, 2011)

Por otra parte, en relación a los vínculos entre política e interculturalidad en instituciones de educación superior se encuentran, desde los estudios que analizan las políticas interculturales en las Universidades Interculturales, UPN, Normales Superiores etc. (Huerta, 2018; Bertely, Dietz y Díaz, 2013; Casillas y Santini, 2013). También hay una gran variedad de trabajos desde las experiencias concretas de las Universidades Interculturales vividas por docentes, rectores, investigadores, estudiantes, abordando el tema desde las lenguas indígenas, vinculación comunitaria, financiamiento, currículum, docencia. (Casillas y Santini, 2013; Peña y Abdeljalil, 2020; Fábregas, 2008; Dietz, 2008; Guerra, 2008; Bertely, Dietz y Díaz, 2013). Sobre el Centro de Estudios Ayuuk-Universidad (Estrada, 2008).

El tema de la “*Gestión*” en la educación superior intercultural en México, aunque no es tan recurrente, también es abordado en un trabajo que recupera las perspectivas de los dirigentes de 8 universidades interculturales (Chiapas, Tabasco, Puebla, Quintana Roo, Guerrero, San Luis Potosí e Hidalgo). En este texto los autores (González, Rosado y Dietz, 2017) analizan problemas financieros, administrativos, preocupaciones y retos dentro de estas instituciones.

Aunque los debates sobre interculturalidad no se concretan a la educación superior, es importante resaltar también trabajos que permiten reflexionar epistémicamente sobre el concepto desde distintas miradas que abonan al debate y a la comprensión, por lo que considero importante recuperar el trabajo de Sartorello (2019) titulado “*Diálogo y conflicto Inter-epistémicos en la construcción de una casa común*”, ya que recupera excelentes reflexiones sobre el diálogo inter-epistémico.

Una de las aportaciones que a mi parecer pone en crisis las reflexiones clásicas sobre multiculturalismo e interculturalidad es la que plantea Ma. Eugenia Sánchez Díaz de Rivera (2019), que explora la interpelación del multinaturalismo a el multiculturalismo desde la propuesta de *giro ontológico* (Viveiros, 1998; Descola, 2012; Latour, 1999) que cuestionan la separación de *naturaleza y cultura*, lo cual

me parece relevante ya que pone en jaque los términos de cultura e interculturalidad.

*“La multiculturalidad parte del planteamiento de que hay una sola naturaleza humana y diferentes culturas, y que el paso de la naturaleza a la cultura supuso una ruptura entre ambas, entre lo humano y lo natural o lo no humano, misma que Levi-Strauss ubica en la ley de prohibición del incesto y Descola (2012) cuestiona”.*  
(Sánchez, 2019:46)

A partir de esta propuesta se cuestiona que si el multinaturalismo parte de un intercambio de perspectivas, entendiendo estas últimas de *“puntos de vista que crean sujetos y no objetos”* y que con estudios sobre poblaciones amerindias se ha comprobado que existen intercambios de perspectivas se cuestiona el planteamiento *“multicultural”* como una visión occidental que invita a replantear incluso el término de relaciones interculturales. Aquí además se explican estos conceptos desde la vivencia en la brujería nahua, lo que a mí me permite hacer comparaciones con algunos aspectos desarrollados en esta tesis y que conciernen el uso del ritual en la universidad (ver capítulo 5).

Este pequeño pero importante planteamiento me permitirá profundizar sobre las aportaciones de Viveiros de Castro y Bruno Latour como un marco conceptual posible para problematizar mis datos de campo en el caso estudiado, ya que la ruptura propuesta desde el giro ontológico me permite vislumbrar otros marcos interpretativos para entender eso llamado *“intercultural”*.

En esta misma línea de discusión se presenta un texto que analiza el diálogo interepistémico como: *“parte del supuesto de que para dialogar debe haber una diferencia y –como se planteará a continuación– una alteridad. El diálogo de saberes como posibilidad conlleva implícitamente la relación con el otro real, imaginario y emergente.* (Miranda, 2019). Se trata de una perspectiva filosófica de análisis desde los imaginarios de Castoriadis.

Me parece interesante también otra propuesta que apunta a un ejercicio metodológico para lograr el diálogo *intercultural* o *inter-epistémico*, a partir de lo siguiente:

*“Se parte de un marco teórico de los estudios interculturales, un campo interdisciplinario que percibe y analiza la diversidad cultural, lingüística y/o étnica, por un lado, en estrecha relación con la*

*desigualdad y con las asimetrías históricamente estructuradas en torno a un orden colonial y patriarcal del poder, por otro lado”. (Dietz, 2019:96).*

A partir de este planteamiento y otros análisis sobre descolonización se plantea la pregunta *¿Por qué dialogar?*, que se va respondiendo durante el escrito, además propone una tipología de diálogos que clasifica desde nociones prescriptivas del “*deber ser*”, planteando que los diálogos no necesariamente se dan siempre a partir de la empatía y la simetría, sino que se dan entre *encontronazos*, así que se propone una metodología denominada “*intersaberes*”, que entre otros proyectos fue aplicada también en las Universidad Veracruzana Intercultural, permitiendo identificar las dimensiones de saberes (*estos saberes y haceres, discursos y prácticas*) en donde se dialoga a través de la *doble reflexividad*. En las conclusiones, el autor señala algunos puntos interesantes: *en primer lugar, reconocer dónde y cuándo no podemos dialogar y, en segundo lugar, identificar dónde y cuándo no debemos dialogar, hace falta una metodología colaborativa doblemente reflexiva la cual puede contribuir a revelar que los saberes, haceres y poderes ya están presentes en las prácticas de los actores con los que venimos colaborando. (Dietz, 2019)*

Por otra parte, las reflexiones de Esteva (2019) sobre tolerancia (“*Según el diccionario, tolerar es sufrir con paciencia, pero con enorme frecuencia los tolerantes pierden la paciencia. Quien tolera acepta la presencia del otro, sin reconocerlo*”) nos ayudan a ser más crítico/as sobre los términos introducidos y retomado una y otra vez en nuestras investigaciones y acciones, por lo que su propuesta de él es el uso de la “*hospitalidad*”, porque esta implica *abrir brazos, cabezas y corazones a la otredad.*(Esteva, 2019). El autor también propone el dialogo de vivires, *cuestionando que el diálogo de saberes según él puede ser imposible, no hay términos que los puedan poner en relación, pues emanan de racionalidades incompatibles. “Susto” y “estrés” “postraumático” no pueden ponerse en el mismo plano. A raíz del ejemplo de una comunidad triki, en donde el doctor alopático y el curandero pusieron en concordancia sus saberes, Esteva señala:*

10

---

<sup>10</sup> Ver con más detalle el trabajo en Sartorello ,2019.

*“Quiénes dialogan pueden compartir preocupaciones o motivos que inspiran la acción que se realiza conjuntamente, pero están conscientes de su diferencia y desde ella, enraizados en sus distintos vivires, entablan la conversación de sus actos, que cada quien puede entender de diversa manera. La interculturalidad sana es aquella que por ósmosis, asimilación y estimulación se abre a lo que ve de positivo en otras culturas. Este reconocimiento de la inconmensurabilidad de las culturas es el pluralismo”. (Esteva, 2019 retoma a Panikkar, 1993:17)*

Estos planteamientos de Gustavo Esteva ponen en crisis conceptual y teórica a los términos clásicos de *“diálogo intercultural”, “diversidad”, “tolerancia” e “interculturalidad”*.

Finalmente en el último texto se usan la *“creación de límites”, “el poder” y el “(no) reconocimiento de talento”*– como ejes para la discusión, y se identifican las propuestas planteadas anteriormente como punto de partida del análisis del diálogo intercultural en México y Reino Unido, no como estudios comparativos, más bien como reflexiones en donde desde el contexto de Reino Unido se plantean los conceptos de la *“creación de límites”, el “poder” y el “(no) reconocimiento de talento– como ejes para la discusión”*. (Sandoval y Donnelly, 2019)

### **1.3 Otros estudios de interculturalidad**

Además de los estudios presentados en los primeros apartados (1.1 y 1.2), considero importante mencionar otras experiencias en educación intercultural que son relevantes en la literatura, como las universidades negras y las canadienses y una experiencia que, aunque no tiene que ver con el nivel superior, aporta una metodología de trabajo interesante para conjugar los saberes escolares con el territorio.

Retomando a Peña y Abdeljalil Akkari (2020) también es importante mencionar que una de las experiencias que han impactado específicamente en poblaciones negras son las universidades en Estados Unidos, donde los institutos y universidades históricamente negras desempeñan un papel vital en la educación de los afroamericanos. Durante casi 150 años, estas instituciones han entrenado el liderazgo de la comunidad negra, graduando a profesores afroamericanos, y desempeñando un papel vital en el movimiento por los derechos civiles. A principios



de los años sesenta esto ha otorgado a los afroamericanos el acceso a los mismos derechos que los blancos a principios de los años sesenta. Además, estas instituciones han permitido a la comunidad afroamericana controlar la financiación y la gestión de su educación superior y han desarrollado un modelo universitario caracterizado por la diversidad. (Gasman & Tudico, 2008; Shaw, 2006; Jewel, 2002 citados por Peña y Abdeljalil Akkari, 2020).

Sin embargo, las universidades negras en los Estados Unidos se enfrentan a muchos desafíos, incluida su dependencia de los fondos federales, pero también las dificultades para ser competitivos y desarrollar la dimensión de investigación de su misión (Allen, Jewell, Griffin, K. & Wolf, 2007; Gasman & Commodore, 2014 citados por Peña y Abdeljalil Akkari, 2020).

Al igual que las universidades interculturales, las universidades negras se posicionaron como una opción para atender las necesidades de las minorías negras.

Además de las experiencias presentadas anteriormente me pareció trascendente recuperar algunas de las propuestas político-metodológicas que surgieron a partir del proyecto de investigación *“Milpas educativas. Laboratorios socio-naturales vivos para el buen vivir”*, coordinado por INIDE-IBERO y CIESAS<sup>11</sup> y financiado por la Fundación W.K. Kellogg. Implementado desde un enfoque crítico de la interculturalidad (Walsh, 2002 y 2012; Gasché, 2008b; Bertely, 2007 y 2013), el proyecto representa una experiencia que, a partir del método inductivo intercultural acuñado por Gasché (2008<sup>a</sup> y 2008b) y desarrollado por Bertely (2007 y 2013) y sus colaboradores indígenas y no indígenas, apunta a: *“Articular las pedagogías propias que se implementan en las actividades educativas realizadas en la vida comunitaria de los pueblos indígenas con los procesos educativos que se llevan a cabo en las escuelas de nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria”* (AAVV, 2019:24).

---

<sup>11</sup> Se trata de un proyecto colaborativo que se llevó a cabo entre 2017 y 2019, coordinado por Stefano Sartorello de la Universidad Iberoamericana (INIDE) y María Bertely Busquets del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). El proyecto da continuidad a un trabajo de 20 años, impulsado por María Bertely Busquets en colaboración con la Unión de Maestros para la Nueva educación (UNEM) de Chiapas y la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) y vio la participación de niños, niñas, comuneras y comuneros de 48 comunidades indígenas de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca. Para una mayor profundización véase AA VV (2019); Bertely (2020) Ortellì (2020); Sartorello (2020); Corral (2020). (Todos estos textos se encuentran en el libro: Quilaqueo et al (coords, 2020) Quilaqueo Rapimán- Sartorello- Torres Cuevas (coords), Diálogo de saberes en Educación Intercultural: Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México

Este proyecto se planteó desde una perspectiva crítica de interculturalidad que propone responder a los proyectos de los pueblos indígenas en las perspectivas políticas, sociales, epistémicos y educativos proponiéndose lo siguiente:

*“[...] sembrar, abonar y definir una educación ética y ciudadana intercultural y bilingüe distinta, fundada en una concepción pragmática, situada y activa de la cultura, que germine mediante las prácticas y los actos implícitos en la vida diaria de los comuneros y en territorios propios.”(Bertely, 2006:21 retomado por Sartorello, 2019)*

Estos principios guiaron todo el proyecto educativo de maestros que lograron generar espacios denominados de *“formación e inter-aprendizaje” desarrollados en los territorios socio naturales de las comunidades indígenas rurales.* (Sartorello, 2019).

Los resultados de estas experiencias se reunieron en el libro de autoría colectiva *“Milpas educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha”* (AAVV, 2019), en el que se presentan los materiales producidos (mapas vivos y fotovoces) en este ejercicio de articulación del aprendizaje con territorio socio-natural comunitario. Es así que se generaron materiales interculturales que profundizan en conocimientos, *saberes, haceres, sentires y vivires indígenas desde una perspectiva socio-territorial* (AAVV 2019, p.26) como los mapas vivos, en donde se plasmaron visiones del territorio de maestros, maestras, niñas, niños, comuneros, madres de familia con base a distintas actividades *sociales, productivas, recreativas, rituales, de salud y de intercambio y desde los conflictos* (Ibíd:27).

La propuesta metodológica de este proyecto me resulta sumamente interesante para analizar los materiales interculturales producidos en la UICEH y que presentaré en el capítulo 5 de la tesis, donde reflexionaré sobre los terceros espacios y delinearé lo llamado *“intercultural”* desde los propios espacios comunitarios de los estudiantes, a través de un ejemplo de materiales impresos.

#### **1.4. El modelo educativo de la Universidad Intercultural**

Mi primer contacto con el modelo educativo de la Universidad Intercultural fue en 2012, cuando fui seleccionada con otros 9 docentes para dar inicio a las actividades de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH).

En este apartado se muestran los planteamientos del modelo educativo que ha regido a las “*Universidades Interculturales*” en México, el cual es planteado desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). La presentación del modelo se realizará en algunos apartados desde el posicionamiento del “Yo”, ya que al ser parte de la planta académica durante 7 años quiero exponer que he tenido y tengo una gran dificultad de distanciamiento y de acercamiento crítico a mis análisis, así que espero poder lograr este gran reto epistémico.

La metodología a la que recurrí para el logro de este apartado se denomina “*autorreflexividad*”, lo cual significa “*tomar una posición respecto a los paradigmas de pensamiento y de praxis que han conformado la indagación en las ciencias humanas, negociando la heterogeneidad compleja de discursos y prácticas*” (Street, 2003).

Definitivamente cuando se me compartió el libro del modelo educativo por parte del personal de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en 2012, a raíz de un primer curso previo al inicio de nuestras funciones como docentes en lo que sería la nueva universidad, no cuestioné su contenido, porque no lo conocía, no tenía idea de su planteamiento epistémico, metodológico y práctico de la interculturalidad, ¿Cómo cuestionar algo que no se conoce?, pero conforme pasaron los años y la experiencia en la Sierra Otomí en la UICEH avanzaba me percaté que debería reflexionar sobre este de manera distinta.

El modelo educativo de la universidad intercultural es un documento que está dividido en 9 apartados:

1. Fundamentos de la Universidad Intercultural
2. Lineamientos de política pública que sustentan el desarrollo de la educación superior con equidad, pertinencia y calidad
3. Marco jurídico y entidades que sustentan la pertinencia de la educación Intercultural y Bilingüe (EIB)
4. Entidades que instrumentan políticas públicas para el desarrollo de la educación intercultural y bilingüe
5. Acciones estratégicas para la creación de la Universidad Intercultural

6. Lineamientos generales del modelo educativo
7. Estructura del diseño curricular
8. Estructura académico-administrativa
9. Situación actual y visión prospectiva de las Universidades interculturales

Quiero especificar que la presentación del modelo que haré en este párrafo no se centrará en el análisis de cada uno de los apartados anteriores, sino trataré de analizarlo a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los planteamientos del mismo con relación al tema del espacio y la interculturalidad? ¿Se considera algún planteamiento conceptual vinculando al espacio y la producción de la interculturalidad a través de este?

El modelo educativo fue regalado a cada uno de los docentes que se incorporaron en 2012 a la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo en 2012. Para esta fecha 10 académicos con niveles de maestría y doctorado <sup>12</sup> se habían incorporado a través de un proceso de selección que consistió en el envío de currículum, un ensayo sobre interculturalidad y una entrevista realizada por el personal de la Coordinación General Intercultural y Bilingüe (CGEIB) <sup>13</sup>, quien fungiría como nuevo rector el Doctor Eduardo Mojica, además de personal <sup>14</sup>del Instituto Hidalguense de la Educación Media Superior y Superior (IHEMSYS).

Cada docente seleccionado recibió un libro del modelo educativo, que nadie conocía hasta el momento en que se nos presentó.

A continuación, detallo un poco más el contenido del modelo educativo de Universidad Intercultural a partir de los análisis planteados (espacio-performance-interculturalidad) que analizaré junto a mis propios posicionamientos y vivencias.

No pretendo forzar el análisis del modelo bajo las categorías espacio, performance e interculturalidad, pero me parece que esto permitirá comprender más a fondo el desarrollo de esta tesis.

En el primer apartado del modelo curricular, donde se señalan los fundamentos de la universidad intercultural se plantea:

*“El concepto diálogo intercultural remite a la posibilidad de promover un proceso de interlocución y aprendizaje en reciprocidad que*

---

<sup>12</sup> Información presentada a detalle en el segundo capítulo.

<sup>13</sup> Mtra. Lourdes Casillas

<sup>14</sup> Doctor Daniel Fragoso

*favorece las condiciones para la integración de saberes derivados de culturas diversas, las cuales se enriquecen unas a otras". (Casillas y Santini, 2009:44)*

Aunque no se especifica claramente como se ha de lograr el diálogo de saberes de manera practica en las UIS, para este caso de estudio identifiqué en la UICEH algunas experiencias que promueven la producción de este tipo de interculturalidad a partir de la producción de materiales, tema que retomaré y profundizaré en el capítulo 5.

Otro apartado interesante que se plantea en el modelo concierne las expresiones lingüísticas y culturales:

*"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".*

*"Abrir espacios de expresión y comunicación en las diversas lenguas mexicanas en el ámbito universitario para favorecer condiciones que permitan recapitular, sistematizar e impulsar procesos de revitalización, consolidación y desarrollo de las mismas, así como de la filosofía y cosmovisión de las culturas originarias". (Casillas y Santini, 2009:45)*

Las lenguas en la UICEH se han incorporado no solo en distintos materiales impresos<sup>15</sup>, sino en los espacios físicos de la institución construidos y en los plasmados en el plan a futuro (centro de lenguas de la universidad) y en prácticas como el ritual universitario (capítulo 5 de esta tesis) o en eventos de corte más institucional usados como pretexto para incorporar discursos en lenguas por cortos plazos, como las clausuras o eventos políticos que no se profundizaran en este trabajo, pero representan espacios importantes para estas acciones.

Algo que me parece fundamental es que el modelo plantea *"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"*. (Casillas y Santini, 2009:45).

A este propósito en la UICEH se incorporaron actores *comunitarios* como *"La figura del sabio local"* y algunos *"bädi"* que han sido fundamentales para entender la

---

<sup>15</sup> Capítulo 5 de este trabajo.

importancia que tiene un “*costumbre*” en la comunidad y su distancia desde su visión con el ritual denominado dentro de la UICEH como “*ritual a la tierra*”, que analizaré en el capítulo 5.

Por otra parte, en este apartado también se plantea que este tipo de instituciones deben ser cercanas geográficamente y en identidad a los pueblos originarios, por lo que algunas universidades, como la UICEH, han adquirido una identidad propia desde la construcción misma.

En el modelo se hacen puntualizaciones referidas a los requisitos del espacio y la infraestructura de estas instituciones de educación superior

*“Salvo justificadas excepciones, es deseable que las nuevas IES sean de pequeña escala (máximo con tres mil estudiantes) y que el respectivo municipio pueda dotarlas, para su creación, con el terreno necesario (no menos de diez hectáreas) provisto de todos los servicios de urbanización. De acuerdo con la naturaleza y los fines educativos de las nuevas casas de estudios, su infraestructura deberá incluir suficientes aulas, talleres, laboratorios y centro(s) de documentación para una actividad intensa de estudiantes y profesores, así como equipos de cómputo adecuados para brindar apoyo al aprendizaje de los estudiantes. El compromiso de programar la construcción y el equipamiento de planteles correrá a cargo del gobierno del estado a través de los recursos asignados a ese fin en el Fondo de Aportaciones Múltiples a que se refiere el capítulo V de la Ley de Coordinación Fiscal. Para la ampliación de las IES o los programas existentes deberán tenerse en cuenta y documentarse las necesidades anteriores de manera análoga”.*  
(Casillas y Santini, 2009:71)

En el modelo no se puntualiza si estas IES deben optar por diseños específicos que recuperen visiones de interculturalidad, aunque para el caso de la UICEH la producción de la interculturalidad dentro de los espacios ha sido generada por estudiantes, docentes y participación de las comunidades, como he podido comprobar a través de 7 años de experiencia en esta institución.

## 1.5. La Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI)

En este apartado presento la conformación de la Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI) antes la Red de Universidades Interculturales (REDUI), con el objetivo de dar un panorama de los *límites* y alcances de la red y describir de manera comparativa las influencias recíprocas de cada unidad en distintas áreas y ámbitos.

La ANUI fue creada con el objetivo de:

*“(...) fortalecer el quehacer y la presencia de las Universidades Interculturales e instituciones afines en el ámbito nacional e internacional con el fin de favorecer al mejoramiento integral y permanente de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión de los servicios, difusión de la cultura y vinculación con la comunidad, en el marco de sus principios fundamentales basados en el Enfoque Intercultural, pertinencia social y académica, equidad, integralidad e innovación curricular.” (ANUI)*

Anualmente se lleva a cabo una reunión de Universidades Interculturales en alguna sede de estas, esto con el fin de intercambiar experiencias, logros, discusiones y propuestas desde cada una. Tuve la oportunidad de ser partícipe en dos reuniones, las cuales me permitieron visualizar que existían similitudes en las vivencias que los docentes de la UICEH también teníamos.

Una de las reuniones de las UIS permitió discutir sobre el modelo educativo, la vinculación, los problemas laborales al interior, las lenguas, los problemas de los estudiantes con la ortografía y redacción del español siendo o no de origen indígena, el poder que se ejerce en estas y distintos problemas de financiamiento.

La creación de la REDUI hoy ANUI por lo menos para la UICEH, permitió la movilidad de estudiantes a la Universidad Intercultural de Chiapas, de Quintana Roo y San Luis Potosí y algunos estudiantes de la Universidad Intercultural de Puebla también vinieron a Hidalgo. Otros beneficios tangibles de esto ha sido el intercambio de experiencias de estas universidades en temas de desarrollo curricular para iniciar con la propuesta de la UICEH en 2012, además de capacitaciones por parte del personal de la Intercultural de Puebla para fortalecer la Licenciatura de Turismo Alternativo en la UICEH. Aunado a esto, como profundizaré en el capítulo 3, en relación al tema del espacio, las experiencias de la Universidad Intercultural del

Estado de México, Tabasco, Chiapas y Quintana Roo fueron fuente de inspiración en el desarrollo del proyecto arquitectónico de la UICEH.<sup>16</sup>

Peña y Abdeljalil Akkari (2020) recuperan datos actualizados de la Red de Universidades Interculturales (REDUI) hoy Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI), que permiten observar las instituciones, sus licenciaturas y años de creación. (Ver anexo 2)

Además de las universidades que se encuentran incorporadas a la ANUI, desde 2006 opera el Instituto Intercultural Ayuuk<sup>17</sup>, perteneciente a la orden Jesuita ubicada en la región Ayuuk-Mixe en el estado de Oaxaca, el cual oferta las licenciaturas en Educación Intercultural, Administración, Desarrollo Sustentable, Comunicación para el Desarrollo Social y la Maestría en Educación y Gestión.

Como puede observarse las Universidades Interculturales tienen ofertas similares, incluso algunas con programas muy parecidos o idénticos, salvo la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa que ofrece licenciaturas llamadas “*convencionales*”, como en otro tipo de universidad no intercultural.

---

<sup>16</sup> Información obtenida por experiencia propia y entrevistas realizadas al arquitecto de la UICEH, Oscar Covarrubias,

<sup>17</sup> <http://www.isia.edu.mx/> (Revisado el 22 de junio de 2018)





Figura 2: Mapa de las Universidades Interculturales  
 Fuente: Obtenido de la Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI)<sup>18</sup>

<sup>18</sup> <http://www.anui.org.mx/> (Revisada el 22 de diciembre de 2020)

La matrícula según la Red de Universidades Interculturales (REDUI, 2017) hoy (ANUI)<sup>19</sup> en el ciclo escolar 2016-2017 y retomada por (Peña y Abdeljalil Akkari, 2020).

Universidad Intercultural	Mujeres	Hombres	Total, de estudiantes
Universidad Autónoma Indígena de México	2837	2447	5584
Universidad Intercultural de Chiapas	988	1078	2066
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	91	102	193
Universidad Intercultural del Estado de México	875	430	1305
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	214	216	430
Universidad Intercultural del Estado de Puebla	345	256	601
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	293	277	570
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	314	343	657
Universidad Intercultural de San Luis Potosí	1358	1021	2379
Universidad Intercultural de Tabasco	576	357	933
Universidad Veracruzana Intercultural	228	138	366

Tabla 1: Matrícula de estudiantes en las Universidades interculturales en el ciclo escolar 2016-2017<sup>20</sup>

Según Peña y Abdeljalil Akkari a partir de datos de la REDUI, actualmente ANUI para el “ciclo 2016-2017 las Universidades Interculturales (UI), atendieron a 14784 estudiantes, 8119 eran mujeres (55%) y 6665 eran hombres (45%), de los cuales 5284 estudiantes hablaban alguna lengua indígena, siendo 2678 (51%) mujeres hablantes y 2606 hombres hablantes (49%)”.

Otro factor de coincidencia entre estas instituciones es la matrícula, ya que como puede observarse en la tabla, atienden a pocos estudiantes y como ya se mencionó

<sup>19</sup> En: <http://www.anui.org.mx/>

<sup>20</sup> En: <http://www.anui.org.mx/>

en el apartado anterior, es un problema que se retoma en las reuniones anuales de estas instituciones. Para el caso concreto de la UICEH, la matrícula ha sido baja desde sus inicios. Como se mostró en el primer capítulo de este trabajo, se tuvo la idea que creando nuevas licenciaturas esta aumentaría, pero no ha sucedido. Incluso una de las matrículas más bajas es la de la licenciatura en Lengua y Cultura, que ha tenido grupos de hasta 4 estudiantes. Los factores que inciden en esto son inciertos ya que no se ha hecho una consulta a los pueblos indígenas, ni a la región sobre las necesidades e intereses que ellos tienen. En el imaginario de las autoridades aún existe la idea que quizás una carrera vinculada<sup>21</sup> a la salud podría ayudar a mejorar la matrícula.

Otra de las características que comparten estas instituciones concierne la construcción del espacio:

*“Desde la perspectiva de las culturas de los pueblos indígenas, es deber de las Universidades Interculturales impulsar el desarrollo económico, cultural y social de los pueblos indígenas, preservando su identidad. Para esto se proponen líneas de acción que subrayan tres ejes: el empleo de materiales y sistemas constructivos de la región en sus instalaciones; el desarrollo de formas armónicas a la vista e integradas al paisaje o a la arquitectura local tradicional, y la proyección en el diseño de la simbología y tradiciones propias de los pueblos indígenas de la región”. (Casillas y Santini, 2009)*

Cabe mencionar que no todas las Universidades Interculturales han seguido esta línea de sistema de construcción que empleen materiales de las regiones en donde se ubican, ni de las formas armónicas, ni el uso de simbología, pero existen algunas que comparten estos planteamientos y que han sido antecedentes para la UICEH en la construcción de su espacio.

Las universidades que han dado continuidad a este planteamiento de sistema constructivo son la Universidades Interculturales del Estado de México, la de

---

<sup>21</sup> En charlas con el actual rector Sergio Cortez y la exrectora Verónica Kugel, ellos piensan que si se implementan licenciaturas enfocadas al tema de la salud, la matrícula podría aumentarse, pero para implementarlas se requiere de diversos permisos del Sector Salud.

Chiapas ubicada en San Cristóbal de las Casas, la de Tabasco y la de Quintana Roo.<sup>22</sup>

Cabe mencionar que se eligieron estas cuatro Universidades, ya que fueron el referente para el arquitecto Oscar Covarrubias de la UICEH, enviado por la rectora Verónica Kugel a visitarlas para que tomara ideas y se inspirara para concebir el espacio de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo.

En las imágenes siguientes podemos ver las concepciones del espacio que subyace a cada una de estas unidades:

### 1.5.1 La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)

*“Su construcción está basada en el simbolismo prehispánico (Figura 3 y 4) con materiales de la región, diversidad de estilos y elementos arquitectónicos que integran el contexto y brindan identidad con el concepto de interculturalidad”.*  
(Arquitecto Oscar Covarrubias)



Figura 3:Edificio principal de la UIEM  
Proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias, junio de 2019

---

<sup>22</sup> Esta información fue proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias, ya que él como responsable de la construcción de la UICEH, por indicación de la primera rectora la doctora Verónica Kugel, visitó estas universidades para entender su construcción desde la perspectiva intercultural, algo que el arquitecto en una presentación denominó “ *Identidad conceptual de las Universidades Interculturales*”.



Figura 4: Signo de la lengua en los pisos de la UIEM  
Fuente: imagen proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias

La construcción de la universidad está llena de grecas, y escalinatas que se asemejan a las de una pirámide, rodeada de la serpiente de piedra, los edificios tienen letreros en lenguas indígenas.

*“Yo viaje a varias universidades para conocer las construcciones, la del Estado de México para mí es algo exagerado, así como un Teotihuacán universitario, está saturada de simbolismo prehispánico, no creo que todo ese simbolismo sea parte de la identidad de los estudiantes”. (Arquitecto Oscar Covarrubias, junio de 2019)*

### **1.5.2 Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)**

*“Concepto arquitectónico basado en la tipología urbana propia del lugar (San Cristóbal de las Casas), utilización de formas, texturas y materiales tradicionales, (Figura 5) integrándose directamente con su contexto”. (Arquitecto Oscar Covarrubias, junio de 2019).*



Figura 5:Arquitectura de la Universidad Intercultural de Chiapas  
Fuente: Imagen proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias, junio de 2019

*“En la construcción de un edificio intervienen muchos factores, el principal es económico, porque rige los diseños, por ejemplo: muchas universidades interculturales son edificios tipo de las que construye los Institutos de Infraestructura Educativa. Un ejemplo es la universidad de Chiapas que le trataron dar un poquito de identidad con la imagen urbana de San Cristóbal de las Casas, tejados de barro, tableros con cantera, pero lo que yo identifique en todas las universidades es la interacción con las lenguas indígenas lo que sí también bautizaban a los edificios con nombres en lengua indígena”. (arquitecto Oscar Covarrubias, junio de 2019)*

### **1.5.3 Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)**

*“Módulos de edificios desplantados en forma radial, funcionalismo y utilización de materiales propios de la región (Figura 6) integrándose con su entorno”. (Arquitecto Oscar Covarrubias, junio de 2019).*



Figura 6:Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)  
Fuente: Imagen proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias, junio de 2019

#### **1.5.4 Universidad Intercultural Maya del Estado de Quintana Roo (UIMQRO)**

Esta universidad también ha recuperado simbología de la región, desde el logotipo (Figura 7) que lo podemos encontrar en la página de la universidad hasta la construcción de sus edificios.



Figura 7: Logotipo de la UIMQRO<sup>23</sup>

*“El perfil maya es, desde el punto de vista del autor, un ícono representativo de la cultura maya. Con base en esas incontables imágenes hechas en piedras y pinturas, la toma haciéndola con trazos sencillos y precisos similares a los utilizados por los mismos pintores mayas. Representa así la raíz Maya. La posición del rostro. Que el rostro esté con la barbilla hacia arriba, no sólo significa que esté mirando la estrella en la mano, sino que también representa el anhelo, el empuje y las ganas de salir adelante. El arete es un engrane, símbolo de la tecnología y de movimiento. La estrella. El autor le da a este símbolo más de un significado. En primer lugar, representa rayos láser, algo que para él es uno de los inventos más importantes de estos tiempos, y por lo tanto lo más avanzado en tecnología. Representa de igual manera el conocimiento, las matemáticas y la geografía; por eso los dos cuadros y los cuatro triángulos. Para los Mayas eran importantes los cuatro puntos cardinales, por eso es una estrella de cuatro puntos, Xaman, Nohol, Lak'in y Chik'in. En general el símbolo representa el cielo, el cosmos, la astronomía, y también la astrología”.(UIMQRO, 2020)*

La UIMQRO tiene un edificio con la forma de “cero” inspirado en la cultura maya y en los vértices del huracán, También está el edificio Kukuxklán que en la parte de enfrente termina con cabezas de serpiente haciendo alusión a la pirámide de Kukuxklán. (Hermilo Gómez)

<sup>23</sup> <http://www.uimqroo.edu.mx/> (Revisado el 7 de febrero de 2020)



Hay distintivos<sup>24</sup> de la cultura maya para las licenciaturas que fueron seleccionados por estudiantes y académicos que son los siguientes:

*“Lic. en Lengua y Cultura Itsamnaj es la deidad que simboliza el conocimiento y la sabiduría. Es reconocido como el inventor de la escritura”. Licenciado en Turismo Alternativo Kukulkan, es uno de los dioses creadores de nuestro mundo. Se acepta que llegó a Yucatán de otras tierras. Se asocia con el viento, el trueno y el sol”.*

Estas universidades fueron un referente para el arquitecto que estuvo a cargo de la construcción de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo.

### **1.5.5 El rizoma de la interculturalidad**

A raíz del análisis de la multiplicidad de usos del término de lo “*intercultural*” pensé en la posibilidad de plantear un “*rizoma de la interculturalidad*”, en el sentido así definido por Deleuze y Guattari, quienes así lo definen:

*“El rizoma tiene formas muy diversas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos: cuando las ratas corren unas por encima de otras. En un rizoma hay lo mejor y lo peor: la patata y la grama, la mala hierba. Animal y planta, la grama es el crab-grass. Ahora bien, somos conscientes de que no convenceremos a nadie si no enumeramos algunos caracteres generales del rizoma.*

*1.º y 2.º Principios de conexión y de heterogeneidad: Cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo. Eslabones semióticos de cualquier naturaleza se conectan en él con formas de codificación muy diversas, eslabones biológicos, políticos, económicos etc.*

*3.º Principio de multiplicidad: Soló cuando lo múltiple es tratado efectivamente como sustantivo, multiplicidad, deja de tener relación con lo Uno como sujeto o como objeto, como realidad natural o espiritual, como imagen y mundo. Las multiplicidades son rizomáticas y denuncian las pseudomultiplicidades arborescentes.*

*4.º Principio de ruptura asignificante: Frente a los cortes excesivamente significantes que separan estructuras o atraviesan una. Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras”. (Deleuze y Guattari, 2010:15-16)*

---

<sup>24</sup><http://www.uimgroo.edu.mx/Documentos/NuestraUniversidad/Distintivos-de-investigacion-de-gradados-y-distinciones.pdf>  
(Revisado el 8 de febrero de 2020)

Este planteamiento del rizoma y sus características me lleva a pensar que el surgimiento de lo intercultural es heterogéneo y puede tener múltiples naturalezas y rupturas. Retomando la idea del rizoma del performance de Johnson (2014), que la autora construyó combinando los conceptos creados desde la academia con conceptos concretos de los participantes, decidí hacer el mismo ejercicio para el caso de la *“interculturalidad”*. De esta forma intenté trazar las relaciones rizomáticas de la interculturalidad surgidas desde la academia con los usos y los conceptos locales, en este caso los surgidos desde los estudiantes de la UICEH (Capítulos 3,4 y 5).

Cuando la interculturalidad es referida a las relaciones interculturales se vincula con las palabras de *“equidad”*, *“valoración”*, *“simetría”*, *“asimetría”*. Cuando se refiere al pluralismo se vincula con *“lo común”*, *“lo diferente”*, *“las lenguas”*, también se encuentra relacionada con *“aculturación”* y *“diálogo”*, este último relacionado con *“saberes”*, *“conflicto”*, *“equidad”*, *“respeto”* y *“valoración”* este último uso es cuestionado desde los planteamientos críticos de *“interculturalidad”* que involucran al *“poder”*, *“hegemonía”*, *“colonialismo”*, *“indígenas”*, *“descolonización”*. Otros usos conceptuales involucran el *“afectar”*, *“tocar”* e *“impresionar”*. Además, existen otros planteamientos de lo *“intercultural”* que cuestionan conceptualmente los planteamientos anteriores proponiendo el uso de *“relaciones inter-epistémicas”*, *“hospitalidad”*, pero no son todos, también existen construcciones desde los pueblos indígenas, que en este caso se retoman los de los otomís y tepehuas de Hidalgo. Realizando una búsqueda en google de la palabra *“interculturalidad”* se encuentran cerca de 4,680,000 búsquedas, lo que muestra la complejidad del término.

A continuación, presento un planteamiento del *“rizoma de la interculturalidad”* que propongo a raíz de los conceptos planteados y de las propuestas de estudiantes y sabios de la UICEH.(Figura 8)

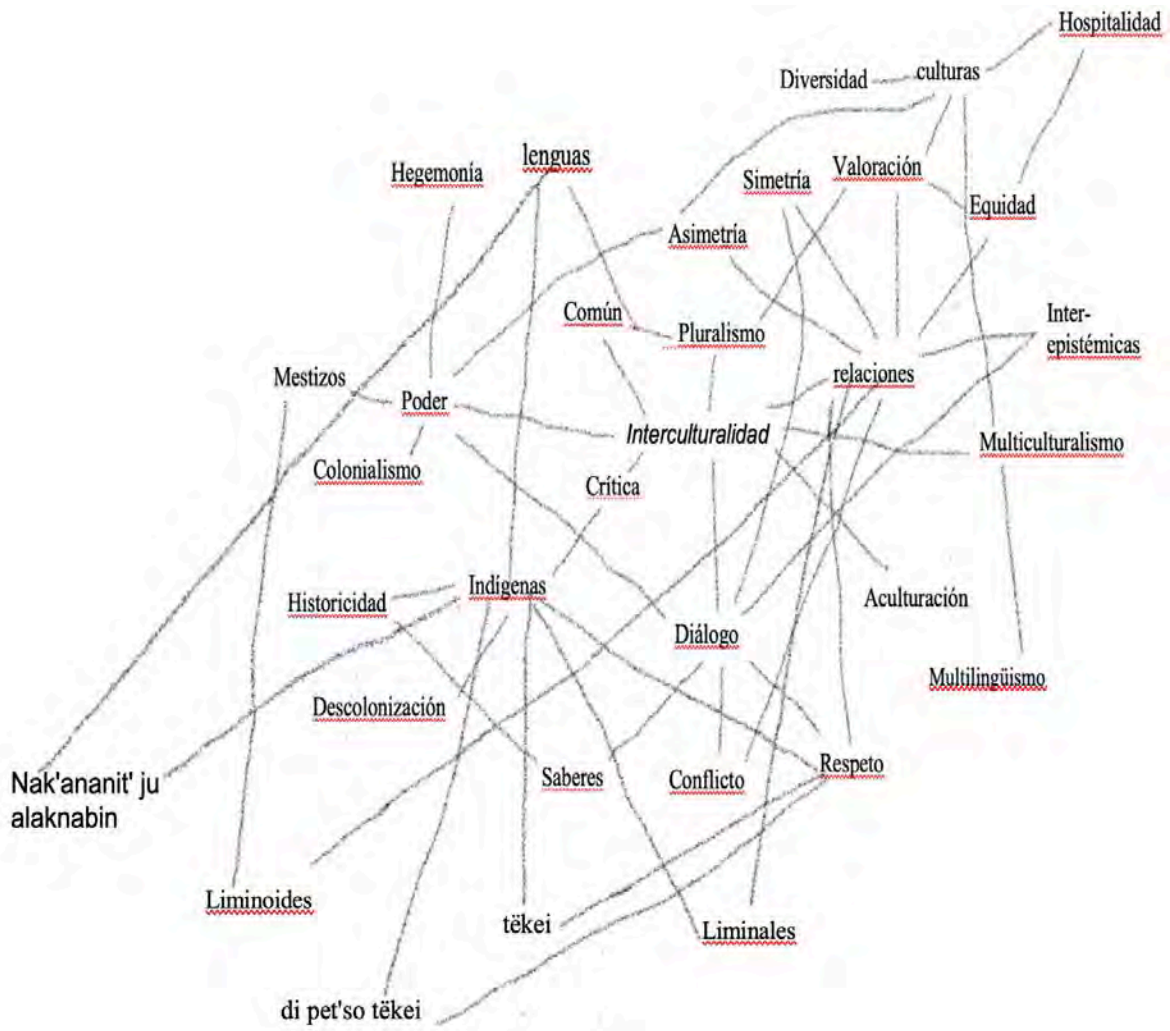


Figura 8: Rizoma de la interculturalidad  
 Elaboración propia a partir del análisis de usos del término

## Reflexiones sobre el capítulo

En este capítulo me propuse recuperar trabajos de investigación, libros y artículos que abordan discusiones teóricas, metodológicas y conceptuales sobre la interculturalidad en el nivel superior en América Latina y México. Mostré una diversidad de investigaciones que abordan el tema desde distintos enfoques: estudios de instituciones de educación superior en América Latina que analizan los marcos constitucionales, el papel de las IES, intelectuales indígenas y afrodescendientes e investigaciones sobre Universidades regidas bajo los principios de descolonización (Mato 2018); discusiones desde posturas ético políticas (Gasché, 2004; Walsh en Fuller, 2002 y López, 2009; Erdösová, 2013); estudios de la Universidades Interculturales en México (Dietz, 2010 y Casillas y Santini, 2013) análisis epistémicos y ontológicos (Sartorello, 2019), otros que analizan las lenguas indígenas, las experiencias exitosas, la política intercultural; análisis conceptuales y epistémicos y estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), otros más (Sartorello y Ortelli, 2011; Ortelli, 2017; Peña y Abdeljalil, 2020 y Sartorello, 2019) y diversos estudios de universidades negras (Allen, Jewell, Griffin, K. & Wolf, 2007 citados por Peña y Abdeljalil Akkari, 2020).

Esta revisión me permitió reflexionar sobre los vacíos de investigación, detectando escasos, o me atrevería a decir nulos, estudios que den cuenta de experiencias de interculturalidad desde las categorías de espacio y performance, especialmente en el caso de las UIS de México. En efecto éstas han sido estudiadas desde el currículo, las lenguas, la vinculación comunitaria, la gestión, pero no desde otras miradas que permitan visibilizar procesos distintos que den cuenta de las relaciones que se entablan en los espacios universitarios desde una mirada emic, que recupere experiencias, subjetividades, procesos liminares vividos por los sujetos dentro de distintas prácticas y espacios de las universidades.

También analicé las distintas perspectivas de interculturalidad que se abordaron en las investigaciones descritas, entre las cuales encontré perspectivas que reconocen la diversidad, el pluralismo, el diálogo, lo relacional; la funcional; la interculturalidad crítica; las posturas ético-políticas y otras interculturalidades que ponen en crisis a

las anteriores (Fornet-Betancourt,1998; Dietz, 2010 y 2019; Erdösová, 2013; Jiménez, 2012; Sartorello, 2019;Tubino, 2005; Esteva, 2019;Walsh, 2019 etc.)

Este uso tan diverso del término “interculturalidad” me hizo reflexionar sobre su importancia, planteando una posibilidad del concepto *“rizoma de la interculturalidad”*

De hecho, colocando la palabra en Google este arroja más de 4 millones de resultados vinculados a este término, lo que demuestra su importancia y multiplicidad de usos como un “rizoma”, además de todos los usos encontrados en distintas investigaciones y *“su uso tan diverso o vaguedad semántica que permite ser usado de muchas maneras en las últimas décadas” (Antolínez,2011)*

En los capítulos posteriores retomaré las perspectivas de interculturalidad aquí analizadas para articularlas a los datos de campo.

## Capítulo 2

### El contexto de la educación superior en la Sierra Otomí-Tepehua y la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo

#### Presentación del capítulo

La Sierra, la Región, la Otomí-Tepehua o la Sierra Oriental de Hidalgo, como es nombrada en Hidalgo, es una región que presenta una diversidad impresionante.

En este capítulo quiero presentar un panorama del espacio de la “Región Otomí-Tepehua”, para comprender el contexto en el que se ubica la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH) y entender cómo diversas prácticas comunitarias de esta región han sido trasladadas a la universidad.

En este sentido, en un primer momento contextualizaré la Región Otomí -Tepehua desde su conformación física hasta las relaciones socioculturales, económicas, lingüísticas, históricas y políticas compartidas. Esta información será de gran utilidad para entender los capítulos posteriores, que se enfocarán en las formas de producción de interculturalidades a través de los espacios en la UIEH.

Posteriormente, presentaré un panorama de la educación superior en la región, como referente importante para ubicar la relevancia de la apertura de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH).

#### 2.1 Un acercamiento a la Región Otomí-Tepehua

Cabe resaltar que, como señala Vázquez (2008), este espacio en donde se ubican principalmente tepehuas y otomíes ha tenido varios nombres : Región de Tenango, Sierra Norte de Puebla, Sierra Oriental, Sierra de Tenango y Sierra Otomí Tepehua. Ballesteros (2003) plantea que administrativamente el gobierno del Estado de Hidalgo delimitó al estado en seis “Regiones Geo culturales: Sierra de Tenango, Sierra Gorda, Planicie Huasteca, Sierra Alta, Cuenca del Valle de México y Valle del Mezquital” y para Aparicio (2014) la denominación tiene que ver con un estudio histórico de la época colonial quien él llamaría “*Sierra de Tututepeque*”.

En la actualidad se le conoce como la Región Otomí-Tepehua y se considera dentro de esta a los municipios de San Bartolo Tutotepec, Huehuetla y Tenango de Doria (Figura 9), aunque socioculturalmente se comparte con el municipio de Acaxochitlán, Agua blanca y Metepec, municipios de los cuales son originarios estudiantes de la UICEH.

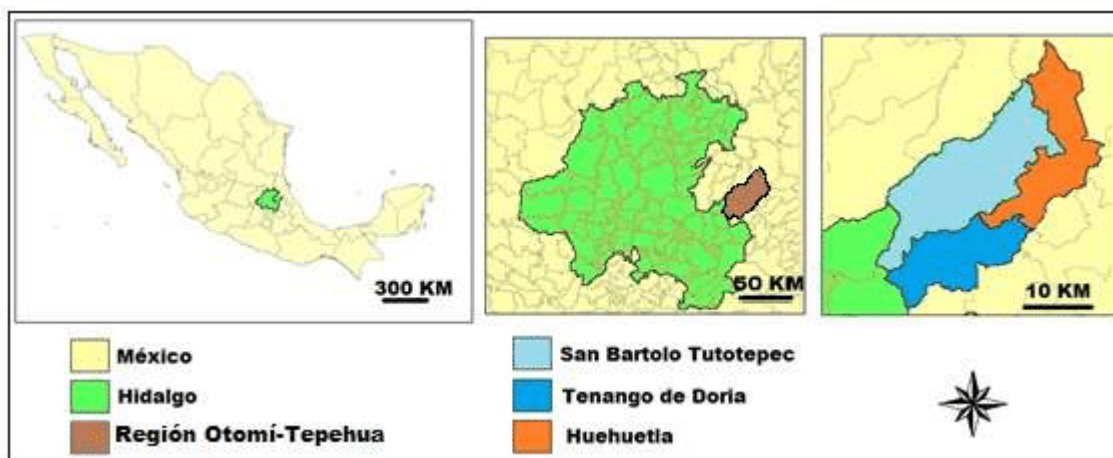


Figura 9:Ubicación de la región Otomí Tepehua<sup>25</sup>

Entendiendo a la Región Otomí-Tepehua más allá de la conformación física, existen múltiples relaciones socioculturales, económicas, lingüísticas, históricas y políticas compartidas.

En este capítulo, considero fundamental realizar un esfuerzo por contextualizar la región, lo cual permitirá comprender por qué el interés de etnografiar la producción de la interculturalidad en la universidad desde las categorías de espacio y performance.

Según Aparicio (2014) esta región se denomina la “*Sierra de Tututepeque*”, ya que en su estudio histórico sobre la conformación de este espacio afirma que en este territorio se conformó el pueblo de indios de Santa María Magdalena Tututepeque, que fue quizás uno de los primeros pueblos coloniales de la Sierra de Hidalgo. Para

<sup>25</sup>

[https://www.google.com/search?q=UBICACION+DE++SAN+BARTOLO%2C+TENANGO+Y+HUEHUETLA+HIDALGO&tbm=isch&ved=2ahUKewjMjZ2p6P7sAhVBf6wKHRGPCf8Q2-cCegQIABAA&og=UBICACION+DE++SAN+BARTOLO%2C+TENANGO+Y+HUEHUETLA+HIDALGO&gs\\_lcp=CgNpbWcQA1ChwQFY09YBYPvaAWgAcAB4AIABAlqBAJIBAJqBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&scient=img&ei=NB2uX8yjMsH-sQWRnqb4Dw&bih=654&biw=1366&client=firefox-b-d](https://www.google.com/search?q=UBICACION+DE++SAN+BARTOLO%2C+TENANGO+Y+HUEHUETLA+HIDALGO&tbm=isch&ved=2ahUKewjMjZ2p6P7sAhVBf6wKHRGPCf8Q2-cCegQIABAA&og=UBICACION+DE++SAN+BARTOLO%2C+TENANGO+Y+HUEHUETLA+HIDALGO&gs_lcp=CgNpbWcQA1ChwQFY09YBYPvaAWgAcAB4AIABAlqBAJIBAJqBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&scient=img&ei=NB2uX8yjMsH-sQWRnqb4Dw&bih=654&biw=1366&client=firefox-b-d) (Revisado el 10 de noviembre de 2020)

esta investigación se plantea considerar el término “*Región Otomí-Tepehua*”, que comprende Tenango de Doria, San Bartolo Tutotepec y Huehuetla.

## **2.2 Mi viaje en la región de estudio: Tenango de Doria, San Bartolo Tutotepec y Huehuetla**

Considero importante contextualizar los municipios de la Región Otomí Tepehua centrándome principalmente en algunos elementos como: la lengua, los rituales y la fiesta de los muertos, que adquirirán relevancia en los capítulos 3 4 y 5, donde mostraré cómo en la UIEH se produce interculturalidad en tres dimensiones espaciales en las que se reproducen experiencias y vivencias estrechamente relacionadas con las experimentadas en las comunidades de la región.

### **2.2.1. Acercándome a Tenango de Doria**

Durante el viaje de Pachuca, la capital del estado de Hidalgo a Tenango de Doria, donde me iba a alojar porque el 3 de septiembre de 2012 iniciaban las clases en la UICEH, viajé en el transporte público llamado “*Los Tepehuas*” (Figura 10), una especie de camión con unos 38 asientos duros y algunos con canastillas arriba para acomodar cosas, con gente sentada y parada hasta la puerta delantera, lleno de diversos artículos en costales como; verduras, zapatos, ropa, cajas de fruta y con personas hablando una lengua que para ese momento me parecía extraña y que en ese entonces no supe identificar. El viaje duró cerca de 2 horas, porque este tipo de transporte, que sigue existiendo hasta la actualidad, va haciendo paradas en diversos pueblos. Realmente disfruté el recorrido, ya que cuando “*el tepehua*” ahora denominado “*los rápidos*” se iba adentrando a la región, yo iba observando el cambio de paisaje de tierras de cultivo en Metepec Hidalgo a un paisaje montañoso que parecía interminable, con barrancas de aproximadamente 800 metros.





Figura 10: Parte interior del tepehua  
Foto por Dalia Peña Islas

El primer día que llegué a la cabecera municipal de Tenango de Doria<sup>26</sup>, en mi imaginario encontraría un pueblo lleno de tiendas de bordados, porque era el único referente que tenía, pero en realidad me sorprendieron muchas cosas, aunque lo que llamó mi atención fue encontrar personas en el centro del pueblo vendiendo piloncillo y café. Fue hasta ese momento que supe que en Hidalgo se producía un café de alta calidad. Me acerqué a un vendedor y le pregunté ¿de dónde traía el café y el piloncillo? y él me dijo que tenía un trapiche<sup>27</sup> en el Casio, Tenango de Doria, también charlé con otros vendedores y ellos decían que venían de San Bartolo, fue ahí cuando pensé que tenía mucho que recorrer y aprender, jamás me imaginé vivir y compartir tantas experiencias con habitantes de la región.

---

<sup>26</sup> 26 mayo, 2012

<sup>27</sup> Es una especie de vigas de madera que son giradas por mulas, bueyes o caballos y ahí producen el piloncillo. Tenango, Septiembre de 2012.

Tenango significa “*Tenanco*”<sup>28</sup>, palabra de origen náhuatl que significa “*En el lugar de los muros*”, de *tenamitl* “*muro o pared*” y el locativo “*co*”. Durante algún tiempo había sido llamado también *Tenamealtepetl*, que significa “*El Cerro Amurallado*”. El apellido Doria es el del Licenciado y coronel Juan Crisóstomo Doria, que fue el primer gobernador del estado, nombrado por el presidente Benito Juárez, conforme al Decreto de Erección del Estado de Hidalgo del 16 de enero de 1869.

Según Guerrero (2016) y Gimete (1993) el glifo (Figura 11) del poblado “*representa un muro con salientes hacia arriba a manera de almenas y en la pared baja del cuadrante ostenta cuatro círculos*”.

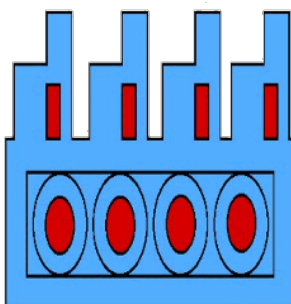


Figura 11: Glifo de Tenango de Doria<sup>29</sup>

Tuve la oportunidad de recorrer diversas comunidades (Figura 12) de Tenango de Doria desde 2012, en donde realicé trabajo de campo y algunas investigaciones vinculadas con la mayordomía del Santísimo, el *bädi*<sup>30</sup>, la agricultura tradicional, el turismo cultural, la creación de un museo comunitario y los mercados de la Sierra. De acuerdo a la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2014) el municipio es de alta marginación y según datos del INEGI (2010) cuenta con 58 localidades y un total de 15,793 habitantes.

<sup>28</sup> Este significado toma relevancia en el capítulo en donde se profundiza sobre la interculturalidad y el espacio.

<sup>29</sup> <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM13hidalgo/municipios/13060a.html> (Revisado en octubre de 2020)

<sup>30</sup> El que tiene el conocimiento en lengua otomí, este tema cobra sentido en el capítulo del espacio e interculturalidad, ya que el ritual que hacen los *bädi* en diversas comunidades para las peticiones de lluvia, buenas cosechas y salud se trasladó a la universidad en las nuevas instalaciones, tema del cual se profundiza más adelante.



Figura 12: Mapa de Tenango de Doria  
 Fuente: Proporcionado por servidores públicos de Huehuetla, Hidalgo

### 2.2.2 Conociendo San Bartolo Tutotepec

Después de haber escuchado el nombre de San Bartolo Tutotepec en Tenango de Doria, este municipio estuvo presente en charlas con estudiantes de la UICEH en el marco de algunas asignaturas<sup>31</sup> que les impartía. Diversos estudiantes eran de San Bartolo y viajaban<sup>32</sup> diariamente a Tenango, en donde se encontraba la universidad; ellos me platicaban del mercado de los días lunes, de los trapiches, de la campana de Tuto y de muchas cosas y, al ver que yo me interesaba por todo, se emocionaban y quisieron invitarme a conocer San Bartolo.

Según datos del INEGI (2010) este municipio cuenta con 128 comunidades (Figura 13) en donde todavía se habla la lengua otomí, en total hay 18,137 habitantes de

<sup>31</sup> Vinculación comunitaria en primer semestre.

<sup>32</sup> En transporte público a 40 minutos de la cabecera municipal de San Bartolo. (marzo, 2013)

los cuales 5,913 son hablantes de alguna lengua indígena. También hice trabajo de campo en algunas comunidades conociendo la agricultura, la lengua, los rituales, los bordados y la producción de piloncillo,

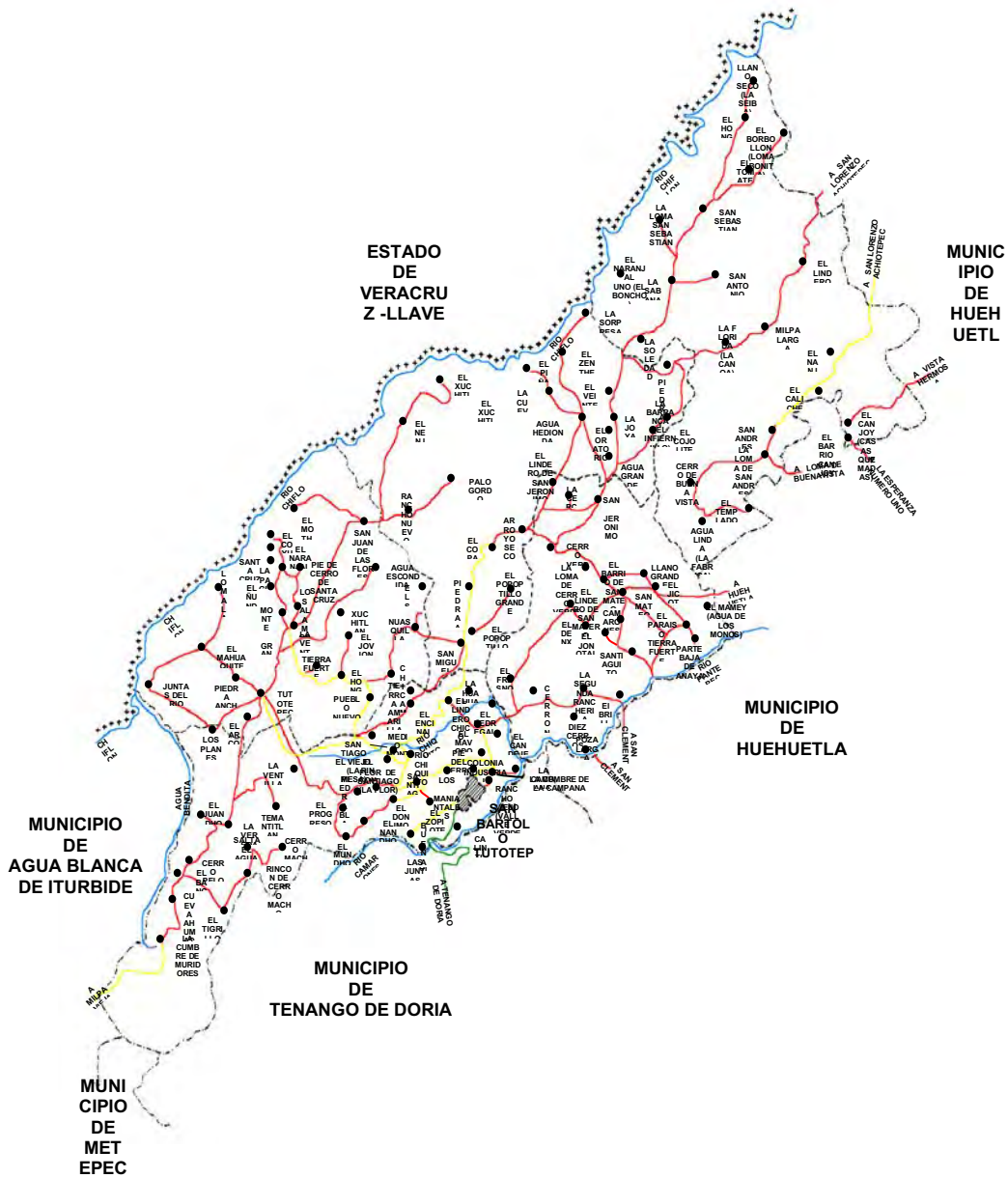


Figura 13: Mapa de las comunidades de San Bartolo Tutotepec  
 Fuente: Proporcionado por servidores públicos de Huehuetla, Hidalgo

### **2.2.3 Adentrándome en Huehuetla**

Este municipio se ubica a dos horas aproximadamente de Tenango de Doria, donde actualmente está la universidad. Según el censo de INEGI (2010) Huehuetla cuenta con 23,563 habitantes, colinda al oeste San Bartolo Tutotepec; al suroeste con Tenango de Doria y al norte con Ixhuatlán de Madero, en Veracruz. Al sur Tlaxco; al sureste Tlacuilotepec; al este Pantepec y Jalpan, estos últimos en el estado de Puebla.

Huehuetla tiene presencia de grupos otomíes y tepehuas, estos últimos ubicados en la cabecera municipal, Barrio Aztlán y el Mirasol , donde tuve la oportunidad de hacer trabajo de campo (Figura 14) y surgieron algunos carteles de divulgación científica sobre elaboración de comales de barro, apoyé a la comunidad de Río Beltrán en la gestión de recursos para instrumentos de música de costumbre y realicé recorridos para conocer sobre el café, los bordados tepehuas y visité la comunidad del sabio local.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Denominación dada en la UICEH a Don Toño, de quien se profundizará en el último capítulo (5) de este trabajo.



## **2.3 “El costumbre” en la Región Otomí-Tepéhua**

### **2.3.1 Las mayordomías, los rituales, el carnaval y todos santos**

En este apartado pretendo dar cuenta de algunas de las prácticas culturales compartidas que observé en la región y que cobraron aún más sentido cuando se replicaron en la UICEH.

“**El costumbre**” es una palabra muy recurrente en los pobladores de la región, la primera vez que la escuché fue en la universidad pero no entendí que significaba, esta fue explicándose realmente con mi estancia en las comunidades, porque a donde iba escuchaba “*el costumbre*”, la escuché cuando pregunté ¿por qué hacían el ritual de la campana en Tuto?, ¿en las mayordomías?, ¿en el Cerro Brujo o Sagrado el 3 de mayo?, ¿en el ritual del agua en el Aguacate?, cuando platicué con Don José Olegario en Huehuetla. La escuché en muchas comunidades de la región y ésta palabra fue tomando sentido, fui comprendiendo que el costumbre es la organización de los mayordomos, la elaboración de la comida, la música, los rezos, los cantos, las danzas, la forma de hacerlo, de quien hace que cosa, de cómo se hace, de cuándo se hace, entender “*el costumbre*” significaba adentrarme en cada ritual, en cada danza, en cada ofrenda, en cada canto y cuando eso tomó sentido en mí, me di cuenta que no sabía nada y que si no me involucraba en cada proceso, en cada paso, en cada momento, no podría dialogar con la gente de la región, no podía entender lo que decían mis estudiantes en el aula. De esta manera, en las páginas que siguen presento algunos “*costumbres*”<sup>34</sup> que son compartidos en la región y que han sido llevados a la universidad no en forma de espectáculo, sino como una práctica trasladada de las comunidades que cobró sentido por el “*hacer entre todos*” como lo plantea Magazine (2014) para el caso de Tepetla en Texcoco, espacio que yo también observé y en el que hice trabajo de campo.

### **2.3.2 Los rituales**

Los rituales en la región son muy importantes y se realizan durante el año. Entre ellos se encuentran: el ritual de Tutotepec, El Cerro Sagrado o “Brujo” como también

---

<sup>34</sup> Se profundizará más sobre “*el costumbre*” en el capítulo 5.

se le conoce, los rituales al agua, a la tierra, a la lumbre, a la serena (sirena), a la gruta, al arcoíris, al maíz, al monte, los rituales hechos por lo badi etc.

Yo tuve la fortuna de presenciar<sup>35</sup> algunos y observar que había características similares en ellos, como el uso de recortes, de veladoras, y con similitud de elementos en las ofrendas.

Cuando llegué a la región en 2012<sup>36</sup> y comencé a impartir clases en la UICEH, escuché de mis estudiantes la palabra “Tuto” en la asignatura de introducción a la lengua y a la cultura que se les impartía en ese entonces. Posteriormente era algo común escuchar “Tutotepec” durante toda mi estancia en la universidad y en la región, porque introduciéndome en las comunidades otomíes y tepehuas me fui percatando que este lugar era conocido por muchos habitantes.

*“La sagrada campana de Tutotepec se le realiza un ritual y ofrenda cada año por las personas creyentes esto se lleva a cabo en el mes de mayo, el ritual o esta fiesta dura hasta una semana completa, en todos los días se le ofrenda a la sagrada y en uno de estos días de ritual se viste a esta campana”. (Mario, GCGL, 2017)*

Conocido actualmente como Tutotepec<sup>37</sup> (Figura 15) en donde año con año se celebra a la campana de Tuto, este es un ritual que normalmente se realiza en el mes de mayo, aquí los habitantes de la región de los tres municipios: Tenango de Doria, San Bartolo y Huehuetla, pero también de comunidades de Veracruz acuden a pedir buenas cosechas, lluvias y salud. La campana es vestida por los mayordomos y se observan los bailes “del costumbre”, los sones y los recortes de papel que son comunes en los rituales.

---

<sup>35</sup> Tuto 2014. El Aguacate 2016, 2017. Tenango de Doria 2016, Huehuetla 2013

<sup>36</sup> Tenango de Doria, 2012.

<sup>37</sup> Presenció el ritual de la campana de Tuto, 2014





Figura 15: Campana de Tuto  
Foto por Dalia Peña Islas

### 2.3.3 El ritual del agua, tierra y la lumbre

Uno de los rituales que observé en diversas comunidades <sup>38</sup>de la región fue el ritual a los elementos agua, tierra y la lumbre. La primera vez que tuve la oportunidad de vivir “*este costumbre*” fue porque en la comunidad del Aguacate me invitaron a presenciarlo, ya que tenía una relación cercana con el bādi de la comunidad llamado “Horacio” y los habitantes me conocían por las constantes visitas que ya había realizado.

El ritual del agua, la tierra y la lumbre es muy importante en la región, porque se realiza para agradecer y pedir, este ritual es realizado por los bādi quienes tienen el conocimiento para hacerlo y quienes son considerados sabios de las comunidades otomíes principalmente. Los bādi utilizan recortes de papel china o de “*jonote*”<sup>39</sup> para dar la fuerza a los elementos ; en este ritual se ofrendan pollos, refino, cerveza,

---

<sup>38</sup> El Aguacate 2016, 2017, Tenango de Doria 2016, Pie del Cerro 2013, Peña Blanca 201, El Nanthe, 2015

<sup>39</sup> Árbol del cual se extraía corteza y se elaboraba papel, el árbol es considerado como un ser humano, que tiene sentimientos y se alimenta, que tiene fuerza.

pan, refrescos, palmillas del monte y se visten muñecos de color naranja para la lumbre, verde el agua y blanca para la tierra; los bādi hacen los recortes para generar el “Nzháki” que Jacques (1987) analizó en una de sus tantas investigaciones en la región, definiéndolo como la fuerza (Figura 16). Este ritual es muy similar en distintas comunidades de la región y además es el ritual que se trasladó a la UICEH desde 2012 hasta 2019.

