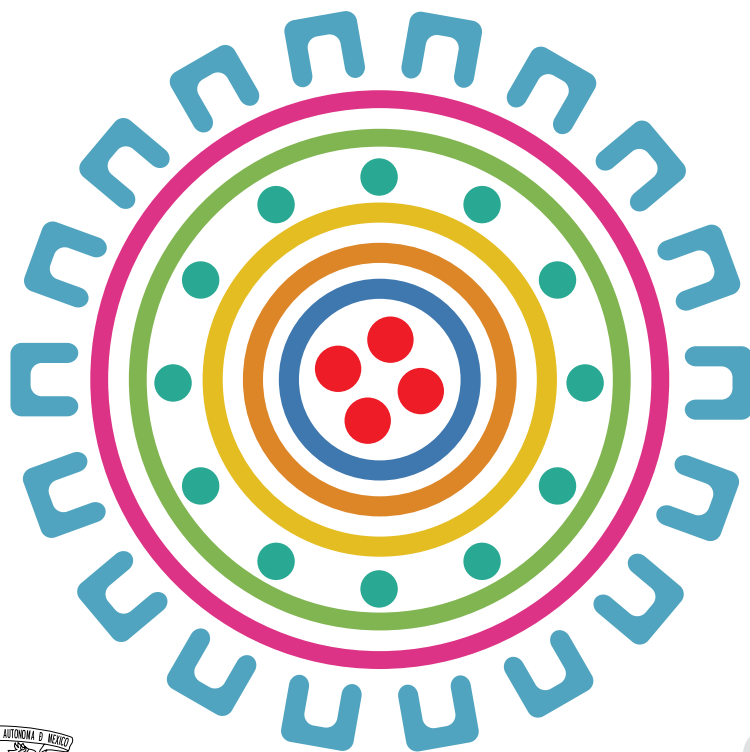


LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO:

Historia, desafíos y actualidad

MARION LLOYD

Coordinadora



UNAM

iiisue



PUEES

**LAS UNIVERSIDADES
INTERCULTURALES
EN MÉXICO**

LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO:

Historia, desafíos y actualidad

MARION LLOYD

Coordinadora



iisue



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

México, 2019

Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad / coord. de Marion Lloyd. -- México : UNAM, IISUE, PUEES, 2019

119 p. : cuadros, gráfs. ; 23 x 17 cm

ISBN: 978-607-30-2919-3

1. Universidades interculturales – México – Historia – Siglo XXI
2. Universidades interculturales - México – Estudio de caso – Siglo XXI
3. Educación superior intercultural – México 4. Educación superior – Pueblos indígenas I. Lloyd, Marion, coord.

LC LC177.M6

Dewey 378.72 U856

Primera edición: diciembre de 2019

DR © 2019, Universidad Nacional Autónoma de México

Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior, PUEES
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE
Ciudad Universitaria, Copilco Universidad,
Alcaldía Coyoacán, 04360, Ciudad de México

Diseño: Rafael Herrera Reyes

Portada: Mariana Ramírez

ISBN: 978-607-30-2919-3

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales. Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Impreso y hecho en México

Introducción	
<i>Marion Lloyd</i>	9
I. Del indigenismo a la interculturalidad: construcción e intencionalidades de la política mexicana de educación superior intercultural	
<i>Inés Olivera Rodríguez</i>	15
II. Historia de las universidades interculturales en México	
<i>Fernando I. Salmerón Castro</i>	43
III. Las universidades interculturales en México, 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros	
<i>Marion Lloyd</i>	69
IV. Jóvenes, interculturales y profesionistas: ¿quiénes son los estudiantes de las UI?	
<i>Stefano Sartorello</i>	97

Introducción

Marion Lloyd

En 2019, México cumplió 25 años del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el estado de Chiapas. El 1 de enero de 1994, un grupo de indígenas mayas declaró la guerra contra el gobierno mexicano, exigiendo el fin de 500 años de abusos y discriminación en contra de los pueblos originarios del país. El conflicto armado duró poco, pero la osadía de los rebeldes llamó la atención de México y del mundo entero sobre las condiciones indignantes que enfrentaban —y enfrentan— millones de indígenas mexicanos. Una de las demandas del movimiento fue un nuevo marco jurídico que contemplara el reconocimiento constitucional de los derechos de los pueblos indígenas. Además del acceso a la salud y otros servicios públicos, mayores controles sobre los recursos naturales y autonomía política, también se exigió el derecho a una educación pertinente y de calidad en todos los niveles del sistema.

Como resultado de las negociaciones entre los zapatistas y el gobierno federal, en 2001 se aprobó la llamada “Ley Indígena” —en realidad una serie de reformas constitucionales en materia de derechos para los grupos originarios del país—. Al final, ésta incorporaría sólo algunas de las exigencias de los grupos indígenas, entre ellas el derecho a la educación. El mismo año, el gobierno del entonces presidente, Vicente Fox Quesada, creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), como parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La nueva instancia se encargaría de crear y coordinar un nuevo Subsistema de Universidades Interculturales en localidades con alto porcentaje de población indígena; aunque cabe resaltar que estas instituciones se abrieron también a miembros de otros grupos históricamente marginados de la educación superior nacional.

En la actualidad, hay 11 universidades interculturales con reconocimiento de la CGEIB en un número igual de estados de la República Mexicana. Cuentan con una matrícula de 15 000 alumnos, casi todos a nivel

licenciatura, según cifras de la SEP. Las instituciones ofrecen carreras enfocadas a la conservación y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas, como son Lengua y cultura, Desarrollo sustentable, Salud intercultural, y Derecho con orientación en asuntos indígenas, además de carreras tradicionales, como son Enfermería o Contabilidad. El modelo persigue dos metas principales: 1) promover el rescate y desarrollo de las culturas y lenguas indígenas; y, 2) formar líderes y emprendedores comprometidos con sus comunidades de origen que, además, estén preparados para competir en el mercado laboral nacional. No es un reto menor.

Por la novedad del modelo intercultural, en los últimos años han surgido numerosos estudios que buscan evaluar el impacto y las experiencias de estas instituciones. Algunos de estos trabajos analizan los fundamentos teóricos y los límites del modelo intercultural, desde los campos de la antropología y la sociología. Otros consisten en estudios de caso de alguna institución o carrera en particular, utilizando métodos cualitativos y algunas encuestas de pequeña escala. Sin embargo, hacen falta investigaciones que puedan dar una visión global del subsistema en su conjunto.

Este libro representa un esfuerzo en este sentido. A casi dos décadas de la fundación de la primera universidad con vocación indígena, en el estado de Sinaloa, y a 15 años de la creación de la primera universidad intercultural impulsada por la CGEIB, en el Estado de México, consideramos que es oportuno hacer un balance del modelo a nivel nacional. El libro busca ubicar el proyecto de las universidades interculturales como parte de la historia de la política educativa del país. Para ello, se realiza un recorrido desde los orígenes de la educación indígena a principios del siglo XX, hasta la creación y desarrollo del modelo de educación superior intercultural en las últimas dos décadas.

Desde una perspectiva crítica, se considera a la educación superior como un *campo en disputa* que está atravesado, a su vez, por pugnas políticas, económicas y culturales. Las siguientes interrogantes forman un hilo conductor entre los distintos capítulos del libro: ¿Por qué se optó por el modelo intercultural en vez de crear instituciones sólo para indígenas, o bien, ampliar el acceso a estos grupos en las universidades tradicionales? ¿Cuáles son los principales retos que enfrentan las instituciones? ¿Cómo ha impactado el modelo intercultural en los estudiantes, tanto indígenas como no indígenas? ¿Representan estas instituciones una alternativa novedosa y pertinente para los estudiantes indígenas y miem-

bros de otros grupos marginados? ¿O contribuyen a la reproducción de la desigualdad socioeconómica y étnica en el país?

El libro empieza con una revisión de los antecedentes históricos de la educación para indígenas en México, que fue fuertemente influenciada por las corrientes indigenistas y asimilacionistas. En el segundo capítulo, se trazan los orígenes del actual modelo de educación intercultural en la legislación internacional y nacional, para después dar un recuento sobre la creación de las distintas instituciones que conforman el subsistema. En un tercer momento, se presentan los datos estadísticos más relevantes y recientes sobre el conjunto de universidades interculturales, y de forma comparativa entre instituciones. Por último, se hace una revisión de la literatura sobre los perfiles y características de los estudiantes de estas instituciones, para tener un mayor conocimiento de los destinatarios principales de la política universitaria intercultural.

El libro representa un esfuerzo colectivo e interdisciplinario, como exige el análisis de un objeto de estudio tan complejo como es la educación superior intercultural. Colaboran dos antropólogos y dos sociólogos, con distintas formaciones y nacionalidades. A su vez, convergen diversas perspectivas teóricas, así como rutas de acercamiento al tema.

Inés Olivera Rodríguez, autora del primer capítulo, es una antropóloga peruana quien emprendió un estudio de varios años sobre la Universidad Veracruzana Intercultural. Realiza un recorrido crítico-histórico por la construcción de la política de educación para indígenas desde principios del siglo XX en México. Su texto problematiza las intencionalidades detrás de las distintas políticas implementadas: desde el indigenismo posrevolucionario y la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, hasta la política de educación bilingüe de los años noventa; y, finalmente, la adopción del modelo intercultural a partir del año 2000. Olivera pone a discusión si las transformaciones en la política durante el último siglo han traído consigo un verdadero reconocimiento de la igualdad de los pueblos indígenas, o si se reproducen viejos patrones de discriminación bajo la manta del neindigenismo.

En el segundo capítulo, Fernando I. Salmerón Castro, destacado sociólogo mexicano, relata los orígenes de las universidades interculturales en el marco de las reivindicaciones indígenas a partir de los años noventa. Posteriormente, narra cómo fueron creadas cada una de las instituciones durante los últimos 15 años, además de otros proyectos alternativos que surgieron durante el periodo. Salmerón fungió como primer coordi-

nador de la CGEIB y ofrece una perspectiva desde el interior de las tensiones y procesos de construcción de este nuevo modelo de educación superior en México. Por ejemplo, analiza la decisión de crear universidades “interculturales” enfocadas en el “diálogo de saberes” entre distintos grupos culturales, en vez de instituciones sólo para indígenas, como fue el caso de Canadá, entre otros países. También destaca las implicaciones del arreglo institucional, en donde los gobiernos estatales ejercen un poder desproporcionado sobre las universidades.

Después del enfoque histórico-teórico de los primeros dos capítulos, en el tercero se realiza un análisis cuantitativo de las instituciones en la actualidad. Marion Lloyd, socióloga y experiodista de origen estadounidense, presenta una radiografía del subsistema a partir de una reconstrucción de las estadísticas oficiales. Se incluyen datos sobre matrícula, docentes, investigación, programas de estudio y financiamiento, entre otros. Lloyd, quien tuvo su primer acercamiento a las universidades interculturales hace 15 años como corresponsal en México, hace hincapié en los numerosos retos que enfrentan estas instituciones; por ejemplo, la escasez de recursos financieros y humanos, y la falta de autonomía institucional. También enfatiza los límites de la información oficial, una situación que aqueja al sistema de educación superior en su conjunto, pero que es especialmente aguda en el caso de las universidades interculturales por la falta de consolidación institucional.

En el último capítulo, Stefano Sartorello, antropólogo italiano, realiza un análisis de la literatura sobre los estudiantes de las universidades interculturales. Busca encontrar patrones generales, pues la mayoría de los estudios se enfoca en una institución en particular. Él detecta tres categorías trasversales que son recurrentes en la literatura: *juventud*, *interculturalidad* y *profesionistas*. Sartorello tiene una larga trayectoria de trabajo con universidades interculturales, primero como asesor de la CGEIB y después como docente de la Universidad Intercultural de Chiapas. Aprovecha esa experiencia al analizar los complejos escenarios socioculturales en que están situados los estudiantes, así como las múltiples tensiones existentes en el modelo intercultural.

En conjunto, el libro presenta un balance de las universidades interculturales en un momento de gran incertidumbre en la política educativa en México. El nuevo gobierno de Andrés Manuel López Obrador busca reformar la Constitución para hacer obligatoria y universal la educación en todos sus niveles, incluyendo el superior. A su vez, se creó un nuevo

subsistema con 100 instituciones: las Universidades del Bienestar Benito Juárez García. Se busca así atender a más de 300 000 estudiantes de bajos recursos —con prioridad para indígenas— a finales del sexenio en 2024. También, se ha fijado la meta de alcanzar una cobertura bruta en educación superior de al menos 50% en el mismo periodo —actualmente es de 38%—. Sin embargo, el gobierno no ha destinado mayores recursos para las instituciones de educación superior públicas, lo que impedirá cumplir con las ambiciosas metas de cobertura y gratuidad anunciadas.

Ante este panorama, las universidades interculturales se encuentran en una encrucijada. Por un lado, deben defender su misión como la principal alternativa para estudiantes indígenas y de otros grupos marginados, en un momento en que la política gubernamental se vislumbra cada vez más dispersa y contradictoria. Por otro, deben reivindicar su importancia para las estrategias de equidad en el país, tanto en materia educativa como en la revitalización y el desarrollo de las culturas y comunidades indígenas de México.

Ciudad de México, noviembre de 2019

I. Del indigenismo a la interculturalidad: *construcción e intencionalidades de la política mexicana de educación superior intercultural*¹

Inés Olivera Rodríguez

INTRODUCCIÓN

En este capítulo discuto la construcción y transformaciones de la política educativa para la población indígena en México durante el siglo XX y principios del XXI. En poco más de un siglo, se transita de un enfoque indigenista hacia uno centrado en la interculturalidad. Sin embargo, como se discutirá en seguida, tales cambios se reflejan más en los discursos oficiales que en la práctica educativa, en donde persiste el peso del indigenismo y el concepto del *indígena* como *sujeto marginado y carente*, más que un actor con agencia propia. El argumento que sirve de guía es que la introducción de la interculturalidad en el siglo XXI arrastra la tensión entre la perspectiva compensatoria y la perspectiva crítica transformadora.

Apoyada en la propuesta teórica de Shore y Wright (1997), llevo a cabo el ejercicio arqueológico de buscar los orígenes de los artefactos retóricos (Shore, 2010) que han constituido y constituyen los cuerpos conceptuales de la política de educación para los pueblos indígenas. Al presentar la construcción histórica de esta política es posible identificar los objetivos que ha perseguido y su aporte al objetivo de la educación superior en su conjunto.

¹ Este texto, en una versión anterior, corresponde al cuarto capítulo de mi tesis doctoral titulada “Etnografía colaborativa de la evaluación de la calidad en dos sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural como un (des)encuentro de políticas públicas”. Tesis que fue defendida en la Unidad de Posgrado de la UNAM el 29 de mayo de 2019, para optar al grado de doctora en antropología en el posgrado en Antropología, coordinado por el Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA), el Instituto de Investigaciones Sociales (IISUNAM) y la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). De esta forma, no podría haber elaborado este capítulo sin el apoyo del Posgrado en Antropología de la UNAM, el apoyo económico de Conacyt y del PAEP de la UNAM, así como el acompañamiento de mi tutor, Gunther Dietz.

CONSTRUCCIÓN Y TRANSFORMACIONES DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN PARA PUEBLOS INDÍGENAS: DE LA INCLUSIÓN A LA EQUIDAD

Como señala Oehmichen (1999), la política de educación para la población indígena forma parte del conjunto de acciones y discursos del Estado emprendidos para la atención específica y diferenciada de esta población a lo largo del siglo XX. Se refiere a este conjunto como la política indigenista que

... se expresó de diversas maneras: el reparto agrario, la libertad en el trabajo y la socialización de los indios a través de la castellanización y la alfabetización, pero ahora reconociendo en ellos varios aspectos positivos de sus estructuras que habría que recuperar (Oehmichen, 1999: 28).

En dicho proyecto, los indígenas eran integrados a la historia nacional por el pasado conformado principalmente por los pueblos mayas y nahuas prehispánicos; pasado valorizado por los descubrimientos y adelantos *científicos* que habían aportado estos pueblos a la historia y la ciencia occidental a partir de los procesos de conquista (Dietz y Mateos Cortés, 2011). El indígena de ese momento era entendido como atrasado porque no había logrado integrarse a los saberes modernos, al mismo tiempo que había perdido las herramientas que sus antepasados tuvieron y desarrollaron para la construcción de la ciencia prehispánica. Por lo tanto, el reconocimiento de los pueblos se basó en su identificación como rezagos de sabios prehispánicos, sin reconocer sus formas de existencia presentes.

En este marco, el *indigenismo*, aunque con modificaciones conceptuales y de acción, se ha mantenido en los últimos cien años como el carácter definitorio de las políticas de atención a la población indígena. Dichas políticas se articulan en varios sectores y se basan en el principio de integración que entiende las formas comunitarias económicas, familiares, lingüísticas, artísticas y políticas como anacrónicas y responsables por la exclusión social de los pueblos. Frente a esta comprensión, la deslegitimación de sus propuestas de vida los coloca como sujetos a ser tutelados, sentenciando su exclusión de los procesos de toma de decisiones en las políticas, que buscan en el desarrollo y la modernización revertir el empobrecimiento de la población indígena.

La historia de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) puede rastrearse hasta el origen mismo de la SEP en 1921 (Zolla y Zolla

Márquez, 2004). En ese año se creó el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena, desde el cual, entre 1923 y 1926, se impulsó la creación de la Casa del Estudiante Indígena, las primarias rurales y las misiones culturales. En estas políticas los indígenas eran para la SEP “sujetos carentes de cultura y racionalidad, incapaces de generar conocimiento” (Dietz y Mateos Cortés, 2011: 67). En este marco, los promotores de escuelas rurales se volvieron piezas clave en las políticas indigenistas, al llegar a las zonas rurales e indígenas como agentes del Estado con capacidad de abonar a la promesa de modernización nacional a través de la castellanización (Dietz y Mateos Cortés, 2011).

En 1930 se crea en la SEP la Oficina de Educación Indígena que toma a su cargo las Escuelas Rurales en el Medio Indígena, los Internados para Jóvenes Indígenas, las Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento Indígena y la Procuraduría de Asuntos Indígenas (Zolla y Zolla Márquez, 2004). En 1936 parte de estas iniciativas se trasladan fuera de la SEP, al crearse el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI). Dicha instancia pretende articular los servicios que existían para la población indígena en distintos sectores, al mismo tiempo que reorienta la función de los internados indígenas volviéndolos Escuelas Pre-Vocacionales, Vocacionales de Agricultura y Escuelas Técnicas. La DAAI organiza y realiza también el Primer Congreso Indigenista Interamericano e impulsa de manera experimental el uso de materiales en lenguas indígenas (Zolla y Zolla Márquez, 2004).

Un año después, se crea al interior de la SEP el Departamento de Educación Indígena, que en 1946 se convierte en la Dirección General de Asuntos Indígenas. En 1948 se funda el Instituto Nacional Indigenista (INI) en un nuevo intento por articular todas las iniciativas de trabajo con población indígena repartida en las distintas instancias y sectores de la federación (Bello Domínguez, 2009). Esto dio nuevo impulso al reconocimiento de la población indígena en sus particularidades culturales, avanzando hacia la educación bilingüe. Sin embargo, como señalan Dietz y Mateos Cortés (2011) para la SEP, el lastre lingüístico de los niños indígenas sería el principal impedimento para la ampliación de la educación en zonas rurales.

Ante este diagnóstico, y con base en la estructura generada por las escuelas rurales regionales y las escuelas centrales agrícolas, se fundan las Normales Rurales. Se les encarga la formación de jóvenes indígenas hablantes de las lenguas locales como maestros; se parte de la lógica de

que éstos puedan desempeñar de forma más eficiente la castellanización, al poder comprender a sus estudiantes inicialmente como monolingües en vez de hablantes de castellano. Así, desde la coordinación del INI, la educación bilingüe se comienza a impartir en las 11 regiones donde había centros coordinadores, a las que la SEP incorpora otras dos: el área lingüística otomí del Valle del Mezquital y el área lingüística náhuatl de Puebla y Veracruz (Bello Domínguez, 2009).

Cabe recordar que estos procesos se daban acompañados por discusiones académicas y políticas en el entorno internacional. En 1951 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recomienda el uso del “idioma vernáculo para la alfabetización de los pueblos indígenas en las lenguas nacionales” (Bello Domínguez, 2009: 2). El reconocimiento de los indígenas como sujetos de derechos tiene también su origen en estos momentos a partir de su inclusión en el texto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, emitida en 1948 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En este marco, el incipiente reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derechos —con particulares limitaciones y necesidades para garantizar su desarrollo—, así como la consecuente comprensión de la necesidad de garantizar la presencia de las lenguas originarias en los procesos educativos por ser vehículos eficientes de castellanización, son tendencias globales.

Éste es el antecedente de la formación de docentes bilingües —bilingües no porque su formación así lo pretenda sino por su condición de normalistas hablantes de lenguas indígenas y castellanizados en las primarias rurales (Martínez Casas, 2011)—. En 1963 se establece el Sistema Nacional de Promotores Culturales y Profesores Bilingües, con el que la SEP “aprobaría la utilización de métodos y personal bilingüe en la enseñanza de la población indígena” (Bello Domínguez, 2009: 4). De esta forma, quedaba formalmente establecida la educación bilingüe: atendida por maestros bilingües que promulgaban la necesidad de métodos bilingües, pero sin proveer una formación en estrategias pedagógicas bilingües. En 1964, después de la Sexta Asamblea Nacional de Educación en la que se aprobó la educación bilingüe como base de la política educativa nacional para las regiones interculturales, la SEP establece un cambio en su política educativa para la población indígena. Se declara la importancia de que las lenguas indígenas estén presentes en la escuela, como una estrategia más eficiente para lograr la castellanización (Bello Domínguez, 2009: 4). De

esta forma, se avanza un paso más hacia la recomendación de la UNESCO de 1951. Se centraliza la necesidad no sólo de colocar maestros que conozcan las lenguas de sus alumnos, sino que ahora cuenten también con procesos formativos que les permitan desarrollar metodologías bilingües.

Como señalan Korsbaek y Sámano Rentería (2007), el indigenismo mexicano posrevolucionario generó políticas integracionistas, asimilacionistas, paternalistas y asistencialistas específicas para la población indígena. Además de promover un proceso de mestizaje desde la dilución de lo indígena en lo mestizo por la castellanización y el implacable discurso de la modernización, el proyecto indigenista acabó por promover un proceso de diáspora de la inicial intelectualidad indígena (Dietz y Mateos Cortés, 2011). Ejemplo de esto es el mencionado proceso de formación de jóvenes indígenas en las Normales Rurales, que tuvo como consecuencia su reclutamiento como capacitadores y formadores del INI, concentrándolos en los centros urbanos lejos de sus comunidades de origen (Dietz y Mateos Cortés, 2011).

Desde la estructura de la política de educación para la población indígena, entre 1968 y 1970, los servicios de la Dirección General de Asuntos Indígenas pasan a la Dirección de Internados de Primera Enseñanza. En 1971 se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, que sustituye a la Dirección General de Asuntos Indígenas y asume los servicios que estuvieron temporalmente en la Dirección de Internados de Primera Enseñanza. Es desde esta instancia que se establece el Programa de Educación Bilingüe, ahora también Bicultural. Sin embargo, entre mediados y finales de la década de 1970 se observa un importante proceso de organización y resistencia ante la educación bilingüe, liderado por los maestros y profesionistas indígenas que critican el fin castellanizador de la presencia de las lenguas en la escuela (Bello Domínguez, 2009).

El sexenio de López Portillo (1976-1982) enarbola la bandera de “educación para todos”, dando un nuevo empuje a la expansión de la red de educación pública, para continuar con el objetivo de universalizar la primaria. Vale la pena recordar que en este mismo sexenio, en el primer Plan Nacional de Educación Superior se establece por primera vez la planeación como meta del sistema y condición para su crecimiento. Con este marco, el 11 de septiembre de 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena, al interior de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB). En esta nueva expansión hacia el campo y las regiones indígenas, no sin

resistencia de los maestros bilingües organizados (Bello Domínguez, 2009), la tónica de la educación bilingüe y bicultural pasa a ser la revitalización de la lengua nativa, pero como estrategia para la castellanización. En palabras de Bello Domínguez: “integración sociocultural étnica por medio de la revitalización de la lengua nativa, favoreciendo la integración geopolítica con el dominio del castellano” (2009: 7).

Según Bello Domínguez (2009) es también posible identificar la vinculación de esta tendencia con el marco internacional. En 1981 la UNESCO, con base en la demanda de organizaciones indígenas en toda América Latina, convocó a una reunión para abordar la problemática del etnocidio y la construcción de la propuesta de etnodesarrollo de Bonfil Batalla.² El reconocimiento de la diversidad comienza a construirse primero como inevitable y luego como positivo, por lo que es necesario diversificar las estrategias de integración y desarrollo. En 1982, en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), bajo el lema “modernizar el Estado”, uno de los cambios más importantes en la política social es el paso a la descentralización del Estado. Tal cambio lleva a una reestructuración administrativa de lo público en las políticas de bienestar social, entre ellas las educativas (Bello Domínguez, 2009).

La crisis estructural al final de la década de 1970 impactó fuertemente la ruta seguida por el gobierno, generando un freno en los procesos seguidos por la SEP en el sexenio anterior. Como señala Valenzuela:

Hacer del derecho a la educación primaria universal una realidad, se convirtió en una actividad truncada por la crisis estructural vivida en la década anterior. Los propósitos planteados en la “Revolución Educativa” de Miguel de la Madrid se quedaron sólo en eso, buenos propósitos, ya que el presupuesto para ese periodo disminuyó sensiblemente de ... 3.9 % del PIB en 1982 a 2.6% en 1987, al mismo tiempo que se afectaban las condiciones del proceso enseñanza aprendizaje, principalmente por la caída del nivel de vida de los maestros, quienes de mediados de la década pasada a principios

² Bonfil Batalla fue impulsor e ideólogo esencial en el giro que desde el INI impulsa el indigenismo participativo para mediados de la década de 1970. En una crítica importante al mestizaje como proceso de modernización de los indígenas a través de su despojo de formas culturales propias, instaura la idea de avanzar hacia la modernización en un mestizaje que no niegue lo indígena, sino que logre una fusión en bases de cultura propia de la sociedad moderna. Así, Bonfil Batalla explica que el etnodesarrollo se refiere a la capacidad de un pueblo de construir su futuro, entendiendo el futuro como un camino de progreso y desarrollo (Bonfil Batalla, 1995: 467).

de los noventa vieron disminuidos sus salarios en 35% (Valenzuela, 1993, citado por Bello Domínguez, 2009: 9).

El periodo iniciado a finales de la década de 1970 se caracteriza también por el cierre de los programas productivos y de apoyo al campo, que fueron reemplazados por incipientes políticas asistencialistas que se fortalecerían en las décadas siguientes (Olivera Rodríguez, 2015). En este marco se inicia una nueva etapa del indigenismo, también apoyada en transformaciones político-económicas globales, caracterizada por la modernización de los indígenas a través de préstamos, titulaciones y mecanismos de capitalización (Oehmichen, 1999). La visión del carácter definitorio de la ciudadanía se traslada de la centralización de la escolarización a la centralización de la capitalización.

Aunque sobre este tema me detendré en el siguiente acápite, es importante mencionar que el levantamiento neozapatista de 1994 establece nuevas demandas y críticas al gobierno y a las estrategias indigenistas de eliminación de los pueblos y sus culturas; en consecuencia, las políticas indigenistas de educación se verán obligadas a negociar y traducir las demandas de las organizaciones indígenas. Así, en 2001 el Programa de Educación Indígena Bilingüe Bicultural pasa a ser el Programa de Educación Intercultural y Bilingüe. Dicho cambio refleja un intento de la SEP por responder a las críticas de la histórica castellanización con un cambio en el entramado de artefactos retóricos que introduce lo intercultural desde un discurso de transversalización y diversidad para todos (SEP, 2001). A diferencia del uso de la interculturalidad de las décadas anteriores —en las regiones interculturales— aquí lo intercultural se refiere al carácter de las políticas no al de los grupos o territorios. El Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 refiere que dada la composición multicultural del país deben desplegarse estrategias interculturales para eliminar la histórica discriminación que ha sufrido la población indígena. El documento sostiene también la riqueza que implica la diversidad cultural mexicana y la necesidad de fortalecerla (SEP, 2001).

Reconocernos como país regional y étnicamente diverso supone necesariamente transitar hacia una realidad en la que las diferentes culturas puedan relacionarse entre ellas mismas como pares. Supone eliminar toda forma de discriminación, prejuicio y racismo contra los integrantes de culturas diferentes y minoritarias que comparten el territorio. Implica la

participación equitativa de todos los grupos étnicos en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos de la nación. Requiere que los mexicanos nos reconozcamos como diversos y comprendamos que el hecho de vivir en un país multicultural nos enriquece como personas y como colectividad (SEP, 2001: 45).

