



Estudios sobre las Culturas Contemporáneas
ISSN: 1405-2210
pcultura@ucol.mx
Universidad de Colima
México

Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior

Dietz, Gunther; Mateos Cortés, Laura Selene

Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior

Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. XXV, núm. 49, 2019

Universidad de Colima, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31658531008>

© Todos los Derechos Reservados

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior

The Intercultural Universities in Mexico, Achievements and Challenges of a New Subsystem of Higher Education

Gunther Dietz * guntherdietz@gmail.com

Universidad Veracruzana, México

Laura Selene Mateos Cortés ** lauramat@gmail.com

Universidad Veracruzana, México

Estudios sobre las Culturas
Contemporáneas, vol. XXV, núm. 49,
2019

Universidad de Colima, México

Recepción: 08 Enero 2019
Aprobación: 25 Febrero 2019

Redalyc: [http://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=31658531008](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31658531008)

© Todos los Derechos Reservados
CC BY-NC-SA

Resumen: Este artículo analiza las denominadas universidades interculturales como un nuevo tipo de institución de educación superior que surge en la confluencia entre una política pública de multiculturalismo neoliberal, por un lado, y experimentos con innovaciones educativas con enfoque intercultural y descolonial, por otro lado. Revisamos aspectos críticos del modelo educativo de las universidades interculturales, enfocándonos particularmente en su oferta educativa, sus didácticas y el papel otorgado a las diferentes lenguas, así como en las características de sus docentes, estudiantes y egresados. Para tal propósito se revisan estados del arte, investigaciones empíricas y datos sistematizados a lo largo de seminarios inter-institucionales anualmente organizados sobre universidades interculturales. El análisis permite identificar tensiones y contradicciones generales, pero igualmente diferentes tipos de universidades interculturales. Concluimos con algunas recomendaciones para las políticas de educación superior intercultural.

Palabras clave: Multiculturalismo, Educación intercultural, Educación superior.

Abstract: In this article we analyze the so-called intercultural universities as a new kind of higher education institution which arises from the confluence of neoliberal multiculturalism policy, on the one hand, and experiments with innovative intercultural and decolonial educational approaches, on the other hand. We revise critical aspects of the educational model underlying intercultural universities, particularly focusing on their educational programs, their didactics, the role played by different languages and the features of their academic staff, students and graduates. For this purpose, we sum up research from different states of the art, from empirical research projects and from annually organized, inter-institutional seminars on intercultural universities. Our analysis pinpoints shared tensions and contradictions, but also identifies different types of intercultural universities. We conclude with some recommendations for intercultural higher education policies.

Keywords: Multiculturalism, Intercultural Education, Higher Education.

Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior.

Las relaciones entre los pueblos indígenas u originarios –términos que aquí usaran como sinónimos– y las instituciones de los Estados-nación latinoamericanos han sido tensas y contradictorias desde hace siglos. Estas tensiones y contradicciones son remontables hasta el inicio de la

expansión colonial europea, aunque se han transformado sucesivamente bajo los cambiantes paradigmas que en cada época histórica regían la autoimagen y la identidad de los colonizadores y sus descendientes. Las resultantes políticas exterminadoras, segregadoras, asimiladoras, integradoras o homegeneizadoras, que en su conjunto son agrupadas bajo el polisémico concepto de indigenismo, tempranamente han encontrado en el campo educativo uno de sus principales ámbitos de intervención político-cultural y una de sus más efectivas herramientas de gobernanza.

A la vez, sin embargo, el ámbito educativo también ha proporcionado a los pueblos, actores y movimientos indígenas una arena de identificación, de movilización y de articulación con otros actores de las respectivas sociedades nacionales. Así, prácticamente desde los primeros experimentos coloniales con los “pueblos-hospitales” de Vasco de Quiroga en el occidente mexicano, pasando por los reasentamientos de las congregaciones hasta llegar a las medidas de “aculturación selectiva” del indigenismo y sus primeros proyectos de educación bilingüe transitoria a la castellanización forzada, las políticas educativas diseñadas desde arriba y desde afuera y específicamente destinadas a los pueblos originarios han resultado ser desde inicios de la colonia armas de doble filo, imposiciones discriminatorias y simultáneamente estructuras de oportunidades políticas.

Esta ambigüedad intrínseca reaparece a inicios del siglo XXI cuando en diferentes países latinoamericanos se comienzan a articular lo que comenzamos a denominar la educación superior intercultural, un subsistema de fuertes reminiscencias indigenistas que surge en el interfase entre el Estado-nación, las organizaciones indígenas, las instituciones académicas y los actores gubernamentales tanto como no-gubernamentales que en cada contexto caracterizan al respectivo sistema educativo nacional. Con resonancias de lo acaecido dos décadas antes en el ámbito de la educación básica ofrecida por el estado-nación para comunidades indígenas que permanecen en sus territorios de origen, dando desde entonces lugar a diversos subsistemas nacionales y regionales de educación indígena, de educación bilingüe-bicultural y actualmente de educación intercultural bilingüe (López y Küper, 2000; Cortina, 2014), la educación superior intercultural nuevamente refleja tensiones y contradicciones que trascienden el ámbito educativo y que repercuten en las “políticas de identidad” de los actores involucrados.

En este trabajo se presentan y analizan las denominadas universidades interculturales, uno de los principales y más novedosos tipos de respuesta institucional que el Estado-nación mexicano viene desplegando desde el inicio del milenio en respuesta a los reclamos de cobertura y pertinencia que a partir de los años ochenta y noventa formulan los pueblos originarios del país y sus organizaciones en materia de educación superior.¹ Desde el gobierno federal mexicano y de sus instancias educativas se entiende por universidad intercultural una institución de educación superior que dirige sus programas educativos hacia jóvenes procedentes de uno o varios de los pueblos originarios instalándose dentro de o muy cerca de las regiones de origen

de estos jóvenes. Estas universidades interculturales, que se crean desde 2003 en diferentes regiones predominantemente indígenas de México, constituyen una novedad institucional dentro del sistema educativo nacional que comparte características con otras iniciativas latinoamericanas de educación superior para los pueblos originarios del continente, pero que también refleja características específicas de las políticas educativas mexicanas.

A diferencia de otros contextos latinoamericanos, en los cuales organizaciones indígenas, movimientos sociales y/u organizaciones no-gubernamentales logran establecer y gestionar nuevas “*universidades indígenas*” pensadas desde, para y con los pueblos originarios, en México estas universidades de nueva creación, formadas en cada caso a partir de un convenio entre el gobierno federal y un determinado gobierno estatal, son instituciones públicas de educación superior sujetas a la normatividad, a los principios académicos tanto como a los cauces administrativos y a los canales de financiación establecidos para las universidades “*convencionales*” pre-existentes (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006). A pesar de que en México actores no-gubernamentales han participado desde sus inicios, la gran mayoría de estas universidades copatrocinadas por los gobiernos estatal y federal queda supeditada a los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y específicamente de su Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB; cfr. <http://eib.sep.gob.mx>). Su política de promover la diversificación étnico-cultural de los perfiles y de los contenidos curriculares de las universidades interculturales no ocurre de forma aislada, sino que coincide con una tendencia más amplia de lograr que las instituciones de educación superior en general se vuelvan más “*eficientes*”, localmente “*adaptadas*” y orientadas hacia “*impactos*” concretos.