#### **2.3.4 Los rituales en las cuevas y en los cerros**

En la región se puede observar la existencia de diversos lugares considerados sagrados, entre estos las cuevas y los cerros, a los que se les realiza ofrendas y rituales principalmente el 3 de mayo<sup>40</sup>. Uno de estos sitios, que es visitado por habitantes de toda la región es el llamado “*Cerro Sagrado o Brujo*”<sup>41</sup> ubicado en Tenango de Doria.

Cabrera, Hernández y Mendoza (2016) plantean que en este ritual se tocan los sones de costumbre y se colocan ofrendas<sup>42</sup> a los cuatro elementos: lumbre, tierra, agua y aire. *“El fuego; porque es el sol que calienta, en el cual se cuecen los alimentos. La tierra; porque es la que proporciona los alimentos que consumen, el agua; porque es la que lava y limpia, y el aire; porque es el que hace vivir”*.

En este tipo de rituales nuevamente la música de costumbre, las ofrendas, los recortes de papel, las danzas al ritmo de la música del trío (violín, guitarra y jarana), las veladoras, y los rezos en lengua otomí se hacen presentes.

---

<sup>40</sup> También llamado el Día de la Cruz.

<sup>41</sup> Tenango de Doria, 2017.

<sup>42</sup> Las ofrendas tienen características similares en los rituales de la Región.



Figura 16:Recortes de papel <sup>43</sup>de la tierra, la lumbre y el agua  
Foto por Dalia Peña Islas

### 2.3.5 Las limpias por los bädi

Las limpias pueden ser entendidas de distintas formas en las comunidades, como formas de quitar el mal aire, el mal de ojo, las energías negativas, la mala suerte etc., estas son realizadas por curanderos, curanderas y los bädi.

La primera limpia <sup>44</sup>que observé fue en la Gruta de los Manantiales, un lugar sagrado ubicado en el municipio de San Bartolo Tutotepec, ahí se acostumbra hacer ritual a la “serena” <sup>45</sup>y practicar limpias, aunque mucha gente dice que estos sitios también son usados para hacer maldad a las personas. Antes de entrar a la gruta hay que pedir permiso y limpiarse con una veladora y flores (claveles blancos), persignarse y solicitar que la gruta nos deje entrar.

La segunda limpia que observé fue algo totalmente distinto a mi primera experiencia y esta fue realizada en la UICEH en el año de 2015 en el ritual para quitar lo malo y negativo en todos quienes estaban presentes en ese momento. (Ver capítulo 5)

La tercera limpia la observé en un altar de un bädi Don Horacio, con quien generé una relación muy estrecha y de amistad durante 2 años hasta su muerte en 2017.

---

<sup>43</sup> Los recortes de papel que aquí se muestran fueron elaborados por el bädi Don Horacio, 89 años, en ese momento que compartió conmigo su conocimiento, originario del Aguacate, Tenango de Doria y yo tuve la oportunidad de ver como los elaboraba y él me permitió tomar fotografías de los recortes. El Aguacate, 2016. De este trabajo de campo escribí un pequeño texto titulado: “Los recortes de papel en la limpia de Don Horacio en la comunidad del Aguacate”, el cual me permitió darme cuenta de la importancia que tenía ese ritual en la universidad, del cual se profundizará en el capítulo de “Performance e interculturalidad”

<sup>44</sup> Los Manantiales, 2013.

<sup>45</sup> En la región existen diversos mitos sobre la “Sirena” o “Serena”, tanto para los otomíes como para los tepehuas, en la Gruta de los Manantiales se hace ritual y uno puede encontrar la ropa de la “Serena” con diversas ofrendas y recortes de papel.

Don Horacio me permitió observar todo el proceso, aquí fue que comprendí a profundidad que “*este costumbre*” es sumamente complejo.

### 2.3.6 Las mayordomías

En la región se puede observar que aún existe una fuerte organización de la gente para continuar realizando las mayordomías, estas fiestas son organizadas por las comunidades, la “*voluntad*” por realizarlas es grande ya que a pesar de los gastos<sup>46</sup> que implican no se dejan de efectuar.

Para el caso de Tenango de Doria hay mayordomías muy importantes y una de ellas está dedicada al “*Santísimo*”, esta mayordomía cobró relevancia para el personal de la universidad porque en 2014 los mayordomos Doña Edith y Don Rafael, eran quienes rentaban las instalaciones de su casa a la UICEH como oficinas administrativas y la mayordomía se festejó en el patio de su casa, que también funcionaba como el estacionamiento de los profesores y administrativos, quienes en algunos casos fueron partícipes e invitados.

Las mayordomías que tuve la oportunidad de conocer fueron “*La mayordomía del Santísimo*”, “*La mayordomía de San Agustín*” y “*La mayordomía de los cinco Santos religiosos en Huehuetla*”. Al involucrarme sobre todo en la del Santísimo pude observar que las ofrendas, la música de costumbre, la comida para la gente, las actividades de las mujeres y de los hombres, las ayudas entre familias y la forma en organizarlas tienen similitudes. Por ejemplo: las mujeres preparan la comida tradicional para estas fiestas (mole rojo con carne de cerdo, arroz, carnitas) y la bebida sagrada (el tepache), los hombres juntan la leña, matan a los animales y van al monte a buscar las palmillas, las mujeres son quienes lavan la ropa de los santos, también observé que la música de costumbre es similar, los instrumentos de los tríos son la guitarra, la jarana y el violín.

---

<sup>46</sup> Algunos mayordomos como Don Rafael Tolentino me expresó que se gastaban aproximadamente 150,000.00 pesos en la mayordomía del Santísimo. (Agosto, 2015)

La mayordomía del Santísimo (Figura 17) que se celebró en lo que eran las instalaciones de la UICEH en 2014 fue una de las primeras festividades de comunidades que se acercaron a la universidad.



Figura 17:El Santísimo  
Foto de Dalia Peña Islas

### 2.3.7 Todos santos

En la región Otomí-Tepehua se celebra el día de muertos y es una actividad que comparten los municipios de Huehuetla, San Bartolo y Tenango de Doria son las “*Plazas Grandes*”, son 3 antes del 2 de noviembre en donde cada domingo se comienzan a vender productos como flores de cempaxúchitl, calabaza, piloncillo, café, pan de muerto, chiles secos, cacahuate, refino, etc., gran parte de estos productos son producidos en la misma región.

García y Pérez (2015) dicen que “*es la festividad de los muertos*” (godü) y es una tradición de hace mucho tiempo que es celebrada en la región con mucha alegría porque existe la creencia de que, por varios días, especialmente los dos primeros del mes de noviembre, nos visitan nuestros seres queridos ya fallecidos.

Como lo mencionan las autoras hablantes del otomí, esta fiesta es tan importante que en estos días los estudiantes se retiran a sus comunidades a ayudar a sus familias con los altares, pero esta gran tradición fue trasladada desde 2012 a la UICEH como una actividad para compartir la diversidad de altares. En capítulos posteriores (Capítulo 4) retomaré a profundidad el tema.

### **2.3.8 Algunas actividades económicas y productivas**

La región tiene una conexión principalmente con la ciudad de Tulancingo Hidalgo, donde los habitantes suben a vender sus productos o a comprar aquellos que no se producen a gran escala en la región.

La migración y la movilidad de los habitantes han generado que actividades que eran importantes como la agricultura, la producción de café, miel y piloncillo sean cada vez menores. Pero a pesar de este fenómeno, aún se pueden encontrar personas que siembran cacahuate, café, maíz, calabaza, frijol negro, cilantro, pápalo, frijol gordo y flor de cempaxúchitl. Incluso se encuentran agricultores que aún usan la yunta en las regiones más planas, y en la montaña se usa la coa<sup>47</sup> y otras herramientas tradicionales como la pala, los tancolotes,<sup>48</sup> huesos de animal para pixcar.<sup>49</sup>

Debido a la importancia de la agricultura tradicional que todavía se observa en la región, la UICEH trasladó esta actividad a través de textos y una exposición de herramientas tradicionales elaborada por estudiantes al espacio universitario y que forma parte del “*paisaje intercultural*” que para esta tesis es fundamental visibilizar. Otras de las actividades productivas en la región son la producción de café, miel y piloncillo<sup>50</sup>, las cuales se consideraron fundamentales documentar en distintos

---

<sup>47</sup> Herramienta usada en gran parte de la región por ser una zona montañosa y que actualmente se encuentra una exposición en la UICEH sobre este tipo de herramientas denominadas tradicionales.

<sup>48</sup> Hechos con vara y eran usados para juntar las semillas o las mazorcas.

<sup>49</sup> Término usado para decir “cortar la mazorca”

<sup>50</sup> Observé la producción de piloncillo con trapiche y motor. (Calintla, San Bartolo, 2014)

materiales producidos por estudiantes de la universidad y que son un referente fuerte de un tipo de producción de diversidad local trasladada a libros y a carteles de divulgación científica.

### **2.3.9 La producción de piloncillo**

Los “*paneleros*” de la región son productores minoritarios de panela o piloncillo como se conoce en México, quienes aún utilizan los métodos tradicionales para elaborarla. Estos productores realizan esfuerzos por mantener la producción de panela ya que el producto en la actualidad es poco demandado por la población y su costo es muy bajo.

Después del corte de la caña, se inicia el proceso de la molienda, la cual se realiza en un trapiche (conformado por una serie de molinos compuesto por tres rodillos surcados que prensan la caña de azúcar previamente cortada en forma diagonal, en el trapiche se usa como fuerza motriz a los animales (bueyes, caballos y mulas); sobre el trapiche se coloca un palo al que llaman “*espeque*” y que aproximadamente mide unos cinco metros de largo por quince centímetros de espesor, este espeque puede ser girado por caballos, mulas o bueyes los cuales son arriados por las mujeres quienes participan también de alguna forma en las actividades menos pesadas en el proceso de elaboración de la panela.(Figura 18)



Figura 18: Trapiche de la comunidad de Calintla, San Bartolo  
Foto por Dalia Peña Islas

El piloncillo es usado para preparar café, dulces de chilacayote en todos santos y es vendido en los mercados de los municipios de San Bartolo, Huehuetla y Tenango de Doria.

### **2.3.10 Producción de café**

En 2013, cuando se realizó una práctica de campo con estudiantes de la primera generación de la UICEH, tuve la oportunidad de recorrer las comunidades del Mavodo, Pie del Cerro y Santiago. Principalmente en el Mavodo observé la producción de café, la cual es común casi en toda la región. Es común encontrar cooperativas de café que se han conformado con los mismos productores y que luchan por mantenerse en el mercado.



Muchas familias de la región producen café para autoconsumo y ellas mismas lo secan, lo tuestan en comales de barro <sup>51</sup>y lo muelen.

El tema del café es algo que se ha retomado en libros editados por la UICEH, en proyectos productivos y dentro de las vitrinas de la universidad se encuentran diversos productos que son parte del paisaje intercultural de la universidad.

### **2.3.11 Los bordados “tenangos”**

Como señalan Moctezuma, López, Corona y Castro (2016) hay diversos mitos sobre el origen de los bordados denominados “*tenangos*”. Existen muchas versiones de sus orígenes, una de ellas es que surgieron de las pinturas rupestres que se encuentran en el Cirio, Tenango de Doria. (Corona y Castro, 2016). Otros habitantes dicen que viene de la palabra “*tenanco*” que hace alusión a Tenango, otras dicen que solo comenzaron a “*dibujarlos en manta que fue llevada en 1967*” según versiones de Doña Margarita Patricio recuperada por Clemente y Castro (2016).

Con mi recorrido en diversas comunidades de la región pude generar mis propias ideas a través de lo que platicaba con bordadores y bordadoras sobre los tenangos. Por ejemplo; en San Nicolás,<sup>52</sup> una comunidad que está aproximadamente a 15 minutos de Tenango de Doria, se pueden encontrar bordados de todo tipo, de “*costumbre*” como ellos dicen llamar a algunos y que, como se abordó anteriormente, “*el costumbre*” es complejo y se refiere a todos los procesos que hay detrás de una mayordomía, ritual, fiesta, artesanía, ofrenda, música etc., de la región, así que los bordados de costumbre son eso, una representación a través de un bordado de un costumbre. En el inicio de una mayordomía, las diputadas son las que se encargan de preparar la comida y se representa también a los músicos que están desde el inicio de la fiesta, pero también hay bordados de plantas, flores y animales de la región, de hecho los habitantes de San Nicolás dicen que ese lugar es la cuna de los bordados llamados “*tenangos*”. (Figura 19 y 20).

---

<sup>51</sup> Los comales de barro también son elaborados en algunas comunidades. Estos los realizan las mujeres principalmente.

<sup>52</sup> Mi primera visita fue en septiembre de 2012.



Figura 19: Bordado de costumbre de una mayordomía/realizado por Carmen Sevilla  
Foto de Dalia Peña Islas<sup>53</sup>

En otra comunidad cercana a San Nicolás, se encuentra San Pablo el Grande la cual también se adjudica el origen de estos bordados, porque cuando uno sube a esa comunidad y comienza a hablar con los habitantes ellos lo expresan: “*Los bordados son de San Pablo, aquí empezaron*”. (artesanas de San Pablo, 2013), pero en realidad no recuerdo una comunidad en toda la región otomí en donde no se borden tenangos. De hecho, este bordado se ha convertido en patrimonio colectivo, actualmente uno encuentra a hombres, mujeres y jóvenes bordando, porque se ha convertido en una de las principales actividades no solo culturales sino económicas que sustentan a familias completas. Es así que este tema adquiere relevancia para entender el origen de algunos murales y de lienzos de bordados que se encuentran en algunas paredes de la universidad y sobre los cuales se profundizará en el capítulo 4.

---

<sup>53</sup> Fotografía publicada en el libro de Paisajes Bioculturales y Sitios Sagrados de la Región Otomí-Tepéhua por Peña y Gallegos (2019).



Figura 20: Imagen de la entrada de San Nicolás  
Foto de Dalia Peña Islas

### 2.3.12 Las lenguas originarias

Las lenguas originarias que se hablan en la región son el tepehua y el otomí.

Recuerdo que cuando viajé a la comunidad de San Nicolás en la colectiva pública que parte de la cabecera municipal de Tenango de Doria, todas las personas se comunicaban en otomí. Durante todo el trayecto nunca hablaron español, yo solo iba callada escuchando sin entender absolutamente nada, así que llegué al destino final y pagué, recorrí la comunidad y la gente hablaba en otomí, los niños y los adultos, me llamó la atención que encontré más de 5 iglesias distintas en la comunidad, preguntando y platicando con gente de la región me empezaron a platicar que en esa comunidad los habitantes hablaban otomí, español e inglés por la alta migración que hay a Estados Unidos.

Durante el tiempo que permanecí diariamente en la región (entre 2012 y 2018), conviví con muchos hablantes de la lengua, me percaté que si uno como visitante externo se interesa por preguntarles palabras en su lengua originaria, ellos se emocionan y no paran de enseñar, aunque existen casos de prohibición,

especialmente por las escuelas que marcaron a mucha gente, tal es el caso del testimonio siguiente: *“En la escuela me prohibían hablar el otomí, y si lo hablaba me castigaban y yo solo podía hablar otomí, no español, para mí fue muy difícil aprender español porque en mi casa solo me hablaban en otomí”* (Senorina Valdez, exestudiante de la UICEH, primera generación).

A raíz de experiencias negativas con las lenguas como la prohibición, la discriminación y otras, diversa gente niega que habla lengua indígena.

Dentro de la universidad igualmente me percataba que muchos estudiantes, especialmente los que estudiaban Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales, negaban ser hablantes y era hasta que ellos mismos se daban cuenta que hablar otra lengua les abriría nuevas posibilidades cuando lo iban reconociendo, pero esto llevaba un proceso de valoración de lo propio.

## **2.4 Las Instituciones de educación superior en la Sierra Otomí- Tepehua**

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE):

*“El sistema de educación superior de México es amplio y ha experimentado un crecimiento rápido durante las últimas décadas. En 1970-1971 había alrededor de 270 000 estudiantes matriculados en 385 escuelas a lo largo y ancho de México. En 2016-2017, esta cifra había aumentado hasta cerca de 4.4 millones de estudiantes (3.8 millones de estudiantes en programas presenciales y 0.6 millones en programas a distancia o en línea) presentes en más de 7 000 escuelas y casi 38 000 programas (SEP, 2017[6]). El sistema de educación superior mexicano, con 13 subsistemas, es altamente complejo y diverso. Los subsistemas son sustancialmente distintos en cuanto a instituciones, programas, estructuras de gobierno, acuerdos de financiamiento, dependencia gubernamental, calidad, así como intensidad investigadora y docente”. (OCDE, 2018:9)*

Por otra parte, Schmelkes (2010) señala:

*“Los jóvenes que provienen de grupos en situación de marginación se enfrentan a serios obstáculos para tener acceso a la educación superior, permanecer en ella y graduarse oportunamente. Mientras que 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos recibe educación superior, únicamente 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima”. (Poder Ejecutivo Federal citado por Schmelkes, 2010:1)*

Aunque la OCDE señala en sus últimas cifras la educación superior en México ha aumentado su matrícula, es cuestionable aún qué porcentaje de población que habita en sitios como la Región Otomí tiene acceso a este nivel educativo, es por eso que es importante entender el tipo de instituciones de educación superior que hay en este espacio y las causas por las que se crearon.

Actualmente en la región de Huehuetla, Tenango de Doria y San Bartolo existen cuatro instituciones de educación superior, de las cuales 3 son públicas y 1 es privada.

La oferta educativa a nivel superior no es alta, solo se encuentra una Sede de la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo en el municipio de Tenango de Doria (1996), la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (2012), la sede de la Universidad Tecnológica de Tulancingo en Santa Úrsula, Huehuetla (2013) y la Universidad Privada Escuela de Estudios Superiores de Hidalgo (EESUPH) en 2014.

#### **2.4.1 La Universidad Pedagógica Nacional Sede-Tenango de Doria**

Hernández (2009) menciona que después de detectar que 76 docentes que trabajaban en educación indígena en el sector 03 (Huehuetla, San Clemente, San Bartolo y Tenango de Doria) tenían nivel de Bachillerato y Normal Básica, se propuso la creación de una Sede de la Universidad Pedagógica Nacional en Tenango de Doria. Es así que en septiembre de 1996 la sede abrió sus puertas ofertando la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) PLAN 90.

En 1997 se abre la Licenciatura en Educación Plan 94 dirigida a profesores de Primaria General y Preescolar.

En 2002 se oferta la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) dirigida a jóvenes estudiantes sin experiencia docente y que recién egresan de bachillerato.

En 2011 Ofrece la Maestría en Educación Campo y Práctica Educativa (MECPE). Actualmente la Sede Ofrece la Licenciatura en Administración Educativa, la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) PLAN 90, la

Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) y la Maestría en Educación Campo y Práctica Educativa.

La Universidad Pedagógica ha impactado fuertemente en la región formando y profesionalizando maestros para el medio rural indígena principalmente, esta fue la primera institución de educación superior en esta región y fue pensada en profesionalizar a docentes.

#### **2.4.1.1 Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio Indígena (LEPEPMI)**

Según el documento normativo de la licenciatura, ésta se creó para mejorar la formación docente, para fomentar el desarrollo de prácticas profesionales más acordes a los requerimientos educativos de los grupos étnicos indígenas en el marco del contexto nacional.

Es a partir de 1978 que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) plantea que el nivel mínimo requerido es de bachillerato y ser hablante de una lengua indígena a quienes estuvieran proporcionando educación preescolar y primaria en el medio indígena.

Para el caso de la creación de la LEPEPMI, se planteó como justificación esencial que los docentes que prestaban sus servicios en los medios indígenas, como era el caso de los docentes en la región Otomí-Tepehua, quienes se habían formado en la experiencia cotidiana más que en las instituciones formadoras de maestros, era necesario que se formaran en conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos.

La licenciatura plantea un área formativa básica que comprende 20 cursos distribuidos en 5 semestres y organizados en 4 líneas de formación:

1. Psicopedagógica
2. Socio histórica
3. Antropológico –lingüística
4. Metodológica

La línea que enmarca una propuesta de atención a la diversidad es la antropológica-lingüística que propone responder al reconocimiento de la diversidad cultural en las zonas indígenas del país, a la valorización de la riqueza de estas manifestaciones y a la importancia de su conservación. Sin embargo, también responde a la

problemática, que para los maestros de estas zonas representa la diversidad cultural.

Se plantea que los estudiantes realizarán análisis antropológicos de las relaciones culturales, económicas, políticas y sociales tanto internas como externas de los grupos étnicos.

La lengua, en la línea se aborda desde la perspectiva socio-lingüística por considerar que aporta conocimientos en relación a los usos de la lengua en el nivel comunitario, así como en las situaciones de contacto lingüístico.

La licenciatura también ofrece un área terminal y un área metodológica. En la línea metodológica la propuesta es que los profesores investiguen su propio quehacer y de esta manera sean profesores creativos, críticos y propositivos, favoreciendo con ello su desarrollo profesional.

El área terminal se organiza en cuatro campos de conocimiento escolar: la naturaleza, lo social, la lengua y la matemática.

#### **2.4.1.2 Licenciatura en Intervención Educativa (LIE)**

Otra licenciatura que oferta la UPN con sede en Tenango de Doria es la LAE, que a diferencia de la LEPEPMI está dirigida a estudiantes egresados de bachillerato, que no necesariamente son profesores frente a grupo.

Según los planes y programas de la LIE (2002), establecen que:

*“La estructura curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa contempla tres áreas de formación: a) el área de formación inicial en ciencias sociales, b) el área de formación profesional básica en educación y c) el área de líneas específicas. El área de formación inicial en ciencias sociales se constituye por un conjunto de cursos básicos, de nivel general comunes a todos los programas, referidos a las disciplinas que abordan los aspectos de carácter social, filosófica y epistemológico. El área de formación profesional básica en educación, le permitirá obtener los conocimientos, actitudes y habilidades propias de la carrera, de manera tal que el educando logre consolidar una formación distintiva que los identifique como profesional de la educación, egresado (a) de la Universidad Pedagógica Nacional. El área de líneas específicas ofrece la posibilidad al estudiante de optar por algún campo específico de la práctica profesional de acuerdo con sus intereses y necesidades, así como también, le permitirá elegir de entre las opciones ofrecidas en cada unidad, determinadas estas por las condiciones del desarrollo actual de las unidades, en*

*términos de formación y número de personal docente, espacios institucionales y condiciones de operación. El propósito del área específica es facilitar a los estudiantes una profundización en planos delimitados, que les permitan desempeñarse e intervenir con mayores elementos conceptuales, metodológicos y técnico-instrumentales en un campo problemático específico de la educación. Esta área pretende una formación multi e interdisciplinaria referida a saberes, procedimientos, técnicas y tecnologías de aplicación e intervención específica en un campo profesional determinado, considera la implementación de prácticas profesionales a través de asignaturas prácticas vinculadas a los sectores productivos, educativos y asistenciales, de carácter público y privado. Cada línea atenderá los requerimientos propios del campo educativo que aborde en lo particular, atendiendo las necesidades de los estudiantes, así como las detectadas en los diagnósticos estatales. En la licenciatura en Intervención Educativa, la formación en las líneas específicas inicia a partir del tercer semestre, lo que permite el encuentro del estudiante con la especificidad de la naturaleza de su quehacer profesional desde los inicios de su formación. Cada línea específica cubre 40% del mapa curricular y comprende un conjunto de 128 créditos. En esta licenciatura, se proponen seis líneas de formación específica”:1)Educación para las personas jóvenes y adultas,2)Gestión Educativa,3) Educación inicial,4) Interculturalidad,5)Orientación Educacional y 6)Educación inclusiva”.*

La licenciatura tiene una duración de 8 semestres.

Revisando el Programa de Actualización de la Línea de Interculturalidad (2018) de la LIE encontré que los temas vinculados a la formación intercultural se plantean como una línea específica de la licenciatura, que se sustenta en diversas asignaturas dentro del currículo a partir del tercer semestre y en asignaturas optativas a partir del segundo semestre.

Actualmente en la Universidad Pedagógica Nacional en Pachuca, Hidalgo ha egresado únicamente una generación formada bajo esa línea y se encuentra la segunda generación en séptimo semestre, cursando nuevamente la línea específica de interculturalidad.

En el análisis de la línea específica se encontró que hay diversos planteamientos de interculturalidad que van desde el pluralismo cultural hasta la perspectiva crítica como se enuncia a continuación:



El Programa de Actualización de la línea de Interculturalidad (2018) establece que *“El enfoque que sustenta esta línea de interculturalidad, entendida como la convivencia y la participación de los diferentes grupos, individuos y comunidades que se encuentran en interacción en un contexto social”*.

Además, establece que la interculturalidad es:

*“[...] un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Para ello es necesario un abordaje sistémico del tema, es decir, trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros” (UNESCO, S/F).*

Los planteamientos anteriores se vinculan a lo que Giménez (2000) define como el pluralismo cultural que se establece como:

*“Principio de igualdad o de no discriminación en función de la raza, cultura, etnia, religión, nacionalidad, origen regional, etcétera. b) Principio de diferencia o respeto y aceptación del otro. En otro sentido el pluralismo cultural aspira a una comunidad en la que las personas son iguales en derechos, obligaciones y oportunidades, pero al mismo tiempo es respetada su distintividad cultural, lingüística, religiosa, etcétera”.*(Giménez, 2000:8)

Por otro lado, la línea plantea que el egresado de la LIE tendrá una formación teórico-metodológica en los siguientes campos formativos: Género, Cultura, Educación para la paz, Promoción y difusión de derechos humanos, Problemáticas referidas a grupos minoritarios y de convivencia.

Se pudo observar que la dimensión intercultural es amplia y fortalece las competencias de los estudiantes en el tema, además existe un planteamiento desde la intervención, planteándola desde los problemas de interculturalidad en donde se promueve el desarrollo de una capacidad de mediación, que implica la habilidad para mediar conflictos y conciliar situaciones discrepantes, promover acciones de animación sociocultural en la que situé al sujeto en el lugar de otro, desarrollar una comunicación social que sea informada, asertiva y empática. De acuerdo a la revisión realizada del Programa de Actualización de la Línea de Interculturalidad (2018) de La Licenciatura en Intervención Educativa(LIE), en específico la Línea de Educación Intercultural, entiende la intervención *“como una tarea de mediación”*. La

mediación se puede requerir en prácticas emergentes, en situaciones de conflicto, en la superación de condiciones de desventaja social o en la corrección y búsqueda del buen funcionamiento de las instituciones, autoridades o empresas. En todo caso, se espera que la tarea pedagógica del mediador permita que los involucrados en el proceso se apropien de conocimientos, destrezas, habilidades o valores que incidan decisivamente en su percepción de la situación y en la evolución de la misma”.

*“En primer lugar, la propuesta de la línea de interculturalidad busca formar a un nuevo profesional, con un conjunto de competencias que le permitan atender la diversidad en sus tres dimensiones: como problema, como recurso y dato de la realidad y como derecho. Uno de los principales escenarios donde podrán emplearse estos nuevos profesionales, es el sector educativo (público y privado, desempeñando funciones educativas, diseño y elaboración de proyectos y operativización de programas”.*(LIE)

Se observó que los planteamientos de interculturalidad se acercan a la discusión que realiza Walsh (2005) como concepto y práctica, que según la autora es *“entre culturas”*, entendida como un intercambio en condiciones de equidad. Algo que no es sencillo porque la interculturalidad debe desarrollar acciones en diversas áreas y se espera que las condiciones en las que se realizan dichas acciones pueden ser diversas de un grupo a otro. También, existen condiciones particulares, derivadas de la propia situación social y cultural, que pueden volver completamente difícil, cuando no ilusorio, pensar que todas las personas pueden trabajar y acceder a similares condiciones, de la misma forma. Este planteamiento se vislumbra en el papel del interventor en la línea de interculturalidad en la LIE, quien tiene retos altos en su papel de mediador intercultural, porque le implicará reconocer a los otro como persona y reconocerse así mismo en calidad de tal, entender la interculturalidad como una estrategia, acción y *“procesos permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad”*. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma *“la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación”*. (ibíd:4)

Dentro de la línea específica de interculturalidad se plantean las siguientes asignaturas obligatorias de tercer a octavos semestre:

**Tercer semestre:** Sociedad, educación e interculturalidad

**Cuarto semestre:** Estado y sociedad pluricultural

**Quinto semestre:** Culturas lenguas e Identidades e Interculturalidad, Educación y Comunicación

**Sexto semestre:** Fundamentos de la animación y Proyectos de intervención

**Séptimo semestre:** Seminario de titulación I , Educación en los Derechos humanos: Individuales y Colectivos, Proyectos de animación sociocultural y Evaluación de proyectos

**Octavo semestre:** Seminario de titulación II , Educación para la convivencia y la paz, Genero e Interculturalidad y Ética y Diversidad y las siguientes materias optativas de segundo a sexto semestre que tienen por objetivo: “Caracterizar la problemática local que fundamenta las intervenciones pertinentes al contexto de que se trate”.

1. Desarrollo de las lenguas indígenas
2. Movimientos sociales locales
3. Procuración y promoción de los derechos humanos.
4. Historia de las culturas indígenas
5. Migración y atención educativa
6. Educación y sexualidad
7. Intervención para el desarrollo sustentable.
8. Interculturalidad y medioambiente

Ambas licenciaturas, tanto LEPEPMI como LIE, se convirtieron en opciones tanto para profesionalizar profesores como para formar licenciados en la región, enmarcándose la profesión docente como un referente importante para los jóvenes.

#### **2.4.1.3 La maestría (MECPE) en la Región Otomí-Tepehua**

La única institución en la región que ha ofertado y oferta un posgrado en la región es la UPN-Sede Tenango. Esto demuestra la importancia de la Institución en este espacio.

La Maestría en Educación, Campo y Práctica Educativa (MECPE) fue aprobada en 1993. Según Zamora <sup>54</sup>(2009) la primera y segunda generación fue ofertada en Pachuca y a partir de la tercera generación y hasta la octava se ofertaron en las otras sedes, incluyendo a Tenango de Doria, pero esta última fue suspendida en algún momento por la falta de matrícula. Esto da señales del poco interés en la región por dar continuidad a estudios de maestría. Además, como lo señala el doctor Zamora, el grupo académico de la MECPE, incluso en las sedes se fue conformando por los propios egresados, generándose en su opinión posibles riesgos de endogamia que pudieran obstruir el desarrollo institucional.

A pesar de lo planteado por el docente, es importante decir que en la región de Tenango esta institución ha sido la única proveedora de esta opción de posgrados. (Anexo 3)

El objetivo de la maestría, según el plan (2012) es formar profesionistas que sean capaces de comprender los procesos de planeación en el Sistema Educativo Nacional (SEN), con la intención de que se apropie de éstos, e incida en su evaluación dentro del contexto en que lleva a cabo su desempeño profesional, creando, a partir de ese proceso, expectativa e innovación.

El Programa de Estudios está constituido por tres ejes multirreferenciales, que se sustentan bajo la propuesta teórico-metodológica de Jacques Ardoino y que se denominan: Eje Histórico-Comparativo de la Planeación Educativa, Eje Teórico-Conceptual de la Planeación Educativa y Eje Investigativo de la Planeación Educativa en México.

El enfoque está centrado en el análisis de las distintas vertientes y estudios de caso internacionales que se orientan desde la estructura macro-económica, hacia la planeación en sus Sistemas Educativos Nacionales de cada uno de ellos, retomando el caso específico de México que, dentro del concierto de las naciones,

---

<sup>54</sup> He mantenido algunas charlas informales con el doctor Antonio Zamora, docente de tiempo completo de la Universidad Pedagógica de Pachuca Hidalgo, quien fue fundador de la Maestría y quien comentó que estos programas representaron un gran logro al ofertarse en las sedes de la universidad (Valle del Mezquital, Jacala, Tenango de Doria, Tulancingo y Huejutla).

rescata la episteme de su propia cultura e identidad para reflejarla en la planeación educativa que opera en su Sistema Educativo.

#### **2.4.2 Sede de la Universidad Tecnológica de Tulancingo en Santa Úrsula, Huehuetla**

Es hasta 2013 que llega la tercera universidad a la región, ya que en 2012 inició actividades la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH), sobre la que profundizaré más adelante.

##### **2.4.2.1 La llegada de la Educación tecnológica a la región**

Las Universidades Tecnológicas en México surgieron en 1991 (Flores, 1991). Este tipo de educación se planteó para responder a necesidades de profesionales que requieren las plantas productivas en procesos de modernización acorde a los avances científicos contemporáneos. La Secretaría de Educación Pública (1991) planteó que este tipo de instituciones contribuirían a la diversificación de la educación, abriéndose opciones de educación superior que cierren las brechas de desigualdad incluso.

En la Región Otomí no se había ofertado otro tipo de educación superior que no fuera la UPN-Hidalgo, así que según el personal <sup>55</sup>de la Universidad Tecnológica de Tulancingo Hidalgo, que es la matriz de esta universidad, se decidió que una de las sedes de esta universidad se abiera justo en Santa Úrsula, Huehuetla, porque no había oferta educativa de este tipo.

##### **2.4.3 Educación Privada**

Para 2014 se abre la Escuela de Estudios Superiores de Hidalgo (ESSUPH) en el municipio de San Bartolo Hidalgo con la Licenciatura en Derecho y la Licenciatura en Administración.

Schmelkes (2007), plantea que México es un país altamente desigual en materia educativa. La autora dice que el imponer modelos uniformes de educación que no consideran las diferentes realidades de México, reproduce y acrecienta dichas desigualdades. Considera, además, a la pobreza como una variable fundamental que afecta el acceso a la escuela, la permanencia, la transición, el aprendizaje y la

---

<sup>55</sup> Octubre, 2019. Tulancingo Hidalgo.

utilidad de dichos aprendizajes. Agrega también que en México se ha dado prioridad a incrementar la cobertura educativa y se ha dejado en un segundo plano el incrementar su calidad.

## **2.5 Origen e historia de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo**

Las universidades no se pueden crear de la noche a la mañana, esto depende de los recursos federales disponibles y que se destinen para educación, pero para el caso de las UIS, los gobiernos estatales deben estar comprometidos a poner el 50% del total del costo de la institución que se vaya a crear y a sostener al personal académico y administrativo, así como sus prestaciones de ley, el Gobierno Federal autoriza la creación de instituciones, en función de los recursos que se tienen para ejercer del presupuesto federal y los gobiernos de los estados deciden cuando crean sus instituciones, dependiendo de los recursos que generen internamente. Los gobiernos de los estados toman su decisión de manera interna, y solicitarán a la Federación la creación de sus instituciones cuando así lo requieren o cuando pueden contar con los recursos.

La universidad Intercultural del Estado de Hidalgo inicia sus actividades el 3 de septiembre 2012 bajo el modelo de universidades interculturales en una de las regiones del estado de Hidalgo en donde existe gran presencia de población indígena. Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)<sup>56</sup> esta zona es considerada de alta marginación y es conocida como *“La región Otomí-Tepehua”*, ubicada en el municipio de Tenango de Doria, Hidalgo, México. La región cuenta con la presencia de grupos indígenas otomís, tepehuas y nahuas.

La universidad se rige curricularmente por los ejes de lenguas, sociocultural, de vinculación, disciplinar y metodológico.

Hasta 2018 todas las licenciaturas compartían todos los ejes en el currículo menos el disciplinar.

---

<sup>56</sup>[https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Hidalgo/Paginas/rezago\\_social.aspx](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Hidalgo/Paginas/rezago_social.aspx) (Revisado el 28 de junio de 2018)

Al principio era complicado conseguir un espacio para iniciar las actividades docentes y administrativas y la opción fue dar clases en la Telesecundaria del pueblo, donde estudiantes y académicos se encontraban día a día. No fue lo mismo para el personal administrativo, que se ubicó en una casa rentada de doña Edith y don Rafael. Las clases de los estudiantes de la telesecundaria eran por la mañana y las clases para la universidad se llevaban a cabo en el turno vespertino. Para esta primera generación se conformaron cinco grupos de estudiantes, dos grupos para la Licenciatura en Desarrollo Sustentable, dos grupos para la Licenciatura en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales y un grupo para la Licenciatura en Lengua y cultura. La primera generación se integró aproximadamente por más de 100 estudiantes. (Ver anexo 4)

En 2014 ocurrió un derrumbe en la Telesecundaria no. 43, donde se encontraba provisionalmente la UICEH y aunque los daños solo fueron materiales, la universidad se trasladó a la Secundaria Técnica no. 11 y algunas clases se trasladaron al Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo (COBAEH). Para este año la matrícula fue distinta. (Ver anexo 5)

En la tercera generación de 2014 ingresaron 61 estudiantes, 28 mujeres y 33 hombres.

En 2015 el gobernador José Francisco Olvera Ruíz y la directora general de la CDI Nuvia Mayorga Delgado colocaron la primera piedra en la comunidad del Desdavía, Tenango de Doria, de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. Este acto protocolario, al que no pudo acudir gran parte del personal de la universidad, fue importante porque representaba el inicio de una etapa muy anhelada por toda la comunidad universitaria. Sin embargo, era importante organizar algo distinto, así que entre un grupo de profesores y estudiantes se organizó “*El costumbre*” en el terreno de la universidad, en un espacio conocido como la “cabaña”. La matrícula atendida para este año ya era extensa. (Ver anexo 6)

Los municipios de los que procedían los estudiantes eran: Veracruz , Tulancingo, Tula, Tlaxco, Puebla, Tenango, Tecamac, Tasquillo, Santiago Tulantepec, San Bartolo, Puebla, Pahuatlán, Pachuca, Metepec, Mazatlán, Jaltepec, Ixmiquilpan,

Huehuetla, Cuauhtepic, Cardonal, Apan, Alfajayucan, Agua Blanca, Acatlán y Acaxochitlán.

En 2016 egresó la primera generación y se presenta una actividad trascendental para la universidad en las instalaciones de la Secundaria Técnica 11, con la realización de murales. La matrícula de estudiantes hablantes es mayor y la comunidad universitaria crece (Anexo 7, 8, 9 y 10).

Los estudiantes de estas generaciones eran de los municipios de Agua Blanca, Apan, Cardonal, Cuauhtepic de Hinojosa, Huehuetla, Ixmiquilpan, Metepec, San Bartolo Tutotepec, Santiago Tulantepec, Tenango de Doria, Tulancingo de Bravo, Jaltepec, Pachuca de Soto, Tecomajapa Veracruz, Tecamac Estado de México, Tula de Allende, Tlaxco Puebla, Zempoala, Mazatlán Sinaloa, Acaxochitlán.

En 2019 se creó la Licenciatura en Turismo Alternativo y Derecho Intercultural.

Actualmente (2020) la UICEH oferta las siguientes licenciaturas en total:

1. Turismo Alternativo
2. Desarrollo Sustentable
3. Lengua y Cultura
4. Producción Agropecuaria Sustentable
5. Arte y Diseño Digital
6. Derecho Intercultural

Dentro de la universidad se han venido realizando actividades que se convirtieron en tradición:

La representación de altares de muertos, que se inició desde 2012 con el objetivo de intercambiar diversas formas de vivirlo desde las comunidades de los estudiantes y que se realizó hasta 2018.

Las prácticas de campo realizadas desde 2013, que surgen con el interés de que los estudiantes se vinculen con las comunidades, reconociéndolas, obteniendo información y aprendiendo. En este año se visitaron 18 comunidades y año con año se organizan grupos interdisciplinarios de estudiantes quienes son acompañados por profesores aplicando diagnósticos sobre temas de sustentabilidad, cultura y



lengua y organización comunitaria. La práctica se realiza normalmente en el semestre 1 del año entre los meses de febrero y abril.

El ritual dedicado a la madre tierra se comenzó a efectuar desde el mes de mayo de 2015 en la “cabaña”, esto con motivo de la inauguración de la universidad y se continúa realizando, o por lo menos así fue hasta este año, 2019.

La participación en el carnaval de Tenango de Doria, en donde los estudiantes, personal administrativo y docentes se disfrazan se efectúa en febrero o marzo, dependiendo del calendario de semana santa.

El día internacional de la lengua materna se celebra año con año en el mes de marzo.

Otra actividad que se ha convertido en tradición universitaria es el concurso de piñatas y tarjetas navideñas alusivas a recuperar elementos culturales propios de las comunidades, en las que se han representado rituales, medios de transporte local, animales domésticos de la región como guajolotes, borregos etc.

## **Reflexiones sobre el capítulo**

Como se pudo observar a lo largo del capítulo, las actividades culturales, económicas y productivas en la Región son de suma importancia para los habitantes. Éstas representan características propias de la Sierra que permiten ubicarla como un espacio diverso cultural y lingüísticamente, lo que adquiere relevancia al igual que el contexto educativo.

En este capítulo mostré también como las Instituciones de Nivel Superior son de reciente creación en la Región y con una escasa oferta educativa, visualizándose la relevancia de la UICEH.

Los datos mostrados en el contexto permitirán entender su vínculo con la producción del espacio concebido (capítulo 3), el espacio vivido y terceros espacios (capítulo 4) y los espacios liminales y liminoides en actos performativos (capítulo 5).

## Capítulo 3

### El espacio concebido como producción de interculturalidad

#### Presentación del capítulo

Una vez contextualizada la región de estudio (cap. 2) y después de analizar las perspectivas y debates sobre la interculturalidad (capítulo 1), buscaré responder a la pregunta de investigación: *¿Cómo se produce interculturalidad a través de los espacios y prácticas en la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo? En este capítulo me enfocaré entonces en el análisis de la producción de interculturalidad desde el espacio concebido (Lefebvre, 2013)*

En un primer momento me acercaré a la propuesta de Lefebvre sobre “*espacio concebido*”, para posteriormente articular estas aportaciones a los datos de campo y a las perspectivas de interculturalidad encontrados

#### 3.1 El espacio concebido

Entre las obras que analizan el espacio (Lefebvre, 2013; Setha y Lawrence, 2003; Lawrence y Denise, 1990 y Massey, 2005) se discute el término desde distintos enfoques. Para esta investigación me resultaron particularmente relevantes las aportaciones de Lefebvre (2013) sobre espacio concebido, ya que me ayudan a analizar mis datos de campo.

Lefebvre plantea una discusión del término “*producción*” desde la visión Marxista y Hegeliana, argumentando que Marx le da un contenido de actividad trascendiendo las oposiciones filosóficas del sujeto y el objeto, separándolos, lo que lo lleva a considerar la producción como una serie de actos sucesivos con el objetivo de producir. Posteriormente, Lefebvre hace un análisis de la producción desde la izquierda y desde la derecha, atribuyéndole a la primera una concepción desde la ideología productivista y a la segunda a través de productos sin producción o de

producción sin productos (sin sujeto y sin objeto). Este análisis lo lleva a plantear que *“el espacio social”* no es un producto cualquiera entre los productos, más bien envuelve a las cosas producidas y comprende sus relaciones en su co-existencia y simultaneidad.

El espacio social permite acciones desde la producción y otras desde el consumo (productos), entonces Lefebvre (2013) propone que el espacio social se desarrolla dentro del concepto de producción y ésta es parte esencial de él, por lo que no hay un solo espacio social, sino múltiples espacios sociales.

*“El espacio social es un producto social. El espacio así producido sirve tanto de instrumento del pensamiento como de la acción; al mismo tiempo, que constituye un medio de producción, un medio de control y, en consecuencia, de dominación y de poder, pero que escapa parcialmente, en tanto que tal, a los que se sirven del él. El espacio contiene relaciones sociales y es preciso saber ¿cuáles, ¿cómo y por qué?”. (Lefebvre, 2013:85)*

El espacio social contiene representaciones en donde las interferencias de las relaciones de producción y de reproducción están presentes, *“el espacio contiene también las relaciones de producción, que engloban las relaciones de poder”*. A raíz de estas reflexiones, Lefebvre (2013) incorpora dentro del espacio social la práctica espacial, las representaciones del espacio y los espacios de representación:

*“(a) La práctica espacial, que engloba producción y reproducción, lugares específicos y conjuntos espaciales propios de cada formación social; práctica que asegura la continuidad en el seno de una relativa cohesión. Por lo que concierne al espacio social y a la relación con el espacio de cada miembro de una sociedad determinada, esta cohesión implica a la vez un nivel de *competencia* y un grado específico de *performance*.*

*(b) Las representaciones del espacio, que se vinculan a las relaciones de producción, al «orden» que imponen y, de ese modo, a los conocimientos, signos, códigos y relaciones «frontales».*

*(c) Los espacios de representación, que expresan (con o sin codificación) simbolismos complejos ligados al lado clandestino y subterráneo de la vida social, pero también al arte (que eventualmente podría definirse no como código del espacio, sino como código de los espacios de representación)”. (Lefebvre, 2013 :91)*

En este capítulo me centraré en las representaciones del espacio o el espacio concebido.

*“(b) Las representaciones del espacio, es decir, el espacio concebido, el espacio de los científicos, planificadores, urbanistas, tecnócratas fragmentadores, ingenieros sociales y hasta el de cierto tipo de artistas próximos a la científicidad, todos los cuales identifican lo vivido y lo percibido con lo concebido (lo que perpetúan las Arcanas especulaciones sobre los Números: el número áureo, los módulos, los cañones, etc.). Es el espacio dominante en cualquier sociedad (o modo de producción). Las concepciones del espacio tenderían (con algunas excepciones sobre las que habrá que regresar) hacia un sistema de signos verbales — intelectualmente elaborados”. (Lefebvre, 2013:9)*

Según el autor, estas representaciones del espacio están penetradas de un saber, es decir integran *“una práctica social y política”*.

*“Las representaciones del espacio tendrían de ese modo un impacto considerable y una influencia específica en la producción del espacio. ¿Pero cómo? Mediante la construcción, es decir, por la arquitectura, concebida no como la edificación de un «inmueble» aislado (palacio o monumento) sino en calidad de un proyecto enseriado en un contexto espacial y en una textura, lo que exige «representaciones» que no se pierdan en el simbolismo o en el imaginario”. (Lefebvre, 2013:100)*

Otra aportación de Lefebvre que me parece imprescindible es el hecho de plantear que una *representación del espacio* mezcla la ideología y el conocimiento:

*“Una representación del espacio ha podido mezclar la ideología y el conocimiento en el seno de una práctica (socio-espacial). Así, de forma típica, sería el caso de la perspectiva clásica. Asimismo, en la actualidad, sería el caso del espacio de los planificadores, el de la localización que atribuye a cada actividad un lugar concreto. La ideología y el saber mal discernibles entran en el concepto más amplio de representación, que suplanta desde ese momento al de ideología. Dicho concepto puede servir de instrumento (operativo) para el análisis de los espacios, e igualmente para el análisis de las sociedades que los han generado y que se reconocen en ellos”. (Lefebvre, 2013:101)*

Voy a trasladar estas mismas preguntas que plantea el autor a mis datos de campo para analizar ¿Qué ideología de interculturalidad se produce con el espacio concebido? Esto me permite introducir el ejercicio de investigación que propone Lefebvre (2013), a saber, hacer investigación de los espacios concebidos y enfrentarla a los espacios vividos (Capítulo 4).

*“Una representación del espacio ha podido mezclar la ideología y el conocimiento en el seno de una práctica (socio-espacial). Así, de forma típica, sería el caso de la perspectiva clásica. Asimismo, en la actualidad, sería el caso del espacio de los planificadores, el de la localización que atribuye a cada actividad un lugar concreto. La ideología y el saber mal discernibles entran en el concepto más amplio de representación, que suplanta desde ese momento al de ideología. Dicho concepto puede servir de instrumento (operativo) para el análisis de los espacios, e igualmente para el análisis de las sociedades que los han generado y que se reconocen en ellos”.*  
(Ibíd:103)

En los espacios de representación (Lefebvre,2013) de la UICEH se encuentra una mezcla de ideología y conocimiento que se analizará en apartados posteriores.

### **3.2 Los primeros espacios Universidad Vespertina-Secundaria Matutina**

La Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH) inició actividades desde el 3 de septiembre de 2012. Al principio era complicado conseguir un espacio para empezar las actividades docentes y administrativas y la opción fue dar clases en la Telesecundaria del pueblo, donde estudiantes y académicos se encontraban día a día. No fue lo mismo para el personal administrativo, que se ubicó en una casa rentada de propiedad de doña Edith y don Rafael Tolentino.<sup>57</sup>

Las clases de los estudiantes de la Telesecundaria eran por la mañana y para la UICEH estuvieron destinadas en el turno vespertino. Para esta primera generación se conformaron cinco grupos de estudiantes, dos grupos para la Licenciatura en Desarrollo Sustentable, dos grupos para la Licenciatura en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales y un grupo para la Licenciatura en Lengua y cultura. Es importante mencionar que, el hecho de compartir un espacio destinado a estudiantes de entre 15 y 18 años comenzó a generar ciertas reglas sobre su uso, mismas que se establecieron bajo las necesidades de los estudiantes menores de edad que se encontraban en el turno de la mañana. Entre ellas se planteó: la prohibición de fumar dentro de la Telesecundaria, el respeto de los horarios de

---

<sup>57</sup> Doña Edith y don Rafael Tolentino rentaron su casa desde 2012 como oficinas en donde se realizaban los tramites de servicios escolares y se encontraba la rectoría y las direcciones administrativas, así como los cubículos provisionales de los docentes.

salida de los estudiantes del turno matutino y la obligación de esperar a que salieran para que los universitarios entraran.

Algunas actividades que se realizaban dentro del espacio en donde se instauró la universidad eran bien marcadas para los universitarios, como el comedor provisional, que se encontraba en el patio en donde se reunían los estudiantes de las tres licenciaturas y, a pesar de existir hablantes de lenguas originarias: otomí, tepehua y náhuatl, la comunicación era en español. En diciembre de 2012 se invitó a todos los estudiantes a participar en un encuentro de altares, elaborados según las tradiciones del Valle del Mezquital, de Tenango de Doria, de Huehuetla y de San Bartolo Tutotepec. El encuentro tenía el objetivo de mostrar la diversidad de las prácticas de construcción de los altares y lograr la participación entusiasta de los estudiantes. La universidad solo se ubicó en este espacio dos años, porque en 2014 hubo un derrumbe que destruyó la cocina y se tuvo que conseguir otro lugar provisional para que los estudiantes tomaran clase. Así que, en enero de 2015, las clases se comenzaron a impartir en la Secundaria Técnica de Tenango, aunque algunos grupos se quedaron en la Telesecundaria porque, debido al ingreso de la segunda generación, los salones eran insuficientes.

Con el transcurso del tiempo, se construyeron dos salones más en la Secundaria Técnica, para que todos los universitarios tomarán clase en el turno vespertino y por fin para 2016 ya todos los estudiantes universitarios se encontraban tomando clases en la Secundaria Técnica no. 11, pero como las aulas aún eran insuficientes, se adaptó un salón en un edificio público de Tenango de Doria. Aquí se daban algunas clases y esto implicaba que los estudiantes se movilizaran de este espacio a la Secundaria Técnica, además se tenían otras clases en el Colegio de Bachilleres de Tenango de Doria, lo cual conllevaba desgastes en traslados y tiempos.

A pesar de usar un espacio ya construido y concebido para otra escuela y otro nivel educativo, es interesante señalar que surgió la idea de utilizar algunas paredes en las que, a través de los murales, el espacio pudiera ser apropiado por la Universidad Intercultural. Es así que en 2016 empiezan a surgir las ideas de plasmar murales en las paredes de la Secundaria Técnica 11. Carmina Orta, quien meses anteriores

había conocido a la secretaria académica de la UICEH, organizó un encuentro internacional de mujeres y pensó en que éste se podría realizar en la Universidad.

*“Vinieron amigos pintores argentinos, vino un maestro muy importante: “Marcelo Carpita”, artistas de México, una chica de Colombia, como 15 personas. Pintamos seis murales en la Técnica, yo participé en uno, en el de la mujer y la luna junto con Melina Tamara, todos pusieron su corazón en los murales, los niños de la Técnica pidiendo autógrafos y al final les llevaron regalos a las muralistas”. (Diario de campo de 2018, 2019)*

Como parte del encuentro Internacional de mujeres en 2016, artistas de Argentina, Colombia y México acudieron a la Secundaria Técnica número 11, y representaron, a través de murales una diversidad de temas vinculados con la mujer y la cultura. Esta actividad se había propuesto para las nuevas instalaciones de la UICEH, pero las obras de construcción de la misma lo impidieron, así que como agradecimiento a la secundaria se decidió hacerlos ahí.

Se pintaron diversos murales retomando como ideología el papel de la mujer y la cultura: (Figura 21)



Figura 21: Mural de Bernardita  
Foto por Dalia Peña Islas

Este mural fue pintado por la muralista Bernardita con esta idea:



*“Bernardita representó a una mujer con fuertes rasgos indígenas que porta una corona de flores sobre su cabeza, y hojas verdes. Del lado izquierdo, un cráneo que, en su centro, destella un universo. Al centro, unificó ese ciclo a través de un ojo abierto y debajo un destello menstrual. “Una forma de representar a las mujeres en este mural es el ciclo menstrual o lunar que tenemos. Esto tiene que ver mucho con la vida y la muerte pues mes con mes muere una parte de nosotras, pero también otra vuelve a vivir, es un ciclo eterno”, indica la pintora. La forma en la que pintó este mural fue de lo general a lo particular con pintura; además, se utilizó la técnica de estencil y aerosoles, apoyada por el artista mexicano Ricardo Islas”.<sup>58</sup>*

Las representaciones de los murales vinculan la cultura con el tema de la “mujer”, no todos recuperan la ideología de la interculturalidad, pero estos murales representaron un referente para que posteriormente se consideraran la propuesta de pintar otros en las nuevas instalaciones de la UICEH,

El siguiente mural también fue producto de ese encuentro (Figura 22):



Figura 22: "Arrojate al abismo, no temas"  
Foto por Dalia Peña Islas

<sup>58</sup> (En <https://criteriohidalgo.com/regiones/mujeres-del-arteadornanescuela.revisado> en abril de 2020)

El mural significa lo siguiente:

*“Una protección mutua “Arrójate al abismo, no temas. El vacío que ves no es vacío; las mismas fuerzas que elevan al cóndor te darán sustento a ti, es la frase que da esperanza a los niños y jóvenes de la escuela secundaria en la que se plasmó un mural con el cóndor andino. Esta obra fue creada por las artistas argentinas Laura Lasky, de Neuquen, provincia de la Patagonia, y Paula Cardozo, de la comunidad de Jujuy, y el mexicano José Luis Hernández Guzmán. Un cóndor andino en vuelo —una de las aves más grandes del mundo, que representa libertad, sabiduría y la protección de un pueblo— que se plasmó en el mural tiene la mirada fija en la niñez, creando un compromiso de cuidarse mutuamente. “A veces el abismo (lo desconocido) nos da temor. Pero siempre hay que lanzarnos y confiar. En las comunidades quechuas, de Bolivia, dicen que el cóndor es quien le da fuerza al sol para nacer todos los días. Por ello el mensaje que se plasma en este mural es para que los niños y jóvenes puedan abrir sus alas y hacer lo que quieren hacer, sin temor y con la misma fuerza de esta ave”, comentaron Laura Lasky y Paula Cardozo”.<sup>59</sup>*

El mural se dedicó a los niños y propone una analogía entre el significado que les dan las comunidades quechuas al cóndor y la libertad de los niños y jóvenes para hacer lo que quieran hacer. Este mural no está centrado como tal en desarrollar miradas de interculturalidad, pero recupera aspectos de la cultura quechua que representan una forma de ver el mundo.

El siguiente mural fue pintado por Carmina Orta de Hidalgo, México y Melina Ruiz de Argentina: (Figura 23)

*“En un primer plano plasmaron una parte de la vegetación que hay en Tenango de Doria y algunos animales arraigados en los bordados que hacen hombres y mujeres en la Región Otomí de la entidad. También, se plasmaron a dos mujeres latinoamericanas, una joven y la otra anciana, que representa la herencia de los conocimientos de generación en generación; cada una luciendo sus vestimentas típicas”.<sup>60</sup>*

---

<sup>59</sup> (En [https://criteriohidalgo.com/regiones/mujeres-del-arte-adomanescuela\\_revisado](https://criteriohidalgo.com/regiones/mujeres-del-arte-adomanescuela_revisado) en abril de 2020)

<sup>60</sup> (En [https://criteriohidalgo.com/regiones/mujeres-del-arte-adomanescuela\\_revisado](https://criteriohidalgo.com/regiones/mujeres-del-arte-adomanescuela_revisado) en abril de 2020)



Figura 23: Mural de Carmina Orta y Melina Ruíz  
Foto proporcionada por Juan Mendoza Morales

En una de las diversas charlas que tuve con Carmina Orta, ella mencionó que en este mural:

*“Visibiliza a la mujer indígena, los bordados los hicimos a pincelito, pincelito, la luna y la convivencia con los niños cumpliendo con la educación desde la pintura, interculturalidad es todo, entonces el hecho de que ingreses a los niños a pintar contigo habla de interculturalidad, porque sacamos los rostros de la comunidad como tributo a las señoras que estaban ahí”. (Carmina Orta, 30 años, diario de campo de 2019)*

La autora comentó que en el mural incluyeron elementos de interculturalidad, por lo que esta experiencia se relaciona con la idea de interculturalidad que propone Fornet- Betancourt (1998): *“Una característica que puede tener cualquier persona, no es algo limitado, más bien se trata de dejarse “afectar”, “tocar”, “impresionar”. No es un tema que se relaciona solo con la teoría si no con la práctica, en donde se Intercambian y comparten aspectos de la vida”.*

Carmina se dejó trastocar por la cultura local, los bordados, los niños, las mujeres y sus rostros y eso se plasmó en este mural.

El mural que muestro a continuación (Figura 24) fue realizado por Claudia Yaneth Luna y Carmina Orta, las únicas muralistas con las que logré entablar conversaciones sobre los murales.

En 2019 Claudia vino a Pachuca, Hidalgo a un encuentro de murales que se realizó y a través de Carmina Orta, tuve la oportunidad de entrevistarme con ella. Durante esta charla ella comentó: *“Me fascinó Tenango de Doria y yo quise plasmar elementos de la cultura colombiana y mexicana en el mural”*. (Claudia Yaneth Luna, diario de campo de 2019)



Figura 24:Fusión de culturas  
Foto por Dalia Peña Islas

El mural representó lo siguiente:

*“Fusión de culturas a pesar de la distancia, de más de 3 mil kilómetros, Colombia y México son dos países latinoamericanos unidos por raíces y el corazón de su gente. En mural fue creado por Claudia Yaneth Luna, pintora colombiana del norte de Santander, en el que fusionó las dos culturas. El lado derecho del mural, la artista pintó una guacamaya y una niña nativa de Colombia, ambas abrigadas al fondo con la bandera de ese país ubicado al noroccidente de América del Sur. De lado derecho, plasmó una*

*mujer adulta, con rasgos mexicanos, y un tucán; de igual forma abrazadas por la bandera tricolor de México. En el centro, se plasmó una mujer anciana, que representa esa sabiduría y unión de estos dos pueblos junto a sus raíces prehispánicas; por eso, al fondo se pueden ver piedras antiguas que representan el sol y la luna. Además, “es un mural en el que plasmé las tres etapas de la mujer: niña, adulta y anciana. En estos ciclos la mujer descubre sentimientos, emociones y experiencias nuevas. Pintar un es como tener un hijo, pues dejas no sólo tiempo y esfuerzo, sino una parte de tu alma”. También, sobresalen dos manos tejedoras de bordados de Tenango de Doria, plasmando ese reconocimiento a las mujeres que crean este arte único en el mundo. Multiplicar conciencias a través de las imágenes”.<sup>61</sup>*

En este mural se observa una visión de interculturalidad que reconoce la visión histórica de lo propio de cada cultura (Bonfil, 1988) es decir:

*“Existe una cultura autónoma. En este ámbito, la unidad social (el grupo) toma las decisiones sobre elementos culturales que son propios porque los produce o porque los conserva como patrimonio preexistente. La autonomía de este campo de la cultura consiste precisamente en que no hay dependencia externa en relación a los elementos culturales sobre los que se ejerce control. Se pueden mencionar algunos ejemplos de acciones que caen en el campo de la cultura autónoma en muchas comunidades y grupos étnicos de México” (Bonfil, 1988: 6)*

Claudia tomó sus propias decisiones sobre el uso cultural que hizo de distintos elementos de Colombia y México, es decir que lo propio le ayudó a explicitar los contextos mexicano y colombiano, marcando la frontera entre los países, pero haciéndolos dialogar mediante los símbolos de las aves, las banderas y las mujeres indígenas con total libertad.

También se observa una interrelación de culturas (Colombia-México), como menciona Erdösová (2013): *“La primera aproximación descriptiva de la interculturalidad “usa el concepto de interculturalidad para referirse a la situación de culturas en contacto y sus relaciones, cualquiera sea su calidad”.*

---

<sup>61</sup> (En <https://criteriohidalgo.com/regiones/mujeres-del-arte-adornanescuela>, revisado en abril de 2020)

Otro mural que también se pintó en este espacio fue el de “Danza de mujeres”.  
(Figura 25)



Figura 25:Danza de mujeres  
Foto por Dalia Peña Islas

Este mural representó lo siguiente:

*“Regularmente, para hacer un mural, utilizamos vajillas rotas. Sin embargo, aquí, la gente nos trajo utensilios y cacerolas que ya no les servían y fue algo maravilloso poder incluir estos elementos, pues nos pareció mágico, pues trajeron una parte de sí, por ejemplo, una olla que utilizaron”, indica Sol Ramos. Lo más difícil de hacer este tipo de murales es conseguir los materiales para pegar el azulejo, que es un material más duradero. Este mural de Tenango es el primero que hacen fuera de Argentina; sin embargo, su trabajo se ha plasmado en miles de trabajos por todo el país del sur de América”.*<sup>62</sup>

<sup>62</sup>(En:<https://criteriohidalgo.com/regiones/mujeres-del-arte-adornanescuela>.revisado en abril de 2020)

Al igual que las muralistas en el relato anterior, Carmina Orta expresó también que la participación de la gente en estos murales fue importante, como se señala a continuación:

*“El mural de mosaicos corría más riesgo porque por el clima no se podía armar, lo armamos en un salón sobre maya, para después incrustarlo en la pared, si te das cuenta ese mural tiene pedazos de cazuelas, las señoras les regalaron cazuelas, tacitas, la comunidad es como bien amable, si tú llegas a aportar y a no extraer la gente participa y te da. El mural de mosaicos por ejemplo significa la solidaridad, somos nosotras, son varias mujeres agarradas de las manos, una está embarazada otras no, agarrarte y representa un círculo, las mujeres somos cíclicas y hay otro en donde esta una mujer con la muerte, en donde las mujeres enfrentan situaciones fuertes”. (Diario de campo, junio de 2018)*

La temática central de los murales fue sobre mujeres, pero se resaltaron las culturas locales y extranjeras también.

La perspectiva cultural que se encuentra en este mural se vincula a lo que Esteva (2019) llama “hospitalidad” porque esta implica “abrir brazos, cabezas y corazones a la otredad”, esto se observó en la solidaridad de la población para donar cazuelas y ser parte de ese mural.

Otro aporte por parte de los muralistas fue toda la “ideología” sobre muralismo que compartieron con los estudiantes, como lo hizo el maestro Carpita en el siguiente mural. (Figura 26)



Figura 26: Mural de Marcelo Carpita  
Foto por Juan Mendoza Morales

El mural representó lo siguiente:

*“Para el maestro muralista Marcelo Carpita, oriundo de Argentina, hacer un mural es una forma de comunicar, pues “el muralismo es parte de las ciencias sociales más que de las artes plásticas”. Es comunicar a través de imágenes, plasmar sentimientos, agrega el pionero del muralismo argentino, quien, en 1991, fundó el taller de muralismo latinoamericano en la Escuela de Bellas Artes Manuel Belgrano, en Argentina. El mural que pintó en Tenango de Doria incluyó la creatividad de los jóvenes estudiantes de la Universidad Intercultural de Hidalgo, quienes buscaron y le dieron los elementos para plasmar la temática del mural. En el mural se plasmó gente indígena de Tenango, plantas y animales representativos, utilizando como herramienta la brocha y el acrílico. Previamente, Marcelo Carpita —quien también es docente— realizó un taller con los estudiantes de la Universidad Intercultural en el que se habló del espacio, composición y formas del muralismo. “Es la cuarta vez que vengo a México y siempre me enriquece más. Me llevo de Tenango a su gente y su territorio realmente hermoso; incluso me pidieron dar clases en la universidad, espero volver en algún momento”. El círculo virtuoso La comunión entre mujeres da fortaleza, pues son epicentros de conocimientos y sabiduría. Aunque hace tiempo esa*



*comunidad no se podía dar, pues eran confinadas a las labores del hogar y el cuidado de los hijos”.<sup>63</sup>*

Nuevamente en este mural se recuperan elementos culturales de la Región, “*de lo propio*” (Bonfil, 1988), con una autonomía de decisión, plasmando elementos simbólicos como la vestimenta y animales de la región.

Y este elemento de plasmar “*lo propio*” en los murales lo reafirma Carmina Orta en este relato:

*“Es importante mencionar que este evento de murales duró 5 días y el tema de la interculturalidad estuvo presente en la inspiración de algunos muralistas como lo expreso Carmina Orta: Nos tocó el desfile de la revolución mexicana y los muralistas se sorprendieron con la vestimenta, las carrilleras, nos tocó el día del músico donde pelea una banda con otra, nos tocó bailar. Generalmente para los encuentros tenemos una temática en ese momento la educación y el arte de las mujeres como motor de cambio y transformación social, y al estar en una institución educativa justamente ese tema tomó más fuerza, nosotras como mujeres educando a las infancias, la interculturalidad está incorporada porque todo lo que vimos en el desfile de la revolución del pueblo, muchos de los rostros de esas mujeres los tomamos para el desfile, el caballo que está en el comedor de la técnica, es un caballo que está allá abajo en las caballerizas, también se dejaron dos murales portables donde hay un perro, ese perro nos estuvo acompañando siempre, el objetivo también fue visibilizar a las mujeres en el arte y las mujeres como creadoras”. El mural de la agricultura, por ejemplo, recupera a las vaquitas que están siempre al lado de las oficinas de la universidad, por ejemplo, también está una mujer que retratamos de la comunidad, ahí hablamos y vivimos la interculturalidad con personas y la comunidad”. (Diario de campo, junio de 2018)*

La ideología y el conocimiento a los que se refiere Lefebvre (2013) como parte de la producción del espacio concebido, están presentes en los murales pintados en la Secundaria Técnica, asumiéndose diferencias étnicas, plasmadas a través de símbolos como: los rostros, las aves, elementos prehispánicos, los colores, las artesanías, la vegetación, en el encuentro de culturas (Argentina, Colombia, México, Bolivia). Pero también se busca recuperar recurrentemente el reconocimiento de lo local, de “*lo propio*” (Bonfil, 1988) fomentando la libertad de expresarse, de mostrar elementos culturales de la Región con libertad y sin restricciones.