El PNE 2001-2006 se refiere al reto de la educación señalando que una verdadera educación intercultural es la solución a la discriminación y exclusión histórica de los pueblos. A pesar de esta defensa de la diversidad, lo que se comprenderá por la política intercultural es muy poco explicado. Ésta parece restringirse a la reiterada valoración de las lenguas y al novedoso encargo de conocer las costumbres de los distintos pueblos con los que compartimos territorio. Según la visión gubernamental:

A la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le corresponde enseñar la lengua propia, la que permite nombrar el mundo y fortalecer la cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia, y ofrece herramientas para combatirla en la vida cotidiana. El sistema educativo deberá lograr esos objetivos en toda su población: indígena y no indígena, así como infantil, juvenil y adulta, tanto mediante modalidades educativas tradicionales, como a través de los medios masivos de comunicación. (SEP, 2001: 46-47)

A partir de la demanda por la construcción de un país multicultural, se define en ese documento que la educación en su conjunto estará atravesada por una “política de educación intercultural para todos” (SEP, 2001: 47). Para aplicar los cambios constitucionales establecidos por la Ley Indígena de 2001, se crean otras leyes secundarias y entidades. Entre ellas destacan: la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali); la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), que reemplaza al INI; la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la

Discriminación; la creación de la Comisión Nacional para prevenir la Discriminación (Conapred); y la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) (Huerta Morales, 2016).

Sin embargo, este avance hacia la transversalización de la interculturalidad parece ser transitorio una vez que en el Programa Nacional de Educación 2007-2012 (SEP, 2007) no se hace más referencia a dicha transversalización. Aunque en general este documento es bastante escueto si se compara con sus versiones anteriores y posteriores, destaca la mención de lo intercultural como característica deseada de la sociedad, no como proyecto educativo. Tal cambio de enfoque puede leerse en el objetivo 4, única parte del documento en que se menciona la interculturalidad:

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural (SEP, 2007: 3).

En este documento se menciona el carácter multicultural del país una sola vez, sin mayor discusión ni definiciones conceptuales. El acento se coloca en una educación integral que considera como su objetivo el fortalecimiento de la convivencia democrática e intercultural. Es decir, lo intercultural no aparece como una política educativa para la población indígena, como ocurrió entre 1978 y el 2000, ni como un elemento del modelo educativo, en el periodo 2001-2006, sino que aparece como una característica de ideal social. En el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018, se retoma la interculturalidad como concepto importante para la descripción de la realidad educativa del país, y se asocia explícitamente con la necesidad de incluir a la población indígena históricamente excluida (SEP, 2013). A diferencia del PNE 2007-2012, el nuevo programa retoma la clásica idea del indigenismo de reclamar el derecho de participación de los pueblos indígenas excluidos a través de políticas específicas para ellos: “Reforzar la educación intercultural y bilingüe en todos los niveles educativos, en beneficio de grupos que viven en comunidades rurales dispersas, debe ser una estrategia para la equidad en la educación” (SEP, 2013: 30).

Asimismo, el objetivo 3 del PSE 2013-2018 establece la necesidad de “asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”

(SEP, 2013: 54). Dicho documento señala específicamente en su estrategia 4 el compromiso de “impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias” (SEP, 2013: 56). Por último, se establece que las instituciones interculturales deben asegurar su pertinencia educativa y cultural, siendo que esta exigencia se expresa sólo en el caso de la “educación intercultural”.

La interculturalidad se registra, por lo tanto, en un periodo puntual, que parece haber servido para asentar dicho artefacto retórico en la política, para luego diluir su significado original. Dos sexenios después, la *interculturalidad* aparece como un concepto *nuevo*, pero referido a los viejos procesos focalizados en los indígenas. De esta forma, si bien la retórica pasa de la inclusión a la equidad, los objetivos (modernización de los indígenas) y las estrategias (educación compensatoria) se mantienen.

En este recorrido histórico por la construcción de la política de educación intercultural, se observa su relación con distintas metáforas movilizadoras, que pueden resumirse en el tránsito retórico de la inclusión a la equidad. Si bien son distintas las intencionalidades de la política educativa para la población indígena a lo largo de sus transformaciones —de la castellanización directa al uso estratégico de las lenguas originarias como vehículo de castellanización— en la práctica se mantiene la visión desdeñante de la validez de los conocimientos y formas de conocer de los pueblos indígenas. Éstos siguen siendo comprendidos como sujetos carentes, cuya integración debe apoyarse en políticas y programas focalizados que los ayuden a remontar su natural atraso.

CONSTRUCCIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL: DEMANDAS, INICIATIVAS Y SIGNIFICACIONES DE INTERCULTURALIDAD

En el proceso de formación de jóvenes indígenas —como promotores y docentes bilingües en la década de 1970— se va constituyendo una intelectualidad que, si bien se gestaba dentro de una formación asimilacionista y negadora de los saberes y epistemologías de los pueblos, representaba más que un grupo de obediencia a los intereses de la política indigenista (Bello Domínguez, 2009). Así, parte de esta intelectualidad indígena

(Martínez Casas, 2011) en adelante aparecerá activa en la resistencia y crítica a las políticas de educación indígena y bilingüe, perfilando líderes y profesionistas que fortalecerán las organizaciones indígenas (Dietz y Mateos Cortés, 2011).

Como señala Hernández Loeza (2016), el surgimiento de organizaciones indígenas independientes del corporativismo construido por el Partido de la Revolución Institucional (PRI), desde el fin de la Revolución, puede ser analizado con distintos enfoques que permiten entender su efervescencia en la década de 1970. Entre los procesos más relevantes están: la crisis del Estado de bienestar; la visibilización de los efectos negativos del modelo desarrollista en el campo; el empobrecimiento y pérdida de tierras de las comunidades por el estancamiento del reparto agrario; el consecuente inicio del desabastecimiento de granos básicos (e importación de los mismos iniciando el proceso de dependencia alimentaria); y el incremento de la migración del campo hacia los grandes centros urbanos del país. A su vez, la construcción de la intelectualidad indígena genera la crítica interna a las políticas indigenistas (Hernández Loeza, 2016). La década de 1970 representa, por lo tanto, un momento importante de visibilización de las demandas indígenas.

Algunos ejemplos son: las reuniones de Barbados I, en 1971, con la participación de antropólogos; y Barbados II, en 1977, que atrajo dirigentes e intelectuales indígenas; la Constitución en 1973 de la Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas; y el Primer Congreso Indígena, que reunió en 1974 en San Cristóbal de Las Casas a 1 230 delegados tsotsiles, tseltales, ch'oles y tojolabales para discutir sus propuestas sobre tierra, comercio, educación y salud. En 1975, se celebró el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en Pátzcuaro, Michoacán, y se impulsaron los Consejos Supremos Indígenas. En 1977 se forma la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), la cual, en 1979, organiza el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural (Zolla y Zolla Márquez, 2004).

Resulta importante mencionar que estos encuentros de profesionistas indígenas —autónomos del INI— expresaban el rechazo de sus organizaciones a las políticas indigenistas de educación bilingüe. Sobre esto, señala Bello Domínguez (2009) que en 1975 los maestros “emitieron un manifiesto conjunto, nahua y maya, titulado *Conciencia y liberación étnica*” (p. 6). La crítica se centró en la visión utilitarista del gobierno hacia las lenguas y la negación de las formas de vida de los pueblos indígenas.

Por ello, la principal demanda de los maestros fue la participación de los intelectuales indígenas y dirigentes en la definición de prioridades y estrategias para las políticas de atención a población indígena (Bello Domínguez, 2009).

De esta forma, si bien el INI pretende atender la demanda de las organizaciones indígenas por participación, mediante la incorporación de algunos representantes en los núcleos indigenistas, la demanda no se satisface y la resistencia al INI continua (Bello Domínguez, 2009). Observan Zolla y Zolla Márquez (2004) que los periodos de mayor crecimiento del INI, en las décadas de 1970 y 1990, coinciden con los momentos de mayor efervescencia y fortalecimiento de organizaciones y demandas indígenas. La estrategia del INI, en un claro esfuerzo por preservar el control jerárquico, desde la federación y los gobiernos estatales, ha sido la cooptación de la intelectualidad y la protesta indígena. Se buscó integrar a sus líderes como funcionarios públicos, maestros, promotores, formadores o representantes del INI (CDI) y la SEP, además de utilizar los conceptos y elementos de la demanda social, como la participación de los grupos afectados, incorporándolos a la política desde otras comprensiones y significaciones.

Por otro lado, ésta, aún pequeña clase profesional indígena —que busca independizarse y distanciarse del INI y del lugar que se le asignaba— inicia una demanda por profesionalización en campos diversos, no sólo el pedagógico. Como respuesta, entre las décadas de 1980 y 1990, desde la SEP y la federación, surge una oferta profesionalizante que se pretende novedosa por desplazarse del centro de control del INI. Sin embargo, si bien desde el indigenismo participativo surgen proyectos de profesionalización para indígenas, la inercia de la formación de maestros como intermediarios culturales es todavía fuerte (Oehmichen, 1999). Esto se evidencia en la persistencia de una profesionalización funcional a los intereses de las políticas públicas para población indígena, que requiere maestros y materiales bilingües.

En 1979 se crea en el Centro de Investigaciones Sociales del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH, hoy CIESAS) un programa de licenciatura en Etnolingüística. Esta licenciatura produjo dos generaciones de egresados con un total de 100 etnolingüistas, muchos de los cuales participaron en la producción de los primeros textos escolares bilingües (Martínez Casas, 2011). Desde la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se crea en 1980 la licenciatura en Educación Primaria para

el Medio Indígena (EPMI), donde se forman los primeros maestros bilingües profesionales (Martínez Casas, 2011).

Desde una iniciativa público-privada se visualiza la posibilidad de ampliar la profesionalización indígena a partir de políticas de acción afirmativa que focalizaron recursos para la continuidad, principalmente, y la culminación de estudiantes indígenas ya inmersos en el sistema educativo público. Así, entre 1990 y 2010, funcionan dos programas importantes financiados por la Fundación Ford (FF) y gestionados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el CIESAS, respectivamente (Martínez Casas, 2011).³

Durante la década de 1990 se gestaron también proyectos formativos autónomos, desde abajo, “en contextos de composición étnica o multiétnica. Enunciados como campesinos, comunitarios o interculturales” (Rojas Cortés y González Apodaca, 2016: 76). Entre estas experiencias destacan la licenciatura en Desarrollo Rural del Centro de Educación Superior para el Desarrollo Rural, que se transformó en la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRed); la Universidad Maya en la península de Yucatán; la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur) en Guerrero; la licenciatura en Educación intercultural comunitaria de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA-LEIC); la Universidad Indígena Latinoamericana de Tabasco (UIL); el Centro Universitario Regional del Totonacapan en Veracruz; el Centro de Estudios Ayuuk-Instituto Superior Ayuuk (CEA-ISIA); el Instituto Intercultural Nhoño; y la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltepetl (Unicem) (Rojas Cortés y González Apodaca, 2016: 82-84).

La autonomía de estos programas frente a la SEP, y al capital empresarial, les posibilita construir planes de estudio y propuestas formativas propias, no indigenistas, actuando en muchos casos conforme a los intereses y demandas de las organizaciones indígenas. Sin embargo, la

³ El Programa de Atención a Estudiantes Indígenas en la Educación Superior (PAEIES) se desarrolló en colaboración con la ANUIES e incluyó apoyo económico a universidades estatales y a la Universidad Autónoma de Chapingo, para la contratación de tutores académicos y acondicionamiento de espacios para tutorías académicas. Fue un proyecto que focalizó en la trayectoria educativa de los estudiantes indígenas el problema del alto índice de repetición y abandono identificado en este grupo de estudiantes, por lo que se planteó incrementar el capital cultural y académico de los estudiantes sin pretender transformar la organización universitaria. El International Fellowship Program (IFP) se desarrolló entre 2001 y 2010 en asociación con el CIESAS, otorgando becas a estudiantes indígenas para la conclusión y titulación de estudios de posgrado (Martínez Casas, 2011).

precariedad económica que esta autonomía conlleva es utilizada por la federación y los estados como estrategia de coacción, negándoles, por ejemplo, reconocimiento a sus planes de estudio y la posibilidad de emitir títulos universitarios (Rojas Cortés y González Apodaca, 2016). A pesar de esto, la ampliación de espacios y campos de formación superior para jóvenes indígenas potencia los procesos de construcción de la intelectualidad indígena; ésta, a su vez, se incorporará a las políticas de educación para población indígena desde otros referentes, demandas, propuestas y procesos formativos.

A comienzos del siglo XXI, la persistencia de la demanda por programas públicos para el acceso y permanencia de población indígena en la educación superior se apoya en el creciente marco internacional de acuerdos y declaraciones que denuncian la exclusión histórica de las poblaciones originarias, estableciendo la obligación de los estados de garantizar el acceso de estas poblaciones a todos los derechos que las constituciones enuncian para la ciudadanía.⁴

A este fortalecimiento de la intelectualidad indígena de la década de 1990 y al desarrollo de los marcos legales internacionales del mismo periodo, se suma la presión ejercida por el neozapatismo, que logra organizar a varias comunidades mayas de la selva Lacandona dando paso al levantamiento zapatista en Chiapas en 1994, de enorme repercusión nacional e internacional. Frente a la postura del gobierno de Carlos Salinas de Gortari, que pretendió ignorar las demandas del neozapatismo, el gobierno de Ernesto Zedillo (1995-2000) declaró su disposición al diálogo y a la construcción de acuerdos. Así, en octubre de 1995 se iniciaron los diálogos de San Andrés Larráinzar, que congregaron a representantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y del gobierno federal, así como organizaciones indígenas y campesinas, intelectuales y religiosas, para discutir los motivos del levantamiento armado: el reconocimiento e inclusión de los pueblos indígenas mexicanos.⁵ Luego de meses

⁴ Las herramientas legales internacionales más importantes de este periodo son: el Convenio 169 de la OIT en 1989, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos en 1996, la Declaración y Programa de Acción de Durban en 2001, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural en 2001 y las Conferencias Regional (CRES) y Mundial (CMES) sobre Educación Superior de la UNESCO 1998 y 1999 (Huerta Morales, 2016).

⁵ En estas reuniones participaron 308 invitados y asesores del EZLN y 188 representantes del gobierno federal. Para una descripción detallada de la cronología de los acuerdos de San Andrés Larráinzar, la Ley Cocopa y la Ley indígena, puede consultarse el Centro

de reuniones, y previa consulta a las bases zapatistas, el 16 de febrero de 1996 se firma el texto de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar.

En estos acuerdos el gobierno federal se compromete a reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución; a ampliar la participación y representación política de los pueblos indígenas; a garantizar su acceso pleno a la justicia; a promover las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas; a asegurar la educación y capacitación que incluya y respete sus saberes tradicionales; a garantizar la satisfacción de sus necesidades básicas; y a impulsar su producción y empleo.⁶ Desde una demanda fundamental y no negociable por reconocimiento y participación, los compromisos firmados en San Andrés Larráinzar establecen que toda reforma sobre los derechos indígenas será consultada con el EZLN y el Congreso Nacional Indígena (CNI).

Como avance en el cumplimiento de estos acuerdos, en diciembre de 1996, la Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa) elabora la ley conocida como Ley Cocopa, que retoma los puntos centrales de los Acuerdos de San Andrés: derecho a la autonomía incluyente de los pueblos indígenas; participación de los pueblos indígenas en la toma de decisiones que los afecten; respeto y promoción de sus culturas; y representación política en el Congreso de la Unión y en los congresos de los estados. Sin embargo, la Ley Cocopa nunca es sancionada y se diluyen los espacios de diálogo y comunicación con el EZLN y el CNI en lo que resta del gobierno de Zedillo (Olivera Rodríguez, 2017).

El 11 de marzo de 2001, a poco más de dos meses de iniciarse el sexenio de Vicente Fox (2001-2006), entra a la Ciudad de México de forma pacífica y sin armas un contingente de zapatistas y representantes del CNI que esperan durante días en el Zócalo capitalino hasta ser recibidos por el Congreso. En esta reunión con el Congreso de la Unión, el gobierno se compromete a retomar la Ley Cocopa. Sin embargo, en su lugar, se sanciona ese mismo año la Ley Indígena, sin consultar al CNI ni al EZLN, y sin la consideración de los acuerdos de San Andrés Larráinzar. La Ley Indígena modifica los artículos 1°, 2°, 4°, 8° y 115° de la Constitución federal siendo el principal cambio el referido a la introducción del carácter

de Documentación sobre el Zapatismo, en: <<http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=405&cat=6>> (consultado el 28 de septiembre de 2017).

⁶ El texto de los acuerdos de San Andrés Larráinzar y los tres documentos de propuestas y compromisos que lo acompañan están disponibles en: <<http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html>> (consultado el 28 de septiembre de 2017).

pluricultural de México, así como el establecimiento de la responsabilidad de la federación y de los estados de garantizar una educación pertinente (en contenidos y lenguas) en todos los niveles.

Como señalé en el acápite anterior, es para operar estos cambios que se crea en 2001 una serie de instancias vinculadas a la SEP y a la CDI. Destaca la creación de la CGEIB al interior de la SEP, desde donde se construye el modelo gubernamental para la creación de las universidades interculturales (UI). Sin embargo, las organizaciones indígenas no fueron consultadas en estos procesos, motivo por el cual para algunos autores la CGEIB y las UI representan la continuidad de las políticas indigenistas del siglo pasado (Bastida Muñoz, 2005; Llanes Ortiz, 2008; Bello Domínguez, 2010). Por otro lado, vale la pena mencionar que hasta el momento la política de profesionalización indígena se había caracterizado por una oferta pública restringida a la práctica de la docencia y la traducción, así como a la puesta en marcha de políticas de discriminación positiva para apoyar la permanencia y conclusión de estudios universitarios.

Aunque la matrícula en el subsistema sea aún incipiente comparada con la de la educación técnica o universitaria,⁷ la creación de las UI puede entenderse como la construcción de una política de ESI que busca ser tanto innovadora como institucionalizada. Desde el gobierno federal, se define todo un sistema de acceso a la educación superior reglamentado y reconocido por la SEP, proponiendo la aplicación de un modelo educativo particular que se diferencia en sus objetivos, misión y visión de los declarados por las instituciones convencionales de educación superior (Casillas y Santini, 2009). En este sentido las UI, si bien de tendencia indigenista y diseñadas desde arriba, representan la oportunidad de pensar un novedoso modelo educativo desde una concepción particular de la acción profesional; ésta debe responder no sólo al mercado laboral o al desarrollo nacional de forma general, sino principalmente a las demandas y necesidades de las comunidades indígenas donde se asientan (Casillas y Santini, 2009).

⁷ Según el documento *Principales cifras del sistema educativo nacional 2016-2017* (DGPPEE-SEP, 2017: 22-24), la matrícula total en México en la educación superior, nivel licenciatura en universidades e institutos tecnológicos públicos y en modalidad escolarizada, para el periodo 2016-2017, fue de 2 509 171 estudiantes, de los cuales 0.34% (11 751 alumnos) estuvieron matriculados en alguna de las 11 universidades interculturales mexicanas. Vale la pena señalar, también, que el sistema de educación pública en universidades e institutos tecnológicos que ofrecen nivel licenciatura en modalidad escolarizada está compuesto por 1 751 IES, de las cuales sólo 0.62% (11) son UI.

Es posible identificar en la creación e historia de las UI elementos y procesos de resistencia y de contrarresistencia entre las demandas sociales y la oficialidad de las políticas. Referidos al primer caso, hay que señalar que la existencia misma de la política de ESI es posible debido a la lucha y demanda constante por reconocimiento y educación pertinente de los profesionales indígenas, los zapatistas y el CNI; además, es producto de las luchas generadas por cientos de pueblos originarios a lo largo y ancho del planeta, que dan lugar a marcos legales internacionales. Con relación al segundo caso, los elementos y procesos de contrarresistencia se refieren a la negación de la autonomía, representación y participación como condiciones de las políticas para pueblos indígenas. Así, la autonomía es traducida como interculturalidad y no hay participación de los pueblos indígenas para el diseño de la política de educación superior que se les ofrece. Este giro hacia la ESI se sitúa en el marco de un vasto debate internacional en torno al binomio multiculturalismo-interculturalidad donde:

la pretensión de *interculturalizar* tanto el currículum escolar y universitario como la praxis docente y discente en las sociedades occidentales, no refleja una mera adaptación a la “multiculturalización de facto” de estas sociedades, ocasionada por los movimientos migratorios (Mecheril, 2004) y/o por la nueva visibilización de la diversidad etnocultural autóctona (Díaz-Polanco, 2006). Al contrario, el multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición, re-imaginación y “re-ciudadanización” del Estado-nación de cuño europeo, así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas (Koopmans et al., 2005, citado en Dietz, Mendoza Zuany y Téllez Galván, 2007: 8).

En este sentido, la introducción del término *interculturalidad* permite actualizar la política mexicana, colocándola en sintonía con los debates internacionales; al mismo tiempo, pretende mostrar disposición de negociación y cambio ante las demandas de intelectuales y profesionales indígenas, del EZLN y del CNI, pero en los términos del Estado. No obstante, a pesar de esta aparente intencionalidad, el giro hacia la interculturalidad en la política indigenista del siglo XXI abre las puertas a nuevas reflexiones sobre cómo lograr la redefinición del Estado y la sociedad a partir no de la adaptación a la *multiculturalización de facto*, sino de la declarada necesidad de fortalecer el carácter diverso de la sociedad (SEP, 2001).

Sobre esto, resulta importante recordar que la introducción de la interculturalidad en el PNE 2001-2006 se formula como transversal y para todos (SEP, 2001). Esta promoción de la transversalización de la interculturalidad evidencia una tendencia a reconocer la necesidad de transformar la sociedad y sus ciudadanos, alimentados por distintos tipos de saberes y referencias. De esta forma, nominalmente se elimina en este documento (PNE 2001-2006) la visión de educación compensatoria para indígenas; carácter que retomará la educación intercultural en el PNE 2007-2012 y PSE 2013-2018. Lo que está en juego es la tensión entre el discurso y la realidad. Lo que se evidencia en los giros retóricos entre la interculturalidad crítica (Walsh, 2009) que pretende la transformación del Estado y la sociedad (Dietz, 2007) y la interculturalidad nominal, que es tendiente a la focalización de la política en la población que considera carente y necesitada de modernización; es decir, las políticas compensatorias para los culturalmente diferentes.

LA INTERCULTURALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

Con los altibajos, contradicciones y dificultades que reseño a continuación, es importante considerar que las universidades interculturales (UI) representan un cambio de rumbo en la incipiente política de ESI que se había iniciado en la década de 1990. Dicha política está basada en la acción afirmativa para incrementar la permanencia en el sistema de educación formal de jóvenes indígenas ya ingresados a la educación superior. Principalmente apoyados en becas y sistemas de tutoría y acompañamiento académico, estas políticas parecían arrastrar el clásico problema de la educación indígena: el distanciamiento de los jóvenes indígenas de los contenidos y formas de enseñanza utilizados en la educación que comenzará a llamarse convencional (Sylvia Schmelkes, 2017).⁸ Estas políticas se pensaron desde la necesidad de compensar a los estudiantes indígenas por la mala educación recibida en la educación básica, ofreciéndoles cursos de nivelación, tutores y apoyo académico para poder convertirse en estudiantes universitarios. Después de un decenio de políticas de acción afirmativa los resultados parecían pocos: sin datos exactos,

⁸ Sylvia Schmelkes, comunicación personal (6 de marzo de 2017).

aparentemente menos de 3% de los jóvenes indígenas lograban llegar al nivel educativo superior (Schmelkes, 2003), y no parecía haber un gran impacto en la retención de los estudiantes indígenas en las IES (Martínez Casas, 2011).

Es en este escenario que, en el gobierno de Fox, se crean las primeras universidades interculturales bajo la coordinación de la CGEIB. Para liderar la nueva instancia, se nombra a Sylvia Schmelkes, una socióloga destacada con una trayectoria de investigación y gestión de programas de educación para pueblos indígenas, incluyendo PAEIES. Ella, a su vez, invita a Lourdes Casillas, quien también participó en la evaluación del PAEIES, a dirigir la Coordinación de Educación Media Superior y Superior de la CGEIB. Como señalara Casillas,⁹ es este vínculo previo de los actores clave lo que en parte permite entender el surgimiento de una política innovadora —aunque no por eso libre de conflictos y contradicciones—, que por primera vez piensa todo un sistema educativo basado en la necesidad de incluir no sólo a los sujetos indígenas sino a sus saberes y formas de conocimiento.¹⁰ Con esta finalidad, Schmelkes le encarga a Casillas en 2001 elaborar las bases para la construcción de un sistema de universidades interculturales; tal encargo da origen en 2004 al modelo educativo para universidades interculturales, que tuvo su primera publicación en 2006 (Casillas y Santini, 2009).

Cuenta Schmelkes (2013) que como parte del trabajo para la construcción del modelo educativo (Casillas y Santini, 2009), en 2003 se convocó a un coloquio regional de IES interculturales e indígenas que pretendía conocer y analizar las distintas experiencias regionales, sus problemas y logros para fundamentar un modelo de universidad para los pueblos indígenas en México. En este encuentro se presentaron 42 proyectos en distintos niveles de concreción, entre ellos algunas iniciativas mexicanas y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uracan), como ejemplo de una experiencia ya consolidada (Schmelkes, 2013: 181).

Desde estas perspectivas, sostiene Casillas, se establecieron las bases para pensar un sistema educativo que no replicara los lastres de la educación indígena asimilacionista, castellanizadora y negadora de los conocimientos y competencias de los jóvenes indígenas:

⁹ Lourdes Casillas, comunicación personal (18 de noviembre de 2016).

¹⁰ *Id.*

... esta historia empezó cuestionando la política indigenista y tratando de proyectar una forma, un camino de exploración alternativa de espacios, justamente que nos ayudara a buscar la significatividad, en términos contextuales, de la formación. Y, pues, la construcción propia del estudiante, hacia su propio camino de emancipación, entendida en el plano de quitarse los atavismos del coloniaje educativo que es un fundamento ideológico muy fuerte, que ha hecho de ésta, una sociedad racista y absolutamente sectarista y discriminatoria (Casillas, 2016).¹¹

Esta comprensión de los objetivos de la educación intercultural implicaba una mirada crítica del capital humano y del desarrollo como los históricos justificantes de la educación. En este sentido, se trata de una comprensión de interculturalidad crítica y transformadora, no compensatoria y asimilacionista. Es decir, desde una fórmula de educación intercultural no indigenista que se propusiera un cambio en la sociedad, dejando atrás la colonialidad y el consecuente racismo y sectarismo, el objetivo es aportar al reconocimiento de los pueblos originarios y sus conocimientos, eliminando la exclusión y garantizando su acceso a derechos pertinentes y de calidad:

... nosotros, obviamente, jamás nos basamos en la teoría del Capital Humano para pensar en el modelo. Sí nos basamos en la teoría de la Colonialidad, en la pedagogía crítica, en la liberadora y todas estas propuestas que tienen que ver con procesos de emancipación... Pero tuvimos que colocarlo muy escondido, con mucha sutileza, para no generar bloqueos (Casillas, 2016).

Señala Casillas que el encargo de construir el “modelo educativo” para las universidades iinterculturales tenía por principal dificultad el surgir desde la SEP, una de las instancias históricamente criticadas por sus políticas indigenistas. Debían, por lo tanto, asumir que “lo que teníamos que hacer era justificar la creación de un proyecto que podría ser rechazado por el gobierno”,¹² y por eso sus bases críticas debían ser presentadas muy sutilmente. Tal vez esta estratégica discreción en la presentación de las significaciones de interculturalidad crítica en el documento del modelo educativo ha implicado poca claridad y consenso en cuanto a la signi-

¹¹ Lourdes Casillas, comunicación personal (18 de noviembre de 2016).

¹² *Id.*

ficación de interculturalidad entre los gestores y aplicadores de la política. Tal situación ha dado pie a la confluencia en el discurso de elementos críticos como el de la interculturalidad para todos y la validación de los saberes con elementos convencionales asimilacionistas que, por ejemplo, mantienen la lógica de focalizar la política intercultural en regiones indígenas y campesinas.

Ejemplo de esto es que, con más de 15 años de existencia de las UI, prima un desconocimiento de la política de ESI y de las UI dentro de la misma SEP, siendo que en el Plan Nacional de Educación 2007-2012 (SEP, 2007) no son siquiera mencionadas. A su vez, gozan de una única y escueta mención en el Plan Sectorial de Educación 2012-2018 (SEP, 2012). En 2014 se elabora por primera vez un Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, único documento de planeación sectorial en el cual hay una presentación de los objetivos y estrategias que se aplicarán para la ESI:

Para promover una educación superior de calidad con pertinencia cultural y lingüística, se creó el subsistema de UI. Las UI ofrecen un espacio de formación que amplía las perspectivas de desarrollo profesional y científico e impulsa el desarrollo de los pueblos indígenas y de la sociedad en general. En ellas se promueve la formación económica, social y cultural del país, que busquen el entendimiento entre horizontes culturales diferentes, que favorezcan el diálogo entre culturas y saberes, desarrollen espacios para promover la revitalización, el desarrollo y la consolidación de lenguas y culturas originarias (CGEIB, 2014: 36).