La información empírica en la que se basa este trabajo proviene de diversos estados del arte realizados y publicados recientemente (Schmelkes, 2008; Mateos Cortés y Dietz, 2013, 2016; Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz, 2013; Navarrete-Cazales y Alcántara-Santuario, 2016; Rojas Cortés y González Apodaca, 2016; Tapia Guerrero, 2016; Bermúdez Urbina, 2017; Didou Aupetit, 2018; Hernández Loeza, 2018), de destacadas tesis de posgrado concluidas en la pasada década (Mateos Cortés, 2011a; Barquín Cendejas, 2012; Meseguer Galván, 2013; Olivera Rodríguez, 2013; Navarro Martínez, 2016; Hernández Loeza, 2017; Huerta Morales, 2018) así como de presentaciones de investigaciones en curso que se están realizando sobre diferentes universidades interculturales y que discutimos de forma colectiva en seminarios anuales inter-institucionales (Cuerpo Académico Estudios Interculturales, 2016a; 2016b; Cuerpo Académico Estudios Interculturales y Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, 2017; Ramos Calderón, 2018). En estos seminarios hemos identificado todo un abanico de investigaciones que diferentes actores – estudiantes, docentes e investigadores de las propias universidades interculturales, investigadores externos, agencias financiadoras y evaluadora– llevan a cabo sobre la educación superior intercultural, aplicando métodos

tanto cuantitativos como cualitativos y participativos a través de investigaciones antropológicas, sociológicas, pedagógicas, politológicas, económico-administrativas, sociolingüísticas y artístico-performativas. Las síntesis sobre las tensiones y contradicciones que enfrentan las universidades interculturales mexicanas y que presentamos en este trabajo han sido desarrolladas a partir de los análisis y las evaluaciones críticas formuladas en el seno de estos seminarios y han sido contrastadas con nuestra propia investigación etnográfica-colaborativa, desarrollada en el proyecto *“Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz”* (InterSaberes)², que venimos realizando desde 2007 con un equipo de docentes, estudiantes y egresados/as de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI; cfr. Dietz, 2008; 2012a; Mateos Cortés, 2015; Mateos Cortés y Dietz, 2015; Mateos Cortés, Dietz y Mendoza Zuany, 2016).

Universidades interculturales mexicanas: su origen y el “modelo CGEIB”

Desde hace algo más de una década surge un nuevo subsistema universitario que, no obstante, tiene características muy propias que lo acercan a las llamadas universidades indígenas del resto del continente y que Mato (2009, 2018) ha denominado *“instituciones interculturales de educación superior”* (IIES). Son universidades que nacen con una fuerte vocación regional y rural y que por ello, en la mayoría de los casos, insertan sus campi en regiones históricamente desatendidas por la educación superior occidental, siempre centrada en lo urbano, en lo ciudadano y con un fuerte sesgo hacia las clases medias y altas de capitales de estado o nacionales (Dietz, 2017).

En contraste con instituciones educativas convencionales, las universidades interculturales surgen con un doble encargo: por un lado, tienen como encomienda ampliar la cobertura de la educación superior pública hacia las regiones rurales y campesinas; a la vez y por otro lado, se justifican por ofrecer carreras no convencionales y no-urbanocéntricas, sino que tengan una *“pertinencia cultural y lingüística”* en las regionales a las que atienden.

Este doble objetivo de cobertura y pertinencia genera tensiones en la gestión política y académica de las universidades interculturales, ya que necesariamente se acaba oscilando entre una política cuantitativa de *“ampliar la cobertura”* a cuantos/as más estudiantes se logre atender, por una parte, y una política cualitativa de pertinencia, por otra parte, de ofrecer una formación que genere alternativas laborales y profesionales a nivel local y regional más allá de las comunes y frecuentes expectativas de las y los jóvenes de emigrar de sus comunidades de origen una vez concluida su formación escolar. Los objetivos de cobertura y de pertinencia revelan, a la vez, el origen híbrido de las nuevas IIES mexicanas: reflejando su surgimiento en el contexto del arriba expuesto ciclo neoliberal de políticas educativas, nacen en un momento

histórico de transición del indigenismo clásico del Estado-nación hacia un multiculturalismo neoliberal (Hale, 2006) fuertemente condicionado por lo que Shore y Wright (2015) han identificado para las políticas en educación superior en general como *governing by numbers*, un giro tecnocrático de “*gobernar mediante cifras*” y evidencias cuantificables.

Sin embargo, ésta es solamente una “*cara*” de las universidades interculturales, aquélla que refleja la fuerte presencia del estado mexicano como actor regulador de la educación pública. La “*otra cara*” de las IIES del país la ofrece su estrecha relación con las reivindicaciones que los pueblos originarios y sus organizaciones expresan en relación al reconocimiento de la educación propia y de las lenguas indígenas también a nivel superior. Mientras que desde los años setenta del siglo pasado asociaciones y organizaciones -sobre todo de maestras y maestros indígenas- han estado insistiendo en el derecho de impartir y de recibir una educación básica bilingüe y bicultural, luego denominada intercultural, las autoridades educativas han concedido este subsistema educativo solamente bajo un sesgo transitorio, para que las y los educandos transiten de niveles de educación preescolar y primaria bilingüe a niveles educativos superiores únicamente monolingües en castellano. El consecuente desplazamiento de las lenguas originarias del país sigue reproduciéndose y profundizándose por tanto al interior del sistema educativo nacional, oficial (Hamel et al., 2004; Dietz, 2017).

Ante esta situación, desde los años noventa del siglo pasado diversos movimientos y organizaciones indígenas han estado reclamando una educación pertinente que no sea sólo nominalmente intercultural y bilingüe, sino que abarque una oferta educativa diferenciada para los pueblos originarios desde la educación inicial hasta la educación superior. En este contexto de reivindicaciones, los debates políticos que se desencadenaron a raíz de la aparición pública del *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN) en Chiapas en 1994 y las concomitantes reivindicaciones de una nueva relación post-indigenista entre el estado-nación mexicano y los pueblos originarios han facilitado y acelerado la inclusión en la agenda política de la propuesta de crear nuevas instituciones educativas, pertinentes cultural y lingüísticamente para los pueblos originarios – todo ello como parte de demandas más amplias del reconocimiento de la autonomía indígena a nivel local y regional (Dietz, 2012; 2014; 2017).

Finalmente, después de las elecciones presidenciales del año 2000, que ponen fin a la secular tradición de partido-estado, el nuevo gobierno federal, de orientación conservadora, reconoce oficialmente la “*educación intercultural y bilingüe*” como una nueva prioridad política, aun cuando no accede a reconocer el derecho a la autonomía indígena. Uno de los resultados de este giro consiste en la creación a partir de 2003 de las primeras universidades interculturales públicas. Desde entonces, estas nuevas instituciones de educación superior, que articulan su propia red universitaria (hoy denominada Asociación Nacional de Universidades Interculturales, ANUI), surgen a partir de convenios entre la mencionada CGEIB federal y los respectivos gobiernos estatales: en la región mazahua

del centro de México (Universidad Intercultural del Estado de México, fundada en 2004; cfr. <http://www.edomexico.gob.mx/uiem/index.htm>), en la región chol de Tabasco (Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, fundada en 2005; cfr. <http://www.uiet.edu.mx/>), en la ciudad multiétnica de San Cristóbal de la Casas, Chiapas (Universidad Intercultural de Chiapas, desde 2005; cfr. <http://www.unich.edu.mx/>), en la región nahua y totonaca de la sierra norte de Puebla (Universidad Intercultural del Estado de Puebla, desde 2006; (<http://www.uiiep.edu.mx/>) en la región maya de la península de Yucatán (Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, desde 2007; cfr. <http://www.uimqroo.edu.mx>), en la montaña nahua de Guerrero (Universidad Intercultural de Guerrero, fundada desde 2007; cfr. <http://www.ueig.edu.mx>), en la región purépecha de Michoacán (Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, fundada desde 2007; cfr. <http://www.uiim.edu.mx>) y en la región hñahñu (otomí) de Hidalgo (Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, fundada en 2012; cfr. <http://es-la.facebook.com/public/Universidad-Intercultural-Del-Estado-De-Hidalgo-Uiceh>).³ Según una base de datos generada por Ramos Calderón en el IISUE de la UNAM, hasta 2016 un conjunto de 102,076 estudiantes se han ido matriculando en estas universidades (Ramos Calderón, 2018).