---

<sup>63</sup>(En <https://criteriohidalgo.com/regiones/mujeres-del-arte-adornanescuela>.revisado en abril de 2020)

Estos espacios sin presiones institucionales se convirtieron en posibilidades de generar capacidad de agencia por parte de las muralistas.

### 3.3 La historia del terreno universitario en el Desdavi, Tenango de Doria

Se rumoraba ya en 2012 que el terreno de la futura Universidad Intercultural iba a ser un lugar llamado “El Potrero” (Figura 27), un terreno ubicado a 30 minutos antes de llegar a Tenango de Doria.<sup>64</sup>



Figura 27:El Potrero  
Foto por Dalia Peña Islas

A partir de este periodo se mantuvo la idea que ahí se construiría la Universidad, pero hubo una serie de eventos antes de que esto se decidiera finalmente. Entre ellos, una marcha de algunos estudiantes y gente del Pueblo manifestando su inconformidad porque se decía en el que se iban a llevar la universidad a otro municipio (San Bartolo Tutotepec, <sup>65</sup>Hidalgo), por fines políticos, de esto se tienen distintas versiones.

---

<sup>64</sup> Ver mapa en Capítulo 1 del contexto

<sup>65</sup> Ver mapa en Capítulo 2 del contexto

*“Nosotros supimos que querían negociar un terreno de Santa María Temaxcalapa a un precio que era altísimo porque sabemos lo que cuestan los terrenos, eso era puro negocio y nosotros nos organizamos con gente del pueblo para que no se llevaran la universidad de Tenango”. (Estudiante anónimo, trabajo de campo, enero de 2018)*

*“La diputada Emilse Miranda quería la Universidad para San Bartolo Tutotepec, pero no se esperaban que nosotros nos organizaríamos y fuimos hasta México a ver a la directora de la CDI hoy INPI, Nuvia Mayorga”. (Estudiante anónimo, trabajo de campo, enero de 2018)*

*“Yo no quise que la universidad estuviera allá arriba en el Potrero, no quise talar bosque, no quise estar en medio de un lugar sagrado, y tampoco quise estar en medio de un lugar donde sacan mucha tala clandestina, es decir se me hacía que contradecía los principios mismos de las universidades interculturales, pero también me parecía un lugar riesgoso, y lo otro que me parecía riesgoso era el camino, porque como usted bien sabe la gran mayoría de los estudiantes vienen del lado de Tenango-San Bartolo para arriba y no desde Tulancingo, ese lugar a los que les hubiera quedado bien es a los empleados que no son de la región por ejemplo usted y yo, pero a los estudiantes no, y ese camino, esos ocho kilómetros de Tenango para arriba y los derrumbes y todo eso me parecían otro factor, bueno el caso es que tardé como dos años en lograr convencer a los que deciden estas cosas que ese no era un buen lugar, y yo propuse, que ahí hiciéramos, porque el terreno ya es nuestro, ese terreno fue donado para la universidad por Tenango, entonces yo lo que les dije es, ahí hacemos un centro de estudios forestales, es decir algo más chiquito y con un empleo relacionado con el lugar en el que estamos”.(Primera rectora de la UICEH. (Dra. Verónica Kugel, diario de campo, abril de 2018)*

Después de la marcha de estudiantes de la UICEH, principalmente inscritos a la primera generación de la Carrera de Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales, acompañados por la con gente del pueblo, por fin se decidió que el terreno de la universidad por ubicación y requerimientos técnicos sería el Desdavi (Figura 28), que se encuentra a 10 minutos de la cabecera municipal de Tenango de Doria, cerca del “Cerro Brujo o Sagrado” (Capítulo 2).



Figura 28:El Desdavi  
Foto por Dalia Peña Islas

El Desdavi es el nombre del lugar en donde se encuentra la UICEH y es conocido así por la gente de la región. De acuerdo a Caro (2018): *“El nombre proviene de la lengua Otomí cuya palabra es agua estancada o pequeño charco, es de ahí que se le domina como un lugar entre lagunas”*<sup>66</sup>.

En la región poca gente sabe que ese lugar en donde se encuentra actualmente la UICEH también era conocido como *“Las Trojas”*.

*“Yo compré el terreno que ahora es de la universidad, en 1986 cuando lo compré me costó un millón seiscientos mil, se lo compré a Brígido y se lo regalé a mi hijo Víctor, pero él lo vendió para la construcción de la Universidad, este terreno se llamaba: Las Trojas, ahí había guayabas de las rosas, sembraban maíz y aquí se llaman las Trojas no el Desdavi como ahora le llaman”. (Eladio, 88 años, diario de campo, enero de 2018)*

---

<sup>66</sup> Esto es trascendente en el capítulo 5 de este trabajo, ya que el hecho de que en el terreno de la UICEH existiera una laguna que se forma en tiempos de lluvia, surge la idea de hacer el ritual para el manantial que se encuentra ahí.

El terreno tiene 11 hectáreas y es la fusión de cuatro terrenos (en donde está la cabaña es el Renacimiento, el Potrillo, Guayabal 1 y Guayabal 2). El Guayabal 1 y Guayabal 2 eran del hijo de don Eladio, el otro del hijo de don Eladio y el último en donde hubo un problema entre esas familias, dicen que el sobrino le sacó la firma al tío y le cedió el terreno.

*“Esta parte de los guayabales estaba lleno de guayabas rosas, hay topografía muy accidentada, pero se puede aprovechar para alguna técnica de agricultura para las carreras de Producción Agropecuaria por ejemplo”. (Arquitecto Covarrubias, diario de campo marzo de 2018)*

En el terreno se forma una laguna natural en los tiempos de lluvia, también tiene un pocito de agua, lugares accidentados, una cabaña de madera, una casa de block cerca de la cabaña y vegetación (arboles de naranja, guayabos, arboles de morera) (Figura 29)



Figura 29: Parte de arriba del Desdavi  
Por: Dalia Peña Islas

A continuación, presentaré la conformación del espacio de la UICEH concebido principalmente desde las autoridades universitarias, para posteriormente reflexionar sobre las fricciones que se encontraron entre el espacio de la Técnica 11, que fue compartido y el nuevo espacio diseñado exclusivamente para los estudiantes universitarios.

### **3.4 Las representaciones del espacio (espacio concebido)**

Actualmente la UICEH se encuentra ubicada en el terreno del Desdavía, Tenango de Doria, Hidalgo. Las instalaciones fueron inauguradas el 31 de agosto de 2017 y el 4 de septiembre la primera generación inició el semestre.

#### **3.4.1 Primer plan de construcción en el “Potrero”**

Antes de que existiera una idea del primer plan de construcción de la UICEH en el Desdavía, se tenía un proyecto distinto para el terreno del “Potrero”, ubicado en un lugar sagrado para la región.

En la primera idea de la construcción de la universidad en el “Potrero”, según el arquitecto Oscar Covarrubias (trabajo de campo en 2018), los proyectos se elaboraron de acuerdo a las características de los terrenos y en el “Potrero” las hectáreas construibles eran dos por mucho, eran cinco módulos en donde las aulas ya venían prefabricadas y nada más las iban a montar en el terreno. El proyecto, de acuerdo a los responsables, planteaba la construcción de cinco módulos iguales así concebidos: un gran domo sostenido por vigas de madera. (Figura 30, 31, 32 y 33).



Figura 30:Primera idea de construcción en el terreno del Potrero  
Fuente: Proporcionada por el Arquitecto Oscar Covarrubias del diseño inicial de la UICEH, pensado en el terreno del Potrero



Figura 31:Imagen de la primera idea de construcción  
Fuente: Proporcionada por el Arquitecto Oscar Covarrubias del diseño inicial de la UICEH, pensado en el terreno del Potrero

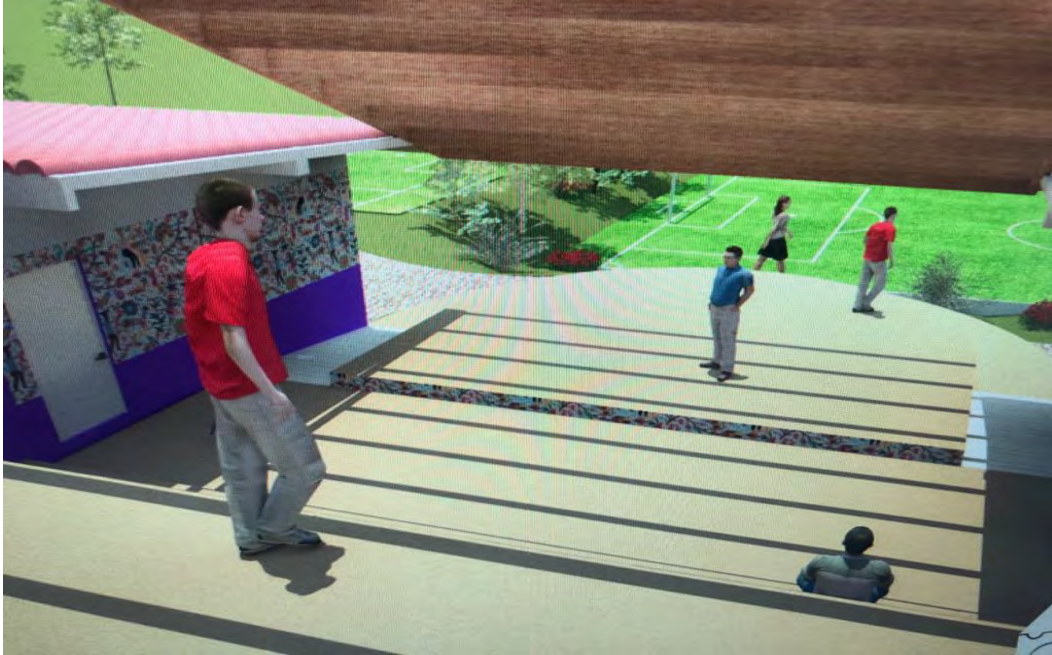


Figura 32:El terreno del Potrero  
Fuente: Proporcionada por el Arquitecto Oscar Covarrubias del diseño inicial de la UICEH, pensado en el terreno del Potrero



Figura 33:El terreno del Potrero en la primera idea de construcción  
Fuente: Proporcionada por el Arquitecto Oscar Covarrubias del diseño inicial de la UICEH, pensado en el terreno del Potrero



*“Los de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), apoyaron, pero la postura de ésta como una institución dedicada a los pueblos indígenas en la cuestión de identidad para la universidad era de risa, era de risa, porque para ellos darle identidad a la universidad era saturar todo de tenangos, todo el inmueble lleno de tenangos pintado, esta propuesta vino del despacho que contrató la CDI, empresas que se dedican a las casas de interés social iban a traer unos módulos prefabricados, este era un anteproyecto pensado en el primer terreno que se adquirió para la universidad “El Potrero”, es un llano, ahí no hay muchas áreas construibles, ahí solo se podía construir un inmueble escalonado”.(Arquitecto Covarrubias, diario de campo junio de 2018)*

La visión de la CDI en ese momento se centraba solamente en un elemento característico de la región, era una perspectiva que buscaba recuperar el bordado clásico y tradicional de la Otomí-Tepehua, el tenango. *“Lo único con lo que le querían dar identidad era con los tenangos en el interior, pero estaba saturado, peor que una casa de artesanías, quien iba querer estudiar ahí con todo lleno de colores, te vuelves loco”. (Arquitecto Oscar Covarrubias, trabajo de campo en 2018).*

En esta perspectiva planteada por la CDI, ahora Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), se observa un Sistema Escolar Público que recupera parte de la identidad de los pueblos otomies de la Sierra Madre Oriental de Hidalgo a través de las expresiones culturales llamadas *“tenangos”*, pero sin *“profundizar en el tema de la exclusión social o la reproducción de la subalternidad económica y socio-política de los grupos y pueblos indígenas”* (Taracena y Bertely,1997). También, cabe mencionar que, como menciona Naranjo (2012):*“en ocasiones, los actores que promueven determinados discursos o acciones no hacen explícita las visiones socio-políticas de sus propios enunciados”*.

*“Este no, o sea después de la primera que te mostré en el Potrero, en ese momento, yo cuando llego a la Universidad ya estaba el terreno, ya estaban bastantes gestiones, ¿no?, bueno, si no se llevó a cabo allá arriba en el Potrero fue por que las gestiones que realizó la doctora Kugel, porque ella estaba muy preocupada más que nada por la integridad de todos los muchachos y todas las personas que íbamos a vivir en esa Universidad, eh, porque es la zona más peligrosa de la carretera, la zona de mayor derrumbes, entonces dijo “vamos a buscar otra opción”, esa opción, buscamos,*

*seleccionamos dentro de 6,7 terrenos y se seleccionó El Desdavía, ¿por qué?, porque tiene las zonas construibles pues más aptas, más aptas, okay, ya estando aquí ahora si empezamos con el proyecto”(Arquitecto Oscar Covarrubias, diario de campo, 2018)*

Posteriormente, cuando en 2014 se decidió que la UICEH se construiría en el Desdavía, la rectora Verónica Kugel pidió al arquitecto Covarrubias de realizar una investigación sobre las universidades interculturales construidas y él eligió ir a observar los espacios de la Universidad Intercultural del Estado de México, la Universidad Intercultural de Chiapas, la Universidad Intercultural de Tabasco y la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Estas cuatro universidades fueron seleccionadas por sus conceptos arquitectónicos.

El arquitecto visitó primero la Universidad Intercultural del Estado de México, que tiene como concepto arquitectónico a “*Quetzalcóatl*”. Dijo que desde su punto de vista la construcción estaba muy cargada de elementos simbólicos y de grecas, que esta construcción era como para la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Comentó que, cuando inició esta investigación, no sabía que era la interculturalidad, era algo que él estaba construyendo. La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) tiene centro de lenguas, temazcales, escalinatas de piedra que asemejan a una pirámide, un centro de medicina tradicional, biblioteca, la señalética en lenguas originarias y los espacios para los docentes. Para la construcción de esta universidad se utilizaron materiales de la región y de esta construcción el arquitecto retomó las construcciones de piedra, el centro de lenguas y las escalinatas de piedra para el diseño de la UICEH.

Después de visitar la UIEM, el arquitecto viajó a San Cristóbal de las Casas a observar y a conocer la universidad, que tiene una arquitectura colonial apegada al estilo arquitectónico de San Cristóbal, con vigas de madera, pasillos techados, murales y señalética en lenguas indígenas de la región.

Posteriormente, visitó la Universidad Intercultural de Tabasco, que solo tiene como elementos simbólicos una fuente con símbolos prehispánicos.

Por último, visitó la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo la cual tiene un edificio central construido como la forma del “*Cero*” ya que representa a la cultura maya. Además tiene un sendero con un enfoque sustentable y señalética en maya.

A partir de este recorrido, el arquitecto Oscar preparó una presentación en power point para los funcionarios de la CDI, con la finalidad de convencerlos que la construcción de este tipo de universidad es distinta a las Tecnológicas y Politécnicas.

*“Por ejemplo, tú ya has de conocer las Universidades Interculturales por supuesto, pero entonces se tuvo que elaborar este documento para ilustrar en primer lugar a las autoridades del CDI que comprendieran que las Universidades Interculturales no es un modelo tipo de construcción, no es el modelo de edificio B16 o T1 donde ya están los planos, y únicamente tú los puedes poner en la Sierra, en la Huasteca o en las capitales, ¿no?, no es eso, las Universidades Interculturales pues es un simbolismo, son materiales, son diversidad de estilos arquitectónicos, su integración con el contexto y más que nada, la identidad del edificio con los estudiantes, ¿no?, o sea integrarlos a su contexto de ellos, de acuerdo a la zona, del Estado de México pues si tú ves es totalmente prehispánico, ellos le dieron ese enfoque, pero la característica es de que, bueno, ellos ocupan materiales de la región, piedra, a lo mismo que nosotros, ¿no?, y nos da esa identidad a pesar de que estamos en diferentes estados”.(Arquitecto Oscar Covarrubias, diario de campo 2018)*

La CDI proponía que la construcción tuviera la forma de un Tenango que se viera desde las alturas (Figura 34), pero era complicado arquitectónicamente atender esos requerimientos, por lo que aquí es donde comenzó el diseño del plan maestro para realizar la propuesta desde la UICEH.

*“Tengo el nombre del arquitecto, es el arquitecto Juan Martín Bustamante, él es de Pachuca, entonces lo que hizo la CDI es contratar o sub contratar este despacho de arquitectos, entonces nos pone la primera propuesta de Universidad, pero todo el recurso se iba en 6 aulas y en construcción de servicios entonces pues ahí fue la intervención, ahí fue cuando nos dieron la apertura a nosotros, nosotros alzamos la mano y dijimos; eso no. La doctora dijo, estuvo muy muy al pendiente de ese aspecto, no, este, si me encargo bastante ese asunto “hágales entender”. Nos costó trabajo, pero nos dieron apertura a proponer la integración del plan maestro y todas las necesidades que teníamos, aulas de cómputo, aulas de esparcimiento, 12 aulas”. (Arquitecto Oscar Covarrubias, diario de campo de 2018)*

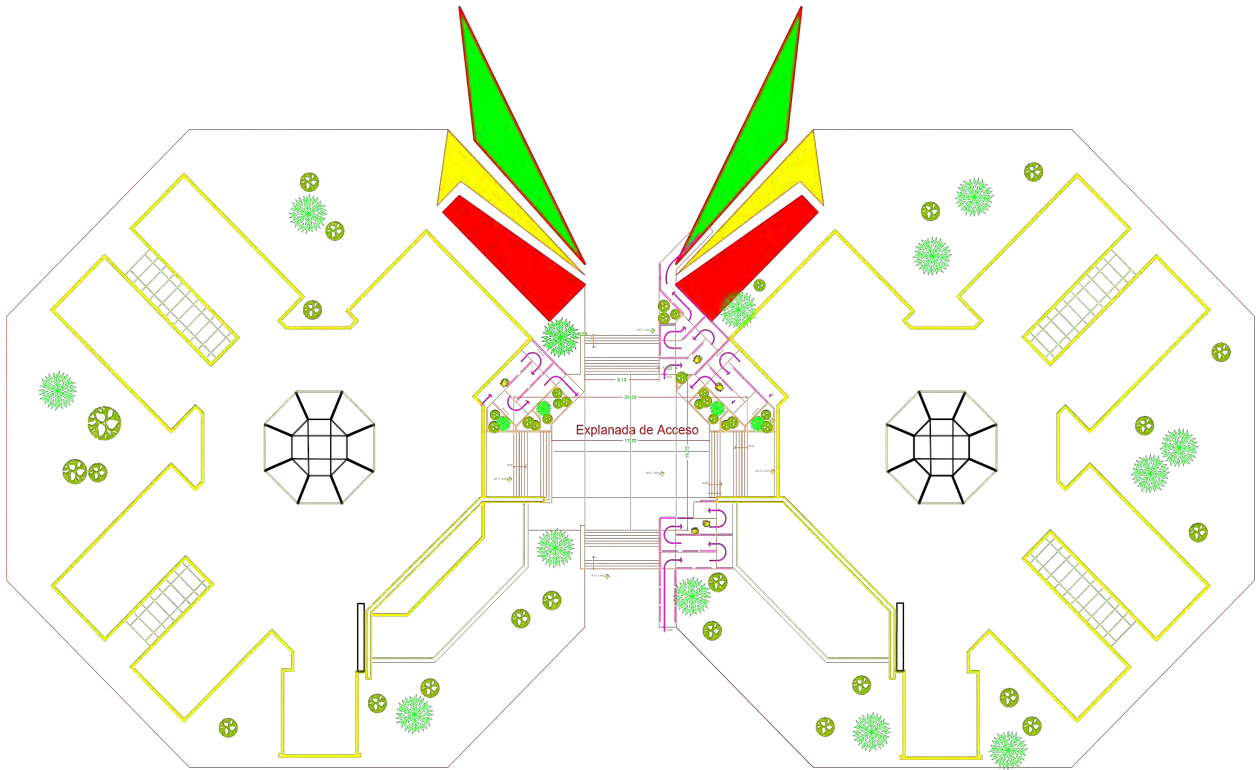


Figura 34:Imagen arquitectónica de la visión de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) hoy INPI, "un tenango desde las alturas"  
Fuente: Arquitecto Oscar Covarrubias

El arquitecto comentó en una de las charlas: *"Hay gente que llegaba preguntando: ¿si era posible ver el tenango desde el aire?"*, imaginando que en la UICEH si se había construido bajo este modelo.

*"En la construcción de un edificio intervienen muchos factores, el principal es el económico, porque rige los diseños, por ejemplo: muchas universidades interculturales son edificios tipo que las que construyen los Institutos de Infraestructura Educativa. Un ejemplo es la universidad de Chiapas que le trataron dar un poquito de identidad con la imagen urbana de San Cristóbal de las Casas, tejados de barro, tableros con cantera, pero lo que yo identifiqué en todas las universidades es la interacción con las lenguas indígenas lo que sí también bautizaban a los edificios con nombres en lengua indígena. Después de que visité todas las universidades me quedé con la idea de interculturalidad sobre los edificios es que hay que darles identidad con algunos símbolos a los edificios, con íconos dar identidad a los edificios sobre las regiones de que vienen los muchachos". (Arquitecto Oscar Covarrubias, diario de campo en 2018)*

La interculturalidad en esta visión provenía desde la CDI, ahora el Instituto Nacional para los Pueblos Indígenas (INPI), la cual no hizo consultas a las comunidades sobre la construcción y sus elementos, solo decidieron bajo el supuesto de que el “*tenango*” sería el símbolo que representaría a la institución, porque el dinero provenía de los recursos federales y es común. Como menciona Erdösová (2013), esto nos muestra que la interculturalidad procede desde arriba y no considera la construcción desde abajo, lo cual es cuestionado como una imposición.

Si vamos un poco más a profundidad en esta concepción de la diversidad de la CDI, hoy el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), encontramos que guarda muchas relaciones con las perspectivas de corte indigenista que esta instancia ha tenido hacia las culturas indígenas desde su fundación como Instituto Nacional Indigenista.

Como lo señala Favre (1998) *“el indigenismo en América Latina es, para empezar, una corriente de opinión favorable a los indios”*, que inmediatamente nos señala que el indigenismo *“es una posición que tienen los no indígenas ante los indios, y que la encontramos específicamente en América Latina”*.

La posición de las autoridades de la CDI consistió en pensar y decidir de manera institucional, pensar por las comunidades de la Región Otomí-Tepehua y designar al “*tenango*” como elemento central orientador de la construcción de la UICEH, considerando que la identidad otomí en un primer plano es ese aspecto cultural “*el tenango*”, cuando en realidad, como lo establece Ribeiro (1978), una identidad étnica es: *“un proyecto político que, con base en un acervo cultural, pretende convertirse en una realidad social y de esta manera forjar el proceso histórico”*. Es decir, a una población no se le puede definir con un solo criterio.

### **3.4.2 El plan maestro**

En la UICEH se pueden observar distintos espacios construidos, en obra negra y sin construir que configuran lo que plantea Lefebvre (2013) *“como espacios que ocultan no una relación social sino una multiplicidad que el análisis puede potencialmente revelar”*.

Justo retomando el planteamiento anterior, en este apartado se presentará una parte del espacio de la UICEH que se diseñó, mismo que el arquitecto Oscar Covarrubias nombró como el “*Plan maestro*”, es decir aquel que orienta arquitectónicamente las etapas de construcción de la universidad y que muestra producción de interculturalidad desde la concepción del espacio mismo. “*Paul Klee llego a declarar que el artista, el pintor, el escultor, el arquitecto no se limita a mostrar un espacio, sino que lo crea*”. (Lefebvre, 2013)

El plan maestro muestra las “*representaciones del espacio*” o “*espacio concebido*”, que “*es aquel de los planeadores, de los científicos, el proyectado que para este caso es el que se propone desde el diseño y la planeación de los arquitectos*”. (Lefebvre, 2013),

El discurso técnico, arquitectónico está presente en todo momento en el diseño de la UICEH, como se mostrará en los siguientes apartados.

En un inicio la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) proponía construir 6 aulas, pero eso era muy poco para operar y se propusieron por lo menos 9 aulas, y el arquitecto Oscar Covarrubias presentó todos los diagramas de funcionamiento de cómo debería operar este tipo de universidades, así que la CDI aceptó y se le presentó una serie de necesidades (Ver anexo 11).

El plan arquitectónico se planteó con base a lo siguiente:(Ver anexo 12)

*“Aquí se hizo hincapié en la construcción y un concepto arquitectónico que partió de la palabra “tenangos” que significa entre muros, construyendo las paredes de piedra de la Región Otomí-Tepehua, pero se trató de vincular lo moderno, así que este terreno tiene 11 hectáreas. (Arquitecto Covarrubias, diario de campo en 2018)*

En el plan maestro se visualiza de la siguiente manera (Figura 35):

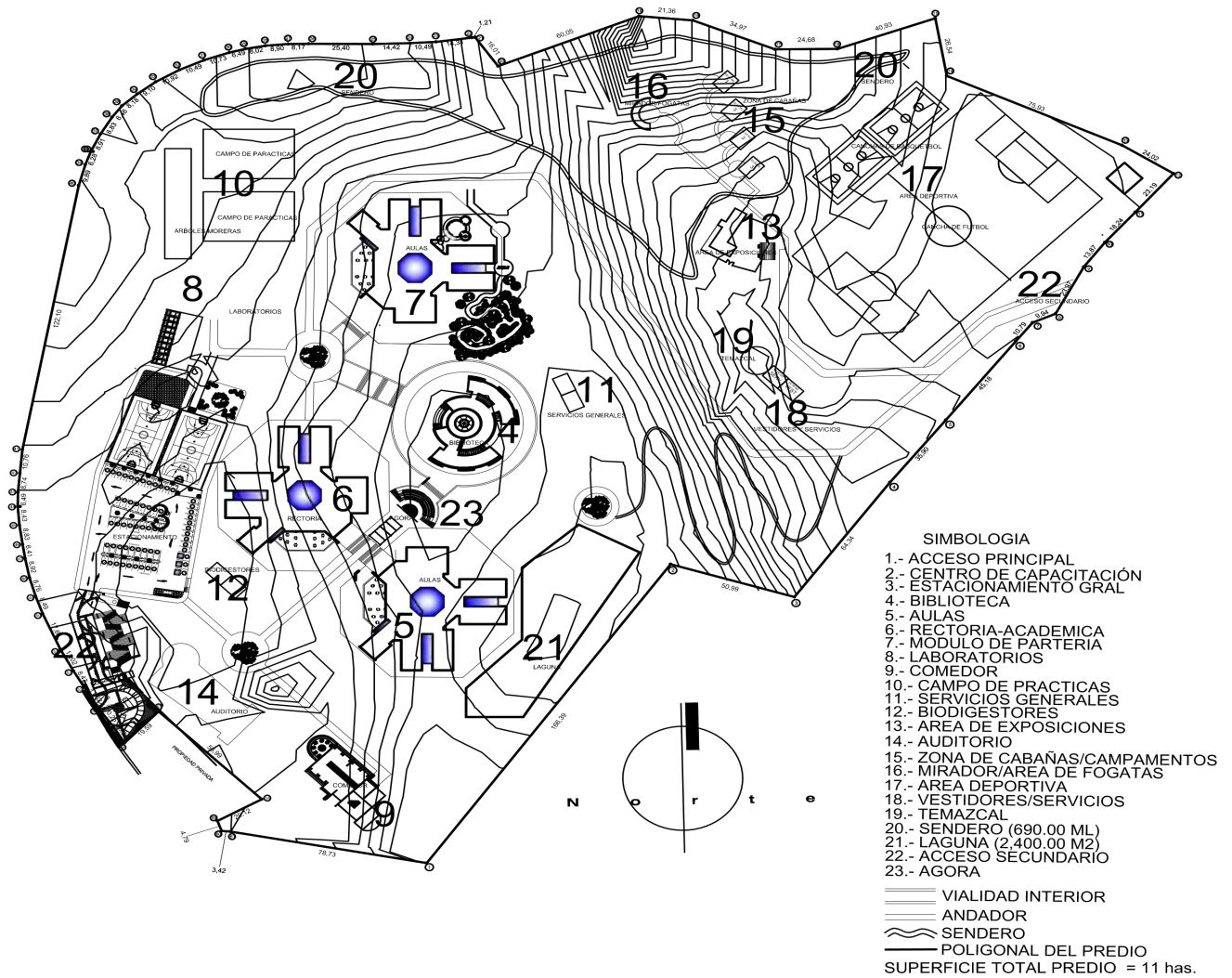


Figura 35: Plan maestro de la UICEH  
 Fuente: Proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias

Para 2015 se realizó el primer diseño de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo y, siguiendo la propuesta de la CDI, solo se había pensado en 6 aulas y contar con los servicios básicos. Afortunadamente se consiguieron más recursos y se generó una propuesta de construcción en una primera etapa con dos naves octagonales bajo el punto del diseño del significado de la palabra “*tenango*”, la cual significa entre muros, además se decidió construir esos muros con piedras de la región.

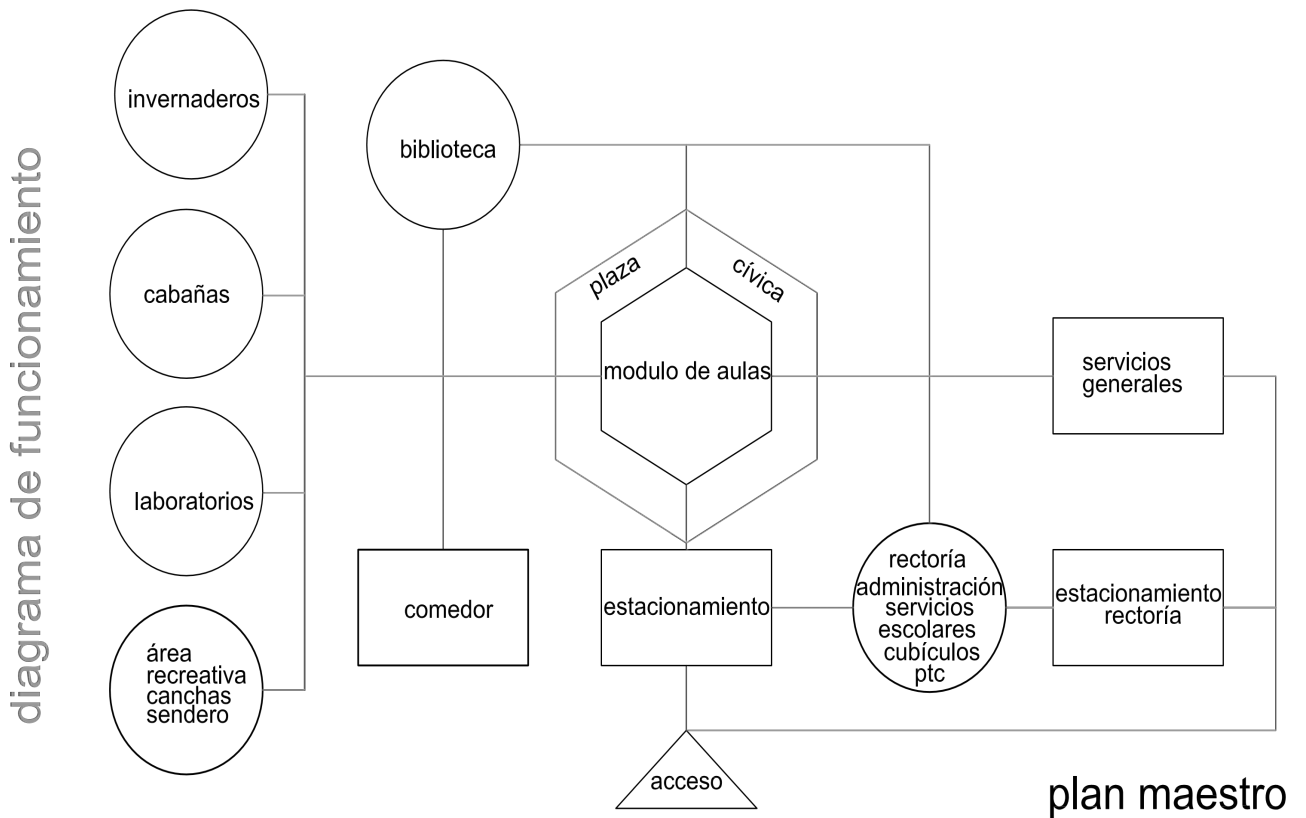
En la primera etapa, ya con más recurso, a partir de los diagramas de funcionamiento (Figura 36), se planteó que todo giraría alrededor de la biblioteca, se pidieron para la primera etapa: 12 aulas, un mini auditorio, un comedor para 200 usuarios, laboratorio de lengua, laboratorio de cómputo, cubículo para profesores

de tiempo completo, el sendero (tomando la idea de Quintana Roo), las cabañas (Algunas fueron de Chiapas), tomando elementos de muchas universidades porque tienen carreras en común.

*“Todas las necesidades se fueron conjuntando para el plan maestro de la universidad, en cuanto a la cuestión cultural se planteó la integración de elementos arquitectónicos de la región, símbolos. El concepto que le dimos a la CDI era que teníamos un espacio en donde estuviéramos todos dentro de un mismo espacio, por las condiciones climatológicas, la zona, la región, por todos estos factores, aquí dentro se puede tener un evento cívico dentro etc.”.*  
(Arquitecto Oscar Covarrubias, diario de campo en 2018)

Como ha podido observarse, todas las decisiones sobre los espacios planteados desde el plan maestro integran símbolos de la región, pero vistos desde la perspectiva indigenista, entendida como *“una política de Estado mexicano, diseñada y llevada a cabo por intelectuales mestizos en beneficio de los indígenas, pero sin la participación de éstos. Un experimento de ingeniería social muy de moda en las ciencias sociales de los años cincuenta”* (Stavenhagen, 2013).





## universidad intercultural del estado de hidalgo

Figura 36: Diagrama de funcionamiento del plan maestro<sup>67</sup>  
 Fuente: Proporcionado por el Arquitecto Oscar Covarrubias

*“Esto es un poquito de los diagramas de funcionamiento, una parte de la arquitectura, parte de eso de cantidades espaciales, no tienes nada, todo es espacial, nada de plasticidad, pero con esto se le da la funcionalidad de edificio. Entonces este sería el diagrama de funcionamiento del módulo de aulas y estamos partiendo de una figura geométrica, X, digo como cualquier diagrama, pero de aquí parte todo, de aquí parte todo, porque el octágono aquí, esa figura geométrica se presta pues para tener cuatro alas, ¿no?, cuatro alas perfectamente con las circulaciones entonces por eso es la jardinera octagonal, precisamente se adoptó un poquito lo que es este diagrama; donde tenemos una aula, una ala con seis aulas, otra ala con seis aulas, el acceso, tenemos la terraza, tenemos los servicios, y en este caso, el laboratorio de cómputo, esas fueron nuestras necesidades.*”

<sup>67</sup> El diagrama de funcionamiento presenta un hexágono y no un pentágono, porque en un inicio según charlas con el arquitecto Oscar Covarrubias así se tenía pensado, pero no permitía las salidas y se modificó a octágonos.

Yo para operar en primer lugar necesito eso, sale, como segunda etapa lo mismo, o sea, tengo el otro diagrama". (Arquitecto Oscar Covarrubias, trabajo de campo 2018)

### 3.4.3 El módulo de estudiantes

Desde el plan maestro se planteó construir el domo octagonal (Figura 37) con 12 aulas.

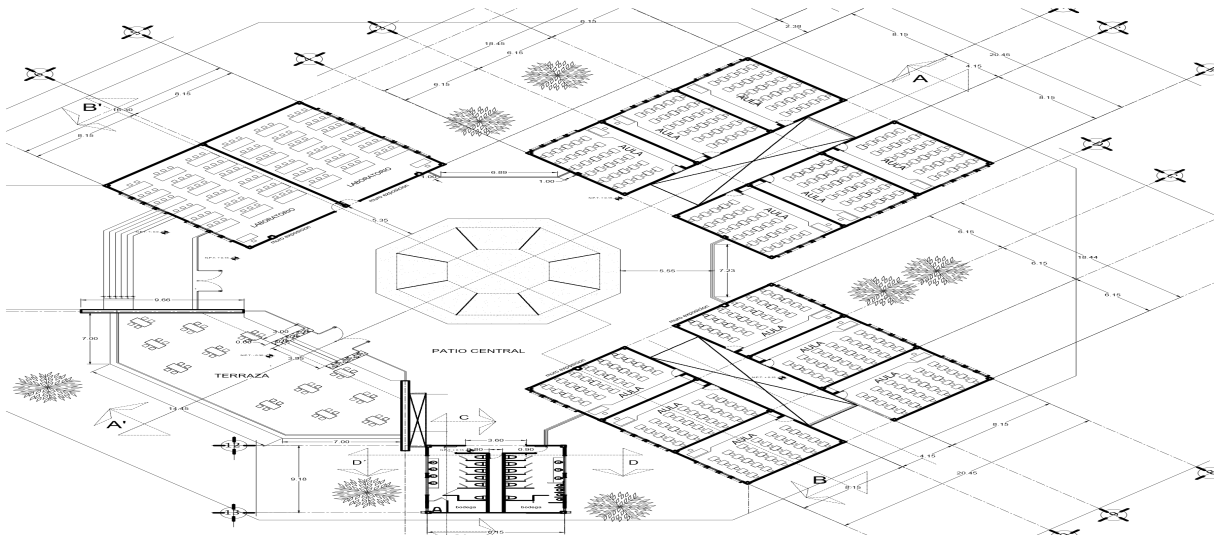


Figura 37: Imagen de la nave octagonal de las aulas  
Por: Proporcionada por el Arquitecto Oscar Covarrubias

El domo de estudiantes se planeó con 12 aulas tipo de 48 metros cuadrados de superficie, laboratorios de cómputo, sanitarios, terraza y un vestíbulo central

El diseño estuvo basado en el concepto que rige la gran parte de los edificios, y se hizo hincapié en la construcción y un concepto arquitectónico que partió de la palabra “*tenango*” que significa entre muros, (Figura 38) construyendo las paredes de piedra de la región, pero se trató de vincular lo moderno, así que este terreno tiene 11 hectáreas y están construidas 4.

Actualmente uno de los espacios que se pretendía para un laboratorio de cómputo es usado como biblioteca y el otro como laboratorio adaptado para más de 50 computadoras.

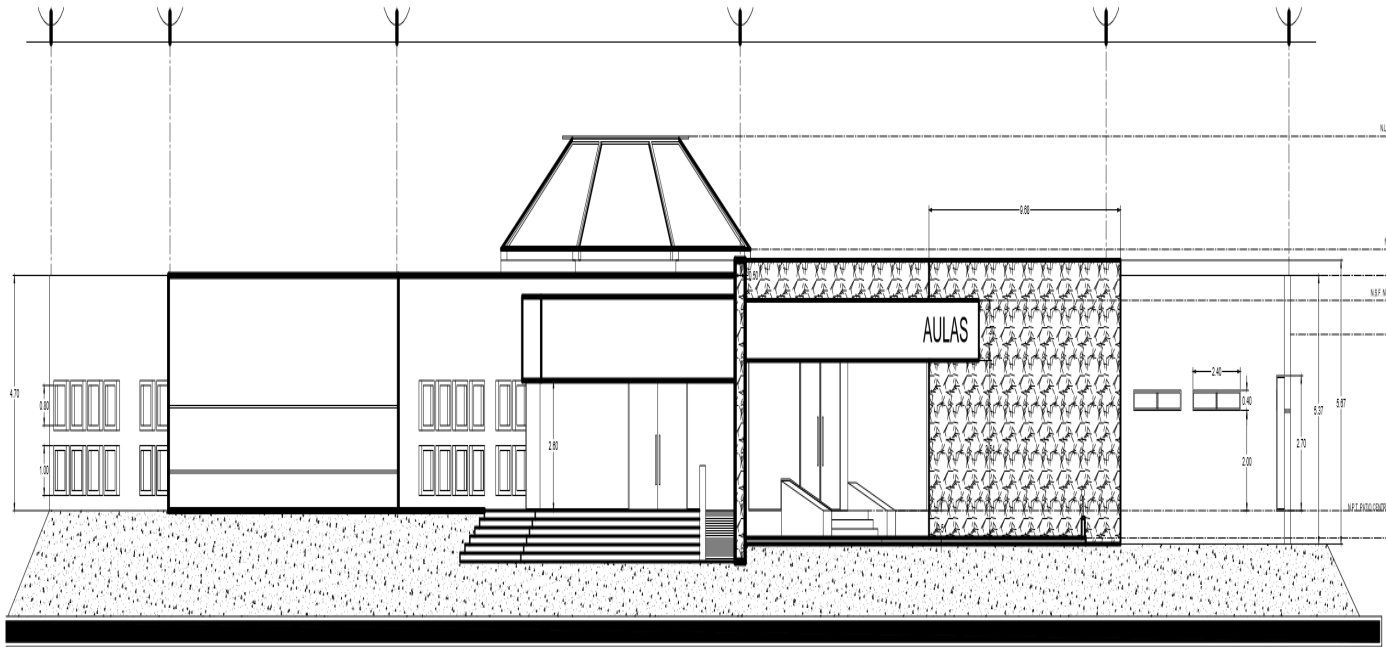


Figura 38: Fachada principal de las aulas  
 Por: Proporcionada por el Arquitecto Oscar Covarrubias

*“Entonces, eh, por ejemplo, este, este es el módulo el que yo te decía de aulas, está informática, está un site, un laboratorio de cómputo, área de lectura previendo ya una biblioteca provisional, ya la estábamos previendo, tenemos las aulas, bodega, acceso y servicios y así tenemos todas, por ejemplo: el de biblioteca, ¿no?, que volvemos a lo mismo, partimos del mismo concepto; un vestíbulo central donde todas las áreas unan, emerjan ahí todas todas, ese es el concepto que nosotros tenemos, que nosotros le dimos a la CDI, yo quiero que toda la convivencia sea dentro de un mismo espacio”. (Arquitecto Oscar Covarrubias, trabajo de campo en 2018)*

#### 3.4.4 La sustentabilidad en la construcción

Las paredes y los escalones están contruidos con piedra de la región, por el tipo de clima de la región también se introdujo una eco-tecnología a uno de los edificios en manera de sifón: se mete el aire frío y enfría el edificio y solo funcionan con las aulas del perímetro. También se tienen paneles solares, más de 200, en el módulo de aula, el ahorro de energía es del 95%. (Figura 39)



Figura 39: Paneles solares en las aulas  
Fuente: Obtenida de la página de la UICEH<sup>68</sup>

*“La rectora me pidió visitar la página de la universidad Earth de Costa Rica y de ahí sacamos las ideas de que los edificios deberían de contar con captación de agua pluvial, tenemos 1600 metros cuadrados de losa, todas estas aportaciones pluviales caen a una cisterna y se reúsan para las descargas sanitarias, y las descargas sanitarias, tenemos dos biodigestores de 7000 litros cada uno donde se hacen los procesos, el problema es que no tenemos comedor, la idea es reutilizar el bio-gas, almacenarlo y llevarlo al comedor y usarlo. También por el tipo de clima que tenemos aquí metimos una eco-tecnología a uno de los edificios en manera de sifón, se mete el aire frío y enfría el edificio y solo funcionan con las aulas del perímetro y tenemos paneles solares (Arquitecto Covarrubias, noviembre de 2018)*

*“La interculturalidad está ligada a la sustentabilidad”. (Exrectora Verónica Kugel, trabajo de campo junio de 2019.*

Desafortunadamente por falta de presupuesto se omitieron varias eco-tecnologías:

*“Bueno, dentro de ese calor, pues en el edificio si nos funciona la parte de la sustentabilidad, desgraciadamente esa sustentabilidad nada más está en el primer edificio de aulas para darle el confort a los estudiantes, nosotros también por cuestión de presupuesto se omitieron también algunas eco-tecnologías, pero este, como puedes ver, aquí están todos los diagramas, aquí está todo”. (Arquitecto Oscar Covarrubias, trabajo de campo de 2018)*

La sustentabilidad está presente en toda la construcción:

*“Uno de los requerimientos principales es que debemos de ser una institución sustentable, entonces desde un principio estábamos proyectando esto, captación y reutilización de agua de lluvia, eh, reutilización de aguas grises y tratadas, utilización de biodigestores, para generar el bio gas y uso de lodos para la fertilización y composta de terrenos, una ventilación natural, energía solar a base de sistema de celdas solares y utilización de formas armónicas integradas al paisaje, este, significado cultural, eh, bueno, más que*

<sup>68</sup> UICEH <https://www.facebook.com/universidadinterculturalhgo/photos/a.1924392614460180/2739744692924964> (27 de julio de 2020)

*nada fue la integración de elementos edificativos de las culturas indígenas de la región, elementos de la arquitectura local tradicional, símbolos y entorno”.(Arquitecto Oscar Covarrubias, trabajo de campo junio de 2018).*

Cuando uno llega a la UICEH en carro particular o público se encuentra con una institución llena de colores y murales desde la entrada.

Para llegar de la entrada al módulo de estudiantes (Figura 40) es recorrido de un minuto caminando, por un pasillo rodeado de pasto y algunos árboles pequeños que han sido sembrados en 2019. Ya subiendo las primeras escaleras se logra ver el módulo de estudiantes que se encuentra el fondo y tiene tenangos pintados en la fachada de la entrada. Al llegar, el visitante se enfrenta a un espacio que tiene puertas de vidrio, lo que permite observar un paisaje impresionante que se cubre de vegetación del bosque mesófilo de montaña.

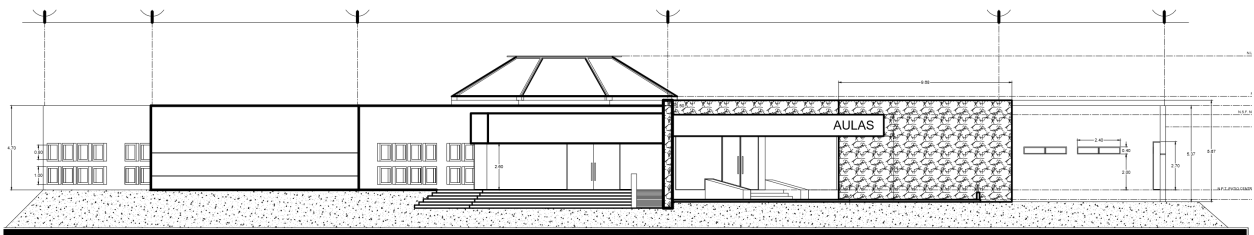


Figura 40:Módulo de estudiantes  
Fuente: Proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias

El domo de estudiantes, donde se encuentran las aulas, tiene una terraza con vidrieras que permite disfrutar de una vista impresionante de la Sierra.

*“Entonces pues otro de los requerimientos fue que yo quería tener un contacto con el medio ambiente, somos amigos del medio ambiente, entonces por eso tenemos esa cantidad de cristales, de cancelas que desde cualquier punto de la Universidad, bueno el vestíbulo y los que son pasillos y áreas comunes tú puedes ver el exterior, por eso son los grandes domos y grandes cancelas, pues la verdad unos cuadros y a mí la que me gusta mucho pues es del vestíbulo de aulas, si ves hacia la terraza se ve impresionante la Sierra, se ve impresionante, y precisamente por esos efectos de niebla, lluvia, sol, luz, sombras, lo que tú quieras”. (Arquitecto Oscar Covarrubias, 2018)*

Al entrar al domo de los estudiantes se observa que en el centro hay plantas y una piedra enorme, del lado derecho se encuentra provisionalmente la biblioteca y un aula de cómputo, este espacio inicialmente en el plan arquitectónico estaba señalado como el laboratorio de cómputo, pero por falta de recursos se dividió en dos espacios: biblioteca y laboratorio de cómputo, que se convirtieron en espacios multifuncionales. A cinco metros de estos, en la parte exterior, se encuentra un mural.

Entrando del lado izquierdo se observan los baños de mujeres y hombres y un mural de mosaicos en la entrada, que representa un árbol. (Figura 41). En el espacio de fondo se encuentran distribuidas las 12 aulas separadas por pasillos, cada pasillo tiene seis.



Figura 41: Baños de mujeres y hombres y un mural de mosaicos en la entrada  
Foto por Dalia Peña Islas

Dentro de este domo hay otro mural que recubre toda la pared, abarcando 3 aulas completas. Este mural fue elaborado por estudiantes de la UICEH y lo analizaré en el capítulo 4 porque me permitirá confrontar las fricciones entre el espacio concebido y el espacio vivido. En este domo hay 4 murales en total.

A un lado de los baños se encuentra una exposición de herramientas tradicionales, con pequeños textos que elaboraron estudiantes de la Licenciatura de Desarrollo Sustentable (Ver capítulo 4).

### 3.4.5 Los murales

#### 3.4.5.1 El mural de “tenangos” en el domo de estudiantes

Dentro del edificio de los estudiantes existen cuatro murales, dos de ellos fueron creados por grupos de estudiantes bajo una convocatoria, otro por un estudiante contratado por la propia universidad y el último fue elaborado por una artista invitada.

Para este apartado se presentará el mural que fue pensado para la entrada del edificio de los estudiantes, que fue elaborado por un exestudiante llamado Eduardo López Alvarado de 25 años. Eduardo estudió Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales en la UICEH, pero desertó de la licenciatura. No ha estudiado arte, sino estudia como autodidacta técnicas de pintura y me comentó lo siguiente:

*“El contador Gabriel me vino a invitar aquí a la casa para hacer el mural para el proyecto de la universidad, el diseño de los “tenangos” ya venía en el proyecto, pero para este mural solo me dijeron que lo hiciera y no me indicaron nada, así que lo hice como los murales clásicos, yo lo iba diseñando dentro de la barda dentro del espacio y este primer mural en realidad fueron “tenangos” no tradicionales. Como yo ya no era estudiante se me pagó por el mural y les gustó y me pidieron realizar otro en la parte de abajo. En este primer mural me tardé 15 días, fue una indicación”. (Eduardo López Alvarado, 25 años, trabajo de campo en 2018)*

Este mural se encuentra en la parte superior de la fachada del edificio (Figura 42).



Figura 42:Domo de estudiantes en donde se observan los tenangos<sup>69</sup>

### 3.4.5.2 Las jardineras dentro del módulo de estudiantes y rectoría- académicos

Dentro de este espacio concebido, también se pensó en las jardineras que se encontrarían en el centro de los domos. El arquitecto Oscar señaló lo siguiente:

*“Yo como arquitecto tenía otra propuesta, la jardinera debería tener un tema, la rectora sugirió que fuera. “El bosque mesófilo de montaña” no podíamos meter copales, ahíles, vegetación muy grande y lo más representativo eran los helechos y metimos tres, desgraciadamente no se han dado mucho porque el helecho recibe luz indirecta, crece debajo de los árboles y aquí esta abajo del domo por ese lado tenemos que reforzar esas jardineras. El tema de jardineras no se tenía en un principio, eso nació de la doctora Kugel. En el módulo de arriba nos encontramos con una roca y la dejamos como ornato y coincidió que estaba al centro de la jardinera”. (Oscar Covarrubias, diario de campo en 2018)*

Parte de la vegetación de la región Otomí-Tepehua está constituida por helechos, un tipo de vegetación que es propio del Bosque Mesófilo y que también fue contemplado como parte del diseño de la Universidad. (Figura 43) Según algunas conversaciones con el personal docente, incluso la piedra de la que habla el

<sup>69</sup> De la pagina de la UICEH <http://uiceh.edu.mx/>(revisada en julio de 2020)



arquitecto en las charlas que entablé con él retoma la silueta de la montaña que se encuentra frente a la universidad:

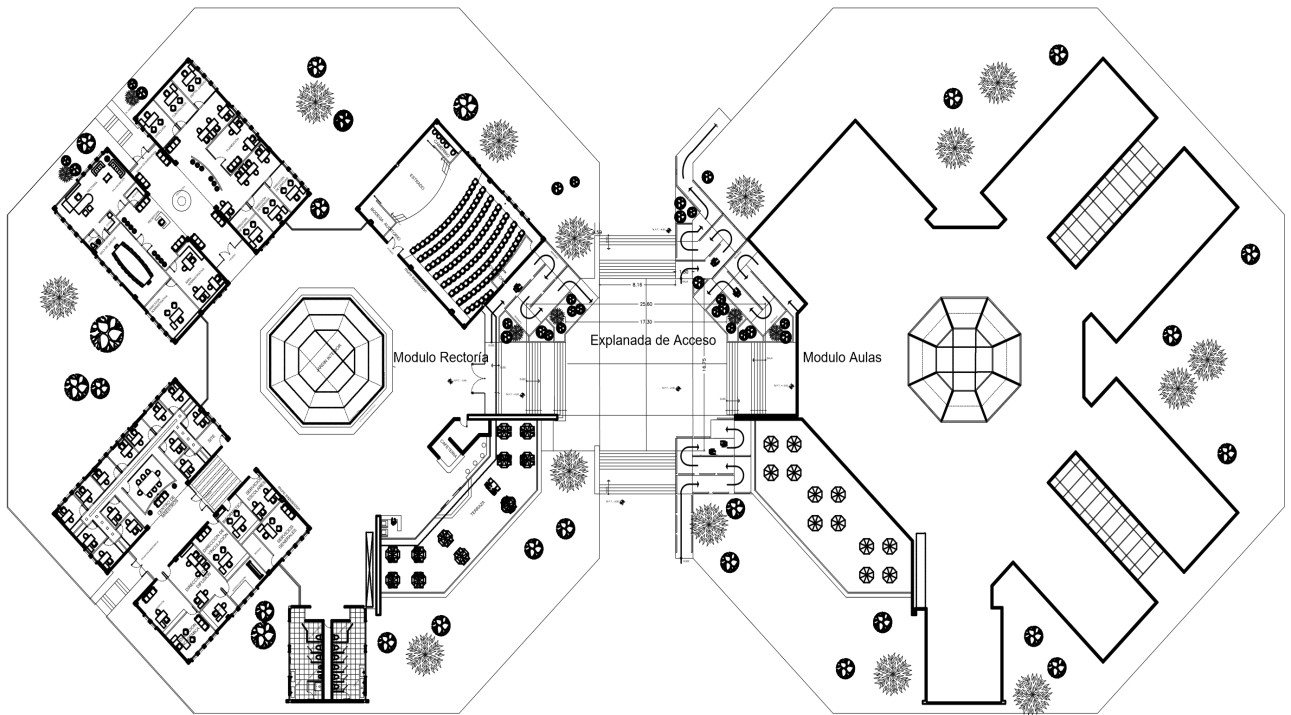
*“La piedra se parece a la montaña, mírala tiene la misma forma.  
(M.S,38 años, charla informal con una docente,2018)”*



Figura 43:Jardinera del domo de estudiantes  
Foto por Dalia Peña Islas

### **3.4.5.3 Modulo de rectoría y académicos**

El módulo administrativo está conectado por escaleras con el módulo de estudiantes. Este se compone de los espacios de rectoría, recepción de rectoría, sala de juntas, abogado general, dirección de administración, caja, secretaría académica, dirección de difusión, dirección de planeación, dirección de vinculación, dirección de humanidades, dirección de ciencias, dirección de lenguas, centro de copiado, cafetería (islas de servicio) y el auditorio (125 usuarios).



PLANTA ARQUITECTONICA MODULO DE RECTORIA

PLANTA ARQUITECTONICA MODULO DE AULAS

Figura 44: Domo octagonal

Fuente: Proporcionada por el Arquitecto Oscar Covarrubias

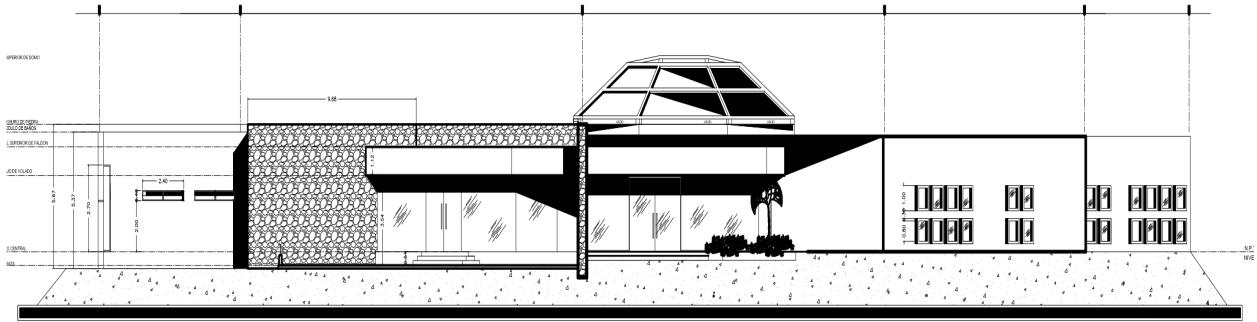
Estos diseños fueron elaborados por el arquitecto Oscar Covarrubias en conjunto con la aprobación de rectoría.

*“Si, o sea, junto con la rectora , eh, uno no puede dar, uno propone y te lo palomean, y si hubo algunas cosas que a ella le parecieron muy bien, otras que me cambio, no recuerdo cuales, pero si me cambió, entonces, sí puedo decir que es una idea en conjunto, pero si, la idea es sabes que, dentro de un mismo espacio viendo las condiciones climatológicas, eh, la zona, la región, eh, por todos estos factores que ahorita estás viendo que está lloviendo allá afuera, aquí podemos tener un evento cívico, podemos tener una comida de fin de año, podemos hacer lo que queramos en ese vestíbulo”. (Arquitecto Oscar Covarrubias, diario de campo en 2018)*

Se consideró que un mismo espacio pudiera tener distintos usos , así como se tomó en cuenta el clima cambiante de la Región (neblina, lluvia, frio, calor).

*“Por ejemplo el clima extremo que es, podemos hablar que un 75% de los días del año que este así, estamos muy bien, estamos resguardados, pero ese 25%, el extra, el otro 25% es un calor*

tremendo, ¿no?”. (Arquitecto Oscar Covarrubias, diario de campo en 2018)



FACHADA PRINCIPAL

Figura 45: Fachada principal del módulo de rectoría y académicos  
Fuente: Proporcionada por el Arquitecto Oscar Covarrubias

Dentro de este domo octagonal también se encuentra una jardinera en el centro con helechos arborescentes que son parte de la vegetación del bosque Mesófilo de Montaña de la Región Otomí (Figura 46)



Figura 46: Jardinera del domo de rectoría  
Foto por Dalia Peña Islas

La sustentabilidad está presente en todos los espacios construidos, es un concepto integrado a la perspectiva de interculturalidad, teniendo en cuenta como objetivos esenciales reducir la contaminación y el consumo de energías alternativas como los paneles solares y los biodigestores. La UICEH involucra el aspecto social, ambiental y económico en los espacios como parte del reconocimiento de lo sustentable vinculado a lo intercultural (ONU,1987).

#### **3.4.5.4 El mural y los bordados de tenangos como parte del paisaje intercultural concebido en el domo de Rectoría-Académicos**

En 2019 Sergio Cortez Gamboa, rector de la UICEH desde mayo de 2018, solicitó a Carmina Orta, quien para ese momento ya no era parte del personal académico de la institución, pintar un mural en el domo de Rectoría-Académicos. En este mural se decidió recuperar elementos que son culturalmente importantes para los habitantes de la región, como las máscaras del carnaval de San Bartolo, parte de la vegetación de la Región, un bādi (sabio local), los recortes de papel usados en la petición de las costumbres y un mensaje sobre la diversidad. (Figura 47 y Figura 48))



Figura 47:Mural del domo de rectoría - académicos  
Foto por Dalia Peña Islas

## IGUALDAD Y DIVERSIDAD

*Diversidad en los países*

*Diversidad en las raíces*

*Diversidad en todas las regiones*

*Diversidad en las naciones...*



Figura 48: Mensaje escrito en el mural  
Foto por Dalia Peña Islas

En este domo también se encuentran dos bordados de costumbre (Ver capítulo 2), que fueron donados a la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH) por el colectivo “La mazorca y el Niño Dios” del Instituto de Investigaciones y Estética de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El primero fue bordado en San Nicolás por Doña Faustina José Modesto, quien lo adquirió pintado y el segundo, donado por el Hmunts’ a Hemi- Centro de Documentación y Asesoría Hñhañhu de Ixmiquilpan, Hidalgo, fue bordado en San Nicolás, Tenango de Doria por Doña Guadalupe Sevilla Modesto y pintado por Doña Fidela Cajero, ya finada.



Figura 49: Tenangos en el domo de rectoría - académicos  
Foto por Dalia Peña Islas

Una vez más se puede observar que en la dimensión de “*espacio concebido*” (Lefebvre 2013) se incorporan en todo momento elementos culturales y lingüísticos de las comunidades de incidencia, usándose como orientador transversal de las construcciones la palabra “*tenangos*”, incorporando en los espacios las lenguas indígenas, elementos como la vestimenta tradicional en las muñecas, murales que recuperan elementos culturales de la región, la vegetación, el clima y la sustentabilidad. Este interculturalismo instituido por parte de las autoridades y planeadores se maneja desde una lógica instrumental técnico-funcional, en donde los problemas de la interculturalidad y el bilingüismo no son vistos como problemas públicos y políticos (Tubino, 2005). La visión de interculturalidad se descarga en una intención reducida a la dimensión romancista de los pueblos, de un discurso no crítico de las realidades sociales, económicas y políticas que los contextualiza.

Aquí encuentro una relación fuerte con la “*interculturalidad institucional*” desde el modelo de las UIS que establece: “*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*". Además, con lo propuesto, se evidencia la ausencia de la participación de poblaciones indígenas de la Región Otomí-Tepehua en el diseño de los espacios concebidos, lo cual no rompe con la marginalización política de estas comunidades.

En los espacios se incorporaron expresiones lingüísticas, culturales, saberes de los pueblos, como los bordados, pero se observa una diferencia entre este espacio concebido en las instalaciones de la UICEH y los primeros murales pintados en la Secundaria Técnica. El espacio concebido en esta última fue diseñado desde visiones no institucionales, con referentes externos, con la libertad de elección y decisión sobre lo que se plasmaría en cada mural, a diferencia de los murales que pintó Eduardo en la UICEH, cuya concepción estuvo atravesada por decisiones de las autoridades educativas. Lo anterior permite reflexionar sobre las primeras *"fricciones: las cualidades incómodas, desiguales, inestables y creativas de la interconexión a través de las diferencias"* (Tsing,2005) entre las posturas y perspectivas de los primeros muralistas, la participación de Eduardo, las ideas del arquitecto Oscar Covarrubias, las decisiones de la CDI hoy INPI y las decisiones de la rectoría.

Estas fricciones se agudizan en el espacio vivido, que analizaré en el capítulo 4, en donde mostraré cómo las mismas contribuyen a producciones de interculturalidades más críticas desde un "tercer espacio".

#### **3.4.5.5 La señalética en lenguas**

Todos los espacios de la universidad tienen señalética en lenguas, uno puede encontrar que todos los letreros están en tepehua, ñuhu de la Sierra y náhuatl de Acaxochitlán. (Figura 50)



Figura 50: Letreros en lenguas  
Foto por Dalia Peña Islas

El modelo de elaboración de la señalética se retomó de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), esto vuelve a confirmar que la UICEH recupera y conjuga diversos elementos de algunas Universidades Interculturales.

Los letreros se desarrollaron de la siguiente manera:

*“En la UVI tienen letreros multilingües prácticamente en todas sus sedes, y la manera de hacerlo que se desarrolló en una de las sedes de la UVI nos pareció particularmente interesante, el problema con esto de la señalética, que está mucho de moda en Hidalgo, es que traducen los nombres de los espacios literalmente, esas propuestas de traducción de enchilame una, la pueden hacer 10 personas diferentes y tener los significados diferentes y jamás se van a usar, porque no se está creando la costumbre de llamar a eso de cierta manera lo otro que sucede es que se hace mucha traducción literal y se inventan algo que mide tres líneas de corrido, pero jamás se va a usar, entonces lo que nos decían en la UVI es que había que buscar no que un letrero se viera bonito, si no que hubiera palabras y conceptos que ojalá se fueran usando y eso solo se puede hacer en colectivo y entonces lo que ellos hicieron fue trabajar con varias personas, discutir con varias personas, poner el letrero, y al cabo de dos o tres años discutir cuáles son las palabras que están sobreviviendo al uso del tiempo y cuáles no, cuáles habría que reconsiderar porque si no solo es un letrero y solo hablar en español, Obviamente que es un sueño que todos tengamos las mismas palabras para los espacios pero si lo hacemos de manera colectiva lo logramos mejor”. (Exrectora Verónica Kugel, entrevistas, junio de 2018)*



Finalmente, la señalética era algo considerado por la autoridad de la universidad como algo fundamental, incluso tenerlas para la inauguración de la misma, concebida como parte de un paisaje lingüístico público, escrito y no solo verbal, así que se colocaron los letreros en toda la institución.

Incluso en el siguiente relato se observa una visión de interculturalidad desde la que, en ese momento, era la autoridad central.