En este mismo documento, la intencionalidad de la política de ESI se justifica en la metáfora movilizadora de la equidad expresada como la necesidad de ofrecer educación diferenciada en regiones indígenas. Es decir, se comprende como una política dirigida a población indígena y rural, sin elementos que permitan identificar que hay una aproximación a la interculturalidad para todos y para la transformación de la sociedad. Dice el documento que el objetivo del subsistema de UI es:

... lograr mayor equidad en el sistema, mediante el impulso de actividades educativas, culturales y de vinculación productiva con las comunidades rurales e indígenas de su entorno. La formación que ofrecen [las UI] permite fortalecer la calidad de vida y las posibilidades de desarrollo de las comunidades donde se insertan estas instituciones (CGEIB, 2014: 54).

Se señala así, la intencionalidad de promover las condiciones para el diálogo entre culturas diferentes; pero parece que estas condiciones serían sólo trabajadas desde los espacios educativos para jóvenes indígenas, al mismo tiempo que se centraliza como objetivo el desarrollo de los pueblos. La significación de *interculturalidad*, por lo tanto, parece distante de la discretamente expresada en el “Modelo Educativo” para UI (Casillas y Santini, 2009) al asociarse a la equidad en términos de integración de población carente como las clásicas políticas indigenistas.

La agrupación de la ESI en la CGEIB, si bien es importante por permitir la mirada transversal de la educación intercultural en todos los niveles, parece relegarla a un lugar secundario; es decir, como un espacio educativo paralelo en la educación pública que no es de interés para el conjunto de la reflexión política y teórica de la educación mexicana. Así, en la página oficial de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) se presenta a las UI de la siguiente manera:

Las Universidades Interculturales tienen como objetivos impartir programas formativos en los niveles de profesional asociado, licenciatura, especialización, maestría y doctorado, pertinentes al desarrollo regional, estatal y nacional, orientados a formar profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de valoración y revitalización de las lenguas y culturas originarias (SES, 2018).

Esta única mención a las UI en la página oficial de la SES, su escasísima presencia en los tres últimos Planes Nacionales de Educación y su también escasa presencia en el primer Programa Especial de Educación Intercultural (2014-2018), parecen indicar su exclusión de la planeación sectorial. Esto refuerza el argumento según el cual la tendencia de la política educativa para la población indígena sigue siendo focalizarla en regiones indígenas y rurales, como estrategia para que estas poblaciones puedan adaptarse a los procesos escolares y sociales.

El control y ejecución de la política hacia las Universidades Interculturales se encuentra en su adscripción a dos entidades de la SEP. Académicamente responden a la CGEIB y administrativamente están dentro de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), específicamente la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU). Esta pertenencia a dos instancias genera contradicciones: por un lado, la CGEIB

propone e intenta articular el modelo, para lo cual recomienda determinados lineamientos en los planes de estudio y carreras que ofrecen las UI; por otro, tal vez de forma opuesta, DGESE, que es la que determina la asignación de recursos para las UI, no conoce el modelo intercultural, ni ha mostrado tener interés en la particularidad de la propuesta educativa de las UI, por lo que sus criterios para la asignación de fondos no consideran los principios del modelo intercultural.¹³

Como ha sido señalado por el segundo coordinador general de la CGEIB, Fernando I. Salmerón,¹⁴ llama la atención que la CGEIB tampoco conoce los criterios utilizados por la DGESE para la asignación de recursos. Frente a este panorama de desvinculación entre las dos instancias reguladoras de las UI, éstas perciben que les son exigidos dos tipos, a veces hasta contradictorios, de compromisos e indicadores para demostrar su coherencia y desempeño (Schmelkes, 2013). Esta situación, que limita la construcción y acción de las UI, en última instancia refleja la diversidad de usos y sentidos de la interculturalidad que circulan entre los propios funcionarios del sector.

La normatividad de las UI limita también la acción y participación de las comunidades indígenas. Los líderes comunitarios e indígenas no pueden incorporarse formalmente en instancias consultivas del gobierno de las UI. Por otro lado, como organismos públicos descentralizados (ODE), la instancia máxima de gobierno de las UI son los Consejos Directivos que son presididos por el gobierno estatal, y con menor representación por el gobierno federal (Salmerón, 2017). Finalmente, y de particular relevancia, los rectores son nombrados por el gobernador del estado, con una mínima incidencia de organizaciones comunitarias y de la propia comunidad universitaria.

La conformación del Consejo o Junta Directiva sigue la siguiente configuración: tres representantes del gobierno del estado, uno de los cuales preside; tres representantes del gobierno federal, uno de ellos de la CGEIB; un representante del gobierno municipal en donde se encuentra la sede principal de la universidad; tres personas distinguidas de la región, invitadas por los integrantes del consejo; un secretario y un comisario (Hernández Loeza, 2016). Cabe señalar que ni las personas distinguidas de la región, ni el secretario, ni el tesorero, tienen voto, con lo que

¹³ Fernando I. Salmerón, comunicación personal, 16 de octubre de 2016.

¹⁴ *Id.*

las decisiones son tomadas por los seis miembros del gobierno estatal y federal (Hernández Loeza, 2016). Es en los Consejos Directivos que se nombra al rector cuyo equipo directivo está sujeto a examen trimestral (Salmerón, 2017). Es con base en este funcionamiento del gobierno de las UI que éstas se han convertido en campos de interés político, donde los gobernadores designan como los rectores de estas instituciones a personas que no conocen el Modelo Educativo ni tienen experiencia en ESI, ni en educación intercultural. Esto evidentemente afecta el funcionamiento de las UI y la construcción de modelos educativos interculturales críticos.

Ante esta situación, las comprensiones de los funcionarios y políticos representantes de los gobiernos estatales serán clave para determinar los usos y sentidos de interculturalidad que guíen el rumbo de las UI. En este ejemplo, puede observarse que el reconocimiento y participación de las organizaciones, líderes y profesionistas indígenas no es tema de importancia para el gobierno de las UI. Esta primacía de los intereses de los gobiernos estatales, sumada a la exclusión y no participación de los representantes de las comunidades y organizaciones indígenas, replica las formas tradicionales del indigenismo.

REFLEXIONES FINALES

Como cierre quisiera enfocarme en algunos puntos que considero fundamentales para el análisis de las experiencias de las universidades interculturales y de la educación superior intercultural. Resulta importante considerar que las intencionalidades, usos y sentidos en torno a la educación para pueblos indígenas en México han pasado por distintas etapas que marcan un recorrido de la educación rural a la educación intercultural.

Entre 1921 y 1948, la educación para pueblos indígenas comienza como educación rural persiguiendo el objetivo de la inclusión de los campesinos e indígenas a través de su modernización. En ese momento la diversidad lingüística aparece como un problema, lo que genera que esta política centralice la castellanización como condición para el aprendizaje. Entre 1948 y 1971 el problema continúa siendo la diversidad lingüística, sólo que, ante las evidencias de los escasos resultados logrados en más de dos décadas de castellanización, se comienza a reconocer la importancia de partir de las lenguas originarias dando inicio a la educación bilingüe. Así, aunque el objetivo es el mismo, castellanizar como

base para el aprendizaje, esta vez se integran las lenguas originarias a la educación, con textos escolares y docentes bilingües.

Entre 1971 y 2001 se promueve la educación bilingüe bicultural. Así se sostiene que los fenómenos de aprendizaje responden a procesos más amplios, donde la lengua no es apenas un canal de comunicación sino un referente cultural. Por lo tanto, la castellanización no podía entender la lengua aislada, sino que debe apoyarse también en la difusión de las costumbres y formas culturales diferenciadas, para la comprensión y adquisición de los principios modernos del conocimiento. En este periodo se señala la importancia de revitalizar las lenguas, y las nociones de sociedades diversas y sus riquezas comienzan a surgir en los debates de la década de 1980. Finalmente, entre 2001 y 2018 se promueve la educación intercultural, llamada también bilingüe, cuyo elemento diferenciador principal sería su transversalización desde el objetivo de construir sociedades que promuevan la diversidad. Sin embargo, la transversalización se enunció por poco tiempo y no se tendió a su construcción, quedando la interculturalidad declarada muy próxima de las clásicas políticas indigenistas de la educación indígena y bilingüe: compensatoria y focalizada en grupos excluidos.

Recapitular la historia de la educación indígena mexicana para comprender el surgimiento de la ESI permite rastrear el origen de la retórica de la interculturalidad en la política educativa, así como la construcción de la demanda. La ausencia de definiciones explícitas sobre interculturalidad en los documentos de planeación sectorial, e inclusive la escasez de referencias a la ESI como parte de la política educativa en dichos documentos, evidencia la necesidad de buscar definiciones de interculturalidad externas a la política que permitan situarla como metáfora y concepto. Así, encontré que lo que hace posible la comprensión del aporte de la metáfora de interculturalidad como recurso retórico que busca marcar diferencia con las políticas indigenistas (o para indígenas) anteriores, es la declaración de su objetivo transformador (Dietz, 2007). Es decir, la interculturalidad como característica de políticas públicas que tienen por intención la construcción de sociedades que no sólo reconozcan la existencia de la diversidad, sino que la fomenten al reconocerla como condición necesaria para el futuro globalizado (Dietz, 2007).

Este discurso heredero del multiculturalismo continental europeo (Dietz, 2007) se nutre en América Latina de la teoría de la colonialidad del poder y de los límites de la modernidad instrumental que se difuminó

desde la Europa del siglo XVIII (Quijano, 1988 y 2000). De tal forma, da origen a la llamada interculturalidad crítica (Walsh, 2009) que sostiene que su objetivo es necesariamente la descolonización de la educación y la sociedad. En este sentido, un aspecto fundamental de la interculturalidad es su diferenciación de los indigenismos latinoamericanos clásicos. En principio, la interculturalidad y las políticas que la median no buscan la integración de cuerpos físicos de individuos en los espacios de desarrollo de sociedades estáticas, sino que propone estrategias de transformación social para todos (Schmelkes, 2008). De esta manera, los pueblos originarios, históricamente excluidos, no sólo tienen derecho a hacerse presentes en las instituciones y representaciones del Estado y la sociedad, sino que tienen derecho a participar de su construcción y reformulación. Es éste, pues, el camino pendiente.

REFERENCIAS

- Bastida Muñoz, Mindahi C. (2005). Hacia la interculturalidad en las instituciones de educación superior, en M. A. Rodríguez (ed.), *Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad*, pp. 283-288. México: CGEIB – OCE – FLAPE – Contracorriente.
- Bello Domínguez, Juan. (2009). *El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México*. Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 9: historia e historiografía de la educación, pp. 1-10. México: COMIE.
- Casillas Muñoz, María d. L., y Laura Santini Villar. (2009). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México: SEP.
- Dietz, Gunther. (2007). La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad. *Puntos de Vista*, III(12): 27-46.
- Dietz, Gunther; Rosa G. Mendoza Zuany, y Sergio Téllez Galván. (2007). “Introducción”, en G. Dietz, R. Mendoza Zuany y S. Téllez Galván (eds.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*, pp. 7-20. Quito: Abya Yala.
- Dietz, Gunther, y Laura S. Mateos Cortés. (2011). *Interculturalidad y educación en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacio-*

- nales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- Hernández Loeza, Sergio. (2016). "Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México". *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(2): 95-119.
- Huerta Morales, María G. (2016). "Procesos interculturales y construcciones sociales: Apuntes para una antropología de las políticas públicas". *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, 4(VI): 118-134.
- Korsbaek, Leif, y Miguel Ángel Sámano Rentería. (2007). "El indigenismo en México: antecedentes y actualidad". *Ra Ximhai*, 3(1): 195-224.
- Llanes Ortíz, Genner. (2008). *Interculturalización fallida: desarrollismo, neoindigenismo y Universidad Intercultural en Yucatán, México*. *TRACE*, 53: 49-63.
- Martínez Casas, Regina. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, XXXIII(250): 249 – 261.
- Oehmichen Bazán, Cristina. (1999). *Reforma del Estado. Política social e indigenismo en México (1988-1996)*. México: UNAM.
- Olivera Rodríguez, Inés. (2015). ¿Desarrollo o bien vivir? Repensando la función social de la Universidad Intercultural desde el cuestionamiento al efecto educativo. *Revista Anthropologica*, 32(33): 179-207.
- Olivera Rodríguez, Inés. (2017). Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actoras: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural. *Anthropologica*, 35(39): 75-98.
- Rojas Cortés, Angélica, y Erica González Apodaca. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV(1): 73-91.
- Salmerón, Fernando. (2017). Prólogo, en F. González González, F. Rosado May, y G. Dietz (coords.), *La gestión de la educación superior intercultural en México: retos y perspectivas de las universidades interculturales*, pp. 10-16. México: Universidad Autónoma de Guerrero.
- Schmelkes, Sylvia. (2003). *Educación superior intercultural: El caso de México*. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas. México, noviembre de 2003.
- Schmelkes, Sylvia. (2013). Las universidades interculturales en México: sus retos y necesidades actuales, en S. E. Hernández Loeza, M. I. Ramírez Duque, Y. Manjarrez Martínez, y A. Flores Rosas (coords.),

- Educación intercultural a nivel superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, pp. 179-189. México: UIEP – UCIREN – UPEL. Secretaría de Educación Pública (SEP). (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- _____. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- _____. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- Shore, Cris. (2010). La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda*, 10: 21-49.
- Shore, Cris, y Susan Wright. (1997). Policy. A New Field of Anthropology, en C. Shore y S. Wright (eds.), *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*, pp. 3-39. Nueva York: Routledge.
- _____. (2015). “Governing by Numbers: Audit Culture, Rankings and the New World Order”. *Social Anthropology*, 23(1): 22-28.
- Subsecretaría de Educación Superior (SES). (2018). Subsecretaría de Educación Superior: Instituciones de Educación Superior; consultado el 20 de junio, en: <<http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones.html>>.
- Walsh, Catherine. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural, en J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*, pp. 75-96. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés.
- Zolla, Carlos, y Emiliano Zolla Márquez. (2004). *Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas*. México: UNAM.

II. Historia de las universidades interculturales en México

Fernando I. Salmerón Castro

ANTECEDENTES

La idea de contar con universidades indígenas o llevar a cabo una educación con pertinencia cultural que atendiera de manera particular a la población indígena surgió en México desde los años setenta del siglo XX. Destaco aquí algunos proyectos significativos que pueden considerarse como antecedentes en un doble sentido, porque cultivaron la idea sobre esta necesidad y porque establecieron características de atención novedosas para un medio en el que la educación superior convencional no había participado.

Uno de los primeros programas dedicados a formar profesionales indígenas bilingües, fuera del sistema de educación normal, se creó en 1979 (y operó hasta 1982) dentro del Centro de Investigaciones Superiores del INAH —hoy Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)— como licenciatura en Etnolingüística. Este programa, que fue coordinado por Luis Reyes, pretendía fortalecer la formación académica de los docentes dedicados a impartir educación en las escuelas de la Secretaría de Educación Pública. Todos sus estudiantes eran profesores de este subsistema y todos ellos se involucraron en la educación indígena, si bien fueron pocos los que regresaron al trabajo en las aulas. A partir de 1991, el CIESAS, con apoyo del Instituto Nacional Indigenista (INI), reorganizó la propuesta y dio inicio a una maestría en Lingüística indoamericana que ha formado a un grupo muy importante de profesionales bilingües de México y de América Latina (Martínez Casas, 2013; véase también 2011). Con los años, este programa se ha alejado de la formación de profesionales para la práctica de la educación indígena y ha fortalecido la orientación hacia la formación de lingüistas de primer nivel especializados en lenguas amerindias. Este paso se ha consolidado con la apertura del doctorado en Lingüística

indoamericana que se imparte en el CIESAS de la Ciudad de México desde 2010.

La formación de maestros para el medio indígena es, sin duda, el ámbito de la educación intercultural más importante antes de la creación de las universidades interculturales (véase Rebolledo, 2010; Velasco, 2015). En estrecha relación con la formación de profesionales etnolingüistas señalada arriba, al fundarse la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Dirección General de Educación Indígena de la SEP estableció un convenio para la profesionalización de los docentes. De esta búsqueda surgieron la licenciatura en Educación indígena (1982) y las licenciaturas en Educación preescolar y en Educación primaria para el medio indígena (1990). En la actualidad se imparten versiones presenciales y mixtas de ambas carreras en las distintas unidades de la UPN (Tirzo, 2013). Adicionalmente, el Área académica 2, “Diversidad e interculturalidad” de esta universidad tiene cuerpos académicos denominados Didáctica de la lengua; Diversidad, ciudadanía y educación; Educación intercultural bilingüe; Hermenéutica y educación multicultural; e Interculturalidad: equidad y pertinencia en la educación.¹

Otro esfuerzo para formar docentes indígenas profesionales han sido las normales indígenas, entre las que destacan las de Chiapas, Michoacán y Oaxaca. Se trata de instituciones promovidas por los propios pueblos indígenas a partir de la mitad de los años noventa del siglo XX, organizadas de manera autogestiva y formalizadas posteriormente. La más antigua es la Escuela Normal Indígena de Cherán, Michoacán, que data de 1995 e imparte las licenciaturas en Educación primaria intercultural y bilingüe y la de Preescolar indígena (García, 2004; Leco y Tehandon, 2008; Baronnet, 2010; Arcos, 2012). La Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (NBIO) se creó en el 2000 y posteriormente se trasladó a sus propias instalaciones en San Jerónimo Tlacoahuaya, Oaxaca. Desde sus inicios ha formado 14 generaciones de docentes bilingües en sus dos licenciaturas de Preescolar y Educación primaria intercultural bilingüe (Gabriel Hernández, 2010). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” de Zinacantán, Chiapas, se fundó en el 2000 a partir de un movimiento disidente organizado por egresados de la UPN (Baronnet, 2008).

¹ Véase: <<http://www.upn.mx/index.php/areas-academicas/area-2-diversidad-e-interculturalidad>>.

Conviene también mencionar dos experiencias locales muy significativas que se gestaron antes del 2000: el Instituto Tecnológico Superior Purépecha de Cherán,² Michoacán, y el Instituto Tecnológico Regional Mixe de Santa María en Tlahuitoltepec, Oaxaca.³ Ambas instituciones forman parte hoy de la Universidad Tecnológica de México y sus particularidades programáticas se ciñen a las características formativas generales del subsistema.

La Universidad de la Tierra en Oaxaca⁴ surgió a partir de un proyecto de la sociedad civil en 1999 y se fundamenta en la idea de reunirse para estudiar y aprender juntos. Quienes allí estudian deben lograr la capacidad de proponer de manera independiente servicios que sean útiles para las personas y las organizaciones, derivando de allí sus ingresos. La formación se logra en la práctica mediante la observación y la experimentación, mientras que la información teórica y abstracta debe sumarse a esta experiencia. Para ello se organizan círculos de lectura especializados, seminarios, conferencias y talleres. Estas propuestas deben ser factibles, justas y ecológicamente sensibles, además de ponerse a prueba de manera concreta e inmediata (Esteva, 2006; Madrid, 2016).

En 2001 se creó formalmente la Universidad Autónoma Indígena de México, en el estado de Sinaloa. La universidad se originó en 1982 como un proyecto de formación para indígenas dentro del Departamento de Etnología de la Universidad de Occidente, a cargo de Jesús Ángel Ochoa Zazueta, y opera desde agosto de 1999. Esta institución desarrolló un modelo novedoso de atención que buscó modificar de raíz la situación de los estudiantes indígenas, al denominarlos “titulares académicos” y ofrecerles albergue y alimentación durante la duración de sus estudios.⁵

Asimismo, existe un conjunto de iniciativas educativas con una larga trayectoria de promover la educación en el medio rural e indígena. Destacan los impulsados por el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder), que hoy alberga a la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCI-Red) y a la Universidad con los Pueblos de la Sierra. El Cesder es el nombre con que se conoce a la organización civil Promoción y

² Véase: <its-purhepecha.edu.mx>.

³ Véase: <<http://www.tecnm.mx/archivos/irc/informerendicion2011/Oaxaca/IRC%20de%20La%20Regio%CC%81n%20Mixe.pdf>>.

⁴ Véase: <<http://unitierraoax.org/>>.

⁵ Véase el excelente recuento de los antecedentes, los inicios y primeros pasos de la UAIM que hace Ernesto Guerra García (2016), uno de sus fundadores.

Desarrollo Social, A.C., que lleva a cabo trabajo de “educación alternativa adecuada al medio rural” desde 1982 en la sierra de Puebla (Osollo, 2004). Se trata de un centro de formación y participación comunitaria ampliamente reconocido a nivel nacional e internacional con una reinserción importante de los jóvenes allí formados en la coordinación y el desarrollo de nuevos proyectos.

La UCI-Red es una organización de la sociedad civil fundada en 1998 que recoge más de 30 años de experiencia del Cesder. Su trabajo se basa en “procesos de acompañamiento a comunidades y colectivos en regiones campesinas e indígenas” para desarrollar lo que ellos llaman “planificación con sujeto, planificación estratégica institucional, procesos de fortalecimiento organizacional y diseño de modelos educativos”.⁶ La Universidad con los Pueblos de la Sierra es la iniciativa más reciente cobijada por estos dos proyectos y se basa en un modelo educativo estrechamente comprometido con comunidades indígenas y campesinas en sus propios espacios⁷ (Berlanga, 1993 y 2005; Osollo, 2004; Cesder, 2017).

En San Luis Potosí se gestaron también dos proyectos universitarios dirigidos a atender el rezago educativo superior en las localidades rurales e indígenas: la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, fundada en 2001 y reconocida mediante decretos de creación como organismo público descentralizado del gobierno del estado en 2002 y en 2007; y la Universidad Indígena de Matlapa, reconocida como organismo público descentralizado estatal el 3 de febrero de 2007. Por acuerdo entre el gobierno federal y el gobierno estatal, ambas instituciones se extinguieron para dar lugar a la creación de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, en enero de 2011 (Casillas y Santini, 2006; Silva Carrillo, 2010).

LA CGEIB Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

En 2001, como producto de los cambios introducidos por la alternancia política y las promesas hechas por el presidente Vicente Fox a los pueblos indígenas, se creó en la Secretaría de Educación Pública (SEP) la Coordi-

⁶ Véase: <<http://www.ucired.org.mx/uci-red/principios>>.

⁷ Véase: <<http://www.ucired.org.mx/uci-red/noticias>>.

nación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Esta oficina se propuso la creación de un esquema de formación universitaria intercultural que incluyera una participación decidida de la población indígena. Para lograrlo realizó dos grandes reuniones con la participación de especialistas, agentes educativos y representantes de diversos programas de educación rural e indígena. La primera reunión se realizó en Guatemala en abril de 2002 y la segunda en San Miguel Regla, Hidalgo, en septiembre de 2003 (Casillas y Santini, 2004). Asimismo, en 2002, a menos de un año de haberse creado la CGEIB, inició un proceso de consulta a los pueblos originarios de México (CGEIB-SEP, 2006). Para ello se llevaron a cabo una serie de foros en los que participaron autoridades tradicionales, padres y madres de familia, mujeres, líderes sociales, médicos tradicionales, maestros y maestras de educación indígena. Se les pidió expresar las aportaciones que consideraban más importantes en materia de conocimientos y valores que deberían tenerse en consideración para construir propuestas curriculares (Schmelkes 2006). Algunas de las preguntas detonadoras se referían específicamente a conocimientos, valores y saberes; otras buscaban indagar sobre qué tipo de escuela consideraban que necesitaban; y otras sobre las herramientas didácticas que permitirían trabajar mejor esos conocimientos y saberes (CGEIB-SEP, 2006).

Entre las inquietudes y demandas recogidas en estos foros aparecieron algunas asociadas a la necesidad de que los propios pueblos indígenas participaran en el diseño y la gestión de las políticas gubernamentales destinadas a ellos, particularmente en las educativas. De ahí la necesidad de contar con miembros de los pueblos que estuvieran preparados académicamente para hacerlo, sin abandonar el estrecho contacto con sus comunidades. De manera especial se insistió en la necesidad de utilizar la lengua indígena en la educación y dar continuidad a la educación indígena, desde la primaria hasta el nivel superior.

En la Memoria del Foro Pueblos del Sur de Veracruz se recogió la solicitud urgente para: “el establecimiento de una universidad indígena intercultural con criterios universales...” (CGEIB, 2006: 22). En este foro participaron los mazatecos reubicados en el valle de Uxpanapa como consecuencia de la construcción de la presa Miguel Alemán en sus territorios originales. Entre los totonacos, la solicitud se centró en la creación de una “institución formadora de docentes con una visión indígena, y escuelas de nivel medio y superior que incluyan profesionales de orientación étnica para el desarrollo del pueblo totonaco” (CGEIB, 2006: 31).

La CGEIB fundamentó su propuesta en la necesidad de impulsar una educación intercultural para hacer frente a los cambios introducidos por las reformas constitucionales, que reconocen a México como un país multicultural y plurilingüe, y también para atender las demandas planteadas en los incumplidos Acuerdos de San Andrés Larráinzar (Schmelkes, 2004). El proyecto tuvo que inscribirse en las condiciones establecidas por la Subsecretaría de Educación Superior, encabezada por Luis Rubio, para la creación y operación de nuevas IES en el marco de la política federal de ampliación y diversificación de la oferta educativa. Así se estableció la creación de instituciones públicas en los territorios de los estados federados bajo el régimen de organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales, avalados por las Comisiones Estatales de Planeación de la Educación Superior. Estas condiciones se han mantenido sin grandes cambios desde 1995 (véase Rubio, 2006, para los primeros 10 años; Tuirán y Muñoz, 2010, para los seis años siguientes).

Las universidades interculturales surgieron en este periodo y en este contexto como una forma de ampliar y diversificar la oferta de Educación Superior, buscando extender las oportunidades educativas para atender con pertinencia a estudiantes de diversos orígenes, lenguas y culturas del país. Formaron parte de una estrategia de diversificación de la educación superior que incluyó otras fórmulas como las universidades tecnológicas y las universidades politécnicas. Sin embargo, se orientaron específicamente con base en dos líneas de acción ampliamente descritas por Casillas y Santini (2006, 2009):

- 1) Crear nuevas instituciones de educación superior con una vocación particular que favorezca el establecimiento de un diálogo intercultural, que se orienten a hacer compatibles los procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos, que logren beneficiar a las poblaciones que las sustentan y que contribuyan a librar barreras de comunicación entre el conocimiento popular proyectado en la sabiduría indígena y el conocimiento científico generado en las universidades convencionales.
- 2) Diseñar estrategias en las universidades cuyo desarrollo y prestigio académico ya se ha consolidado para emprender acciones que se orienten a la inclusión del conocimiento y se abran a la reflexión sobre el valor de la diversidad cultural y sobre la importancia de que estas instituciones generen espacios que acojan los conocimientos y las expresiones culturales de los pueblos originarios.

Basadas en estos ejes, las universidades interculturales (UI) se proponen ofrecer servicios educativos de formación profesional, investigación, difusión de la cultura y acciones de vinculación comunitaria con pertinencia, para impulsar el desarrollo de las comunidades rurales e indígenas del país. Fundamentan su existencia en la necesidad de impulsar proyectos de recuperación, consolidación y desarrollo de las culturas de los pueblos originarios y fortalecer, de esta forma, los vínculos y la comunicación entre la universidad y las comunidades indígenas.

Por todas estas razones, el subsistema de universidades interculturales es un proyecto desarrollado e impulsado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (Casillas y Santini, 2006, 2009). El modelo de las UI, como instrumento de política pública, ha permitido concertar y poner en marcha nuevas instituciones de educación superior en regiones con amplia presencia de población indígena. Se trata, sin duda, de proyectos innovadores debido a las características distintivas de su creación y operación. Sin embargo, debido a estas mismas razones, han enfrentado serios retos en su construcción, ejercicio y consolidación (véase Schmelkes, 2009).

PROPÓSITOS Y LÍNEAS DEL MODELO DE CREACIÓN DE LAS UI

Como señalamos arriba, las UI son instituciones descentralizadas de los gobiernos estatales que cuentan con financiamiento “solidario” del gobierno federal. Por lo tanto, son universidades estatales, no federales y el “financiamiento solidario”, establecido en una relación de 50%,⁸ tiene un monto que se determina en una negociación global entre el estado en cuestión y la federación. Sobra decir que la federación suele considerar su aportación como complementaria al financiamiento estatal, lo que no necesariamente es verdad. En los acuerdos realizados para su creación se ha establecido que no puede haber más de una UI por estado y que deben establecerse a partir de una solicitud expresa del gobierno del estado en la que se manifiesta el acuerdo de la autoridad estatal, la autoridad mu-

⁸ Una excepción a este modelo de financiamiento es la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) debido a que fue la primera institución de su tipo creada por la CGEIB y el convenio firmado entre la Secretaría de Educación Pública y el gobierno del Estado de México estableció 80% de aportación federal.

nicipal y una localidad o comunidad indígena. De hecho, las autoridades estatales suelen buscar esta localización a partir de sus planes de desarrollo y los equilibrios políticos con las localidades solicitantes. En su establecimiento desempeña un papel central el denominado “Estudio de factibilidad”. Por estas razones, la creación de una universidad intercultural requiere un largo proceso de negociación, análisis y equilibrio de fuerzas en el estado, como puede apreciarse en los párrafos siguientes (véase la lectura que hace Alfonso Barquín, 2015, del proceso completo).