Además de estas universidades de nueva creación, hay instituciones preexistentes que se han unido al programa federal. En primer lugar, la decana de las iniciativas de educación superior indígena en México, la Universidad Autónoma Indígena de México, hoy denominada Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, localizada en la región yaqui y mayo de Sinaloa, se remonta al año 1982, pero en 2005 se une a la red patrocinada por la CGEIB (cfr. <http://uais.edu.mx/>). En segundo lugar, la Universidad Veracruzana, una universidad pública preexistente, inicia su propio programa de la Universidad Veracruzana Intercultural, que desde su fundación en 2005 opera en las regiones veracruzanas de la Huasteca, el Totonacapan, la Sierra de Zongolica y las Selvas (cfr. <http://www.uv.mx/uvi>). Finalmente, el sistema privado de universidades pertenecientes a la Orden Jesuita funda en su propia universidad cultural, creando en la región ayuuk (mixe) de Oaxaca el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (cfr. <http://www.isia.edu.mx/>).⁴

El subsistema de universidades interculturales se rige por la normatividad federal establecida por la SEP y encauzada a través de la CGEIB (Casillas y Santini, 2006). Desde sus documentos fundacionales, estas instituciones de educación superior procuran delimitarse de la herencia indigenista insistiendo, desde su propia denominación, en su carácter intercultural, diverso y abierto a toda la población juvenil que hasta la fecha no ha tenido acceso a la educación superior. Aunque algunas se identifican originalmente como entidades “indígenas” o étnicas (por ejemplo, la universidad maya o el instituto ayuuk), éstas no están dirigidas exclusivamente a los pueblos indígenas, sino que atienden preferencialmente a regiones indígenas y a poblaciones escolares excluidas históricamente.

Por consiguiente, no es la etnicidad indígena, sino la interculturalidad y la diversidad lo que conforma el fundamento de sus actividades educativas. A diferencia de programas explícitamente diseñados como de acción afirmativa, tales como la iniciativa *Pathways* promovida por la Fundación Ford, las universidades interculturales no recurren a “*lo indígena*” como un criterio de acceso (Schmelkes, 2011). De hecho, aunque éstas suelen tener más del 50% de estudiantes indígenas entre su población escolar, con frecuencia los estudiantes cambian de autoadscripción identitaria, dejando atrás las consuetudinarias estrategias de invisibilización y optan por autoidentificaciones étnicas positivas incluso en el caso de estudiantes que (ya) no hablan una lengua indígena y/o que habían emigrado de sus comunidades y que ahora retornan a sus “*orígenes*” (Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz, 2013; Dietz, 2017).

Desde la creación de las primeras universidades interculturales surge un debate sobre la noción de interculturalidad oficialmente empleada en sus documentos fundacionales. Aunque la CGEIB insiste en que se trata de un concepto no indigenista y no-esencialista que respeta e incluye todo tipo de diversidades, otros actores tanto académicos como activistas resaltan el carácter armonizante y no conflictivo de la interculturalidad universitaria oficial. En su comparación con un concepto mucho más crítico y reivindicativo de interculturalidad, tal como lo manejan los cuadros fundadores de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi en Ecuador, Erdösová (2011) destaca que esta noción funcionalista que promueve la CGEIB acaba desdibujando la herencia colonial de las asimetrías entre el mundo occidental y el indígena, generando con ello una educación minoritizada:

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, 2011:78).

Este carácter armonizante y ahistórico de la noción oficial de interculturalidad, producto de un multiculturalismo neoliberal que marca los límites del “*indio permitido*” (Hale, 2006), queda reflejado en los decretos de creación de las propias universidades interculturales dependientes de la CGEIB, como argumenta Hernández Loeza en su análisis crítico de estos documentos fundacionales:

Es decir, el simple reconocimiento legal de la interculturalidad como un principio de las políticas públicas no es garantía de que las relaciones de dominación y opresión se transformen, porque está detrás una pesada herencia colonial de racismo e imposición de la lógica de la modernidad occidental. En este sentido, normativas como los decretos de creación de las UI's se presentan como una limitante más para la vivencia de la interculturalidad: en lugar de brindar un marco para el ejercicio de derechos de libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y construcción de una sociedad pluralista, se presentan como estrategias de dominación política e instrumento del neoindigenismo etnófago que caracteriza los tiempo neoliberales que vivimos (2016:114)

Aparte de su “*sello intercultural*” oficial, las universidades impulsadas por la CGEIB se caracterizan por su origen exógeno a las regiones

que atienden. Aunque a menudo responden inicialmente a reclamos y reivindicaciones formuladas por organizaciones indígenas, por autoridades municipales o por actores educativos locales, las nuevas universidades son creadas “desde arriba y desde afuera”, a partir de los mencionados convenios federal-estatal, que prevén una financiación pública compartida y que las dotan de la figura jurídica de “organismo público descentralizado estatal”, en cuyos consejos directivos tiene una fuerte injerencia el gobierno estatal de turno (Hernández Loeza, 2016; Navarrete-Cazales y Alcántara-Santuario, 2016; Dietz, 2017; Salmerón Castro, 2017; Didou Aupetit, 2018).

Debido a sus características novedosas y a su reciente naturaleza, las universidades interculturales de la CGEIB se enfrentan a un amplio abanico de problemas administrativos, financieros, académicos y políticos. Durante los largos procesos de toma de decisiones y las negociaciones política y de consulta acerca de la elección de las regiones y comunidades en las que se crean los nuevos programas de universidades, han surgido con frecuencia obstáculos políticos, rivalidades y tensiones entre grupos de interés y facciones (Hernández Loeza, 2016; Dietz, 2017).

Las autoridades de las universidades interculturales oficiales quedan expuestas a la voluntad política de sus respectivos gobiernos estatales, lo cual limita la continuidad de sus proyectos académicos y la autonomía de su toma de decisiones. Como relatan los propios ex rectores (cfr. González González, Rosado-May y Dietz, eds., 2017), sus equipos directivos a menudo fungen como una compleja bisagra entre lo nacional y lo local, entre los intereses del gobierno estatal de turno y la política federal así como entre los actores estudiantiles, docentes, administrativos y comunitarios. El papel que en este entramado de intereses divergentes y a menudo opuestos juegan las y los rectores está siendo percibido con mucha preocupación y creciente crítica de parte de quienes acompañamos, estudiamos y asesoramos a las universidades interculturales (Dietz, 2017).

Los intentos de intromisión de intereses político-partidistas ajenos a la educación superior intercultural, la escasa continuidad, la constante fluctuación entre directivos que padecen varias de las universidades interculturales, la falta de transparencia en los procesos de designación de directivos, así como perfiles inadecuados para los grandes retos que tienen estas instituciones académicas son factores que inciden en los procesos cotidianos de gestión universitaria, una gestión que carece hasta la fecha de los márgenes de autonomía y solvencia financiera de las que suelen disponer otras instituciones de educación superior. Así, en una declaración reciente emanada de un seminario nacional de investigación sobre las universidades interculturales se expresaba:

Una general y profunda preocupación por la falta de autonomía universitaria que padecen las UI que han sido creadas al amparo de decretos firmados por la SEP y los gobiernos de los estados; pues se ha excluido la participación activa de actores académicos, estudiantes, pueblos originarios y sociedad civil (Seminario UI, 2016:47).

En busca de alternativas al “modelo CGEIB”

Aparte de las universidades interculturales de nueva creación que nacen a partir de decretos y convenios inter-gubernamentales entre la federación y algún gobierno de estado, en México surgen otros dos tipos de universidades también denominadas interculturales. En primer lugar, desde hace aproximadamente una década hay nuevas instituciones de educación superior intercultural impulsadas por organizaciones no-gubernamentales. El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA; *cf.* <http://www.isia.edu.mx/>) es una universidad indígena creada en la comunidad de Jaltepec de Candayoc por la población ayuuk/mixe de Oaxaca, la Organización civil “*Servicios del Pueblo Mixe*”, el Sistema Universitario Jesuita de la Universidad Iberoamericana (UIA), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Universidad Loyola del Pacífico en el año 2005, ofreciendo sus servicios primero a jóvenes de la zona mixe de Oaxaca, pero que actualmente recibe estudiantes de diversos pueblos originarios y de distintas regiones de México. Una iniciativa similar se origina en San Ildefonso Tultepec, una comunidad otomí/ñõñho del estado de Querétaro, donde a partir de la confluencia de un movimiento cooperativista, líderes comunales locales y con el apoyo del sistema universitario jesuita se crea en 2009 el Instituto Intercultural Ñõñho (*cf.* <http://mariomonroy.wixsite.com/institutononho>).