*“Por lo menos con una función si cumple, en el paisaje lingüístico de la universidad está clara su interculturalidad y está claro su sueño, a lo mejor no su realidad, pero si su sueño. Todo el mundo lo ve todo el tiempo, esa es también una función importante”. (Exrectora, Verónica Kugel, diario de campo, junio de 2018)*

En estas acciones de colocar la señalética en lenguas originarias se observa una visión de interculturalidad ligada al respeto de la diversidad lingüística, ya que ésta también es parte de las diversas culturas (Bolívar,2007), pero también este “*paisaje lingüístico*” en el espacio concebido (Lefebvre,2013) es una forma de asumir un enriquecimiento lingüístico que reconoce a las culturas locales (tepehua, nahua y otomí) como un plurilingüismo caracterizado por asumir desde esa postura el reconocimiento de las diferencias lingüísticas reflejadas de manera escrita en los espacios universitarios, con un fin de enriquecimiento lingüístico. (Hamel, 1998)

Desde el modelo curricular de las UIS se señala la incorporación de:

*“Expresiones lingüísticas y manifestaciones de las culturas y saberes de los pueblos indígenas del país, abrir espacios de expresión y comunicación en las diversas lenguas mexicanas en el ámbito universitario para favorecer condiciones que permitan recapitular, sistematizar e impulsar procesos de revitalización, consolidación y desarrollo de las mismas, así como de la filosofía y cosmovisión de las culturas originarias. (Casillas y Santini, 2009:45)*

Para la señalética en lenguas de la UICEH se consideraron a hablantes y conocedores de las lenguas originarias; esto permitió incorporar sus saberes y cosmovisión como originarios de una cultura indígena local. La presencia de los letreros en distintas lenguas de la región fue importante para su reconocimiento, pero esto no necesariamente implica su uso en estos espacios en donde la mayoría

del personal es hispanohablante, de hecho en el siguiente relato lo confirma: la Exrectora

*“Yo creo que el uso no funcionó, yo la verdad no me acuerdo como se dice rectoría y debí haberme memorizado como se dice rectoría en las variantes, ese proyecto no se termina, deberían en las clases de lengua analizar que palabras no se utilizan o que si se utilizan”.*  
(Exrectora de la UICEH, trabajo de campo de 2019)

El paisaje lingüístico concebido funciona como un espacio que visibiliza la presencia de otras lenguas además del español, dando respuesta al modelo intercultural de las UIS que establece *“el respeto a la diversidad y el reconocimiento del valor de las lenguas y culturas de los pueblos originarios”*(Casillas y Santini, 2006), insertándose en un discurso de interculturalidad dentro del modelo que no necesariamente implica esas *relaciones de respeto, equidad y valoración mutua* (Mato, 2008, 2009).

#### **3.4.5.6 Las muñecas**

Dentro del domo de los administrativos existe una pared que alberga unas muñecas sobre un mapa titulado *“Mujeres de Hidalgo y del mundo”*.

Recuerdo perfectamente el proyecto de colocar las muñecas en una pared del domo de administrativos, pasaba por ese lugar una tarde como a la 1:00, yo venía de impartir una clase y me encontré con Carmina Orta, una docente que impartía clase en la licenciatura de Arte y Diseño y que en ese momento estaba pintando el mapa. Posteriormente tuve una charla informal con ella y me platicó lo siguiente:

*“Yo había hecho una propuesta inicial de que cada país tuviera un color distinto para que se distinguieran, pero se me solicito que los mapas fueran de un solo color”.* (Carmina Orta, trabajo de campo de 2018)

Al final se quedó el mapa como se observa en la (Figura 51).



Figura 51: Mujeres de Hidalgo y el mundo  
Foto por Dalia Peña Islas

*“Lo importante de esto son las muñecas que desvestimos para vestirlas de hidalguenses, si ese es el mero chiste de esto porque entonces tiene las raíces firmes y la mirada amplia. Es decir nada más ponerlas así no tenía según yo mucho chiste si a ha a ver vamos a ponerlo más grande a ver a ver este estas estas 5 son unas que sacrificamos de donde ya había mucho, y quizás menos elaboradas y eso y bueno pues sacrificamos unas, las vestimos de Acaxochitlán a eso me ayudó esta Wendy Anilu, ella me dijo hay 5 diferentes de acaxochitlán y creo que es la más lograda, la del Valle del Mezquital se la llevo Adriana Roque nos ayudó creo que básicamente su mamá, la de Huehuetla se la llevo Fidela y se la llevo aaayy no me acuerdo quien la hizo, la de ñuhu de la sierra se la llevo Nieves es quizás la que me hace menos feliz, pero claro a ella entendió en San Bartolo y entendió que iba entender si ella es de ahí y entendió lo que hoy dicen que es el traje tradicional de ahí pero toda la riqueza textil de la Sierra no está reflejada pero bueno esa y ¿Cuál me falta? ¿Del valle? Aaaaaaa la de la Huasteca la de la Huasteca se la di a Marilú se la dio a no sé a quién en Huejutla y nos la trajeron de regreso tons ahí está, que a lo mejor son perfectibles sobre todo creo esa esa bueno, pero algunas muy bien logradas, pero bueno le dan su chiste a esto las raíces firmes y la mirada amplia”. (Verónica Kugel, trabajo de campo de 2018)*

Las muñecas a las que se refería la doctora Verónica Kugel son las que aparecen en el mapa de Hidalgo que se encuentra del lado izquierdo, esta parte fue construida con el apoyo del personal administrativo de la UICEH.

Nuevamente en esta experiencia se observa la “fricción” (Tsing,2005) entre las posturas de la muralista Carmina Orta y las decisiones de rectoría sobre un espacio

concebido. Las posturas muestran el talento de la artista y una visión de los colores como diversidad que diferencian los distintos países, pero que no se plasmó porque finalmente las decisiones no fueron tomadas solo por ella, sino terminaron siendo atravesadas por el poder de decisión sobre el “*deber ser*”.

#### 3.4.5.7 El lema de la universidad en las paredes

El lema de la UICEH ha sido modificado. En sus inicios era: “*Cultura, Identidad y Tradición*”, idea que no agradaba del todo a quien en ese momento fungía como rectora:

*“Mi reproche respecto al lema de cultura, tradición, identidad, es que va con todo, yo aquí estoy en la Subsecretaría de Patrimonio y Fomento Cultural, y pues es el mismo, cultura, tradición, identidad, ¿pues si no?, es demasiado general”.* (Exrectora, Verónica Kugel, diario de campo junio de 2019)

También se llegó a usar “*Totalmente interculturales*” pero se modificó por “*Con las raíces firmes y la mirada amplia*” (Figura 52). La locución “Las raíces firmes” se ligó constantemente a las acciones para la Región Otomí-Tepehua y los sitios de origen de los estudiantes de la UICEH:



Figura 52: Lema de la universidad pintado por Carmina Orta en una pared del domo de rectoría-académicos

Foto por Dalia Peña Islas

*“Yo recuerdo muy bien el lema lo dije por primera vez, lo dije en un discurso que me pidieron que hiciera en un evento en la Secretaría de Educación Pública (SEP) aquí en Pachuca, y fue mi oración final de lo que ahí dije, presentando la universidad, y no tenía ninguna pretensión de convertir eso en nada, es decir, en ese momento me nació como una manera de cerrar lo que yo estaba diciendo sobre la universidad, y ya después cuando estábamos buscando un lema, porque había un lema original que se llamaba, Cultura, Tradición, y no recuerdo que más, eso se definió antes de que iniciaran las clases, antes de que llegara yo, y me pareció un poco fuera de tema, igual hubiera servido para un pueblo mágico, o para la Secretaria de turismo o así, no le vi mucho chiste, y empecé a pensar en algo, y a mí me encantaba el de Quintana Roo, ser para el mundo y ser para nosotros o algo así, y no lograba pensar en nada nuevo porque todo el tiempo pensaba yo pero como este es el mejor y ya no lo podemos usar, y en una conversación de esas que tuve no recuerdo con quienes, estaba Marilú y había otras personas, estábamos hablando de que íbamos a hacer con eso, entonces por ejemplo Marilú me dijo, yo en aquel entonces hice una lista y escogieron ese (que tampoco me gustaba) , pero ella tenía otras propuestas, que no fueran, cultura, tradición, identidad, entonces yo le dije el otro día yo dije no sé qué, entonces como a mí me dijeron no pues a la mejor de repente ese también me gusto y acabó convirtiéndose en el lema de la universidad, y mucho después empezamos a pintar los muros, pero eso también fue porque ya estábamos ahí , porque ya estaba Carmina que creo que fue la que propuso si no queríamos escribir algo, porque luego hubo uno que salió más bien de difusión, en la época de Miriam Bernal que era, Somos totalmente interculturales, yo pensé eso es como yo soy totalmente Palacio, dije no, ese no. Entonces todo eso fue sucediendo y al cabo de un tiempo, quedó el que quedó, con las raíces firmes y la mirada amplia, pues es que si está muy dicho y si lo digo de otro modo ya no quedaría tan bien dicho. Yo sí creo que estas universidades deben de formar jóvenes en su región para su región, o bueno en una región indígena para la de al lado que es el caso del valle del mezquital, yo no estoy pensando en formar jóvenes para ningún otro lugar, yo estoy pensando que la universidad debe ser detonadora de desarrollo culturalmente respetuoso desde abajo, sustentable, con gente de la región y que a nosotros nos toca capacitar gente para que eso se haga, eso es la raíces firmes”.(Exrectora de la UICEH Verónica Kugel, diario de campo en junio de 2020)*

La mirada amplia fue ligada a la idea de salir de la región o de los propios espacios de origen de los estudiantes, pero regresar con otra visión y conocimientos que contribuyan al desarrollo local:

*“Pero tampoco pienso que uno deba de encerrar a nadie en ningún lugar, es decir, los mandamos lejos, los mandamos a China, Italia, Alemania, Estados Unidos, Canadá. Si pienso, quizás porque es mi*

*propia experiencia de vida, que viajar cultiva el espíritu, y que viajar nos ayuda a encontrarnos, y que al viajar, se regresa apreciando más que cuando uno salió y que en todos lados se aprende algo, y ya el que se quiera ir está bien que se vaya, es decir, no puede una universidad intercultural tener el propósito de encerrar a la gente en la región en la que esta, eso sería ridículo, y sería empobrecedor, eso creo que es la parte de la mirada amplia, pero evidentemente que la tarea es que esa región vaya formando su propia inteligencia, en el sentido de gente con una capacitación universitaria por supuesto que un bādi es suficiente inteligencia, pero es otra cosa y se complementa, entonces en ese sentido las raíces firmes y la mirada amplia, yo hoy sigo pensando que eso describe bien, lo que yo pienso que debe hacerse ahí, peor describe bien lo que juntos hicimos ahí, no solo en un lema sino en todas sus acciones. Quizás por eso, por lo menos yo, lo sentí bien, pero creo que otros también lo sintieron bien, es decir, yo veo que ahí esta y yo creo que ahí se va a quedar, como el de Quinta Roo también esta, es decir ya es ese, y eso no funcionaria, si no representara algo”. (Exrectora de la UICEH Verónica Kugel, diario de campo en junio de 2020)*

El planteamiento guía del lema de la universidad “*Con las raíces firmes y la mirada amplia*” se inserta en el supuesto del diálogo intercultural al que se refiere Miranda (2019) “*parte del supuesto de que para dialogar debe haber una diferencia y –como se planteará a continuación– una alteridad. El diálogo de saberes como posibilidad conlleva implícitamente la relación con el otro real, imaginario y emergente. Una perspectiva filosófica de análisis desde los imaginarios de Castoriadis*”.

Las acciones de la exrectora estuvieron orientadas en actividades y fortalecimiento de lo local, pero con mirada global (intercambios al extranjero y dentro del país). Estos conocimientos a los cuales tuvieron acceso algunos estudiantes les permitieron dialogar en la diferencia de su propia cultura, relacionarse con otros, incluso hubo imaginarios de diversos estudiantes sobre vivir estas experiencias quienes no pudieron concretarlas, como en el caso de Viridiana Calvillo que siempre expresaba “*Ya me vi en China*”. El lema de la universidad plantea el diálogo entre lo local y lo global desde la perspectiva institucional de la exrectora, diálogo que se plasmó en las paredes de la UICEH y es usado para difundirla en “*terceros espacios*”, como la página de Facebook y los carteles de difusión.

### 3.4.5.8 La fachada principal de la Universidad

Otro elemento importante que es parte del diseño arquitectónico de la UICEH es la fachada principal (Figura 53).

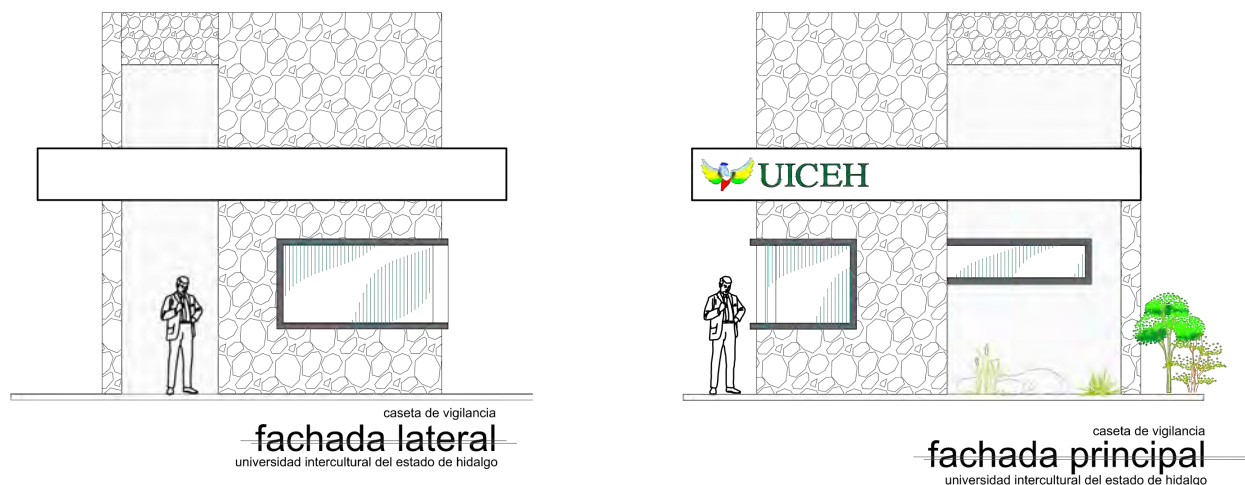


Figura 53: Fachada de la UICEH  
Fuente: Proporcionada por el Arquitecto Oscar Covarrubias

*“Considero que parte de las Universidades Interculturales son muy dinámicas tanto en sus modelos educativos al igual que lo deben de ser en sus edificios, las formas orgánicas es lo que más se lleva con una universidad intercultural, no tanto una universidad con ángulos rectos, creo que el alumno o la interculturalidad se entendería mejor como algo elástico y que mejor forma que un círculo y una forma orgánica”.*

*Orgánicas por la ubicación de las universidades interculturales, se retoman formas de la naturaleza, no son formas ortogonales (ángulos rectos). La naturaleza no tiene ángulos rectos, la naturaleza es imperfecta, ese mismo tema orgánico se retoma para el diseño. Por lo menos trato de representar en pisos esas formas ortogonales. (Arquitecto Oscar Covarrubias, diario de campo en octubre de 2018)*

Las paredes tienen nuevamente piedras (muros de piedra). Los pisos tienen símbolos, *“este diseño de los círculos te va diciendo para dónde vas, te va educando, aquí solo hay formas orgánicas y curvas”*. Esta representación del espacio (Lefebvre, 2013) mezcla una ideología de interculturalidad y conocimiento del arquitecto que es un planificador que introduce elementos de la cultura local (los

muros de piedra) y elementos de las UIS, que tienen que ver con las formas orgánicas no estáticas, sino elásticas y permiten visualizar que se trata de un esfuerzo por recuperar e integrar elementos locales como lo establece el modelo intercultural de las UIS.

*“Desde la perspectiva de las culturas de los pueblos indígenas, es deber de las Universidades Interculturales impulsar el desarrollo económico, cultural y social de los pueblos indígenas, preservando su identidad. Para esto se proponen líneas de acción que subrayan tres ejes: el empleo de materiales y sistemas constructivos de la región en sus instalaciones; el desarrollo de formas armónicas a la vista e integradas al paisaje o a la arquitectura local tradicional, y la proyección en el diseño de la simbología y tradiciones propias de los pueblos indígenas de la región.”(Casillas y Santini,2009:38)*

La perspectiva del espacio se relaciona directamente con la propuesta del modelo intercultural pero no desde la perspectiva de las culturas de los pueblos indígenas, sino desde una perspectiva indigenista (Favre, 1998), el pensamiento de un no indígena sobre indígenas.

Las formas orgánicas se observan en el piso de la entrada, círculos y líneas, que incluso caminando atraen a la vista. (Figura 54)



Figura 54:Fachada con formas orgánicas en los pisos  
Fuente: Proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias



Éstas están formadas con piedras de la región, las áreas verdes aún no están culminadas, pero la caseta de vigilancia si y, siguiendo la línea de toda la construcción, también tiene muros de piedra.

Existió voluntad de incorporar elementos de la región, reconocer las lenguas, la naturaleza, la cultura, pero las relaciones de poder se hacen visibles en la toma de decisiones sobre la gran parte del diseño, lemas, logotipos, infraestructura en general de la UICEH. Como menciona (Walsh, 2012) *“las relaciones de poder y el colonialismo no son atendidas, discutidas, incluidas”* en los espacios concebidos.

Se reconoce la diversidad de la Región Otomí-Tepehua en las formas orgánicas, la sustentabilidad, los muros de piedra, esta ideología del planeador, del arquitecto, de la exrectora vuelve y está presente la producción de una interculturalidad que reconoce la presencia de culturas locales que se quieren hacer dialogar a través del espacio. *“Las representaciones del espacio, que se vinculan a las relaciones de producción, al <<orden>> que imponen y, de ese modo, a los conocimientos, signos, códigos y relaciones <<frontales>>”* (Lefebvre, 2013). Es un espacio que domina desde signos elaborados mediante la arquitectura, en donde nuevamente se entremezclan la ideología y el conocimiento del arquitecto.

Las fricciones se hacen visibles entre lo que se quería incorporar desde artistas como Carmina Orta y Eduardo y las visiones institucionales.

El contacto con la naturaleza, las formas circulares, el uso de materiales sustentables son signos recurrentes del espacio concebido que reconoce la diversidad local, la mirada sustentable ligada a la diversidad cultural local para dar identidad a los espacios y la ideología atravesada por las relaciones asimétricas en las decisiones, donde se sobreponen las ideologías indigenistas (Favre, 1998).

### **3.5 Espacios en construcción**

Dentro de los espacios concebidos, también se encuentran algunos que solo se han plasmado en el *“Plan maestro”*, pero aún no se terminan. Estos espacios también son representaciones que aún no se ejecutan, pero siguen la misma línea del espacio concebido hasta el momento: paredes de piedra, escaleras, elementos

sustentables, formas orgánicas, símbolos como la lengua y recuperación de elementos de otras UIS.

La visión de reconocer la diversidad cultural local y estatal de las culturas presentes en Hidalgo permanece en el plan de construcción a través de la propuesta de un diálogo entre elementos simbólicos de las culturas indígenas, que se representan desde la visión de las autoridades de la UI, esta visión de plasmar la presencia de culturas partiendo de lo que señala Dietz (2019) *“como un marco teórico de los estudios interculturales, un campo interdisciplinario que percibe y analiza la diversidad cultural, lingüística y/o étnica, por un lado, pero con la necesidad de una estrecha relación con la desigualdad y con las asimetrías históricamente estructuradas en torno a un orden colonial y patriarcal por el otro”*.

*“Recuerdo el inicio de la construcción de la universidad, todo estaba lleno de lodo, porque ahí se forma una laguna con la lluvia, después ya no fui al terreno hasta que fue la inauguración, después de haber deambulado por distintas instituciones ya todos tanto estudiantes como personal docente y administrativo queríamos nuestros propios espacios”*. (Arquitecto Covarrubias, diario de campo octubre de 2018)

En este apartado se muestra como, desde el plan maestro, se trazan líneas de construcción que van siendo modificadas por los recursos disponibles. Como relata el arquitecto:

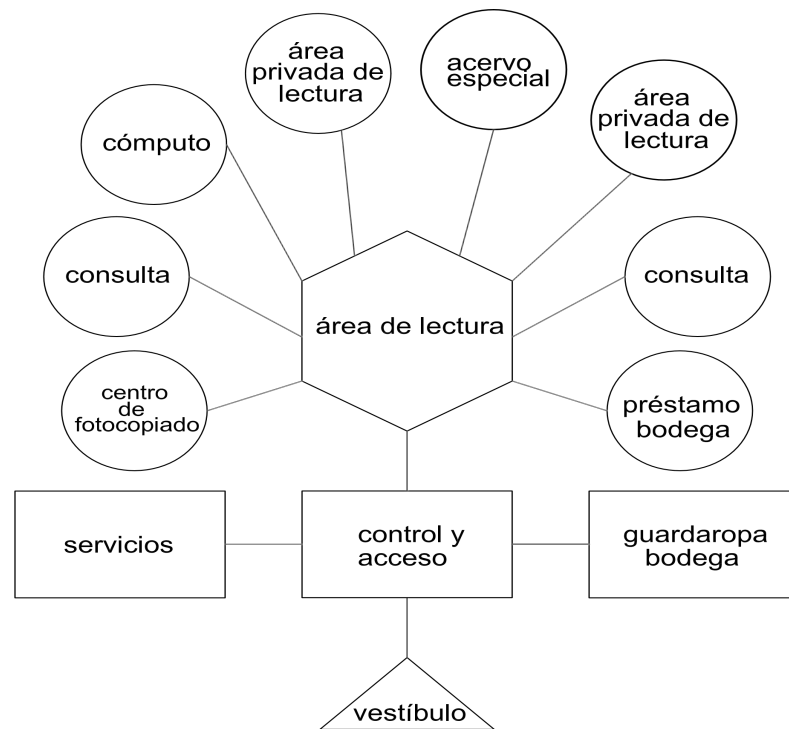
*“Se tiene un imaginario de la construcción de la Universidad en una segunda etapa la cual considera temazcales, centro de lenguas, un centro de capacitación en donde acuda la gente de la comunidad, un sendero, una biblioteca circular, un comedor, laboratorios para enfermería y partería, considerando que cada espacio contendrá elementos simbólicos de cada una de las regiones indígenas de Hidalgo”*. (Arquitecto Covarrubias, diario de campo octubre de 2018)

Los elementos simbólicos son pensados por el arquitecto, la idea es que los estudiantes, al encontrarse en los espacios universitarios, se sientan como en casa, esta ideología parte nuevamente desde los planeadores.

### **3.5.1 La biblioteca y el centro de lenguas**

La biblioteca es uno de los espacios en obra negra, aun no se termina de construir, pero en el plan arquitectónico ya se tiene proyectado el edificio. (Figura 55)

diagrama de funcionamiento



biblioteca

universidad intercultural del estado de hidalgo

Figura 55: Diagrama de funcionamiento de la biblioteca  
Fuente: Proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias

En este diagrama original se observa un hexágono en el centro, pero en realidad se cambió al mismo diseño de los domos de los estudiantes y los administrativos, a un octágono. Se pretende que dentro de este edificio se encuentre el centro de lenguas.

Se seguirán conservando las paredes de piedra y las escaleras.

La idea es que los libros de la biblioteca se vieran de todas partes, ocupando piedra, algunos murales y nada más. Los murales están por definirse y se parte de los diagramas. (Figura 56)

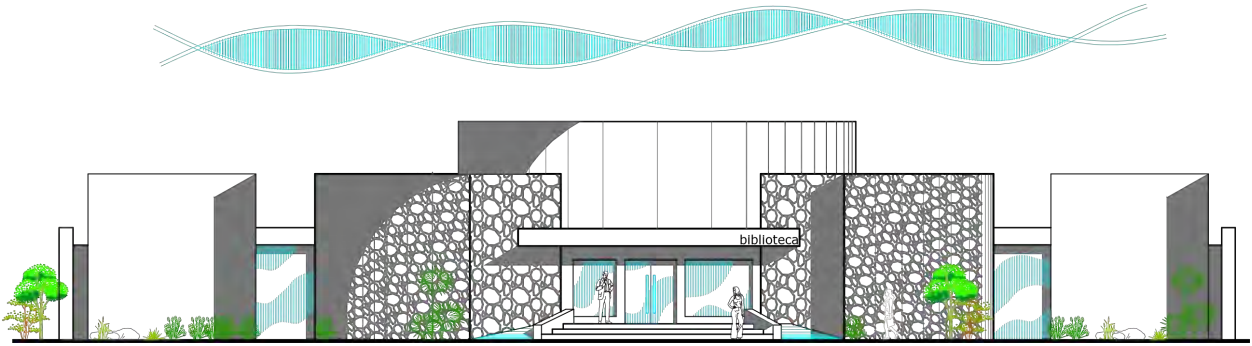


Figura 56: Fachada principal de la biblioteca donde se observan las paredes de piedra  
Por: Proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias

En la parte de la fachada se tenía planeado introducir en las paredes imágenes de un bordado del Valle del Mezquital, Hidalgo (Las estrellas) del libro titulado “*Hidalgo, diseños e iconografías, geometrías de la imaginación*” editado por el Consejo Nacional de las Culturas y las Artes (CONACULTA), pero esto no fue posible porque el costo de estas paredes con estos diseños es muy elevado y el presupuesto no alcanzó, así que la idea se modificó con representar formas orgánicas en los pisos. (Figura 57)



Figura 57: Estrella en el centro de un bordado de una blusa de Ixmiquilpan, Valle del Mezquital Hidalgo  
Foto por Dalia Peña Islas

Las estrellas en ese libro representan para la cultura ñhañhu del Valle del Mezquital lo siguiente:

*“Astros: En los bordados otomíes del Valle del Mezquital, el motivo celeste por excelencia es la estrella (Tzuhu). Formada normalmente por ocho picos, la estrella se diferencia de las flores de estrella porque carece de tallo. Se representan como motivos aislados o algunas veces agrupados en hileras, formando caminos. Un detalle significativo es que algunas veces, las estrellas son bordadas en la periferia del campo del textil bordado, en color blanco”.*  
(Lorenzo, 2008: 171)

Se pretende recuperar elementos de todas las regiones de Hidalgo en los edificios de la UICEH, esta idea es del arquitecto Oscar Covarrubias quien ha pensado los diseños de esa forma.

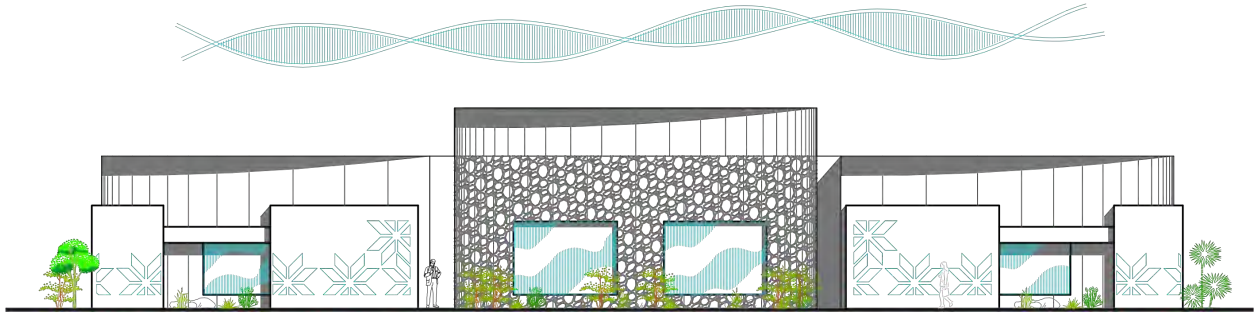


Figura 58: Fachada posterior  
 Fuente: Proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias

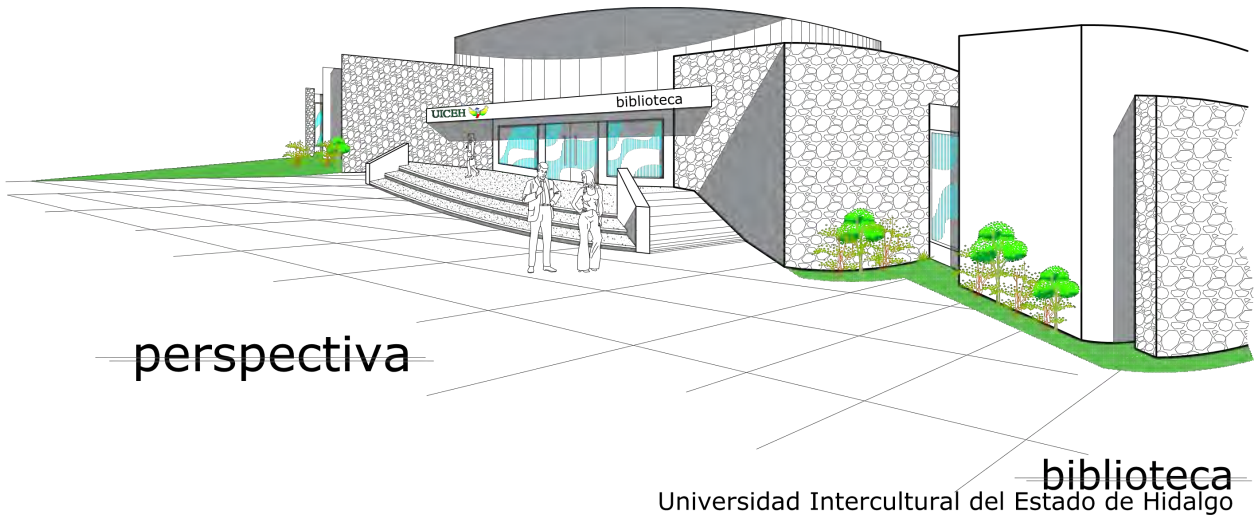


Figura 59: Perspectiva de la biblioteca  
 Fuente: Proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias

El centro de lenguas está inspirado en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), se pretende introducir el icono de la lengua, pero todavía es un proyecto.

### 3.5.2 Los laboratorios

En todos los diagramas de funcionamiento aparece como centro un hexágono, pero en realidad en todos es un octágono para incluir las salidas, en el caso de los laboratorios aún no están terminados, pero se plantea en el plan 4 laboratorios con sus bodegas cada uno el acceso y el área de servicios (Figura 60)

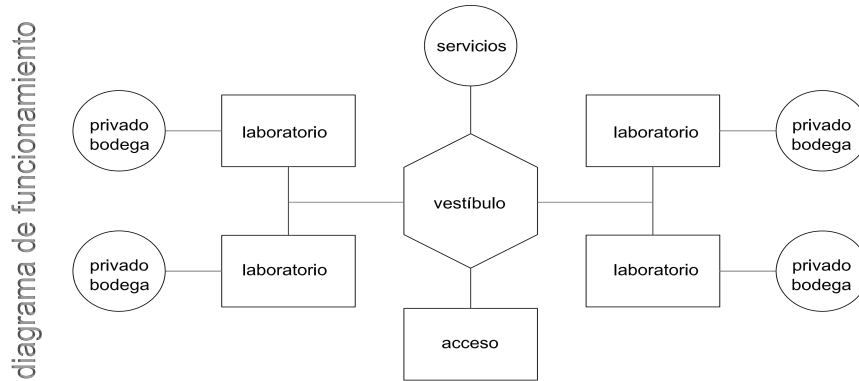


Figura 60: Diagramas de funcionamiento  
Fuente: Proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias

En los laboratorios se tiene el plan de incorporar vegetación encapsulada en el pasillo del centro, un espejo de agua con piedras de los ríos de la región, es un espacio dedicado a la ciencia y experimentación con un aspecto de armonía al interior y contacto con la naturaleza (Figura 61).

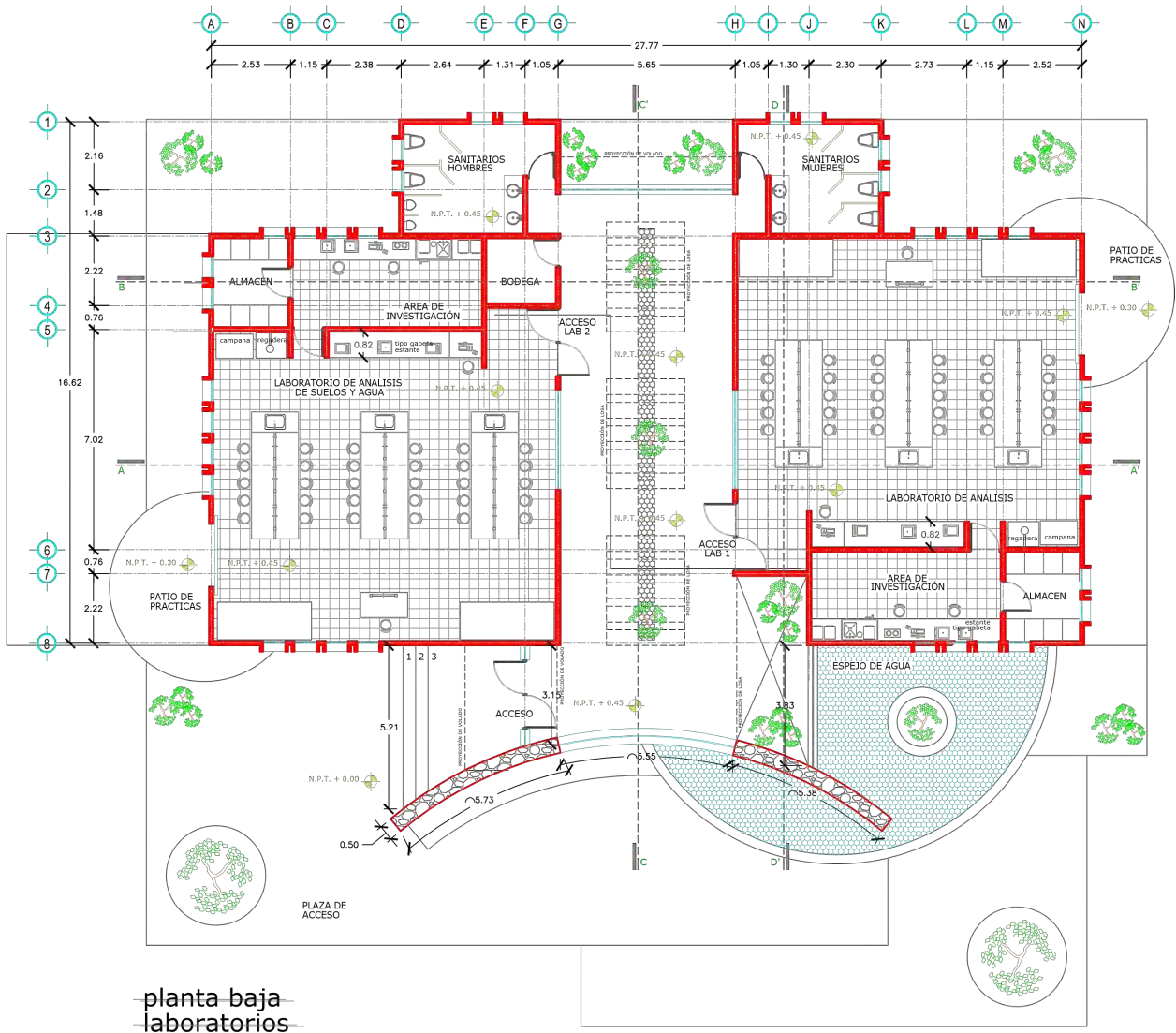


Figura 61: Diseño arquitectónico de los laboratorios  
 Fuente: Proporcionado por el arquitecto Oscar Covarrubias

Se mantienen las paredes de piedra que orienta todo el diseño arquitectónico, las vidrieras en la terraza y las áreas verdes. (Figura 62)



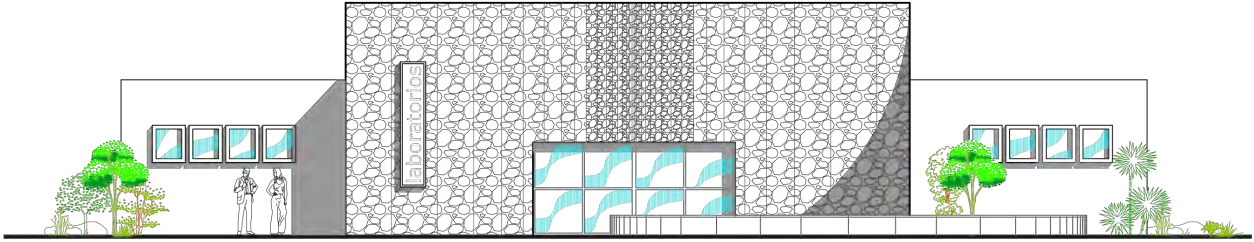


Figura 62: Fachada principal en perspectiva de los laboratorios  
Fuente: Proporcionado por el Arquitecto Oscar Covarrubias

### 3.5.3 El comedor Universitario

Actualmente el auditorio que se encuentra dentro del módulo de Rectoría-Académicos es utilizado también para comedor de manera provisional y también tiene otros usos como para conferencias, comedor, reuniones de docentes, talleres para estudiantes.

El comedor que se tiene pensado y proyectado ya en el diagrama de funcionamiento (Figura 63) se encuentra en construcción, en la esperanza de culminarlo para 2020.

*“Aquí están todos los diagramas, aquí está todo, por ejemplo, el comedor, todo un módulo donde yo voy a tener lo que es una terraza, una barra, cocina, separación de basura, almacén, preparación, lavado, tanque de almacenamiento del bio gas, estamos viendo el aprovechamiento de esos biodigestores exclusivamente para el comedor”. (Arquitecto Oscar Covarrubias, trabajo de campo en 2018)*

En el capítulo 4 se presentarán las vivencias de los estudiantes en estos espacios, mostrándose las fricciones que se generan y las perspectivas de interculturalidad que surgen.

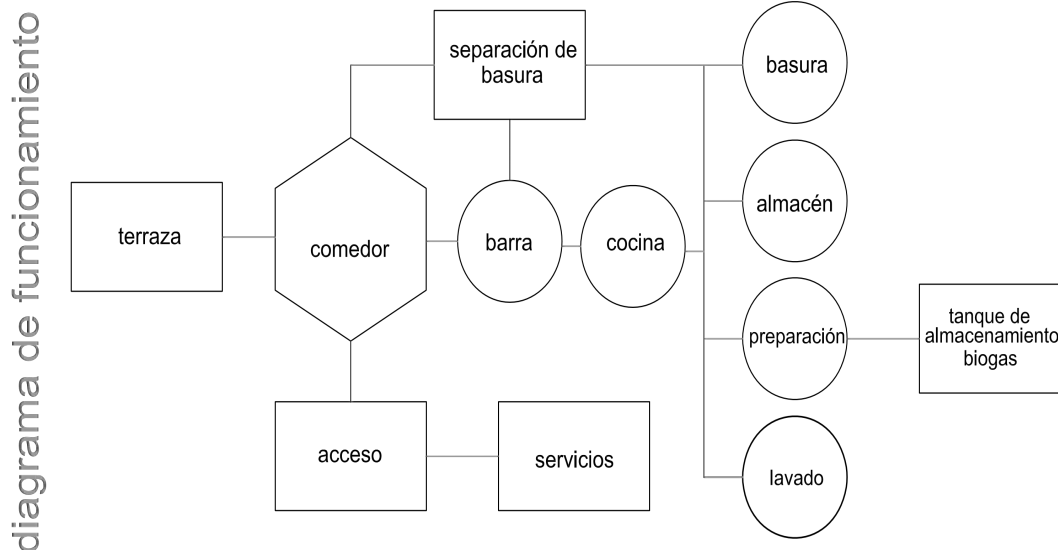


Figura 63:Diagrama de funcionamiento del comedor  
 Proporcionado por el Arquitecto Oscar Covarrubias

El terreno que se destinó para el comedor fue porque está cercano al módulo de aulas, cerca del módulo administrativo y cerca de la carretera, pensando que entrarán los camiones de los proveedores. También está la propuesta de otro tipo de biodigestor, otra cosa totalmente diferente.

Son muchas propuestas: la del comedor inicialmente era para 150 usuarios, pero por presupuesto se construyó solamente un ala para 80 usuarios.(Figura 64)

La sustentabilidad está ligada siempre a la interculturalidad en los espacios concebidos:

*“Y se piensa en un muro cabecero de piedra con unos nichos, representando no se la pirámide del Tajín con unos nichos, el nicho es un elemento prehispánico, los nichos te los encuentras en todos lados, esta no es una representación del Tajín, es un muro con nichos nada más. Los nichos tienen doble función, un lugar donde tú puedes dejar una ofrenda y la segunda iluminación natural al edificio.*

*En toda la universidad hay una fusión de sustentabilidad e interculturalidad, el nicho es un lugar de respeto aparte la piedra y cumple la función de iluminación natural. Teníamos una cocina experimental y se pretendía un reflector solar, pero no es costeable. Es un espacio que tiene fusiones, el uso de materiales, vamos a meter nichos de piedra como una cocina antigua y vigas de madera, retomando las viejas techumbres de Tenango. Este es el proyecto integral, pero se está pensando.”(Arquitecto Oscar Covarrubias, diario de campo en 2018).*

Este está en construcción, lo único que se modificó por las necesidades, es que se está aprovechando la espalda de ese comedor para unas bodegas, es la única modificación que se ha hecho y se siguen con los letreros en lenguas.

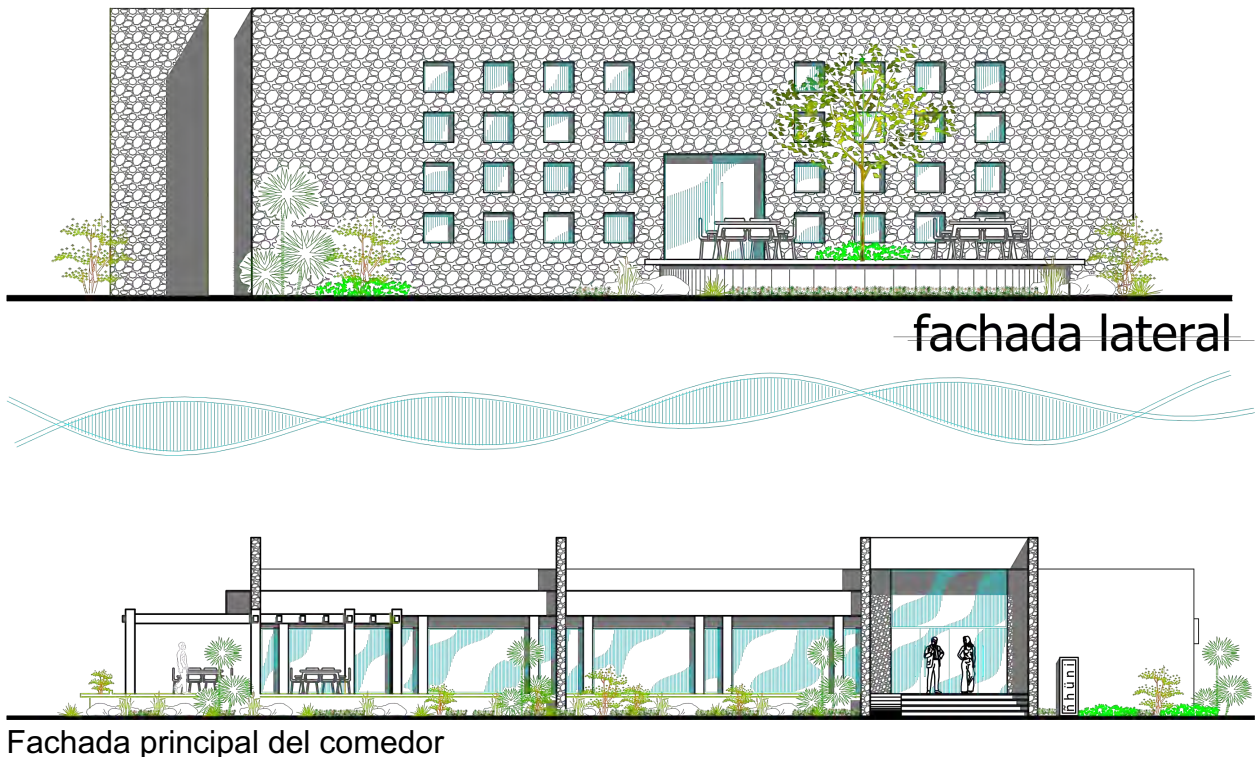


Figura 64: Fachada lateral y principal del comedor  
Fuente: Proporcionado por el Arquitecto Oscar Covarrubias

### 3.5.4 Las cabañas

Las cabañas son proyectos a futuro, no están consolidados, solo existen proyecciones (Figura 65)

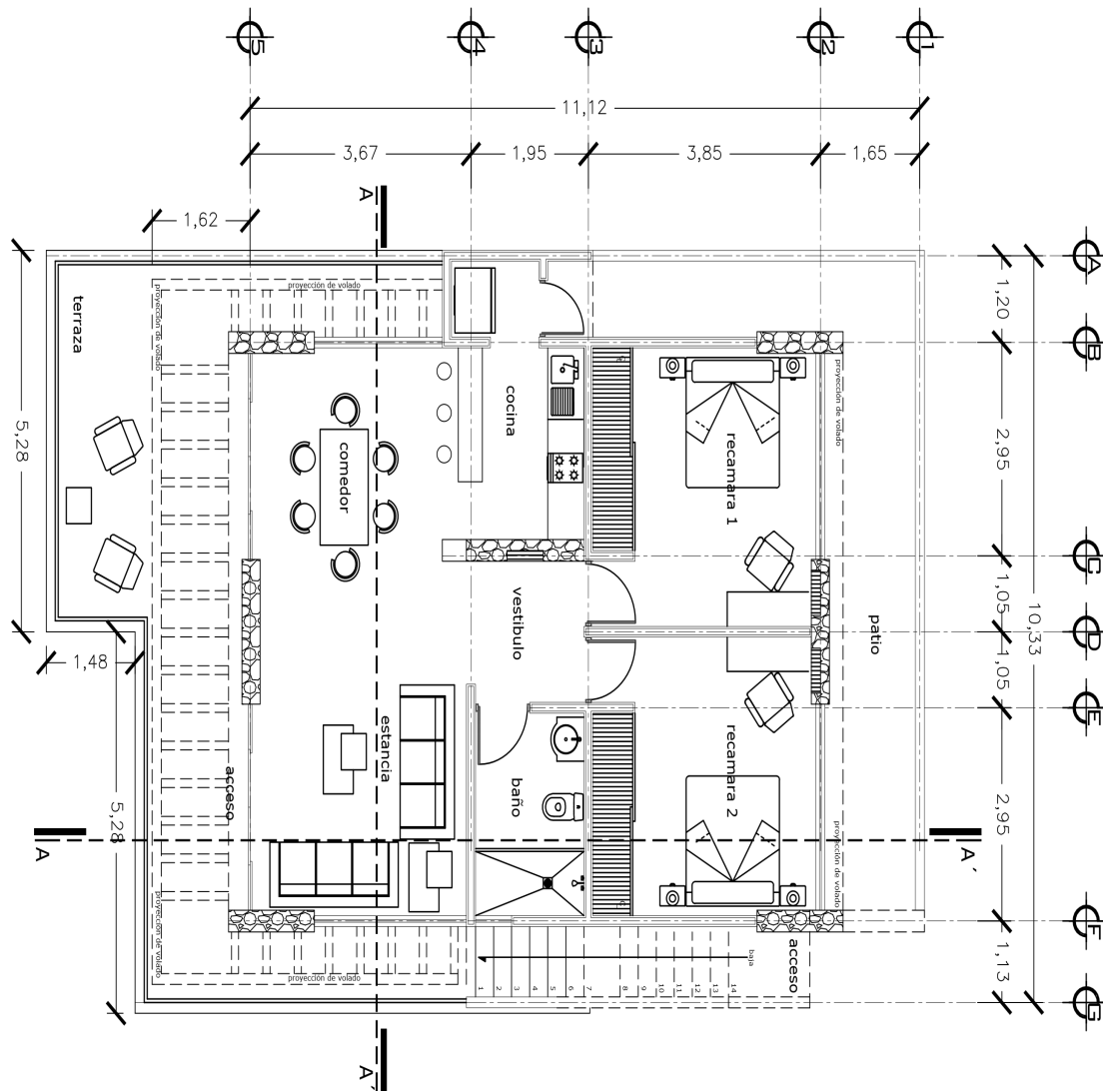
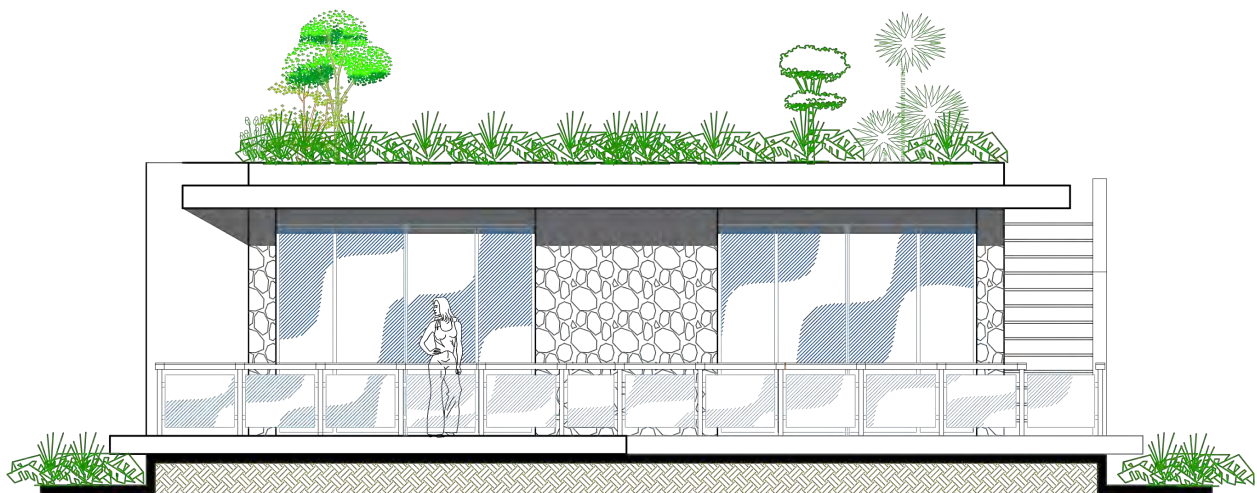


Figura 65: Plan proyectado de las cabañas  
 Fuente: Proporcionado por el arquitecto Oscar Covarrubias

El arquitecto Oscar Covarrubias planteó la siguiente idea sobre las cabañas:

*“Pensamos que el terreno de la parte de arriba se puede aprovechar para las cabañas, la parte de pendiente puede servir como pared y en la parte de arriba aprovechar para las áreas verdes”.* (Arquitecto Oscar Covarrubias, trabajo de campo en junio de 2018)

La siguiente (Figura 66) muestra la perspectiva de las cabañas a futuro, pero esto siempre depende del presupuesto.



fachada principal

Figura 66: Fachada principal de las cabañas  
 Proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias

### 3.5.5 Los senderos

Los senderos también son un proyecto a futuro, estos fueron pensados desde las visitas a otras universidades Interculturales como la de Quintana Roo y Tabasco, pero jamás con la idea de copiarlos.

*“No tengo nada del sendero, nada del sendero tengo... tengo fotografías de los senderos de Quintana Roo y de Tabasco*

*Si, o sea en base, digo en base a esos, no es que estemos copiando no, no, para nada, pero simplemente es un distintivo de la misma Universidad, de las Universidades Interculturales, por ejemplo: el plan maestro. (Arquitecto Oscar Covarrubias, diario de campo en 2018)*

*“Lo que se tiene es el programa arquitectónico, el cual presenta relaciones entre los espacios, y aunque los espacios estén pensados para ciertos usos, eso no se sabe hasta que se utilicen como lo expreso el arquitecto:*

*Y realmente es esto, o sea que si tú le das algún enfoque y dices: “ah bueno, la proyección que tiene la Universidad, el plan maestro, bueno es, es un crecimiento, ¿no? pero actualmente que es el programa arquitectónico que te estoy pasando pues es lo que ves, el módulo académico y el módulo administrativo, porque lo demás no está habitado, no está habitado y tú sabes que hasta que no esté habitado, eh, pues realmente el espacio pues si podría tener un nombre en plano pero en uso, a lo mejor quien te dice que en la biblioteca, si la presumimos que va a ser una biblioteca, a lo mejor el rector, o el próximo rector o yo que sé, la secretaria de educación*

*pública dice: no, tú necesitas aulas, clávale aulas ahí, entonces ya la naturaleza del proyecto cambia, ¿no?”. (Arquitecto Oscar Covarrubias, diario de campo en 2018)*

El espacio por construir se concibe ideológicamente desde los mismos planteamientos señalados anteriormente: paredes de piedra, elementos sustentables, símbolos de las regiones de Hidalgo y de la Sierra Otomí- Tepehua y los materiales se planean conforme a los recursos y a las decisiones de las autoridades educativas, pero por lo pronto en los programas arquitectónicos del espacio sirven tanto como instrumento del pensamiento que como de la acción. (Lefebvre, 2013: 85)

### **3.5.6 Módulo de Partería**

El módulo de partería también es un proyecto a futuro porque se tiene pensado abrir la licenciatura, hay una idea, una proyección:

*“Entonces cada edificio, cada módulo que tenemos aquí en la Universidad, está pensado así eh, está pensado así hasta la proyección que teníamos para un edificio de partería, pues realmente ya estamos pensando en un jardín, en un temazcal, en áreas como gimnasia profiláctica, simuladores de parto, ya estamos pensando en todo eso, ¿no?, aunque no lo tenemos todavía, pues ya de aquí partes, ¿no?”. (Arquitecto Oscar Covarrubias, diario de campo en 2018)*

El proyecto para este módulo se tiene el plan arquitectónico que incluye también un jardín etnobotánico en forma de feto (Figura 67)

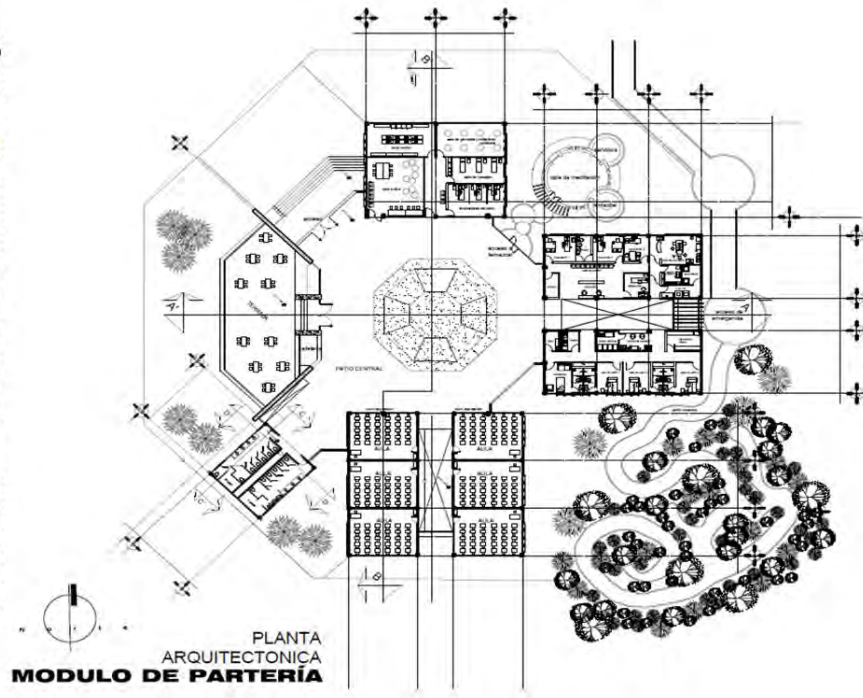


Figura 67: Plan arquitectónico de partería proyectado aún  
Proporcionado por el Arquitecto Oscar Covarrubias

### 3.6 La cabaña

Dentro del terreno de la universidad se encuentra una casita de madera que se conoce como la cabaña. Es una construcción que ya se encontraba ahí y no se ha modificado. Es usada para realizar los rituales a la madre tierra (ver capítulo 5 de esta tesis) y actualmente la ocupa como casa el actual rector Sergio Cortez Gamboa.



Figura 68: Imagen de la Cabaña (Casa Antigua), que es parte del terreno de la UICEH  
Fuente: Proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias

*“Ah, es que ahí nosotros ya lo adaptamos cuando se adquirió el terreno, los dueños, entonces tuvimos que adaptar, en las ventas, pintarlo, este, adecuarlo, pero ya lo adecuamos de acuerdo pues viendo ya un área de exposiciones, un centro cultural, esa es la idea, por eso un plan maestro ya ves que dice “área de exposiciones”*

*“Pues así, así se le puso, ¿no?, realmente ese espacio, pues se podía llevar a cabo una clase, era un multiusos, realmente esa casa, este, se acondiciono el baño, metimos iluminación, tal de que, bueno que la iluminación fuera, este, una luz indirecta como para hacer una exposición de fotografía, algunos cuadros, pinturas, adentro”.(Arquitecto Oscar Covarrubias, trabajo de campo en 2018)*



## Reflexiones sobre el capítulo

En este capítulo me propuse analizar la relación entre el espacio concebido, creado y planeado para la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (Lefebvre,2013) con las perspectivas de interculturalidad a las que este espacio nos remite. Analicé la historia del espacio concebido desde las instalaciones provisionales de la Universidad Intercultural y su conformación bajo la lupa de artistas invitados, posteriormente mostré la historia del terreno de la universidad a través de relatos y finalmente analicé el espacio concebido en las instalaciones de la UICEH y su relación con distintas perspectivas de interculturalidad. De hecho, desde las perspectivas de las/os artistas que pintaron los primeros murales en las instalaciones provisionales de la Secundaria Técnica, los espacios concebidos tuvieron como eje de producción las perspectivas de interculturalidad vinculadas a la representación y reconocimiento de las diferencias étnicas, plasmadas a través de símbolos como los rostros de las personas del municipio de Tenango, aves, elementos prehispánicos, artesanías y vegetación. Las artistas se dejaron trastocar e impresionar por la cultura local (Fornet Betancourt,1998) plasmando elementos de la Región e intercambiándolos a través de los murales con elementos de sus propios países de origen, asumiendo diferencias étnicas como enriquecimiento cultural (Hamel,1998:30), pero además lograron la participación de la población vinculándose en la construcción de un mural con mujeres y jóvenes que colaboraron con materiales y así plasmar el sentido de “hospitalidad” y abrir brazos a la “otredad” (Esteva,2019).Para la producción del espacio concebido dentro de las instalaciones propias de la UICEH, se mostró que éste fue planteado principalmente por la CDI hoy INPI, el arquitecto Oscar Covarrubias, la exrectora Verónica Kugel (2012-2018) y el rector actual Sergio Cortez Gamboa (2018- a la fecha). Este espacio concebido está estrechamente relacionado con la recuperación de elementos locales de la Región Otomí-Tepehua como la vegetación, símbolos como los bordados llamados “*tenangos*”, la vestimenta y el clima, identificándose el intento por el reconocimiento de la diversidad local y el diálogo a través de este simbolismo en el discurso (Naranjo,2012)) , además el espacio concebido representa en gran medida un cúmulo de decisiones que se posicionan en una postura indigenista (Favre,1998)

planteándose el reto del reconocimiento de los ideales de las poblaciones indígenas presentes y en la profundización del tema de la *exclusión social o la reproducción de la subalternidad*.

La producción del espacio concebido (Lefebvre,2013) se inserta en un espacio de los artistas, el arquitecto, los rectores, un espacio dominante que recupera elementos del modelo intercultural de las UIS principalmente sobre el “*deber ser*”, las lenguas, símbolos como el Tenango, la vegetación, elementos sustentables, las paredes de piedra, la vestimenta a través de las muñecas, un lema relacionado con lo local y lo global vinculados a perspectivas de interculturalidad institucionales, dialógicas pero con visiones indigenistas (Favre,1998 ) y decisiones efectuadas por intelectuales en beneficio de los indígenas, pero sin su participación, salvo en el aspecto de la señalética y la vestimenta de las muñecas, actividades realizadas por el personal administrativo y hablantes de las lenguas. (Stavenhagen, 2013)

También se encontraron posturas de fricción entre las perspectivas de los muralistas contratados y la institucional, lo cual se plasmó en una visión predominante de un espacio concebido desde el modelo intercultural de las UIS y posiciones indigenistas.

Lo anterior permite reflexionar que la pregunta de investigación planteada desde un inicio se seguirá nutriendo en el próximo Capítulo (4), en donde muestro las fricciones que se encuentran entre el espacio concebido y el espacio vivido, para así dar lugar a un tercer espacio con posibilidades de producciones de interculturalidad críticas.

## Capítulo 4

### El espacio vivido y los terceros espacios como productores de otras interculturalidades

#### Presentación del capítulo

Una vez presentado el capítulo 3, en donde se analizaron el espacio concebido (Lefebvre, 2013) y las perspectivas de interculturalidad que se desprendieron de él, considero ahora fundamental visibilizar las propuestas de interculturalidad que emergen de la participación de estudiantes en la producción del espacio vivido (Lefebvre, 2013) y “*terceros espacios*” (Bhabha, 1998 y 2002). En este capítulo se profundizará sobre este aspecto a través de relatos y algunos ejemplos de murales que permiten visualizar “*Otras Producciones de interculturalidad*” desde las fricciones existentes entre el espacio concebido ya analizado (capítulo 3) y el espacio vivido (capítulo 4).

En un primer momento se propone un acercamiento a lo que es el espacio vivido en la UICEH, que ha sido experimentado directamente por los estudiantes y que pone en cuestionamiento al espacio formal, concebido, evidenciando fricciones y posibilidades.

Posteriormente, se introduce la categoría de “*terceros espacios*” como productores de interculturalidad, como aquellos en donde se concibe la posibilidad de producción de otras interculturalidades, invisibles a los ojos, a las experiencias, entre lo institucional y comunitario, entre lo incluyente y lo excluyente y que dan pie a reflexiones en los capítulos subsecuentes, en donde la producción de interculturalidad desde espacios “*liminales*” y “*liminoides*” se hace presente en el llamado “*ritual a la tierra*” ( ver capítulo 5).

Estos planteamientos ayudarán a seguir reflexionando la pregunta central y los objetivos de investigación planteados desde un inicio de este proyecto.

#### **4.1 El paisaje cultural y lingüístico dentro del espacio vivido en los murales**

Como ya se mencionó en el capítulo 3, dentro del espacio concebido que, desde el planteamiento de Lefebvre (2013) es él de los artistas, científicos, arquitectos etc., se produjeron murales que en su mayoría se elaboraron en el primer periodo de la exrectora, la doctora Verónica Kugel (2012-2018). Dichos murales recuperan una visión de interculturalidad desde el modelo intercultural de las UIS (Casillas y Santini, 2006) y desde visiones indigenistas (Favre, 1998 y Stavenhagen, 2013).

En este apartado se presentan los espacios de “*representación*” o “*espacio vivido*”, así definido por Lefebvre (2013) y las fricciones que este espacio representa frente al espacio concebido (Capítulo 3). Asimismo, se analiza un tercer espacio como posibilidad de producción de otras interculturalidades.

Como lo plantea Lefebvre, dentro del espacio social en la UICEH se encuentra la representación del espacio vivido a través de imágenes, símbolos, acciones, experiencias. Es principalmente el espacio de los estudiantes, sus mayores “*usuarios*”, que con sus vivencias han recubierto el espacio físico concebido con otras miradas de interculturalidad y desde sus propias representaciones y signos, incluso no verbales.

Así que este capítulo invita a explorar desde múltiples enfoques el paisaje de prácticas estéticas y políticas que atraviesan eso que llamamos “*interculturalidad*”, espacio vivido o, como la defino en esta tesis, “*la producción de interculturalidades en terceros espacios*”.

Los estudiantes fueron invitados por parte de la institución a participar en una convocatoria de murales en la que tendrían que plasmar sus visiones de interculturalidad. (Figura 69).



Figura 69: Cartel que promovía la invitación a estudiantes y exestudiantes de la UICEH para participar en la creación de murales con propuestas de interculturalidad

Fuente: Proporcionada por Fernando Ibarra Molina, maestro de la licenciatura de Arte y Diseño de la UICEH.

Después de que se promovió la convocatoria de murales, se conformaron tres grandes equipos de estudiantes y se lograron tres murales realizados por ellos y otro más que, aunque surgió a partir de un diseño concebido a nivel institucional (mural de Tenango), fue realizado libremente por un estudiante que tuvo la libertad de plasmar su propia idea.

En las páginas siguientes, presentaré dos de los murales que se diseñaron dentro de esta convocatoria y el segundo mural de Tenango realizado por Eduardo. El tercer mural que se logró plasmar y vivir en la UICEH, lo presentaré más adelante en el párrafo sobre terceros espacios, ya que se convirtió en una posibilidad de producción de interculturalidad crítica surgida de las fricciones entre espacio concebido y vivido.

#### 4.1.1 Mural “Tejiendo el camino con la hebra de raíz”

El mural “*Tejiendo el camino con la hebra de raíz*” (Figura 70) fue elaborado por un grupo de 12 estudiantes de la UICEH, algunos originarios de la Sierra Otomí-Tepehua y otros de Tulancingo, Hidalgo. Los estudiantes involucrados fueron Brenda, Levi Yair Alvarado, Víctor Manuel Caro, Edgar, Kevin Emmanuel Granillo, Francisco Fernando Ibarra, Lucio Ibarra, Susana Isamar, Susana Mendoza y Yaneth Santos.



Figura 70: Mural “Tejiendo el camino con la hebra de raíz”  
Foto por Dalia Peña Islas

El mural se encuentra en el domo de estudiantes y está pintado en las paredes externas de las aulas.

*“Hicimos un boceto y participamos como cinco estudiantes, yo hice el boceto, pero les pedí imágenes a los demás estudiantes porque ellos tienen muchas fotos de trabajo de campo en las comunidades, entrelazamos lo de la interculturalidad” (Fernando Ibarra Molina, 30 años, diario de campo de 2018)*

De alguna manera, este fragmento da cuenta de que los estudiantes, aun siendo externos a la región, ya habían tenido algún contacto con el lugar mediante prácticas

de campo<sup>70</sup> que realizan en la UICEH, gracias a las que pudieron vincularse con las comunidades.

El mural recorre varias etapas de la vida y los estudiantes trataron de mostrar el contraste generacional desde la niñez hasta la vejez. Se enfocaron en la Región de Tenango y del Cerro Sagrado, por lo que, lo que va cobijando la escena son las ofrendas, la flora y la fauna. También aparecen unas manos que sostienen un bordado de la región; emergen la figura de una señora, un cultivo y una semilla que es el origen del hilo del bordado. También aparece el símbolo de la lengua.

Según Lucio Ibarra hicieron un “Collage” de las características que los identifican, usando elementos de la región como el sahumero y partiendo de la tierra, de la semilla, que es la base, el centro del que parte todo: la conexión con la tierra, las plantas, los animales y todos los elementos que la componen.