Como se ha mencionado, con excepción de la Universidad Veracruzana Intercultural, las UI auspiciadas por la SEP son instituciones descentralizadas de los gobiernos estatales. Es decir que son promovidas por el gobierno federal, pero se establecen en los lugares donde los gobiernos estatales consideran que las requieren. Las solicitudes iniciales provienen de las comunidades interesadas, pero la decisión debe ser aprobada por el Consejo de Planeación de la Educación Superior del Estado (Ceplades). El estudio de factibilidad y las solicitudes de las comunidades son únicamente parte de los ingredientes que este consejo combina con elementos de planeación de la oferta educativa, disponibilidad de recursos y cálculos políticos estratégicos. Su recomendación está sujeta a la autoridad educativa estatal y, finalmente, al gobernador en turno. Una vez alcanzado el acuerdo éste se plasma en la firma de un convenio entre el gobierno estatal y la SEP. El decreto de creación de la institución queda a cargo del gobierno estatal y, en principio, se ajusta a los términos del convenio, aunque esto no siempre es exacto. Los decretos establecen los términos del financiamiento en corresponsabilidad solidaria con el gobierno federal y la estructura de la universidad.

Con base en mi participación en el proceso de instrumentación de la propuesta, puedo afirmar que las UI constituyen un proyecto estratégico del gobierno federal cuyo propósito fundamental consiste en ofrecer modalidades educativas pertinentes en el nivel de educación superior para jóvenes de todos los sectores sociales que residen en regiones rurales, principalmente indígenas. Por esta razón dichas instituciones consideran como uno de sus objetivos centrales el rescate y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas y afrodescendientes de las regiones donde se asientan. Para lograrlo, se fundamentan en el “enfoque intercultural”, que para este propósito se define como un diálogo de saberes y entendimiento entre personas y entre visiones del mundo que provienen de horizontes culturales diferentes. Promueven así la apertura de espacios para

la revitalización, el desarrollo económico y social, así como la consolidación de lenguas y culturas originarias (véase Casillas y Santini, 2009: 34-40). Las principales características del modelo que han seguido estas universidades son las siguientes (Casillas y Santini, 2009):

- a.* Axiológicamente, promueven el reconocimiento y la revitalización de las sociedades indígenas en México desde la perspectiva de la interculturalidad, esto es: su interacción dialógica con los distintos estamentos de las sociedades nacional e internacional.
- b.* Como tareas sustantivas, realizan tanto investigación como docencia (a semejanza de otras instituciones de educación superior), pero además hacen mucho hincapié en la vinculación activa de sus procesos institucionales con problemas comunitarios de las sociedades indígenas a las que sirven.
- c.* Con respecto a organización, constituyen un sistema de planteles situados en diversas regiones del país. Aunque imparten carreras similares, son autónomas en materia de diseño de planes de estudio, en cuya elaboración y ajuste a las condiciones diversas del entorno participan los cuerpos docentes.
- d.* En términos pedagógicos siguen una orientación constructivista y de participación comunitaria. Es decir, que consideran a los estudiantes y a las comunidades locales como sujetos que portan y elaboran conocimientos, lo que implica enseñar de cierto modo y también admitir como docentes a los llamados “sabios locales” (especialistas en diversos ámbitos como pueden ser: la agricultura, arquitectura y la medicina, entre otros) (Casillas y Santini, 2009: 158-163).

Estos nuevos sistemas buscan proporcionar educación superior pertinente, de alta calidad y con criterios de equidad, orientada a la formación general, a la formación de competencias específicas y en relación estrecha con las necesidades de las comunidades que las sustentan. En particular, las UI tienen el propósito de llevar educación superior de estas características a las regiones indígenas, donde no existen otras opciones de educación superior.

En lo académico, las universidades interculturales buscan ofrecer programas formativos de alto nivel académico profesional asociado y de licenciatura. Estos programas están orientados a la formación de profe-

sionales que, a partir del reconocimiento de su cultura, lengua y valores comunitarios, adquieran un espíritu científico sensible a la diversidad cultural. Los estudiantes asumen un compromiso sólido con el desarrollo de sus pueblos y de su país. Los profesores-investigadores cuentan con la preparación disciplinaria y pedagógica adecuada para las necesidades específicas de estas universidades. Por lo tanto, se espera que estas instituciones de educación superior (IES) abran un espacio de respeto y reconocimiento a los aportes de diferentes culturas que coexisten en México. A 15 años de su creación, las experiencias son mixtas y es claro que no todos los propósitos se han logrado. En las siguientes páginas se hará una evaluación crítica de algunos de sus logros y fracasos.

Estas nuevas instituciones ofrecen un espacio de formación que amplía las perspectivas de desarrollo profesional y científico, e impulsa el desarrollo de los pueblos indígenas, afrodescendientes y de la sociedad en general. En ellas se promueve la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural del país, desde la perspectiva de sus propias regiones de origen. Por estas razones, su oferta educativa se basa en el diseño de carreras innovadoras que atiendan a las necesidades de desarrollo de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Las carreras de estas instituciones han sido desarrolladas específicamente para ellas; son interdisciplinarias, pertinentes y basadas en un enfoque por competencias (pueden consultarse los lineamientos en Casillas y Santini, 2009). Entre las opciones de formación profesional de nivel licenciatura se destacan: Lengua y cultura, Desarrollo sustentable, Comunicación intercultural, Desarrollo turístico sustentable, Gestión intercultural para desarrollo, Gestión municipal, Ingeniería en sistemas de producción, Salud intercultural, Desarrollo forestal comunitario, Gestión comunitaria y gobiernos locales, Arte y patrimonio cultural. Asimismo, en años recientes se desarrollaron e instrumentaron nuevas carreras como Derecho de los pueblos indígenas, Ingeniería en energía, Arquitectura biosustentable y Economía solidaria, según se observa en la oferta académica de las distintas universidades.

En términos de vinculación con la sociedad, estas universidades establecen actividades permanentes de planeación, organización, operación y evaluación de acciones en las que la docencia y la investigación se relacionan directamente con las comunidades que les dan sustento para la atención de necesidades específicas (véase Casillas y Santini, 2009: 163-166).

Las UI han llevado infraestructura educativa a zonas rurales en las que confluye una significativa proporción de estudiantes indígenas. Tienen la misión de abrir espacios para promover y estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno, que son las que las nutren y les dan sustento. Nutrir y dar sustento tiene varios significados. Las comunidades las sostienen en parte, les donaron terrenos, se involucran en su creación y en su operación (mediante consejos sociales de participación), y las consideran parte de su patrimonio. Por otra parte, éstas son las comunidades de conocimiento con las que la universidad y sus integrantes tienen que trabajar para la recuperación, revaloración y desarrollo de saberes tradicionales. Las comunidades son también las que producen a los jóvenes que van a prepararse en las universidades, e idealmente a las que van a volver cuando terminen su formación. La vinculación es tanto un espacio formativo como una herramienta de interacción permanente con las comunidades del entorno.

Las UI introducen, de este modo, un esquema innovador de enseñanza-aprendizaje-investigación-vinculación. Ello requiere de un modelo de organización académica novedoso en el que profesores y funcionarios participen directamente en tareas de conducción académica, investigación, formación y vinculación. Las autoridades, los estudiantes y los profesores deben involucrarse en el desarrollo de conocimientos pertinentes y útiles para las comunidades que los sustentan. Esto implica un doble proceso de investigación y formación. Al mismo tiempo, la retroalimentación necesaria entre comunidades y universidad que este proceso requiere se convierte en una forma de vinculación mucho más estrecha.

LAS INSTITUCIONES CREADAS CON PARTICIPACIÓN DE LA CGEIB

La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), ubicada en San Felipe del Progreso, fue la primera de estas instituciones. Su creación fue aprobada por la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP en agosto de 2003, pero su decreto de creación se publicó hasta el 10 de diciembre en la *Gaceta de Gobierno del Estado de México*, por lo que sus actividades dieron inicio hasta el 6 de septiembre de 2004 (Casillas y Santini, 2009:

245-246). Actualmente, la UIEM cuenta con una sede en el oriente del estado, en la localidad de Tepetlixpa.

La segunda institución fue la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich), ubicada en San Cristóbal de Las Casas. Fue creada en 2004, su decreto de creación se publicó en el *Periódico Oficial del Estado de Chiapas* el 1° de diciembre de 2004 e inició sus actividades un año después en agosto de 2005 (Casillas y Santini, 2009: 246). Hoy cuenta con cuatro sedes adicionales ubicadas en Oxchuc, Yajalón, Las Margaritas y Valle de Tulijá.

La Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), ubicada en Oxolotán, municipio de Tacotalpa, inició sus actividades en agosto de 2005. El Convenio de Coordinación para la Creación, Operación y Apoyo Financiero se firmó el 11 de julio de 2005 y el decreto de creación se publicó en el *Periódico Oficial del Estado de Tabasco* el 5 de abril de ese año. Actualmente cuenta también con dos sedes adicionales en Villa Vicente Guerrero y Villa Tamulté de las Sabanas.

Un caso particular es la Universidad Veracruzana (UV) Intercultural que solemos considerar como una más de las UI, pero en realidad es un programa dentro de una de las universidades públicas autónomas más importantes del país. El proyecto se formalizó mediante un acuerdo con la CGEIB en 2004, iniciando sus actividades al año siguiente. La Universidad Veracruzana ha impulsado este proyecto —como programa a partir de 2005 y como dirección a partir de 2007— para atender a las regiones indígenas clave del estado en una “relación bidireccional” con los programas de la UV. La Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural trabaja en la promoción de las condiciones necesarias que permitan cumplir con las funciones sustantivas de la universidad. En este momento se ofrece, en cada una de sus sedes, la licenciatura en Gestión intercultural para el desarrollo, que cuenta con cinco orientaciones terminales: Lenguas, Comunicación, Sustentabilidad, Derechos, y Salud.⁹ Cuenta con cuatro unidades académicas: Totonacapan, Huasteca, las Grandes Montañas y los Tuxtlas. En colaboración con el Instituto de Estudios Educativos de la UV, la UVI ha construido un cuerpo de profesores-investigadores que se dedican a estudiar el propio proyecto, la educación superior intercultural y la educación indígena en general (véase, por ejemplo, Dietz y Mendoza, 2008; Alatorre, 2010; Dietz y Mateos, 2011; Mendoza, 2013).

⁹ Véase: <<https://www.uv.mx/uvi/>>.

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), que se había creado como universidad estatal en 2001, tardó en lograr el reconocimiento de la SEP. Inicialmente enfrentó problemas de financiamiento y falta de apoyo del gobierno de Sinaloa. Algunas de sus innovaciones formativas chocaron con los esquemas de tránsito de la carrera escolar y le llevaron a crisis recurrentes en su financiamiento y credibilidad ante las instituciones gubernamentales. En 2003 la CGEIB promovió, a solicitud del gobierno del estado, una evaluación de su viabilidad. El análisis encontró que se trataba de un modelo que tenía importantes virtudes que podrían fortalecerse si se adoptaban algunas medidas de fortalecimiento institucional. Para ello, a partir de 2006 la UAIM adoptó elementos programáticos de las universidades interculturales y se acogió al esquema de financiamiento del subsistema (Guerra, 2008; Guerra y Meza, 2009).

Una nueva ley orgánica, publicada en el *Periódico Oficial del Estado de Sinaloa* el 19 de agosto de 2016, realizó cambios más profundos, incluyendo el nuevo nombre de Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS).¹⁰ Es la institución más grande del subsistema en términos del número de alumnos y de programas académicos (que se ofertan a nivel de licenciatura y posgrado). Cuenta, además, con carreras de tiempo parcial y a distancia para la atención de población trabajadora mayoritariamente no indígena en la ciudad de Los Mochis; tiene también unidades académicas en Mochicahui, municipio de El Fuerte y Choix.

En 2005 se gestionó la creación de una universidad intercultural en Valladolid, Yucatán. Sin embargo, las negociaciones con las autoridades estatales no lograron concretar que la Universidad de Oriente llevara el apellido de intercultural (Llanes Ortiz, 2008). No obstante, inició sus actividades con alguna influencia de la CGEIB, estableció carreras de las que habían sido diseñadas por esta oficina y mantuvo, durante su primera época, una estrecha relación con las otras universidades interculturales. Su decreto de creación, originalmente publicado el 21 de diciembre de 2005 en el *Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán*, con posterioridad fue modificado en dos ocasiones: abril de 2013 y febrero de 2016.

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) está ubicada en la localidad de Lipuntahuaca, municipio de Huehuetla. Su decreto de creación fue publicado en el *Periódico Oficial del Gobierno del Estado* el 8 de marzo de 2006 y sus actividades dieron inicio en agosto de ese

¹⁰ Véase: <<http://uais.edu.mx/portal/>>.

mismo año. Esta universidad ha mantenido una relación estrecha con otros actores orientados a la formación de la población local, en particular la Cooperativa Tosepan Kali y el Cesder.

La Universidad Indígena Intercultural de Michoacán, cuya rectoría se encuentra ubicada en Pátzcuaro, se creó en 2006 e inició formalmente sus actividades en septiembre del año siguiente. A pesar de que su decreto de creación fue publicado en el *Periódico Oficial del Estado de Michoacán de Ocampo* el 11 de abril de 2006, sus actividades de hecho iniciaron antes bajo un esquema de diplomados abiertos para todo público. Tiene tres unidades académicas: Purépecha en Pichátaro, municipio de Tingambato; Costa Nahua en Faro de Bucerías y Otomí-Mazahua en San Felipe de los Alzati, Zitácuaro.

La Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO) se creó mediante un decreto publicado en el *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Quintana Roo* el 30 de octubre de 2006 con el nombre de Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo. Está ubicada en la cabecera municipal de José María Morelos, en el corazón de la Selva Maya, último bastión de la Guerra de Castas.¹¹ El 15 de abril de 2009 se publicó un nuevo decreto que modificó sustancialmente al anterior, comenzando por el nombre de la universidad. El primer rector de esta institución había dirigido la universidad estatal y desde ahí había comenzado a promover la creación de una “Unidad Académica de la Zona Maya como una forma de atender a la población indígena del estado (Rosado May, 2004).

La Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), establecida en la localidad de la Ciénega, municipio de Malinaltepec, abrió sus puertas en 2007, pero su gestación es muy anterior. Floriberto González (2017) sostiene que la discusión sobre la necesidad y oportunidad del proyecto inició desde 1995 y es claro que el debate en torno a la forma que debería asumir y su relación con las distintas autoridades gubernamentales fue muy largo. En 2006 el gobierno del estado de Guerrero se pronunció por la ubicación de la montaña alta y publicó el decreto de creación en el *Periódico Oficial del Gobierno del Estado* el 15 de diciembre de 2006. Esta decisión dividió para siempre al grupo promotor local del que surgieron dos instituciones: una creada por el gobierno de Guerrero en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (la UIEG) y otra

¹¹ Se refiere a la sublevación de los grupos mayas de la zona oriental de la península de Yucatán, en contra de la población de “blancos” durante la segunda mitad del siglo XIX.

de creación independiente, sin financiamiento público, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur. En su búsqueda de acreditación académica y soporte financiero, esta última ha recorrido un largo trayecto que le ha valido un importante reconocimiento social. Como se ha mencionado, las condiciones impuestas a la creación de las universidades interculturales impiden la existencia de dos UI en el mismo estado y el gobierno del estado de Guerrero no ha logrado negociar la creación de otra institución de apoyo solidario con el gobierno federal.

En 2010 se gestionó la creación de la Universidad Intercultural del Estado de Nayarit. Se estableció en la localidad de Guadalupe Ocotán y se obtuvieron recursos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas para la construcción de sus primeros edificios y la operación de su primer año académico (2011-2012). El decreto de creación se publicó en el *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Nayarit* el 4 de septiembre de 2010. Sin embargo, con el cambio de autoridades estatales al fin de 2011 se redujeron los presupuestos y se cancelaron algunos proyectos, entre ellos la universidad. El autor, como responsable de gestionar el proyecto, tuvo que explicar en reiteradas ocasiones a las autoridades federales la discontinuidad del mismo (véase la nota de Guadalupe Ocotán Oficial, 2018).

El 15 de enero de 2011 se creó la Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP) por acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública y el gobierno del Estado de San Luis Potosí. El decreto de creación, publicado en el *Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí* el 15 de enero de 2011, señala la extinción de dos instituciones estatales —la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí y la Universidad Indígena de Matlapa—, y la creación de la nueva universidad. La UICSLP mantiene algunas características de sus antecesoras: significativamente la rectoría en la capital del estado y 11 unidades académicas en Cárdenas, Cerritos, Charcas, Ciudad Valles, Matehuala, Matlapa, Tamazunchale, Tamuín, Tancanhitz, Tanquián y Villa de Reyes. Cabe señalar que el diseño de la mayor parte de sus carreras y su organización académico-administrativa no se apega al modelo UI. Por ejemplo, se ofrecen varias carreras “tradicionales”, como son Derecho, Informática administrativa y Enfermería.

La institución más recientemente creada es la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH), ubicada en Tenango de Doria. Su decreto de creación se publicó el 1° de octubre de 2012, a un año del comienzo de labores académicos, y posteriormente se modificó el 1° de agosto de 2016 en el *Periódico Oficial del Estado*. Como muchas de las UI, la de Hidalgo

fue resultado de varios años de cabildeo por parte de una organización indígena local, que fue en este caso el Movimiento Indígena Otomí (MIO) (Castillo Rosas, 2016).

UNIVERSIDADES INTERCULTURALES SEGÚN ORDEN DE CREACIÓN

<i>Denominación</i>	<i>Fecha de inicio</i>	<i>Municipios/sedes</i>
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)	2001/2005*	Mochicahui, Los Mochis y Choix
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	Diciembre 2003	San Felipe del Progreso y Tepetlixpa
Universidad Intercultural de Chiapas (Unich)	Diciembre 2004	San Cristóbal de Las Casas
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	Abril 2005	Oxolotán
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	2005	Izhuatlán de Madero (sede Huasteca), Tequila (Grandes Montañas), Mecayapan (Las Selvas) y el Espinal (Totonacapan)
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	Marzo 2006	Huehuetla
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	Abril 2006	Pichátaro, Costa Nahua y San Felipe de los Alzati
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMOROO)	Octubre 2006	José María Morelos
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	Diciembre 2006	La Ciénega
Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP)	Enero 2011	Cárdenas, Cerritos, Ciudad Valles, Charcas, Matehuala, Matlapa, Tampacán, Tamuín, Tamazunchale, Tancanhitz y Tanquián.
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UIEH)	Octubre 2012	Tenango de Doria

* Fecha en que obtuvo reconocimiento de la CGEIB-SEP.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Tapia Guerrero (2016) y las páginas de internet de las universidades interculturales.

OTROS PROYECTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

Existen al menos dos proyectos de educación superior intercultural con base comunitaria y apoyo privado en el estado de Oaxaca. Uno es el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, que se concibe como un proyecto del Centro de Estudios Ayuuk (CEA-UIIA) y forma parte del Sistema Universitario Jesuita. Cuenta con un apoyo importante de la Universidad Iberoamericana, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, y de la Universidad Jesuita de Guadalajara. Dio inicio a sus actividades académicas en 2006 en la comunidad indígena de Jaltepec de Candayoc Mixe, Oaxaca. En sus propios términos, se define como “una institución privada de acceso público, ya que procura subsidiar la beca de colegiatura de todos sus estudiantes que proceden de pueblos indígenas y no indígenas a través de diversos donativos”¹² (Lebrato, 2016).

Además de los proyectos de universidades interculturales, también ha habido esfuerzos por parte de las universidades convencionales de incorporar a más estudiantes indígenas. Entre ellos, merece destacarse el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC) de la UNAM, que tiene la particularidad de concebirse como un programa transversal, lo que le confiere una importancia enorme. Fundado en 2004 con el nombre de Programa Universitario México Nación Multicultural, tiene más de 13 años y busca “abrir la UNAM a los pueblos indígenas” y “abatir los estigmas” con los que se había atendido el asunto indígena mediante su segregación a instituciones específicamente destinadas para ellos (Rudiño, 2012). Durante estos 13 años, el PUIC ha impulsado investigación, publicaciones, becas, tutoría y asesoría, promoción de estudiantes, cursos transversales, diplomados y otras actividades. De acuerdo con sus datos recientes, durante los ocho años y medio en que ha operado el programa de becas en este programa se han titulado 112 becarios, pertenecientes a 21 pueblos indígenas.¹³ Sostiene un importante sistema de información sobre la diversidad cultural y una colección editorial de gran trascendencia; además, alberga un vasto archivo histórico que incluye el Fondo del Instituto Indigenista Interamericano. En relación con otras instituciones de educación superior intercultural,

¹² Véase: <<http://www.isia.edu.mx/8-isia-institucional>>.

¹³ Véase: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/>.

este programa ha buscado poner en diálogo a las universidades mexicanas con las de otros países de América Latina.

Por último, es importante mencionar el Programa Pathways impulsado por la Fundación Ford, que no tuvo un propósito de educación intercultural, sino que a partir de un esquema de discriminación positiva buscó fomentar la presencia, permanencia y graduación de jóvenes indígenas en educación superior. Este programa global pretendía equilibrar la presencia de los distintos grupos de sociedades que atendía en la educación superior y para ello impulsó dos mecanismos de atención para estudiantes tradicionalmente excluidos de la esta educación (Ford Foundation, 2008). En México estos proyectos, iniciados en 2001, fueron el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (Paeiies) para estudiantes de pregrado (Didou y Remedi, 2006; Ruiz, 2010), y el Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI) para estudiantes de posgrado (Navarrete, 2011). El primero se estableció en colaboración con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y el segundo con el CIESAS. A partir de 2012, una vez concluido el programa auspiciado por la Fundación Ford, el CIESAS y el Conacyt abrieron un programa semejante, el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (Probepi). Las Unidades de Apoyo Académico (UPA) para estudiantes indígenas de algunas de las instituciones de educación superior subvencionadas por el Paeiies lograron consolidarse e incluso convertirse en espacios de promoción de la interculturalidad por derecho propio. Un buen ejemplo es el Centro de Estudios Interculturales (Cenei) de la Universidad de Quintana Roo. Además de mantener los principios originales del programa para asegurar la permanencia y mejor rendimiento de los estudiantes indígenas matriculados, ha logrado reducir el abandono mediante diversos mecanismos de apoyo académico, asistencial y gestión de becas. A su vez, busca el desarrollo de una educación intercultural en la institución.¹⁴

CONCLUSIONES

La idea de tener una educación superior especialmente destinada a la población indígena no es nueva. Sin embargo, en el último tercio del siglo XX se volvió una demanda que apareció cada vez con mayor insistencia. Frente

¹⁴ Véase: <<http://cenei.uqroo.mx/cenei.html>>.

a ella surgieron distintas iniciativas de los propios pueblos indígenas, de organizaciones de la sociedad civil y, en algunos casos, de los gobiernos nacionales o provinciales en América Latina. En este contexto, en México se gestaron diversas experiencias que hemos anotado arriba. Todas tienen la virtud de haber introducido diversidad y pautas innovadoras en la oferta de educación superior en México. Entre ellas, dediqué mayor espacio a la propuesta de las universidades interculturales promovidas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB-SEP), porque fue la primera propuesta gubernamental de organización de un subsistema de educación superior especialmente destinado a ampliar la cobertura educativa en regiones predominantemente indígenas. De cara a esta innovación gubernamental conviene subrayar algunos puntos indicados en las páginas anteriores.

La educación superior intercultural es una propuesta que buscó resolver una demanda recurrente de los pueblos indígenas. Se gestó a partir de reuniones de consulta en las que intervinieron de forma directa representantes de estos pueblos provenientes de varias regiones de México. En el diseño de la propuesta del modelo de universidad intercultural, así como en el de los planes de estudio de las carreras destinadas a darle forma intervinieron profesionales indígenas al lado de especialistas no indígenas. En la instrumentación del modelo educativo participaron también grupos diversos que debieron integrar los planes de estudio concretos, de acuerdo con dicho modelo.

Además de los grupos multidisciplinarios que participaron en el diseño del modelo y de las carreras, el equipo de la CGEIB debió negociar con las autoridades federales el espacio de inserción de estas nuevas instituciones en la política educativa de educación superior. Como resultado de esta negociación, el modelo y su inserción hubieron de alcanzar compromisos referidos principalmente al esquema de gobernanza institucional, al formato organizativo como entidades paraestatales desconcentradas de los gobiernos estatales y al esquema de financiamiento de su construcción y operación.

Las características que tienen las universidades interculturales auspiciadas por la SEP deben considerarse en este contexto. Sólo así puede explicarse el aparente desinterés de la Subsecretaría de Educación Superior por algunos temas de gobernanza, suficiencia y oportunidad presupuestal. Las mismas razones dan sustento al peso primordial de los gobiernos estatales en la rectoría y administración de estas instituciones. O los precarios

equilibrios entre la participación comunitaria y la aplicación local de las políticas educativas que obedecen, desde su origen, a compromisos entre las demandas de los pueblos indígenas, los lineamientos de la política federal y los intereses de las autoridades gubernamentales de los estados.

Las principales características formales del “modelo de las UI” fueron desarrolladas por equipos de trabajo dirigidos por la CGEIB de la SEP bajo la tutela de Lourdes Casillas y Laura Santini. En su desarrollo participaron especialistas de varios países, diversas disciplinas y perspectivas distintas. Sobre este modelo se superpuso la aplicación concreta en condiciones de gran diversidad a lo largo de 10 años: la primera institución se creó en 2003 y la última en 2012. Cada caso tiene sus propias particularidades, porque las condiciones de instrumentación no han sido iguales en razón de la diversidad regional y la presencia de pueblos indígenas distintos, el contexto local y nacional que cambió en gran medida entre 2000 y 2017. Además, al interior de cada una de estas instituciones hubo también coyunturas marcadas por la personalidad, la experiencia y capacidad directiva de cada uno de los rectores designados y las circunstancias en las que les correspondió llevar a cabo sus funciones directivas.

En esta trama debe verse también, el papel de control y supervisión académicos asignado a la CGEIB. Su papel fue el de un agente de diseño y promoción de la política educativa intercultural que disponía de herramientas de coordinación, negociación y fomento. Sin embargo, careció de instrumentos normativos y presupuestales para conformar un sistema unificado.

Las universidades interculturales han abierto una ventana de oportunidad para la actividad académica en el seno de las regiones indígenas. No es éste el lugar para analizar las consecuencias ni las virtudes o defectos del proyecto. Otros textos en este volumen se dedican específicamente a ello. Me interesa aquí subrayar el contexto en el que nació la propuesta, la coyuntura en la que se desarrollaron y las características que ello imprimió a las instituciones que hoy conocemos como *universidades interculturales*.

REFERENCIAS

- Arcos Gutiérrez, Lucas. (2012). El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior. Reconstrucción de experiencia: el caso de la Escuela Normal Indígena Jacinto Canek. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 53(17): 533-555.

- Baronnet, Bruno. (2008). La Escuela Normal indígena Intercultural Bilingüe 'Jacinto Canek'. Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Revista Trace: Educación superior ante los pueblos indígenas*, 53: 100-118.
- . (2010). De cara al currículum nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México, en S. Velasco Cruz y A. Jablonska Zaborowska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafío*, pp. 245-272. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Berlanga, Benjamín (1993) *¿Qué pueden esperar de la educación los jóvenes campesinos en regiones de extrema pobreza? Una propuesta pedagógica innovadora*. Zautla, México: Cesder.
- . (2005). *La educación como relación pedagógica para la resignificación del mundo de vida: la propuesta educativa de comunidades de aprendizaje*. Zautla, Puebla: Cesder.
- Casillas Muñoz, Ma. de Lourdes, y Laura Santini Villar (comps.). (2004). *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*. México: CGEIB-SEP/IESALC.
- . (2006). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México: SEP-CGEIB. [2ª ed. 2009].
- Castillo Rosas, Adriana. (2016). Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70): 691-717.
- Cesder. (2017). La universidad con los pueblos de la sierra. México: Cesder. Consultado en <<http://www.ucired.org>. Propuesta completa en: <https://drive.google.com/file/d/0B2G0SriU9VAwLVJ3anJnbmJsS2M/view>>.
- CGEIB (SEP). (2006). *Memoria del Foro de Consulta sobre los Conocimientos y Valores de los Pueblos Originarios del Sur de Veracruz: Hacia la Construcción de una Educación Intercultural*. México: SEP-CGEIB.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) (2016). *Demanda de acción de inconstitucionalidad, promovida por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos*. Consultado el 19 de septiembre; en: <http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/acciones/acc_inc_2016_84.pdf>.