Otra iniciativa no-gubernamental, en este caso apoyada por movimientos sociales, proyectos educativos alternativos y agencias de cooperación internacional en la Sierra Norte de Puebla, es la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCI-Red; *cf.* <http://www.ucired.org.mx/>), fundada en 1998 en San Andrés Tepexoxuca, Puebla, a partir de la experiencia previa del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER). A estas iniciativas no-gubernamentales se suman proyectos universitarios interculturales promovidos a nivel local y/o regional por autoridades municipales o comunales, como en el caso de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) en varias sedes del estado de Guerrero y la Universidad Comunal Intercultural Cempoaltépetl (UNICEM) en Tlahuitoltepec, Oaxaca.

Todas estas instituciones interculturales de educación superior son independientes de la SEP y de la CGEIB tanto como de los respectivos gobiernos estatales. Obtienen recursos de organizaciones no-gubernamentales, de cooperativas regionales, del apoyo en especie que recibe su personal docente de la comunidad anfitriona y puntualmente en ocasiones de agencias de cooperación internacional, pero sobre todo, se mantienen por mecanismos de “*tequio académico*”, como se denomina en el ISIA el intercambio de experiencias con docentes provenientes de otras universidades que temporal y periódicamente prestan servicios en la universidad intercultural.

Aparte de estas iniciativas independientes y no-gubernamentales, con el establecimiento de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en 2005 surge un modelo alternativo tanto a las universidades

de la CGEIB como a las iniciativas independientes. En este caso, la Universidad Veracruzana, una universidad pública preexistente, inicia su propio programa intercultural que opera en las regiones veracruzanas de la Huasteca, el Totonacapan, la Sierra de Zongolica y las Selvas (*cf.* <http://www.uv.mx/uvi>) y que hoy constituye una universidad intercultural albergada al interior de una universidad convencional. Con este diseño, la UVI no depende de la CGEIB, sino que goza de la misma autonomía universitaria que ha obtenido la propia Universidad Veracruzana. Actualmente, otras instituciones de educación superior, como la Universidad Autónoma de Morelos y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México están estudiando aplicar este modelo alternativo para crear programas interculturales en sus propias instituciones.

La oferta educativa

Mientras que las universidades interculturales no-gubernamentales y las autónomas públicas carecen de restricciones en cuanto a las carreras que ofrecen, las universidades oficiales que dependen de la CGEIB generan su oferta educativa en estrecha colaboración con la propia CGEIB, que desde el inicio de sus actividades ha procurado evitar que las nuevas instituciones de educación superior ofrezcan programas educativos que son ofertados por las universidades convencionales. Independientemente del tipo de universidad, todas enfrentan desde sus inicios el reto de tener que diseñar programas académicos completamente nuevos y que estén adaptados al entorno local tanto en términos lingüísticos y culturales como en relación a la situación económica y de empleabilidad regional.

Para ello, se procuró evitar el sesgo indigenista que limitaba la promoción de jóvenes indígenas a profesiones pedagógicas o agronómicas, ofertas educativas que siguen predominando en las regiones indígenas para generar intermediarios verticalmente útiles al estado, pero que provienen de épocas previas a la retirada del estado neoliberal de las regiones rurales e indígenas del país. Ni las instituciones indigenistas ni las secretarías dedicadas anteriormente a la reforma agraria y actualmente a programas asistencialistas contratan personal fijo mediante convocatorias de plazas, sino que subcontratan a jóvenes de la región mediante convocatorias limitadas y acotadas para proyectos concretos.

Por otro lado, los programas de estudios demasiado convencionales, centrados en empleos únicamente urbanos, industriales y/o de servicios, únicamente hubieran incrementado la presión migratoria para que los jóvenes se trasladaran a las ciudades. Considerando estas prioridades, y en estrecha relación con la CGEIB, las universidades interculturales oficiales han arrancado siempre con un binomio de programas de licenciaturas, una más enfocada a lo antropológico-lingüístico (denominada Lengua y Cultura en la mayoría de los casos) y otra más centrada en lo productivo (llamada Desarrollo Sustentable en muchos casos). Sin embargo, ambas carreras resultaban sumamente ambiguas en su orientación profesionalizante: la Licenciatura de Lengua y Cultura tiene fuertes reminiscencias temáticas y metodológicas con las carreras para el

magisterio bilingüe, pero – hasta hace poco - no facultaba a presentarse a convocatorias de plazas para maestras y maestros de educación básica, mientras que la Licenciatura en Desarrollo Sustentable refleja ecos de la tradición extensionista rural de la agronomía, pero no profesionaliza a los jóvenes que la cursan como ingenieros agrónomos.

A este problema de la ambigüedad de su orientación profesionalizante se añade el cuestionable proceso de formulación y diseño de la oferta educativa. Para detectar necesidades formativas, en ninguna de las universidades interculturales se ha realizado una consulta previa, libre e informada acorde a la normativa internacional de los derechos indígenas, sino que se han realizado diagnósticos previos con la participación de determinados actores locales, consejos consultivos u otras instancias a menudo convocadas ex profeso para este tipo de diagnósticos.

La renuencia a consultar abiertamente las necesidades y los deseos formativos de las y los propios jóvenes y sus familias tiene que ver con un conflicto de intereses que surgía continuamente entre lo que la población local solicitaba –carreras convencionales como Derecho, Medicina, Enfermería, Pedagogía– y lo que la CGEIB entendía por carreras interculturales – que eran diseñadas con criterios de pertinencia cultural y lingüística regional, pero cuyas denominaciones heterodoxas apenas eran entendibles a nivel local y que por tanto resultaban poco atractivas para los y las jóvenes de las comunidades supuestamente beneficiarias.

Ello refleja el arriba mencionado dilema que enfrentan todas las universidades interculturales de tener que atender de forma simultánea el problema del rezago histórico en cuanto al acceso y a la cobertura en educación superior, por un lado, y de diseñar e implementar carreras universitarias local y regionalmente pertinentes, que aseguren una empleabilidad no en contextos de emigración, sino en los contextos regionales de origen de su futuro estudiantado. Cobertura y pertinencia son dos desafíos entrelazados, pero diferentes, que requieren de soluciones diversificadas.

Como solución intermedia, la mayoría de las universidades interculturales, tanto las de la CGEIB como las demás, han ido desarrollando y experimentando con una gama cada vez más amplia de programas de licenciaturas, que incluyen carreras “clásicamente” interculturales como lengua y cultura, comunicación intercultural, gestión intercultural para el desarrollo y desarrollo sustentable con otras carreras más convencionales, como administración de empresas, ingeniería de computación, turismo, patrimonio y gestión municipal; últimamente se están iniciando nuevas carreras híbridas que combinan un enfoque intercultural con un campo de profesionalización más acotado, como en el caso de salud intercultural y de derecho intercultural (Schmelkes, 2008; Dietz, 2017; González González, Rosado-May y Dietz, 2017).

Vinculación comunitaria

A diferencia de muchas carreras universitarias convencionales, aquéllas que se implementan en las universidades interculturales se caracterizan por procurar mantener desde el inicio una estrecha relación entre la enseñanza-aprendizaje áulica, por un lado, y la vinculación comunitaria y las actividades extra-áulicas, por otro lado. Aunque frecuentemente se sigue recurriendo a la docencia áulica convencional, en todas las universidades interculturales se privilegia una combinación de aprendizajes cooperativos mediante proyectos que superan las limitaciones de materias o disciplinas con actividades prácticas “*de campo*”, realizadas en las comunidades de origen de las y los propios estudiantes.