Si nos detenemos un poco a analizar los elementos plasmados en los murales por los estudiantes, resulta evidente que los referentes de interculturalidad están centrados en lo local, atravesando lo histórico y la importancia de recuperar las conexiones que la gente tiene y ha tenido por siglos con la naturaleza, conexión que se refleja en el “costumbre” (abordado en el capítulo 2). Esto nos lleva a posicionarnos en la idea de que la interculturalidad ya existía en las regiones y en las concepciones de los propios estudiantes antes de la llegada de la universidad (Fornet- Betancourt, 1998), como se muestra a continuación:

*“El rostro de la mujer (Figura 71) es de mi madre, ella nos lo prestó para hacerlo, ella es Elpidia Molina Iturbide, ha sido un pilar para nosotros, nos ha acompañado en todo, el sahumero lo acostumbraban los ancianos, lo cargaban en la cabeza anteriormente, tiene un significado, este significa que ellas quieren decir que son la cabeza de las familias, la hebra es la construcción de las ideas, el mural tiene parte de un universo entrañado con las venas, tiene parte del cuerpo humano”.* (Lucio Ibarra, 34 años, diario de campo de 2019)

---

<sup>70</sup> La universidad acostumbraba desde 2013 a realizar prácticas de campo de una semana en donde los estudiantes se acompañan de docentes y realizan diagnósticos de problemáticas entre las cuales abordan temas de cultura, lengua, costumbres, sistemas organizativos, calendarios agrícolas etc.,



Figura 71:Rostro de Elpidia con el sahumerio en la cabeza  
Foto por Dalia Peña Islas

El mural tiene elementos de la cultura otomí, cuenta con el paisaje del “Cirio” porque es lo más representativo de la región, la temática para los murales era interculturalidad.

*“La conexión entre todos los elementos del ritual es la interculturalidad, pero sobre todo el hombre y plasmamos a una niña de San Pablito, yo les pregunte allá en San Pablito ¿Qué es interculturalidad? y la mamá de la niña me dijo: es lo que les identifica como personas, y por eso pensé en pintar a la niña, nosotros antes de pintar el mural investigamos sobre la región y el papel amate, también investigamos sobre San Nicolás. Teníamos planeado pintar elementos de San Pablito, Puebla, pero ya no nos alcanzó la barda que nos asignaron para el mural”. (Lucio Ibarra, 34 años, diario de campo 2019)*

En el boceto inicial el mural se planteaba de 16 metros aproximadamente, pero solo les dieron una pared y ya no fue posible, faltó la parte de 4 metros en donde iban a participar niños y niñas con dibujos que habían elaborado de la región en los que plasmarían sus visiones de la Sierra Otomí-Tepehua, pero por la falta de espacio ya no fue posible colocarlos. (Figura 72).





Figura 72: Imágenes de los niños y niñas de la Región Otomí-Tepехua  
 Fuente: Dibujos proporcionados por Fernando Ibarra Molina, 30 años

*“Sólo faltó la parte de afuera donde las formas se convertían en bocetos que retomamos de niños, no iban a pintar ellos directamente, sino que íbamos a tomar algunas representaciones que hicieron, el boceto daba para otros cuatro metros más aproximadamente”. (Fernando Ibarra Molina, 30 años 2018, diario de campo de 2019)*

Las representaciones de los niños que se presentaron y a los que se refiere Fernando, también integran de manera escrita historias, leyendas y mitos de la región como el siguiente, que se retoma tal cual aparece en el dibujo (Figura 73):

*“Disen en mi pueblo  
Que en una montaña  
Ay una campana que  
La cuidaba una bibora  
De siete cabezas si  
Es navidad cuando  
Son las 12:00 toca  
La campana. (Niña Perla Licona)*



Figura 73: Imágenes de una niña de la Sierra Otomí-Tepehua  
Fuente: Dibujos proporcionados por Fernando Ibarra Molina, 30 años

Lo que si se logró plasmar en el mural fue a una niña de San Pablito llamada María Gutiérrez.

*“El objetivo era recopilar todo lo que se ve en nuestro entorno plasmando personalidades de la región, ella sabe que iba a aparecer en el mural, de hecho, le envíe la foto del mural a uno de sus primos y me dieron las gracias. El objetivo era hacer una recopilación del entorno para plasmarlo, más que hacer un mural como los de Diego Rivera, era darle otro giro plasmar a personalidades de la región el mural tiene muchos elementos culturales como los juegos del papalote que se acostumbra aquí, pensábamos trabajar con los niños para que plasmaran sus ideas en el mural, pero no alcanzó la pared y falta esta parte. El mural es como una película, el guion es muy extenso, pero cuando haces el mural lo reduces”. (Lucio Ibarra Molina, 34 años, diario de campo de 2019*

El título del mural lo eligió Fernando y los colores que se aprecian no fueron pensados por los estudiantes:

*“Los colores del mural deberían de ser fuertes porque los bordados llevan esos colores, es más colorido, pero no nos compraron los colores que necesitábamos, compraron colores pasteles, queríamos pintar tenancos clásicos de los años cincuenta, pero los colores no servían porque nos compraron colores pastel y tuvimos que innovar. Los TENANCOS clásicos tienen colores fuertes con colores negros, cafés y no pudimos”. (Lucio Ibarra, 34 años, diario de campo de 2019)*

Los niños son parte fundamental del mural y de alguna manera son la semilla de la que parte el mural hasta llegar a la representación de la vejez. (Figura 74)



Figura 74: Parte del mural en donde se observa la semilla y la niña en la siguiente pared  
Foto de Dalia Peña Islas

De acuerdo con Lucio Ibarra este mural también representa las emociones, sentimientos, unión y relaciones entre hermanos, que vivió al convivir y pintar el mural con su hermano Fernando Ibarra, lo cual significó mucho para él:

*“Me dio mucha emoción participar en el mural y verlo ahí en la universidad, me llena de orgullo porque al final de cuentas lo que hacemos queda ahí en una pared, es difícil describirlo, ese mural expresa sentimientos, el amor que yo pude reflejar, la unión, el trabajar con mi hermano Fernando en ese mural por ejemplo: Es*

*difícil porque mi hermano y yo nunca nos abrazamos, pero pintando el mural sentí ese apapacho de él, básicamente nosotros los dos lo pintamos, hubo la colaboración de los demás chicos pero casi lo hicimos nosotros dos”. (Lucio Ibarra Molina, 34 años, 2019)*

En este mural los estudiantes plasmaron solo elementos de la región e incluyen población otomí de la Sierra de Hidalgo y otomí de San Pablito que pertenece a Puebla, además de las visiones de los niños que no fue posible incluir, el uso de elementos culturales históricos como el sahumador y las prácticas rituales se acercan a la concepción de Fonet- Betancourt (1998). *“Esta manera de ver lo intercultural como algo que ya está presente en la cultura que heredamos como propia, se desprende en el fondo de la concepción histórica de la cultura que he tratado de explicar. Pero lo decisivo es comprender que esa visión histórica de lo propio nos ayuda a explicitar los contextos de nuestra región”.*

Los estudiantes en este mural invitan a visibilizar la presencia étnica en una postura simétrica, armoniosa y libre de discriminación, explicitando la región como eje central del mural y de su visión de interculturalidad, en donde los elementos culturales y lingüísticos son fundamentales, lo que nos permite visualizar que en este mural, no están presentes categorías más problematizadoras como el “*poder*” o el “*conflicto*”, visiones que se encontraron en otras experiencias y de las cuales me ocuparé más adelante.

La perspectiva de estos estudiantes se inserta en un ideario, un horizonte deseado en donde existe la posibilidad de vivir armoniosamente el “*pluralismo cultural*” (Kottak, 1994).

#### **4.1.2 El mural Hidalguense hacia el mundo**

En este apartado voy a presentar el segundo mural titulado “*Hidalguense hacia el mundo*”, y caracterizaré “*el pluralismo cultural*” en el que se apoyan los planteamientos de los estudiantes para su diseño.

“El mural Hidalguense hacia el mundo” (Figura 75) fue pintado por Abril Isabel Campos Cajero, Gustavo Ángel Escobilla Pérez, Cecilia Hernández Hernández,

Agustín Hernández Jiménez, Juan Daniel Hernández Jiménez, María Inés Lucas Morales, Beatriz Pérez Pérez, Shamir Roque Maye y Gabriela Sánchez Matías.



Figura 75:Mural la interculturalidad hidalguense hacia el mundo  
Foto de Dalia Peña Islas

La visión plasmada en este mural, al igual que el primer mural presentado *“Tejiendo el camino con la hebra de raíz”*, es pluralista, en el sentido mencionado por Kottak (1994):

*“Es una ideología que afirma la posibilidad de convivir armoniosamente en sociedades grupos o comunidades étnica, cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes. A diferencia de otros modelos, el pluralismo cultural valora positivamente la diversidad sociocultural y toma como punto de partida que ningún grupo tiene por qué perder su cultura o identidad propia”. (Kottak, 1994:12)*

Trasladando las aportaciones del autor al planteamiento del mural se observan en las imágenes a hombres y mujeres de distintos sitios: *El Valle del Mezquital, la Sierra Baja, la Sierra Gorda y la Sierra de Tenango; además de Pachuca; todos tomados de la mano en representación de unión, armonía y en una posición simétrica.*

El boceto del mural fue elaborado entre todos los estudiantes que participaron:

*“Yo participé en la realización del boceto, el significado es poder plasmar la cercanía de los pueblos de Hidalgo y con la convivencia con otras culturas del mundo, donde pueda existir un respeto mutuo a la integridad de las personas, no importando de que región, religión, etnia, cultura o país pertenezcan. Somos un solo mundo en una sola casa en donde convergen varias formas de vivir y de ser como pueblos”. (Agustín Hernández, diario de campo de 2020, etnografía digital)*

Según el texto que entregaron los estudiantes partícipes del mural, éste representa lo siguiente:

*“Hemos plasmado diversos momentos en que los grupos se asentaron en el territorio hidalguense, desde la época prehispánica hasta nuestros días, distribuidos en algunas regiones culturales: el Valle del Mezquital, la Sierra Baja, la Sierra Gorda y la Sierra de Tenango; además de Pachuca, con el Reloj emblemático del Estado. Esta riqueza cultural nos construye. Uno de los elementos prehispánicos es su calendario plasmado en la Piedra del Sol, un disco monolítico con inscripciones alusivas a la cosmogonía mesoamericana y los cultos solares, conocido como “el calendario azteca”. También se encuentra Quetzalcóatl o la serpiente emplumada, una de las principales deidades de los pueblos indígenas mesoamericanos”. (Resumen del boceto entregado por los estudiantes, Abril Campos, Gustavo Ángel, Cecilia Hernández, Agustín Hernández, Juan Daniel, María Inés Lucas, Beatriz Pérez, Shamir Roque y Gabriela Sánchez, publicado por la UICEH, 2017)*

En la perspectiva de los estudiantes se aprecia la valoración positiva de la diversidad sociocultural, elemento esencial del “Pluralismo Cultural” (Kottak, 1994). Los estudiantes tenían una perspectiva de interculturalidad que plasmaron en su boceto escrito:

*“El mural representa la interculturalidad como un proceso de cohesión social, donde la comunicación es importante en los diferentes grupos con identidades culturales específicas, donde no se permite que las ideas y acciones de una persona o grupo cultural no estén por encima del otro, favoreciendo en todo momento el diálogo, la concertación y con ello, la integración y convivencia enriquecida entre culturas”. (Resumen del boceto entregado por los estudiantes, Abril Campos, Gustavo Ángel, Cecilia Hernández, Agustín Hernández, Juan Daniel, María Inés Lucas, Beatriz Pérez, Shamir Roque y Gabriela Sánchez, 2017)*

Como puede observarse, en esta visión de interculturalidad de los estudiantes se aprecia nuevamente el pluralismo cultural (Gordon, 1964), entendido como la aceptación de las diferencias culturales, étnicas, religiosas, lingüísticas o raciales, y su valoración positiva. Éstas emergen en el mural a través de la representación de distintas identidades (otomís, hñahñus, urbanas al referirse a la capital Pachuca) que se entremezclan.

#### 4.1.3 El segundo mural de Tenangos

Hubo otro mural en donde intervino nuevamente Eduardo López Alvarado de 25 años, quien se inscribió al programa de Gestión comunitaria y Gobiernos Locales en la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH), pero desertó de la licenciatura. Eduardo no ha estudiado arte formalmente, es autodidacta y estudia por su cuenta las técnicas de pintura. Actualmente vive en Tenango de Doria con su esposa y su hija.

Para Eduardo se trataba de un segundo mural, solicitado por la rectora Verónica Kugel de la UICEH, obra que el autor pintó en noviembre de 2017 en una semana. (Figura 76), Fue el arquitecto Covarrubias quien lo apoyó para conseguir el espacio en la universidad.



Figura 76: Mural de tenangos en la entrada de la UICEH  
Foto de Dalia Peña Islas

La construcción de este mural fue distinta al primero (capítulo 3). La idea del segundo mural fue la siguiente:

*“Así que yo quería representar una danza con los mismos tenangos dándole vida con los colores, yo quería dejar una marca en la universidad, pero solo me pidieron los tenangos que para mí representan la flora y la fauna de la región y lo que yo esquematice es la vida, le di con las manos el trazo de la vida , le di vida a las figuras, todo danza en el mural, es una tela que si se apega al son del trío, el son del agua, del viento, del fuego, y usted se puede imaginar la danza, yo pinté un águila en el centro que es una representación del águila de San Nicolás el pueblo de los tenangos, los dibujos los tomé de los bordados de San Nicolás, yo fui a este pueblo y les platicué que quería recuperar los tenangos originales y que me dejaran tomar las fotos de sus bordados para pintarlos en el mural de la universidad y ellos me dijeron que no compartiera los bordados que sólo los ocupara para el mural”. (Eduardo López, 25 años, trabajo de campo en 2018)*

Eduardo recuperó los bordados de cuatro personas de San Nicolás rescatando su perspectiva de interculturalidad:

*“Ahí hay interculturalidad, los dibujos no son solo míos, en ese mural hay sentimientos ahí hay vida, tranquilidad, paz, y las figuras danzan adorando al dios que está en el centro del mural al águila, le están haciendo un ritual. El boceto lo hice en una libreta pequeña, este mural tiene muchos elementos culturales, parte de un ritual, guiado por los sones de los elementos agua, tierra, fuego, y al ver la pared yo ya tenía en mi mente las figuras, tracé y después pinté, este mural tenía el propósito de que todos vieran estas figuras danzando no como estatuas, yo me basé en los ritmos también de los sones para juntar todos los elementos y hacer algo representativo en ese mural, hice este mural más consciente porque tiene un significado, un espacio, quería que se viera la danza”. Eduardo López, 25 años, trabajo de campo en 2018)*

Lalo, como lo conocen en la Región Otomí-Tepehua, tenía muy clara la diferencia entre el primer mural de tenangos que pintó (Capítulo 3) y el segundo, porque en este último incorporó elementos de la cultura del pueblo en donde se originaron los tenangos y tuvo la libertad de expresarse libremente, manifestando como él vivía este espacio universitario:

*“El ave que se encuentra en el centro del mural es una representación simbólica pues por ejemplo como el águila es el animal que abunda en la región Otomí-Tepehua, entonces por eso hay una imagen semejante en el mural ,lo mismo que traté de plasmar de las hojas que yo recopilé en San Nicolás, yo no traté de modificar nada ,tal como estaba en la foto que tomé de los bordados de los artesanos de San Nicolás la plasmé en el mural”.( Eduardo López, 25 años, trabajo de campo en 2018)*



El mural tiene el águila, tiene colibríes, tiene mosquitas, abejas, aves, conejos y venados.

*“Los colores del mural no fueron tomados de los dibujos originales de las y los artesanos de San Nicolás, esos dibujos estaban en negro y blanco, antes ellos nada más utilizaban los colores primarios que eran lo primordiales, antes no había industrias en donde dijeran vamos a inventar hilos de colores había uno que otro color los que más utilizaban era el amarillo, el rojo, el verde, el negro y el azul, estos eran los más principales colores aquí o conjugaban entre ellos mismos o sea le daban vida y se apreciaba una figura diferente y pues ya los cambios de hoy en día ya se van manejando los otros tipos de colores, ahorita pues ya hay unos que le ponen color turquesa, los colores pastel pero pues son colores que pues la verdad no son de la originalidad de aquí de Tenango”. (Eduardo López, 25 años, trabajo de campo en 2018)*

Para Eduardo era importante recuperar las ideas originales, históricas del mural, que finalmente quedó en un tamaño de 14 metros de alto por 11 de ancho.

*“Yo plasmé en el mural una danza, una danza de los mismos tenangos que van danzando supuestamente dentro de la tela de la manta y con los colores originales es como se le va dando la vida”. (Eduardo López, 25 años, trabajo de campo en 2018)*

Para pintar el mural Eduardo partió de lo que es un ritual por decirlo así, dándole la vida a las figuras danzantes.

*“Aquí la flora y la fauna y pues más que nada esquematizando dentro de la tela del lienzo es como dándoles da la vida es como las pinturas rupestres de San Nicolás, es como un cuadro colgado pero aquí en este caso uno como humano le damos con las manos figura y con esas mismas manos dedos le damos el trazo de la hebra del hilo y posteriormente es como van dando vida las figuras y sino uno lo capta detenidamente viendo que todo danza de la misma tela es como vivo y si lo apegáramos con la música del son de lo que es el trío y el son del agua, el son del viento y usted se apega con la música y usted observa el mural, usted misma como que se va a adentrar a ser parte, usted se va a imaginar la danza usted va a manipular la danza, es como se ven las figuras que van danzando como que alabando al que está en medio al águila. Los animales del mural son especies que abundan por del lado de San Nicolás, esas águilas llegan allá y la flora que está en el mural igual es la que abunda en la comunidad”. (Eduardo López, 25 años, trabajo de campo en 2018)*

Si retomamos toda la experiencia del mural y las representaciones hechas por Eduardo, en donde el artista recupera elementos de la cultura otomí, volvemos a encontrar el enfoque de “*Pluralismo cultural*” (Vázquez 1987) y la perspectiva crítica de Walsh (2012).

Vázquez (1987) apunta a posicionar la idea que el “*pluralismo cultural*” defiende y reivindica el “*derecho a la diferencia*”, en valores, creencias y adscripción étnica. En este caso, si llevamos la propuesta del mural de Eduardo a esa relación que él plantea, nos podemos percatar que el autor tuvo la libertad de plasmar su adscripción y las creencias de las poblaciones otomís sobre los tenangos, representándolos de manera “*original*”, como él mismo señaló. Al recuperar colores y formas de tenangos originales de los artesanos de San Nicolás, conocido como “*Cuna del Tenango*”, el artista está recuperando la visión de los pueblos otomís, postura crítica a la que alude Walsh (2012). “*La interculturalidad crítica es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización*”. De alguna manera, cuando a Eduardo se le solicitó pintar el primer mural de tenangos (Capítulo 3), no tuvo opciones: le encargaron tenangos de aves y flores, que tienden a asemejarse a “*alebrijes*”. En cambio, en este segundo mural no sólo encontramos su voz, sino también la de los artesanos otomís, sus diseños con su cosmovisión. Esto se observa en el águila representativa, en los animales con cuerpos y rostros distintos, colores fuertes, rituales y danzas, incluso en la música de costumbre que se representa a través de las pinceladas que Eduardo dio a esos animales que danzan alrededor del águila, el centro, el “*dios*”.

En este proceso de los murales de los estudiantes encontramos lo que (Tsing 2005:6) denomina “*fricción: hablar de fricción es un recordatorio de la importancia de la interacción a la hora de definir el movimiento, la forma cultural y la agencia*”. En este segundo mural de Eduardo se observa una capacidad de agencia, a diferencia del primer mural pintado (espacio concebido, capítulo 3) en donde tuvo que acatar órdenes específicas para elaborar un tipo de mural que correspondía a requerimientos institucionales. En este segundo mural Eduardo plasmó sus vivencias, experiencias e ideología. Las fricciones en estos dos espacios

“concebido” y “vivido” permitieron generarse otras posibilidades de producciones de interculturalidad, permitiendo que Eduardo introdujera elementos de la gente de las comunidades, historicidad, creatividad. Se dio una vivencia distinta de ese espacio universitario, ampliando sus perspectivas desde un mural que se mueve, que expresa y que invita a vivir otra experiencia; el artista tuvo que demostrar su talento para posteriormente poder asumir una libertad expresiva que recuperara elementos más críticos de interculturalidad en su segundo mural. Es importante mencionar que solo Eduardo conoce el significado del mural de tenangos, mientras que el personal de la universidad y los estudiantes lo ignoran.

#### **4.2 El espacio concebido en los domos de estudiantes y rectoría-académicos versus los espacios vividos**

En este apartado se presentarán algunas experiencias de estudiantes y mis propias experiencias sobre cómo se viven algunos espacios en la UICEH. Estas representaciones del espacio vivido permitirán confrontarse con los planteamientos sobre las representaciones del espacio concebido (Lefebvre,2013) abordado en el capítulo 3. El resultado de esta confrontación permitirá la producción de un “*tercer espacio*”.

Ya en los diagramas de funcionamiento de la universidad en el capítulo 3 se presentó como se concebían: el domo de estudiantes (ver párrafo 3.4.3, del capítulo 3), planteado en un plano ideal como un espacio para 12 aulas, laboratorios de cómputo, accesos, sanitarios, jardinerías etc.; y el espacio para el módulo de rectoría (párrafo 3.4.5.3), compuesto por los espacios de rectoría, recepción de rectoría, sala de juntas, abogado general, dirección de administración, caja, secretaría académica, dirección de difusión, dirección de planeación, dirección de vinculación, dirección de humanidades, dirección de ciencias, dirección de lenguas, centro de copiado, cafetería (islas de servicio) y el auditorio (125 usuarios).

Ambos espacios se concibieron y pensaron fundamentalmente desde una postura institucional, pero los usos y vivencias que los estudiantes hacen de ellos son diversos, ya que, por diversas razones. algunos espacios se han convertido en multifuncionales.

El espacio que inicialmente se pensó para los laboratorios de cómputo se dividió en dos áreas: una para laboratorio y la otra para biblioteca provisional. Este espacio de la biblioteca se convirtió en un lugar de experiencias de los estudiantes, ya que les permitía interactuar al igual que el centro de cómputo. Es interesante observar que, en estos lugares, al igual que en el módulo de estudiantes, la comunicación es totalmente en español, a pesar de que en la concepción del espacio se alentaría el uso de otros idiomas a través de la señalética en lenguas de la Región Otomí-Tepehua.

Es común ver a estudiantes en la entrada del domo sobre las escaleras, sentados, platicando o algunos otros tocando guitarra, ya que existen estudiantes que tocan en los tríos de costumbre o que tienen sus propias bandas de rock, como a quienes les llamaban los “*Tacha punks*” de Huehuetla, Hidalgo, compositores de sus propias canciones y que promueven la lengua tepehua a través de la música.

A pesar de que el domo de estudiantes se encuentra recubierto por muros de piedra, murales y jardineras, en 10 entrevistas realizadas a estudiantes nos percatamos que no tenían conocimiento del simbolismo de los murales y su historia.

Como ya se mencionó en el capítulo 2, en la Universidad Intercultural se oferta la enseñanza de lenguas originarias de primer a sexto semestre (otomí, náhuatl, tepehua y hñahñu), además de la señalética en los espacios universitarios, pero el uso de las lenguas es en los espacios áulicos y en general en los espacios universitarios es pasivo, es decir la comunicación en español predomina sobre las lenguas originarias.

El uso de las lenguas originarias en los espacios comunes es poca o se podría decir ocasional, especialmente en eventos políticos en donde se les pide a los estudiantes preparar discursos en lengua, o en actividades como el “*Día internacional de la lengua*”, “*el día de muertos*”, pero no son usadas como lenguas de comunicación entre estudiantes, docentes y administrativos en los espacios universitarios.

*“Se comunican poco en lengua, casi siempre escucho que se habla español, yo de manera personal con los Xombathe (maestros de lengua), solo frases cortas, en la mayor parte de los espacios se ocupa el español” . (Araceli Santos, 25 años, trabajo de campo de 2020)*

*“Hay muy pocos que hablan la lengua indígena, mínima la cantidad de los que se comunican en lengua, la mayoría en español, es el que más se usa, creo que he escuchado, o he platicado un poco sobre que hay muchos alumnos quienes hablan la lengua, pero no lo hacen, no conozco el motivo, dos o más compañeros me dijeron que en su casa lo pueden compartir con su familia y aquí no. En su casa todos lo hablan y aquí no porque algunos no lo hablan. En el transporte público por experiencia no lo hablan porque sienten miedo a las burlas, una vez me platicaron que se les quedaron viendo mal porque pensaron que estaban hablando mal de una persona”. (Floriciel, 23 años, 2020)*

En las clases de lengua es en donde más se práctica y se aprende la gramática, pero también se habla poco en lenguas indígenas.

*“Mas español que otomí en las clases de lenguas”. (José M. Velasco Pérez ,24 años)*

Tanto en las aulas como en los espacios generales de la universidad la comunicación en español predomina sobre las lenguas originarias, excepto en las clases de lenguas originarias y en ocasiones de eventos de la universidad, como el “Día internacional de las lenguas” y el día de muertos para presentar los altares. Los maestros por asignatura y de tiempo completo no tienen dominio de las lenguas originarias y en su mayoría son externos a la Región Otomí-Tepehua, salvo los maestros de lenguas, que incluso son de comunidades cercanas.

En el domo de rectoría-académicos, por ejemplo, el espacio que se enmarca en el plan maestro como mini auditorio, con instalaciones especiales de proyección y pizarrón inteligente, es usado para múltiples tareas, entre ellas para juntas docentes, conferencias, Consejos Técnicos Escolares, reuniones docentes, titulaciones etc. Sin embargo un uso muy importante es como comedor universitario en donde, en horarios distintos, los estudiantes de todas las licenciaturas reciben una comida caliente al día y el espacio se convierte en la oportunidad de vivir y convivir con todo mundo, porque los administrativos y docentes también acuden al auditorio para comer.

Los estudiantes tienen la oportunidad de encontrarse en la hora de comida, en donde suelen mezclarse las licenciaturas, el personal docente y administrativo. Es común observar grupos separados y sentados por afinidad de carrera, amistades

etc., esto depende de las relaciones heterogéneas que se desarrollan, no sólo entre estudiantes, sino también entre el personal docente y administrativo.

Algunos estudiantes me compartieron experiencias sobre este espacio:

*“Ahorita ya va a ver comedor, ahí donde comemos está bien, pero, había momentos en donde creo jóvenes les ayudaban a acomodar las cosas de la comida, eso se me hacía justo, pero hay compañeros que meten grupos y no respetan los lugares y dejan hasta atrás a otros, no hay respeto. Se supone que hay un horario y no se cumple, el comedor se llena se atasca y no es agradable, y luego al principio que si te formas primero te sirven bien, pero al último ya te están sirviendo poco”. Nosotros convivimos con los de desarrollo sustentable. (Flor, 23 trabajo de campo de 2020)*

El comedor es un “*espacio híbrido*”, porque hay presencia de estudiantes del Valle del Mezquital, de la Sierra Otomí-Tepehua (San Bartolo, Huehuetla, Metepec, Tenango de Doria,) Acaxochitlán, Tulancingo, Puebla, Estado de México etc. hablantes y no hablantes. Sin embargo no se practica las lenguas originarias, sino predomina el español, además que se han ido generando algunas divisiones entre carreras, como se menciona en la siguiente entrevista:

*“En el comedor se observan a todos los que estudian las carreras de agronomía enfrente y en la parte de atrás a los alumnos de lengua y diseño, en las clases que nos toca junto con ellos igual, hasta atrás los de diseño y lengua”. (Miszuany, diseño, trabajo de campo de 2020)*

El domo de rectoría es usado para desarrollar diversas actividades, entre ellas: honores a la bandera, presentaciones, la cena de navidad de los estudiantes y muestras de trabajos. En este domo se encuentran los cubículos de los profesores, algunos son compartidos y otros son individuales.

A raíz de todas estas vivencias y planteamientos desde el espacio concebido y vivido en la institución, surgió una posibilidad de “*terceros espacios*” que se han convertido en posibilidades de producción de interculturalidad y que presento en el siguiente párrafo.

### 4.3 El tercer espacio de representación como productor de otras interculturalidades

A partir de los datos de campo obtenidos sobre el espacio concebido (capítulo 3) y el espacio vivido (capítulo 4), consideré necesarias las aportaciones de Bhabha (1998) sobre los terceros espacios, ya que durante y después de mi trabajo de campo, parecía que los datos me llevaban a sus planteamientos, es decir que en esas fricciones entre los espacios concebido y vivido surge una tercera posibilidad de producción de interculturalidades: “el tercer espacio”.

Por lo anterior, a partir de este párrafo expondré algunas consideraciones sobre la propuesta de “*tercer espacio*” de Bhabha, para posteriormente presentar la relación con los datos de campo, lo que contribuirá a dar respuesta a la pregunta central de investigación: *¿Cómo se produce interculturalidad a través de los espacios y prácticas en la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo?*

En particular se indagará como el tercer espacio coadyuvará a dar respuesta a esta pregunta.

En la obra de Bhabha (1998) sobre el “*tercer espacio*”, el autor lo define como: “*El lugar de enunciación entre los sistemas de representaciones el cual no es fijo, en donde se identifica un juego lingüístico en el que las diferencias culturales son construidas y negociadas, un lugar dislocado, un lugar de frontera, cargado de fragmentaciones y ambivalencias*”.

Bhabha planteaba su interés en lugares “*liminales*” o “*entre-lugares*”, que proponía como aquellos en donde ocurrían procesos de hibridación cultural, el “*entre-lugar*” es un lugar que permite generar nuevas identidades, es un espacio contradictorio en donde la cultura adquiere significación y en donde las identidades son híbridas”. El hibridismo no es un tercer término que resuelve la tensión entre dos culturas, o las dos caras del libro, en un juego dialéctico de “*reconocimiento*”. (Bhabha,1998). Llevando estos planteamientos del “*tercer espacio*” al que se refiere Bhabha, se puede observar que en la UICEH también existieron y existen estos “*terceros espacios*” y han sido opciones de hibridación y resultado de las fricciones entre el espacio concebido y el vivido.

A continuación, mostraré las experiencias vividas por estudiantes de la UICEH en “*los terceros espacios*”, en los que los alumnos tuvieron la libertad de proponer sus propias formas de entender la interculturalidad.

#### 4.3.1 Mural “Zi nana maka hai”, “5 continentes en un mismo corazón”

En los siguientes párrafos me enfocaré en el proceso de construcción del mural “5 continentes en un mismo corazón”, producto de la convocatoria de murales emitida por la UICEH (Ver figura 69) y en analizar ¿cómo se produjeron visiones de interculturalidad desde un “*tercer espacio*”?

El mural “5 continentes en un mismo corazón” (Figura 77) fue pintado por Erik Abraham Ávalos, Rebeca Cruz, Matilde Doñu, Joel Flor, Sami Irais, María Elisa Granillo, Emilia Hilario, Rossana Roque, Jessica Salinas, Erika Vargas y Adrián Zapote.



Figura 77: Mural “Zi nana maka hai”, “5 continentes en un mismo corazón”  
Foto de Dalia Peña Islas

La obra se encuentra en una barda externa a las aulas de estudiantes y, como se aprecia en la imagen, es visible desde el interior a través de los cristales.



*“No quería participar, pero me invitaron, yo pensaba que Fernando era el bueno, pero dijeron que no, que tenemos buenas ideas y que armáramos un equipo, yo no sabía qué hacer, entonces le comenté a Ross, a Jessica Salinas y la idea era hacer algo muy polémico. (Erik Abraham Avalos, 25 años, diario de campo de 2018)*

Para el caso de este mural Erik Abraham habla de la construcción de un primer boceto:

*“Yo tengo un estilo de juntar un montón de cosas y colores y teníamos que mandar un abstract de una cuartilla y a nosotros se nos hizo muy bonito plasmar el sentido cultural de la tierra(...) al principio se llamó cinco continentes un solo corazón, las poblaciones indígenas sufriendo el capitalismo, nos basamos en una banda llamada escape “hijos bastardos del capitalismo”, de esa frase empezamos a escribir, quedó que sí, que los pueblos indígenas son tan interculturales que entienden el capitalismo, se habla del patrimonio simbólico, social, este era el texto inicial nos andan invitando a ver si nos aguantan”. (Erik Abraham Avalos, 25 años, 2018)*

El mural en un principio era distinto al plasmado en la Figura 77. Representaba la cara de una mujer, el río y gente caminando, los estudiantes querían resaltar la violencia de la mujer, y se basaron en un poema de Larva *“Maldito el fruto de tu vientre”*, en el que se juega con la analogía madre/madre tierra.(Figura 78)

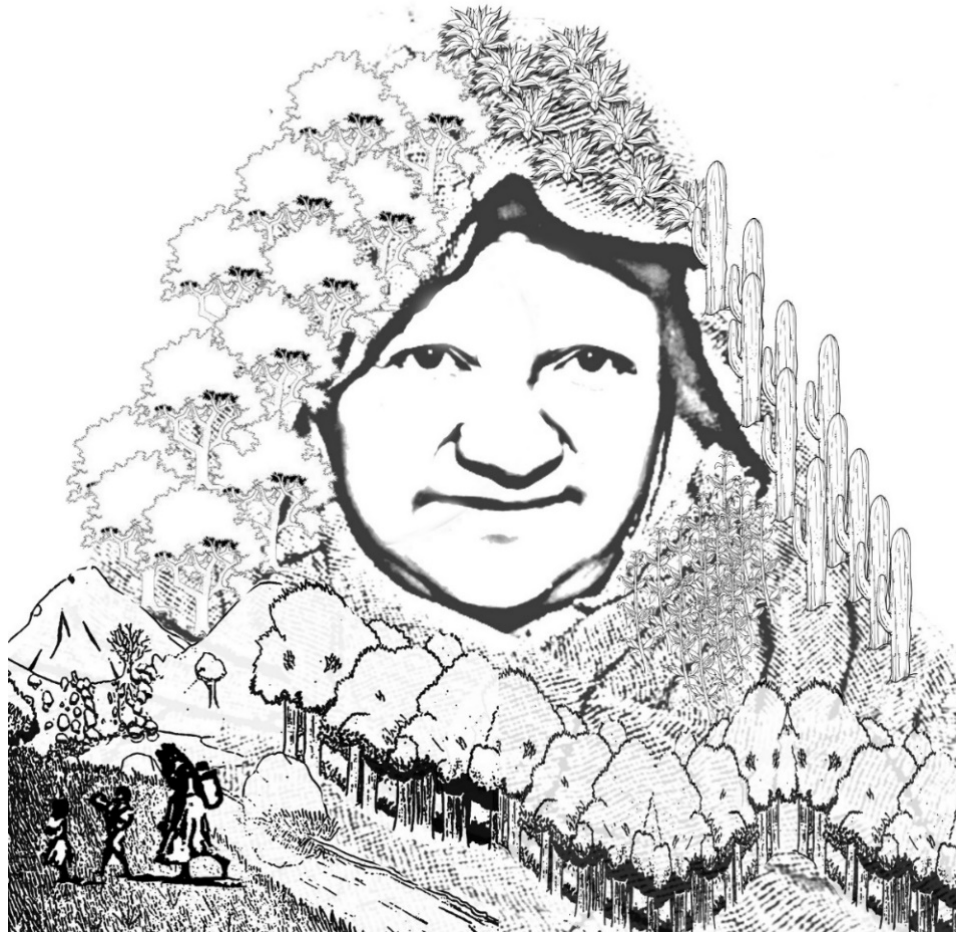


Figura 78:Primer boceto del mural  
Fuente: Proporcionado por Erik Abraham

El poema en el que se inspiraron los estudiantes es el siguiente:

*“Madre, he pecado de soberbia, avaricia y ambición,  
He explotado cada muestra de cariño,  
Cada gesto desinteresado y cada gota de tu amor,  
He convertido tu sangre en petróleo  
Y hoy veo los resultados de mi error.  
Madre te pido perdón.  
Madre soy un cerdo famélico alimentándose de tu erosión,  
Soy un cretino que no razona  
Y que voltea el rostro cuando te ve llorar.  
Se que estas sufriendo y no me importa  
Mientras pueda seguir usándote.  
Madre te he golpeado, te he mentido y te he abusado,  
He caminado sobre tu cuello y me enorgullezco de ser mejor que tú.  
Madre, perdóname.  
Madre tu pides mi ayuda y yo me esfuerzo en no escucharte,  
Te veo letárgica y pálida, delgada y moribunda,  
Tu sangre escurre como un río por mis manos  
Mientras tomo tu cabeza y beso tus sienes.  
Madre no te salvaré.  
Madre reconozco que he sido malo,  
Soy el único responsable de que hoy tu cuerpo muera lentamente,  
De que tu piel seca caiga pestilente,  
De que pierdas tus signos vitales.  
He pisoteado tu grandeza, tu orgullo y tu belleza  
Y he traído ira y fuego a tu alma.  
Madre sé que estas aún despiertan...  
Quizás solo por unos segundos más,  
Madre estas muriendo frente a mis ojos  
Y no parece que me intereses más,  
He sido un sirviente de la degradación de tu bello rostro,  
Tu bienestar nunca me importó,  
Madre mía devoré más de lo que jamás pude masticar.  
Madre me duele en que me convertí,  
Me duele que me veas así,  
¿En qué momento dejé de ser tu pequeño  
Hijo para convertirme en tu violador y tu asesino?  
¿Madre dime porque nunca pude apreciar el alimento  
Que día con día tu aún me das?  
Madre son tus últimos minutos de vida.  
Madre soy un virus, soy la peste,  
Soy el daño irreversible en tu útero,  
La cicatriz en tu interior  
Maldito el fruto de tu vientre que no entiende  
Que sin ti también morirá,  
Que jala el cordón umbilical alrededor de tu cuello  
Para propiciarte aún más dolor.  
Madre entiende que debes extinguirme,  
Te estoy causando una infección sin detenerme  
Y no merezco tu perdón. (Compositores: Christian Inchaustegui)*

Como menciona Erik Abraham:

*“En este mural intervienen esas canciones, es música contestataria que escuchamos, nos sentimos identificados con eso que dice. Nos aburre el romanticismo de lo intercultural. Abordamos lo intercultural desde una perspectiva real”. (Erik Abraham, 27 años, diario de campo de 2019)*

Se comenzaban a observar posturas críticas a visiones romantizadas de interculturalidad, surgidas desde los estudiantes en sus propios espacios de creación, de hibridación, en los que pudieron generar nuevas identidades, proponiendo un espacio contradictorio al concebido e incluso al vivido, un espacio de tensiones, *“un tercer espacio”*. (Bhabha, 1998).

Los estudiantes concibieron a la madre naturaleza como mujer, dibujaron el día y la noche, se basaron en una obra de Jacques Galinier, pensaban que la madre tierra es mujer, pero también hombre.

*“Los temas en el mural: violencia, los hijos bastardos de la globalización, los pueblos en defensa de su territorio, la cosmogonía, todo esto es intercultural, queríamos tener un posicionamiento político, no nos van a acabar, aunque nos maten, la interculturalidad es respetar todo esto, pero son todos los asuntos, ¡ahh! los pueblos indígenas son los salvadores, son los que hacen artesanías bonitas, pero también son sujetos de derechos, de que los pueblos indígenas se defienden”. (Erik Abraham Avalos, 25 años, trabajo de campo de 2018)*

Los estudiantes, al momento de hacer un planteamiento de interculturalidad desde las luchas y la defensa de los pueblos indígenas se ubicaron en un proceso crítico *“un espacio en donde se producen otras interculturalidades”*, espacios que ellos mismos construyeron con sus ideologías, planteamientos y posicionamientos.

*“En un principio en el boceto la madre tierra tenía un rostro de te voy a enfrentar como vengas , como sea, pero se cambió, porque todo es política en esa universidad, a la doctora le encantó y lo defendió y había muchas personas que no querían que se pintara ese mural, anexamos caras de luchadores sociales: Bertha Cázares, y no les gustaron, Maximina Acuña, Bertha la que defendió Acaxochitlán, quería poner a un zapatista, pero no me dejaron . Se extendió más el mural, las instalaciones eran de la CDI, y no se podía hacer otra cosa que no dijera la CDI. (Erik Abraham Avalos, 25 años, diario de campo de 2019)*

La posición de los estudiantes era clara y se colocaba en una crítica a las versiones institucionales (Casillas y Santini, 2013), su posicionamiento ético-político era la ideología que marcaba este primer boceto (Walsh, 2012).

Las fricciones nuevamente se hacen visibles: las posturas de los estudiantes, las instituciones como la CDI hoy INPI y las posturas de la UICEH produjeron encuentros heterogéneos:

*“Un estudio de las conexiones globales muestra el agarre del encuentro: la fricción. Una rueda gira debido a su encuentro con la superficie de la carretera; girando en el aire no va a ninguna parte. Frotar dos palos juntos produce calor y luz; un solo palo es solo un palo. Como imagen metafórica, la fricción nos recuerda que los encuentros heterogéneos y desiguales pueden conducir a nuevos arreglos de cultura y poder” (Tsing, 2005:5)*

Los estudiantes no estaban posicionados en la forma de pensar la interculturalidad de la CDI<sup>71</sup>, en posiciones impuestas, ellos vivían un proceso de producción de interculturalidad en un “*tercer espacio*” en donde surgían propuestas que se friccionaban con las institucionales. *Las propuestas de los estudiantes* enriquecieron el espacio con posicionamientos críticos que planteaban no solo lo bonito, lo diverso, lo cultural y lo lingüístico, introdujeron otras visiones de interculturalidad alternas a las visiones de los muros, la señalética y los espacios verdes, introdujeron el tema de la lucha que ha existido en las poblaciones indígenas por espacios como esos que implican los recursos naturales, sus lenguas y su historicidad. Estas fricciones contribuyeron al enriquecimiento de los espacios desde posturas de tercer orden:

*“Queríamos agregar a una luchadora zapatista, pero no les gustó a los de la CDI”, (Erik Abraham Avalos, 25 años, diario de campo en 2019)*

El mural planteado en un primer boceto entramaba percepciones simbólicas de los pueblos que no encajaban en las posturas de una Institución (CDI) que ha defendido a los Pueblos Indígenas desde 1948.

---

<sup>71</sup> Antes la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), ahora el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI)

*“Lo hicimos también pensando la interculturalidad, pero no se trata de poner lo bonito, pero queríamos dar a conocer que la interculturalidad va más allá, más de bailar en un ritual, la interculturalidad va más allá, los de afuera nos deben de respetar e intentar el dialogo para no lastimarnos. El posicionamiento político, aunque hay interculturalidad, muchas veces el mundo de afuera no nos entiende, es triste por eso la madre tierra quedó triste, por esa razón, porque no son entendidos los pueblos indígenas, porque ella sufre daño, ha de estar triste digo yo, por el asunto ecológico”. (Erik Abraham Avalos, 25 años, diario de campo de 2019)*

Los estudiantes expresaron su sentir y su imaginario sobre ¿Por qué? no los dejaron pintar la idea original:

*“Les dijeron que de esta primera versión no era posible, la gente de la CDI, Esmeralda no sé, pero nos decían que ¡si podíamos quitar las caras!, no quitamos las caras. La razón de quitarlas era porque tienen miedo, le tienen miedo a la realidad, piensan que estar dentro de la universidad es otra, ahí también se debe de llevar lo que ocurre afuera, y como es una Universidad Pública, es terrible que los estudiantes hagan cosas como esta y se pongan al brinco y nos querían controlar”. (Erik Abraham Avalos, 25 años, diario de campo de 2019)*

En esta primera versión se aprecia una posición de los estudiantes desde otra perspectiva de interculturalidad que, según Antequera, retomado por Erdösová (2013), se define así: *“La interculturalidad puede ser entendida también como un proceso de descolonización, y así ser aprovechada «desde abajo» por los actores étnicos para llevar a cabo transformaciones locales”*. Esta visión entiende las culturas de manera dinámica y relacional.

Para el caso de este mural los estudiantes proponían un cuestionamiento a la subalternación e inferiorización y sus patrones de poder (Walsh, 2012:12)

Posteriormente, en el último boceto agregaron otros rostros en el mural final o quinto boceto (Figura 79):



Figura 79: Último boceto del mural  
Foto por Dalia Peña Islas

El mural representó al final lo siguiente:

*“Los rostros son luchadores sociales, Bertha Cáceres, la señora del cabello negro esponjado, todos investigamos sobre esos actores sociales, la del sombrero es Maximina Acuña, defensora del Perú ella defendió una laguna de un proyecto minero fue galardonada por esa defensa, se nos hizo muy bonito ponerla: Filiberta Nevado Templos, defensora del bosque de Acaxochitlán, nos inspiró su defensa el amor por naturaleza: Vandana Shiva, ha hecho proyectos de feminismo, conservación de la semilla nativa, ha hecho muchas cosas, ella es indú: Chico Méndez, defendió un bosque en el Amazonas. lo mataron. Se nos hizo bonito recordarlos en una universidad intercultural. La mujer del centro es la madre tierra, es una cara creada no es de nadie. Tiene rasgos indígenas, la madre tierra es indígena en nuestra cosmovisión. Se conserva la noche y el día y nos inspiramos en el libro de Galinier. La noche de espanto está la luna vieja, lo teníamos que terminar en una semana. El sol que aparece en el mural fue idea de Adrián, lo del maíz, él bebe. Decidimos ponerle la sagrada madre tierra (Zi nana maka hai) en un*

*inicio, pero quedó en realidad como cinco continentes un mismo corazón. (Erik Abraham Avalos, 25 años, trabajo de campo de 2019)*

La parte en donde aparecen el maíz, el bebé y la niña la pintaron Adrián, Matilde y Erika.

*“Participamos en la parte del mural del maíz con un vientre. Nos inspiramos en la cultura mexicana en que el hombre viene del maíz, de lo que leímos. Lo representamos con los granos en diferentes colores para representar las diferentes culturas, la niña es la madre tierra, el feto representa que del maíz viene el hombre. La interculturalidad en el mural es la relación de varias culturas, en el caso del maíz representa a todo México, no es una sola cultura. Erika, Matilde y yo nos pusimos de acuerdo y se nos ocurrió el maíz en diferentes colores. El mural es la mezcla de todas las culturas, una parte del Valle del Mezquital. La Sierra, los rostros son de defensores de los pueblos indígenas”. (Adrián Zapote, 25 años, trabajo de campo de 2019)*

Erika Escorcía y Adrián Zapote expresaron lo siguiente referente a la niña:

*“La niña tiene la vestimenta del Valle del Valle del Mezquital, una falda con bordados en la falda con flores y pájaros, un quexquemétl azul, este es de Santa Catarina, Acaxochitlán”. (Erika Escorcía, trabajo de campo de 2019)*

El búho, la vegetación, los tenangos, los pajaritos y la mujer del centro representan lo siguiente:

*“El búho es para Canadá, por el tótem, el Tenango es lo que representa la Otomí-Tepehua, Hay pueblos indígenas de diversos países. Los pajaritos son para que se den cuenta que los que pintaron ese mural son del valle del mezquital. La montaña que representa a todo el pueblo a la madre tierra”. (Erik Abraham Avalos, 25 años, trabajo de campo de 2019)*

En esta última parte del mural aceptan suavizar el tema del enfoque de “interculturalidad crítica” surgido en el “tercer espacio” eliminando los rostros de zapatistas, pero manteniendo los otros rostros de los luchadores indígenas.

*“Los efectos de los encuentros a través de las diferencias pueden comprometer o empoderar. La fricción no es sinónimo de resistencia. La hegemonía se hace y se deshace con la fricción. Pensemos en el caucho. Obligado a los indígenas estadounidenses, el caucho fue robado y plantado en todo el mundo por los campesinos y las plantaciones, imitado y desplazado por los químicos y moldeado con o sin uniones en neumáticos y, finalmente, comercializado para los últimos vehículos utilitarios de CRS. Posible*



*gracias al salvajismo de la conquista europea, las pasiones competitivas de la juventud colonial, las estrategias de resistencia de los campesinos, la confusión de la guerra y la tecnociencia, la lucha por los objetivos y jerarquías industriales, y mucho más que no sería evidente desde una teleología: Progreso. Son estas vicisitudes las que llamo fricción. La fricción hace que la conexión global sea poderosa y efectiva. Mientras tanto, sin siquiera intentarlo, la fricción se interpone en el camino del buen funcionamiento del poder global. La diferencia puede perturbar, causando disfunciones cotidianas y cataclismos inesperados. La fricción rechaza la mentira de que el poder global opera como una máquina bien engrasada. Además, la diferencia a veces inspira insurrección. La fricción puede ser la mosca en la nariz del elefante”.*  
(Tsing, 2005:6)

Las posturas de los estudiantes se contrapusieron a las posturas de la CDI, los estudiantes rechazaron visiones romantizadas y pusieron en cuestionamiento la posición de esta institución ante los grupos indígenas.

Creo interesante aquí reflexionar sobre el tema de las caras sin rostros que remite a cierta idea sobre el otro indígena como categoría genérica no individualizable y a una idea romántica sobre una supuesta identidad indígena de corte esencialista. Esta visión se contrapone a la de los estudiantes que quieren mostrar esta identidad en su diversidad, en la particularidad de los rostros y enfatizando en la lucha, entonces en una perspectiva que otorga subjetividad a los indígenas. El punto de partida por una relación intercultural sería entonces reconocer a esta subjetividad y no a un objeto genérico.

Las posturas de los estudiantes también se insertan en la crítica que hace Bhabha (2002) a la *“diversidad cultural oponiéndose a las posiciones del multiculturalismo dominante en las ciencias sociales como procesos pacíficos de inclusión, proponiendo a la diferencia cultural como sustituto de esta, la cual implica aceptar el carácter conflictivo de las conformaciones culturales en donde la cultura se encuentra en un proceso continuo de hibridación”*.

Los “terceros espacios” pueden ser terrenos para repensar los procesos de interculturalidad e identitarios que sufren los sujetos y que se pueden colocar como sitios de innovación para replantear los conceptos de “interculturalidad” instituida.

Este tercer espacio en donde los estudiantes visualizan la interculturalidad de manera distinta a las instituciones es como esta afirmación:

*“My co-researcher Sara Amadasi and I were thinking that the third space is a moment – a place – in which we can stand back and see things in a different way”. (Xiaowei y Pilcher, 2019:3)*

Esos terceros espacios en la UICEH se convierten en posibilidades de indagación de multiplicidad de enfoques y perspectivas de interculturalidad alternas a las propuestas por las Instituciones y los académicos, se convierten en espacios en donde se generan capacidades de agencia.

#### **4.3.2 Mural “Raíces por la igualdad de género”**

Como se mencionó en el capítulo 2, en sus inicios la universidad no tenía espacios propios, por lo que los estudiantes no tenían gran diversidad de espacios de expresión. Fue en el cierre de un taller sobre género que los estudiantes tuvieron la idea de hacer un mural *dentro* de la cabecera municipal de Tenango de Doria. Analizándolo considero que podría fungir como otro “*tercer espacio*” productor de otras interculturalidades. (Figura 80)



Figura 80: Mural comunitario  
Foto de Dalia Peña Islas

En este mural participaron los siguientes estudiantes: Verónica, Erik, Susana, Isamar, Edgar y algunos más. Esta experiencia para algunos de ellos representó libertad:

*“En ese mural hay mucho de lo intercultural como la idea de libertad, para mi mucho significó porque es una forma de mostrar algo, construir como algo entre jóvenes de la escuela, quisimos hacer algo diferente, lo pintamos en tres días. El mural habla de las lenguas, ahí hay glifos de las lenguas y del Valle del Mezquital las aves y también aves de la Sierra Otomí-Tepehua”. (Edgar Pioquinto, diario de campo de 2019)*

El mural comunitario titulado “Raíces por la igualdad de género” se encuentra en el centro del municipio de Tenango de Doria. Elaborado por estudiantes de la UICEH, el mural fue el resultado de un taller vinculado con el tema de igualdad de género realizado por el Instituto de la mujer:

*“Raíces por la igualdad de género, no sabíamos ni que poner en el mural, la igualdad, pero no todos somos iguales, el nombre no me gustó, lo demás estuvo muy bien, a todos los que participamos nos gusta el arte, que bueno que la universidad nos dejó expresarnos, en ese tiempo no había muchos espacios para expresarse, no había cosas que hacer en la universidad, pero con todo lo que nos formaron salían estas cosas, no había talleres de pintura de murales. Al municipio no le importó, nos dieron un espacio con una ventana, ellos pensaron que era de los pachecos de la universidad”. (Erik Abraham, 25 años, diario de campo de 2019)*

El concepto del “tercer espacio” (Bhabha,2002) ha sido usado para analizar infinidad de fenómenos: la relación entre teoría y práctica (Bhabha,1998), la diferencia cultural (Bhabha,2002) entre otros. Este concepto ayuda a entender los procesos de transformación cultural y la relación entre conceptos polarizados opuestos, como se muestra en el siguiente párrafo:

*“La escalera como espacio liminal, entre-medio de las designaciones de identidad, se torna el proceso de la interacción simbólica, el tejido conectivo que construye la diferencia entre lo alto y lo bajo, entre negro y blanco. El movimiento de la escalera, el movimiento temporal y el desplazamiento que permite, impide que las identidades en los extremos se fijen en polaridades primordiales. Este pasaje intersticial entre identificaciones fijas abre la posibilidad de una hibridez cultural que mantiene la diferencia sin una jerarquía supuesta o impuesta”. (Bhabha, 1998:16)*

Estas reflexiones de Bhabha permiten entender que el mural puede ser entendido como “un tercer espacio” en donde se conjugan las polaridades “universidad” y “comunidad”. Es el pasaje intersticial que abre la posibilidad a una hibridez cultural que mantiene la diferencia entre estudiantes de distintos contextos, que se entremezclan con libertad, se expresan en distintas lenguas de forma escrita y se posicionan sin importar la etiqueta de “pachecos” que les fue atribuida por la comunidad y por la universidad.

*“Fue un trabajo colectivo, estuvimos diseñando el mural desde cero, todos hacíamos de todo. Los pajaritos del valle del Mezquital fueron para decir que había gente del Valle del Mezquital. En general el mural tendría que ser para el buen trato y mostrar la identidad, las personas las une un bebe, representar al hombre y a la mujer sin que se vea que es hombre y mujer, evitando ver nuestras dificultades, entra la identidad en donde puedan desarrollarse. La interculturalidad, dos culturas, aunque sean parecidas otomíes y hñahñu, el pajarito no es igual. Por medio de la cultura podemos*

*llegar al buen trato. Así era el proyecto del instituto de la mujer, y como representarlo en el mural". (Erik Abraham, diario de campo de 2019).*

Retomando este relato de la experiencia de los estudiantes, en donde el mural da la posibilidad de ser hombre, ser mujer, en donde dos lenguas de contextos distintos se conjugan y en donde elementos simbólicos, diferentes culturalmente al encontrarse generan un "tercer espacio", se encuentra el principio de hibridez al que hace referencia Bhabha (2002), definiéndolo así:

*La hibridez [o el tercer espacio] soporta las huellas de esos sentimientos y prácticas que la informan, igual a una traducción ... la hibridez pone junto las huellas de ciertos otros significados y discursos. No les da la autoridad de ser previos en el sentido de ser originales: son previos solamente en el sentido de ser anteriores. El proceso de hibridez cultural genera algo diferente, algo nuevo e irreconocible, un área nueva de negociación de significado y representación (Rutherford, 1990:211)*

El mural representa el espacio híbrido entre Universidad-comunidad, a través del cual se generó otra posibilidad de espacio de expresión (tercer espacio) con total libertad.

El espacio en donde los estudiantes tuvieron la libertad de expresarse está a un lado de la Comandancia Municipal de Tenango de Doria, en una calle importante, ya que conecta con el Mercado Municipal y es posible mirarlo muy fácilmente. (Figura 81)



Figura 81: Calle rumbo al mercado municipal en donde se pintó el mural  
Foto de Dalia Peña Islas

El mural contiene elementos de las regiones de los estudiantes (Valle del Mezquital, Tenango de Doria, San Bartolo Tutotepec) convirtiéndose en un espacio de “hibridación cultural”. (Bhabha,1998).

*“Cuando realizamos ese mural no teníamos instalaciones, para mí era evidente que no había el espacio, pudimos expresar todo lo que quisimos, a mí me pareció bastante bueno que se compartiera con la comunidad. Hubo una inauguración en otomí del mural, se hizo la invitación abierta a la comunidad y se les presentó a los que se acercaron. Recuerdo que cuando lo estábamos pintando los niños se acercaban creo que a ellos les impresionó más. El hecho de ver el arte como un medio de comunicación y una herramienta que impacte en la comunidad y sobre todo en los niños fue interesante. Se plasmó la perspectiva de cada quien, desde su comunidad, había muchos chicos del Valle y de la región Otomí. Ahora lo veo y si pudiera hacer algo similar participaría con mejores herramientas de por qué lo estoy haciendo. Siento que le hace falta un retoque, volver a reapropiarse de ese espacio, ya está descarapelado y la gente ya se acostumbró a verlo.*

*Crear nuevos murales, fuera de la universidad, causaría más impacto”. (Vanessa, Desarrollo Sustentable, 24 años, diario de campo de 2020, etnografía digital)*

Además, en la parte derecha del mural agregaron este mensaje:

*“RAICES POR LA IGUALDAD DE GENERO”  
Vivimos en un mundo diverso,  
lleno de contrastes, colores y simbolismos  
que se manifiestan en cada expresión humana.  
Por medio de la comunicación y el diálogo  
lograremos que esta diversidad conviva en armonía  
paz, respeto, igualdad, equidad,  
buen trato, para que hombres y mujeres  
conciban una sociedad más justa. (Figura 82)*



Figura 82: Calle rumbo al Mercado Municipal de Tenango de Doria en donde se pintó el mural  
Foto de Dalia Peña Islas

Se puede observar cómo, a través de este mensaje, los estudiantes muestran contradicciones entre “*ser diversos*” pero con contrastes, colores y simbolismos que se apegan a la propuesta de “*diferencia cultural*” que propone Bhabha (2002), como

sustituta de la diversidad cultural, como posibilidad de hibridación en terceros espacios en donde converge la comunicación, pero desde la “*diferencia cultural*”.

En la parte final del texto los estudiantes regresan a la postura de la diversidad cultural como un posicionamiento pacífico utópico sin conflicto.

En este tercer espacio de hibridación la jerarquía no existe, no se impone, no se asume. El tercer espacio colocó a los estudiantes en una postura de deshacer esas jerarquías, convirtiéndose así en un lugar de liberación.

#### **4.4 Otros terceros espacios**

En este capítulo expondré primeramente algunas consideraciones teóricas sobre el tercer espacio aplicado a la educación y sucesivamente analizaré dos experiencias: “los altares de muertos” y la producción y publicación de materiales.

Como ya mencioné en el capítulo 2, el día de muertos es una fiesta muy importantes en la Región Otomí-Tepehua, algo que es inevitable, inolvidable e imperdible en las comunidades y que se vive desde los primeros días de octubre (18) hasta el 2 de noviembre. Esta fiesta o tradición, como algunos le llaman en la región, fue trasladada a los espacios universitarios desde el principio y en ella se observan vivencias de “*tercer espacio*” (Bhabha 1998).

Por otra parte, la experiencia de producción y publicación de la recopilación de carteles denominada “*Dialogo de saberes. Comunidades indígenas y estudiantes universitarios*”, es un espacio que sirvió para que los estudiantes plasmaran experiencias de sus propios territorios.

##### **4.4.1 La categoría del “*tercer espacio*” en estudios educativos**

En su obra “*el lugar de la cultura*”, Bhabha nos plantea que es necesario comprender la diferencia cultural como “*la producción de identidades minoritarias que “se resquebrajan”*” (Bhabha 1998) y nos propone abandonar las clasificaciones humanas de clase o género planteando los “*espacios de entre-en medio*” “*liminales*”, en donde habrá nuevas identidades y realidades. También asume la idea de hibridación que ya he venido retomando anteriormente.



Otro aspecto interesante del autor es su afirmación que la cultura es definitoria de las identidades y con base a esta se deben replantear nuevos discursos del pos colonialismo. (Bhabha, 1998).

Bhabha remite al espacio intermedio como *“más allá” como un espacio de “intervención aquí y ahora”, “el reconocimiento de una parte y de otra”,* el espacio Intermedio es una propuesta de hibridación y liminalidad. En este sentido dice que los espacios *“entre-en medio”* se construyen desde *“la diferencia cultural y no desde la diversidad cultural, lo que obliga a revisar el pasado y presente, tradición y modernidad tanto de dominados como de dominadores”*.

Las aportaciones del autor han sido retomadas en diversas investigaciones que abordan el *“tercer espacio”* desde el ámbito educativo y me dan un referente para introducir el siguiente tema.

Moraru y Ríos (2018) nos dicen que el concepto de *“tercer espacio”* ha sido usado en diversos trabajos que han analizado las prácticas pedagógicas desde la relación escuela-universidad, teoría-práctica *“(Schmeichel, Butler, Dinkelman & Nichols, 2011; Elsdén-Clifton & Jordan, 2015; Forgasz, Heck, Williams, Ambrosetti & Willis 2018; Grenfell, 1998; Jordan & Elsdén-Clifton, 2014; Martin, Snow & Torres, 2011; McDonough, 2014; Trent, Gao & Gu 2013; Zeichner, 2010)”*. En esta diversidad de investigaciones citadas por Moraru y Ríos se analiza el *“tercer espacio”* para explorar las estrategias entre los ámbitos teóricos de formación universitaria y la práctica escolar real.

Por otra parte, también se encuentran estudios (Gutiérrez, 2008 y Gutiérrez, Baquedano-López & Tejeda, 1999) que analizan las prácticas de alfabetización desde el tercer espacio.

Además, se encontraron escasos trabajos de investigación en el ámbito universitario referidos a los conceptos teoría-práctica, identidad y conocimiento (Gutiérrez y Barragan, 2017) y otros relacionados con el espacio virtual como tercer espacio (Estebanell, 2000).

Es importante mencionar que la mayor parte de los trabajos referidos al tercer espacio se relaciona con las categorías de identidad, interculturalidad y migración:

Lalueza, Zhang, García, Camps y García (2019) realizaron un estudio sobre alumnos inmigrantes en el que, a través de un proceso de intervención a través del cual se incorporaron y legitimaron los referentes personales de los estudiantes para crear un tercer espacio de diálogo intercultural como promotor del aprendizaje. Se demostró así que existían potencialidades para la creación de un “*tercer espacio*”. Por otra parte, se encontró un trabajo de Nasarre (2013) quien, con una propuesta de “*autor intercultural o de escritura*” desde el tercer espacio, presenta un texto en donde se expone la experiencia de la migración laboral a Alemania en los años sesenta y setenta de los españoles Víctor Canicio y José F.A Oliver, quienes comienzan a escribir y reflexionar sobre la búsqueda de identidad y patria, convirtiendo esta experiencia escrita desde el tercer espacio.

Mientras los estudios encontrados se centran en categorías de teoría-practica, universidad-escuela, alfabetización, identidades e interculturalidad y migración, este párrafo pretende explorar los altares de muertos expuestos en la universidad, en los que los estudiantes exponen las costumbres que retoman de su comunidad para exponerlas en la Universidad. Se propone interpretar estos altares como un tercer espacio posible que conjuga elementos comunitarios y universitarios, dando posibilidades de un nuevo lugar que, en la práctica, reconoce los dos anteriores. Quiero resaltar como, a través de este “*tercer espacio*” de hibridez cultural y lingüística, se puede producir interculturalidad.

Además de los altares, se muestra otra práctica espacial identificada como posibilidad de “*terceros espacios*” y es justo la producción de materiales en donde se entrecruzan la experiencia del espacio universitario y el comunitario en una compilación de más de 50 carteles elaborados por estudiantes de la UICEH.

#### **4.4.2 Los altares de muertos en la UICEH como un tercer espacio**

Ahora expondré el proceso de desplazamiento de una tradición comunitaria como la “*los altares de muertos*” a la universidad y ligaré las aportaciones de Bhabha (1998) a estos datos.

Desde 2012, aun cuando los universitarios compartían las instalaciones de la Telesecundaria de Tenango de Doria, en el mes de octubre se llevó a cabo la

primera presentación de altares, actividad que se mantuvo hasta 2018. Se les invitaba a los estudiantes a participar en forma de concurso y esta práctica se trasladó hasta las nuevas instalaciones, donde normalmente se desarrollaba en el domo de estudiantes. (Figura 83). Antes que se construyeran las instalaciones de la UICEH hubo ocasiones que los altares se expusieron en la cabecera municipal de Tenango de Doria frente a la presidencia municipal. Esto permitía que las personas de la comunidad se acercaran a observarlos y convivir con los estudiantes.

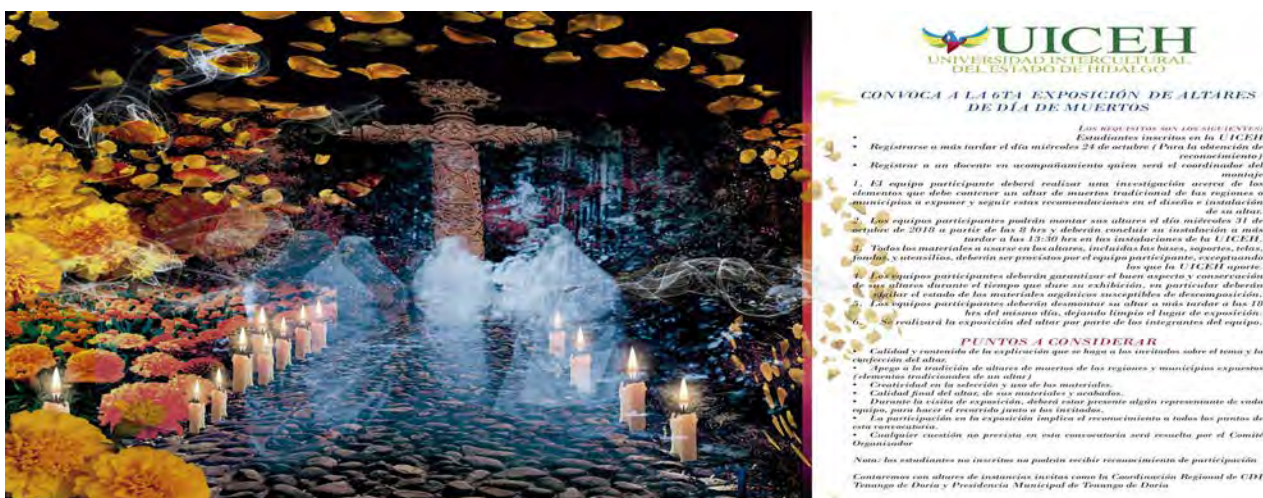


Figura 83:Convocatoria<sup>72</sup> de exposiciones de altares del día de muertos

Fue hasta 2017 cuando se tuvieron las nuevas instalaciones que se comenzó a colocar en el domo de estudiantes una exposición de altares. Este espacio funcionó como lo que Bhabha (1998) denomina “*espacios entre-medio*”, ya que más que verse como algo diverso o folklórico, los estudiantes lo veían como espacio de expresión de “*diferencias culturales*” (Bhaba,2002).