- _____. (2018). *Comunicado de Prensa DGC/190/18*. Consultado el 30 de junio; en: <http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Comunicados/2018/Com_2018_190.pdf>.
- Didou Aupetit, Sylvie, y Eduardo Remedi Allione. (2006). *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES.
- Dietz, Gunther. (2009). Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2): 55-75.
- Dietz, Gunther, y Laura Mateos Cortés. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, 48(enero-junio): 107-131.
- _____. (2011). ¿Gestionando la diversidad? Docencia, investigación y vinculación en la Universidad Veracruzana Intercultural. Publicación electrónica del Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, 4: 87-102; en: <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3017/10.pdf>>.
- Dietz, Gunther, y Rosa M. Mendoza Zuany. (2008). Prólogo ¿Interculturalizando la educación superior? *Trace. Educación superior ante los pueblos indígenas*. 53(junio), 5-12.
- Esteva, Gustavo. (2006). Universidad de la Tierra (Unitierra), The Freedom to Learn, en *Emerging and re-emerging learning communities: Old wisdoms and new initiatives from around the world*, pp. 12-16. París: UNESCO, en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145997e.pdf>>.
- Flores Félix, José Joaquín, y Alfredo Méndez Bahena. (2012). Unisur: una universidad de los pueblos para los pueblos. *La Jornada del Campo*, 62, 17 de noviembre; en: <<https://www.jornada.com.mx/2012/11/17/cam-unisur.html>>.
- Ford Foundation. (2008). *Pathways to Higher Education. A Ford Foundation Global Initiative for Promoting Inclusiveness in Higher Education*. Nueva York: The Ford Foundation.
- Franco, Víctor. (2004). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, en M. de L. Casillas Muñoz y L. Santini Villar (comps.), *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*, pp. 371-377. México, CGEIB-SEP/IESALC.

- Gabriel Hernández, Franco. (2010). La construcción social del currículum bilingüe e intercultural para la formación de docentes indígenas de educación primaria en Oaxaca, en S. Velasco Cruz y A. Jablonska Zaborowska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, pp. 273-316. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- García Segura, Sonia. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad Púrhepecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20): 61-81.
- Guadalupe Ocotan Oficial. (2018). Exigen apertura de universidad en comunidad Wixárika, abandonada hace 7 años. *Página Radio Wixárika*. mx; en. <<https://wixarika.mx/exigen-apertura-de-universidad-en-comunidad-wixarika-abandonada-hace-7-anos/>>.
- Guerra García, Ernesto. (2008). La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México, en D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*, pp. 349-358. Caracas: UNESCO/IESALC/ASCUN.
- . (2016). *La Universidad Autónoma Indígena de México en sus inicios. Surgimiento, primera rectoría, currículum y modelo educativo inicial*. Culiacán: Servicios Editoriales Once Ríos.
- Guerra García, Ernesto, y María H. Meza Hernández. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), en D. Mato (Coord.), *Instituciones interculturales de Educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, pp. 215-249. Caracas: UNESCO-IESALC.
- González González, Floriberto (2017). La Universidad Intercultural del Estado de Guerrero; o la travesía de un proyecto frustrado, en F. González González, F. J. Rosado May y G. Dietz (coords.), *La gestión de la educación superior intercultural en México. Retos y perspectivas de las universidades interculturales*, pp. 2015-252. México: Ediciones Trinchera/ Universidad Autónoma de Guerrero/ El Colegio de Guerrero.
- Lebrato, Matthew J. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70): 785-807.
- Leco Tomás, Casimiro, y José G. Tehandon Chapina. (2008). La Escuela Normal Indígena de Michoacán: historia, pedagogía e identidad étnica. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

- Llanes Ortiz, Genner de J. (2008). Interculturalización fallida: desarrollo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México. *Revista Trace: Educación Superior ante los pueblos indígenas*, 53(junio): 49-63.
- Lloyd, Marion. (2003). Educating Mexico's Indians. *The Chronicle of Higher Education*, 49(20): A-38, 24 de enero.
- Madrid, Jaen. (2016). Universidad de la Tierra: una alternativa orgánica a la educación en México; en: <<https://masdemx.com/2016/04/universidad-de-la-tierra-una-alternativa-organica-a-la-educacion-en-mexico/>>.
- Martínez Casas, Regina. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII (número especial): 250-261.
- . (2013). La maestría en Lingüística indoamericana: un programa inédito en América Latina, en M. de L. Casillas Muñoz y L. Santini Villar (coords.), *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer Encuentro Regional*, pp. 429-433. México: CGEIB-SEP.
- Mendizábal García, Evangelina. (2004). Proyecto docente "México: Nación Multicultural", en M. de L. Casillas Muñoz y L. Santini Villar (comps.), *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*, pp. 351-369. México: CGEIB-SEP/IESALC.
- Mendoza Zuany, Rosa G. (2013). Educación intercultural y la gestión de la diversidad en regiones indígenas de México: el caso de la educación superior. *Entreciencias. Diálogos en la sociedad del conocimiento*, 1(2): 237-247.
- Navarrete, David. (2011). Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas. *Perfiles Educativos*, XXXIII (Número Especial): 262-272.
- Osollo, Florencio. (2004). Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Puebla, en M. de L. Casillas Muñoz y L. Santini Villar (comps.), *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*, pp. 405-410. México: CGEIB-SEP/IESALC.
- Rebolledo, Nicanor. (2010). Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009, en S. Velasco Cruz y A. Jablonska Zaborowska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en*

- México: debates, tendencias, problemas, desafío*, pp. 113-157. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rosado May, Francisco J. (2004). Universidad de Quintana Roo, en M. de L. Casillas Muñoz y L. Santini Villar (comps.), *Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*, pp. 405-410. México: CGEIB-SEP/IESALC.
- Rubio Oca, Julio (coord.). (2006). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: un balance*. México: SEP/ FCE.
- Rudiño, Lourdes (2012). José del Val, "Programa México Nación Multicultural, contribución de la UNAM para impulsar equidad". *La Jornada del Campo*, 62, 17 de noviembre; en: <<https://www.jornada.com.mx/2012/11/17/cam-val.html>>.
- Ruiz Lagier, Verónica. (2010). Reflexiones en torno a las acciones afirmativas y el programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior (Paeiies) en México, en S. Velasco Cruz y A. Jablonska Zaborowska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, pp. 223-242. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santillán Nieto, Marcela (2004). Universidad Pedagógica Nacional, en M. de L. Casillas Muñoz y L. Santini Villar (comps.), *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*, pp. 405-410. México: CGEIB-SEP/IESALC.
- Schmelkes, Sylvia. (2004). Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, en M. de L. Casillas Muñoz y L. Santini Villar (comps.), *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*, pp. 405-410. México: CGEIB-SEP/IESALC.
- . (2006). Presentación a *Memoria foro de consulta sobre los conocimientos y valores de los pueblos originarios del sur de Veracruz: hacia la construcción de una educación intercultural*. México: SEP-CGEIB.
- . (2009). Intercultural Universities in Mexico: progress and difficulties. *Intercultural Education*, 20:1. (pp. 5-17); en: <<http://dx.doi.org/10.1080/14675980802700649>>.
- Silva Carrillo, Salvador. (2004). Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, en M. de L. Casillas Muñoz y L. Santini Villar (comps.), *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*, pp. 405-410. México: CGEIB-SEP/IESALC.

- Tapia Guerrero, Luis A. (2016). El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI(1): 7-50.
- Tirzo Gómez, Jorge. (2013). La licenciatura en Educación indígena en la Ciudad de México. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35(1): 25-41.
- Torres Mejía, Patricia. (2013). Diagnóstico del arranque de las universidades interculturales en México, en M. de L. Casillas Muñoz y L. Santini Villar (Coords.), *Reflexiones y Experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer Encuentro Regional*, pp. 596-624. México: CGEIB-SEP.
- Trinidad González, Alma T. (2004). Centro Universitario Regional del Totonacapan, Veracruz, en M. de L. Casillas Muñoz y L. Santini Villar (comps.), *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*, pp. 411-419. México, CGEIB-SEP/IESALC.
- Tuirán, Rodolfo, y Muñoz, Christian. (2010). La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros, en A. Arnaut y S. Giorguli, *Los grandes problemas de México, vol. VIII, Educación*, pp. 359-390. México: El Colegio de México.
- Unitierra; en: <<http://unitierraoax.org/quienes-somos/nuestra-historia/>> (consultado el 29 de agosto de 2018).
- Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa; en: <<http://uais.edu.mx/portal/>> (consultado el 21 de julio de 2019).
- Universidad Veracruzana Intercultural; en: <<https://www.uv.mx/uvi/somos-la-intercultural/>> (consultado el 21 de julio de 2019).
- Valdez Acosta, Manuel de Jesús. (2004). Universidad Indígena Autónoma de México, Sinaloa, en M. de L. Casillas Muñoz y L. Santini Villar (comps.), *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*, pp. 421-435. México: CGEIB-SEP/IESALC.
- Velasco Cruz, Saúl. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México. Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2): 85-102.

III. Las universidades interculturales en México, 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros¹

Marion Lloyd

INTRODUCCIÓN

El sistema de universidades interculturales tiene más de 15 años en México. En 2003, la primera institución con aval del gobierno federal se creó en el Estado de México y el modelo se extendería después a 10 entidades con fuerte presencia indígena.² En total, son 11 las universidades interculturales (UI) con reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que atienden a 15 000 alumnos, la mayoría de comunidades rurales con altos índices de marginación (Salmerón, 2013). A pesar de la importancia del subsistema para las políticas de equidad en el país, hay escasa información oficial que permita conocer mejor los aciertos y desafíos de este modelo alternativo de educación superior.

Este capítulo busca contribuir al conocimiento de las UI, al recopilar y analizar los datos disponibles de diversas fuentes sobre las instituciones que conformaron el subsistema hasta 2019, para dar una imagen más completa de éstas, con información de cada universidad y de manera comparativa. Entre los datos se incluye matrícula (a nivel licenciatura y posgrado); tasas de egreso, titulación y abandono; docentes (número, tipo de contratación y nivel de estudios); programas de estudio; financiamiento, entre otros.

¹ Le agradezco a Javier Mendoza Rojas, colega investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, por su generoso apoyo en gestionar los datos institucionales a través de la SEP.

² Excepto Oaxaca que, a pesar de tener la mayor proporción de población indígena en México, aún no cuenta con una universidad intercultural en la entidad. Esto se debe a la falta de consenso en torno a la ubicación de la institución, pues se han fundado varios proyectos de educación superior en distintas partes del estado; y, bajo las reglas del subsistema, sólo se otorgará financiamiento público (federal y estatal) a una sola universidad intercultural por entidad federativa. Tal requisito ha generado fuertes críticas en estados donde existen proyectos alternativos sin reconocimiento oficial.

La mayoría de las universidades interculturales surgió de un modelo centralizado e impulsado desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), instancia creada por el gobierno de Vicente Fox en 2001 como parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sin embargo, hay algunas excepciones. La primera institución de educación superior con vocación intercultural fue la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), fundada en 2001 en Mochicahui, Sinaloa. La UAIM surgió de un proyecto del Instituto de Antropología de la Universidad del Occidente y fue hasta 2005 que obtuvo el reconocimiento de la CGEIB (Lloyd, 2003; Guerra y Mesa, 2009). Por ello, la UAIM presenta grandes diferencias con las demás UI, sobre todo en la amplitud de su oferta académica y la diversidad de origen de sus estudiantes, que vinieron en principio de todo México, pero también de Nicaragua, Ecuador y Venezuela (Guerra y Mesa, 2009). Otro caso es el de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), que forma parte de la Universidad Veracruzana; esta condición le otorga mayor respaldo institucional pero a la vez menor autonomía administrativa y académica. La Universidad Intercultural de San Luís Potosí, por último, se fundó en 2011 a partir de la unión de dos instituciones existentes. Como resultado, la UISLP tiene el mayor número de planteles y ofertas educativas que cualquier otra UI, con 11 sedes y 12 carreras, respectivamente.

Aún entre las instituciones creadas a partir del modelo de la CGEIB hay diferencias en términos de su nivel de desarrollo y financiamiento recibido, su oferta académica y características de estudiantes y profesores. Tal diversidad obedece a las historias institucionales y a las condiciones económicas y políticas de cada estado y región. A su vez, existen distintas visiones acerca del concepto mismo de *interculturalidad*. Por ejemplo, hay debates en torno a si las instituciones deben atender principalmente a estudiantes indígenas o si lo intercultural se trata del intercambio entre distintos grupos (Dietz, 2012); o si el plan de estudios debe incluir carreras tradicionales con alta demanda entre los estudiantes, como es el caso de Derecho o Contabilidad, además de programas enfocados al desarrollo y preservación de las comunidades y culturas indígenas.

También hay fuertes similitudes entre las universidades interculturales que pertenecen al subsistema de la SEP. Por principio, comparten las siguientes metas: contribuir a la conservación y desarrollo de las comunidades y culturas indígenas, a la vez que proveer una educación

pertinente y de calidad para estudiantes indígenas y miembros de otros grupos desfavorecidos (Casillas y Santini, 2006). Tal enfoque se ve reflejado en los requisitos comunes a todas las UI, en donde los alumnos deben estudiar una lengua originaria y realizar trabajos de investigación y vinculación en las comunidades indígenas aledañas a lo largo de la carrera.

Asimismo, como veremos más adelante, todas las UI enfrentan grandes retos para cumplir con sus metas, debido a condiciones financieras, legales y políticas no siempre favorables al desarrollo institucional. Por ejemplo, las instituciones fueron creadas bajo la figura de Universidades Estatales con Apoyo Solidario (UPEAS), que implica que una fuerte dependencia de los gobiernos estatales en términos financieros y administrativos (Rojas y González, 2016). Con excepción de la UVI, que forma parte de otra institución, y la UAIM —única institución que tiene autonomía legal—, los rectores de las universidades interculturales son nombrados por el gobernador en turno del estado. Destaca el hecho de que en la mayoría de los casos las máximas autoridades de las instituciones no son indígenas, a pesar de que desde la Ley Indígena de 2001 el gobierno se comprometió a ampliar la participación de los grupos indígenas en la toma de las decisiones que afectan a sus propias comunidades (Barquín, 2015).

SOBRE LAS FUENTES

Gran parte de la información que aquí se presenta proviene de los Formatos 911 de la SEP, que son la fuente oficial de estadísticas sobre las universidades en México. Cabe resaltar que dicha información no está disponible al público, por lo que debe gestionarse a través de funcionarios de la misma SEP. De igual modo, la información que proporcionan las instituciones presenta errores e inconsistencias en muchos casos y se limita al ámbito de la administración escolar; es decir, no incluye datos sobre el origen étnico o el nivel socioeconómico de los estudiantes o docentes, ni sobre los sueldos de los maestros y administrativos, entre otros temas. En el caso de las UI esta información es de particular interés, debido a que las instituciones atienden a un sector de la población con altos índices de pobreza y rezago educativo. Como veremos en este apartado, las instituciones también han enfrentado dificultades para atraer personal docente altamente calificado, debido a los bajos sueldos, la falta de

estabilidad laboral y la ubicación remota y rural de la mayoría de las instituciones.

Resalta también la falta de información completa y confiable sobre el financiamiento de las instituciones. A pesar de los requisitos de transparencia establecidos por ley³ la mayoría de las UI no proporciona datos estadísticos ni informes de gastos en sus páginas de internet, y pocas cuentan con sistemas de seguimiento de egresados.⁴ Tal situación refleja el bajo nivel de consolidación institucional de las UI por cuestiones presupuestales y de capacitación.

También hay casos en que no existe información disponible para el último año escolar, por lo que se presentan datos de años anteriores y de otros estudios de UI. Presento, por ejemplo, algunos indicadores construidos por José Antonio Ramos (2017) como parte del proyecto de investigación *La política educativa de inclusión y su expresión en las universidades interculturales y la obligatoriedad del bachillerato: un análisis a partir de la teoría de los sistemas sociales*. Dicho estudio incluye datos sobre el número de egresados y titulados, y la tasa de deserción, entre otros. A su vez, algunos datos sobre docentes o financiamiento corresponden a ciclos escolares anteriores, lo que representa la última información disponible. Considero, por eso, que hay necesidad de mayores estudios cuantitativos y cualitativos acerca de las UI, lo que permitiría tener un panorama más completo acerca del desarrollo de estas instituciones desde sus inicios. Los datos que ofrecemos permiten, sin embargo, conocer tendencias y rasgos generales del subsistema de las UI a escala nacional e institucional.

MATRÍCULA

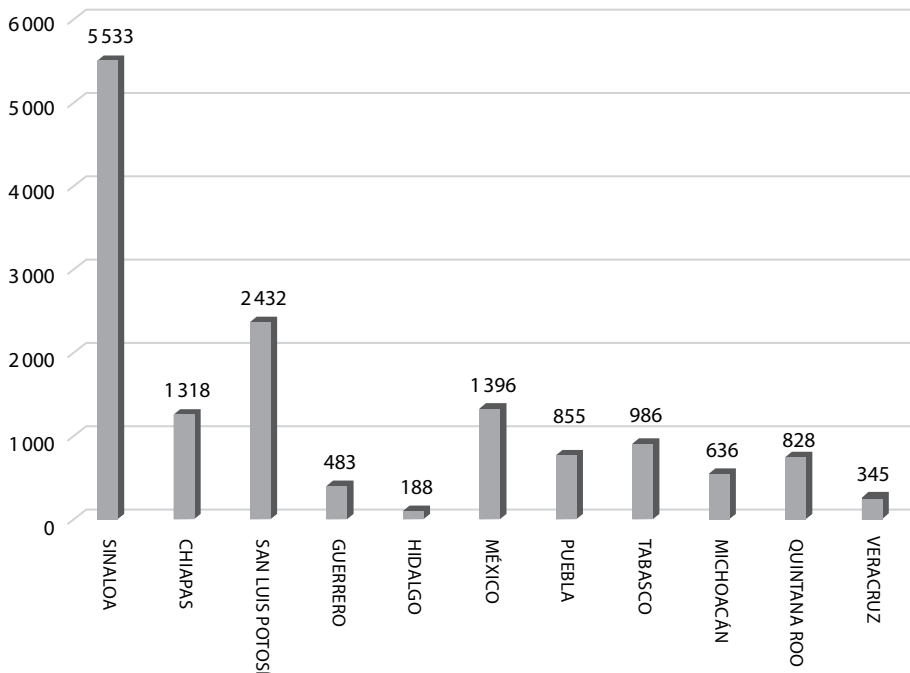
Como se mencionó antes, para el ciclo escolar 2018-2019 hubo 15 000 estudiantes inscritos en las 11 instituciones reconocidas por la SEP (SEP, 2019; véase Figura 1). Casi todos cursaron estudios de licenciatura (14 939),

³ La legislación mexicana referente a la transparencia incluye: La Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública (última actualización en mayo de 2015); la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública (última actualización en enero de 2017) y la reforma al artículo 6° de la Constitución mexicana (febrero de 2014).

⁴ Entrevista con Lourdes Casillas Muñoz, responsable entonces de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP, 6 de abril de 2017.

mientras que únicamente se reportaron 61 estudiantes inscritos en programas de posgrado (tal cifra fue corregida después por la institución con mayor presencia de ese nivel de estudios, como veremos en la sección sobre posgrado). Resalta la participación de las mujeres en las UI, con 57% de la matrícula de licenciatura. Tal situación sigue la tendencia a nivel internacional hacia la feminización de la matrícula en educación superior (Bilton, 2018). Sin embargo, en el caso de las UI, hay otros factores explicativos; por ejemplo, en muchas comunidades indígenas hay gran resistencia a que las mujeres salgan a estudiar fuera de sus comunidades.⁵ En contraste, a nivel posgrado hay un ligero predominio de los hombres, que tienen 54% de la matrícula.

Figura 1. Matrícula de las universidades interculturales, 2018-2019



Fuente: Formato 911.9A, Secretaría de Educación Pública, 2019.

⁵ Entrevista con Marisol Garduño, jefa del Departamento de Vinculación de la Universidad Intercultural del Estado de México, 3 de diciembre, 2018.

Debido a su reciente creación, no es de sorprender que el sistema de UI ha presentado un crecimiento notable, sobre todo a partir de 2005, cuando se crearon la mayoría de las instituciones. Tal expansión fue del orden de 400% si se compara con el ciclo escolar 2006-2007, cuando la matrícula era de 3 555 alumnos y apenas 40 estudiantes de posgrado. A su vez, se añadieron dos instituciones nuevas durante el periodo: la Universidad Intercultural de San Luís Potosí (UICSLP) y la Universidad Intercultural de Hidalgo (UICEH), que empezaron a operar en 2011 y 2012, respectivamente (SEP, 2019a).

Como es el caso de muchos subsistemas de educación superior en México, las UI presentan un alto grado de heterogeneidad en términos del tamaño de su matrícula. La UI más grande es también la más antigua: la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM),⁶ con 5 533 estudiantes en 2018-2019. Otras instituciones que contaban con más de 1 000 estudiantes fueron: la UICSLP, con 2 432; la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), con 1 396; y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), con 1 318. Después, hubo cuatro UI que contaban con entre 500 y 1 000 estudiantes: la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), con 933; la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), con 855; la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), con 828; y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), con 636. Siguió la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), con 483 estudiantes, la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), con 345, y la UICEH, con 188 (SEP, 2019a).

Mientras el total de la matrícula creció durante el periodo, no fue igual para todas las instituciones; algunas registraron fuertes fluctuaciones en el número de estudiantes año con año. Por ejemplo, la UVI tuvo un máximo de 671 estudiantes inscritos en 2008-2009, cifra que bajó a 279

⁶ En agosto de 2016, el Congreso del Estado de Sinaloa autorizó el cambio de nombre de la institución bajo las modificaciones a la Ley Orgánica de la misma. La modificación fue rechazada por una parte de la comunidad universitaria. Sin embargo, el rector de la institución, Guadalupe Camargo Orduño, argumentó que el cambio le permitiría a la institución formar parte del subsistema de universidades interculturales reconocidas por la SEP, y así acceder a mayores fondos del gobierno federal y a la inclusión en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (UAIM, 2016). Después, en junio de 2018, la Suprema Corte de Justicia ordenó que se restituyera el nombre original de la institución, tras considerar que el cambio de nombre y de Ley Orgánica violaron los derechos de los pueblos originarios, al no ser consultados (Jáuregui, 2008).

Cuadro 1. Matrícula en las universidades interculturales, 2006-2018

UNIVERSIDAD	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
UAIM	1328	1325	1676	1526	2103	2052	2408	3141	3905	4680	5284	5017	5533
<i>Licenciatura</i>	1288	1297	1648	1499	2023	1981	2376	3065	3761	4544	5224	4801	5501
<i>Maestría</i>	40	28	28	27	80	35	10	42	92	81	24	103	0
<i>Doctorado</i>						36	22	34	52	55	36	113	32
UNICH	693	959	1172	1388	1455	1623	1679	1729	1823	1875	2066	1505	1318
<i>Licenciatura</i>	693	959	1172	1388	1455	1623	1679	1729	1823	1875	2066	1505	1318
UISLP						2501	2387	2191	2266	2295	2379	2421	2432
<i>Licenciatura</i>						2501	2387	2191	2266	2295	2379	2421	2432
UIEG		166	209	212	327	322	350	472	435	473	430	435	483
<i>Licenciatura</i>		166	209	212	327	322	350	472	435	473	430	435	483
UIH							138	166	198	272	193	163	188
<i>Licenciatura</i>							138	166	198	272	193	163	188
UIEM	487	557	486	626	725	823	917	996	1094	1252	1305	1379	1396
<i>Licenciatura</i>	487	557	486	626	725	823	917	996	1094	1252	1305	1379	1396
UIEP	235	293	323	362	279	249	214	249	275	453	601	706	855
<i>Licenciatura</i>	235	293	323	362	279	249	214	249	275	453	601	706	855
UIET	330	431	482	616	642	614	505	599	799	882	933	1051	986
<i>Licenciatura</i>	330	431	482	616	642	614	505	599	799	882	933	1051	986
UIIM					584	775	600	583	605	557	570	596	636
<i>Licenciatura</i>					584	775	600	583	605	557	570	596	636
<i>Maestría</i>					40	0	76	52					
UIMQR		219	400	558	592	604	640	578	631	716	657	727	828
<i>Licenciatura</i>		219	400	558	592	604	631	571	609	701	644	727	799
<i>Maestría</i>							9	7	22	15	13	0	29
UVI*	482	613	671	540	456	390	321	279	331	339	366	357	345
<i>Licenciatura</i>	482	613	671	527	439	370	321	279	331	339	366	357	345
<i>Maestría</i>				13	17	20							
TOTAL universidades interculturales	3555	4563	5419	5828	7163	9953	10159	10983	12362	13794	14784	14357	15000

* La Universidad Veracruzana creó en 2007 la Universidad Veracruzana Intercultural; en años previos existía como un Programa Académico Intercultural.

** Los años refieren al principio de cada año escolar. Es decir, 2006 se refiere al ciclo escolar 2006-2007.

Fuente: Formato 911.9A, Formato 911.9-B, Secretaría de Educación Pública, 2009-2019.

para el ciclo escolar 2013-2014. En los últimos años hubo un incremento ligero en la matrícula, que ascendió a 345 estudiantes en 2018-2019, es decir, apenas la mitad que hace una década. De igual forma, la matrícula de la UICEH se incrementó durante sus primeros cuatro años, para después sufrir una fuerte recaída: de 272 en 2015-2016 a 188 en 2018-2019. Otro ejemplo es la UNICH, cuya matrícula llegó a un récord de 2 066 en 2016-2017 para después caer a 1 318 para el último año escolar (SEP, 2019a). Tal inestabilidad en la matrícula se debe, en gran medida, a los cambios y conflictos administrativos que se han presentado en muchas de estas instituciones. Por ejemplo, la UNICH perdió a un grupo profesores de tiempo completo en 2017 en medio de conflictos entre los docentes y el sindicato; este último tuvo el respaldo de la rectoría (Anaya, 2018). De igual forma, los frecuentes conflictos en la UIIM, sobre las formas de gobernanza de la institución y la falta de acceso a agua dentro de sus instalaciones, han llevado a una altísima alternancia en la rectoría de la universidad (Ponce, 2018).

MATRÍCULA EN POSGRADO

Las UI también han enfrentado grandes retos para ampliar su oferta académica e incluir el nivel de posgrado. Actualmente, sólo dos instituciones ofrecen estudios en ese nivel: la UAIM, con siete programas de maestría e igual número en el doctorado; y la UIMQROO, que ofrece un programa de especialidad y maestría. La primera universidad fue pionera en estudios de posgrado; hubo 40 estudiantes inscritos en programas de maestría en 2006-2007 y los primeros 36 alumnos cursaron el doctorado a partir de 2011-2012. Sin embargo, como indican las cifras, la demanda para el nivel posgrado ha fluctuado fuertemente año con año. Una tercera institución, la UVI, registró 13 estudiantes de maestría en 2009-2010, 17 en 2010-2011, y 20 en 2011-2012; pero después, no reportó ningún estudiante de posgrado (SEP, 2019b). A su vez, la UAIM reportó 226 estudiantes de posgrado en 2017-2018 y sólo 32 en 2018-2019. Sin embargo, tal declive no ocurrió en los hechos, sino que el total de la matrícula en el posgrado no fue registrado en 2018-2019; esto se debe a que la institución realizó cambios en los planes de estudio de posgrado y los nuevos programas no se habían dado de alta en la Dirección General de Profesiones de la SEP al momento en que se realizó el reporte 911 (UAIM, 2019). Según la Direc-

ción de Posgrado de la propia institución, hubo un total de 241 estudiantes inscritos en 15 programas de posgrado en el último año escolar (véase el Cuadro 2). La discrepancia revela las debilidades institucionales presentes en muchas de las UI, debido a la falta de recursos y personal capacitado para realizar labores administrativas.

Cuadro 2. Distribución de la matrícula de posgrado de la UAIM, ciclo escolar 2018-2019

	<i>Programa de estudio</i>	<i>Total de hombres</i>	<i>Total de mujeres</i>	<i>Total</i>
1	Doctorado en Ciencias sociales	4	1	5
2	Maestría en Ciencias sociales	8	10	18
3	Maestría en Desarrollo sustentable de recursos naturales	13	9	22
4	Doctorado en Desarrollo sustentable de recursos naturales	13	3	16
5	Maestría en Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia	4	1	5
6	Doctorado en Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia	3	4	7
7	Maestría en Educación para la diversidad cultural	23	41	64
8	Doctorado en Educación para la diversidad cultural	7	9	16
9	Maestría en Estudios sociales	2	4	6
10	Doctorado en Estudios sociales	1	3	4
11	Maestría en Economía y negocios internacionales	10	10	20
12	Doctorado en Economía y negocios internacionales	18	8	26
13	Maestría en Ciencias en estudios para la sostenibilidad y medio ambiente	6	7	13
14	Doctorado en Ciencias en estudios para la sostenibilidad y medio ambiente	6	1	7
15	Maestría en Sistemas computacionales	10	2	12
<i>Totales</i>		128	113	241

Fuente: Dirección de Posgrado, UAIM, 2019.

Destaca la diversidad en la oferta curricular a nivel posgrado en la UAIM. Como veremos también en el caso de la licenciatura, la mayoría de los programas tiene un fuerte enfoque intercultural, que incluye el tema del desarrollo sustentable de las comunidades. Tal es el caso de los programas: Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia, Educación para la diversidad cultural, y Ciencias en estudios para la sostenibilidad y medio ambiente. En otros casos, sin embargo, la oferta se parece más a la de las llamadas “universidades tradicionales”, es decir, instituciones que no cuentan con una vocación intercultural. Es el caso, por ejemplo, de los programas Economía y negocios internacionales y Sistemas computacionales (SEP, 2019a; 2019b).