Por su carácter secuencial, estas actividades luego desembocan en “*proyectos integradores*” o en portafolios de experiencias de vinculación, que en muchas universidades interculturales constituyen el punto de partida para la formulación de las tesis o tesinas de licenciatura; como consecuencia, estos documentos recepcionales no son elaborados en un solo semestre, sino que a menudo van conformándose a partir de experiencias áulicas y extra-áulicas de diagnóstico comunitario y/o regional, de diseño de proyectos y sus respectivas intervenciones, de la sistematización de estas actividades de vinculación, así como de su posterior evaluación y transferencia hacia los propios actores partícipes de los proyectos en cuestión.

Los grupos con los que las y los estudiantes se vinculan en las universidades interculturales suelen incluir como partida a sus propias familias y vecinos de sus comunidades, pero luego se amplían y diversifican a lo largo de la carrera hacia actores colectivos locales o regionales, hacia autoridades municipales, agrarias o religiosas, a organizaciones no gubernamentales activas en la región, a instituciones y dependencias gubernamentales, así como en algunos casos a la iniciativa privada. En los seminarios de investigación se discute sobre todo acerca del alcance de este tipo de vinculaciones, que no siempre logran transitar de vínculos individuales y personales de estudiantes y/o docentes a vínculos más organizativos o institucionales, que encauzan colaboraciones estables con la universidad más allá de una actividad esporádica, semestral o limitada a un proyecto de tesis.

Otro aspecto problemático de estas importantes vinculaciones comunitarias, que en muchos casos constituyen una verdadera “*seña de identidad*” de la universidad intercultural, es su efecto a largo plazo en la región: los aprendizajes extra-áulicos de las y los estudiantes, en acompañamiento por docentes, ¿logran transformar situaciones de asimetría, de dependencia o de despojo de recursos?, ¿Tienen un efecto empoderador y/o descolonizador no solamente para estudiantes y docentes, sino a la vez para los actores comunitarios partícipes?

Por otro lado, en algunas universidades interculturales varios proyectos de intervención o vinculación han sido iniciados y piloteados por docentes y estudiantes desde dentro de estas universidades, que se

mantienen más allá de las actividades semestrales y que comienzan a fungir como “*incubadoras*” de proyectos que posteriormente son aplicados por y transferidos a actores locales tales como organizaciones no-gubernamentales, autoridades municipales y otras contrapartes. Así, la universidad intercultural en el mejor de los casos puede estar convirtiéndose también en un actor regional que detona actividades e iniciativas de transformación más allá del campus.

El papel de las lenguas originarias

Desde los documentos fundacionales, todas las universidades interculturales reconocen el papel protagónico que deben adquirir las lenguas originarias que se hablan en la respectiva región para abandonar definitivamente los modelos educativos nominalmente bilingües, pero realmente de transición y castellanización que siguen vigentes en buena parte de la educación primaria ofrecida en las regiones indígenas de México. La “*animación*” y “*revitalización*” lingüística son estrategias oficialmente incluidas en todos los planes de estudio de las universidades interculturales.

Sin embargo, el papel que diaria y cotidianamente juegan las lenguas originarias en las universidades interculturales dista mucho de estos propósitos oficiales. A menudo se mencionan la falta de personal docente que cuente con los perfiles lingüísticos y con las competencias comunicativas requeridas, la escasez de material didáctico en lenguas originarias, sobre todo para materias disciplinarias que requieren de un lenguaje académico altamente especializado y/o técnico, la coexistencia en el campus de una gran variedad de lenguas maternas, así como la internalización de actitudes discriminatorias y prejuicios lingüísticos adquiridos y reforzados, particularmente a lo largo de la educación secundaria y media superior, que solamente se ofrece de forma monolingüe en castellano –todos estos son factores aducidos para explicar por qué no se logra convertir las lenguas originarias en canales de comunicación cotidiana al interior de las universidades interculturales y por qué finalmente el castellano permanece como lengua de instrucción de la gran mayoría de las materias.

Con la excepción de algunos proyectos explícitos de normalización lingüística de la lengua regional, como lo está llevando a cabo la UVI en su sede regional Grandes Montañas, ubicada en la Sierra de Zongolica, donde no solamente las y los estudiantes, sino todo el personal docente y administrativo está paulatina y conscientemente convirtiendo el náhuatl en la lengua “*por default*” de comunicación universitaria, la gran mayoría de las universidades interculturales sigue recurriendo a la lengua originaria solamente para cuatro objetivos muy limitados: en primer lugar para identificar y clasificar su estudiantado en términos étnico-lingüísticos (uso demográfico-estadístico de la lengua originaria como identificador de diversidad), en segundo lugar, ofreciendo una de las lenguas mayoritarias de la región como materia (uso de la lengua originaria como objeto de enseñanza-aprendizaje); en tercer lugar como activismo lingüístico-

performativo (Figuroa Saavedra, Alarcón Fuentes, Bernal Lorenzo y Hernández Martínez, 2014) (uso de la lengua originaria en la realización y defensa de tesis, en contextos donde se articulan aprendizajes áulicos y extra áulicos) y en cuarto lugar como instrumento complementario de comunicación en trabajos de vinculación extra-universitaria con la región (uso instrumental de la lengua originaria fuera del campus).

Para que las lenguas originarias transiten de estos usos instrumentales parciales hacia auténticos medios de comunicación y canales de construcción de conocimiento, en muchas universidades interculturales hay iniciativas de docentes y estudiantes comprometidos para generar, desarrollar y profundizar lenguas originarias académicas; entre otras, hay iniciativas de escriturización de lenguas hasta hace poco completamente orales, hay intentos de estandarización para aumentar la comprensión inter-dialectal de los hablantes de variantes de la misma lengua originaria y hay iniciativas-piloto para actualizar los léxicos de las lenguas originarias introduciendo innovaciones semánticas que permitan expresar contenidos académicos.

Todo ello no será posible realizarlo de forma aislada al interior de las universidades interculturales, que para estas tareas requieren del apoyo de las –aún muy escasas y minoritarias– facultades o centros de lenguas originarias de las universidades convencionales, ya que sin la investigación lingüística y los diagnósticos sociolingüísticos no se podrá impulsar un trabajo de re-inención y actualización de lenguas que en el caso de otras lenguas llamadas “vernáculos” ha tardado décadas y hasta siglos para lograrse. El reto es aún mayor considerando que muchos jóvenes que en las regiones indígenas egresan de la educación media superior vienen “arrastrando” graves necesidades compensatorias tanto en la lengua hegemónica, el castellano, como en su lengua materna. Adquirir competencias de comprensión oral y escrita, así como de redacción académica en ambas lenguas constituye uno de los principales desafíos a los que el estudiantado de las universidades interculturales se suele enfrentar a lo largo de toda su trayectoria.

Los actores-clave de las universidades interculturales

Dentro de los lineamientos establecidos por la CGEIB el docente se caracteriza por ser un profesor–investigador que promueve la realización de tareas que articulan tres ejes sustanciales: la docencia, la vinculación y la investigación. Es un “mediador cultural entre el alumno y el conocimiento” (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006:156), ya que su labor consiste en detonar procesos en los cuales los estudiantes reflexionen, sistematicen y capitalicen experiencias comunitarias que conjuguen sus saberes previos con saberes comunitarios y “científicos”. En nuestro análisis hemos identificado que además de reconocerle esta tarea resulta importante que éste conozca y hable las lenguas del estudiantado y de las regiones en las que se ubica la universidad. Sin embargo, no en todos los casos se cumple con tal caracterización.

De forma general, podemos decir que se trata de sujetos que llegan a conocer la interculturalidad y la lógica de la universidad intercultural a raíz de su contratación. No son capacitados para trabajar en contextos de diversidad lingüística y cultural –son casi nulos los recursos destinados para su actualización y formación continua–, más bien construyen estrategias didácticas desde sus experiencias profesionales intentando articular saberes y prácticas comunitarias que les obligan a trabajar en los márgenes de sus disciplinas de origen (Mateos Cortés, 2011b).