Los equipos eran acompañados por algún profesor y debían elegir algún altar de la región, realizar una investigación sobre este, montarlo y presentarlo. Estas presentaciones en la mayoría de las ocasiones se realizaban en lenguas indígenas y en español, incluso las explicaciones que se usaban para presentarlos eran escritas en ambas lenguas.

<sup>72</sup>Obtenida la Imagen de: <https://www.facebook.com/universidadinterculturalhgo/photos/a.1681798718719572/2258215564411215/> (Revisada en agosto de 2020)

Los altares que se montaron en el 2018 fueron los siguientes: (Figura 84) y mostraban una gran similitud a los colocados en las comunidades de los estudiantes lo que hace plantearse la pregunta ¿Qué tipo de interculturalidad se produce en este espacio, en estas representaciones?



Figura 84: Altares <sup>73</sup>de muertos colocados en 2018 dentro del domo de estudiantes  
Foto de Dalia Peña Islas

En el uso de este espacio dentro de esta actividad de los altares se recuperaron diversas experiencias y sentires de los estudiantes:

*“Está padre, porque son varias tradiciones, en Huehuetla lo hacen diferente, acá diferente, hay una variedad, yo lo había escuchado, pero no lo había visto, está padre y aprendes. Ahí se hablaba en lengua de repente, para explicar”. (Ana María San Agustín, Mavodo, Primera generación, diario de campo 2020)*

Como ya mencioné, Bhabha remite al espacio intermedio como “*más allá*” como un espacio de “*intervención aquí y ahora*”, “*el reconocimiento de una parte y de otra*”, el espacio Intermedio es una propuesta de hibridación y liminalidad.

El espacio de los altares fue un espacio de intervención, de aprendizajes de las diferencias, como lo expresó Ana María San Agustín.

---

<sup>73</sup> Se colocaron altares de San Bartolo Tutotepec de la cabecera municipal, de Tutotepec (La llorada del hueso), de Huehuetla, del Valle del Mezquital, los maestros y administrativos también participaron en esta ocasión y de Pie del Cerro y otras comunidades de la Región.

Cabe mencionar que Ana María es una estudiante de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la primera generación 2012-2016; es hablante de otomí y aprendió de otros altares del día de muertos, como el del Valle del Mezquital (Figura 85) o el de Huehuetla (Figura 86), ya que, a pesar de ser originaria de un municipio cercano a San Bartolo, no había visto un altar de por allá.



Figura 85:Altar del Valle del Mezquital  
Foto de Dalia Peña Islas



Figura 86:Altar de Huehuetla de la primera generación colocado en la cabecera municipal de Tenango

Fuente: Proporcionada por Manuel Ríos Cerecedo

Estudiantes, indígenas, no indígenas, de comunidades, de zonas urbanas y no urbanas vivieron esta actividad como un espacio de hibridación.

*“Era un tema muy ambiguo, buscaban hacerlo bonito por la competencia, la primera experiencia fue buena, aprendí de los altares de otros lugares, era un tema muy cuadrado el tema de los altares, en mi familia no se pone, en últimas fechas se ha querido recuperar en mi casa, pero no, yo veía que, en la Sierra , era esmerarse por poner en el altar lo que le gustaba al difunto, como si de verdad se viniera a visitar y lo viniera a comer”. (Vanesa R. 24 años, diario de campo de 2020)*

Vanesa es originaria de la Ciudad de México, pero radicaba normalmente en Tulancingo, hasta que se inscribió a la UICEH. Es egresada de la tercera generación (2014-2018) y cuando entró a la UICEH era la primera vez que visitaba esta región; no es hablante de ninguna lengua originaria y en su familia no acostumbran poner altares.

Había estudiantes de comunidad que conviven y participan con sus familias en los altares de muertos en sus casas y les sorprendían aspectos de otros altares como del Valle del Mezquital:

*“Después de los altares los del Valle se comían las cosas y en mi Pueblo no, las cosas del altar se dejan en el panteón. Aprendí de la cultura de los del Valle, de su comida, cultura, lengua, de sus*

*altares. Tenía oportunidad de mostrar mi comunidad a través de los altares”. (Argelia García García, 24 años, diario de campo 2019)*

Argelia García García fue una estudiante de la segunda generación (2013-2017), originaria de una comunidad otomí llamada San Antonio el Grande, Huehuetla; hija de partera y de padres hablantes originarios de San Antonio.

En las exposiciones era común escuchar las explicaciones en alguna lengua indígena (yuhu, hñahñu, tepehua, náhuatl y en español). Además, diversos estudiantes expresaron que en este espacio se hacía un gran esfuerzo por colocar los altares similares a los de las comunidades.

Las diferencias enmarcadas en los altares y en la “cosmovisión” de los estudiantes surgen en estos pequeños relatos en donde “*la diferencia cultural*” permite entender que el espacio en donde convergían distintas culturas y tradiciones de colocar y vivir el altar se hicieron presentes, marcándose así “*intersticios culturales*”, como los define Argelia, sobre la comida y su sorpresa que en el altar del Valle del Mezquital se comen lo que se pone, estas diferencias culturales permiten reflexionar sobre la historicidad de cada cultura y sus particularidades.

*“Tradicción muy arraigada acá, es la tradición, la mayoría lo conocemos o percibimos como una tradición*

*Veía mayor participación de los chavos, se sentían identificados con lo que realizaban, yo pensaba que solo teníamos que montar el altar y ya.*

*Me pareció muy interesante porque era por regiones, a mí se me abrió un panorama muy grande porque no había visto como se hacían, desde la construcción de los altares y la presentación me pareció algo muy significativo, los docentes participaban y los administrativos y nos apoyaban y ahí se sentía esa comunión entre docentes, se veía una interculturalidad, tuve la oportunidad de aprender de ellos, de los otros altares, muchas veces significaban otras cosas, que acá en la Sierra, eso nutre en como en cómo era para ellos.*

*Ponían los altares iguales o similares a los de la comunidad. (Figura 87 y 88). Tratabamos de llevar las cosas tal como son, tal como se utilizan, nosotros comprábamos flores de acá no de la ciudad con químicos, flores grandes”. (Enrique San Juan, del Candeje, diario de campo de 2020, etnografía digital)*



Figura 87:Altar de la cabecera municipal de San Bartolo colocado en la UICEH  
Foto de Dalia Peña Islas





Figura 88: Altar de San Bartolo colocado en una casa de la cabecera municipal  
Foto por María Isabel Castro Tolentino

En las imágenes se puede observar una similitud en los altares, para los estudiantes era importante este evento en el domo estudiantil.

El pensamiento de algunos estudiantes sobre los altares estaba posicionado en el “conflicto”, porque la adscripción a otras religiones como la cristiana los conflictuaba y me comentaban: *“Maestra, yo no puedo participar porque si mis papás ven fotos mías me prohibirán venir a la universidad”* (estudiante cristiano, anónimo, altares de 2018).

Lo que emerge de estos pensamientos es que la exposición de los altares los estaba ubicando en una experiencia de interculturalidad no solo bonita, sino *“los altares de muertos”* se abrían como una posibilidad de un “tercer espacio” que presenta *“interculturalidades incómodas”* experiencias que remiten al enfrentamiento de lo ajeno, lo diverso, lo no propio y que son espacios que generan aprendizajes desde las incomodidades no esencialistas de la interculturalidad.

En este espacio participaban estudiantes, docentes y personal administrativo conformándose un “*tercer espacio*” creado dentro de un espacio institucional que funcionaba como la “*escalera*” que menciona Bhabha (2002). Un espacio donde los participantes tejían relaciones y que permitía la interacción simbólica entre los altos y bajos mandos, entre estudiantes otomís y nahuas, entre estudiantes urbanos y rurales, entre creyentes y no creyentes generándose ahí una hibridez cultural marcada por las diferencias no por las diversidades. En esas diferencias se podían observar las “*interfaces culturales*” que dejan entrever el derecho a esas diferencias de creer, de vivir, de decidir. Este espacio de los altares permitió ver hibridación desde la lógica de interculturalidad de los propios estudiantes quienes trasladaban una “*tradición*” tan importante de sus comunidades a un espacio no comunitario y que recreaban y vivían de manera fugaz pero intensa, donde los olores del sahumerio, los colores de las flores de cempaxúchitl, las ofrendas, los arcos y las diversas formas, un espacio en donde se practicaba la lengua y los trajes tradicionales eran portados con orgullo para compartir esa diferencia cultural y lingüística con otros.

Las experiencias de estudiantes indígenas, no indígenas, urbanos, no urbanos, rurales, no rurales, personal docente y no docente se encontraron en ese espacio “*liminal*”, juntando esos polos que se marcan en la cotidianidad de quienes no se hablan, de quienes no se expresan en lenguas originarias, de quienes no creen y de quienes solo lo viven como una actividad escolar más.

Este “*tercer espacio*”, creado en el domo de los estudiantes días antes del 1 de noviembre se transformaba en un espacio de respeto, extrañeza, aprendizaje, intercambios, diferencias, incluso en un espacio de asimetrías subjetivas, en donde se practicaban las lenguas originarias (otomí, ñhañhu, náhuatl y tepehua) que comúnmente no se hablan en la cotidianidad de los espacios universitarios.

Como dice Adrián, citado por Xiaowei y Pilcher (2019), este espacio permite:

*"Adrian: Let's not forget that exactly what you've said would exist within a neo-essentialist frame. What sometimes goes wrong is that the need for sensitivity is understood, but it never crosses the boundaries. It's still 'that' culture and 'this' culture, trying to understand 'each other', and then you get back into the essentialist frame of the third space. If you are prepared to go beyond the idea of 'this' and 'that' and dissolve the boundaries, then you are in the*

*non-essentialist version of third space. I think this is what's problematic. There's so much seductive research going around, which is saying all these wonderful sharing-caring things, but the boundaries are still there". (Xiaowei y Pilcher, 2015:6)*

Estos “terceros espacios”, el mural de los “5 continentes” y la experiencia de los altares en la UICEH son espacios que preparan a los estudiantes para moverse entre “esto” y “aquello”, son dinámicos y no estáticos. En el primer caso del mural los estudiantes entraban y salían de los límites de la interculturalidad crítica y romantizada, porque al final esos límites continúan, pero ellos lograron en ese tercer espacio no solo comprender lo romantizado, sino proponer algo nuevo y cuestionar el poder que atraviesa las versiones romantizadas de la interculturalidad en el espacio concebido e incluso en el vivido.

En el caso de los altares como “*tercer espacio*” se vuelve a observar esta oportunidad de posicionamientos de “esto” y “aquello”, ya que no solo se trata de comprenderse entre culturas diversas “unos a otros”, sino que este espacio se convierte en un lugar de choques, dificultades y posibilidades de enfrentar frustraciones como el caso del estudiante cristiano, que permaneció en el lugar de los altares entre esos límites de su religión y las otredades de las tradiciones y diversidades de los altares.

#### **4.4.3 Los materiales como posibilidad de un tercer espacio productor de interculturalidad**

Además de los murales presentados anteriormente como posibilidades de terceros espacios como productores de interculturalidad en la UICEH, también se identificó otro espacio en donde los estudiantes pudieron transitar de lo comunitario a lo universitario, a través de un material escrito. Es por este motivo que en este apartado se mostrará la experiencia de un material denominado “*Dialogo de saberes. Comunidades indígenas y estudiantes universitarios*” (Figura 89) que vincula conocimientos universitarios y comunitarios de los estudiantes en carteles de divulgación, convirtiéndose para algunos de ellos en “un tercer espacio” (Bhabha,2002) de posibilidades de hibridación y dislocación a través de la escritura.

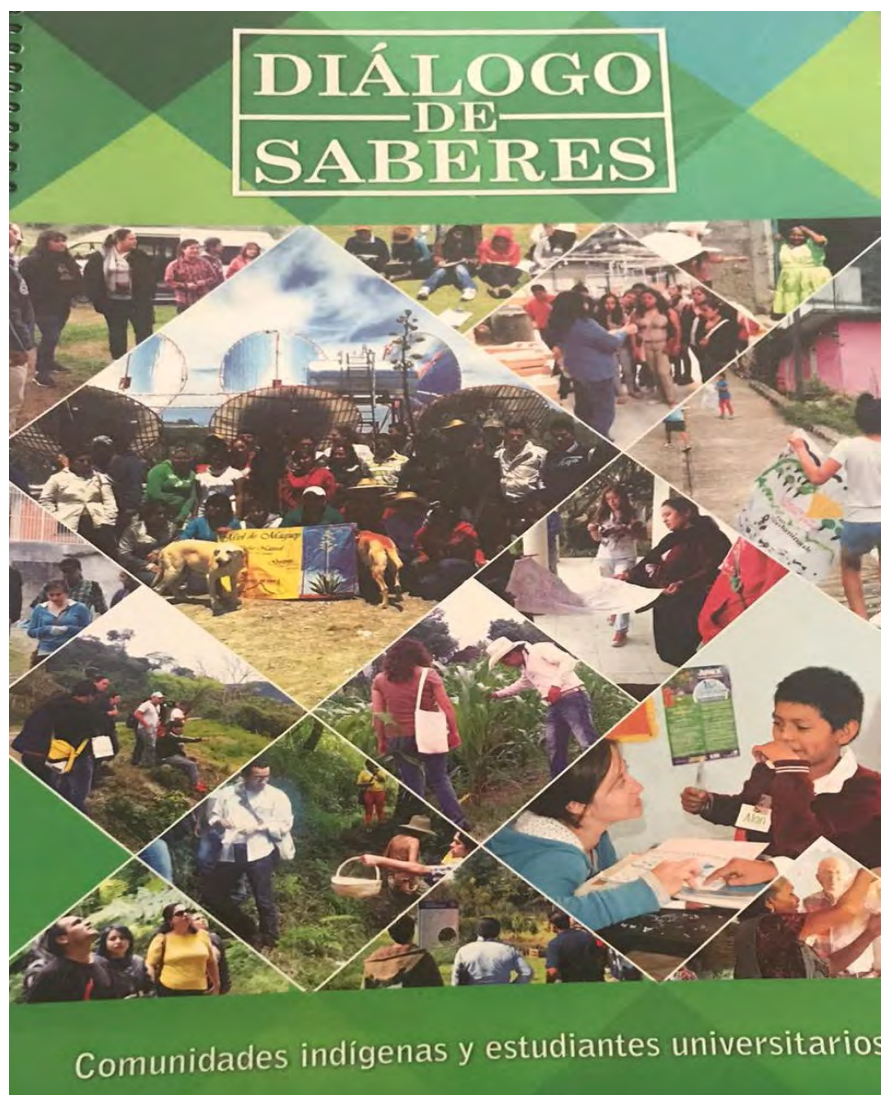


Figura 89:Portada del libro: “diálogo de saberes. comunidades indígenas y estudiantes universitarios”

Foto de Dalia Peña Islas

Ya desde 2013 los estudiantes venían participando en una serie de publicaciones de su autoría y es justo desde este año que se empieza a conformar la experiencia de la elaboración de carteles de divulgación, actividad que estuvo a mi cargo. Entre los diferentes materiales producidos, he decidido elegir éste porque lo considero una experiencia que se puede categorizar como un “*tercer espacio*”. Cabe mencionar que además me facilitó y abrió un proceso de auto-reflexividad (Street,2003) que nació de su concepción hasta su publicación y continúa ahora como la posibilidad de representar experiencias que permitieron que los estudiantes

reflexionaran sobre sus conocimientos y autoafirmación identitaria Además ayudó a visualizar a estudiantes de zonas rurales indígenas y no indígenas como autores interculturales en el sentido expresado por Chiellino (2007), quien dice que la *“interculturalidad” es una posibilidad para que el autor se libere de una autopercepción que se basa en una única cultura exclusivamente*”. Este planteamiento permite posicionar el material de carteles de divulgación como una experiencia desde el tercer espacio, en la que estudiantes que jamás se pensaron como escritores, encontraron distintas experiencias de interculturalidad, autodefinición identitaria y un espacio donde su voz prevalece en sus propias lenguas maternas.

Cabe mencionar que el análisis de este libro *“Diálogo de saberes. Comunidades indígenas y estudiantes universitarios”* no pretende caer en reflexiones pedagógicas, como comúnmente se han hecho desde otros estudios y análisis de materiales interculturales, sino que se quiere compartir la experiencia de ¿cómo, a través de este material, que propongo aquí considerar como un tercer espacio de hibridación de las experiencias universitaria y comunitarias, ha sido posible generar un lugar de expresión, de diferencia cultural que engloba culturas, lenguas y comunidades distintas y que invita al diálogo pero desde la “diferencia”?

Es desde 2012, con la participación de la UICEH en los coloquios sobre Otopames, que los estudiantes comienzan a participar con una serie de carteles vinculados a distintas temáticas del coloquio (gastronomía, diversidad biocultural, carnaval, ritualidad, lenguas). Es así que hasta 2018 se elaboraron carteles de divulgación desde distintas asignaturas que yo impartía (Proyectos, Política lingüística, Modelos de Desarrollo e Introducción a la Lengua y a la Cultura. En el período de 2012-2016 se elaboraron 57 carteles con diferentes temáticas:

- Lenguas otopames y educación intercultural
- Expresiones de arte y oralidad: música, textiles, poesía, mitos, leyendas
- Prácticas medicinales en la Sierra Otomí-Tepehua
- Prácticas medicinales en la Sierra Otomí-Tepehua
- Patrimonio y dinámicas culturales otopames
- Ritualidad y agricultura otomí

- Comercio local y gastronomía otomí
- Sistemas productivos y gestión en la región Otomí-Tepehua
- Desarrollo y sustentabilidad en las comunidades indígenas

Uno de los retos que se planteaba en la UICEH era ¿Cómo conjugar conocimientos del espacio comunitario y el espacio universitario? A raíz de la oportunidad de participar año con año, yo pensé que era una buena oportunidad que los estudiantes plasmaran conocimientos comunitarios ligados a los saberes académicos de las asignaturas antes planteadas, es decir que reflexionaran a través de una temática comunitaria que englobara también conocimientos académicos sobre la asignatura. Vincular estos dos espacios Comunidad-Universidad en un tercer espacio como los “carteles”, permitió conseguir 57 experiencias distintas que engloban diferencias culturales que dialogan en el papel.

Quiero mencionar que aquí, a través de experiencias de carteles, se pretende mostrar como los estudiantes se posicionaron en este tercer espacio al reflexionar sobre aspectos de la comunidad y saberes académicos, ubicándose como “*escritores interculturales*” e incorporando conocimientos comunitarios y universitarios, sus lenguas originarias, su creatividad y su auto-reflexividad, para enmarcarse en un espacio de “diferencias culturales”. (Bhabha, 2002).

Como ya lo mencioné anteriormente, los temas sobre los que escribieron los estudiantes fueron diversos, pero todos vinculados a sus comunidades de la Región Otomí-Tepehua y del Valle del Mezquital. Los dos carteles que presentaré aquí se titulan: *R ä hneki rä ‘ yoho ha rä bumanho ha rä bohña rä dehe*, Presencia de la dualidad como equilibrio social y cultural en la ofrenda del agua y Clasificación local de suelos en una comunidad otomí.

Los dos carteles son de Lucero Corona Clemente y María Isabel Castro Tolentino, estudiantes egresadas de la Primera Generación de la UICEH de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable.

Lucero Corona Clemente, de 28 años es originaria de la comunidad de Santa Mónica, Tenango de Doria, es hablante de la lengua otomí y actualmente trabaja en el área de educación de la Presidencia Municipal de Tulancingo Hidalgo.

María Isabel Castro Tolentino de 27 años originaria de la comunidad de Valle Verde, San Bartolo Tutotepec, hablante de la lengua otomí, trabaja actualmente en la Presidencia Municipal de San Bartolo Tutotepec Hgo.

En las siguientes líneas explicaré brevemente los dos carteles y posteriormente retomaré las propuestas de Bhabha (2002) sobre el tercer espacio, para vincularlas a estas experiencias.

El primer cartel titulado “*R ä hneki rä ‘yoho ha rä bumanho ha rä bohña rä dehe. Presencia de la dualidad como equilibrio social y cultural en la ofrenda del agua*” fue realizado por Lucero Corona en el año de 2015, en colaboración con María Isabel Castro Tolentino. El cartel describe el ritual del agua realizado en Santa Mónica, Tenango de Doria Hidalgo, mostrando los simbolismos culturales que encierran los procedimientos que se realizan en la ofrenda el agua. Las estudiantes hacen énfasis en la presencia de la dualidad como armonía social y cultural. En el cartel combinan información del ritual comunitario con una metodología cualitativa (conocimientos universitarios), posicionando ambos conocimientos de dos polaridades en un tercer espacio, a través de la escritura y la auto reflexividad.

Lucero Clemente reflexiona lo siguiente:

*“Un espacio muy importante para abordar el tema, porque cuando hice la investigación vi que no sólo era la ofrenda, sino el sentido que se le da, todo lo que implica, me permitió además de poder escribir desde nuestras costumbres desde nuestras tradiciones, conocí más mis costumbres.*


*Al momento de hacerlo conocí varias cosas, otros elementos, otros términos, conocí más de mi propia cultura, es un pozo que esta abajito de donde yo vivo, ahí se hace la ofrenda, cuando hice la investigación me dijeron de otros pozos que se les ofrendaba.*

*Hago la traducción y me doy cuenta como se conciben de manera distinta los rituales y somos otomíes, allá en San Bartolo hablan más del costumbre y en Tenango casi no, acá es ritual y allá es costumbre”. (Lucero Corona Clemente, 28 años, diario de campo digital en julio de 2020)*

Al escribir sobre su comunidad y reflexionar a través de la metodología que se incorporó desde la UICEH, a través del vínculo de saberes de dos espacios: la universidad y la comunidad, Lucero se ubicó en un “tercer espacio” (Bhabha,2002). En este caso el cartel es una posibilidad de reconocer su pasado, su presente y replantearse que no conocía tanto de su propia cultura otomí, que se estaba

posicionando en sus propias tradiciones, en un auto reconocimiento cultural que entreteje y construye su identidad y finalmente que esto fue posible en ese proceso de hibridación de saberes comunitarios y universitarios que la llevaron a desplazarse entre ambos, abriendo una posibilidad de la “*hibridez cultural*”. (Bhabha, 1998:16). Lo anterior se refuerza cuando ella identifica que, a través de sus investigaciones sobre el ritual, se percató que, en la misma región otomí, hay diferentes formas de llevar a cabo el ritual. (Figura 90)






**UICEH**  
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL  
DEL ESTADO DE QUERÉTARO

## Rä hneki rä 'yoho ha rä bumanho ha rä bohña rä dehe

### Presencia de dualidad como equilibrio social y cultural en la ofrenda al agua



Coloquio Internacional  
Otomíes

María Isabel Castro Salazar y Juana Clemente Licona. Universidad Inter-cultural del Estado de Querétaro, 2017

**Introducción:** El ciclo de crecimiento y desarrollo del maíz *huasteco* es un marcador temporal de fiestas religiosas y algunos rituales como la bendición de semillas, las peticiones de lluvias -seca, abaca y agua-, la preparación de la tierra así como el periodo de cosecha y degranado de mazorcas. Por lo anterior, en el presente cartel se dan a conocer los significados culturales que existen en relación al ritual del agua.

**Objetivo:** Mostrar los simbolismos culturales que conciernan los procedimientos que se realizan en la ofrenda al agua en Santa Mónica. Se hace énfasis en la presencia de la dualidad como armonía social y cultural.

Colocación de todos los elementos que integra la ofrenda principal (bohña).

**Metodología:** Fue una investigación cualitativa en donde se abstruyó a los personajes que se encargan de la comunicación del ritual. Una vez identificadas se hizo una visita para explicar el objetivo del trabajo. Posteriormente se realizaron otras visitas para adquirir conocimientos abiertos.

Aretes, peineta y blusa bordada: adornos que caracterizan a la mujer (bohne).

Presentación de las semillas simbolizando al hombre y a la mujer (hmuda).

El poco de agua se mezcla con un refresco de color rojo, como símbolo de que el sol va a estar presente durante todo el año, y para equilibrar también se agrega mucho limón de azúcar en representación de las lluvias.

Principales objetos que utiliza una mujer.

Representación del hombre portando camisa y calzón de manta con sarape y sombrero ('yoho).

Representación de las figuras de papel picado que refuerzan la dualidad.

**Conclusiones**  
La dualidad siempre está presente en los rituales, como forma de equilibrio, que simboliza la armonía en las prácticas sociales.

**Resultados**  
Con base en la investigación que se realizó en la comunidad de Santa Mónica, se encontró que el principio de dualidad está presente, y es una dualidad de hombre y mujer, donde los dos encajan para formar uno solo. Esto se refleja cuando el curandero elabora dos muñecos, un hombre y una mujer.

**Colaboradoras:** Ana Clemente Licona y Juana Macario García

**Bibliografía**

-Vázquez R. "Rituales en torno al cetro, el agua y la cruz, entre los chichimeca otomies del semidesierto queretano". En *Etnografía de las regiones indígenas de México en el nuevo milenio*. 2006. pág. 58.

-Martínez M. *La forma indígena de ordenar, ver, sentir el mundo*. Plural Editorial, Bolivia, 2007. ISBN: 978-99905-892-2-1

Figura 90: Cartel "rä hneki rä 'yoho ha rä bumanho ha rä bohña rä dehe Presencia de la dualidad como equilibrio social y cultural en la ofrenda del agua"  
Foto de Dalia Peña Islas

Por otra parte, Lucero Corona volvió a participar en otro cartel denominado: “Clasificación local de suelos en una comunidad otomí”, realizado en 2016, en el que describió y analizó clasificación de suelos de acuerdo al color y a la topografía de los suelos agrícolas de los campesinos otomíes de Santa Mónica, para posteriormente traducir esta información al español. Durante la elaboración del cartel Lucero reflexionó lo siguiente:

*“Fue porque mi abuelo materno tenía muchos terrenos, mucha parcelas, igual porque cada terreno tenía un nombre y me causó curiosidad que significaran, entonces la mayoría de la tierra es húmeda por que se da el café, pero esos cafetales existen abajo en los suelos rojos, y cambian de nombre, porque en la mayoría de los suelos del café y el cacahuete se da en la tierra caliente, en colindancia con San Pablito, fue parte de un análisis paisajístico que hicimos en la UICEH, vimos diferentes suelos”.*

*Hay palabras que ya se perdieron, que son muy antiguas y solo los abuelos las conocen, ni siquiera yo las conocía (Lucero Corona Clemente, 28 años, trabajo de campo digital en julio de 2020)*

La estudiante nuevamente vive el proceso de auto reflexividad en la elaboración del cartel, a través del cual reconoce que, a pesar de ser hablante de otomí, desconoce las palabras que se usan para clasificar los suelos. Es nuevamente en este espacio de escritura intercultural que ella reflexiona sobre su propia cultura, posicionándose en un presente de su lengua y en un pasado que solo los abuelos conocen, es en el proceso nuevamente de “entre-en medio” universidad-comunidad a través de la escritura en un cartel donde ella reflexiona sobre los saberes comunitarios (Bhabha, 2002). (Figura 91)

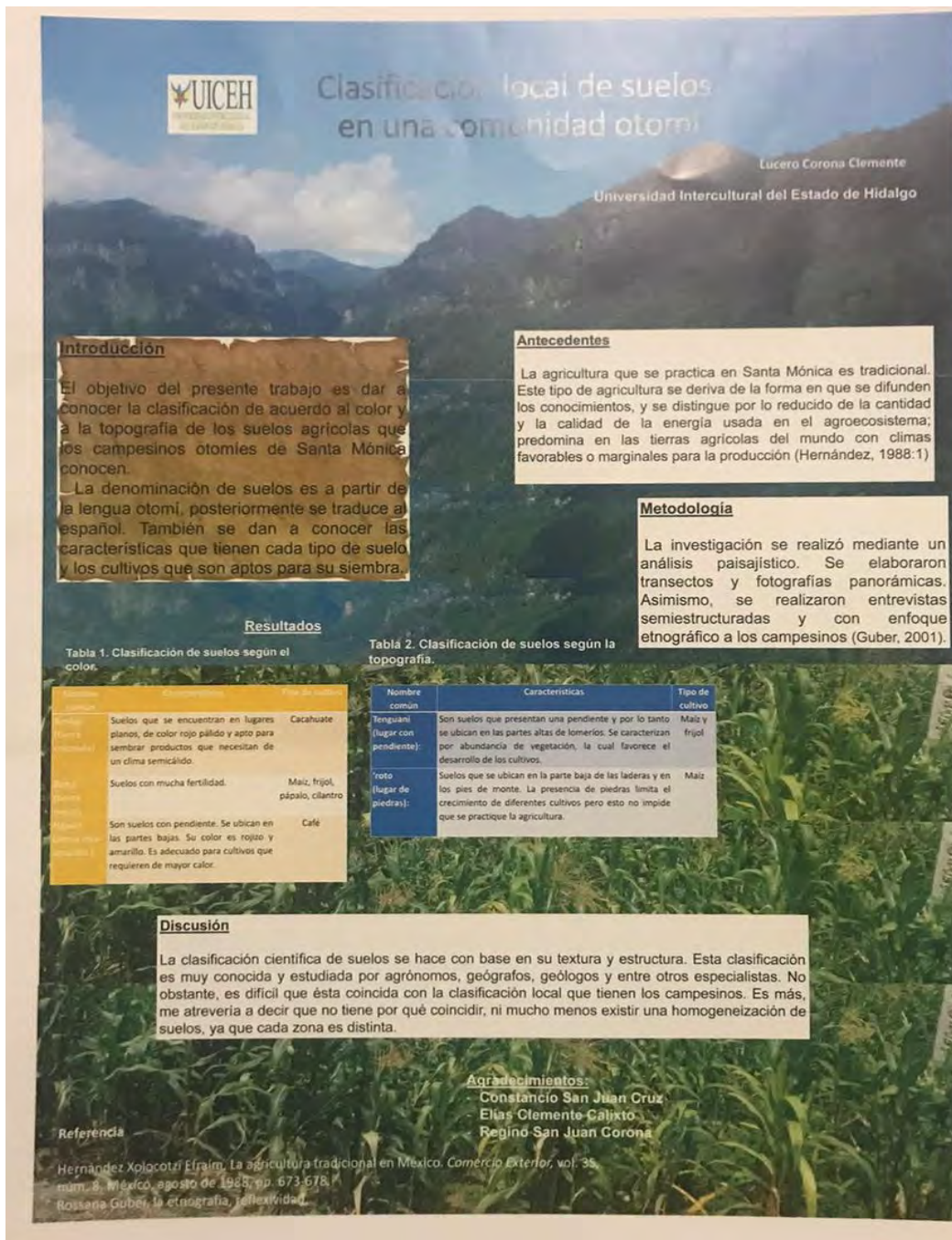


Figura 91:Cartel “Clasificación local de suelos en una comunidad otomí”  
Foto por Dalia Peña Islas

En ambos carteles se observa la recuperación de los conocimientos comunitarios y la reflexividad de la estudiante “en un tercer espacio”. El cartel se convirtió en un espacio seguro para reflexionar e investigar sobre la propia cultura e hibridar saberes comunitarios y universitarios en “el tercer espacio como un entorno

*“cómodo” se puede negociar el aprendizaje y la reflexividad” (McKinley, Dunworth, Grimshaw, y Iwaniec, 2018).*

De esta forma, Lucero y otros estudiantes (María Isabel, Manuel Ríos Cerecedo, Senorina, Enrique Velasco) etc., que participaron en la realización de carteles ahora compilados en el libro: “Diálogo de Saberes. Comunidades indígenas y estudiantes universitarios”, vivieron estos procesos de reflexividad en este espacio que les permitió plasmar una interculturalidad desde el conocimiento de sus territorios, pero vinculada a los saberes universitarios, entablado así *“diálogos de vivires” y posicionándose ética y políticamente (Walsh, 2012).*

Cabe mencionar que esta experiencia de carteles como un *“tercer espacio”* podría ser un camino para generar *“terceros espacios cómodos”* para que los estudiantes de la UICEH aprendieran a negociar aprendizajes y reflexividades, sobre todo las vinculadas a recuperar conocimientos comunitarios.

Así como Lucero Corona Clemente, existen más de 50 experiencias distintas sobre este compilado de carteles, pero su análisis requeriría de una investigación específica.

## Reflexiones sobre el capítulo

En este capítulo, me propuse analizar el espacio vivido (Lefebvre, 2013) y el tercer espacio (Bhabha, 2002) como producto de las fricciones entre el espacio concebido y el espacio vivido en la UICEH y su relación con la producción de otras interculturalidades, enfocándome en una serie de murales elaborados por estudiantes, en prácticas realizadas en el espacio vivido de la universidad y experiencias como los altares de muertos y un material producido por los estudiantes en terceros espacios.

Analicé 5 murales: 1) “Tejiendo el camino con la hebra de raíz”, 2) “Zi nana maka hai. 5 continentes en un mismo corazón”, 3) “El mural Hidalguense hacia el mundo”, 4) “El segundo mural de Tenangos” y el mural 5) “Raíces por la igualdad de género”. Demostré las fricciones encontradas entre el espacio concebido y vivido y sus relaciones con distintas concepciones de interculturalidad: “el pluralismo” de Fornet-Betancourt (1998), que demuestra que la interculturalidad ya existía en las regiones y en las concepciones de los propios estudiantes antes de la llegada de la universidad y “el pluralismo cultural” de Kottak (1994), que plantea la existencia en los estudiantes de un ideario sobre vivir en armonía, convivir en sociedades grupos o comunidades étnica, cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes.

Se encontró que a raíz de las fricciones entre el espacio concebido y los espacios vividos surgen “terceros espacios”, en los cuales los estudiantes producen interculturalidades alternas a las institucionales, generando “fricciones” (Tsing, 2005) que retroalimentan los espacios y les permiten generar habilidades y reconocimientos de los límites entre versiones contrapuestas de interculturalidad. Las romantizadas, que surgen de las instituciones y las críticas, que vienen desde abajo (Walsh, 2012), desde los propios posicionamientos ético-políticos de los estudiantes (Walsh, 2012). Se conjugan así las polaridades “universidad” y “comunidad” en una hibridez (Bhabha, 2002) de diferencias culturales enriquecedoras y de aprendizajes con posibilidades de conflicto y “diálogo de *vivires*” (Esteva, 2019).

También se encontró que se pueden generar “terceros espacios seguros” que den comodidad a los estudiantes para interactuar y reflexionar sobre sus propios

procesos identitarios. En este caso un material, “los carteles”, se convirtió en un tercer espacio productor de reflexividades sobre los conocimientos locales y universitarios. Los carteles contribuyeron al fortalecimiento identitario y la producción de interculturalidad desde una hibridación de saberes de la comunidad y la universidad.

Sin duda los terceros espacios son posibilidades de producciones de interculturalidades críticas desde abajo, con posiciones ético-políticas de los grupos históricamente vulnerados.

## Capítulo 5

### Performance, liminaridad e interculturalidades en el Ritual- Costumbre de la Tierra en la UICEH

#### Presentación del capítulo

Una vez abordados los capítulos 3 y 4, en donde expuse como a través de los espacios concebidos , vividos (Lefebvre, 2013) y el tercer espacio (Bhabha, 1998) se producen interculturalidades dentro de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, me enfocaré en otro espacio que ha sido fundamental en la historia de la universidad. Esto que me permite profundizar la propuesta de producción de interculturalidad desde espacios liminales y liminoides, agregando el aspecto de la “*performatividad*”.

En este sentido, en un primer apartado me acercaré a las discusiones sobre el término de “*performance*”, para posteriormente articular estas discusiones y propuestas a mis datos de campo y explicitar así la relación entre performance, liminaridad y producción de interculturalidad, a partir de un espacio particular que es el “*Ritual a la tierra*” realizado en la UICEH desde 2015.

#### **5.1. Performance, liminaridad y liminoide: un acercamiento teórico-conceptual**

A partir de una revisión teórica conceptual sobre las investigaciones y estudios de performance, se retoman las aportaciones más críticas sobre su definición, poniendo atención a sus distintos usos, para posteriormente vincular estas aportaciones con el caso concreto del ritual a la tierra elaborado en la UICEH.

##### **5.1.1 Performance**

En un primer momento me gustaría recuperar a Taylor (2012), quien en su obra titulada “*Performance*”, introduce toda una serie de discusiones conceptuales y usos de este concepto, comenzando a plantearlo desde el arte. La autora nos comenta

que el término performance es usado desde los años 60's y recupera distintas acepciones y usos lo cual explica la dificultad de definirlo:

*“El hacer, algo hecho”, refiriéndose al hacer, imitar, repetir e internalizar, los seres humanos reproducimos lo que nos enseñan “mimetizamos”. Otra acepción del “performance” como un comportamiento reiterado, como las acciones reiteradas corporales ensayadas a diario como “el género, la etnicidad e identidad sexual”. (Elin Damond citado por Taylor, 2012:16)*

Taylor sostiene que este término es usado en el teatro, la antropología, las artes visuales, en los deportes etc., y que sus usos son diversos. Recupera a Turner, quien usa el termino como *“Parfournir”*, en el sentido de completar o llevar a cabo, retomando estas afirmaciones:

*“Los pueblos podían llegar a comprenderse entre sí a través de sus performances, pero también se recupera la idea opuesta que es el “performance” como construcción social, que es simulación opuesto a lo real, imitado, “mimesis”.(Turner citado por Taylor, 2012:32)*

*“Mientras que en algunos casos el énfasis en el aspecto artificial del performance como un fenómeno socialmente construido revela un prejuicio anti teatral, en lecturas más complejas, lo construido es reconocido como coparticipe de lo “real”. (Taylor, 2012:33)*

Estas citas permiten reflexionar sobre la realidad de los performances, ya sean rituales, danzas, etc. Otra aportación interesante de Taylor (2012) sobre el *“performance”* es el término de *“espect-actores”*, quienes tienen muchas formas de participación, aunque no hagan nada, es decir para *“el espectador, el no intervenir, no actuar, es parte esencial del código de comportamiento durante el performance”*. Por su parte Boal, recuperado por Taylor (2012), establece que el espectador es alguien capaz de tomar sus propias acciones y decisiones.

Además, entre los polifacéticos significados del término *“performance”*, Taylor retoma la ejecución o actuación.

*“Se elige ejecución por su asociación semántica con hacer y con actualización o puesta en acto” y actuación “evoca los significados de presentación delante de una audiencia o puesta en escena inherentes al concepto de performance”. (Taylor, 2012:35-36)*

Otra aportación que me parece fundamental recuperar de esta autora son los nuevos usos del performance, cuyos significados pueden ser como dice la autora



“desempeño, ejecución o rendimiento”. Entre los nuevos usos que establece Taylor está el “*performance*” como “*performance económico, sexual, tecnológico, estético, Todos se impulsan mutuamente en el performance del poder*”, idea que W. Johnson (2014) también ha apoyado, plateando la polifacética característica del término.

En este sentido, me parece necesario retomar los análisis de Johnson<sup>74</sup> (2017: 172) sobre copia y mimesis, en particular el acercamiento a la copia desde una perspectiva performativa es lo que más me interesa, ya que la autora establece que es más importante centrarse en las condiciones de la “*producción, recepción y difusión en vez de la calidad de la representación en cuanto sustituto de la realidad*” Estas reflexiones serán de utilidad para analizar el “*ritual universitario*” en relación a la calidad de la representación del mismo o ¿en qué lo produce?, ¿cómo se recibe? y ¿cómo se difunde? Anne Johnson intenta puntualizar el enfoque desde el performance, centrándose en:

*“En este sentido, Tim Ingold sugiere pensar en trayectorias en vez de correspondencias, indagar en historias longitudinales en vez de limitarnos a investigar la relación horizontal entre realidad e imagen (Ingold, 2013). Para mí, este enfoque está encapsulado en el performance: por un lado, busca entender las prácticas que llamamos representacionales en términos de acciones repetidas — lo que Schechner denominó la “restauración de la conducta” (Schechner, 1988)—, y, por otro lado, indaga en las consecuencias performativas de las representaciones, en qué hacen, no solamente en qué dicen”. (W. Johnson en Guzmán, Díaz y W. Johnson, 2017:172)*

Justo este aspecto del “*hacer*” es lo que me interesa desarrollar en este apartado, en el que explicaré como “*el hacer el ritual*”, va más allá de trasladar una práctica de comunidad como “*copia*” de “*un costumbre*” comunitario (Ver capítulo 2).

Otra aportación que es pertinente recuperar es la de Schechner (2011), que así lo define: “*performance es comportamiento reiterado, re-actuado o revivido, este autor diferencia entre las locuciones “algo es performance” y “algo se puede estudiar o entender como performance”.*

---

<sup>74</sup> En: Guzmán, Díaz W. Johnson (2017).

Además, el autor establece el “*performance*” como conducta restaurada, “*la conducta restaurada es la característica principal del performance que atañe tanto a las representaciones del campo estético como a las acciones que forman parte de los performances culturales (ceremonias y rituales, entre otros)*” (Schechner, 2011:31). La conducta restaurada dice el autor, puede ser de larga o corta duración refiriéndose a los dramas o rituales, en donde las acciones de los que practican asumen de alguna manera secuencias de conductas que están organizadas.

*“La labor de restauración se lleva a cabo en los ensayos y en la transmisión de la conducta del maestro al aprendiz. Entender lo que sucede durante el entrenamiento, los ensayos, los talleres — investigar el modo subjuntivo que es el medio de estas operaciones— es la manera más segura de relacionar el performance estético con el ritual”. (Ibid)*

Estas aportaciones del autor son relevantes para articularlas posteriormente a mis datos de campo. Creo que Schechner, al proponer que la conducta restaurada “*también es simbólica y reflexiva, no vacía y llena de significados que se transmiten polisémicamente*”, ofrece una reflexión muy importante para el análisis de mis datos de campo.

La conducta restaurada según Schechner (2011) involucra la toma de decisiones:

*“La conducta restaurada se puede usar como una máscara o una vestimenta; su forma puede verse desde el exterior y puede modificarse. Esto es precisamente lo que hacen un director de teatro, un concilio de obispos, y los grandes actores y chamanes: modificar la partitura del performance, lo cual puede hacerse porque ésta no es un suceso natural, sino un modelo de elección humana, tanto individual como colectiva. Una partitura existe, como Turner señala, en modo subjuntivo, en lo que Stanislavsky llamó el “como si”. Puesto que existe como segunda naturaleza, la conducta restaurada está siempre sujeta a revisión. Esta segunda naturaleza combina negatividad y subjuntividad”. (Schechner, 2011:37)*

Schechner nos invita a reflexionar profundamente sobre la “*repetición con diferencia*” o “*restauración de la conducta*”, es decir el plantea que “*las conductas humanas pueden separarse de su contexto de origen*”. (Ibid :33)

Por otra parte, también se considera que las aportaciones de Turner (2012) sobre performance, liminaridad y liminoide pueden ser útiles para explicar el “*ritual a la tierra*”, como lo llamaron en la UICEH. En particular, Turner defino al ritual como

*“performance”, una secuencia compleja de actos simbólicos, un performance transformador que revela las principales clasificaciones, categorías y contradicciones de los procesos culturales”*. Asimismo, cita a Goffman y afirma que *“performance”* como: *“todo el mundo es un escenario”*, es decir el mundo de la interacción social está lleno de actos rituales.

Finalmente, también hizo una diferenciación entre *“performance social”* y *“performance cultural”* el primero, como aquel que incluye los dramas sociales y el segundo, de los dramas estéticos o puestas en escena, mencionando que el elemento básico de la *“vida social”* es el performance; *“la presentación de sí mismo en la vida diaria”*.

### **5.1.2 Liminaridad y liminoide**

Otros conceptos que también son fundamentales para este apartado de la tesis son *“la liminaridad”* y *“lo liminoide”*; la primera ya fue abordada en el capítulo (4), pero ambas categorías son fundamentales para este capítulo de la tesis, en el que me propongo analizar *“el ritual a la tierra”*, realizado en la UICEH desde 2015 hasta 2019.<sup>75</sup> De tal forma que articularé el estudio de lo liminar y lo liminoide con situaciones de performatividad e interculturalidad.

Turner (2002), en estudios posteriores al “Proceso del ritual”, desarrolla la idea de *“liminaridad”* y *“liminoide”*, la primera como *“reino de la posibilidad, caos fértil, una fuente de posibilidades, un esfuerzo por generar nuevas formas y estructuras, como un manantial de metapoder excesivo”*. El ejemplo que pone es: *“En la acción simultánea de liberación y disciplinamiento del cuerpo que conduce al trance”*.

Geist (2002), en una compilación de los estudios de Turner, recupera *“la liminaridad”*:

*“Una antiestructura, es la fase del ritual en la cual se asoma un modelo alternativo de sociedad aun cuando las acciones rituales se rigen por reglas firmemente establecidas por la tradición y la costumbre. La fase liminar se presenta frecuentemente en el modo subjuntivo de la cultura, el modo de la liminaridad como fuente de*

---

<sup>75</sup> El ritual en este 2020 no se realizó en la UICEH por la contingencia de COVID 19, pro en el “Cerro Brujo” se efectuó como cada año, incluso se pidió por los enfermos y la salud de quienes estuvieran contagiados (Vanessa, trabajo de campo de 2020).

*posibilidades en el ritual genera nuevas formas y estructuras".(Geist, 2002:8)*

La figura planteada por Geist nos muestra el espacio liminal:

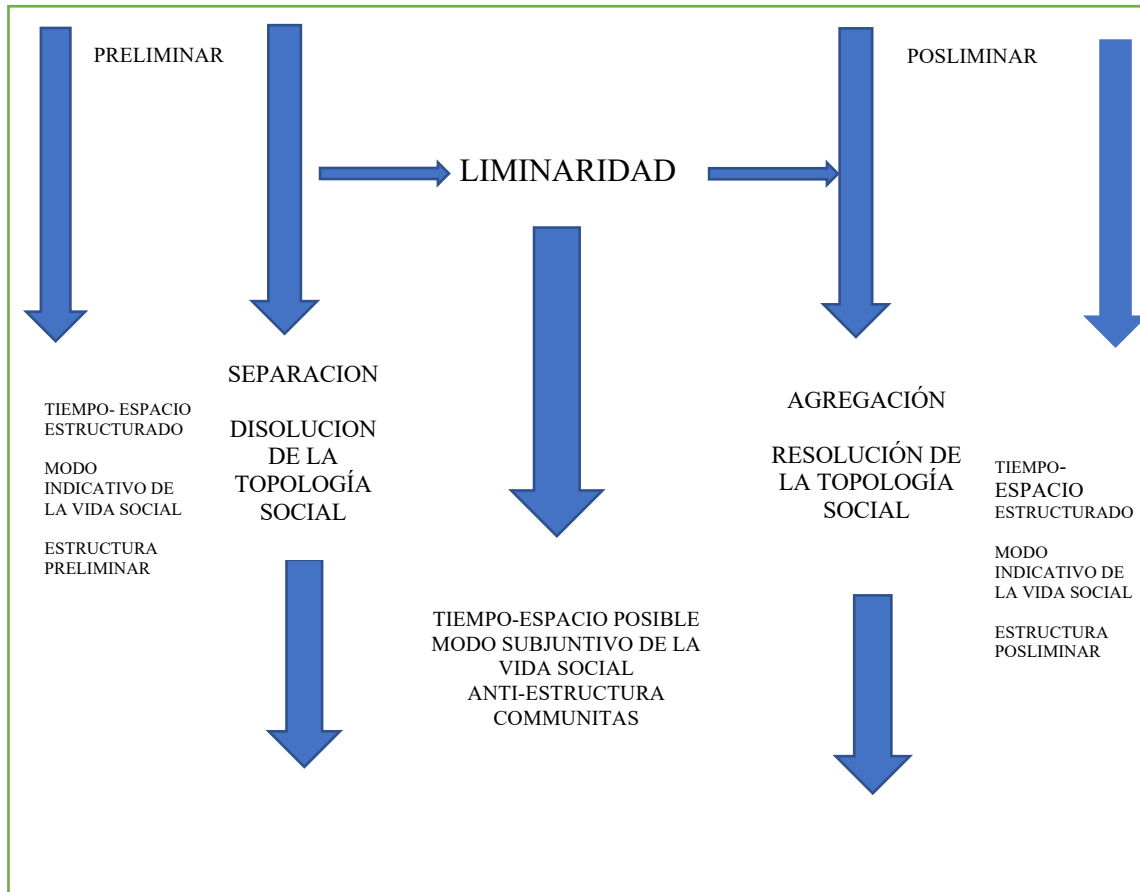


Figura 92: Estructura temporal del rito  
Figura elaborada por Ingrid Geist

Esta gráfica será un referente para que, a partir de mis datos de campo, muestre el proceso liminal vivido por los participantes en el ritual de la tierra llevado a cabo en la UICEH.

Por otro lado, también Turner (2002) recupera la noción de “liminoide” característico del *performance* teatral, abarcando “*toda actividad crítica creativa, libre, voluntaria, innovadora, independiente, reflexiva, autorreflexiva y lúdica*”.

*“Es necesario continuar con el examen sobre la oposición entre antiestructura y protoestructura establecida por Turner. Si la liminaridad en el ritual es producto de una “deconstrucción” de la*

*topología social y, al mismo tiempo, condición para el proceso generador de una nueva topología social, la anti estructura también deviene en protoestructura. Por otra parte, lo liminar implica tiempo de trabajo (las acciones rituales son trabajo y los dioses, santos o antepasados trabajan), mientras que lo liminoide presupone la división entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio. En el primer caso, tanto las actividades productivas como las simbólicas trabajo, por tanto, lo liminar introduce ritmos, tempos y tiempos distintivos, su proceso unitario). En cambio, lo liminoide ya presupone una topología temporal (trabajo versus ocio), en este sentido, parece ser una categoría espacial, mientras que lo liminar se afirma como temporal: lo liminar transforma al individuo o grupo sometido al ritual y lo liminoide ofrece un espacio de entretenimiento para luego reingresar a la rutina idéntica antes y después del acto performativo". (Turner en Geist, 2002:7)*

Queda claro que lo liminar transforma, deconstruye, pero lo liminoide también tiene estas posibilidades, como lo señala Turner:

*"Las actividades liminoides tienen un carácter plural, fragmentario y experimental y comprenden expresiones artísticas, literarias, científicas y políticas-estas últimas, en el caso de los discursos que modelan alternativas sociopolíticas-estas últimas, por ejemplo, los manifiestos revolucionarios-. Sin embargo, la noción de lo liminoide es ambigua. Si bien pertenece a la esfera de la actividad creativa, crítica y autoreflexiva, esta esfera del entretenimiento, en la cual Turner insiste, puede convertirse en la esfera del trabajo en el curso de la profesionalización de las actividades del ocio y, finalmente, puede constituirse en una industria del entretenimiento que no sólo exige rendimiento a sus trabajadores, sino también a los consumidores". (Turner en Geist, 2002:9)*

Esta afirmación de Turner sobre lo "liminoide" como una posibilidad de una práctica transformadora que puede generar cambios incluso en los espectadores, permite reflexionar sobre la trascendencia de las actividades performativas liminoides efectuadas en la UICEH. Estos análisis permitirían pensar en ¿Qué transformaciones produce lo liminoide?, y responder a la pregunta ¿el ritual termina siendo un proceso liminoide o liminal productor de interculturalidades?

Lo liminoide es semejante a lo liminal pero no idéntico, por lo que me parece importante rescatar una tabla que elaboró Lie (2002) sobre las diferencias entre fenómenos liminales y liminoides.

FENOMENOS (LIMINALES)	FENOMENOS (LIMINOIDES)
CARACTERISTICAS CENTRALES	
La producción y el consumo son rítmicos, cíclicos y basados en el calendario	La producción y el consumo son característicos y se generan continuamente
Integrados centralmente en los procesos sociales totales	Creados en los márgenes de procesos sociales totales
Significado emocional e intelectual común	Significado idiosincrásico y peculiar
Relativamente estables y repetitivos (críticas reversivas)	Movimiento y cambio (críticas radicales subversivas)
Singulares, unidos (como un todo completo), tendencia general	Plurales, fragmentados y experimentales
Obligación	Opción
¿Cuáles son algunas de las características derivadas o relacionadas?	
Combinación de trabajo y juego	Separación (estricta) de trabajo y juego
¿Dónde pueden encontrarse? (interpretación estricta de los escritos de Turner)	
Se pueden hallar en sociedades tradicionales, tribales (aunque no exclusivamente)	Se pueden hallar en sociedades postribales, modernas y postmodernas (aunque no exclusivamente)
Se pueden encontrar en un ritual tribal (aunque no exclusivamente)	Se pueden encontrar en el ocio moderno (aunque no exclusivamente)

Tabla 2: Principales diferencias entre los (fenómenos) liminales y los (fenómenos) liminoides<sup>76</sup>

Estas características de fenómenos liminares y liminoides son referentes útiles para analizar el ritual de la tierra en la UICEH y entender ¿quiénes viven fenómenos (liminares y liminoides)? y ¿qué aportaciones tienen estos fenómenos para la UICEH en la producción de interculturalidades?

<sup>76</sup> Basándose en las propuestas de Turner (1979), Lie (2002) elaboró esta tabla para diferenciar entre los fenómenos liminales y liminoides.

En los siguientes apartados, tomaré los postulados de Turner (2002), Schechner (2011) y W. Johnson (2017) y los vincularé a mis datos de campo. Por lo pronto empezaré con la contextualización del espacio en donde se desarrolla el “ritual a la tierra de la UICEH”.

### 5.1.3 La Cabaña

Dentro del terreno de la universidad hay una casa de madera que los estudiantes y personal de la UICEH denominan “la cabaña” o “La casa antigua”, “Dongu” (Figura 93), lugar en el que vivió la familia de Don Eladio<sup>78</sup>. La casa se construyó en 1949 y está hecha de palos de ocote y copal, pero ya tiene dos reparaciones porque la madera se agorgojó y la volvieron a reparar. La parte inferior es de piedra y la superior es de madera. Su techo es de aluminio, pero antes tenía tejamanil. Ahí nació don Eladio, y fue construida por Jesús Manilla y Simón Vargas, quienes, hace más o menos 78 años, le ayudaron al papá de Don Eladio. Cuando esa casa se terminó don Eladio tenía 12 años.



Figura 93:La casa antigua (Dongu)  
Foto de Dalia Peña Islas

---

<sup>78</sup> Don Eladio como se mencionó en el capítulo anterior, fue quien vendió los terrenos actuales en donde se encuentra ubicada la UICEH.

## 5.2 La historia del “ritual o costumbre a la tierra”

En este apartado quisiera explicar el ¿por qué? del título “*ritual a la tierra*” -“*el costumbre*”, así que primero quisiera introducir la discusión de Asad (1993) sobre la genealogía del concepto de ritual. El autor introduce una serie de análisis sobre el uso de la palabra “*ritual*”, desde los usos en la enciclopedia británica, en la que el concepto carece de la noción de ritual como comportamiento simbólico no necesariamente religioso. Para el siglo XIX se sostiene la idea que el ritual es más antiguo que el mito y que este último es sostenido y generado por el ritual.

Asad (1993) propone un análisis del concepto resaltando un aspecto que llama mi atención: la importancia que una determinada conducta observada requiera de alguna explicación de lo que podría significar, es decir cuando invita al observador a descubrir ¿qué verdad se esconde detrás del acto significativo?

Hay una disparidad entre un ritual que organiza prácticas orientadas al pleno desarrollo del yo monástico y un ritual que ofrece una lectura de una institución social.

Desde la visión de algunos círculos cristianos, la visión de ritual desde lo simbólico, el ritual cristiano, insiste el autor, no es esencialmente instrumental, sino simbólica. Según Asad (1993) “*El ritual es un medio o vehículo para comunicar o sostener la metáfora de la raíz de una cultura particular, que es el punto focal y la corriente subyacente de su cosmovisión*”.

Los sacramentos cristianos exhiben todas las características del ritual en general, son normales y necesarios para la cultura cristiana, son el medio o vehículo a través del cual se expresa y se moviliza la metáfora raíz cristiana de la muerte y resurrección de Cristo para resolver positivamente las oposiciones binarias de la vida.

Asad (1993) plantea la idea y el ejemplo de los rituales islámicos, y dice: “*para comprender un ritual solo se necesita el intento de comprender con simpatía y respeto, así como apertura a las fuentes*”, lo que los rituales islámicos representan y simbolizan, porque los símbolos requieren interpretación e incluso mientras se



amplían los criterios interpretativos, así se amplía la interpretación e incluso como se amplían los criterios interpretativos, se pueden multiplicar las interpretaciones. Las prácticas disciplinarias, en cambio, no se pueden variar tan fácilmente, porque aprender a desarrollar capacidades morales no es lo mismo que aprender a inventar representaciones.

El *“ritual de la tierra”*, llamado así por la Universidad Intercultural, está lleno de símbolos que representan ciertas interpretaciones de peticiones de abundancia, lluvia, buenos deseos para los estudiantes y el personal de la universidad etc. El título de este apartado surge de las entrevistas realizadas principalmente a estudiantes hablantes del otomí como primera lengua y de los bādi y sus análisis y reflexiones sobre lo serían un ritual y/o un costumbre.

Algunos estudiantes cuya lengua materna o primera lengua es el otomí o el tepehua, en las entrevistas explican sus análisis sobre *“el costumbre”* y *“el ritual”* desde la lengua, identificando posibles características. Me pareció interesante recuperarlas para referirme posteriormente al ritual con signos de interrogación, porque éste para algunos de la región de San Bartolo sería *“costumbre”* y para otros sería *“ritual”*.

Enrique Velasco, exestudiante de la segunda generación de la Licenciatura en Lengua y cultura y hablante del otomí dice lo siguiente sobre *“el costumbre”*.

*“El Da nmate (costumbre) es muy usada, yo cuando voy la escucho mucho en otomí, yo creo que viene del otomí y se tradujo al español, es como adorar a los dioses en donde la música es especial, en la costumbre van incluidos los elementos de la naturaleza y los santos. La palabra ritual es más occidental, en ellos hay sacrificios de animales” (Enrique Velasco, trabajo de campo de 2020)*

Cuando yo tenía ciertas conversaciones con la primer bādi que participó en la UICEH, ella se refería al *“costumbre”*. Sin duda sería necesario desarrollar una investigación sobre este tema, para entender con mayor profundidad las características de uno y del otro, en este caso las charlas me sirvieron para concluir que lo que se efectuaba en la UICEH tiene elementos tanto del ritual como del costumbre.

*“Hacer costumbre es bailar, poner ofrenda, poner música, todo esto conlleva el costumbre, es una noche o dos, se hace adoración, música de banda o música de cuerda, poner la ofrenda, poner el sahumador, dar gracias a dios eso es un costumbre. El ritual es algo más occidental, no existe en mi lengua otomí aquí para un ritual es como t’omzi, como hacer una limpia”.*

*“En la universidad juntan todo, ofrenda y música. La costumbre se hace dentro de casa porque es sagrado, pero si quieres llevar una ofrenda al cerro, a la cueva, llevan los recortes y eso es una fuerza, (una limpia).*

*“Eso de ritual es una implementación que no se conoce, no sabe que es”.*

*“La limpia sería “t’omzi” algo que purifica el alma, el alma de tu familia, llevarlos y ofrendarlos para que tengan fuerza, los recortes de papel significan que tengan fuerza, las personas que entran en trance, tienen el don para curar”. (Enrique Velasco, etnografía digital de 2020)*

En otras charlas con una estudiante hablante de la variante de otomí de San Antonio el Grande, Argelia García García, ella confirma que “*Da nmate*” es como pedir favor y es usado en “*los costumbres*”, como lo llaman en lengua otomí. Argelia no sólo es hablante de la lengua, sino que también ha realizado investigaciones en su lengua sobre el ritual y los carnavales y actualmente es Licenciada en Lengua y Cultura por la UICEH.

*“Si así lo viven aquí, de hecho, también me lo comentaba el curandero de la comunidad: cuando se entregan las ofrendas el bādi entra en trance y se comunica con las deidades ya sea del agua o tierra”.*

*“Costumbre es algo que se realiza, así como las fiestas que se celebran de un santo”.*

*“Separando las cosas costumbre es todo como lo hacen en la UNI hay música, ofrenda y ya después cada cosa se entrega a alguna deidad: agua, tierra y es cuando se dice que es ritual algo que los demás no pueden realizar solo el que sabe ya sea el bādi o madrinas, es decir; las que entregan las ofrendas y el bādi que entra en trance y se comunica”. (Argelia García, etnografía digital en 2020)*

Doña Félix, la bādi que estuvo la primera vez en la UICEH, en la primera charla que tuvimos también mostró su desconocimiento cuando le pregunté qué le parecía el ritual que se hacía en la universidad. Ella dijo “¿Qué es eso?” e insistí, “¿el ritual a

la madre tierra!", pero ella no entendía a lo que me refería, entonces le cambié la pregunta "¿Usted participó en la costumbre de la Universidad?" y ella dijo: "Sí, porque los jóvenes me lo pidieron".

En otras charlas con estudiantes tepehuas también abordamos el tema "*del costumbre*", ya que ellos en la región usan el término "*alaknabin*", que en tepehua significa costumbre (Anita Ríos Cerecedo, trabajo de campo de 2020).

La mamá de Anita Ríos Cerecedo es hablante de tepehua y ella tiene también un conocimiento muy profundo de la lengua y la cultura:

*"Alakchanankan eso es ritual, costumbre y ritual son muy diferentes porque en el ritual se hace un sacrificio".*

*Por ejemplo "la danza del fuego en Huehuetla es un ritual porque hacen un sacrificio antes". (Catalina Cerecedo Cristóbal, 64 años, etnografía digital en 2020)*

Las referencias de dos colaboradoras tepehuas de la Región Otomí-Tepehua y estudiantes otomís coinciden con las atribuciones de ritual, como en aquel donde hay sacrificio, pero también donde se ofrenda a los elementos de la naturaleza por lo que en el llamado "*ritual a la tierra*" de la UICEH, no hay sacrificio como tal, como se verá más adelante se coloca sangre de una gallina blanca, no se sacrifica, pero se ofrenda su sangre al agua, a la lumbre y a la tierra . Estas reflexiones me llevan a preguntarme: ¿El ritual y "*el costumbre*" sociolingüísticamente cambian dependiendo de la historicidad, ubicación y variantes dialectales? o ¿Acaso lo que más interesa al fin es el proceso, el entendimiento de lo que se hace y la relación social, intercambios y vivencias que se genera en estos procesos?

Las preguntas anteriores me llevan a retomar los planteamientos de Asad (1993), puesto que al final lo que interesa son los elementos y el entendimiento de lo que se está observando y haciendo. En los apartados siguientes me propongo entonces explicar lo que se vive, lo que provoca y se observa y se hace en ese "*ritual a la tierra*" de la UICEH.

Esta reflexión del término "*ritual*" y "*costumbre*" usados para la actividad que se realiza en la UICEH en el mes de mayo de cada año permite un acercamiento al

tipo de producción de interculturalidad que se vive. Por ejemplo, por el solo hecho de denominarlo “ritual de la tierra” se introducen categorías desde la mirada occidental. En efecto, al atribuírsele de forma genérica el término “*ritual*”, se omite una serie de elementos que lo caracterizan. Como decían Enrique Velasco y Argelia García, se trata más bien de una combinación de ofrenda y música, de limpia y “*costumbre*”. De manera que, aunque este ritual o costumbre se realiza a partir de una visión relacional de interculturalidad orientada a conocer la diversidad, al denominarlo ritual, se dejan al margen las estructuras de construcción de conocimiento profundas de los pueblos otomís y tepehuas sobre ritual y costumbre (Walsh, 2009).

Ahora bien, considerando las puntualizaciones anteriores, en las páginas siguientes, denominaré ritual a la recuperación de ese “*acto parecido pero diferente*” (Schechner, 2011) al que se hace en los sitios sagrados de las comunidades de la Sierra, ya que esto me permitirá visualizarlo como un “*performance*”.

### **5.2.1 El proceso del ritual a la tierra en la UICEH como “Performance”**

En este párrafo se describe el proceso del ritual efectuado en la UICEH (2019), buscando articular los conceptos de “*performatividad*”, “*liminalidad*”, “*liminoide*” e “*interculturalidad*”.

El “*ritual a la tierra*”, como le han denominado en la UICEH, se comenzó a realizar en 2015 por iniciativa de los estudiantes. Cabe mencionar que en ese primer ritual hubo apoyo de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo:

*“Cuando se inició la construcción de la universidad y vinieron a poner la primera piedra, esa ceremonia fue una ceremonia muy de tipo oficial, el personal, los estudiantes y nadie tuvo casi nada que hacer ahí”.*

*“Yo sentía que faltaba algo nuestro porque es que creo que habíamos esperado casi cuatro años para sentir que si ya iban a arrancar la construcción, por otra parte el terreno que finalmente si ya había sido escogido para la universidad, que se conforma de cuatro terrenos de cuatro personas, dueños diferentes, que yo sepa el terreno central fue una disputa de una familia y hubo por lo menos un muerto en torno a esa disputa familiar, el terreno tenía esa pesadez de su historia, cuando fuimos con gente de la SEP de*

*Pachuca a ese terreno por primera vez en esa casa de madera, había colgado un vestido de novia usado como un mensaje de fantasmas, una cosa muy fea, yo tengo fotos de eso, se sentía como si había huella de las cosas duras que había sucedido ahí, que no tenía nada que ver con nosotros, pero que habían sucedido”.*

*“Yo no recuerdo quien menciona primero la palabra entorno al ritual, pero yo sí consideré que necesitábamos algo de toma de posesión del terreno por parte de la comunidad de la universidad y al mismo tiempo una especie de, voy a decirle limpia, no sé si es la palabra técnicamente correcta en torno a esto, entonces se organizó ese primer ritual con ese doble propósito, uno de dejar atrás la historia del terreno y otro de que por sí ya teníamos nuestro espacio y por supuesto lo que se prestaba era un ritual tradicional de la Sierra evidentemente y hablamos de la posibilidad de que hubiese varias cruces, el diálogo se dio entre Víctor, Miguel y yo, ellos movilizaron a los estudiantes ellos escogieron al bādi, al primer bādi y organizaron de hecho el ritual, yo decía porque no hacemos una cruz por carrera o algo así, yo no veía solo una cruz y al principio, me mandó decir el bādi a través de Miguel que eran muchas cruces no, al final así se hizo, entonces lo hicieron y esto básicamente se organizó entre los profesores y los estudiantes, la participación de los directivos fue muy poco, apoyamos con recursos, con una comida, este hombre Victorino donó un chivito. Pero en realidad hubo un apoyo material, aunque los estudiantes también pusieron mucho, pero la organización del ritual fue entre ellos, la idea de poner muchas cruces sí fue mi idea, sino Miguel no me hubiera dicho por qué tantas cruces”. (Exrectora Verónica Kugel, diario de campo en 2018).*

Los primeros estudiantes que iniciaron con la idea y se convirtieron en líderes de la organización fueron: Esmeralda Barrera, Milton, Rosenda, Joel Flor y Verónica Cabrera. Sabedores que en el terreno de la universidad hay un manantial y una laguna, su intención era la de pedir que fuera un buen año para la universidad y para el agua,

Se hizo una reunión en donde asistieron dos representantes de cada carrera: la Licenciatura en Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales y los presentes acordaron que cada licenciatura llevaría una cruz y su ofrenda y se organizaron para realizarlo y pedir cooperación a los estudiantes de la UICEH. El proceso de organización duró dos semanas, algunas personas obsequiaron refrescos, kilos de cera y el papá de una de las estudiantes cortó las palmitas para adornar la casa antigua (Figura 94). Los estudiantes realizaron los

ramos y collares de flores y la universidad se encargó de la comida, los maestros que apoyaron directamente a los estudiantes fuimos el maestro Víctor Castillo, Miguel Carrillo y yo.