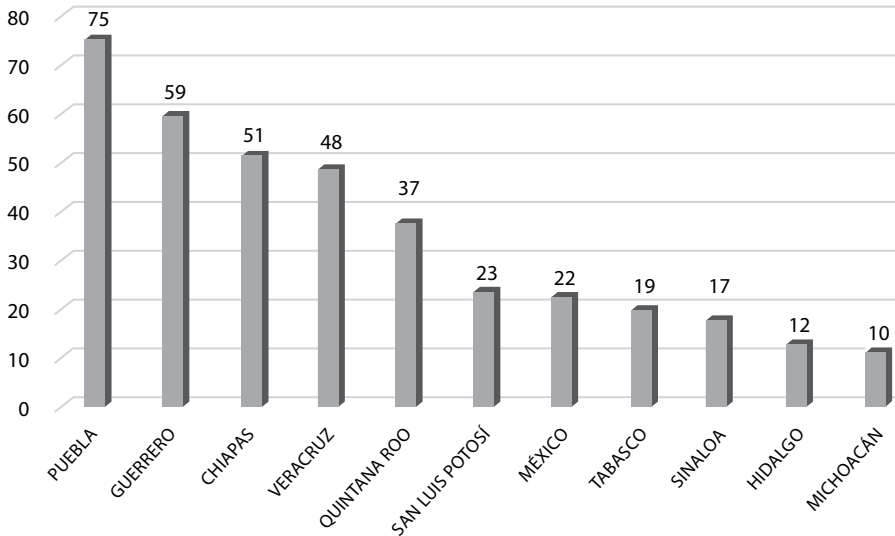
La oferta en la UAIM contrasta también con otras UI en donde prácticamente no se ofrecen estudios de posgrado. Tal escasez de estudiantes cursando maestrías y doctorados tiene importantes repercusiones en los esfuerzos por dotar a las UI de profesores altamente calificados, sobre todo de origen indígena. Como veremos más adelante, sólo una minoría de docentes de este subsistema cuenta con estudios de posgrado; a su vez, son pocos los profesores provenientes de comunidades indígenas o que hablen alguna de las 68 lenguas originarias del país.

ORIGEN ÉTNICO DE LOS ESTUDIANTES

Otro dato importante es la proporción relativamente baja de estudiantes hablantes de lenguas indígenas; en promedio representaban 28% de la matrícula a nivel licenciatura y apenas 16% de posgrado (SEP, 2019a; 2019b). Aun así, cabe destacar que la proporción variaba según la institución. Mientras 75% de los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla y 59% en la de Guerrero reportaban ser hablantes de una lengua indígena, en las de Hidalgo y Michoacán la proporción fue de 12% y 10%, respectivamente.

La proporción relativamente baja de hablantes indígenas en estas instituciones se explica por varias razones. Por principio, de los 15.7 millones de personas que se autorreconocieron como indígenas en el último censo de 2010, solo 6.6 millones reportó también ser hablante de alguna lengua indígena, es decir, menos de la mitad (INEGI, 2010). A su vez, otras 400 000 personas declararon entender alguna lengua indígena, pero no hablarla. Ante este panorama, las UI tienen entre sus mi-

Figura 2. Porcentaje de estudiantes hablantes de una lengua indígena



Fuente: Formato 911.9a, SEP, 2019.

siones fomentar el rescate, proliferación y desarrollo de las lenguas indígenas y, en particular, de las que se encuentran en situación de riesgo.

Por otra parte, ciertas lenguas originarias tienen mayor presencia que otras entre los estudiantes de las universidades interculturales, por cuestiones de geografía y de prevalencia en su estado respectivo. Por ejemplo, en la Universidad Intercultural del Estado de México la lengua más hablada es mazahua, debido a que la sede principal de la UIEM está en el municipio de San Felipe del Progreso, una zona mayormente mazahua. Sin embargo, en la institución también hay hablantes de las otras cuatro lenguas originarias del Estado de México: otomí, náhuatl, tlahuica y matlazincan (la institución está buscando fomentar el rescate de los últimos dos idiomas, ya que sólo cuentan con alrededor de 1 000 hablantes de cada uno).⁷ En el Cuadro 3, se puede consultar cuáles son los grupos indígenas más representados en cada institución.

⁷ Entrevista con el rector de la UIEM, maestro Aníbal Alberto Mejía Guadarrama, 26 de marzo de 2019.

**Cuadro 3. Universidades interculturales,
según su año de creación y grupos étnicos representados**

<i>Denominación</i>	<i>Año de creación</i>	<i>Grupos étnicos</i>
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)	2001/2005*	Más de 15 grupos étnicos de México y otras partes de América Latina
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	2003	Mazahuas, otomíes, thahuicas, matlazincas y nahuas.
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	2004	Tzeltales, tzotziles, mames zoques, choles y tojolobales.
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	2005	Choles y yokotanes.
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	2005	Zapotecos, mixes, otomíes, tepehuas, zoques, popolucas, zapotecos y chinantecos.
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	2006	Totonacas, nahuas y popolucas.
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	2006	Purépechas
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMOROO)	2006	Mayas
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	2006	Nahuas, tlapanecos y mixtecos.
Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP)	2011	s/d
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH)	2012	Otomíes

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Lloyd (2003), Guerra (2008), Tapia Guerrero (2016) y las páginas de internet de las Universidades Interculturales.

EFICIENCIA TERMINAL

Otro dato importante, con respecto a los estudiantes, es la proporción de los que logran terminar sus estudios, es decir, la eficiencia terminal. En general, existe una tasa de deserción muy alta en las universidades interculturales por distintos motivos: económicos, académicos, familiares, entre otros. Entre 2003 y 2015, un total de 16 552 estudiantes abandonaron sus estudios en las distintas UI (Ramos, 2017). La cifra representa 16% de los 102 076 que se matricularon en ese periodo. Las universidades con el mayor número de estudiantes que abandonaron los estudios fueron la UAIM, con 4 528, y la UISLP, con 4 245; cabe resaltar, sin embargo, que también son las UI con el mayor número de ingresos durante ese periodo: 29 504 y 23 462, respectivamente (Ramos, 2017).

Cuadro 4. Abandono escolar de las universidades interculturales, 2002-2015

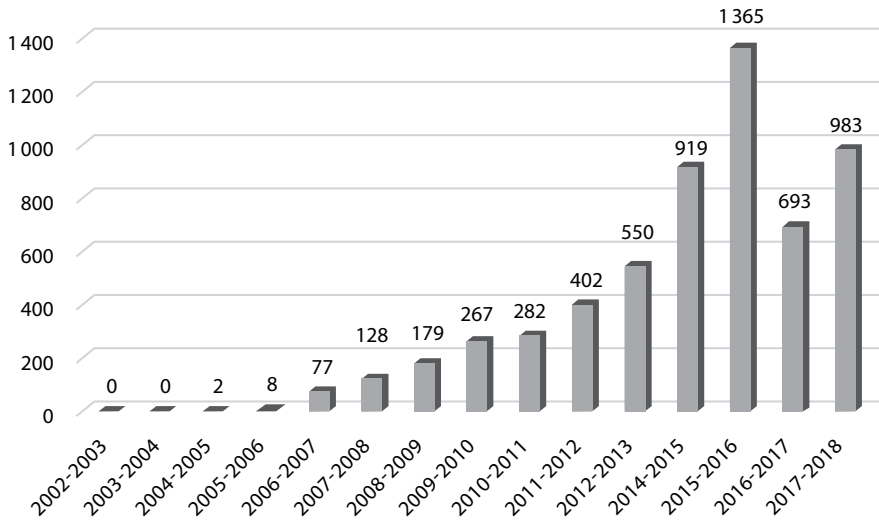
	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2005 2006	2006 2007	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	Total
UAIM	528	1267	-23	216	201	97	489	8	462	274	492	86	431	4528
UNICH					47	109	556	-202	192	236	294	336	227	1795
UISLP	-13	221	279	410	405	137	244	276	648	481	418	316	423	4245
UIEG						43	76	91	91	194	26	128	56	651
UIEH											29	24	7	60
UIEM			43	63	80	44	53	111	100	128	184	162	179	1147
UIEP					62	60	51	63	67	62	46	79	94	584
UIET				36	38	46	20	55	28	168	138	56	199	784
UIIM									141	200	161	184	170	856
UIMOROO						33	53	119	105	90	113	99	121	733
UVI				69	73	111	276	139	108	124	103	86	80	1169
<i>Total</i>	<i>515</i>	<i>1488</i>	<i>299</i>	<i>794</i>	<i>906</i>	<i>680</i>	<i>1818</i>	<i>606</i>	<i>1942</i>	<i>1957</i>	<i>2004</i>	<i>1556</i>	<i>1987</i>	<i>16552</i>

Fuente: Elaboración propia con base en Ramos (2017).

Hubo 2 161 egresados y 983 titulados en 2017-2018, el último año para el cual están disponibles los datos. Aunque la cifra representa un aumento significativo sobre el ciclo escolar 2006-2007, cuando hubo 68 egresados y 21 titulados, aún representa una pequeña fracción de los estudiantes que ingresan a estas instituciones. Por ello, la eficiencia terminal representa uno de los grandes retos para las UI hacia el futuro. Entre las instituciones con mayor éxito en este sentido está la UNICH, que tituló a 289 estudiantes en 2017-2018, mientras su matrícula total en ese momento fue de 1 318; en contraste, la UAIM tituló a un número muy menor (144) con una población estudiantil en ese año de 5 501.

El estudio de Ramos (2017) permite conocer el número de titulados desde la creación de la primera UI en 2003. Si bien el número es relativamente bajo, se observa un crecimiento significativo entre 2013-2014 y 2015-2016, cuando aumentó de 550 a 1 365 la cifra de titulados. No obstante, esta cantidad (según los datos del Formato 911.9A) bajó a 693 en 2016-2017 antes de recuperarse ligeramente, para llegar a 983 en 2018-2019. Como fue el caso con los datos de posgrado de la UAIM, parece más pro-

Figura 3. Titulados de las universidades interculturales por ciclo escolar



Fuente: Formato 911.9A, SEP, 2003-2018.

bable que hubo un error en el reporte de datos para los dos últimos años a que la tasa de matrícula realmente haya bajado de forma tan abrupta.

DOCENTES

Debido a las particularidades del modelo intercultural, las UI privilegian perfiles académicos distintos a los de la mayoría de las IES mexicanas. Los docentes deben tener un fuerte compromiso hacia el modelo educativo y se da preferencia a los que provienen de comunidades indígenas, aunque estos últimos siguen siendo minoría. A su vez, una menor proporción de docentes cuenta con estudios de posgrado, principalmente de doctorado, que en la mayoría de los subsistemas públicos. Esto se debe en parte a la escasez de indígenas con títulos universitarios —en especial de posgrado—, y a un contexto histórico en que pocos indígenas accedían a la educación superior (Schmelkes, 2003). Por otro lado, gran parte de las UI se ubica en zonas con mayoría de población indígena, lo cual las hace poco atractivas para los egresados de las universidades

tradicionales, que suelen ubicarse en ciudades grandes y medianas del país, con población mayormente mestiza. No obstante, también laboran en estas universidades profesores con largas trayectorias en la educación superior, tanto mexicanos como extranjeros, que observan en las UI una opción académica novedosa y socialmente relevante.

ESTUDIANTES POR DOCENTE

Según los datos más recientes, proporcionados por la SEP, para el ciclo escolar 2016-2017 hubo 1 060 docentes laborando en las universidades interculturales. Esto da una proporción de 7.4 estudiantes por profesor. El dato es similar al de las universidades públicas estatales, en donde hubo 7.9 estudiantes por profesor, y muy por debajo de las universidades públicas federales, donde fue de 11.2 a 1 (SES, 2017). Tal indicador es utilizado frecuentemente para analizar la calidad de la docencia en las IES, y las UI se encuentran relativamente bien paradas en esta medida.

NIVEL DE ESTUDIOS

En cuanto al nivel de estudios de sus profesores, las UI quedan a la zaga de otras instituciones públicas más establecidas. De los 1 060 profesores contratados en el periodo 2016-2017 en las UI, 614 (58%) contaban con un nivel máximo de estudios de licenciatura. Otros 272 (25.6%) tenían maestría —el mínimo recomendado por la SEP para enseñar en el nivel de licenciatura, es decir, un grado mayor al de los estudiantes—. A su vez, apenas 103 (9.7%) contaban con doctorado. Esta última cifra es la más baja entre todos los subsistemas de universidades públicas, con excepción de las universidades politécnicas, en donde 9.7% cuenta con doctorado; en contraste, las proporciones en las universidades públicas estatales y federales son de 20.7% y 17.7%, respectivamente. No obstante, las UI contaban con una mayor proporción de profesores altamente calificados que las instituciones particulares, donde sólo 8.4% tenía título de doctorado. Los demás docentes de las UI contaban con estudios de nivel medio superior (2.9%), técnico superior (1.4%) y una subespecialidad médica (1.4%) (SES, 2017).

PARTICIPACIÓN EN EL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES

Si hay pocos docentes con el nivel de doctorado laborando en las UI, son aún menos los que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). La institución con mayor número de miembros del SNI fue la UNICH, que contaba con 10 miembros en 2017-2018, seguida por la UIEP, que contrató a sus primeros cinco investigadores nacionales en 2017. La escasez de investigadores con reconocimiento a nivel nacional en la plantilla de las universidades interculturales obedece a varios razones: 1) el nivel incipiente de los procesos de investigación dentro de las instituciones; 2) condiciones de trabajo poco atractivas para académicos que ya cuentan con cierta trayectoria en investigación; y 3) los criterios que toma en cuenta el SNI para medir la “productividad”, que privilegian la publicación en revistas indexadas a nivel internacional y otras actividades académicas que se alejan del enfoque comunitario de las universidades interculturales.

Cuadro 5. Miembros del Sistema Nacional de Investigadores por institución

	2013	2014	2015	2016	2017
<i>Total SNI</i>	19747	21358	23317	25074	27187
Chiapas	5	8	8	9	10
Sinaloa	3	4	5	4	4
México	2	0	1	3	4
Puebla	0	0	0	0	5
Michoacán	0	0	1	3	4
Quintana Roo	1	0	0	1	1
Guerrero	0	0	0	0	0
Hidalgo	0	0	0	0	0
Tabasco	0	0	0	0	0
San Luís Potosí	0	0	0	0	0
Veracruz	0	0	0	0	0
<i>Total UI</i>	11	12	15	20	28

Fuente: Formulación propia con base en datos del Explorador del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (ExECUM, 2019).

EDAD Y ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO

Los profesores de las universidades interculturales también destacan, en promedio, por ser mucho más jóvenes que sus contrapartes en otras IES: en el ciclo 2016-2017, 60.4% tenía 39 años o menos, mientras que en las universidades públicas federales la proporción fue de 27.8%. Por otro lado, sólo 5.1% tenía más de 50 años, comparado con 22.4% en las universidades públicas federales. A su vez, los docentes de las UI suelen tener menos años en el puesto (por razones obvias, debido a la novedad de las UI); 61% de ellos tenía menos de cinco años en el puesto y 28% contaba con menos de 10 años (SES, 2017).

TIPO DE CONTRATACIÓN

Como sucede con casi todos los subsistemas educativos en México, los profesores de tiempo completo (PTC) fueron minoría en las UI en 2016-2017; representaban poco más de la tercera parte (36.4%) de los 922 profesores. La mayor proporción fue contratada por horas (61%), mientras 2.6% contaba con contratos de medio tiempo (SES, 2017). Si bien la proporción de PTC estaba por debajo de la de los institutos tecnológicos federales y de algunos otros subsistemas, es mayor a la de las universidades públicas estatales (31.5%) y de las federales (33.8%). Sin embargo, la necesidad de contar con más profesores con contratos fijos ha sido una demanda recurrente de las universidades interculturales, debido a las condiciones más precarias de estas instituciones (Barquín, 2015). Por ejemplo, la mayoría de los campus de las UI se ubica en comunidades pequeñas (rurales y menudo remotas), lo que dificulta la movilidad de los profesores contratados por honorarios entre distintas universidades. Esto hace difícil emplear a profesores con el perfil de interculturalidad deseado (manejo de idiomas indígenas, experiencia en comunidades, conocimiento del modelo, etcétera).

Cuadro 6. Características de los docentes

	<i>Número</i>	<i>%</i>
Total	1 060	100.0
PTC*	336	36.5
Por horas*	562	61.0
Doctorado	103	9.7
Maestría	272	25.6
Licenciatura	614	58.0
Otro nivel	71	6.7
Menor de 40 años	640	60.0
Menos de 5 años de antigüedad	652	61.5

* Del total de 922 profesores que atienden la modalidad escolarizada por tipo de contratación, ciclo escolar 2016-2017.

Fuente: Subsecretaría de Educación Superior; SES-SEP, 2017.

OFERTA ACADÉMICA

Inicialmente, se previó que los planes de estudio de las universidades interculturales seguirían el modelo curricular elaborado por la CGEIB, “de acuerdo con consultas realizadas y con el análisis de las necesidades de desarrollo de las comunidades indígenas” (Casillas y Santini, 2009: 192). Las primeras cuatro carreras diseñadas fueron: Lengua y cultura, Desarrollo sustentable, Comunicación intercultural, y Turismo alternativo o sustentable. También se preveía diseñar los planes de estudio para la licenciatura en Economía solidaria, administración y gestión municipal y en Salud comunitaria (Casillas y Santini, 2009). La idea fue contar con un tronco común entre las UI a nivel nacional, con opciones para que cada institución pudiera diseñar algunas carreras según las necesidades y demandas de las regiones específicas.

Tal modelo tuvo una fuerte influencia en la mayoría de las instituciones, aunque no todas adoptaron esas carreras. Las que tuvieron mayor incidencia fueron: Lengua y cultura, que se ofrecía en siete UI y en 12 planteles; Turismo sustentable o alternativo, en siete UI y en 10 planteles; Desarrollo sustentable, en seis universidades y 11 planteles; y Comunicación intercultural, en cinco UI y en ocho planteles. A su vez, algunas universidades desarrollaron sus propias carreras con enfoque intercul-

tural, pero éstas no fueron contempladas en el modelo de la CGEIB. Tal es el caso de la carrera en Ingeniería forestal (o Forestal comunitaria), que se ofrece en cinco universidades y en siete planteles; y Salud intercultural (o Medicina intercultural), que se ofrece en tres universidades (SEP, 2019a).

Destaca, sin embargo, la oferta de carreras que no parecen tener un fuerte componente intercultural —por lo menos en su título—. La UI que más carreras ofrece de este tipo es la de Sinaloa, que comenzó antes de la creación de la CGEIB y la institucionalización del modelo intercultural. La institución ofrece carreras como Derecho, Contaduría, Ingeniería en sistemas computacionales, e Ingeniería en sistemas de calidad. A su vez, la Universidad Intercultural de San Luís Potosí ofrece Derecho, Informática administrativa, e Ingeniería Industrial (SEP, 2019a).

Cuadro 7. Oferta académica y planteles

	<i>Planteles</i>	<i>Carreras distintas ofertadas</i>
Chiapas	5	6
Guerrero	2	5
Hidalgo	1	5
México	2	6
Michoacán	1	10
Puebla	1	7
Quintana Roo	1	8
San Luís Potosí	11	12
Sinaloa	3	11
Tabasco	3	8
Veracruz	4	2
<i>Total</i>	34	80

Fuente: Formato 911.9A, SEP, 2019.

FINANCIAMIENTO

Como es el caso de las demás UPEAS, la mayoría de las universidades interculturales recibe su financiamiento ordinario por partes iguales del gobierno federal y del estatal donde se ubican. Una excepción es la Universidad Intercultural del Estado de México, que fue la primera UI reconocida por la SEP; en este caso, se acordó que la federación aportaría 80% de los fondos ordinarios y la entidad el restante 20%.⁸ Además, las instituciones reciben financiamiento extraordinario del gobierno federal y —en menor medida, estatal— a través de distintos fondos concursables. Dichos montos, que pueden representar una proporción considerable del presupuesto anual de las instituciones, están etiquetados para programas específicos, como son: Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (Profocie); Programa de Desarrollo Profesional Docente (Prodep); y Programa de Expansión de la Oferta Educativa en Educación Media Superior y Superior (Proexoees), entre otros.

No obstante, los montos presupuestales varían marcadamente entre instituciones y años debido al alto nivel de variabilidad en los fondos extraordinarios. En la mayoría de los casos los recursos no han sido suficientes para dotar a las instituciones de una infraestructura adecuada (Torres Mejía, 2013; Sartorello, 2016). A su vez, en septiembre de 2011 se anunció la fundación de la Universidad Intercultural de Nayarit y el Congreso federal aprobó fondos durante dos años para la institución. Sin embargo, después de construir varios edificios, el proyecto fue detenido en 2016 por el gobierno estatal en turno. En 2019, el presidente Andrés Manuel López Obrador anunció que los edificios albergarían a una de las 100 Universidades del Bienestar Benito Juárez García, como parte del nuevo subsistema de educación superior pública creado en esta gestión (Guadalupe Ocotan Oficial, 2018; NTV, 2019).

Mientras la información sobre el financiamiento federal ordinario está disponible en la página de la Subsecretaría de Educación Superior (SES),

⁸ En un principio, el gobierno federal se comprometió en proveer 80% de los fondos para la UIEM durante sus primeros dos años de existencia, y después renegociar el acuerdo. Un convenio firmado entre la universidad y el gobierno federal en 2010 fijó el porcentaje de aportación federal en 80% (Barquín, 2015), aunque en los últimos años el gobierno del Estado de México ha aumentado su aportación a la UI, según una entrevista con el rector de la UIEM, el maestro Aníbal Alberto Mejía Guadarrama, 16 de enero de 2019.

no ocurre lo mismo con los datos sobre el financiamiento extraordinario federal ni la suma de los distintos rubros del financiamiento ordinario estatal. El último año en que se pudo consultar el monto total del subsidio público fue en 2014-2015 (ExEcum, 2019) (véase Cuadro 8).

Por principio, se puede apreciar los rangos en el financiamiento ordinario entre instituciones. En 2014-2015, la UAIM contó con el mayor presupuesto aprobado, con un total de \$109 millones de pesos, seguido por la UNICH, con \$102.4 millones. Sin embargo, esta última recibió el monto más grande en fondos extraordinarios federales, \$48.6 millones, lo cual representó casi la mitad del total de su presupuesto. En contraste, la UAIM recibió \$35.5 millones de fondos extraordinarios, equivalente a 32% de su presupuesto total. Los montos concursables también varían fuertemente año con año, lo cual reduce la capacidad de planeación de las UI. De hecho, en siete de las 10 universidades para las cuales contamos con datos sobre financiamiento, los fondos extraordinarios fueron superiores o iguales a los fondos ordinarios.

Cuadro 8. Financiamiento de las UI, 2014-2015
(miles de pesos)

	<i>Subsidio federal ordinario</i>	<i>Subsidio federal extraordinario</i>	<i>Subsidio federal total</i>	<i>Subsidio estatal ordinario</i>	<i>Subsidio público total</i>
México	44 215	29 574	73 090	11 054	84 844
Chiapas	26 896	48 641	75 537	26 896	102 433
Tabasco	23 670	35 426	59 097	23 671	82 768
Puebla	15 089	24 662	39 751	15 089	54 840
Guerrero	9 257	14 041	23 299	9 257	32 446
Michoacán	15 089	43 010	58 090	15 080	73 170
Quintana Roo	11 418	37 246	48 662	11 417	60 079
Sinaloa	36 783	35 505	72 288	36 783	109 070
Hidalgo	10 000	2 736	12 737	10 000	22 737
San Luís Potosí	25 000	10 007	25 257	25 000	60 007
<i>Total</i>	217 417	280 848	487 808	184 247	682 394

No se incluyen datos de la Universidad Intercultural Veracruzana, ya que ésta forma parte de la Universidad Veracruzana.

Fuente: Explorador del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (ExEcum, 2019).

Cuadro 9. Gasto por alumno 2014-2015

	<i>Matrícula</i>	<i>Subsidio total (en miles de pesos)</i>	<i>Gasto por alumno (en miles de pesos)</i>
UIEM	1 094	84 844	77.6
UNICH	1 823	102 433	56.2
UIET	799	82 768	103.6
UIEP	275	54 840	199.4
UIG	435	32 566	74.8
UIIM	605	73 170	120.9
UIMQROO	631	60 079	95.2
UAIM	3 905	109 070	27.9
UIEH	198	22 737	114.8
UIESLP	2 266	60 007	26.5
<i>Promedio interculturales</i>	1 203	68 250	89.7

Fuente: ExEcum, 2019.

Quizás aún más relevante es la gran variabilidad en el gasto por alumno entre las UI: desde \$26 500 por alumno en la UIESLP a \$199 400 en la UIEP. Tales diferencias no sólo obedecen al tamaño de la institución: mientras la más grande, la UAIM, gastaba \$27 900 por alumno, la tercera en tamaño, la UNICH, tenía un gasto de \$56 200, es decir, el doble por alumno.

A través de las distintas bases de datos de la Subsecretaría de Educación Superior y con base en la fórmula de 50 : 50 en la aportación ordinaria federal-estatal, se puede reconstruir el monto autorizado para las universidades en financiamiento ordinario (federal y estatal). Sin embargo, las instituciones no necesariamente reciben la totalidad del monto autorizado, sobre todo en el caso de la parte correspondiente al estatal.

Con base en el Cuadro 10, se puede apreciar que los subsidios ordinarios han crecido de forma desigual año con año, pero para la mayoría de las instituciones el monto se ha estancado o incluso reducido (en el caso de la Universidad Intercultural de San Luís Potosí) en los últimos años. Tal situa-

Cuadro 10. Financiamiento federal ordinario 2004-2018
(en millones de pesos)

	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2016	2018
UIEM	9.0	21.8	23.5	29.8	50.7	55.3	62.6*	97.6*
UNICH	11.0	20.7	28.2	36.8	41.0	53.8	59.2	59.1
UIET		11.0	11.5	15.0	36.1	47.3	52.1	52.0
UIEP		7.0	7.3	9.6	23.0	30.2	33.2	33.1
UIEG		7.0	7.3	9.6	14.1	18.5	20.4	20.3
UIIM		7.0	7.3	9.6	23.0	30.2	33.2	33.1
UIMQROO		4.0	4.2	5.5	20.4	22.8	25.1	25.1
UAIM			30.0	40.2	56.1	73.6	80.9	80.8
UIEH						20.0	22.0	22.0
UISLP						50.0	37.2	37.2
UIEN						20.0	22.0	
<i>Total</i>	20.0	78.5	119.3	156.1	264.5	421.7	482.5	464.6

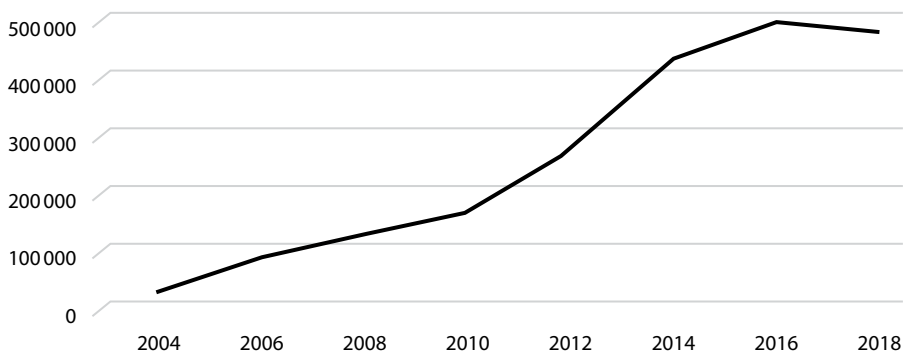
Fuente: Dirección General de Educación Superior (DGESU-SEP).

* Los montos de la UIEM para 2016 y 2018 provienen de la página de transparencia fiscal de la universidad, en: <http://uiem.edu.mx/?page_id=2654>.

ción ha complicado los esfuerzos de las UI de fortalecer su planta académica mediante la contratación de docentes cada vez más calificados. Tal es el caso de la UIEP, que ha buscado ampliar la proporción de profesores que son miembros del SNI, a pesar de que el monto asignado de subsidio ordinario prácticamente no se ha incrementado en los últimos seis años (Poy, 2019). La Figura 4 muestra el comportamiento del presupuesto total para el subsistema de las UI entre 2004 y 2018, con el periodo de mayor aumento entre 2010 y 2014.

A partir de 2014, sin embargo, se aprecia un estancamiento e incluso disminución en el presupuesto ordinario para el total del subsistema. Es decir, las instituciones están teniendo que enfrentar una situación de mayor presión presupuestal, en un momento en que la matrícula está creciendo en casi todas las instituciones. Tal situación sólo agravará los problemas institucionales que presentan las universidades interculturales desde sus inicios.

Figura 4. Subsidio total a las universidades interculturales 2004-2018
(en miles de pesos)



Fuente: Dirección General de Educación Superior (DGESU/SEP, 2019).