Hasta la fecha existen pocas investigaciones que ponen en el centro la figura del docente, no sabemos con exactitud sus trayectorias, experiencias profesionales, necesidades de formación en el ámbito de la investigación, interculturalidad, didáctica, tutoría, lenguas. En los documentos y foros se señala la importancia de la contratación del profesorado con base en su experiencia en trabajos comunitarios y no por sus títulos y posgrados.⁵ Uno de los problemas que enfrentan estas instituciones es la constante fluctuación de la plantilla docente, lo anterior es consecuencia de su falta de autonomía financiera (dependencia de los recursos estatales, federales y cambios de gobierno). Pocas universidades cuentan con programas de basificación, y en ellas existe una precariedad en los contratos laborales y carencia de prestaciones sociales.

Otro actor central en las UIs son sus estudiantes. En el ciclo 2016-2017 estas universidades atendieron aproximadamente un total de 14,784 estudiantes, de los cuales un 55% eran mujeres y un 45% hombres (SEP, 2018). Al igual que en las universidades convencionales existe una fuerte feminización de la matrícula, lo que no ha significado todavía una transformación del papel de la mujer dentro de las comunidades en las que se establecen este tipo de instituciones. Estos estudiantes tienen principalmente estudios previos en escuelas del subsistema de educación indígena (preescolar indígena, primarias bilingües e interculturales), telesecundarias, secundarias técnicas, telebachilleratos, bachilleratos tecnológicos, bachilleratos integrales comunitarios, escuelas CONAFE, entre otros. Una gran parte de ellos conoce o habla alguna de las lenguas indígenas de las regiones en donde se establece la UI, según estimaciones de la SEP 5, 284 estudiantes hablan alguna lengua originaria del país (SEP, 2018).

Para lograr el ingreso, permanencia y culminación de sus estudios acceden a diferentes fuentes de apoyos otorgados por programas o becas de los gobiernos estatales y federales. El estudiar en una UI no siempre es una primera opción, se ingresa por falta de recursos económicos, rechazo en la universidad de preferencia, barreras lingüístico-culturales; además, la decisión de ir a la universidad no siempre es individual, sino comunitaria. En cualquiera de los casos, es un hecho que la UI aminora los costos de las familias y aviva el imaginario de que tener estudios universitarios abre un abanico de oportunidades laborales y mejoran su condición de vida.

Una vez insertos en la dinámica universitaria se generan procesos de transformación identitaria (se autoadscriben a un grupo cultural, se reconocen como hablantes de lengua indígena, reconocen su orientación sexual, etcétera); política (reconocen su cultura, saberes, derechos,

autonomía, promueven la defensa del tierra, etcétera); en la vida afectiva y autoestima. Y, al mismo tiempo, se reviven asimetrías económicas, culturales y educativas, se ven envueltos en nuevos tipos de racismo (interétnico) y en crisis de identidad profesional.⁶

En las investigaciones revisadas se hace cada vez más hincapié en la diversidad interna del estudiantado. Procurando superar las etiquetas étnicas, se percibe al o a la estudiante como un/a joven a menudo proveniente de un contexto rural, que puede o no ser hablante de una lengua originaria, pero que en su gran mayoría proviene de contextos socioeconómicos de alta marginación y mundos de vida muy alejados del ámbito urbano, “*clases medieras*” y académico con el que tradicionalmente están acostumbradas a “*tratar*” las instituciones de educación superior convencionales. La condición de juventud rural se vuelve punto de partida de nuevas identificaciones, que como tales comienzan a ser estudiadas más allá de la simplificadora línea divisoria de “*indígena*” versus “*mestizo*”:

[...] se apuesta por la construcción de amalgamas teóricas que desplazan como categorías centrales a la etnicidad y los significados de lo intercultural y colocan con mayor centralidad a las juventudes y modelos constructivistas en la explicación de las identidades (Bermúdez Urbina, 2017:129).

En nuestra revisión hemos identificado que proliferan investigaciones que se centran en sus trayectorias biográficas, experiencias escolares y transformaciones identitarias generadas por su paso por la universidad, pero faltan estudios en los que se muestren sus experiencias extraescolares, es decir, en el impacto que tienen sus proyectos en la vida comunitaria y las transformaciones que generan sus experiencias educativas en su entorno inmediato. También se exhibe que son escasos los estudios de autoría o coautoría indígena, aunque se empiezan a generar tesis escritas y defendidas completamente en alguna lengua originaria, por ejemplo náhuatl y tzeltal.

En cada una de las universidades se establecen, según las licenciaturas, los conocimientos, habilidades y campos laborales en el que se desempeñarán sus estudiantes una vez finalizados sus estudios. A pesar de que cada institución genera estrategias para lograr una adaptación exitosa de los estudiantes a la vida universitaria y con ello evitar su deserción y reprobación, no en todos los casos los estudiantes logran titularse. La redacción de la tesis, los trámites administrativos y las dinámicas familiares son los factores que inciden en los bajos índices de titulación. A raíz de la acreditación de sus licenciaturas, a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES),⁷ estas universidades están generando procesos que intentan agilizar el proceso de titulación, además de sistematizar y realizar seguimiento de sus egresados.

La singularidad de los egresados en este tipo de institución reside en su fuerte compromiso social, median y son traductores entre los ámbitos institucionales y comunitarios. Son escasos los egresados que logran incorporarse a la vida laboral con un nivel salarial alto, sin embargo, dentro de sus comunidades logran un nuevos estatus, ya que son llamados

para ejercer cargos comunitarios resaltando así su liderazgo; en este sentido son denominados “*nuevos intelectuales orgánicos o comunitarios*”. En cambio, hay quienes los consideran nuevos “*caciques culturales*”, por su influencia y participación en partidos políticos u organismos vinculados con el estado. En resumen, realizan trabajos formales y no formales, temporales y en ocasiones, sin prestaciones de ley. Por ejemplo, trabajan en instancias gubernamentales siguiendo e implementando programas de asistencia social, hacen trabajos de voluntariado y labor social en las comunidades, generan autoempleos creando asociaciones civiles, se insertan en la vida académica (realizan un posgrado o se integran a la plantilla de docente de las UIs) o se regresan a la vida comunitaria como campesinos letrados (Mateos Cortés, 2015).

A pesar de las precariedades y retos que enfrentan cada uno de los mencionados actores en este contexto universitario, este tipo de institución les brinda la oportunidad de capitalizar sus experiencias y conocimientos para conjugarlos con el *expertise* académico, y construir procesos de resiliencia que les ayudan a empoderarse y reconocer tanto sus derechos como el de las comunidades con las que trabajan.

Conclusiones y perspectivas

Al interior de las UI está surgiendo una intelectualidad profesionalizada en la academia, pero que cuenta con un perfil igualmente comunitario – un tipo de joven que a lo largo de su carrera universitaria no se ha desvinculado por completo de su medio rural y/o indígena de origen y que en el mejor de los casos ha generado procesos de intercambio de saberes, de roles y de funciones que posteriormente le permitirán gestionar, mediar y traducir entre mundos, entre actores y entre profesiones (Mateos Cortés, Dietz y Mendoza Zuany, 2016). En el futuro requeriremos de investigaciones empíricas, tanto monográficas como comparativas, para acompañar, conocer y contrastar estos procesos de academización, profesionalización y comunalización que las y los egresados de las UI están viviendo.

El análisis aquí sintetizado de diversas investigaciones sobre las UI ilustra que estas nuevas instituciones de educación superior están logrando formar a jóvenes en sus correspondientes contextos de origen y en carreras de nuevo cuño, pero que presentan, a la vez, grandes retos para la consolidación de un nuevo tipo de universidad. Hemos visto arriba que en México estas IES no responden a un tipo único de universidad intercultural, sino que coexisten por lo menos tres tipos de UI: las universidades creadas como “*modelo CGEIB*” y que acusan una fuerte dependencia de sus respectivos gobiernos estatales, las universidades que responden al “*modelo jesuita*” y que por tanto, se asemejan a una lógica de ONGs o de fundaciones privadas y, por último, aquéllas que parten de la autonomía universitaria pre-establecida, como en lo que podemos denominar el “*modelo UVT*”. Se requieren por tanto ahora investigaciones comparativas y contrastivas que evalúen ventajas y desventajas de cada uno de estos tipos de UI.