Figura 94:Adorno de la Casa Antigua  
Foto de Dalia Peña Islas

El día del ritual los estudiantes partieron de la Secundaria Técnica caminando en procesión rumbo a la Casa Antigua. (Figura 95 y 96)



Figura 95:Estudiantes concentrados frente a la Secundaria Técnica en 2015 para partir rumbo a la Casa Antigua  
Foto por Dalia Peña Islas



Figura 96:Procesión (2015) rumbo a la Casa Antigua  
Foto por Dalia Peña Islas

En este primer ritual también se invitó a gente de la comunidad y a Doña Margarita, quien adornó el altar con papel cortado, al estilo tradicional en la región (ver capítulo 2). Desde muy temprano llegó con su esposo y elaboró los recortes, en ese momento yo fui participe también de este proceso y tuve la oportunidad de observar el adorno y tomar fotografías del altar. (Figura 97 y 98)



Figura 97: Doña Margarita recortando el papel para adornar el altar  
Foto por Dalia Peña Islas



Figura 98: Altar adornado para el ritual (2015)  
Foto por Dalia Peña Islas



En este primer ritual la participación de la rectora, estudiantes, gente de las comunidades y los bādi (sabios locales) fueron importantes, porque éste se veía como “el *costumbre*” que se realizaba en las comunidades (Figura 99).



Figura 99:Estudiantes, personas de la comunidad, exrectora Verónica Kugel, padrinos de las cruces y los bādi dentro de la Casa Antigua (2015)  
Foto por Dalia Peña Islas

Una de las bādi que participó en el primer ritual (2015) fue Doña Félix quien es originaria de Tenango de Doria. Es una mujer de 68 años que empezó a curar a los 12, dice que tiene el “*don de curar y recortar*” y me platicó lo siguiente sobre el ritual en la UICEH.

Cuando le pregunté si ella había participado en el ritual de la universidad, me contestó: “*No sé qué es eso*” ella dijo “*el costumbre*” nuevamente alguien más se refería “*al costumbre*” y no al ritual.

*“Si es igual “el costumbre” porque yo lo hice igual como lo hago, sí, pero no se siente igual, pues es en la tierra no tiene la fuerza en la tierra pues quien sabe quién lo inició eso que lo hicieron los chicos bueno eso ya que vean, pero como no lo hacen que lo vayan a hacer donde es sagrado porque ahí no está acostumbrado no es dueño de ahí son ¡ricos! ¡ricos! eran ¡ricos! por eso tenían esa cantidad de*

*terrenos, pero nunca acostumbraban eso ni nunca han mandado una vela o una cera donde se hace costumbre aja no creen". (Bädi Doña Félix, diario de campo de 2019)*

La versión de la bädi Doña Félix coincide con la historia de la Casa Antigua de Don Eladio, quien dijo *"que no creían en eso"* que eso no se acostumbraba, la bädi que participó en el primer ritual y en otro más al decir: *"no se siente igual"* permite explicar que *"el ritual a la tierra"* realizado en la universidad es algo parecido a lo que expone Schechner (2011). La bädi aceptó participar y elaborar el ritual, pero no entró en trance como sucede en los sitios sagrados. Dice que lo hizo igual que en los sitios sagrados, pero con ciertas diferencias, como dijo: *"Esa tierra no tiene corazón"*. Comentó que en el Cerro Sagrado ella se pierde bailando y eso no le sucedió en ese primer ritual, sin embargo la tierra recibió la ofrenda porque todo se hizo igual. Lo que dijo la bädi no fue percibido por nadie más, todos bailaban y seguían el ritmo de la música de costumbre como si estuvieran en un sitio sagrado, ofrendando a la tierra. Esto me lleva a preguntar ¿Qué tipo de interculturalidad se produce en estos casos? Aparentemente todo es realizado de la misma forma que en los sitios sagrados ¿pero en la práctica no es lo mismo? Regresaré sobre este punto en el siguiente apartado en el que profundizaré en el proceso del ritual de 2019, en el que también se identifican estas *"conductas restauradas"* (Schechner, 2011), simbólicas y reflexivas, no vacías, llenas de significados, que la bädi logró transmitir a los espectadores.

El proceso del ritual efectuado en 2015 fue el siguiente:

Se puso una mesa de un costumbre en donde se le dio de comer a la tierra y se le pusieron las fuerzas recortadas en forma de muñecos en par (muñeca y muñeco); se colocaron tres pares de recortes, 350 ramilletes de palma con flor de cempaxúchitl, 50 al agua, 50 a las fuerzas, 50 a la tierra, 50 a la lumbre, y se puso una cera blanca.

*"Me invitaron los alumnos: Milton. Porque todo a veces mucha chamacada sabe que yo lo trabajo, yo no me negué le dije que si, por eso ellos me pagaron el trabajo yo no les puse precio, lo cobro porque es mi trabajo. ¿Conoce Peña Blanca? Yo he ido a trabajar muchas veces allá de puro desperdicio, un costal de esos de*

*alimento de maíz lleno corto 22 o 23 cobijas por aquí así en cuadro un pliego de papel china lo dobló en cuatro para que salga bien la cobijita que le llamó cobijita para poner las sombras el recortado de muñeco, acabando de poner la flor debajo la flor encima, NO encima la flor y debajo el recortado y luego después de tapar la flor le pongo 3 cobijas a una allá arriba. Pa´ que vea por muy bajita la mano valió como 1500 esa limpia, yo les dije que lo que tuvieran gusto de poner; ahí no se alzó de 300 pesos unos dieron 3 pesos unos 20 pesitos y este lo hice fue lo que pusieron me los dio la muchacha me lo dio una muchacha que se apellida Morales, yo lo entregué así y ella me lo dio el pollo entero hervido. No me lo traje, me dijo que me lo llevara a mi casa aparte lo que le pusieron a la tierra ahí acomodamos los muñequitos, la flor. ¡total como un lugar sagrado! No porque la música que trajeron no sabía tocar no eran los sones que va hacía ese costumbre, los músicos no sabían, son los sones del costumbre los viejitos. No la música del maíz, el son del sol, el son de la tierra, el son de la flor, todo tiene su chiste”. (Bädi Doña Félix, 68 años, diario de campo en enero de 2020)*

También la música no fue la que Doña Félix usa en “los costumbres” pero hubo músicos de costumbre “Yo lo hice pues como siempre lo hago por ayyyy No, No, No, porque allá faltaron fuerzas, lo que se recorta blanco la fuerza de la tierra la fuerza del agua porque eso tiene su modo porque no me dieron el papel, por eso no estuvo completo”. Pareciera que se vivía un ritual en todo su esplendor como el bädi acostumbraba, pero, de acuerdo a lo que Doña Félix comenta, no hubo transformación, ella no entró en trance, aunque el proceso del ritual de la universidad fue igual al que se realiza en las comunidades.

Esta experiencia me hace pensar en una “interculturalidad liminoide”, aquella donde se presenta una diversidad cultural para aprender de ella, en este caso un ritual a la madre tierra, pero con elementos solo parecidos a los comunitarios y diferencias que detectaron también los estudiantes de la región hablantes de la lengua y conocedores (Lucero Clemente, Enrique San Juan, Ana María Tolentino, Aracely etc.).

*“Yo a los primeros rituales que fui, fueron los de la universidad, no sabía exactamente de qué se trataba, claro que los curanderos y quienes ya sabían de lo que se trataba, entendían el significado de lo que se hacía, pero muchos no lo sabíamos y solo se hacía por hacer. Por ejemplo, el ritual no solo es en el momento de la ofrenda, hay un antes, durante y después, para mí era folclore”. (Lucero Corona, exestudiante de la UICEH, diario de campo de 2020, etnografía digital)*

Los relatos de los bädi y los estudiantes de la Región permiten reflexionar sobre la falta de autenticidad que para ellos existe en el ritual efectuado en la UICEH. En sus relatos expresan que siempre faltó algo, lo que convierte este ritual en un acto similar al efectuado en las comunidades, pero diferente, lo que contiene características de una actividad reflexiva y auto reflexiva “liminoide” (Turner en Geist, 2002:9)

En los siguientes apartados mostraré con más detalle las nociones de lo liminal, lo liminoide, el performance y su relación con las producciones de interculturalidad analizadas en el ritual.

La limpia que hizo la bädi se tiene que tirar en un lugar lejano y esta función la desempeña el “sabio local” sobre el que profundizaré en el apartado 5.2.4.

El “ritual a la tierra”, como se denomina en la UICEH, fue realizado año con año hasta 2019, porque en 2020 no se pudo llevar a cabo, debido a la contingencia por COVID 19.

Yo presencié cada ritual desde 2015 y observé diferencias y similitudes dependiendo de los bädi que lo realizaban. El último que se efectuó en 2019 lo viví de manera distinta, porque ya no era docente de la universidad y lo observé con la experiencia de los anteriores y con la claridad de mi tema de tesis. En las siguientes líneas presentaré el proceso del ritual de 2019 con relatos y experiencias de estudiantes de la UICEH, el bädi y gente de las comunidades que lo presenciaron.

Para 2019 ya se encontraba al frente de la institución el rector Sergio Cortez Gamboa, quien autorizó que se realizara el ritual de 2019, aunque no se hizo en las fechas usuales.

*“Yo como sabio local sentía el compromiso de estar en el ritual, cada ritual tiene una fecha específica, este ritual de este año no se llevó acabo en la fecha que se debe de hacer, se hizo después, no se hizo en mayo porque la petición es para la lluvia, para la buena siembra pero si se hace en junio que es temporada de lluvia, y si pides lluvia de ahí se vienen las tempestades y para la universidad es para la madre tierra, yo en el tiempo que he estado en la universidad he visto manantiales, estos manantiales pueden brotar en la universidad por las peticiones, yo he visto también que los bädi lo hacen pero no lo dicen, a lo mejor estoy equivocado pero lo hacen*

*por la paga, y no les ha importado que haya pasado, este es el único que se hizo fuera de tiempo porque el bādi no podía, pero se llegó a un consenso de que se realizaría y yo dije que de que se podía hacer se podía hacer, pero no se debía hacer. Yo expuse mi forma de ver las cosas, de lo que puede suceder, pero fue por mayoría, a consideración de los demás algunos comentaron que, si se hiciera porque no habían visto un ritual, pero yo dije e incluso la licenciada Fidela (tepehua) dijo que estaba fuera de tiempo, puede venir mucha lluvia y es que aquí es terreno de manantiales". (Don Toño, diario de campo de 2018)*

El ritual se programó para junio, como se observa en el relato del “sabio local”.

Ya Sánchez (2019), citando a Viveiros (1998), Descolá (2012) y Latour (1999), había comentado que en el giro ontológico, estos autores cuestionan la separación de *naturaleza y cultura*, lo cual me parece relevante, ya que pone en jaque los términos de cultura e interculturalidad y las posiciones de los sujetos frente a estas dos categorías.: *“La multiculturalidad parte del planteamiento de que hay una sola naturaleza humana y diferentes culturas, y que el paso de la naturaleza a la cultura supuso una ruptura entre ambas, entre lo humano y lo natural o lo no humano, misma que Levi-Strauss ubica en la ley de prohibición del incesto y que Descolá (2012) cuestiona.*

La ruptura entre naturaleza y cultura en la Universidad se refleja al momento de plantear el ritual fuera de tiempo solo por petición de “*quienes no lo habían visto*”, lo que refleja que tienen una ontología distinta a la de los sabios y las personas de la comunidad. En efecto, quienes mantienen una relación fuerte con estas costumbres tienen una noción de lo auténtico, de los procesos del ritual, de los tiempos, de los ciclos que no necesariamente se observa en los que son externos a las comunidades.

La ontología sobre el ritual por parte de la Universidad era distinta desde el momento en que decidieron realizarlo sin tomar en cuenta las sugerencias de Don Toño, el sabio local llevado a la UICEH para compartir sus saberes. Esto me lleva a pensar en “*relaciones inter-ontológicas*” en lugar de “*interculturalidades*” como las define Sánchez (2019).

También en la experiencia de llevar a un sabio de la comunidad a la universidad para que comparta sus saberes, se observa lo que plantea Dietz (2019) sobre los estudios interculturales como un *“campo interdisciplinario que percibe y analiza la diversidad cultural, lingüística y/o étnica, por un lado, en estrecha relación con la desigualdad y con las asimetrías históricamente estructuradas en torno a un orden colonial y patriarcal del poder”*. Es decir, a pesar de la explicación que da Don Toño sobre su cosmovisión con relación al tiempo de hacer el ritual, esta no fue considerada por las autoridades y se procedió a realizar el ritual fuera del tiempo de las comunidades. En este caso, vale la pena recordar lo que menciona Dietz:

*“Reconocer dónde y cuándo no podemos dialogar y, en segundo lugar, identificar dónde y cuándo no debemos dialogar, hace falta una metodología colaborativa doblemente reflexiva la cual puede contribuir a revelar que los saberes, haceres y poderes ya están presentes en las prácticas de los actores con los que venimos colaborando”*. (Dietz, 2019:95-126 )

En la práctica del “sabio local”, ya está introducida la idea de cuando puede y cuando debe dialogar, porque tiene muy clara la categoría de “*poder*” que atraviesa las decisiones en la UICEH.

En estas decisiones se observa lo que plantea también Esteva (2019) como: *“diálogo de vivires”*, porque esas experiencias de ¿Cuándo hacer el ritual? emanan de racionalidades incompatibles que no pueden poner en concordancia saberes indígenas y saberes occidentales a través de un ritual comunitario efectuado en la universidad, lo cual pone en crisis las categorías de *“diálogo intercultural”*, *“diversidad”*, *“tolerancia”* e *“interculturalidad”*.

Es así que se decidió realizar el ritual en junio y se promovió (Figura 100):



Figura 100: Cartel ubicado en la página de Facebook de la UICEH para promocionar el ritual a la tierra<sup>79</sup>

Desde el mes de abril me mantuve comunicada vía telefónica con Don Toño y con estudiantes de la UICEH, para informarme sobre el ritual de ese año, 2019. Pasó el mes de mayo y creí que ya no se llevaría a cabo, porque como lo describí anteriormente, es en el mes de mayo cuando se realiza y se pide por las lluvias y la abundancia. Fue el maestro Fernando Ibarra Molina de la Licenciatura en Arte y Diseño quien me aviso que se realizaría el día 6 de junio, así que llegué muy temprano, como a las 8:00 am. En la entrada, lo primero que se observaba era el letrero en lenguas de la Casa Antigua grabado en madera con ilustraciones de aves y flores, ya entrando al patio cubierto de pasto se apreciaban como 8 personas, entre ellos estudiantes de Lengua y Cultura, de Gestión Comunitaria, dos maestras, dos maestros y la esposa de Fernando Ibarra con su bebé. Todo/as estaban recortando papel para adornar. Llegué y saludé de mano a todos y entré a la Casa Antigua a persignarme con el altar, porque esto se acostumbra al llegar, luego comencé a tomar fotografías del altar y de los estudiantes, y una media hora después llegó don Jacinto, acompañado de mujeres de la comunidad de San

<sup>79</sup> Extraído de la página de Facebook de la UICEH

Miguel<sup>80</sup>. Juntos realizarían el ritual de 2019. Recuerdo bien que cuando llegó, lo primero que dijo fue: *¡“todavía no adornan, se supone que estos muchachos ya deben de saber”!* Se refería a que el adorno de las puertas no se debe hacer con papel, sino con ramilletes de palma o de coyul<sup>81</sup> del monte. Estos elementos son importantes porque, dependiendo de cómo se vayan secando, muestran si la costumbre o el ritual se efectuaron con respeto y como debe de ser. Si los ramilletes se secan rápidamente es un signo de que no se hizo como se debiera.

Don Jacinto y las señoras de la comunidad, entre ellas María Victoria de San Miguel, quien es madre de una estudiante de la UICEH, traían ya algunos ramilletes armados para las ofrendas, el altar no se adornó con los ramilletes de coyul, mano de león y flor de cempaxúchitl como debe de ser (Doña María, trabajo de campo 2020)

Lo primero que hizo el bādi Jacinto fue prender su sahumador y encender una cera blanca y colocarla en el altar como ofrenda a la Santa Cruz. (Figura 101)

---

<sup>80</sup> Comunidad perteneciente a San Bartolo Tutotepec. (Ver mapa de San Bartolo del capítulo 2)

<sup>81</sup> Para cortar el coyul o las palmas del monte se les coloca una ofrenda de refino, pan y ceras blancas, pidiendo permiso para cortarlas (Doña Feliz)





Figura 101:El bädi colocando la cera blanca en el altar  
Foto por Dalia Peña Islas

Después de encender la veladora comenzó a realizar recortes “*del compadre*”<sup>82</sup> Éstos son de distintos colores para la limpia del aire: Negro y rojo: Es el malora; Blanco: La muerte; Verde-Amarillo-rojo -Limpia las enfermedades; Verde-para limpiar el remolino (aire); Café-Malora para que no moleste.

Don Jacinto dejó preparados los recortes y bajaron a la UICEH para caminar en procesión junto con todos los estudiantes y los músicos de costumbre desde la entrada de las instalaciones hasta la Casa Antigua (Figura 102).

---

<sup>82</sup> En la Sierra los bädi llaman así al demonio, también es llamado “*Zithu*” en otomí. “*el invisible*” etc.



Figura 102:Procesión de estudiantes, administrativos y docentes rumbo a la Casa Antigua  
Foto por Dalia Peña Islas

### 5.2.2 La limpia

A partir de este apartad, “*la limpia*”, quiero explicar los efectos performativos que identifico, ¿qué se hace?, ¿qué efectos tiene? y ¿qué posibilidades de producción de interculturalidad se generan? Como dice W. Johnson (2014) “*Hay que prestar atención a qué hacen los performances y, claro, también qué no hacen. Esto nos permite entrar estratégicamente en el rizoma del performance, según el contexto a analizar*”.

Podríamos decir que la primera etapa del ritual después de preparar el altar es la limpia (t'omzi) <sup>83</sup>la cual sirve “*para limpiar los malos aires*”<sup>84</sup> (Doña Félix, 68 años). “*Se hace para que no pase nada para pedir que la gente esté bien, quitar lo malo que traigan*” (bädi Jacinto).

La limpia se realiza con plantas que se extraen del Monte: ojo del buey, chalame, hierba del álamo, hierba de espina de mora, ortiga y la hierba de tejón, las hierbas se colocan sobre un plástico rectangular y sobre estas en caso de ser una limpia grande (24 recortes) y si es una limpia pequeña (16 recortes) del compadre en mujer y hombre de colores; negro, café, rojo, verde, azul, blanco, rosa y naranja, los recortes no son solo recortes, son vistos por los bädi como quien recibe una ofrenda para intercambiar y pedirle que la gente esté bien, que no le pase nada y se pide que no pase nada, la ofrenda consiste en colocarle cigarros, refino, pan, carne de cerdo, café, ceras de cebo, “*se le da de comer al compadre para que esté contento*”. (Figura 103).



Figura 103: La limpia (t'omzi)  
Foto por Dalia Peña Islas

Durante todo el proceso el bädi usó su bastón (Figura 104), su silbato (Figura 105), su campana y tijeras (Figura 106). El bastón retira y protege al curandero de las

<sup>83</sup> La limpia sería “*t'omzi*” algo que purifica el alma, el alma de tu familia, llevarlos y ofrendarlos para que tengan fuerza, los recortes de papel significan que tengan fuerza, las personas que entran en trance, tienen el don para curar”. (Enrique Velasco, entrevista digital de 2020).

<sup>84</sup> Son maldiciones, energías negativas, malas palabras.

personas que no creen, el bastón abre el camino; la campana y el silbato las usa para llamar a las antiguas (dioses), “antes de que entre a la puerta se toca para que los antiguas escuchan a uno”. (Bădi Jacinto, trabajo de campo de 2020)

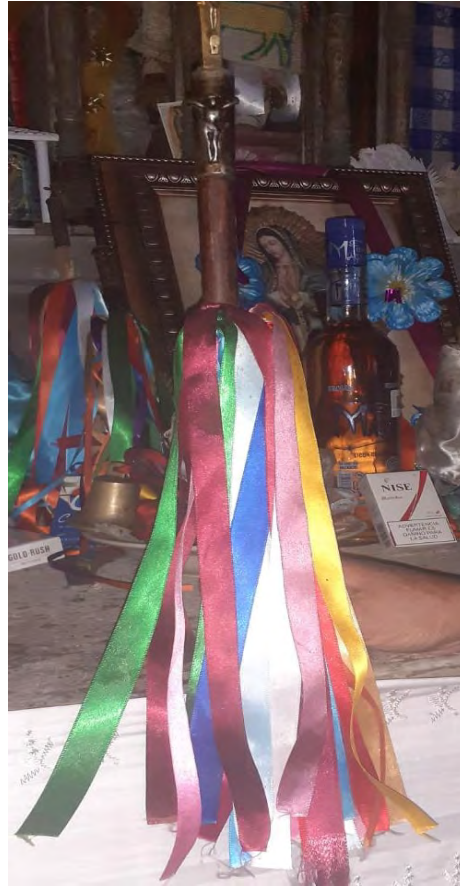


Figura 104: Bastón  
Foto por la hija del bădi



Figura 105:Silbato  
Foto por la hija del bädi



Figura 106:Campana y tijeras  
Foto por la hija del bädi

Posteriormente, una vez preparada la limpia, el bädi reunió a todos, invitando a hacer un círculo: *“Pedía que toda la gente esté bien, que no le pase nada, se pide para que no pase nada”*. (Figura 107)



Figura 107:El bädi Jacinto barriendo o haciendo la limpia (t'omzi) a los presentes  
Foto por Dalia Peña Islas

Hacer la limpia en la universidad, de la misma forma en la que se hace en la comunidad es como una “restauración de la conducta” o, como señala Schechner (2011), al proponer que la conducta restaurada *“también es simbólica y reflexiva, no vacía y llena de significados que se transmiten polisémicamente”* implica pensar en ciertos aspectos performativos de la limpia, en donde el bädi transforma su cuerpo al entrar en contacto con la limpia y la música de costumbre, convirtiéndose en el sabio que, aunque no se encuentre en la comunidad, actúa como si estuviera en un sitio sagrado.

No todos los presentes se acercaron a ser limpiados, el bädi en algunas charlas comentó lo siguiente:

*“Debe tenerse dieta antes y después, no tener relaciones sexuales porque si no les puede pasar algo, si no tiene dieta se sala, se le va perdiendo todo, los que sí saben están ahí, los que no saben se hacen un lado”. (El bädi Jacinto, 54 años, diario de campo de 2019)*

En otras entrevistas algunos estudiantes también expresaron pensamientos y sentires referente a lo que comenta el bädi

*“Yo la verdad iba con respeto y con miedo, respeto porque conozco la fuerza que tiene, que tanto puede impactar en la vida, quienes tienen la sangre débil eres propenso a que te peguen aires, a que te persigan malos espíritus y si tú vas con miedo eres más propenso de que se te peguen cosas ,pensaba que, si no se iban a hacer bien las cosas, quizá me iba a pasar algo, a los chavos que les vale gorro pues no les importaba. Yo si les tenía respeto porque los muñecos son personas, si te burlas te puede pasar algo, esa es la falta de información”. (Enrique Velasco, diario de campo de 2020, etnografía digital)*

En el proceso de la limpia, para quienes tenía relevancia lo que se vivía antes, durante y después de ésta vivían una temporalidad de liminalidad como en los rituales comunitarios, una temporalidad que en este caso los limpiaba, les purificaba el alma para quienes creían, como Enrique Velasco y que después de la limpia, él tenía que ser distinto, “transformarse” guardar la dieta para no ser castigado. Pero esta etapa del ritual como una fase, un espacio en donde la interculturalidad se vive de manera distinta que permite un modelo alternativo de pensamiento, solo fue vivida por quienes sabían que representaba vivir una limpia (t'omzi). Turner (2002) dice que: *“antiestructura es la fase del ritual en la cual se asoma un modelo alternativo de sociedad aun cuando las acciones rituales se rigen por reglas firmemente establecidas por la tradición y la costumbre”* y esto me lleva a reflexionar que para quienes no vivían esta fase, se encontraban en otra que podemos equiparar a lo que Turner (2002) denominó como *“liminoide”* , característica del *performance* teatral que ya *presupone una topología temporal (trabajo versus ocio)*, en este sentido, parece ser una categoría espacial, mientras que lo liminar se afirma como temporal: *lo liminar transforma al individuo o grupo sometido al ritual y lo liminoide ofrece un espacio de entretenimiento para luego reingresar a la rutina idéntica antes y después del acto performativo”*. (Turner, 2002:7)

Lo anterior se observó en la limpia, porque hubo casos de “liminalidad” y “liminoide”, de acuerdo a las entrevistas en su mayoría quienes vivieron el proceso liminal de la limpia tenían conocimiento de lo que estaba ocurriendo y de lo que podía ocurrirles si no guardaban dieta (transformación) y que en su mayoría eran estudiantes y sabios de la Región.

El proceso liminal de un ritual para los estudiantes, gente y sabios de las comunidades está relacionado con las características que señaló Turner en Geist (2002): como algo obligatorio, colectivo, tradicional con procesos rítmicos, cíclicos y basados en sus calendarios, con un significado emocional común, aunque el autor señala que estas características se pueden encontrar en un ritual tribal. En el caso del ritual a la tierra efectuado en la Universidad, los participantes (estudiantes y sabios de las comunidades) en todo momento identificaban la ausencia de alguno de estos elementos, mostrando nuevamente una noción de lo que es un auténtico ritual comunitario, versus el efectuado en la UICEH. Pero esta experiencia no fue la misma para quienes nunca lo habían experimentado.

*“Veíamos que los otomís si iban con respeto, igual nosotros los tepehuas a algunos no les importaba, les importaba la asistencia” y se quedaban ahí solo observando sin participar. (Manuel Ríos Cerecedo, 30 años, diario de campo en 2020, etnografía digital).*

Lo anterior permite reflexionar que la forma de participación en el ritual era diversa y también había “*espect-actores*”, (Taylor 2012) que en este caso eran quienes no participaban directamente en el ritual.

Después de haber limpiado o barrido a las personas, éstas quedan protegidas y limpias de los malos aires, pero había quienes en sus silencios temían por las consecuencias como Enrique Velasco, o quienes ni siquiera sabían de esto como Vanesa:

*“¡Yo no me preparaba, tal vez el último año dije chin!! Hubiera hecho algo, pero fui con la intención de ir. Hay muchos elementos que se retoman, pero subir al cerro es más especial, más mágico, porque suben personas por voluntad, acá es diferente porque sube la gente por voluntad”. (Vanesa, 24 años, exestudiante de desarrollo sustentable, diario de campo en 2020, etnografía digital)*



Había estudiantes y gente de la comunidad que no sabían nada de la importancia del ritual o la dieta:

*“Hola maestra, pues no sé cómo definirlo porque hacer un costumbre implica mayor consciencia y respeto a lo que se está haciendo. Yo participé algunas veces y aunque conocía algunas cosas sobre el motivo de la ofrenda o lo que se tenía que hacer, no era lo mismo. A veces solo era folklore. Claro que los curanderos y la gente que ya conocía, entendían el significado de lo que se hacía, pero muchos no lo sabíamos y sólo se hacía por hacer. Por ejemplo, el ritual no es sólo en el momento de la ofrenda sino antes y después. Entonces, respondiendo a la pregunta, para mí sería folklore. Porque el costumbre o ritual conlleva significado y sentido para quienes participan”. (Lucero Corona Clemente, exestudiante de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable, diario de campo en 2020, etnografía digital)*

*“Esos muñecos tienen vida, tienen que seguir alimentándolos, no dejarlos así, no es un juego, las personas que saben dicen eso”. (Doña Edith, ex arrendadora de las oficinal de la UICEH, diario de campo en 2015)*

Conforme realizaba entrevistas a estudiantes de la Región y externos, se hacía más complicado entender si únicamente estudiantes de la Región comprendían a profundidad el ritual porque lo habían vivido siempre en sus comunidades. Sin embargo, como mostré en los relatos, tanto para estudiantes externos de la Región, como para algunos originarios de las comunidades, era la primera vez que experimentaban el ritual de la tierra. Yo misma el primer año no sabía a profundidad sobre el ritual, solo estaba presente por curiosidad, pero con respeto. Fue hasta 2016 que presencié el primer costumbre en la comunidad del Aguacate y esto me permitió años después comparar incluso los realizados en la UICEH con los observados en las comunidades.

Los maestros y administrativos de la UICEH en su mayoría son externos a la Región y no habían vivido esta experiencia.

El hecho de que el ritual no tuviera un sentido de autenticidad, especialmente para la mayoría de estudiantes, sabios y personal que proviene de las comunidades de la Región, no significa que para la gente de fuera y quienes no lo habían experimentado no fuera “auténtico”, es decir, de todas formas les sirvió. Por ejemplo: Vanesa a partir de este ritual se interesó y posteriormente acudió a los

rituales en las comunidades; Lucero reflexionó sobre las diferencias entre el ritual elaborado en la UICEH y los realizados en las comunidades; en mí caso ese ritual me sembró la curiosidad por participar en los rituales de las comunidades y me fui al Aguacate y a varios rituales de la Región; para otros casos de estudiantes este ritual se convirtió en su primer experiencia y les generó intereses que sucesivamente se transformaron incluso en temas de tesis.

Aunque no fue plenamente un ritual comunitario con todos los elementos que implica para los sabios y la gente de las comunidades, este ritual contribuyó a la producción de interculturalidad, acercando una práctica comunitaria extraña para algunos, nos enfrentó a la otredad a lo no conocido, fue cívico para quienes no habían vivido la experiencia, generó comunidad porque se reunieron docentes, administrativos, estudiantes y sabios locales, produjo hospitalidad porque fue abierto a la comunidad universitaria y se practicaron las lenguas de las comunidades (principalmente el otomí).

Estas experiencias compartidas por los estudiantes me llevan a proponer la relación entre liminalidad, liminoide e interculturalidad como “*vivencias culturales liminales*” y “*vivencias culturales liminoides*”, la primera en donde los procesos de comprensión de la cultura son profundos y se dan por la historicidad en los espacios comunitarios, lo que permite su interiorización y vivencia no separada de naturaleza-cultura. Por otra parte, las relaciones liminoides son externas a los procesos liminales, pero también producen intereses, curiosidades, acercamientos a lo distinto, educan y preparan para enfrentar lo no conocido, constituyen una actividad “*creativa, crítica y autor reflexiva*” (Turner en Geist, 2002) que tiene la posibilidad de convertirse en una actividad importante en la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH) para acercar a estudiantes, docentes y personal administrativo a actividades relevantes para las comunidades. Asimismo, a partir de estos procesos liminoides se pueden detonar los intereses y las curiosidades por continuar viviendo estas experiencias en las comunidades.

Las experiencias liminales y liminoides de los participantes en el ritual provocan “fricción”<sup>85</sup> que genera co-producción entre estudiantes y sabios de las comunidades y los estudiantes y el personal de la UICEH externos. Esto nos lleva a las preguntas: ¿lo liminal prevalece en la comunidad? y ¿lo liminoide en la universidad?, se requiere de: ¿qué la universidad vaya a la comunidad y no lo contrario? o ¿estas instituciones llamadas UIS deben instituir más prácticas comunitarias en la universidad a partir de su territorialización en las comunidades? La cercanía a los procesos liminales que se viven en los costumbres y en los rituales comunitarios permiten acercarse políticamente a las propuestas desde los pueblos (Walsh, 2009) territorializar a las instituciones y comprender de fondo que eso que se llama “interculturalidad” algo que ya existía antes de que las instituciones educativas se posicionaran en territorios indígenas, pero los actos como el ritual universitario, para estas Instituciones pueden ser una posibilidad de acercarse incluso a prácticas que ya desaparecieron y sólo quedan documentadas. Estas actividades performativas pueden convertirse en opciones para recuperar tradiciones culturales en riesgo, cuyo papel según el modelo intercultural es de las UIS y se cierra solo a la posibilidad de ir a la comunidad sin profundizar en que este tipo de acciones pueden también ser detonadores de co-producción intercultural entre grupos heterogéneos, incluso abre las posibilidades para acercar lo llamado “rural” a “lo urbano” y viceversa.

Las reflexiones sobre la producción de vivencias liminales y vivencias liminoides en el ritual de la tierra en la UICEH producen posibilidades de interculturalidades surgidas de encuentros heterogéneos y desiguales que ayudarían a las UIS a reflexionar sobre ¿qué se está haciendo bien? y ¿qué se debe de mejorar? desde las experiencias de estudiantes, gente de la comunidad y personal de la UICEH que participa en este tipo de actividades.

---

<sup>85</sup>Las culturas se coproducen continuamente en las interacciones que llamo “fricción”: las cualidades incómodas, desiguales, inestables y creativas de la interconexión a través de las diferencias. (Lowenhaupt Tsing Anna, 2005)

Entonces esquemáticamente representaría una relación entre lo liminal con la interculturalidad crítica Walsh (2009) y lo liminoide con la interculturalidad funcional de las instituciones (Erdösová 2013). (Figura 108)

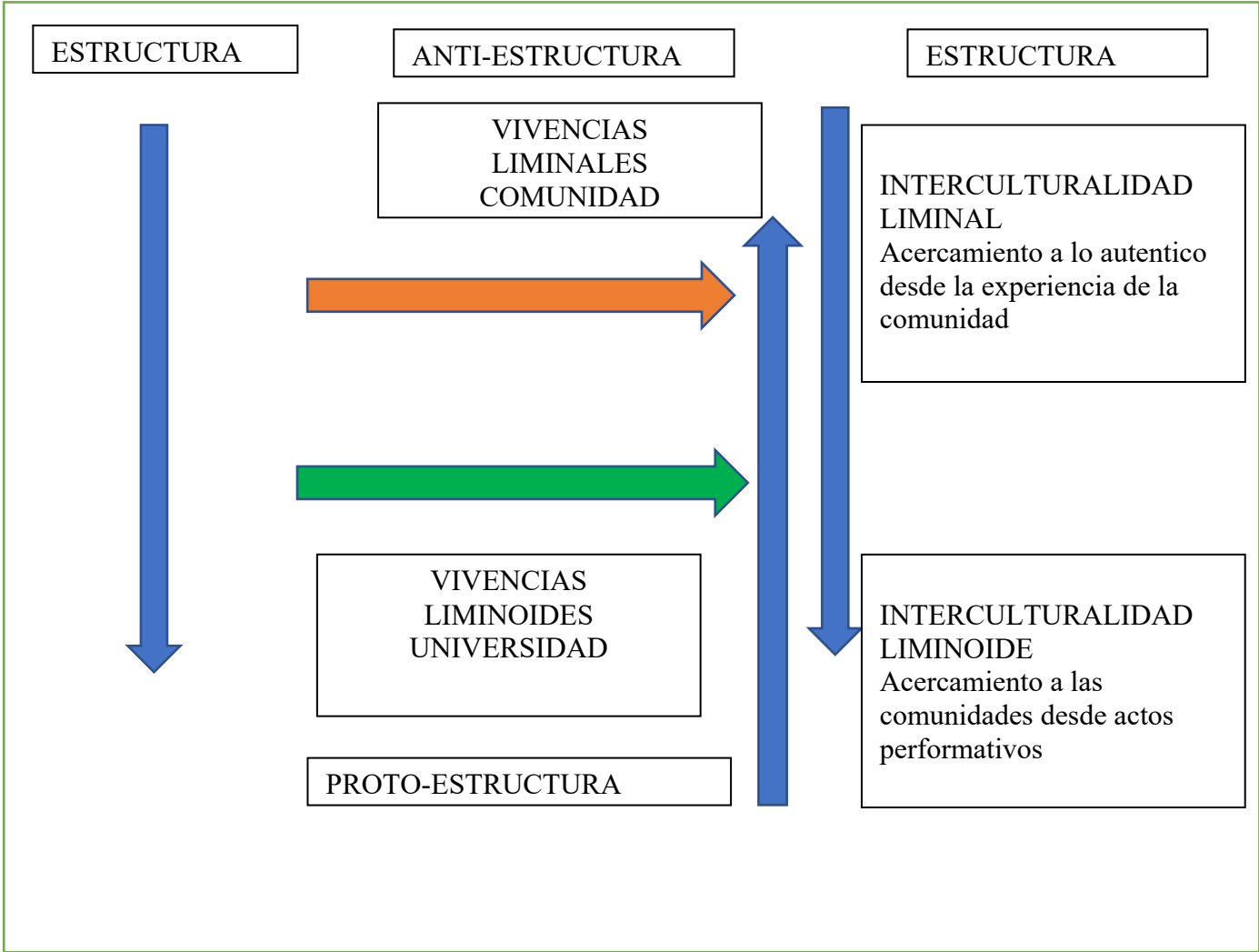


Figura 108: Procesos liminales y liminoides en el ritual a la tierra en la UICEH  
Elaboración propia a partir de las propuestas de Geist (2002)

Después de la limpia el bädi entró nuevamente al altar a preparar las fuerzas (Nzháki) para ofrendar al agua, la tierra y la lumbre. (Figura 109)



Figura 109:El bädi Jacinto preparando los recortes (fuerzas)  
Foto por Dalia Peña Islas

Todos los procesos del ritual están acompañados por sones de costumbre, estos sones sirven para dar más fuerza a los recortes y son los siguientes:

- Son del altar (So que arta)
- Son de la llegada (So gue ëhë)
- Son del agua (So gue makä deje)
- Son del aire (Si gue dähi)
- Son del fuego (Son gue makä tsibi)

- Son de la madre tierra (So gue makä jai)
- Son de la despedida (So gue ñeti <sup>86</sup>)

El trío de costumbre se compone por la jarana, la guitarra y el violín (Figura 110)



Figura 110:Trío de costumbre  
Foto por Dalia Peña Islas

### 5.2.3 El ritual a la tierra (makä jai), el agua (makä deje) y a la lumbre (makä tsibi)

Posteriormente se preparan 18 recortes (fuerzas); 16 de color blanco y 2 de color verde para el agua, 18 recortes (fuerzas); 16 de color blanco y 2 de color morado para la tierra y 18 recortes (fuerzas); 16 de color blanco y 2 de color rojo para la tierra, estos se sellan (marca de que están terminados) con sangre de un pollo vivo, ese pollo era de color blanco y fue sahumado antes de colocar la sangre de una de sus alas sobre los recortes, en todo momento el trío tocando y el curandero y las ayudantes danzando al ritmo de la música, cerrando sus ojos y concentrados en el ritual continuaban con el proceso, mientras algunos estudiantes solo observaban al parecer con interés pero sin moverse a ese ritmo en donde se mueve el pie izquierdo

<sup>86</sup> Las traducciones y los nombres de los sones me los proporcionó Enrique Velasco, quien además de ser hablante de la lengua otomí también es músico y Lic. En Lengua y Cultura de la segunda generación de la UICEH.

hacia adelante un poco y después el derecho, moviendo las caderas de manera semi-circular, tal como se hace . (Figura 111)



Figura 111:El sello que evoca la culminación del recorte  
Foto por Dalia Peña Islas

Cuando se preparaba todo para el ritual a la tierra, el agua y la lumbre dentro de la Casa Antigua se podían observar jóvenes estudiantes detrás del bādi, pero una gran cantidad de ellos, personal administrativo y docentes permanecían afuera sentados esperando, platicando en grupos o simplemente esperando, sin ingresar a la Casa a presenciar el ritual.

Frente al altar el curandero continuaba el proceso, ahora formando los grupos por separado de los recortes; 18 para cada elemento (agua, tierra y lumbre), los paquetitos por separado fueron vestidos por los padrinos (Dionisia y Alejandro de la Licenciatura de Gestión Comunitaria y Estudiante anónimo), la tierra fue vestida de color morado, la lumbre de color rojo y se vistió una botella de color verde, todos con aretes, collares y rebozos para las mujeres y para los hombres pantalón y camisa como se observa en la imagen (Figura 112 y 113).



Figura 112: Vestidos de la lumbre, la tierra y el agua  
Foto por Dalia Peña Islas





Figura 113: Padrino vistiendo a los recortes de papel  
Foto por Dalia Peña Islas

Todo el tiempo mientras se vestían los recortes de papel (muñecos) el trío tocaba y algunos danzaban, otros observaban, El bādi colocaba sahumerio a la ropa de los muñecos de papel y danzaba, algunos otros observaban y tomaban fotografías, algunos más permanecían afuera a la espera.

Cuando terminaron de vestir a los muñecos, como también les llaman, los colocaron en canastas con flores para disponernos a salir; en la parte de afuera donde ya anteriormente se había realizado el ritual a la tierra, se hizo un hoyo profundo, mientras se cavaba, el trío tocaba y danzábamos al ritmo de la música. El bādi todo el tiempo con su bastón, su campana y su silbato, para llamar a las antiguas. Una vez hecho el hoyo ahí se colocaron: un pollo hervido, pan, refresco blanco y refino, se cubrió y sobre éste se colocaron los recortes con la ofrenda que consistía en caldo de pollo, cigarros, pan blanco, refino, cerveza, palmillas con ceras blancas y flor de cempaxúchitl y mano de león; todo el tiempo el trío tocaba y la danza no

paraba, el curandero danzando con los ojos cerrados y pidiendo por la abundancia y la lluvia. Al final se colocaron flores y se continuó con la lumbre. Se hizo una lumbre con leña y sobre ésta el curandero colocó la misma ofrenda que a la tierra, mientras algunos danzábamos, otros más ya cansados solo miraban y aquellos que toda la mañana permanecieron sentados ahí seguían inmóviles. Al finalizar con la lumbre nos dirigimos al pocito de agua que está a unos 200 metros de la Casa Antigua, caminamos unos 5 minutos y ahí se colocó otra ofrenda con lo mismo que en las anteriores; el trío acompañó en todo momento. Recuerdo que me encontraba cerca de Doña Félix, quien ayudo con el ritual a Jacinto el curandero y le pregunté si lo que hacían en la universidad era igual a la comunidad y dijo que sí, era similar, aunque habían faltado cosas que ellos habían pedido a los jóvenes pero que no se consiguieron.(Figura 114,115 y 116).



Figura 114:Ofrenda a la tierra afuera de la Casa Antigua  
Foto por Dalia Peña Islas



Figura 115: Ofrenda a la lumbre afuera de la Casa Antigua  
Foto por Dalia Peña Islas



Figura 116: Ofrenda al agua  
Foto por Dalia Peña Islas

El ritual a la madre tierra acerca a los estudiantes, docentes y personal administrativo, lo que conlleva a generar relaciones más simétricas en un tipo de comunidad. “*Performativamente*” el ritual a la tierra genera relaciones sociales, los objetos y materiales que usa el curandero como el bastón, la campana y el silbato son parte de la performatividad de un sabio que ocupa siempre estos elementos en

los rituales comunitarios; en el proceso se generan relaciones sociales entre quienes organizan el ritual, los estudiantes y personas de la comunidad.

La presencia de personas de la comunidad en el ritual de la UICEH permite establecer relaciones más horizontales entre los pueblos indígenas y el personal de la universidad.

El ritual a la tierra en la universidad es un tipo de mimesis, una construcción social que puede permitir que, aunque haya espectadores que parecen ajenos sentados en la parte de afuera de la Cada Antigua, desde la perspectiva del performance (Taylor, 2012) también participan, es decir para *“el espectador, el no intervenir, no actuar, es parte esencial del código de comportamiento durante el performance”*. Boal (2012) establece: *“que el espectador es alguien capaz de tomar sus propias acciones y decisiones”* y en este caso algunos estudiantes, personal administrativo y docentes decidieron no participar, más que como oyentes.

#### **5.2.4 La figura del sabio local “Don Toño” de la UICEH y en el ritual**

En este párrafo explicaré como la figura de *“sabio local”* en la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo también es alguien llevado de un espacio comunitario a un universitario.

En un primer momento presentaré algunos datos de cómo el sabio local fue contratado, después algunos datos de *“Don Toño”* como referencia de la importancia de su figura en la universidad, y finalmente explicaré como su presencia en los espacios universitarios es promotora de una interculturalidad crítica.

En diversas conversaciones con la exrectora de la UICEH, la doctora Verónica Kugel, ella mencionaba que la figura de sabio local no fue un invento suyo, que era algo que está previsto por lo menos en los estatutos de esta universidad que les mandó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe ( CGEIB) y se hicieron unas adaptaciones, pero la idea en sí ya la tenía la CGEIB. Sin embargo, el hecho de que existiera ayudó mucho a darle a Don Toño el lugar que tiene ahorita de *“sabio local”*.

La dificultad que existió para contratar a Don Toño era que ese concepto de sabio local no existía, porque los requerimientos de contratación siempre exigen grado académico, experiencia y era complicado. Pero la exrectora estaba interesada en una persona con las cualidades que tenía Don Toño, porque ella ya había observado esta figura de “sabios locales” en la Universidad de Nanaimo en la Isla de Vancouver, Canadá, en una ocasión en la que algunos “elders” visitaron México. La Dra. Kugel vio a estos ancianos canadienses moverse por la universidad Intercultural de Quintana Roo y en Nanaimo, vio a unas mujeres maravillosas indígenas con historias muy complejas. Mujeres separadas de su familia, mujeres con gran sabiduría, una gran capacidad de hablar de su cultura, con historias terribles en Canadá., pero que estaban incorporadas en las universidades interculturales de su país y le pareció interesante esta figura.

Don Toño fue presentado con la exrectora por Jacinto Cruz y formó parte de lo que Jacinto llamó academias del Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI).

En un primer momento fue contratado para servicios generales en donde hacía de todo, según la exrectora el “*sabio local*” era visto de la siguiente forma:

*“En la mente de los demás administrativos él era albañil y es albañil y nos ha ayudado en su conocimiento de albañil pues fue con los que fueron a construir cosas en el temblor, por supuesto que don Toño es albañil y ese conocimiento también es valioso, pero no lo había traído para ser albañil. Cuando a Don Toño le pude subir el nivel y el sueldo fue cuando lo empezaron a tratar diferente, tristemente tengo que decir que así fue, eso también dice mucho de todos nosotros, don Toño llegó con su diccionario hecho, el grande, con su diccionario el chiquito, llegó con todo su conocimiento lingüístico que aprendió con los del Instituto Lingüístico de Verano, llegó como una persona bien formada en la escritura de su lengua, como lo dicen los de la Universidad Veracruzana (UVI) : Culto en su lengua, eso es decir una cosa es que uno hable su lengua y otra cosa ser culto en su lengua, esto significa una persona que escribe consciente en su lengua, una persona muy leída que ha buscado escribir conscientemente”. (Exrectora Verónica Kugel, trabajo de campo en 2018)*

Don Toño era considerado “sabio” de su cultura, de su lengua tepehua ,no se le habló de ser sabio local, es una persona reconocida en la región, sobre todo por los jóvenes de Huehuetla<sup>87</sup>, cabecera , de Barrio Aztlán. Es una persona reconocida y respetada en su comunidad, maneja su idioma de manera sabia y es una persona con una experiencia de vida, tiene una religiosidad profunda y está en paz consigo mismo, con lo que lo rodea y quizás con su lugar en el mundo. Él cumplía con todo eso, “*con una naturalidad muy grande quizás porque no lo hemos hablado demasiado, eso no se puede poner en un manual de perfiles*” ”.(Exrectora Verónica Kugel, trabajo de campo en 2018)

La exrectora colocó en su expediente las siguientes evidencias de su experiencia:

*“En el expediente de don Toño puse un ejemplar de su libro y de su otro libro, para los que llegaran detrás de mí , se dieran cuenta de que a lo mejor tiene secundaria pero tiene un currículum, a mí me es indiferente que tenga secundaria o prepa, yo quería que la siguiente persona fuera una mujer como sabia y dos de lengua ñuhu, porque sí me parecía importante cubrir con los perfiles de sabios las lenguas de la región , en el documento de la universidad está la figura, en un documento oficial fundante de la institución”.*  
(Exrectora Verónica Kugel, trabajo de campo en 2018)

Las formas de contratación establecidas para los puestos en estas instituciones no contemplan características de conocimientos o sabiduría indígena, todos los requerimientos se basan en puestos con perfiles específicos de contador, auxiliares administrativos, choferes, académicos con grados y ésta es una de las dificultades que se enfrenta para contratar a personas con mucha sabiduría, pero cuyo perfil que no corresponde con los parámetros occidentales, lo que permite volver nuevamente a Walsh (2009):

*“Como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legítimo es su entendimiento, construcción y posicionamiento como, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante no hay un proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación”.*

---

<sup>87</sup> Ver mapa de Huheuetla (Capítulo 2)

La prioridad de las contrataciones para la exrectora era que fueran hablantes y de la región, por la deuda histórica con estos pueblos y porque según ella si se quiere que se hablen las lenguas debería haber académicos que dieran clases en lengua, lo cual no se logró más que en las clases de lenguas originarias. El cambio de rectoría se efectuó en 2018 y las modalidades de contratación siguieron bajo esquemas occidentales de grados, experiencias y concursos por convocatorias.

Se tenía el plan de contratar a tres sabios locales por los tres idiomas (yuhu, tepehua y náhuatl), pero solo se tenían dos puestos más o menos de ese nivel de sueldo, entonces la siguiente meta de la exrectora era alguien que hablara yuhu y después soñando era crear otro puesto para el náhuatl, en el tamaño actual de la institución eso fue difícil y no se logró.

Don Toño representaba a la UICEH en diversos eventos, entre ellos las academias de matemáticas, en la academia de inglés, en la academia de comunicación del estado de Hidalgo.

Ahora daré cuenta de la formación de Don Toño y su papel dentro de la institución como maestro de lenguas, traductor y su visión como “*sabio local*”, figura que considero ser productora de interculturalidad en el espacio universitario.

Antonio García Agustín, de 45 años, hablante de tepehua y originario de Huehuetla Hidalgo, nació el 10 de agosto de 1973 en Barrio Aztlán. Actualmente radica en la Localidad de Barrio Aztlán. Don Toño, como es conocido en la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH), tiene estudios de bachillerato y ha recibido los siguientes cursos: Principios de exégesis, traducción lingüística descriptiva y empatía (curso avanzado), capacitación de escritores indígenas y promoción de literatura en lenguas indígenas, curso avanzado para escritores hablantes de lenguas autóctonas, acreditación y certificación en materia de lenguas indígenas, taller de lingüística aplicada, curso para traductores e intérpretes, curso taller para la creación de páginas WEB y algunos talleres: Taller de escritores y Taller de alfabetización, también ha sido coordinador de eventos como el “*Festival de la lengua*” y ha escrito libros sobre su lengua y poesía.

Don Toño no tiene una formación docente, pero dice que sigue aprendiendo. Llegó a la UICEH en junio de 2014 y en enero de 2015 empezó a impartir clases de tepehua. Pertenece a la Unión Nacional de Traductores Indígenas (UNTI), cada dos años participa en un congreso organizado por esta institución y dijo que, entre los maestros de su propia cultura tepehua es complicado compartir sus conocimientos, pero que él les explica a los estudiantes que las culturas son diferentes. Don Toño así expresó su postura en relación a la interculturalidad: *“Interculturalidad es que convivamos sea cual sea la forma de vivir su cultura, su religión sus creencias”*. (Antonio García Agustín, de 45 años, trabajo de campo de 2018)

Cuando lo contrataron en la universidad sólo le comentaron que tenía que hacer trabajo de traducción a la lengua tepehua, pero nunca le indicaron que sería *“un sabio local”*, él se fue enterando por terceras personas”.

*“Un compañero en una plática me dijo: pues es que tú eres una persona importante dentro de la institución por tu conocimiento, por tu experiencia, pero más que tu experiencia por tu conocimiento que tienes como sabio local y yo le dije: ¿Sabio local?, él dijo sí, sabio local, tú eres un sabio local aquí en la institución, y yo me quedé con eso, pero en ese momento sé me olvido preguntarle a la persona que me contrató sobre eso, yo me dediqué a lo que regularmente hago, me dedico a escribir y al poco tiempo me permitieron dar clases frente a grupo y comencé a compartir lo que yo conozco con respecto a la lengua tepehua”*. (Antonio García Agustín, de 45 años, diario de campo de 2018)

Cuando escuchó por primera vez el concepto de *“sabio local”*, le nació indagar más al respecto para entender a qué se referían, porque ese término no se usa en la cultura tepehua, más bien son otros los nombres para las personas sabias de la comunidad:

*“De hecho cuando escuché por primera vez esa palabra de “sabio local” yo me puse a investigar que función tiene esa persona, no pregunté, yo investigué que función tiene y preguntando con personas fui entendiendo que era lo que quería la doctora Kugel y en una plática que tuve con ella habló de esa palabra y fue cuando la escuché “sabio local”, pero yo me quedé con eso nunca le pregunté por qué esa palabra, pero ya. Ya había investigado más que el significado el enfoque que tiene la palabra “sabio local” porque para mí un sabio es un sabedor, un conocedor de su cultura, de su lengua de todo lo que engloba una cultura y fue por eso que*



*a mí me nació empaparme más, saber más con respecto a la cultura que me dio vida, que me vio nacer y poco a poco yo me fui adentrando más, porque entonces dije ya entendí lo que quiere decir sabio local, para mí el sabio local no necesariamente tiene que saber en su totalidad si no que el poder ejercer parte de la cultura a la que pertenece, bueno yo lo veo así no se puede abarcar la totalidad, por ejemplo mi fuerte es la escritura, la traducción es lo mío y yo por ejemplo he platicado con otras personalidades por ejemplo: que les encanta lo del carnaval, a otros la mayordomía, a esas personas les encanta, les nace demasiado, por ejemplo le voy a hablar de los ayudantes ellos inmediatamente que terminan un periodo de un año inmediatamente se ponen a la orden de otro mayordomo el que va a empezar, su vida la mayor parte se la han pasado siendo ayudantes hasta que les ofrecen la mayordomía, yo he platicado con ellos y yo aprendo con ello, porque ellos comparten la experiencia y yo aprendo de ésta, también están las costumbres, los rituales, no es de que a mí no me gusten, a mí me gustan, me agradan, pero hay personas que eso es su fuerte, porque ellos empiezan a organizar y yo me pongo a la orden de ellos porque ellos saben, apporto pero ellos son los que saben, de todo eso me estoy empapando, trato de involucrarme lo más que puedo y ahí es donde yo puedo aceptar ese sobrenombre de “sabio local” porque, porque yo ya con todas esas participaciones voy adquiriendo el conocimiento, porque si una persona llega y pregunta yo sé que responderles. (Antonio García Agustín, de 45 años, diario de campo de 2018)*

En la comunidad la idea de sabio local se ve diferente, en la comunidad la gente hablante de la lengua tepehua lo ve de una manera simple, sencilla, lo ve como algo normal. En la lengua tepehua hay el verbo “saber”, en tepehua, por ejemplo: cuando alguien pregunta acerca de la escritura, la gente identifica quien es el conocedor de la escritura.

*“Otro ejemplo es don José Romero, él sabe de rituales para la Sirena, el maíz otro ejemplo, para los danzantes del fuego está en Barrio Aztlán Fidencio Viguera, él es danzante. Entonces se necesita un sabio en cada caso en la universidad, yo por ejemplo lo puedo explicar, pero no puedo hacer todavía por ejemplo un ritual, porque son eventos sagrados, no cualquiera lo debe de hacer cada quien tiene su don y no cualquiera puede hacer lo que don José hace por ejemplo”. (Antonio García Agustín, de 45 años, diario de campo de 2018)*

Antonio García Agustín es un sabio de la escritura que en su lengua tepehua es así como Ats´ o ´nun , (Escritor) y Ats´ o ´nun ihima´alh´ama´ (Escritor tepehua). Desde

su visión indígena tepehua comenta que entonces en la Universidad tendría que haber un sabio tepehua de los rituales, un sabio tepehua de las danzas, un sabio tepehua de las mayordomías etc.; él es conocedor de la escritura y en la UICEH ha realizado traducciones y escritos en su lengua tepehua, además de impartir clases de lengua y cultura tepehua también ha participado en el ritual.

Don Antonio cuestiona la idea misma de sabio local, como si una sola persona, un individuo pudiera saberlo todo de una cultura y nos enseña así que los saberes se complementan y que solo la colaboración entre diferentes individuos que saben algunas cosas más que otros puede darnos más conocimientos. Se trata de una perspectiva más comunitaria del saber

*“Para mí fue un reto grande, pues me gusta la escritura, me siento obligado, con necesidad de empaparme más de lo que es la cultura tepehua, me he estado preparando”.*

*“Yo sentí ese compromiso de sabio local y siento que me falta mucho que aprender y eso lo voy trabajando, actualmente las cosas van cambiando, cuando se hacen por ejemplo rituales entre semana yo ya no puedo asistir porque se hacen entre semana y por mi trabajo no puedo asistir”. (Antonio García Agustín, de 45 años, diario de campo de 2018)*

Don Toño nunca había dado clases, solamente cursos.

*“Yo pienso que igual los tepehuas con licenciatura también pueden dar clases y yo siempre estaré para asesorarlas, siempre daré apoyo y compartiré mis conocimientos, nunca se me dijo cuáles eran mis funciones como sabio local en la universidad, creo que la doctora había pensado que yo había entendido claramente y cuando yo me puse a investigar sobre eso yo entendí que yo tenía que estar en con respecto a eventos culturales, el día de los pueblos indígenas, de la lengua indígena, todo lo relacionado a cultura, así lo entendí yo, así lo veo”.*

*“Yo me fui dando esa idea de que cada evento o invitación de la cultura, a dar a conocer la cultura o sobre la lengua, yo debería estar ahí, o cualquier otro tepehua”. (Antonio García Agustín, de 45 años, diario de campo de 2018)*

Sintió mucho compromiso después de que entendió que significaba eso de “*sabio local*”, fue un reto de mayor responsabilidad para él de aprender más, “*para mí sabio local es el que tiene que saber explicar, saber desenvolverse en cuestiones de la*

*cultura, en cuestión de sus tradiciones, de su lengua, de sus costumbres, todo eso se enfoca para un sabio local”.*

*“Los estudiantes si me llegaron a decir sabio local, y es raro para mí, porque no me llaman así, más bien casi no me llaman así “sabio local”.*

*“Yo me quedé con el contrato de jefe de departamento, ya no se me pudo contratar de otra manera, es importante hacer presencia en todos los eventos que se tenga que hacer presencia y por la jornada laboral no se puede, es importante llevar el nombre de la universidad a todos lados”.*

*“Los trabajos que he hecho para la universidad fueron las mañanitas, el himno nacional, el juramento a la bandera, la carta a la tierra, palabra que ilumina, el material de los estudiantes en tepehua, están por publicar la constitución del Estado de Hidalgo también, un poemario que está en revisión y otro material de mapas y de camellos que voy a enviar a la Secretaría de Cultura”.*

*“Pienso que la figura de sabio local en la Universidad se debe de mantener y si es posible ampliar en las otras lenguas, para que cada quien por ejemplo en hñahñu, el náhua, en otomí, tenga su propio sabio local, sería muy interesante, para mí es muy interesante porque compartiríamos conocimientos. De esa manera se comparten los conocimientos de las culturas, es una forma de trabajar en conjunto, yo nunca estuve de acuerdo con las competencias porque cada cultura tiene lo suyo, lo propio”. (Antonio García Agustín, de 45 años, diario de campo de 2018)*

Nuevamente prevalece la visión de llevar elementos socio-culturales de “las comunidades” a la “Universidad”. No se trata solo de los rituales, los festejos, los costumbres, sino también de las personas, como si quien debiera territorializarse fuera la comunidad misma dentro de la institución. Como se mencionó en el apartado del ritual, la producción de interculturalidad con la mirada del sabio dentro de la institución fue importante, pero en realidad no fue tomada en serio por lógicas epistémicas distintas sobre los saberes y los valores para desempeñar ciertos rituales y costumbres en las comunidades que tienen su tiempo, su espacio y su proceso. Esto es un tema que el personal de la UICEH tendría que reflexionar. El sabio tepehua trajo a la universidad su cultura, su lengua, su construcción epistémica de saberes desde su cosmovisión, se posicionó como una persona respetada y orientadora para los estudiantes, su presencia en los espacios áulicos y en eventos como el día de la lengua en la universidad permitía tener presencia de

gente de la comunidad , de sus saberes y sus lenguas promoviendo, como menciona Dietz (2019), *“Intersaberes, reconociéndose que los saberes, haceres y poderes ya están presentes en las prácticas de los actores con los que venimos colaborando”*. En otras palabras, Don Toño vino a la Institución educativa con todos sus saberes para ponerlos a disposición de los estudiantes, maestros y personal de la universidad y en cada encuentro los compartía, traía su saber comunitario al universitario sin sobreponer su saber con respeto y tolerancia, con conflicto y entendimiento de su papel en la universidad como promotor de su lengua y cultura tepehua. Esto me hace pensar nuevamente en la complementariedad de la Universidad y las comunidades, porque cuando la UICEH llegó a la Sierra Otomí-Tepesua, las comunidades ya eran “interculturales”, ya practicaban el respeto entre sí, ya resolvían y enfrentaban conflictos, ya eran conocedores de sus propias prácticas sin necesidad de institucionalizarla oficialmente.

Recuerdo que Don Toño tenía libertad de cátedra en su asignatura de lengua tepehua, pero jamás lo vi participar en otros espacios de diseño curricular con los académicos de tiempo completo. Por ejemplo, él tenía presencia en los eventos de los altares (ver capítulo 4) en el ritual (capítulo 5), representando a la Institución en los espacios académicos que se mencionaron, pero era necesaria su perspectiva en otros espacios.

## Reflexiones sobre el capítulo

A lo largo de este capítulo me propuse analizar el ritual efectuado en la UICEH, su relación con la performatividad, lo liminal, lo liminoide y el proceso de producción de interculturalidad que desencadena.

A través del proceso del ritual a la tierra, efectuado desde 2015 hasta 2019 en la UICEH, se demostró que esta ejecución se acerca a un *“performance”*, en el cual se imita un ritual de las comunidades otomíes, reproduciéndolo, pero con ciertas diferencias (Schechner 2011). En este *“performance”* se pudo observar que existen procesos liminares y liminoides (Turner 2002). Los procesos liminales dentro del ritual son vividos por quienes ya tenían conocimiento de lo que implicaba una práctica como ésta, es decir los que son originarios de la Región Otomí-Tepehua; los procesos liminoides son vividos por aquellos que lo presenciaron, pero que al finalizar el ritual se incorporaban a sus actividades cotidianas. En el segundo caso, quienes vivieron el proceso fueron generalmente estudiantes no originarios de la región y que no tenían un profundo conocimiento de lo que se estaba realizando en la UICEH. Esto me lleva a proponer un tipo de vivencias o relaciones liminoides y vivencias o relaciones liminales o algo que podríamos llamar *“interculturalidad liminal”* e *“interculturalidad liminoide”* conjugándose en un proceso ritual extraído de las comunidades otomíes de la Región.

Cuando hablo de intercultural liminal, me refiero a vivencias atravesadas por un proceso histórico que permite entender el proceso ritual y vivirlo con todas sus implicaciones de transformación y posicionamiento ético-político. Cuando me refiero a interculturalidad liminoide me refiero a las vivencias de actores que solo son espectadores de un proceso extraído de la comunidad a la universidad, pero que históricamente no han vivido ese proceso y cuya participación en el mismo genera procesos de comunidad, aprendizaje, acercamiento a rituales de las comunidades, curiosidades, intereses, autenticidad y agencia.

En este capítulo se analizó también cómo, a través de esas vivencias liminales y liminoides se produce un *“dialogo de vivires”*, porque esas experiencias emanan de racionalidades incompatibles que no pueden poner en concordancia saberes indígenas y saberes occidentales a través de un ritual comunitario efectuado en la

universidad, lo cual pone en crisis las categorías de “*diálogo intercultural*”, “*diversidad*”, “*tolerancia*” e “*interculturalidad*”. Si lo liminoide prevalece en la universidad y lo liminal en la comunidad, me pregunto si ¿la universidad no necesariamente se tiene que posicionar en una sola línea de ir a las comunidades? o ¿no debería más bien generar procesos en las dos direcciones: Universidad-Comunidad y Comunidad-Universidad?

También se reflexionó sobre la experiencia y participación del “*sabio local*” en la universidad como una figura importante, que siempre ha tenido participación en el ritual y en la universidad como alguien que contribuye desde su cosmovisión tepehua en distintas prácticas y espacios de la UICEH, pero que a la vez cuestiona la idea que los conocimientos sobre una cultura indígena específica puedan ser poseídos por una sola persona. En este sentido, se plantea que los saberes deben complementarse con diferentes individuos, desde una perspectiva comunitaria del saber y reconociéndose que los saberes comunitarios son tan diversos, que no es suficiente con llevar un sabio local a la Institución. Además que este tipo de instituciones no tienen establecidas formas de contratación que consideren conocimientos o sabiduría indígena que permita que los sabios se incorporen a la universidad con formas justas, en condiciones de respeto y equidad, “*un proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirme la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación*”.(Walsh, 2009)

Las reflexiones del sabio local representan un cuestionamiento profundo a la perspectiva esencialista de la cultura y a la percepción de los indígenas como una categoría homogénea.

## Conclusiones

En esta tesis me propuse analizar la producción de interculturalidad a través de los espacios y prácticas de los actores de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. Esta institución resultó ser muy interesante como espacio de estudio, porque me permitió dar cuenta de las producciones de interculturalidad desde los actores centrales (los estudiantes), el sabio local, personal administrativo y los sabios de las comunidades.