CONCLUSIONES

Las universidades interculturales representan la principal política de equidad a nivel de educación superior dirigida a los grupos indígenas. También funcionan como una alternativa —y muchas veces la única opción— para estudiantes de otros grupos marginados, que tradicionalmente han sido excluidos de este nivel educativo. No obstante, a pesar de los avances en el crecimiento de la matrícula y en el número de instituciones durante los últimos 16 años, las UI siguen enfrentando grandes retos institucionales.

En este capítulo recopilamos y analizamos algunas de las estadísticas más relevantes sobre las UI a partir de las fuentes oficiales, con el fin de construir un panorama más amplio sobre este nuevo modelo de educación superior en México. En general, se presenta un horizonte complejo. A casi dos décadas de fundarse la primera UI con enfoque intercultural en el estado de Sinaloa, las instituciones aún enfrentan fuertes dificultades en términos académicos y financieros. Destaco las siguientes: la falta de personal altamente capacitado, la escasez crónica de recursos (que impacta directamente en los esfuerzos para atraer profesores y alumnos), el bajo nivel de autonomía institucional y los frecuentes conflictos internos, entre otros.

Como demuestran las cifras oficiales, las UI gastan menos por alumno, en promedio, que las demás IES públicas. Sus profesores tienen

menores niveles de estudios, muy pocos cuentan con contratos de tiempo completo —ninguno con definitividad—, y una pequeñísima parte está en el Sistema Nacional de Investigadores; todo esto repercute en las condiciones laborales de los docentes, en la calidad de la enseñanza y en el nivel de investigación realizado en las UI.

Aunado a lo anterior está la falta de información institucional confiable sobre las universidades interculturales, lo que complica los esfuerzos por establecer políticas públicas para el sector. Tampoco hay muchos estudios sobre la situación de los egresados de las UI. Algunas instituciones —por ejemplo de Chiapas y Sinaloa— están aplicando encuestas para averiguar el nivel y calidad de inserción laboral de sus egresados, así como sus percepciones acerca del modelo educativo intercultural. Otras, en particular la de Veracruz, han realizado estudios cualitativos para explorar las experiencias y trayectorias de sus egresados en el mercado laboral. Sin embargo, tales esfuerzos son aún incipientes, y faltan estudios para averiguar el impacto de este modelo alternativo de educación superior en México.

Por otro lado, las universidades interculturales también han logrado importantes avances. Desde la primera generación, en 2002-2003, se han titulado más de 5 000 alumnos de las 11 instituciones, y un número mayor ha completado sus estudios. Muchos de ellos —en particular “ellas”— no hubieran podido asistir a la universidad sin la oportunidad que representa el subsistema de las UI. A su vez, las instituciones han logrado un fuerte reconocimiento en las regiones donde se ubican, a través de sus actividades de vinculación con las comunidades indígenas, que incluyen proyectos de investigación sobre conocimientos y prácticas ancestrales, así como la oferta de servicios gratuitos por parte de sus estudiantes en áreas como medicina y técnicas de agricultura sustentable, entre otras actividades.

Cabe señalar que el impacto de las universidades interculturales —que buscan no sólo formar egresados para el mercado laboral, sino también contribuir al rescate de las lenguas originarias y el fortalecimiento de las culturas y comunidades indígenas— no es fácilmente cuantificable. El modelo intercultural representa todavía una apuesta para lograr una mayor equidad para uno de los sectores más marginados de la población mexicana, así como la preservación a futuro de la riqueza cultural indígena.

REFERENCIAS

- Anaya, José A. (2018). Guzmán Leyva el culpable del conflicto de la UNICH. *Diario Contra Poder*. Consultado el 12 febrero; en: <<http://www.diariocontrapoderenchiapas.com/v3/index.php/editorial/9477-guzmanleyva-el-culpable-del-conflicto-de-la-unich>>.
- Barquín Cendejas, Alfonso. (2015). *Antropología y poder político. El ejercicio de poder en las políticas de educación intercultural*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Bilton, Isabelle. (2018). Women are Outnumbering Men at a Record High in Universities Worldwide. *QSI News*. Consultado el 7 de marzo; en: <<https://www.studyinternational.com/news/record-high-numbers-women-outnumbering-men-university-globally/>>.
- Casillas, Lourdes, y Laura Santini. (2006). *Universidades interculturales: modelo educativo*. México: CGEIB-SEP. [2ª ed. 2009.]
- Dietz, Gunther. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dirección General de Educación Superior (DGESU-SEP). (2019). Página consultada en: <<http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/SFODE.aspx>>.
- Explorador del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (EXECUM). (2019). Consultado en: <<http://www.execum.unam.mx/>>.
- Guadalupe Ocotan Oficial. (2018). “Exigen apertura de universidad en comunidad Wixárika, abandonada hace 7 años”. Página de Radio Wixárika.mx; en: <<https://wixarika.mx/exigen-apertura-de-universidad-en-comunidad-wixarika-abandonada-hace-7-anos/>>.
- Guerra, Ernesto. (2008). La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México, en D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, pp. 349-358. Caracas: IESALC/ UNESCO.
- Guerra, Ernesto, y María E. Meza. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), en D. Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, pp. 215-250. Caracas: UNESCO,
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2011). *Principales resultados. Censo de Población y Vivienda 2010*. Presentación disponible en: <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1910/default.html>>.

- Jáuregui, Jessi. (2018). Ordena la Suprema Corte que se restituya el nombre de la UIEM. *UZ Noticias*. Consultado el 29 de junio; en: <<https://www.luznoticias.mx/sinaloa/ordena-la-suprema-corte-que-se-restituya-el-nombre-a-la-uaim/43160>>.
- NTV. (2019). Gobernador Echevarría respalda anuncio de AMLO: habrá universidad en La Yesca. Consultado el 17 de enero; en: <<https://www.ntv.com.mx/2019/01/17/gobernador-echevarria-respalda-anuncio-de-amlo-habra-universidad-en-la-yesca/>>.
- Lloyd, Marion. (2003). Educating Mexico's Indians. *The Chronicle of Higher Education*, 49(29), 24 de enero, A-38.
- _____. (2004). Mexico Opens First of Several Universities for Indians. *The Chronicle of Higher Education*, 51(9), 22 de octubre, A-55.
- Ponce, Grecia. (2018). Se agudiza la crisis en la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán. *Cambio de Michoacán*. Consultado el 6 de febrero; en: <<http://www.cambiodemichoacan.com.mx/nota-n37267>>.
- Poy Solano, Laura. (2019). Universidades interculturales, exitosas, pero sin apoyo para crecer y consolidarse. *La Jornada*. Consultado el 9 de junio; en: <<https://www.jornada.com.mx/2019/06/09/sociedad/030n1soc>>.
- Ramos, José Antonio (coord.). (2017). Base de datos de las universidades interculturales. México: IISUE-UNAM. Consultado en <<http://www.iisue.unam.mx/indicadores-UI/intro/index.html>>.
- Rojas Cortés, Angélica, y Erica González Apodaca. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV(1): 73-91.
- Salmerón Castro, Fernando I. (2013). Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior, en S. E. Hernández Loeza, M. I. Ramírez Duque, Y. Manjarrez Martínez y A. Flores Rosas (coords.), *Educación intercultural a nivel superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, pp. 343-349. Puebla: UIEP/ UIC-Red.
- Sartorello, Stefano. (2016). Universidades Interculturales en México: Reflexiones polifónicas y críticas a una década de su creación. *Educación futura.org*. Consultado el 30 de agosto; en: <<http://www.educacionfutura.org/universidades-interculturales-en-mexico-reflexiones-polifonicas-y-criticas-a-una-decada-de-su-creacion/>>.
- Schmelkes, Sylvia. (2003). Educación superior intercultural: el caso de México. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Inter-

- cambio de Experiencias Educativas, “Vincular los Caminos a la Educación Superior”, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, del 17 al 19 de noviembre.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019a). Formato 911.9A.
- _____. (2019b). Formato 911.9B
- Subsecretaría de Educación Superior (SES-SEP). (2017). Estadísticas de docentes proporcionados por la SES, derivadas de los Formatos 911.
- Tapia Guerrero, Luis A. (2016). El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE)*, XLVI(1): 7-50.
- Torres Mejía, Patricia. (2013). Diagnóstico del arranque de las universidades interculturales en México, en M. de L. Casillas Muñoz y L. Santini Villar (coords.), *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer Encuentro Regional*, pp. 596-624. México: CGEIB-SEP.
- Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). (2016). *Inicia socialización de Ley Orgánica de UAIS*. Consultado el 23 de agosto; en: <http://uais.edu.mx/joomla15/index.php?option=com_content&view=article&id=718:2016-08-24-03-47-42&catid=35:eventos&Itemid=57>.
- _____. (2019). Datos de posgrado, proporcionados por la Dirección de Posgrado.

IV. Jóvenes, interculturales y profesionistas: ¿quiénes son los estudiantes de las UI?

Stefano Sartorello

INTRODUCCIÓN

Al revisar la literatura producida a lo largo de la última década sobre los¹ estudiantes de las universidades interculturales (UI) en México,² detectamos que las investigaciones suelen enfocarse al análisis de las experiencias y trayectorias de jóvenes que estudian en UI específicas, sin atreverse a comparar sujetos y procesos que, efectivamente, están situados en escenarios socioculturales particulares. No obstante, a partir de una lectura transversal de los principales hallazgos reportados en estos antecedentes observamos el énfasis que diferentes autores ponen sobre tres categorías recurrentes que, en nuestra consideración, permiten caracterizar de forma general a esta población universitaria, a saber: *juventud*, *interculturalidad* y *profesionistas*. En adelante las utilizaremos para señalar algunas tendencias que —lejos de generalizar un abanico de situaciones, experiencias y procesos diversos y contextualizados— resulta importante considerar cuando nos referimos a los estudiantes de las universidades interculturales en México.

JÓVENES

Aunque la mayoría de los escritos sobre los estudiantes de las universidades interculturales utiliza los términos *juventud* o *joven* (o *jóvenes* en plural) para hacer referencia a esta población, no todos los autores defi-

¹ En adelante, se utilizará el artículo plural “los” sin la intención de invisibilizar a las mujeres que estudian en las universidades interculturales, sino únicamente con el fin de hacer referencia al conjunto de jóvenes, mujeres y hombres que se están formando en estas instituciones de educación superior.

² Una reseña de lo producido en este tema hasta 2013 aparece en Mateos Cortés y Gunther Dietz (2013: 363-366). Para evitar repetir lo que estos autores ya han reportado, nuestro análisis se sustenta principalmente en la producción académica posterior a esa fecha.

nen a nivel teórico esta categoría sobre la que hay una literatura abundante. Sin pretender sintetizarla en este breve texto, nos parece necesario señalar algunas de las conceptualizaciones más relevantes, entre las que se precisa que, lejos de poderse considerar como categoría universal, la *juventud* es una “construcción social” (Alpízar y Bernal, 2003: 18) histórica, cultural y contextualmente situada.

La juventud suele concebirse como una categoría social transitoria, interrelacionada con condiciones sociales, genéricas y étnicas en constante transformación; debido a ello resulta poco útil pretender establecer generalizaciones entre sociedades diferentes, como son las urbanas, las rurales y las indígenas, por ejemplo. Sin menoscabo de lo anterior, e insistiendo en el enfoque transversal que caracteriza este texto, nos parece posible establecer ciertas generalizaciones por lo menos entre los jóvenes que forman parte de un mismo subsistema educativo, como el de las universidades interculturales. De hecho, a pesar de las diferencias que las caracterizan, estas universidades comparten principios, enfoques y poblaciones que, como veremos, nos permiten establecer puentes entre sus jóvenes estudiantes.

Regresando a la *juventud* como categoría analítica, y enfocándonos en las regiones rurales e indígenas en las que suelen ubicarse las universidades interculturales, retomamos algunas aportaciones de los estudios realizados por Feixa y González (2006), Urteaga (2008), Pérez Ruiz (2008), Bertely, Saraví y Abrantes (2013), entre otros. Estos autores coinciden en señalar que, debido a los acelerados procesos de modernización que impactan a las regiones rurales e indígenas de México, esta categoría resulta cada vez más útil para caracterizar a un sector poblacional diferenciado de los adultos al interior de las sociedades indígenas rurales contemporáneas en las que, por lo menos en las dos últimas décadas, se observa un nuevo “protagonismo juvenil” que reivindica “el reconocimiento (y construcción) de espacios, tiempos y códigos propios” (Bertely et al., 2013: 21).

En este sentido, entrando de una vez al análisis de los escritos que abordan el tema de los estudiantes de las universidades interculturales a partir de esta primera categoría transversal que hemos identificado, retomamos el texto en el que Shantal Meseguer (2015) analiza las configuraciones identitarias de los jóvenes estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede Grandes Montañas, en la sierra de Zongolica. Luego de señalar, en concordancia con el breve planteamiento teórico que acabamos de resumir, que los estudiantes de la sierra no constituyen

un colectivo homogéneo, la autora utiliza la categoría de *juventud rural* para caracterizar a esta población, enfatizando que: “[...] la intersección de ambos términos, en el sentido de que ‘juventud’ tiene una acepción que la relaciona con la innovación y la modernidad, mientras lo ‘rural’ remite a la tradición, reproduciendo desigualdades socioeconómicas que caracterizan a la mayoría de estos contextos” (Meseguer, 2015: 114).

En este sentido, Meseguer explica que el proceso de creación de escuelas de nivel medio superior y superior que ha interesado a la región de la sierra de Zongolica a lo largo de las dos últimas décadas, ha propiciado la emergencia de una nueva identidad en estas áreas rurales e indígenas de Veracruz: “el estudiante joven que no existía como tal en las comunidades” (*ibid.*: 115).

Además de alterar la estructura social de las comunidades, provocando tensiones intergeneracionales a nivel social, cultural y económico en una sociedad local tradicionalmente controlada por los adultos, la creación de la UVI en esta región representó la “oportunidad de elaborar proyectos de vida alternativos” (*ibid.*) para aquellos jóvenes, tanto hombres como mujeres que, anteriormente, si no querían integrarse a las actividades laborales familiares en el campo, únicamente tenían la opción de migrar a centros urbanos —como Orizaba, por ejemplo— para trabajar en condiciones de precariedad laboral en empleos informales; o bien, si tenían la ambición de seguir estudiando, sus opciones solían limitarse a trabajar como instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), para conseguir la beca que después de tres años de servicio les permitiría ingresar a una carrera universitaria. Con base en ello, la autora concluye que “la universidad constituye una mejor opción para la etapa de vida en la que se encuentran” (*ibid.*: 116).

Profundizando en las transformaciones sociales e identitarias, y en las consecuentes tensiones intergeneracionales a las que aludimos en el párrafo anterior, en su estudio sobre hábitos culturales y posproducción de jóvenes estudiantes de la UVI-Huasteca, Claudia Morales (2012) destaca que la creación de esta universidad ha permitido que jóvenes de orígenes rurales e indígenas distintos adquieran capitales culturales diferentes a los de sus padres, hermanos u otros miembros de sus comunidades. Lo anterior a través de la incorporación de nuevos hábitos culturales derivados de las prácticas relacionadas con las materias que estudian en la UVI. La autora menciona el uso de cámaras, grabadoras y plataformas digitales para hacer sus trabajos universitarios, así como la habilitación de un

centro de cómputo con servicio de internet en la universidad, lo que ha propiciado su ingreso al mundo de las redes sociales. Además de propiciar el deseo de comprar un celular o bien una *laptop* para poder ingresar a la red sin depender del aula de cómputo universitaria o los *cyber*-cafés que se crearon en la localidad después de la apertura de la UVI. Su acceso a la universidad ha permitido la apropiación de diferentes géneros musicales “de moda” que no corresponden a los tradicionales de su comunidad. Al respecto la autora señala la apropiación que los jóvenes estudiantes universitarios han hecho de estos nuevos géneros musicales por medio de sus celulares, grabadoras y computadoras:

[...] los aleja de ser espectadores pasivos de las vitrinas del escaparate mundial, televisión, internet, etc., aunque no nos deba hacer olvidar las condiciones de exclusión, marginación e inequidad en que se aproximan estos jóvenes estudiantes a hábitos culturales juveniles transculturalizados (Morales, 2012: 55).

Siempre con respecto del consumo musical de los jóvenes estudiantes de las UI, el estudio realizado por Juris Tipa (2015) en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) señala una interesante relación entre el consumo de música contemporánea y la tradicional, así como dimensión personal y comunitaria de su identidad.

Lo que ofrece la música contemporánea es justamente esta “expresión personalizada” o individual que está mediando la autorreflexión y estimulando los procesos íntimos de identidad reflexiva. La música tradicional junto con la lengua tiene la función de esencializar la identidad comunitaria y reforzar los sentimientos de solidaridad e identificación como un grupo sociocultural propio y diferente de los demás (Tipa, 2015: 460).

Regresando al estudio de Morales (2012), la autora refiere que los nuevos hábitos culturales, relacionados con la inserción de estos jóvenes indígenas en la vida universitaria, están contribuyendo —a la par de la migración y de los programas televisivos— a generar cierto desinterés por las costumbres y tradiciones de sus comunidades de origen que, en opinión de la autora, también están siendo resignificados y posproducidos por los mismos jóvenes.

Estos hallazgos encuentran eco en un texto elaborado por los hermanos Agustín y León Enrique Ávila Romero (2014), quienes señalan que los jóvenes indígenas procedentes de comunidades rurales que estudian en la UNICH suelen ocupar gran parte de su tiempo libre para navegar en internet, participar en las redes sociales y ver televisión. Estas actividades, propias del contexto urbano en el que llegaron a estudiar la escuela preparatoria y la universidad, han sustituido las actividades sociales, productivas, rituales, recreativas, etc., que solían realizar estos jóvenes con sus padres, abuelos, hermanos y demás familiares en las comunidades en que vivían. En ellas, utilizaban sus lenguas maternas (tzeltal, tzotzil, ch'ol, tojolabal) para comunicarse con sus familiares y vecinos en actividades socioculturales mediante las cuales se aseguraba la transmisión de conocimientos, memorias, creencias, cosmovisiones propias de esos pueblos originarios, con los que estos jóvenes ya no entran en contacto al migrar al contexto urbano para seguir estudiando.

Regresando a las transformaciones identitarias que los jóvenes estudiantes de las UI experimentan a raíz de su ingreso a la universidad, retomamos una investigación realizada en la sede de San Cristóbal de Las Casas de la UNICH (Sartorello y Cruz, 2013). En ella, se muestra que la interacción entre jóvenes procedentes de diferentes contextos socioculturales y económicos da pie a la generación de nuevas “identidades estudiantiles” (*ibid.*:104), por ejemplo “los fresas”, “los fashion”, “los revoltosos” y “los indígenas modernos” (*ibid.*: 105-106). Éstas se desarrollan a partir de las autopercepciones de los propios jóvenes universitarios, quienes participan activamente en la definición de nuevas fronteras identitarias, construyendo “umbrales simbólicos de pertenencia, donde se delimita quién pertenece al grupo y quién queda excluido” (Alpízar y Bernal, 2003: 13-14). Tanto “los fresas” como “los indígenas modernos”, en cuanto a identidades juveniles contrapuestas, muestran una marcada tendencia a cerrar sus fronteras hacia quienes no comparten la misma procedencia étnica o clase socioeconómica, así como los lenguajes, gustos y estilos de su grupo.

Esta tendencia también es señalada en el estudio realizado con jóvenes de la UNICH por parte de Tipa y Zebadúa (2014), quienes afirman que “los miembros de los grupos socializan sólo con otros miembros del mismo grupo y no están abiertos a otras influencias y formas culturales” (*ibid.*: 122). No obstante, estos autores observan:

Todas estas identidades producidas por los/las jóvenes de la UNICH deben ser interpretadas como constructos “flexibles”, “híbridos” y “transculturalizados”. [...] si bien las identidades desarrolladas por los estudiantes son visibles y observables en su accionar y dinámica en la UNICH, podrían ser identidades efímeras e inmediatas, que responden a los contextos académicos de la propia universidad, pero que al salir de ella o cuando retornan a sus lugares de origen, esas identidades pasan a ser otras, o bien, se entremezclan con las que también se generan en sus familias y en sus culturas locales (Tipa y Zebadúa, 2014: 46).

En nuestra opinión, lo anterior no sólo refuerza la importancia de las transformaciones identitarias que estos jóvenes experimentan durante su trayectoria universitaria, sino que añade elementos que intervienen a complejizar las relaciones interculturales de por sí conflictivas que, como veremos más adelante, suelen darse entre universitarios indígenas y mestizos en el contexto de una ciudad multicultural caracterizada por relaciones de discriminación racial, como es San Cristóbal de Las Casas.

INTERCULTURALES

Una segunda categoría que es retomada por prácticamente todos los estudios realizados sobre los estudiantes de las universidades interculturales es obviamente la de *interculturalidad*. En este escrito no vamos a analizar las diferencias entre las definiciones explícitas o implícitas que fundamentan las reflexiones de diferentes autores sobre este término polisémico que, en un trabajo anterior definimos como:

[...] un *significante* que, lejos de entenderse como valor absoluto, adquiere múltiples significados en relación a la perspectiva social desde la cual se define y de los sujetos que lo construyen. En tanto *significante*, no puede entenderse como un concepto neutro, sino en cuanto referente de significados histórica y políticamente producidos. Definir la *interculturalidad*, por lo tanto, conlleva un posicionamiento político, social y cultural frente a la realidad social (Sartorello, 2009: 78).

Sin menoscabo de lo anterior, no hay duda de que, por lo menos en los planteamientos oficiales que sustentan el “modelo educativo” de las uni-

versidades interculturales (Casillas y Santini, 2006), éstas son concebidas como espacios educativos diferentes de las universidades convencionales donde los jóvenes estudiantes tendrían la oportunidad de “experimentar con un mundo nuevo en el que las relaciones transcurren ‘al revés’” (Fábregas, 2009: 274), participando de un ambiente educativo intercultural en el que se propiciaría la valoración y dignificación de las lenguas, culturas y cosmovisiones de los pueblos indígenas.

Veamos entonces algunos de los hallazgos reportados por los estudios que se han enfocado en comprender las dinámicas identitarias de los estudiantes de las universidades interculturales.

El estudio de Norma Molina Fuentes (2012) identifica en el “origen común”, que puede observarse en los estilos de vida, usos y costumbres y lengua materna de los estudiantes mazahuas de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y, en el “respeto cultural”, entendido como la libertad sentida para mostrar o manifestar su pertenencia cultural, dos rasgos característicos en la UIEM que la hacen distinta de las universidades convencionales de la región y que sus jóvenes estudiantes experimentan al interior de sus instalaciones.

Haciendo eco de lo anterior y adentrándonos en la reflexión sobre los cambios identitarios que los jóvenes estudiantes experimentan en un entorno universitario intercultural, retomamos el estudio de Gabriela López (2017) en el que la autora observa que en la carrera de Comunicación intercultural de la UIEM “el *habitus* de los alumnos sufre una transformación en su paso por la universidad” (*ibid.*: 101).

López señala que, al formarse en una universidad intercultural en la que existe una tendencia a “incorporar a la dinámica de enseñanza-aprendizaje las contribuciones del conocimiento tradicional de las comunidades indígenas, y que éstas se relacionen de forma horizontal con los conocimientos científicos”, los estudiantes “configuran una suerte de *habitus* intercultural” (*ibid.*:102). Esto les permite revalorizar el conocimiento indígena rural que heredaron de sus familiares y que acostumbraban silenciar en los ámbitos escolares y académicos.

Estos hallazgos son confirmados por el estudio de Inés Olivera (2017) de las egresadas de la UVI de Huazuntlán. A partir de entrevistas, la autora concluye lo siguiente:

[...] la centralidad del autorreconocimiento como indígenas fue un proceso que, aunque estando latente desde la infancia para algunas, fue acep-

tado y vivido con orgullo a partir de su paso por la universidad. En varios casos, incluso su reconocimiento como hablantes de náhuatl es percibido como un resultado del paso por la universidad (*ibid.*: 92).

Estas aportaciones son profundizadas en el interesante trabajo que Arianna Re (2015) realizó en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede Totonacapan. Al referirse a los procesos de autoidentificación como totonacos por parte de los estudiantes, destaca que “la UVI es elemento indispensable en el proceso de adquisición del sentido de autoidentificación” (*ibid.*: 150).

La autora argumenta que la UVI constituye el primer espacio educativo formal en el que estos jóvenes empiezan a preguntarse sobre el significado y sentido de su cultura e identidad. A su vez, como resultado de este proceso, promovido por la propia universidad, llegan a autoadscribirse como totonacos:

Es normal que ahora lleguen a expresarlo, ya que todo el currículum de la UVI se centra en la valoración de las culturas y de las identidades totonacas. Por ello es normal también el hecho de que si antes no se consideraban indígenas, ahora, en algunos casos llegan a decir que sí, porque a través de las actividades de la UVI son llevados a valorar su propia cultura, mientras antes no lo hacían (*ibid.*: 163).

La autora profundiza en su análisis al diferenciar entre la autoadscripción como “tononacos” y como “indígenas”. Mientras que el primer término suele asociarse con una identidad regional común —ser habitante del Totonacapan— que se vive como una característica positiva, la palabra “indígena” suele ser conflictiva y polarizante entre los jóvenes universitarios. Es así que algunos la asocian con una concepción idealizada de las culturas originarias, mientras que otros la entienden como un término despectivo, cargado de un sentido de discriminación y asociado con pobreza y marginación socioeconómica. En este sentido, reafirma que, en el caso de los jóvenes universitarios de la UVI sede Espinal:

[...] la aceptación de su “indigeneidad” pasaría irrevocablemente por la institución universitaria (UVI). Una institución que, al fin y al cabo, reelabora y revisita la cuestión indígena desde un prisma occidental, dándole ese valor añadido que se traduce en unas costumbres y saberes locales

mitificados. Dicho de otro modo, el estudiante de la UVI acepta su “indigenidad” siempre y cuando sea aquella que se le propone desde “arriba”; desde un discurso universitario que ancla sus raíces en el poder. Muestran su identidad indígena desde su vinculación a la universidad y, dicho sea, desde la conveniencia: cuando se trata de pedir ayudas, o exigir infraestructura. Mientras que rechaza la identificación indígena, cuando proviene de su propia casa: aquella que se asimila desde la identificación indígena de la pobreza y la marginación (*ibid.*: 203).

Sobre este mismo tema, en el trabajo de Meseguer (2015) sobre las configuraciones identitarias juveniles en la UVI de la sierra de Zongolica, se observa cómo los estudiantes manejan con relativa flexibilidad su autoadscripción indígena entrando o saliendo de la frontera étnica. La autora señala que:

[...] cuando se trataba de explicar lo indígena sin implicaciones personales, su respuesta retomaba estructuras e incluso estereotipos socialmente elaborados para afirmar la representación social hegemónica del indígena: los indígenas se visten con ropa de la de antes; son los que no hablan español (*ibid.*: 122).

Otro elemento que Meseguer identifica como referente de la identidad indígena entre los jóvenes de esta sede de la UVI tiene que ver con una concepción denigratoria de lo indígena, asociada con “rasgos como pobreza, ignorancia, así como el estigma y la discriminación padecidos” (*ibid.*: 122).

No obstante, en el mismo sentido de Re (2015), la autora encuentra que en la universidad intercultural los jóvenes estudiantes indígenas experimentan procesos de etnización que provocan un reacomodo y recreación de su identidad étnica, fortaleciendo así su autoidentificación en cuanto indígenas: “las prácticas universitarias les empezaron a descubrir un mundo que en principio habían considerado ajeno y que ahora sentían perdido, pero del que empezaban a vislumbrar la oportunidad de reapropiárselo” (*ibid.*: 122-123).

Otro hallazgo interesante de Meseguer (2015) hace referencia al sentido de pertenencia comunitaria de los estudiantes de esta universidad. Al respecto observa una diferencia importante entre los jóvenes que proceden de las comunidades de la sierra y los que provienen de las ciudades:

Los primeros refieren diversas formas de participación e involucramiento en procesos sociales, políticos y culturales en su comunidad, mientras que para los de la ciudad su ámbito de participación es primordialmente la escuela y dicen desconocer, en general, los procesos relevantes de su ciudad o su barrio (p.126).

Estos hallazgos hacen eco de los encontrados por Esteban Guitart (2008) en su tesis doctoral sobre los procesos identitarios de jóvenes de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). El autor observa que, mientras los mestizos señalan categorías más relacionadas con la identidad personal (transiciones vitales, encontrar un trabajo, montar una empresa, etc.), las de los estudiantes indígenas están más vinculadas a la identidad socio-cultural (la comunidad, la lengua, las fiestas, los trajes, las creencias, las visiones de mundo, las maneras de actuar) que responden a una concepción más interdependiente y comunitaria.

Por otro lado, con respecto a las percepciones entre mestizos e indígenas, este autor reporta una tendencia a valorar positivamente el propio grupo y negativamente el que sirve de contrapunto y destaca que, en general, ambos grupos piensan que los miembros del otro tienen una mala opinión del suyo. Los jóvenes indígenas manifiestan haber sentido discriminación por parte del otro grupo y los jóvenes mestizos también aceptan haberlos discriminado en alguna ocasión.