De manera similar, será necesario re-contextualizar el subsistema mexicano de educación superior intercultural en el panorama continental latinoamericano, más amplio, en el que –como mencionábamos al inicio– existen experiencias similares, pero promovidas no por el Estado-nación, sino por organizaciones indígenas y/o por iniciativas locales y regionales. Es muy llamativo que tanto los logros como los desafíos que enfrentan estas IES en el resto del continente son muy parecidas a las que hemos observado aquí en el caso de las UI mexicanas. Así, Mato (2011: 76) sintetiza de esta manera los principales logros de lo que él denomina instituciones interculturales de educación superior:

- 1) Mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios en diversos campos,
- 2) 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,
- 3) Desarrollan modalidades participativas de aprendizaje, frecuentemente centradas en la investigación aplicada y además integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades,
- 4) Integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento;
- 5) promueven la valorización y, según los casos, incorporan las lenguas y saberes propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre dichas lenguas y saberes,
- 6) desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible;
- 7) Forman egresados provenientes de las comunidades a las que se proponen servir, hablantes de sus lenguas, conocedores de sus saberes, así como de los de las disciplinas académicas “modernas”, familiarizados con sus necesidades, demandas, propuestas y maneras de actuar, que contribuyen directamente al desarrollo sostenible local y regional, y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

Es llamativo que a pesar de las ya señaladas diferencias de origen entre las UI mexicanas y otras iniciativas similares generadas en otros contextos latinoamericanos, los desafíos enfrentan estas nuevas instituciones son nuevamente comparables. El estudio comparativo realizado por Mato y su equipo arroja una serie de problemas y desafíos institucionales comunes que caracteriza a las nuevas universidades indígenas y/o interculturales y que el autor resume de esta manera:

- 1) Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria;
- 2) actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades;
- 3) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación;
- 4) obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades;
- 5) 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, los cuales afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados; 6) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural; 7) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación; 8) insuficiencia de becas; 9) 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 (Mato, 2011:77).

Hemos visto a lo largo del presente trabajo cómo la educación superior intercultural mexicana nace “*desde arriba*”, pero como respuesta a los sesgos excluyentes del sistema universitario hegemónico y a las reivindicaciones de los pueblos originarios. Esperemos que en el contexto actual de las nuevas políticas de ampliación de la educación superior las UI logren hacerse eco de los retos de academización, autonomización y comunitarización aquí planteados, para con ello formar parte de un proceso lento, pero irreversible de descolonización educativa, académica y epistémica, proceso que consideramos contribuirá en el futuro a un “*diálogo de saberes*” más equitativo y justo entre la sociedad mexicana y los pueblos originarios (Dietz, 2017). Como representante de la sociedad en su conjunto, el estado-nación y sus políticas educativas tienen por tanto una deuda histórica de origen colonial y de continuidad poscolonial con aquellos actores que han sido estigmatizados, discriminados y excluidos del intercambio de saberes. La “*construcción intercultural del saber*” (García Canclini, 2004) que se está iniciando de manera pionera en las universidades interculturales es una tarea impostergable para el conjunto de las instituciones educativas, por lo cual la educación superior intercultural requiere de apoyos estratégicos, así como de aliados acompañantes en las esferas gubernamentales y no gubernamentales, en los movimientos indígenas, pero asimismo en las universidades convencionales.

Referencias

- Barquín Cendejas, A. (2012). *Antropología y poder político – el ejercicio de poder en las políticas públicas del estado: las universidades interculturales*. México: Universidad Autónoma - Iztapalapa, tesis de doctorado.
- Bermúdez Urbina, F. M. (2017). “La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México”, *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11 (1), 116-145.
- Casillas Muñoz, L. y L. Santini Villar (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.
- CIEES [Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior] (2018). “Padrón de Programas de Buena Calidad de los CIEES (PPBC)”. Disponible en <https://www.ciees.edu.mx/index.php/>

- programas/programas-reconocidos-por-los-ciees [Consultado el 20 de octubre de 2018]
- Cortina, R. (ed., 2014). *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Cuerpo Académico Estudios Interculturales (ed., 2016a). “I Seminario de investigación “Universidades Interculturales en México: balance de una década” (2015): memorias. Xalapa: Universidad Veracruzana”. Disponible en: <https://www.uv.mx/iie/files/2013/02/I-seminario-Universidades-Interculturales-Documento-de-trabajo.pdf> [Consultado el 19 de octubre de 2018].
- Cuerpo Académico Estudios Interculturales (ed., 2016b). “II Seminario de investigación “Universidades Interculturales en México: balance de una década” (2016): memorias. Xalapa: Universidad Veracruzana”. Disponible en: <https://www.uv.mx/iie/files/2013/02/II-seminario-Universidades-Interculturales-Documento-de-trabajo.pdf> [Consultado el 19 de octubre de 2018].
- Cuerpo Académico Estudios Interculturales y Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (ed., 2017). *Una década de Investigación sobre la UVI: Jornadas de presentación de resultados de investigación (2016)*. Xalapa: Universidad Veracruzana. Disponible en: <https://www.uv.mx/iie/files/2013/02/Jornadas-UVI-2016.pdf> [Consultado 18 de octubre de 2018].
- Didou Aupetit, S.A. (2018). “La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados”, en: *Revista de la Educación Superior*, 47 (187), 93-109.
- Dietz, G. (2008). “La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural” en Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IIESALC, 359-370.
- Dietz, G. (2012a). “Diversity Regimes Beyond Multiculturalism? A Reflexive Ethnography of Intercultural Higher Education in Veracruz, Mexico”, en: *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 7 (2), 173-200.
- Dietz, G. (2012b). “Intercultural Universities in Mexico”, en: James Banks (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*. Los Angeles: SAGE, vol. 3, 1480-1484.
- Dietz, G. (2014). “Universidades Interculturales en México”, en: *CPUe*. *Revista de Investigación Educativa* 19. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3030/Universidades%20Interculturales%20en%20M%C3%A9xico.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consultado el 19 de octubre de 2018].
- Dietz, G. (2017). “Introducción: las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas”, en: Floriberto González González, Francisco J. Rosado-May y Gunther Dietz (eds.), *La gestión de la educación superior intercultural: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera, Universidad Autónoma de Guerrero, El Colegio de Guerrero, A. C., 21-31.
- Erdösová, Z. (2011). “La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple: una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano”, en: *Cuadernos Interculturales*, 11 (21), 59-84.

- Figueroa Saavedra, M., D. A. Fuentes, D. Bernal Lorenzo y J. Á. Hernández Martínez (2014). "La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: la experiencia de la Universidad Veracruzana", en: *Revista de la Educación Superior*, XLIII (3), 171, 67-92.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- González González, F., F.J. Rosado-May y G. Dietz (eds., 2017). *La gestión de la educación superior intercultural: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera, Universidad Autónoma de Guerrero, El Colegio de Guerrero, A. C.
- Hale, C. (2006) "Más que un indio": *Racial Ambivalence and Neoliberal Multiculturalism in Guatemala*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Hamel, R.E., M. Brumm, A. Carrillo Avelar, E. Loncon, R. Nieto y E. Silva Castellón (2004). "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 93-107.
- Hernández Loeza, S.E. (2016). "Limitadas por decreto: las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México", en: *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 95-119.
- Hernández Loeza, S.E. (2017). "Proyectos políticos, educación superior interculturalización y modernización educativa en Ecuador y México". México: UNAM, tesis de doctorado.
- Hernández Loeza, S. E. (2018). "Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina: estudio sobre México", en: Daniel Mato (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas, Córdoba: UNESCO-IESALC, Universidad Nacional de Córdoba, 225-248.
- Huerta Morales, M.G. (2018). *Discursos y metáforas de política educativa a través de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla*. México: Universidad Autónoma - Iztapalapa, tesis de doctorado.
- López, L.E. y W. Küper (2000). "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". Disponible en: http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf [Consultado el 19 de octubre de 2018].
- Mateos Cortés, L.S. (2011a). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Mateos Cortés, L.S. (2011b). "¿Docentes interculturales? Un emergente actor educativo en las universidades interculturales. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural sede las selvas". Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0230.pdf [Consultado el 10 de octubre de 2018]
- Mateos Cortés, L.S. (2015). "La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37 (2), 65-81.
- Mateos Cortés, L.S. y G. Dietz (2013). "Universidades Interculturales en México", en: María Bertely Busquets, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz

- Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE, ANUIES, 349-381.
- Mateos Cortés, L.S. y G. Dietz (2015) “¿Qué de intercultural tiene la ‘Universidad Intercultural’? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano”, en: *Relaciones - Estudios de Historia y Sociedad*, 6 (141), 13-45.
- Mateos Cortés, L.S. y G. Dietz (coords., 2016). “Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década”. Número monográfico de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70). México: COMIE.
- Mateos Cortés, L.S., G. Dietz y R.G. Mendoza Zuany (2016). “¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 809-835.
- Mateos Cortés, L.S., R.G. Mendoza Zuany y G. Dietz (2013). “Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional”, en: María Bertely Busquets, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE, ANUIES, 307-347.
- Mato, D. (ed., 2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (2011). “Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos”, en: *Revista Andaluza de Antropología* 1, 63-85.
- Mato, D. (2018) “Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo”, en: *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6 (2), 41-65.
- Meseguer Galván, S. (2013). *Imaginario de futuro de la juventud rural: Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México*. Granada: Universidad de Granada, tesis de doctorado.
- Navarrete-Cazales, Z. y A. Alcántara-Santuario (2016). “Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales”, *Revista Lusófona de Educação*, 31, 145-160.
- Navarro Martínez, S. I. (2016). *Discursos y prácticas de la educación intercultural: análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas*. San Cristóbal de las Casas, Chis.: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, tesis de doctorado.
- Olivera Rodríguez, I. (2013). *¿Desarrollo o bien vivir? Efecto educativo en un contexto intercultural: experiencias de mujeres indígenas de Huazuntlán, Veracruz*. México: UNAM, tesis de maestría.
- Ramos Calderón, José Antonio (2018). “Política educativa de inclusión en la educación superior: el caso de las Universidades Interculturales”, en: Mario Rueda Beltrán y Lilian Álvarez Arellano (coords.), *Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano*. México: UNAM-IISUE, 58-68.
- Rojas Cortés, A. y É. González Apodaca (2016). “El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México”, en: *LiminaR*, 14 (19), 73-91.
- Salmerón Castro, F. I. (2017). “Prólogo”, en: Floriberto González González, Francisco J. Rosado-May y Gunther Dietz (eds.), *La gestión de la educación superior intercultural: retos y perspectivas de las universidades*

- interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera, Universidad Autónoma de Guerrero, El Colegio de Guerrero, A.C., 9-16.
- Schmelkes, S. (2008). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos", en: Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, 329-337.
- Schmelkes, S. (2011). "Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México", en: Sylvie Didou Aupetit y Eduardo Remedi Allione (coords.), *Educación Superior de Carácter Étnico en México: Pendientes para la Reflexión*. México: Senado de la República, CINVESTAV, 65-78.
- Seminario UI (2016). "Declaración sobre la situación de la educación superior intercultural" en: Cuerpo Académico Estudios Interculturales (ed.) II Seminario de investigación "Universidades Interculturales en México: balance de una década". Xalapa: Universidad Veracruzana, 52-55. Disponible en: <http://www.uv.mx/iie/files/2013/02/II-seminario-Universidades-Interculturales-Documento-de-trabajo.pdf> [Consultado el 20 de octubre de 2018].
- SEP (2018). "Universidades Interculturales (UI)". Disponible en: <https://eib.sep.gob.mx/universidades-interculturales/> [Consultado el 20 de octubre de 2018]
- Shore, C. y S. Wright (2015). "Governing by Numbers: Audit Culture, Rankings and the New World Order", en: *Social Anthropology / Anthropologie Sociale*, 23(1), 22-28.
- Tapia Guerrero, L. A. (2016). "El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI (1), 7-50.

Notas

1. Sintetizamos en lo siguiente algunas reflexiones a partir de trabajos previos y más extensos sobre la temática: cfr. Dietz (2012; 2014; 2017) y Mateos Cortés & Dietz (2013, 2016).
2. El proyecto fue patrocinado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, convocatoria Ciencia Básica 2009) y coordinado por Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés; actualmente forma parte de un proyecto más amplio denominado "Procesos emergentes y agencias del común: praxis de la investigación social colaborativa y nuevas formas de subjetivación política" (Convocatoria 2014, proyectos de I+D, del programa estatal español de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia; referencia: CSO2014-56960-P).
3. Para más detalles, cfr. Dietz (2017) y González González, Rosado-May y Dietz (2017).
4. Para más detalles, cfr. Schmelkes (2008), Mateos Cortés y Dietz (2013), Rojas Cortés y González Apodaca (2016), Dietz (2017) y Didou Aupetit (2018).
5. Al interior de estas instituciones se señala la importancia de integrar a la plantilla docente a "sabedores locales", "intelectuales indígenas" para reforzar la vinculación comunitaria y dar seguimiento a los proyectos y actividades realizadas por los estudiantes dentro de las comunidades. En varias universidades interculturales no se les ha podido contratar ya que carecen de títulos académicos y documentos oficiales que certifiquen la "validez" de su conocimiento en el contexto universitario.

6. Recordemos que estudian en carreras de nueva creación construidas de forma multi e interdisciplinar, como consecuencia es imposible aglutinar en un campo disciplinar específico su perfil y ámbito laboral. Lo anterior los lleva a competir en el ámbito laboral con otras profesiones; agrónomos, pedagogos, trabajadores sociales, maestros bilingües, por ejemplo. Para profundizar más en la oferta educativa y el diseño curricular de las licenciaturas ver Casillas Muñoz y Santini Villar (2006).
7. Los CIEES dependen de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y de la SEP, se caracterizan por estar integrados por académicos de alto nivel de instituciones de educación superior mexicanas. Su objetivo es evaluar la calidad de las universidades con base en ejes y categorías que constituyen los programas educativos, por ejemplo: propósitos del programa, modelo educativo, plan de estudios, resultados de estudiantes, resultados del programa, personal académico e infraestructura. En la actualidad son solamente tres UIs integradas al padrón Programas de Buena Calidad de los CIEES: la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (su licenciatura en Gestión Municipal tiene vigencia hasta el 2021; sin embargo, las licenciaturas de Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológicos, Lengua y Cultura, Turismo Alternativo y Salud Comunitaria la tienen hasta el 2019); la Universidad Veracruzana Intercultural (su Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo tiene reconocimiento en la sede Selvas hasta el 2022 y en la de Grandes Montañas hasta el 2020); y la Universidad intercultural de Puebla (la Licenciatura en Turismo Alternativo tiene la distinción hasta el 2023, la Ingeniería Forestal Comunitaria hasta el 2021 y la Licenciatura de Lengua y Cultura hasta el 2019 –cfr. CIEES, 2018 para mayor detalle–). El presentarse a los CIEES refuerza para las instituciones el imaginario de que una excelente universidad es aquella que cuenta con programas acreditados.

Notas de autor

- * Alemán, doctor en antropología por la Universidad de Hamburgo; investigador titular en la Universidad Veracruzana; miembro del Sistema Nacional de Investigadores, de la Academia Mexicana de la Ciencia y del Consejo Mexicano de Investigación educativa; área: estudios interculturales / educación intercultural; guntherdietz@gmail.com
- ** Mexicana, doctora en antropología social por la Universidad de Granada; investigadora titular en la Universidad Veracruzana; miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación educativa; área: estudios interculturales / educación intercultural; lauramat@gmail.com