Se planteó la hipótesis inicial que la interculturalidad en la UICEH es producida a través de los espacios y los actos performativos.

Los textos que analicé muestran que los estudios de interculturalidad son diversos en América Latina y en México, por lo que una aportación de este trabajo de tesis consiste en el hecho que se plantea una investigación que recupera otras reflexiones sobre “*la interculturalidad*” desde un estudio *emic* del espacio y el performance, categorías que hasta ahora no han sido asumidas como ejes de investigación para los estudios interculturales en México.

Otra reflexión que también surgió de esta investigación fue la propuesta de considerar el término intercultural como un “*rizoma de la interculturalidad*” por su multiplicidad de usos (*Antolínez, 2011*), lo cual invita a replantear la idea del concepto como algo heterogéneo con una multiplicidad de naturalezas y rupturas que permiten incluir posturas institucionales y locales, como se muestra en la propuesta del “*rizoma de interculturalidad*”. Se planteó que los usos de interculturalidad se pueden interconectar, entrelazar, complementar, separar y romper, pero siempre habrá una posibilidad de reconectarse. Este análisis permite pensar a la “interculturalidad” como un término en constante discusión y construcción.

Al posicionarse la universidad en un lugar con presencia de grupos otomís y tepehuas con una gran diversidad de costumbres, rituales, lenguas y aspectos económicos similares, se encontró que estos elementos fueron un referente importante a retomar en la construcción del espacio universitario.

Se encontró que la escasa oferta educativa del nivel superior en la Región Otomí-Tepehua posicionó a la UICEH como un espacio importante de posibilidades para

los jóvenes que provenían principalmente de los municipios cercanos, caracterizados por una diversidad cultural y lingüística compartida, que fue trascendente en la forma de vivir los espacios en la UICEH.

Los espacios analizados (concebido, vivido, terceros espacios, espacios liminares y liminoides) me permitieron reflexionar sobre las formas en que los sujetos producen relaciones y concepciones de interculturalidad, que dependen de sus procesos de construcción histórica y de las experiencias en los distintos espacios.

Se mostró que existen distintas producciones de interculturalidad: desde los espacios concebidos, se encontró que la interculturalidad producida se relaciona con las producciones de interculturalidad desde posturas *indigenistas* (Favre, 1998).

Es decir que, a pesar de que estas Universidades, desde su modelo educativo, plantean que se deben de considerar las demandas de los grupos indígenas en sus funciones sustantivas, el caso de estudio mostró que las decisiones sobre los recursos siguen atravesadas por el *poder* y las decisiones desde arriba. Cabe mencionar que, aunque para la construcción de los espacios universitarios concebidos se recuperan elementos culturales, sustentables y lingüísticos de la Región Otomí-Tepehua, esto resulta más bien de las decisiones de intelectuales como los arquitectos, los rectores y las Instituciones como el INPI y es una muestra de que el Estado como benefactor de los grupos indígenas sigue tomando decisiones desde miradas externas a las de los pueblos indígenas.

El espacio concebido de la UICEH fue diseñado con ideas que se retomaron de otras Universidades Interculturales (UIEM, UIET, UNICH y la UIMQRO), de muralistas contratados y del personal de la UICEH. Estas ideas fueron adaptadas al espacio concebido, pero siempre atravesadas por decisiones institucionales.

Las fricciones entre el espacio concebido y vivido permitieron observar que, a pesar de concebirse un espacio que visibilizara las lenguas indígenas en sus muros, éstas no son practicadas en los pasillos aulas y espacios verdes por los docentes, ni por los estudiantes. Su uso se restringe a las clases de lengua originaria y a espacios generados para practicarlas (terceros espacios).

También se encontraron terceros espacios en donde los estudiantes lograron cuestionar las posiciones de interculturalidad institucionales y del modelo de



Universidades Interculturales. Esas fricciones no sólo permitieron enriquecer el espacio concebido, sino que visibilizaron que en “*el tercer espacio*” es posible indagar múltiples enfoques sobre interculturalidad.

Desde los terceros espacios se propone la interculturalidad crítica que cuestiona las versiones romantizadas promovidas desde el espacio concebido, donde no se abordan las posturas ético-políticas de los pueblos indígenas. El tercer espacio es entonces una posibilidad de romper con las jerarquías y el poder.

Se observó que a través de los terceros espacios los estudiantes se liberan y aprenden en la diferencia.

También se identificaron dos tipos de terceros espacios: el primero de carácter flexible y dinámico y el segundo desde “terceros espacios cómodos”. El primero se da a través de las “interculturalidades incómodas”, donde los estudiantes se encuentran consigo mismos y enfrentan otredades que los conflictúan en su cotidianeidad. Es así que se producen experiencias que los enfrentan a lo ajeno, diverso, lo no propio y generan aprendizajes para ir de aquí a allá, atravesando los límites de la interculturalidad romantizada de los espacios concebidos y la interculturalidad crítica producida en los terceros espacios. El segundo tipo de terceros espacios se caracteriza por ser espacios que denominamos “cómodos”, en los que se generan condiciones, como el material de “*carteles*”, en donde los estudiantes viven experiencias de negociación, aprendizaje y reflexividad sobre su propia cultura enfrentada a saberes académicos, lo que produce propuestas de hibridación cultural que llevan al diálogo desde las diferencias.

La generación de “*terceros espacios cómodos*” dentro de la UICEH puede ser una posibilidad para que los estudiantes reconozcan saberes y vivires comunitarios y los posicionen ética y políticamente frente a los saberes académicos e institucionales, abriéndose así la posibilidad de vivir procesos descolonizadores.

Se vio que la interculturalidad también se produce a través de costumbres que se desplazan de las comunidades y se trasladan a la universidad como “*actos performativos*”, convirtiendo estos espacios en otras posibilidades para generar interculturalidades.

A través de la etnografía del ritual a la tierra elaborado en la UICEH se encontró que éste genera relaciones liminales y liminoides entre los participantes (estudiantes, personal administrativo, docentes, rectores, sabios y gente de las comunidades). Este tipo de costumbres llevadas a la UICEH son vistas como poco auténticas por los estudiantes y sabios de las comunidades que las han vivido históricamente, porque los procesos liminales que ellos viven como *“el trance”* no son posibles en estos espacios *“liminoides”* (Turner en Geist, 2002).

La autenticidad a la que se refieren los sabios y estudiantes de las comunidades que han vivido estos rituales se vincula a la ontología comunitaria del ritual, que engloba procesos cíclicos, rezos en lengua originaria y procesos de transformación. Se considera que este acto performativo *“de algo parecido pero diferente”* (Schechner, 2011) ejecutado en la UICEH, lejos de ser poco auténtico, en realidad es importante para aquellos estudiantes que nunca han presenciado el ritual comunitario, porque genera intereses, conocimiento de lo distinto, educa en las diferencias, produce comunidad, genera hospitalidad y es un espacio de apertura para practicar la lengua otomí.

Las experiencias liminales y liminoides generadas en el ritual a la tierra permitieron generar *“vivencias culturales liminales”* y *“vivencias culturales liminoides”*. Las primeras, ya existentes en las comunidades por procesos históricos que permiten a los sujetos un conocimiento profundo de lo propio y las segundas, externas a los procesos liminales, pero que producen intereses, curiosidades, acercamientos a lo distinto y preparan para enfrentar lo no conocido. Las vivencias liminoides y liminales cobran importancia para repensar el papel de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo en el sentido de revisar qué importancia tiene seguir extrayendo prácticas de las comunidades y llevarlas a los espacios universitarios, o fortalecer la territorialización de estudiantes, personal administrativo y docente en las comunidades.

Los datos encontrados permiten entonces cuestionar la idea de la folclorización de prácticas comunitarias en las instituciones universitarias, ya que más allá de que el proceso de reproducción no sea auténtico, lo relevante es lo que producen en los

sujetos que las viven, motivándolos a acercarse a la diversidad sin esencialismos y desde una perspectiva constructivista.

Este trabajo me planteó diversos retos, entre ellos tratar de entender como los estudiantes estaban viviendo los espacios universitarios y las prácticas culturales comunitarias (El ritual universitario y los altares de los muertos), por lo que metodológicamente me propuse dar cuenta de estos procesos desde una postura *emic*, ya que al formar parte durante casi 8 años de esta institución educativa viví la mayor parte de los procesos. Es por eso que otra aportación de este trabajo de tesis la constituyen las reflexiones metodológicas autorreflexivas, combinadas con metodologías como la doble reflexividad, la etnografía performativa y la etnografía digital.

Con los datos encontrados se comprueba que los estudiantes son capaces de producir interculturalidades críticas desde terceros espacios, es decir donde tienen la total libertad de expresarse, de decidir y plantear sus ideologías. Estos terceros espacios se convierten en espacios de resistencia, espacios en donde se desarrolla la capacidad de agencia, posicionamientos frente a las instituciones cuestionando su existencia en pro del desarrollo de los grupos indígenas, permitiendo fricciones entre las distintas posturas para enriquecerse mutuamente.

Por lo anterior la hipótesis que se planteó inicialmente se amplió a través de la investigación, lo que llevó a la siguiente conclusión: la interculturalidad en la UICEH es producida a través de los espacios y los actos performativos. El tipo de interculturalidad producida depende de los tipos de espacios (concebido, vivido y terceros espacios). Desde los espacios concebidos, la interculturalidad es romantizada y apegada a las instituciones como el INPI y la CGEIB, sin embargo, en el “tercer espacio” se producen interculturalidades críticas desde los estudiantes que se friccionan con las interculturalidades institucionales.

Las prácticas performativas producen relaciones liminales y liminoides y contribuyen a producciones de interculturalidad distintas en los estudiantes de la Región Otomí-Tepihua y en estudiantes externos.

Finalmente, esta investigación puede ser un referente para continuar indagando sobre la producción de interculturalidades en los espacios universitarios concebidos, vividos y terceros espacios.

## Bibliografía

Alexander, B. K.,(2013). Etnografía performativa. La representación y la incitación de la cultura. En: Denzin, N., y Lincoln Y.,(2013). Manual de Investigación Cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa. Volumen III. Editorial Gedisa. Pp. 94-152

Antolínez, I.,(2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC 73*, 1–37. Leioa: Facultad de Ciencias Sociales Universidad del País Vasco.

Aparicio, F.,(2014). Pueblos indios en la Sierra de Tututepeque. Su división y separación en el siglo XVIII.

Asad, T., (1993). Genealogies of religion. Discipline and reasons of power in Christianity and Islam. The Johns Hopkins University Press. Baltimore, Maryland.

Baronnet, B.,(2013). En Hernández, S., Ramírez, M., Manjarrez, Y., y Flores, A.,(coordinadores). Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas UIEP/ UCIRED/ UPEL, México, pp.65

Bénard, S.,(2019). Autoetnografía. Una metodología cualitativa. Universidad Autónoma de Aguascalientes Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria. El Colegio de San Luis A. C.

Ballesteros, V.,(coord.). (2003). Canto de sol, Hidalgo: tierra, historia y gente. Sistema de educación Pública del Estado de Hidalgo, México 2003.

Baronnet, B.,(2013). “La autonomía como condición para la educación intercultural”. En Hernández, S., Ramírez, M., Manjarrez, Y., y Flores, A.,(coordinadores). Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas UIEP/ UCIRED/ UPEL, México, 380 pp.

Bertely, M.,(2020). Educación Propia e intercultural en Estados Nacionales y Plurinacionales del Abya-Yala cercados por el neoliberalismo, en Quilaqueo Rapimán- Sartorello- Torres Cuevas (coords) (2020), Diálogo de saberes en Educación Intercultural: Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México, Universidad Católica de Temuco, Chile.

Bertely, M., Dietz G. y Díaz M.G.,(2013). Multiculturalismo y educación 2002-2011. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.pp.512

Bertely, M.,(2011). Educación superior intercultural en México Perfiles Educativos, vol. XXXIII, pp. 66-77 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

Bhabha, H. K., (1988). The commitment to theory. *New Formations*

Bhabha, H. K., (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Bolívar, A.,(2007). Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura. Barcelona: Grao.

Bonfil, G.,(1988). La teoría de control cultural en el estudio de procesos étnicos. Publicado en Anuario Antropológico/86 (Editora Universidad de Brasilia/Tempo Brasileiro) 1988 : 13-53

Brandes, S.,(S/F). La fotografía etnográfica como medio de comunicación. Universidad de California, Berkeley

Cabrera, V., Hernández H. y Mendoza S.,(2016). “ Rituales bajo la cosmovisión del pueblo otomí, Tenango de Doria” en: Diálogo de Saberes. Comunidades indígenas y estudiantes universitarios. Tenango de Doria Hidalgo.

Caro, S.,(2018). “La organización de los comités y la delegación en el Desdavi municipio de Tenango de Doria, Hidalgo”. Monografía. Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH).

Casillas L., y Santini L.,(2013). Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe. CGEIB-SEP

Casillas, L., y Santini L.,(2009). Universidad Intercultural. Modelo Educativo. CGEIB. México, D.F

Cházaro, E.,(2013). “*Espacio territorial y las instituciones de educación superior*” en: Hernández, Ramírez, Manjarrez y Flores (coordinadores).Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas UIEP/ UCIRED/ UPEL, México, 380 pp.

Chiellino, G., (2007). “Prólogo”. En *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*, C. Carmine (ed.), V-VIII. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.

Corral, G.,(2020). “Mapas vivos: cartografía comunitaria y educación intercultural en el proyecto Milpas Educativas”, en Quilaqueo Rapimán- Quilaqueo,D., Sartorello, S., y Torres H.,(coord.) (2020), Diálogo de saberes en Educación Intercultural: Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México, Universidad Católica de Temuco, Chile.

Costa,S., (2006). Desprovincializando a sociología: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 21, n. 60.

Deleuze, G., y Guattari F.,(1980). *Rizoma (Mil Mesetas 1980)*. Paris: Minuit.

Denzin, N.,y Lincoln Y.,(2013). Manual de Investigación Cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa. Volumen III. Editorial Gedisa pp. 511.

Dietz, G.,(2008). “*La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*” en: Mato .“Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos oportunidades y experiencias en América Latina”. En D. Mato (ed.), Diversidad Cultural e Interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Bogotá: IESALC-UNESCO.

Dietz, G.,(2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 6, núm. 1, enero-abril, 2011.pp 3-26.

Dietz, G., y Mateos L.,(2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior.

Dietz, G., y Mateos S.,(2013). *“Una década de educación intercultural en México: Debates entre empoderamiento indígena y transversalización de la diversidad”* en Hernández, Ramírez, Manjarrez y Flores (coordinadores). Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas UIEP/ UCIRED/ UPEL, México, 380 pp.

Dietz, G.,(2009). Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo? Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(2), 55-75.

Dietz, G.,(2010). Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz, México, Proyecto CONACyT.

Dietz, G.,(2014). Universidades Interculturales en México. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm.19, julio-diciembre,pp.319-326

Dietz, G.,(2019). *“Diálogos intersaberes: Reflexiones metodológicas”* en: Sartorello E. Diálogo y conflicto inter-epistémicos en la construcción de una casa común. INIDE-Universidad Iberoamericana.

Dorra, R.,(S/F). El objeto desplazado. En la íntima, compartida memoria de Ingrid Geist).ADDENDA en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-12002008000200007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002008000200007) (Revisado en octubre de 2020).



Elin, D., (1996) (ed.). Performance and Cultural Politics, Nueva York, Routledge, 1996, p.6.

Ellis, C., Adams, T., y Bochner, A., en Bénard, S., (2019). Autoetnografía. Una metodología cualitativa. Universidad Autónoma de Aguascalientes Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria. El Colegio de San Luis A. C.

Erdösová, Z., (2013). “La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple: una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano”, en: *Cuadernos Interculturales*, vol. 11, núm. 21, 2013, pp. 59-84 Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile

Estebanell, M., (2000). El espacio virtual, el tercer espacio. Departamento de Pedagogía. Universidad de Girona en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo\\_id=282](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=282) (Revisado el 13 de agosto de 2020).

Esteva, G., (2019). “El camino hacia el dialogo de vivires” en: Sartorello E. Diálogo y conflicto inter-epistémicos en la construcción de una casa común. INIDE-Universidad Iberoamericana.

Estrada, G., (2008). “Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk” en: Mato. “Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos oportunidades y experiencias en América Latina”. Bogotá: IESALC-UNESCO.

Fábregas, A., (2008). “La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas” en: Mato “Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos oportunidades y experiencias en América Latina”. Bogotá: IESALC-UNESCO.

Favre, H., (1998). El indigenismo. México, Fondo de Cultura Económica.

Flores, P., (2009). Trayectoria del modelo de universidades Tecnológicas en México (1991-2009). En: <http://www.dgei.unam.mx/cuaderno3.pdf>

Fornet-Betancourt.,(1998). La filosofía intercultural”, en: DUSSEL, Enrique Eduardo MENDIETA-Carmen BOHÓRQUEZ (eds.), El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000). Historia, corrientes, temas, filósofos, CREA/Siglo XXI, México 2009, 639-646.

Fuller, N.,(2002). Interculturalidad y Política: Desafíos y posibilidades. San Miguel Lima Perú.

Galinier, J.,(1987). Pueblos de la Sierra Madre: Etnografía de la comunidad otomí, trad. Mariano Sánchez Ventura y Phillip Cheron, México Instituto Nacional Indigenista. Centro de estudios mexicanos y centroamericanos. CONACULTA. Colección de clásicos de antropología.

Galinier, J.,(1990). La mitad del mundo. Cuerpo y cosmos en los rituales otomíes. MÉXICO, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO .INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA.

García, A., y Pérez, B.,(2015). Festividad del día de muertos en Río Beltrán, Huehuetla, Hidalgo. Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH).

García, R. L.,(1978). Fostering a Pluralistic Society Through Multi-Ethnic Education. Fastback 107. Phi Delta Kappa Educational Foundation. Bloomington, Ind.

Gasché, J.,(2004). “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”. En: J. Gasché, M. Bertely y R. Podesta (Eds.) Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. México: Paidós.

Gasché, J.,(2013). *“Fracaso y éxitos de una propuesta educativa intercultural concebida y aplicada en América Latina y basada sobre el Método Inductivo Intercultural”*. En Hernández, Ramírez, Manjarrez y Flores (coordinadores).

Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas UIEP/ UCIRED/ UPEL, México, 380 pp.

Geist , I.,(2002). Antropología del Ritual, Víctor Turner, Escuela Nacional de Antropología e Historia .Periférico Sur y Zapote s/n, Col. Isidro Fabela, México, D.F., c.r. 14030.

Gimate, S.,(1993). Este es mi municipio San Bartolo Tutotepec Hgo. México,

González, F., Rosado F., y Dietz ,G. ,(2017). La gestión de la educación superior intercultural en México. Retos y perspectivas interculturales. Edit. Trinchera. Guerrero, México.

Gordon, M. (1964): Assimilation in American Life. Oxford University Press.

Guber, R.,(2001). La etnografía, método, campo y reflexividad/ Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001. 146p.; 18 cm- -(Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación) ISBN 958-04-6154-6. Etnología 2. Antropología social – Investigaciones I. Tít. II. Serie 305.8 cd 20 ed. Primera edición: abril de 2001.Grupo Editorial Norma.

Guerra, E.,(2008). “La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México” en: Mato . “Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos oportunidades y experiencias en América Latina”. En D. Mato (ed.), Diversidad Cultural e Interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Bogotá: IESALC-UNESCO.

Guerrero, R.,(2016). Otomíes y tepehuas de la Sierra Oriental del Estado de Hidalgo. Tenango de Doria Hidalgo.

Gutiérrez, A., y Barragán, C.,(2017 ). Construyendo el tercer espacio en la formación inicial del profesorado. Una experiencia práctica desde en enfoque de los fondos digitales de conocimiento e identidad.

Gutiérrez, K., (2008). Developing sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164. doi: 10.1598/RRQ.43.2.3

Gutiérrez, K., Baquedano-López, P. & Tejeda, C., (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, 6(4), 286-303. doi: 10.1080/10749039909524733

Hamel, R.,(1998). "Políticas del Lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena", en *Educación Indígena hoy. Exclusión y diversidad. Instituto Estatal de Educación Pública. Oaxaca.*

Huerta Ma. G.,(2018). "Discursos y metáforas de política a través de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla". Tesis de doctorado. UAM-Iztapalapa

Hernández, S., Ramírez, M., Manjarrez, Y., y Flores, A.,(coordinadores). (2013) Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas UIEP/ UCIRED/ UPEL, México, 380 pp.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI.,(2010) Censo de Población y Vivienda.

Jiménez, Y.,(2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol17, num.52.pp167-189 (COMIE).

Keith, A.,(2013). "Etnografía performativa. La representación y la incitación de la cultura en Denzin N. y Lincoln Y., *Manual de Investigación Cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa*". Volumen III. Editorial Gedisa pp. 511.

Kottak, C.,(1994). *Antropología. Una exploración de la diversidad humana* (con temas de la cultura hispana), Mac Graw Hill/Interamericana de España, Madrid.

Laluzza, L., Zhang C., García S., Camps S. y García D.,(2019). Los fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y dialogo para la escuela intercultural. *Estud. Pedagógicos*. vol.45 no.1.

Lawrence, D., (1990). The built environment and spatial form. *Annual Review of Anthropology*, vol. 19 pp.453-505

Ledesma, V.,(2019) .Interculturalidad en la Universidad Veracruzana. Aprendizajes entre diversidad de saberes académicos y comunitarios hacia el dialogo. Universidad Veracruzana

Lefebvre, H.,(2013). La producción del espacio. Madrid

Leff, E.,(1998). Saber Ambiental: Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad, Poder, Siglo XXI, México, . Extracto del Capítulo 1 del libro

Lie, R.,(S/F ).Espacios de comunicación intercultural. *Research Communication for Social Change (CSC) Research Centre Communication for Social Change (CSC)* Universidad Católica de Bruselas (K.U. Brussel). Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Departamento de Comunicación.

López, L.,(2009). Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas. Plural editores. La Paz Bolivia.

López-Hurtado, y Quiroz, L. E.,(2007). Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana. En: Prats, E. (coord.), *Multiculturalismo y Educación para la Equidad*. Barcelona: Octaedro-OEI (pp. 13-44).

Lorenzo, C., Coordinadora.,(2008). Geometrías de la Imaginación Programa Nacional de Arte Popular.

Lorenzo, N.,(2013). Encontrar una lengua propia en el tercer espacio: la literatura de migración de españoles en Alemania. *Lengua y migración / Language and*

Migration, vol. 5, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 83-102. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España.

Magazine, R.,( 2014). El Pueblo es como una rueda. Universidad Iberoamericana.

Magazine, R.,(2019) en: Pitarch P., (Coord).Ensayos de etnografía teórica. Nola Editores. Madrid, España.

Mato, D.,(2008). “Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos oportunidades y experiencias en América Latina”. Bogotá: IESALC-UNESCO.

Mato, D.,(2018). Educación Superior por/para/ con pueblos indígenas: la situación en los países del Mercosur comparada con otras regiones de américa latina y el mundo. Universidad Nacional de Misiones, Argentina.

Mato, D.,(Coord.). (2009a). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC.

Matus, M., (2010). Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares. Universidad Veracruzana.

McKinley J., Dunworth K., Grimshaw T., y Iwaniec J.,(2018). Developing intercultural competence in a “comfortable” third space: postgraduate studies in the UK.

Meseguer, S., (2012). Imaginarios de futuro de la juventud rural. Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México.

Mira, A.,(2016). El papel de la profesionalización intercultural en los procesos de afirmación étnica y resignificación identitaria: los jóvenes otomíes de la Licenciatura en Emprendimientos de Economías Solidarias del Instituto Intercultural , Nõño, Querétaro.

Miranda, R.,(2019). “*Episteme versus doxa. Un apunte sobre alteridad y transferencia en dispositivos de formación operados desde el Sureste de México*” en: Sartorello E. Diálogo y conflicto inter-epistémicos en la construcción de una casa común. INIDE-Universidad Iberoamericana.

Moje, E., Ciechanowski, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. & Collazo, T.,(2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 38-70. doi: 10.1598/RRQ.39.1.4

Moraru, M., y Ríos, S., (2018). Transitando de estudiante a profesor: rearticulaciones en el tercer espacio de una práctica temprana comunitaria. *Estudios Pedagógicos XLIV*, N° 3: 317-335

Muñoz, 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* (monográfico co: Educación, lenguas, culturas), (Madrid: OEI), mayo-agosto, núm. 17, pp. 31-50.

Muñoz, H.,(2002). “Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?”, en Muñoz, Héctor *et al.*, *Rumbo a la interculturalidad en educación*, Ciudad de México: uam-Iztapalapa/upn-Oaxaca/uabjo, pp. 25-62.

Nasarre, Ma.,(2013). Encontrar una lengua propia en el tercer espacio: la literatura de migración de españoles en Alemania. Universidad de Alcalá. España en: <https://www.redalyc.org/pdf/5195/519551814004.pdf>. (Revisado el 15 de enero de 2021)

Organización de las Naciones Unidas (ONU). <https://www.un.org/es/ga/president/65/issues/sustdev.shtml>. (Revisado el 15 de enero de 2021)

OCDE.,(2009).En[https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion\\_superior\\_en\\_mexico.pdf](https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf) (Revisado en octubre de 2019).

Olive, L.,(2013).Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico” en Hernández, Ramírez, Manjarrez y Flores (coordinadores).Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas UIEP/ UCIREN/ UPEL, México, 380 pp.

Organización Internacional del Trabajo.,(OIT,1957). En:[http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_INSTRUMENT\\_ID:312314](http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314)(Revisado el 3 de noviembre de 2020).

Ortelli, P.,(2020). “La evaluación como valoración del proceso de interaprendizaje: lecciones desde las milpas educativas”, en Quilaqueo Rapimán- Sartorello- Torres Cuevas (coords.) (2020), Diálogo de saberes en Educación Intercultural: Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México, Universidad Católica de Temuco, Chile.

Peña, D., y Abdeljalil Akkari.,(2020). La interculturalidad de la intención a la implementación: El caso de la Universidad intercultural del Estado de Hidalgo.

Pink, S., Horst, H., Postill, J.,Hjorth, L., Lewis, T., y Tacchi J.,(2016). Etnografía digital. Principios y práctica. Ediciones MORATA. España.

Ramírez, M.,(2013). “Educación intercultural entre tensiones y distensiones: una mirada desde el contexto venezolano” en Hernández, Ramírez, Manjarrez y Flores (coordinadores).Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas UIEP/ UCIREN/ UPEL, México, 380 pp.

Revista Educación.,(2009). Publicación de aniversario de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

Ribeiro, D.,(1971). El dilema de América Latina. Estructuras de poder y fuerzas insurgentes. México, Siglo XXI.



Saballos, J.L.,(2013). “Universidad comunitaria intercultural y desarrollo con identidad: convergencias desde la experiencia de URACCAN”. En Hernández, S., Ramírez, M., Manjarrez, Y., y Flores, A.,(coordinadores). Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas UIEP/ UCIRED/ UPEL, México, pp.191

Sack, D.,(1986). El significado de la territorialidad. Este texto es una selección de diferentes apartados del capítulo primero titulado. “The meaning of territoriality” del libro de Robert David Sack, *Human territoriality. It theory and history*, Cambridge University Press, Cambridge.

Sánchez, Ma., (2019). “*Las relaciones interculturales o Inter ontológicas como problema epistémico y existencial*” en: Sartorello E. Diálogo y conflicto inter-epistémicos en la construcción de una casa común. INIDE-Universidad Iberoamericana.

Sarango, L.,(2013). “*La Universidad Comunitaria Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas “AMAWTAY WASI”*. Hacia un nuevo paradigma de educación superior” en Hernández, Ramírez, Manjarrez y Flores (coordinadores). Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas UIEP/ UCIRED/ UPEL, México, 380 pp.

Sartorello, S.,(2019). Diálogo y conflicto inter-epistémicos en la construcción de una casa común. INIDE-Universidad Iberoamericana.

Sartorello, S.,(2020). “El Método Inductivo Intercultural (MII) en las milpas educativas”, en Quilaqueo Rapimán- Sartorello- Torres Cuevas (coords.) (2020), Diálogo de saberes en Educación Intercultural: Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México, Universidad Católica de Temuco, Chile, pp. 25-45

Sartorello, S., y Ortellí ,P.,(2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas Revista

Perfiles Educativos, vol. XXXIII, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) / Universidad Nacional Autónoma (UNAM) pp.115-

Schechner, R.,(2011). *“Restauración de la conducta”* en: Taylor, Diana, y Marcela A. Fuentes (2011) (edits.) Estudios avanzados de performance / ed. e introd. general de Diana Taylor, ed. e introd. de cada capítulo de Marcela A. Fuentes ; trad. de Ricardo Rubio, Alcira Bixio, Ma. Antonieta Cancino, Silvia Peláez. — México : FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política, Tisch School of the Arts, New York University.

Schmelkes, S.,(2007). *El reto de la desigualdad educativa*. Conferencia ofrecida en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. México.

Schmelkes, S.,(S/F). Las universidades interculturales en México, ¿Una contribución a la equidad en educación superior? en: [https://www.academia.edu/3048258/LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN M%C3%89XICO Una contribuci%C3%B3n a la equidad en educaci%C3%B3n superior](https://www.academia.edu/3048258/LAS_UNIVERSIDADES_INTERCULTURALES_EN_M%C3%89XICO_Una_contribuci%C3%B3n_a_la_equidad_en_educaci%C3%B3n_superior) (Revisado el 3 de noviembre de 2020).

Schmelkes, S.,(2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (Coord.), Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina (pp. 329-337). Caracas: UNESCO-IESALC.

Schmelkes, S.,(2013). “Las universidades interculturales en México sus retos y necesidades actuales”. En Hernández, S., Ramírez, M., Manjarrez, Y., y Flores, A.,(coordinadores). Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas UIEP/ UCIRED/ UPEL, México, pp.179

Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL),.(2014). Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias (PDZP), para el ejercicio fiscal 2014, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 28/12/2013. Disponible en:[http://www.microrregiones.gob.mx/documentos/2014/RO\\_PDZP2014\\_DOF.pdf](http://www.microrregiones.gob.mx/documentos/2014/RO_PDZP2014_DOF.pdf)

Setha, M., y Lawrence, D.,(2003). *The Anthropology of Space and Place. Locating Culture*. Blackwell Publishing.

Stavenhagen, Rodolfo, 2013, *La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX*, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Cuernavaca, pp, 23-48

Street S.,(2003). *Representación y reflexividad en la (auto) etnografía crítica: ¿Voces o Diálogos?* Bogotá, Colombia, pp.72-79.

Street, S., (S/F). *Representación y reflexividad en la (auto) etnografía crítica. ¿Voces o diálogos?*

Suarez, F.,(2013). "*Experiencias de educación intercultural en Suramérica ires y venires de la Universidad del Pacífico*" en Hernández, Ramírez, Manjarrez y Flores (coordinadores).,(2013) *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas UIEP/ UCIRED/ UPEL*, México, 380 pp.

Taracena, E., y Bertely M.,(1997). "Identidad cultural, cultura nacional y escuelas públicas en México y Francia. Mazahuas y gitanos, magrebíes y zapotecos", en Bertely, María y Robles, Adriana (coords.). *Indígenas en la escuela*, colección La investigación educativa en México, 1993-1995, Ciudad de México: COMIE, pp. 177-191.

Tarrés, Ma. L.,(2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México. El colegio de México.

Taylor, D.,( 2012 ). *Performance*, Buenos Aires, Primera edición.

Taylor, D., y Fuentes M.,(2011) (edits.). *Estudios avanzados de performance / ed. e introd. general de Diana Taylor, ed. e introd. de cada capítulo de Marcela A. Fuentes ; trad. de Ricardo Rubio, Alcira Bixio, Ma. Antonieta Cancino, Silvia Peláez. —*

México : FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política, Tisch School of the Arts, New York University, 31 p.

Taylor, S., y Bogdan, R.,(2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ediciones Paidós, tercera edición.

Tedlock, B.,(2013). La observación de la participación y el surgimiento de la etnografía pública en Denzin N. y Lincoln Y., "*Manual de Investigación Cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa*". Volumen III. Editorial Gedisa pp. 511

Tubino, F.,(2005). "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político", En: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

Turner, V.,(1969). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. Editor: ADLINEPUBLISHING CO., Nueva York ISBN: 0-202-01 043-0 .

Turner V.,(2002). En Geist, I., Antropología del Ritual. Escuela Nacional de Antropología e Historia .Periférico Sur y Zapote s/n, Col. Isidro Fabela, México, D.F., c.r. 14030.

Universidad Pedagógica Nacional UPN.,(2012). Lineamientos generales para la creación de programas educativos de licenciatura, especialización, maestría y doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional, en su caso, modificación, suspensión y cancelación, México.

Tsing, A.,(2005). Friction. An Ethnography of Global Connection. Princeton University Press, Princeton and Oxford.

Vargas-Garduño, M., y Dietz, G.,(2017). La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales. Voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz.

Vázquez, E.,(2008). Los ténganos, mitos y ritos bordados: arte textil hidalguense. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Arte popular de México, México.

Vázquez, J. M.,(1987). *Diccionario Unesco de Ciencias Sociales*, vol. 3. Planeta-Agostini. Barcelona.

Velasco, S., y Jablonska, A.,(2010). *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. Primera edición, noviembre de 2010,Universidad Pedagógica Nacional (UPN-AJUSCO)

W. Johnson, A.,(2014). “¿Qué hay en un nombre?”: una apología del performance\*

W. Johnson, A.,(2017). “*El cosmopolitismo mimético en China: representación, modernidad y el poder de la copia*” en W. Johnson, A., Guzmán, A., y Díaz, R. *Dilemas de la representación: presencias, performance, poder*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, Departamento de Antropología, Instituto Nacional de Antropología e Historia. Pp.169-201

W. Johnson, A., Guzmán, A., y Díaz, R.,(2017). *Dilemas de la representación: presencias, performance, poder*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, Departamento de Antropología, Instituto Nacional de Antropología e Historia

Walsh, C.,(2008). “Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial”. En: Villa W. y Grueso A. (comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor.

Walsh, C.,(2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En [file:///C:/Users/hp1/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/hp1/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20(4).pdf). (Revisado el 25 de enero de 2020).

Walsh, C.,(2002). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Norma Fuller editora, Universidad del Pacífico.Walsh, C.,(2002 y 2012). Gasché, J., 2008b; Bertely M., (2007 y 2013) en Sartorello S. (2019). *Milpas Educativas para el Buen Vivir. Nuestra cosecha*. Impreso en México por Ultradigital Press Centeno 195, Valle del Sur

Xelhuantzi, T.,(2013). “La epistemología náhuatl y la descolonización desde las lenguas originarias”. En Hernández, S., Ramírez, M., Manjarrez, Y., y Flores, A.,(coordinadores). Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas UIEP/ UCIREN/ UPEL, México, pp.81

Xiaowei V. & Nick Pilcher N.,(2019). Revisiting the “third space” in language and intercultural studies, Language and Intercultural Communication en: <https://doi.org/10.1080/14708477.2018.1553363>

Zamora, E.,(2013). “Pensamiento sistémico de la cultura nahua en laa Sierra Nororiental”. En Hernández, S., Ramírez, M., Manjarrez, Y., y Flores, A.,(coordinadores). Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas UIEP/ UCIREN/ UPEL, México, pp.97

## Glosario de términos en lenguas originarias

### Otomí-español

**Bädi:** El que tiene el conocimiento

**Da nmate:** Costumbre/Pedir favor

**Di pet'so tëkei:** Guardar respeto

**Dongu:** La casa antigua

**Godü:** Es la festividad de los muertos

**Makä deje:** Santa agua

**Makä jai:** Santa tierra

**Makä tsibi:** Santa lumbre

**Nzháki:** Fuerza o energía que se representa por los recortes que el bädi realiza. También puede ser traducido como salud o fortaleza”.

**R ä hneki rä ‘ yoho ha rä bumanho ha rä bohña rä dehe:** Presencia de la dualidad como equilibrio social y cultural en la ofrenda del agua

**Si gue dähi :** Son del aire

**So gue ëhë:** Son de la llegada

**So gue makä deje:** Son del agua

**So gue makä jai :** Son de la madre tierra

**So gue ñeti :** Son de la despedida

**So que artar:** Son del altar

**Son gue makä tsibi :** Son del fuego

**T'omzi:**Limpia

**Tëkei:** Respeto

**Tzuhu:**Estrella

**Xämbathe:** Maestro

**Zithu:** Diablo

### Tepehua-español

**Alakchanankan:** Ritual

**Ats' o 'nun:** Escritor

**Ats' o 'nun ihima'alh'ama ':**Escritor tepehua

**Nak'ananit' ju alaknabin:** Yo respeto las costumbres

## Anexos

### Anexo 1: Tipología de instituciones y/o programas de educación superior que atienden a grupos indígenas y afrodescendientes

TIPOLOGIA DE INSTITUCIONES/PROGRAMAS QUE ATIENDEN A GRUPOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES	DESCRIPCIÓN
a) PROGRAMAS PARA GARANTIZAR EL ACCESO Y LA GRADUACIÓN DE ESTUDIANTES INDÍGENAS EN UNIVERSIDADES Y OTRAS IES	Existen numerosos programas de este tipo en todo el mundo, a menudo conocidos como programas de “acción afirmativa”. Algunos han sido creados por los Estados, otros por universidades o fundaciones privadas.
b) PROGRAMAS ESPECIALES DE GRADO, CURSOS CERTIFICADOS Y CENTROS EN UNIVERSIDADES Y OTRAS IES “CONVENCIONALES”	Según los casos ofrecen profesorado, licenciaturas, ingenierías, certificados técnicos, diplomaturas, títulos de posgrado. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de educadores para programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en una variedad de niveles en todo el sistema educativo. Otros apuntan a preparar especialistas en estudios de pueblos indígenas. Otros a formar especialistas en derecho, salud, o agronomía, entre otros campos. Prácticamente todos están abiertos a estudiantes no indígenas también
c) PROYECTOS DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y/O EXTENSIÓN O VINCULACIÓN SOCIAL DESARROLLADOS EN UNIVERSIDADES “CONVENCIONALES” CON LA PARTICIPACIÓN DE PUEBLOS INDÍGENAS	Las regulaciones monoculturales que prevalecen en la mayoría de las universidades desafían la creatividad de innumerables



	<p>académicos indígenas y no indígenas quienes, antes la inexistencia de programas institucionales, avanzan sus propios proyectos de docencia, investigación y/o vinculación, sean individuales o en equipos, frecuentemente “con” la participación activa de comunidades y organizaciones de pueblos indígenas.</p>
<p><b>d) ALIANZAS DE UNIVERSIDADES Y OTRAS IES CONVENCIONALES CON ORGANIZACIONES DE PUEBLOS INDÍGENAS, Y/O CON SUS PROPIAS UNIVERSIDADES E IES</b></p>	<p>Estas asociaciones generalmente involucran la participación activa de miembros de pueblos indígenas, ancianos, sabios y académicos. También incorporan sus idiomas, conocimientos y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos.</p>
<p><b>e) UNIVERSIDADES E IES INTERCULTURALES E INDÍGENAS</b></p>	<p>La heterogeneidad de este campo desafía el uso de categorías discretas y bien definidas. Hace necesario valorar los matices.</p> <p>Estados Unidos, Canadá, Colombia, Nueva Zelandia, Ecuador, Bolivia, Nicaragua, Guatemala y México.</p> <p>La Universidad Indígena Intercultural fue establecida en 2007 por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe.</p>

	Red de Universidades Interculturales, Indígenas y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY) que incluye varias universidades indígenas de la región, entre otras las ya mencionadas UAIIN, URACCAN, las tres UNIBOL y la Amawtay Wasi
--	---

Realización propia a partir de la información de Mato (2018)

## Anexo 2: Universidades Interculturales que pertenecen a la ANUI

Universidad	Ubicación	Año de creación	Programas que oferta
<b>Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)</b>	San Felipe Orizatlán, Estado de México. Plantel Tepetlixpa	2003	Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural Desarrollo Sustentable Salud Intercultural Enfermería Intercultural Arte y Diseño Intercultural Maestría en Gestión de la Innovación Rural Sustentable
<b>Universidad</b>	Ubicación	Año de creación	Licenciaturas que oferta
<b>Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)</b>	Sinaloa  Unidad Mochicahui	1982	Ing. en Sistemas Computacionales (énfasis en Software) Ing. en Sistemas Computacionales (énfasis en Telecomunicaciones) Ing. en Sistemas de Calidad Ing. Forestal Lic. en Psicología Social Comunitaria Lic. en Turismo Empresarial Lic. en Sociología Rural (énfasis en Educación Intercultural)

	Unidad Los Mochis	<p>Lic. en Sociología Rural (énfasis en Estudios Socioculturales)</p> <p>Lic. en Contaduría</p> <p>Lic. en Derecho</p> <p>Lic. en Educación Intercultural</p>
	Unidad Choix	<p>Ing. en Sistemas Computacionales (énfasis en Software)</p> <p>Ing. en Sistemas Computacionales (énfasis en Telecomunicaciones)</p> <p>Ing. en Sistemas de Calidad</p> <p>Lic. en Psicología Social Comunitaria</p> <p>Lic. en Sociología Rural (énfasis en Educación Intercultural)</p> <p>Lic. en Sociología Rural (énfasis en Estudios Socioculturales)</p> <p>Lic. en Contaduría</p> <p>Lic. en Derecho</p> <p>Lic. en Estudios de Género</p>
	Unidad de Atención Virtual	<p>Ing. en Sistemas Computacionales (énfasis en Software)</p> <p>Ing. en Sistemas Computacionales (énfasis en Telecomunicaciones)</p>
	Extensión Topolobampo, Sin.	<p>Ing. Forestal Comunitaria</p> <p>Lic. en Turismo Alternativo</p>
	Extensión El Tajito, Gve. Sin.	<p>Lic. en Derecho</p> <p>Lic. en Educación Preescolar</p> <p>Lic. en Psicología Social Comunitaria</p>

	<p>Extensión Valle del Carrizo, Sin.</p>	<p>Ing. en Sistemas de Calidad  Lic. en Derecho  Lic. en Turismo Alternativo</p> <p>Ing. en Sistemas de Calidad  Lic. En Psicología Social Comunitaria  Lic. en Derecho</p> <p>Lic. en Psicología Social Comunitaria  Lic. en Derecho  Lic. en Contaduría</p> <p>Programas de Maestría</p> <p>Maestría en Estudios Sociales</p> <p>Maestría en Sistemas Computacionales</p> <p>Maestría en Educación para la Diversidad Cultural</p> <p>Maestría en Economía y Negocios Internacionales</p> <p>Maestría en Ciencias en Estudios para la Sostenibilidad y Medio Ambiente</p> <p>Programas de Doctorado</p> <p>Doctorado en Estudios Sociales</p>
--	--	---

			<p>Doctorado en Sistemas Computacionales</p> <p>Doctorado en Educación para la Diversidad Cultural</p> <p>Doctorado en Economía y Negocios Internacionales</p> <p>Doctorado en Ciencias en Estudios para la Sostenibilidad y Medio Ambiente</p>
<b>Universidad</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Año de creación</b>	<b>Programas que oferta</b>
<b>Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)</b>	San Cristóbal de las Casas con unidades académicas ubicadas en Oxchuc, Las Margaritas, Yajalon y Valle de Tulija	2004	<p>Comunicación Intercultural</p> <p>Derecho Intercultural</p> <p>Turismo alternativo</p> <p>Médico Cirujano</p> <p>Lengua y Cultura</p> <p>Mestría en estudios interculturales</p> <p>Maestría en economía social y solidaria</p>
<b>Universidad</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Año de creación</b>	<b>Programas que oferta</b>
<b>Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) la cual ha estado adherida a la Universidad Veracruzana desde sus inicios</b>	Desde sus inicios con cuatro sedes: La Huasteca, Totoncapán, Grandes Montanas y Selvas	2005	<p>Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID),ofreciendo cinco perfiles diferenciados: Comunicación, Sustentabilidad, Lenguas, Derechos y Salud</p> <p>Licenciatura en Derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico</p> <p>Maestriah ipan Totlahtol iwan</p>

			Tonemilis /Maestría en Lengua y Cultura Nahua
<b>Universidad</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Año de creación</b>	<b>Programas que oferta</b>
<b>Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)</b>	Región Chol, con dos unidades. Villa Tamulté de las Sabanas  Villa Vicente Guerrero Centla	2006	Licenciaturas de Comunicación Intercultural Derecho Intercultural Desarrollo Turístico Desarrollo Rural Sustentable Enfermería Intercultural Lengua y Cultura Salud Intercultural
<b>Universidad</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Año de creación</b>	<b>Programas que oferta</b>
<b>Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP),</b>	región nahua y totonaca en Huehuetla, Puebla.	2006	Las carreras que ofrece la UIEP son:  Licenciatura en Lengua y Cultura.  Licenciatura en Desarrollo Sustentable.  Licenciatura en Turismo Alternativo.  Licenciatura en Enfermería.  Licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural.  Ingeniería Agronomía y Zootecnia.  De igual manera, tiene dos posgrados:  Maestría en Ambientes

			Interculturales de Aprendizaje.  Maestría en Ciencias en Manejo Sustentable de Recursos Naturales.
<b>Universidad</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Año de creación</b>	<b>Programas que oferta</b>
<b>Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)</b>	Región Maya	2007	Licenciatura en Lengua y Cultura Turismo Alternativo Gestión Municipal Salud Comunitaria Desarrollo Empresarial Gestión y Desarrollo de las Artes Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológica Ingeniería en tecnologías de información y comunicación Ingeniería en Desarrollo empresarial Maestría en Educación Intercultural
<b>Universidad</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Año de creación</b>	<b>Programas que oferta</b>
<b>Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)</b>	Zona nahua, con dos módulos. Ayutla de los Libres Atliaca	2007	Licenciaturas en Desarrollo Sustentable Lengua y Cultura, Gestión Local y Gobierno Municipal Turismo Alternativo Ingeniería Forestal
<b>Universidad</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Año de creación</b>	<b>Programas que oferta</b>
<b>Universidad Intercultural indígena de Michoacán (UIIM)</b>	Zona Purépecha pero actualmente ya tiene tres unidades más, una en la zona nahua y la otra en la zona otomí-mazahua	2007	Lic. En Arte y Patrimonio Cultural Ciencia Política y Administración Pública

	<p>Campus  Aquila  Pátzcuaro  Timgambato-Pichátaro  Zacapu  Zamora  Zitácuaro</p>		<p>Lic. En Desarrollo  Sustentable  Lic. En Turismo  Alternativo  Lic. En comunicación  Lic. En Lengua y Cultura  Innovación Tecnológica  Sustentable  Lic. en Derecho  Ing. Forestal  Comunitaria  Maestría en  sostenibilidad para el  desarrollo regional  Maestría en ingeniería  para la sostenibilidad  energética  Doctorado en Ciencias  para la Sostenibilidad e  interculturalidad</p>
<b>Universidad</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Año de creación</b>	<b>Programas que oferta</b>
<b>Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP)</b>	<p>Cárdenas  Cerritos  Charcas  CD. Valles  Matehuala  Matlapa  Tamazunchale  Tamuín  Tancanhuitz  Tanquián  Villa de Reyes</p>	2011	<p>Licenciatura en  administración pública  municipal  Licenciatura en  comunicación  intercultural  Licenciatura en derecho  Licenciatura en derecho  con orientación en  asuntos indígenas  Licenciatura en  desarrollo económico  regional  Ingeniería en agro-  negocios  Ingeniería Industrial</p>



			Licenciatura en Informática Administrativa Licenciatura en Turismo Sustentable Licenciatura en salud comunitaria Licenciatura en enfermería
<b>Universidad</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Año de creación</b>	<b>Programas que oferta</b>
<b>Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH)</b>	Tenango de Doria en la Región Otomí-Tepehua	2012	Licenciatura en Lengua y Cultura Licenciatura en Desarrollo Sustentable, Licenciatura en Arte y Diseño Licenciatura en Producción Agropecuaria, Licenciatura en Gestión y Gobiernos Locales Licenciatura en Derecho Intercultural Licenciatura en Turismo Alternativo Licenciatura en Producción Agropecuaria y Sustentable

Elaboración propia a partir de la información de las UIS

### Anexo 3: Programa de maestría MECPE de UPN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 099 CIUDAD DE MÉXICO, PONIENTE  
ESQUEMA GENERAL DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN PLANEACIÓN EDUCATIVA

BLOQUE	NOMBRE	CLAVE	NO. EQV	BLOQUE	NOMBRE	CLAVE	NO. EQV	BLOQUE	NOMBRE	CLAVE	NO. EQV
I	DESARROLLO ECONÓMICO Y POLÍTICO DE LA PLANEACIÓN MUNDIAL			II	POLÍTICA DE DESARROLLO, ECONOMÍA Y PLANEACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO			III	PROBLEMAS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LOS MODELOS DE INV. EN PLAN EDUC.		
NO. CRÉDITOS: 4 NO. DE HORAS: 2				NO. CRÉDITOS: 8 NO. DE HORAS: 4				NO. CRÉDITOS: 6 NO. DE HORAS: 3			

FORMACIÓN DE CAMPO O DOMINIO				INVESTIGACIÓN							
BLOQUE	NOMBRE	CLAVE	NO. EQV	BLOQUE	NOMBRE	CLAVE	NO. EQV	BLOQUE	NOMBRE	CLAVE	NO. EQV
IV	SISTEMAS EDUCATIVOS Y FORMACIÓN COMPARADA I			V	ADMINISTRACIÓN DE LA PLANEACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO			VI	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I		
NO. CRÉDITOS: 4 NO. DE HORAS: 2				NO. CRÉDITOS: 8 NO. DE HORAS: 4				NO. CRÉDITOS: 6 NO. DE HORAS: 3			
IV	SISTEMAS EDUCATIVOS Y FORMACIÓN COMPARADA II			V	DISEÑO CURRICULAR DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO			VI	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II		
NO. CRÉDITOS: 4 NO. DE HORAS: 2				NO. CRÉDITOS: 8 NO. DE HORAS: 4				NO. CRÉDITOS: 6 NO. DE HORAS: 3			
IV	PLANEACIÓN PROSPECTIVA EN AMÉRICA LATINA			V	EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL			VI	SEMINARIO DE TESIS		
NO. CRÉDITOS: 4 NO. DE HORAS: 2				NO. CRÉDITOS: 8 NO. DE HORAS: 4				NO. CRÉDITOS: 6 NO. DE HORAS: 3			

TESIS DE GRADO	CLAVE	NO. CRED.
		20

TOTAL DE CRÉDITOS CORRESPONDIENTES A CURSOS DE SEMINARIOS: 72

TOTAL DE CRÉDITOS CORRESPONDIENTES POR TESIS: 20

TOTAL DE CRÉDITOS POR CARRERA: 92

DRA. GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERÓN

#### Anexo 4: Matrícula de estudiantes por generación en la UICEH

Lenguas	Desarrollo Sustentable	Lengua y Cultura	Gestión comunitaria y gobiernos locales	Total
Ñuñu	5	10	4	19
Tepehua	2	2	2	6
Náhuatl	0	0	0	0
Hñahñu	1	3	2	6
Español	33	10	35	78
	41	25	43	109

Primera generación (Información obtenida de los informes anuales de la UICEH y control escolar)

Lenguas	Desarrollo Sustentable	Lengua y Cultura	Gestión comunitaria y gobiernos locales	Total
Ñuhu	3	1	3	7
Tepehua	0	0	1	1
Náhuatl	0	2	0	2
Hñahñu	0	6	2	8
Español	16	10	13	39
	19	19	19	57

Segunda generación en su primer semestre (Información obtenida de los informes anuales de la UICEH y control escolar)

Municipio	Estudiantes
Acaxochitlán	2
Agua Blanca	1

Cardonal	15
Cuautepec	1
Huehuetla	15
Metepéc	1
Ixmiquilpan	1
Pahuatlán	1
San Bartolo Tutotepec	37
Santiago Tulantepec	2
Tasquillo	2
Tenango de Doria	80
Tlaxco	1
Tulancingo	4
TOTAL	163

Municipios de donde provienen los estudiantes, 2013. (Información obtenida de los informes anuales de la UICEH y control escolar)

Docente	Formación
Patricia Gallardo Arias	Doctorado, hasta agosto de 2013
Nicolás Salinas Ramírez	Doctorado
Sandra Figueroa Sosa	Maestría, estudios de doctorado en curso en la FFyL de la UNAM, desde septiembre de 2013.
Miguel Carrillo Salgado	Maestría, inscrito al doctorado en UAM-X a partir de septiembre de 2013.
Víctor Castillo Pérez	Maestría
Benigno Martínez Meneses	Maestría
David Fco. Ramírez Sánchez	Maestría
Abril Velasco Murguía	Maestría
Miriam Yolanda Flores	Maestría
Adriana Gutiérrez Ramírez	Maestría

Esmeralda García Maldonado	Licenciatura, inscrita a maestría en el Colegio de Estudios Superiores Hispanoamericanos de Ixmiquilpan.
Francisco Javier Pérez Lugo	

Planta de 13 docentes. (Información obtenida de los informes anuales de la UICEH y control escolar)

### Anexo 5: Matrícula de la primera y segunda generación

	Lengua y cultura	Gestión Comunitaria	Desarrollo Sustentable	Total, Inscritos
4 sem.	25	43	40	108
5 sem.	21	36	36	93
Abandonaron estudios	4	7	4	15

Primera generación. (Información obtenida de los informes anuales de la UICEH y control escolar)

	Lengua y cultura	Gestión Comunitaria	Desarrollo Sustentable	Total, Inscritos
2 sem.	Tronco común			53
3 sem.	17	11	21	49
Abandonaron sus estudios				4

Segunda generación. (Información obtenida de los informes anuales de la UICEH y control escolar)

**Anexo 6:Matrícula de las generaciones 2012, 2013, 2014 y 2015**

	Lengua y cultura	Gestión comunitaria	Desarrollo sustentable	Total, inscritos
5 sem.	21	36	36	93
6 sem.	21	34	36	91
7 sem.	21	34	36	91
Diferencia por abandono y repetición	0	2	0	2

Generación (2012-2016). (Información obtenida de los informes anuales de la UICEH y control escolar)

	Lengua y cultura	Gestión comunitaria	Desarrollo sustentable	Total, inscritos
4º	17	11	21	49
5º	18	11	21	50
	+1	0	0	+1

2ª generación (2013-2017). (Información obtenida de los informes anuales de la UICEH y control escolar)

	Lengua y cultura	Gestión comunitaria	Desarrollo sustentable	Total, inscritos
2º	13	16	21	50
3er	13	16	21	50

Diferencia por abandono y repetición	0	0	0	0
--------------------------------------	---	---	---	---

3ª generación (2014-2018). (Información obtenida de los informes anuales de la UICEH y control escolar)

	Lengua y cultura	Gestión comunitaria	Desarrollo sustentable	Total, inscritos
1er sem.	Tronco común			

4ª generación (2015-2019). (Información obtenida de los informes anuales de la UICEH y control escolar)

#### **Anexo 7: Matriculación por dominio de lenguas originarias en Desarrollo Sustentable**

Matricula total por lenguas originarias DS	H	M	Sem. 2º	H	M	Sem. 4º	H	M	Sem. 6º	H	M	Sem. 8º	TOTAL
Ñuhu	1	2	3	1	1	2	2	1	3	1	1	2	10
Tepehua	1	1	2	1	1	2	0	0	0	0	0	0	4
Náhuatl	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hñahñu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Español	12	5	17	5	5	10	10	9	19	8	15	23	69
	14	8	22	7	7	14	12	10	22	9	16	25	83

(Información obtenida de los informes anuales de la UICEH y control escolar)

### Anexo 8:Matrícula por dominio de lenguas originarias en Lengua y Cultura

Matricula total por	H	M	Sem. 2º	H	M	Sem. 4o	H	M	Sem. 6o	H	M	Sem. 8o	TOTAL
lenguas originarias													
LYC													
Ñuhu	2	4	6	2	1	3	1	0	1	3	1	4	14
Tepehua	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Náhuatl	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	2
Hñahñu	0	0	0	1	0	1	0	1	1	2	0	2	4
Español	8	8	16	2	2	4	4	3	7	6	4	10	37
	10	12	22	3	3	8	6	4	10	12	5	17	57

(Información obtenida de los informes anuales de la UICEH y control escolar)

### Anexo 9:Matrícula por dominio de lenguas originarias en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales

Matricula total por lenguas originarias GCYGL	H	M	Sem. 2º	H	M	Sem. 4o	H	M	Sem. 6o	H	M	Sem. 8o	TOTAL
Ñuhu	0	3	3	0	2	2	0	0	0	1	0	1	6
Tepehua	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	3
Náhuatl	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hñahñu	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	1	3	4
ESPAÑOL	8	3	11	5	8	13	6	4	10	1	5	6	40
	8	7	15	5	10	15	7	5	12	5	6	11	53

(Información obtenida de los informes anuales de la UICEH y control escolar)



### Anexo 10:Concentrado por matrícula

Matrícula total por lenguas originarias	DS	LC	GCYGL	TOTAL	%
Ñuhu	10	14	6	30	16%
Tepehua	4	0	3	7	4%
Náhuatl	0	2	0	2	1%
Hñahñu	0	4	4	8	4%
Español	69	37	40	146	76%
	83	57	53	193	100%

(Información ontenida de los informes anuales de la UICEH y control escolar)

### Anexo 11:Relación de necesidades iniciales de la UICEH para el plan de construcción

No.	AREA	ESPACIO	CANTIDAD
1	ADMINISTRACIÓN	Recepción general	1
2		Rectoría	1
3		Recepción rectoría	1
4		Sala de juntas	1
5		Abogado general	1
6		Dirección de administración	1
7		Caja	1
8		Dirección de difusión	1
9		Dirección de planeación	1
10		Dirección de vinculación	1
11		Centro de copiado	1
12		Cafetería (isla de servicio)	1
13		Servicios módulo de administración	2
14	ACADÉMICO	Biblioteca (100 usuarios en dos etapas)	1
15		Auditorio (250 usuarios)	1

16		Cubículos profesores investigadores de tiempo completo	16
17		Aulas	12
18		Miniauditorio (60 usuarios)	1
19		Laboratorios de cómputo	2
20		Laboratorios de lengua	1
21		Área de informática	1
22		Servicios escolares	1
23		Prefectura	1
24		Servicio médico	1
25		Laboratorios	4
26		Servicios de área académica	2
27		Área de Exposiciones y capacitación	1

Proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias

#### Anexo 12: Programa arquitectónico del plan maestro de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH)

Programa Arquitectónico de Plan Maestro de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo			
No.	Modulo	Espacios	Cantidad
1	<b>MODULO ACADEMICO</b>	Aulas tipo de 48 m2 de superficie	12
2		Laboratorios de cómputo	2
3		Módulo de Sanitarios	2
4		Terraza	1
5		Vestíbulo Central	1
6	<b>MODULO ADMINISTRATIVO</b>	Rectoría	1
7		Recepción rectoría	1
8		Sala de juntas	1
9		Abogado general	1
10		Dirección de administración	1
11		Caja	1
12		Secretaría Académica	1
13		Dirección de Difusión	1
14		Dirección de Planeación	1
15		Dirección de Vinculación	1
16		Dirección de Humanidades	1

17		Dirección de Ciencias	1
18		Dirección de Lenguas	1
19		Centro de copiado	1
20		Cafetería (isla de servicio)	1
21		Auditorio (125 usuarios)	1
22	<b>MODULO DE BIBLIOTECA</b>	Área de consulta	1
23		Acervo	1
24		Acervo especial	1
25		Privados de lectura	2
26		Área de exposiciones	1
27		Préstamo de libros	1
28		Laboratorio de lenguas	1
29		Área de Lectura informal	1
30		Centro de fotocopiado	1
31		Servicios	2
32	<b>MODULO LABORATORIOS Y TALLERES</b>	Laboratorios	2
33		Área de investigación	2
34		Almacén	2
35		Bodega	2
36		Vestíbulo de acceso	1
37		Servicios	2
38	<b>COMEDOR</b>	Comedor 150 personas	1
39		Cocina	1
40		Servicios	1
41		Explanada de acceso	1
42	<b>ACCESO PRINCIPAL</b>	Carriles de aceleración y desaceleración	2
43		Arco de acceso	1
44		Caseta de vigilancia	1
45		Vialidad interna y glorieta	1
46		Escaleras y rampas	1
47	<b>E S P</b>	Cancha de futbol	1

48		Futbol 7	1
49		Cancha de basquetbol	1
46		Temazcal	1
47		Vestidores	2
48		Cabañas	4
49		Zona de fogatas y campamentos	1
50		Sendero	1
51	<b>SEGUNDO MODULO ACADEMICO</b>	Aulas tipo de 48 m2 de superficie	12
52		Laboratorios de computo	2
53		Módulo de Sanitarios	2
54		Terraza	1
55		Vestíbulo Central	1
56	<b>MODULO DE CAPACITACIÓN</b>	Aulas	3
57		Área de exposiciones	1
58		Comercializadora	1
59		Servicios	2
60	<b>AUDITORIO</b>	Sala para 500 usuarios	1
61		Vestíbulo	1
62		Escenario	1
63		Camerinos	2
64		Cabina de audio	1
65		Explanada de acceso	1
66		Servicios	2
67	<b>COMPLEMENTARIOS Y EXTERIORES</b>	Planta de Tratamiento de Aguas Residuales	1
68		Tanque de almacenamiento de Agua Potable	1
69		Andadores	---
70		Techumbres andadores	---
71		Planta Potabilizadora de Agua	1
72		Teatro al aire libre 250 usuarios	1
73		Laguna	1
74		Bodegas	3

Proporcionada por el arquitecto Oscar Covarrubias

## **Anexo 13:Guía de entrevistas**

### **¿Cómo se produce la interculturalidad a través de los espacios y las prácticas de los actores de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo?**

¿Con base a qué concepciones, percepciones y vivencias de interculturalidad se construye el espacio de la UICEH?

#### **Actores a entrevistar:**

Rectora, rector, arquitecto

Equipos de muralistas,

Estudiantes de la UICEH

Niños de la técnica 11 y muralistas

Arquitecto

#### **Entrevistado/a: Rectora**

**Datos personales:** edad-sexo- estudios-trayectoria laboral.

Involucramiento y papel en el proceso de construcción de la universidad.

Perspectiva personal sobre la interculturalidad y experiencia de trabajo en la intercultural

#### **Espacio concebido-edificios de la UICEH**

Historia de la construcción

La producción de la interculturalidad en la construcción

El terreno

Los colores

Los murales de tenangos, los murales del edificio de los estudiantes, los murales de la comunidad de Tenango

Los edificios

La piedra

El lema de la universidad

Los letreros en lenguas

La muñeca

Los bordados de la comunidad en el espacio de la universidad

Las plantas en las jardineras

El mural del árbol en los baños

Imaginario de la construcción

### **Historia de la cabaña**

Descripción de la construcción

El ritual en la cabaña

La comunidad estudiantil en el ritual

Los habitantes de la región en el ritual

### **Performance**

#### **Ritual de la cabaña**

La ejecución del ritual en la cabaña

El ritual y su semejanza con el ritual en la comunidad

Descripción del ritual

La música en el ritual

La danza en el ritual

La ropa que se usa en el ritual

Los aromas en el ritual

Las peticiones en el ritual

### **Rector**

Datos personales: edad-sexo- estudios-trayectoria laboral.

Involucramiento y papel en el proceso de construcción de la universidad

Perspectiva personal sobre la interculturalidad

Experiencia de trabajo en la intercultural

Percepción actual del espacio construido

Imaginario de futuro de la construcción en la universidad

Plan a futuro sobre los espacios a construir y desde que perspectivas

La cabaña

La casa cerca de la cabaña

Los altares de muerto diversos: otomí, nahua, hñahñu, tepehua, mixtos

Perspectivas sobre publicaciones

## **Arquitecto**

Datos personales: edad-sexo- estudios-trayectoria laboral  
Involucramiento y papel en el proceso de construcción de la universidad  
Perspectiva personal sobre la interculturalidad  
Experiencia de trabajo en la intercultural

La historia del terreno

Medidas del terreno, colindancias

Historia de la construcción

Producción de la interculturalidad en la construcción

La perspectiva desde el plan maestro de la construcción con la rectora Kugel

La perspectiva desde el plan maestro de la construcción con el nuevo rector

El plan de construcción futuro y la relación con la producción de la interculturalidad

Plan sobre los espacios por construir y desde que perspectivas

## **Murales**

### **Muralistas, estudiantes, muralista Carmina Orta:**

Datos personales: edad-sexo- estudios- experiencias.  
Involucramiento, motivación y papel en el proceso del mural.  
Perspectiva personal sobre la interculturalidad.

Historia de los murales

Relación de los murales con su perspectiva de interculturalidad

Perspectivas de interculturalidad

Como contribuyen a la producción de la interculturalidad los murales

### **El mural comunitario de interculturalidad en Tenango**

#### **Estudiantes**

Datos personales: edad-sexo- estudios – experiencias.  
Involucramiento, motivación y papel en el proceso del mural.  
Perspectiva personal sobre la interculturalidad.

Historia del mural

Las perspectivas de interculturalidad de los estudiantes al pintar el mural en la comunidad

Significación del mural de la interculturalidad en la comunidad

Habitantes – datos personales de los entrevistados

Perspectivas de la gente de la comunidad sobre ese mural

### **Murales de la Técnica 11**

Muralistas –Carmina –muralista colombiana –

Datos personales: edad-sexo- estudios – experiencias.

Involucramiento, motivación y papel en el proceso del mural.

Perspectiva personal sobre la interculturalidad.

Historia de los murales-como se originó la idea –para que

Perspectivas de interculturalidad

Los estudiantes de la UICEH y niños que participaron

Historia de su participación en la elaboración de los murales

Sus perspectivas de interculturalidad vinculadas a los murales

Experiencias en la construcción de los murales de la técnica 11

Directora de la técnica 11

Los murales y la interculturalidad

El espacio de la UICEH y el espacio de la técnica-reglas de los espacios

### **bädi**

#### **Performance**

#### **Ritual de la cabaña**

La ejecución del ritual en la cabaña

El ritual y su semejanza con el ritual en la comunidad

Descripción del ritual

La música en el ritual

La danza en el ritual

La ropa que se usa en el ritual

Los aromas en el ritual

Las peticiones en el ritual



## **Estudiantes**

Datos personales: Edad-sexo- estudios - experiencias  
Involucramiento, motivación en la participación del ritual, en la clausura  
perspectiva personal sobre la interculturalidad

## **Ritual**

La participación de los estudiantes en el ritual  
Las perspectivas de los estudiantes sobre el ritual en la cabaña

## **Estudiantes**

Perspectivas de interculturalidad y su altar  
Del altar de la comunidad a la UICEH