Estas consideraciones resuenan con las de Bastiani y Moguel (2011), quienes encuentran que en la UNICH existen “actitudes y prácticas discriminatorias entre indígenas de diferentes grupos étnicos o entre estudiantes indígenas urbanos y rurales” (*ibid.*: 733). Los autores destacan también que los estudiantes mestizos son “portadores de una cultura colonizadora de los indígenas” (*ibid.*: 33) que, de alguna manera, estaría esencializando las identidades de los estudiantes indígenas de la UNICH, desconociendo la heterogeneidad que los caracteriza.

Para profundizar en estos aspectos, retomamos las reflexiones reportadas en los escritos de Ortelli y Sartorello (2011) y Sartorello (2016) acerca de las relaciones interculturales que los jóvenes universitarios indígenas y mestizos³ experimentan en la sede de la UNICH en San Cristóbal de Las Casas.

³ Al utilizar los términos *indígena* y *mestizo*, estos autores aclaran que no pretenden esencializar las identidades de dos grupos que presentan una profunda diversidad a su inte-

Analizando los entornos sociales y educativos donde interactúan los jóvenes, estos autores enfatizan en la importancia del “conflicto intercultural” (Gasché, 2008). Esto —en el contexto de una ciudad multicultural y con fuertes conflictos raciales como es San Cristóbal de Las Casas— se concreta en relaciones objetivas y subjetivas de dominación-sumisión entre las sociedades mestiza e indígena. Los autores explican que, aunque los procesos de cambio demográfico que afectaron a esta ciudad a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 han modificado las relaciones de fuerza entre los diferentes grupos étnicos, sigue persistiendo una situación de conflicto intercultural que se fundamenta en la “visión mutuamente deshumanizadora” (Rus, 2000: 490) que cada grupo tiene del otro. La imagen estereotipada del “indio-indito” (Hvostoff, 2000) analfabeta, monolingüe, machista, desnutrido, ignorante, retrasado, sucio, alcohólico y sin futuro, se contrapone a la del “auténtico coletos” rico, de ascendencia española, que es el dueño de la ciudad (Hvostoff, 2004). A pesar de no tener correspondencia con la realidad, la reproducción de estas imágenes propicia relaciones interétnicas dicotomizadas entre mestizos, coletos e indígenas en la ciudad, “reanimando modos de pensamiento cultural anteriores, en particular, las fronteras étnicas tradicionales entre indios y ladinos” (Paniagua, 2005: 151).

Este conflicto intercultural se traslapa hacia la universidad intercultural y se refleja en las actitudes recíprocamente discriminatorias entre jóvenes indígenas y mestizos. Lo anterior se infiere, por ejemplo:

[...] al observar la disposición espacial de los jóvenes en los salones de clase, donde es común ver una separación entre indígenas y mestizos, así como al analizar los equipos de trabajos que los estudiantes crean de forma espontánea para realizar trabajos grupales y/o tareas que muestran una tendencia a la homogeneidad étnica (Ortelli y Sartorello, 2011: 126).

No es de menor relevancia señalar que este conflicto intercultural se exacerbaba también por lo que ocurre en el ámbito académico y a causa de los

rior. Tal es el caso, por ejemplo, de los estudiantes indígenas urbanos que han nacido y estudiado en San Cristóbal y de aquellos que proceden de los municipios rurales de la región de los Altos de Chiapas; o bien, para hacer un ejemplo relativo a otro de los grupos mencionados, de los jóvenes mestizos originarios de los municipios de la región de La Frailesca y los jóvenes coletos de San Cristóbal, cuya identidad se construye históricamente en contraposición a la de los indígenas.

programas de becas. El ámbito académico se genera a partir de las ventajas y desventajas académicas de los estudiantes en relación con su filiación étnica y su trayectoria educativa. Por un lado, los estudiantes mestizos suelen gozar de importantes ventajas académicas; por ejemplo, cuentan con el español como lengua materna, y una formación escolar más consistente con los requerimientos académicos de la UI en la que, a pesar del enfoque intercultural, casi la totalidad de las materias se imparten en español.

Sin menoscabo de lo anterior, resulta interesante analizar lo que sucede cuando las ventajas académicas están a favor de los jóvenes indígenas. Tal es el caso de los cursos de lenguas originarias y las prácticas de vinculación comunitaria, dos ejes fundamentales del modelo educativo de las UI. En el primer caso, son los jóvenes universitarios indígenas quienes gozan de una ventaja académica con respecto de sus compañeros mestizos ya que, al dominar, por lo menos a nivel oral y en distintos niveles y grados, una lengua originaria, tienen la oportunidad de revertir las relaciones de dominación-sumisión académica que suelen padecer en otras materias. En este caso, son los jóvenes mestizos quienes sufren de las bajas calificaciones a las que no están acostumbrados y que, además, perciben como injustas porque —dicen— son el resultado de una competencia desleal por parte de sus compañeros indígenas que, al ser hablantes, alcanzan calificaciones mejores con menor esfuerzo.

Algo parecido sucede en las materias del eje curricular de vinculación comunitaria que implican el establecimiento y desarrollo de un vínculo con las comunidades indígenas para la realización de proyectos socioculturales, productivos, ambientales, turísticos, etc., y en las prácticas de vinculación que realizan los estudiantes a lo largo de toda la carrera (Peña, 2017). Los jóvenes universitarios que proceden de municipios indígenas y/o que son hijos de migrantes que mantuvieron un vínculo con sus comunidades de origen pueden acceder a contactos, redes familiares y comunitarias que les facilitan enormemente estas actividades.

En tal caso, las ventajas de los jóvenes indígenas se relacionan con los aprendizajes que han adquirido y desarrollado en los procesos de endoculturación comunitaria, donde han aprendido valores, estilos de conducta y códigos de lenguaje, así como formas culturalmente propias de relacionarse con las autoridades, habilidades de gestión y manejo de información que les permiten moverse con mayor facilidad en entornos comunitarios e indígenas. Estas ventajas suelen propiciar que:

[...] los estudiantes indígenas se rehúsen en aceptar a compañeros mestizos en sus grupos para realizar trabajos de investigación en campo y que, por lo regular, se integren grupos intraétnicos compuestos por jóvenes procedentes de una misma región y/o hablantes de una misma lengua (Ortelli y Sartorello, 2011: 123-124).

Otro ámbito en el que se observa conflicto entre jóvenes universitarios indígenas y mestizos de la UNICH de San Cristóbal de Las Casas es el de las becas del Programa Nacional de Becas (Pronabes) y, muy importantes en Chiapas, las de la Secretaría de Pueblos Indios (Sepi). Medidas compensatorias y de discriminación positiva como éstas, que ponen a competir a los jóvenes por algo que les resulta tan necesario como es el dinero para seguir estudiando, están generando otro espacio de confrontación y conflicto intercultural peligroso entre estudiantes mestizos e indígenas que, por lo general, suelen tener muchas más probabilidades de conseguir una beca.

Obviamente es este el caso de las becas de la Secretaría de Pueblos Indios, ya que entre sus requisitos está el de hablar una lengua originaria y contar con una carta de respaldo por parte de las autoridades de una comunidad indígena del estado, lo que se suma a otros candados específicamente pensados para discriminar positivamente a los estudiantes indígenas. Lo anterior provoca quejas y resentimientos por parte de varios jóvenes mestizos que proceden de familias urbanas o rurales cuyos ingresos monetarios no les permiten apoyar económicamente los estudios universitarios de sus hijos. Asimismo, los estudiantes que son hijos de migrantes de segunda o tercera generación y que han perdido sus vínculos con las comunidades de origen y no hablan sus lenguas originarias, tampoco terminan siendo beneficiados ya que, a pesar de sentirse y reivindicarse como indígenas, no cumplen con los requisitos para demostrarlo según los criterios de las becas.

Diferente es la situación de las becas de Pronabes, cuyos requisitos no privilegian abiertamente a los jóvenes indígenas pero que, en el caso de la UNICH, terminan beneficiándolos igualmente a costa de los estudiantes mestizos. Esto se debe a que, entre los documentos necesarios para concursar por estas becas, uno de los más importantes es el que certifica la procedencia del estudiante de una familia cuyo ingreso sea igual o menor a tres salarios mínimos vigentes en el estado. Requisito que resulta una limitante muy fuerte para los estudiantes de familias mestizas urbanas que, a pesar de contar con ingresos familiares ligeramente más altos de los indicados en la convo-

catoria de becas, al vivir en una ciudad, tienen gastos mucho más elevados que las familias rurales e indígenas que, generalmente, viven de una economía agrícola de subsistencia en la que el dinero no es tan indispensable como suele serlo en el contexto urbano. Estas situaciones determinan que, a pesar de ser tan “pobres” como sus compañeros indígenas, varios estudiantes mestizos son discriminados en la obtención de las becas de Pronabes que, en los hechos, benefician mayormente a sus compañeros indígenas.

Es así que el acceso diferencial a las becas se convierte en un factor que agrava el conflicto intercultural entre los estudiantes indígenas y mestizos; lo cual se auna a los fuertes conflictos interétnicos existentes en San Cristóbal de Las Casas. Este factor exagera el sentido racial de cada uno de los grupos, poniendo de manifiesto la existencia de sentimientos de menosprecio hacia el otro, lo que genera prácticas de exclusión hacia aquellos que son considerados diferentes. En este sentido, el estudio de Sartorello (2016) pone de manifiesto cómo tanto “los fresas” como “los indígenas modernos”, en cuanto culturas juveniles contrapuestas, muestran una marcada tendencia a cerrar sus fronteras hacia quienes no comparten su procedencia étnica, lenguaje, gustos y estilos, tendencia que, como señalamos antes, también es observada por Tipa y Zebadúa (2014).

PROFESIONISTAS

La tercera categoría recurrente en la literatura acerca de los estudiantes de las universidades interculturales es la de *profesionistas*, misma que, junto con las dos anteriores, nos permite formular algunas consideraciones generales respecto de esta población. Empecemos por una aseveración que plantea Re (2015) en su trabajo sobre la UVI de la región del Totonacapan, pero que resulta generalizable a las demás UI de México:

Para la gente de Espinal, así como para todos los jóvenes en general, sobre todo del ámbito rural, la posibilidad de acceder a la universidad es un primer paso muy importante para poder aspirar a nuevas y mejores posibilidades de trabajo, o de poder mejorar a nivel socioeconómico. Posibilidad que los padres no tuvieron (Re, 2015: 153).

Lo anterior nos remite a la importancia de las universidades interculturales en relación con la ampliación del acceso a la educación superior por

parte de la población indígena de nuestro país, que representa 1% de la matrícula frente a una población indígena que constituye alrededor de 15% de la población nacional (CEPAL, 2010).

No es de menor importancia recordar que, como bien señala Re, para esta población ingresar a la universidad suele ser mucho más que una meta individual, sino que representa:

[...] una nueva esperanza para su futuro, que se piensa e imagina siempre vinculado a la familia. Estudian para que un día mejoren sus condiciones de vida y las de sus familias, porque los padres en todos los casos esperan poder contar económicamente con sus hijos una vez que se hayan licenciado y hayan encontrado un trabajo (*ibid.*: 155).

A su vez, dos estudios sobre la Universidad Veracruzana Intercultural (Mateos, 2015; Mateos, Dietz y Mendoza, 2016) señalan que los egresados de la UVI comparten dificultades similares para ingresar a la vida laboral con quienes egresan de universidades convencionales. Tal situación es una consecuencia de la falta de empleo que hay en México y de la sobresaturación de carreras. Estas dificultades estructurales se complican porque la licenciatura en Gestión intercultural para el desarrollo (LGID) que cursaron en la UVI no es todavía un programa reconocido ni valorado en el mercado laboral, ni por instituciones y actores con los cuales estos jóvenes tendrían posibilidades de emplearse.

En este contexto, aunque la mayor parte de los egresados consigue trabajos temporales a tiempo parcial, escasamente remunerados, o distintos a su perfil profesional, también se reporta que 30% logra obtener empleos afines a su perfil; por ejemplo, en proyectos de desarrollo o iniciativas locales, como técnicos forestales, o en las ONG. Otros logran empleos más estables mediante redes familiares, de relaciones de compadrazgo o por el trato directo con el futuro empleador.

Escasos son los egresados que cuentan con empleos formales y, cuando los obtienen, se trata generalmente de trabajos en instituciones de gobierno (ganadería, silvicultura, promoción y preservación de lenguas indígenas, desarrollo cultural popular, educación, salud), en los que suelen estar subcontratados. Además, deben aceptar empleos mal remunerados, temporales, sin percepciones de prestaciones y sin derecho de antigüedad laboral.

Los autores también mencionan que otros egresados de la UVI han decidido continuar su formación a través de posgrados nacionales o inter-

nacionales, generalmente en temas como educación, gestión, agronomía y antropología; en muchos casos, han logrado acceder a becas del Conacyt, lo que les ha permitido aplazar su inserción en el mercado laboral.

Al reflexionar acerca de las competencias de los profesionistas egresados de la UVI (Mateos, 2015; Mateos, Dietz y Mendoza, 2016) destacan aquellos “saberes-haceres” que estos jóvenes desarrollaron en su formación como gestores interculturales: saberes prácticos que resultan de la aplicación de lo aprendido en el aula y de la articulación de lo teórico y lo práctico, que se complementan de forma importante con los “poderes-saberes” que desarrollaron en una carrera como la LGID de la UVI y por los trabajos de investigación realizados en la licenciatura o en su servicio social, así como los generados a partir de su entorno familiar o de su inmersión en las prácticas comunitarias.

Otro hallazgo que merece destacarse es que los egresados de la UVI se autoidentifican explícitamente como “intermediarios” y/o “traductores” entre instituciones, asociaciones, gobierno y comunidades (Mateos, 2015). Esta autora explica que los gestores interculturales egresados de la UVI suelen insertarse en trabajos relacionados con la intermediación entre autoridades locales, ayuntamientos, ministerios públicos (como traductores) o bien en el ámbito de la salud como promotores interculturales y bilingües en hospitales, clínicas rurales o bien en el Programa Estratégico de Seguridad Alimentario (PESA).

Cabe resaltar que, según los mismos autores, los estudiantes egresados de la UVI se autoperciben con un sentido de autonomía, capacidad y empoderamiento étnico, así como una propensión para la generación de iniciativas de autodesarrollo y autogestión pensadas e implementadas desde sus propias comunidades. En tal sentido, los estudios reportados destacan que, gracias a la formación universitaria recibida en la LGID, estos jóvenes se configuran como profesionistas e intelectuales con una fuerte conciencia étnica.

Estas consideraciones son reforzadas en el texto de Dulce Angélica Gómez Navarro (2015) en el que se analizan los nichos laborales de los egresados de la UVI Selvas de Huazuntlán de Madero, municipio de Mecapayan, en sureste del estado de Veracruz. La autora retoma el perfil de egreso de la LGID en el que se afirma que el egresado podrá:

[...] desempeñarse como profesionista en diversos espacios institucionales y organizacionales, potenciando las sinergias interactorales y movilizand

recursos de toda índole, lo cual permite prever su satisfactoria inserción en el mercado formal de trabajo, así como en las iniciativas que surjan de las propias comunidades y organizaciones regionales, en un esquema de *autoempleo* con miras al fortalecimiento cultural, económico, político y ambiental de estas regiones (Gómez Navarro, 2015: 152).

Gómez hace hincapié en la dificultad de autoemplearse de aquellos egresados que trabajan en iniciativas sociales y proyectos de gestión comunitaria y que, por lo general, no perciben ingresos “e incluso para algunos ha significado poner de su bolsillo” (*ibid.*: 155). Lo anterior determina que, a pesar de estar socialmente comprometidos, estos profesionistas indígenas tengan que abandonar los proyectos comunitarios. La autora destaca que: “el autoempleo no sea una alternativa fácil de llevar a cabo; a la par de que se encuentran en la encrucijada o de servir a la comunidad o de servirse a ellos/ellas mismas” (*ibid.*: 163).

Gómez señala también los retos que enfrentan los egresados que trabajan en ayuntamientos municipales, desempeñando un papel activo en la intermediación de necesidades entre los grupos de las comunidades y las instituciones:

[...] esos chicos y chicas viven algunos choques ideológicos respecto a su formación académica, más ligada a lo social y a lo participativo, ya que se encuentran con estructuras verticales, con la cotidianidad de las redes clientelares, con los compadrazgos y la presencia partidista, lo que reduce el margen de maniobra para trabajar con los grupos y las comunidades (*ibid.*: 162).

Por su parte Olivera (2017), en su estudio sobre las mujeres egresadas de la LGID-UVI, destaca que “el efecto educativo de la formación en la UVI [...] no se reduce a la empleabilidad” (*ibid.*: 96). La autora argumenta que, derivado de una formación crítica y reflexiva, así como del compromiso comunitario que desarrollaron en la UVI, estas profesionistas indígenas:

[...] confrontan la comprensión convencional de efecto educativo al optar por programas universitarios en sus localidades o regiones, donde el uso de la lengua materna es central, donde se incorporan saberes locales, y principalmente, donde la meta es la vinculación comunitaria para el beneficio de las localidades, en formaciones que centralizan el bien colectivo basado en el principio de pertenencia (*ibid.*: 77-78).

En contraposición a la lógica emprendedora neoliberal que privilegia el trabajo asalariado y la empleabilidad, estas profesionistas indígenas estarían reactivando “formas de beneficio comunitario que implican prácticas de reciprocidad y contención colectiva, que van fortaleciendo procesos no monetarizados” (*ibid.*: 88).

Además, Olivera señala que, en cuanto “actoras comunitarias fuertemente articuladas y conocedoras de las dinámicas locales”, estas egresadas desempeñan un papel importante en la “ampliación y difusión de sus aprendizajes y diálogos de saberes en la comunidad” (*ibid.*: 89). Tal papel les permite generar nuevas percepciones sobre sí mismas y acerca de la familia, las relaciones de pareja, el matrimonio y la maternidad. Lo anterior deriva en una ampliación y modificación de imaginarios y expectativas de futuro que “les permite imaginar futuros libres, y su efecto en las familias y la infancia como madres, abuelas, tías, vecinas, compañeras involucradas en el proceso de construir comunidad sin violencia” (*ibid.*: 95-96).

Por su parte, el trabajo de Sergio Enrique Hernández Loeza (2017) sobre los egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) destaca las dificultades que estos profesionistas encuentran ante la creciente precarización laboral caracterizada por la inseguridad de las relaciones laborales, la degradación de las condiciones de trabajo, la insuficiencia salarial y la desprotección laboral. Es así que estos jóvenes suelen emplearse principalmente en las ONG, agencias gubernamentales, instituciones educativas y el sector productivo controlado por la iniciativa privada. Haciendo eco de los hallazgos reportados en el caso de la UVI, el autor comenta al respecto que:

Una constante en la trayectoria de las personas entrevistadas es la inestabilidad y gran inseguridad laboral a la que se enfrentan, dado que su empleabilidad se caracteriza por la obtención de contratos temporales, sin seguridad social. Otros han decidido apostar por el autoempleo, o por continuar con su formación académica, espacios desde donde mantienen también su intencionalidad de aportar algo a sus comunidades (*ibid.*: 145).

En este contexto, Hernández enfatiza en las tensiones que estos jóvenes enfrentan al incorporarse al mundo laboral; de forma similar a lo que se reporta en el anteriormente mencionado trabajo de Gómez (2015): éstas se manifiestan “en la manera en que su toma de decisiones se ve inserta

en un conflicto entre dedicar sus esfuerzos a satisfacer sus necesidades y aspiraciones personales o priorizar el trabajo en beneficio de su comunidad” (*ibid.*: 123-124).

Este autor afirma también que la inserción en los mercados laborales implica “la imposición de expectativas y valores que en ocasiones son ajenos a sus sociedades” (*ibid.*: 124). A su vez, en el mismo sentido señalado por Olivera (2017) para las egresadas de la UVI, destaca que la formación universitaria intercultural que recibieron estos profesionistas indígenas no está orientada únicamente a la búsqueda de logros individuales, sino que se articula también con actividades propias de los contextos comunitarios de procedencia.

Hernández señala que, aunque los procesos de profesionalización tienen el objetivo de alcanzar las metas del éxito marcadas por la sociedad dominante, existen de igual modo expectativas vinculadas con el fortalecimiento de las propias formas de vida, o lo que María del Coral Morales Espinosa ha denominado “labores socialmente relevantes” (Morales, 2013: 284), como son aquellas profesiones locales que, a pesar de no estar asociadas con un título universitario, son reconocidas y valoradas por la comunidad.

JÓVENES, INTERCULTURALES Y PROFESIONISTAS

Llegamos así a concluir nuestro análisis comparativo acerca de los estudiantes de las universidades interculturales en México, identificando tres categorías que son recurrentes en los estudios considerados en la revisión bibliográfica. Si bien no pueden generalizarse, y es menester contextualizarlas en cada caso de estudio y realidad específica, éstas pueden considerarse transversales al objeto de estudio del presente y servir para orientar futuras investigaciones que nos acerquen a una mejor comprensión de los procesos sociales, culturales y educativos que interesan a los alumnos de este subsistema de educativo superior intercultural.

En este sentido, los estudios revisados muestran que estos jóvenes representan a un sector diferenciado de las sociedades indígenas rurales de nuestro país que, de forma similar a lo que sucedió con los maestros rurales e indígenas en épocas anteriores, tiene la posibilidad de convertirse en un actor fundamental en los procesos de intermediación política, económica y cultural entre, por un lado, el Estado y la sociedad nacional y, por otro, las regiones y localidades rurales e indígenas.

Lo anterior, en virtud de un nivel de estudios (educación superior) mayor del que alcanzaron sus padres (la mayoría de los cuales apenas concluyó o simplemente cursó algún nivel de educación básica), y de la consecuente adquisición de nuevos capitales sociales y culturales, así como una incipiente movilidad socioeconómica mayor, derivada de los saberes-haceres practicados en su tránsito por la universidad, que parecieran favorecer su inserción en los intersticios que ofrece un mercado laboral regional y local todavía endeble y precario.

No hay duda de que las experiencias “interculturales” por las que pasaron durante su vida universitaria los han vuelto más atentos y sensibles al tema de la diversidad sociocultural, lingüística y también de género, así como más conscientes de la importancia de dignificar las culturas y cosmovisiones de los pueblos originarios de los cuales, *sin querer queriendo*, fueron representantes a lo largo de su trayectoria universitaria. No obstante, queda por demostrarse qué tan étnicamente empoderados y/o conscientes de la importancia de promover relaciones interculturales marcadas por el aprecio y el respeto por el otro, resultarán estos jóvenes una vez que transcurra más tiempo de su egreso de esta especie de isla feliz que para algunos de ellos fue la universidad intercultural. ¿Qué pasará con su empoderamiento étnico cuando se reincorporen plenamente a las dinámicas y conflictos interétnicos que caracterizan al país real en el que la interculturalidad está rápidamente pasando de moda? ¿Qué quedará de los ideales interculturales que experimentaron en su vida universitaria, cuando se enfrenten a los conflictos, la violencia y la intolerancia que caracteriza cada día más a las regiones rurales e indígenas de México?

Esperamos que futuras investigaciones —posiblemente realizadas por los propios egresados de las universidades interculturales— nos ayuden a profundizar en la comprensión de los procesos y fenómenos que hemos esbozado brevemente en este escrito. Anhelamos que estos jóvenes profesionistas interculturales puedan refutar, reinterpretar y enriquecer estas primeras aproximaciones que, como declaramos al principio de este texto, solamente aspiran a promover una reflexión comparativa y transversal sobre un tema todavía insuficientemente estudiado por la literatura especializada.

REFERENCIAS

- Alpízar, Lydia, y Marina, Bernal. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última Década*, 19: 1-20.

- Ávila Romero, Agustín, y León Enrique Ávila Romero. (2014). El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México. *Argumentos*, 27(76): 37-54.
- Bastiani Gómez, José, y Reyna Moguel Viveros. (2011). Exclusión e inclusión en el modelo de educación superior intercultural: el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Signos Lingüísticos*, 12/13: 23-56.
- Bertely María, Saraví G., y Pedro Abrantes. (2013). *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes*. México: CIESAS-UNICEF.
- Casillas Muñoz, Ma. de Lourdes, y Laura Santini Villar. (2006). *Universidades interculturales: modelo educativo*. México: CGEIB-SEP.
- CEPAL. (2010). *Los pueblos indígenas en América Latina: avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Disponible en: <www.cepal.org/publicaciones>.
- Fábregas Puig, Andrés. (2009). La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas, en D. Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, pp. 339-348. Caracas: IIESALC-UNESCO.
- Feixa Pampols, Carles, y Yanko González Cangas. (2006). Territorios baldíos: identidades indígenas y rurales en América Latina. *Papers*, 79: 171-193.
- Gasché, Jorge. (2008). 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. Podes-tá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, pp. 279-365. Quito: Abya-Yala.
- Gómez Navarro, Dulce A. (2015). Profesionistas emergentes: gestores y gestoras interculturales para el desarrollo en el sur de Veracruz, en M. L. Pérez Ruiz, V. Ruiz Lagier, y S. Velasco Cruz (coords.), *Interculturalidades. Jóvenes indígenas: educación y migración*, pp.137-168. México: UPN-SEP.
- Guitart, Esteban. (2008). *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales implicados*. Tesis de doctorado, Universitat de Girona, España.
- Hernández Loeza, Sergio E. (2017). ¿Qué distingue a los profesionistas interculturales? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Antropologica*, XXXV(39): 123-149.

- Hvostoff, Sophie. (2000). ¿Del indio-indito al indígena-sujeto? La evolución de la agenda indígena de 1970 a 1994. *Anuario de Estudios Indígenas*, VIII: 57-82.
- . (2004). Indios y coletos: por una re-lectura de las relaciones interétnicas en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, en M. L. Pérez Ruiz (Coord.), *Tejiendo historias: tierra, género y poder en Chiapas*, pp. 297-320. México: INAH.
- López, M. G. (2017). *Universidad Intercultural del Estado de México y transformación de habitus estudiantil: caso de la licenciatura en Comunicación intercultural*. Tesis de maestría. México: Universidad Iberoamericana-México.
- Mateos Cortés, Laura S. (2015). La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2): 65-81.
- Mateos Cortés, Laura S., Gunther Dietz y Guadalupe Mendoza Zuany. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(0): 809-835.
- Mateos, Cortés, Laura S., y Dietz, Gunther. (2013). Universidades Interculturales en México, en María Bertely, G. Dietz, y T. M. Díaz, T. M. (coords.), *Multiculturalismo y educación (2002-2011)*, pp. 349-381. México: ANUIES – COMIE (Col. Estados del Conocimiento).
- Meseguer Galván, Shantal. (2015). Educación superior en la sierra de Zongolica, en M. L. Pérez Ruiz, V. Ruiz Lagier, y S. Velasco Cruz (coords.). *Interculturalidades. Jóvenes indígenas: educación y migración*, pp. 107-136. México: UPN-SEP.
- Molina Fuentes, N. (2012). Los jóvenes en las universidades interculturales: la experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM. *Universidades*, 54: 4-19.
- Morales Espinosa, Ma. del Coral (2013). *Educación indígena y resiliencia. El caso de los/as egresados/as de la telesecundaria Tetsijtsilin*. México: COMIE.
- Morales Silva, Claudia. (2012). Hábitos culturales y posproducción en jóvenes estudiantes de la UVI-Huasteca. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, X(1): 46-57.
- Olivera Rodríguez, Inés. (2017). Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actoras: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural. *Anthropologica*, XXXV(39): 75-98.

- Ortelli, Paola, y Stefano Sartorello. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural: estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, XXXIII, núm. especial: 115-128.
- Paniagua Mijangos, Jorge. (2005). Indios y ladinos en una ciudad multicultural. *Anuario de Estudios Indígenas*, X: 145-171.
- Peña Piña, Joaquín. (2017). La formación de profesionales en desarrollo sustentable en un programa de educación superior intercultural. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 25: 265-282.
- Pérez Ruiz, Maya L. (2008). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: INAH.
- Re, Arianna. (2015). *Identidades en proceso de construcción. Reflexiones sobre la autoidentificación en los estudiantes de la Universidad Intercultural de Espinal, Veracruz*. México: UNAM.
- Rus, Jan. (2000). Don Tacho, el enganchador. Una memoria de las relaciones interétnicas en los Altos de Chiapas. *Anuario del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*, pp. 477-490. San Cristóbal de Las Casas: Cesmeca.
- Sartorello, Stefano. (2016). Convivencia y conflicto intercultural. Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70): 719-757.
- (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2): 77-90.
- Sartorello, Stefano, y Tania Cruz Salazar (coords.). (2013). *Voces y visiones juveniles en torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*. México: Fray Bartolomé de las Casas/ UNICH / Innovación y Apoyo Educativo/ Fondeib / Ajuntament de Barcelona-UNESCOCAT.
- Tipa, Juris. (2015). Interculturalidad desde el otro lado: El consumo de música y los procesos identitarios entre los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas, en M. L. Pérez Ruiz, V. Ruiz Lagier, y S. Velasco Cruz (coords.), *Interculturalidades. Jóvenes indígenas: educación y migración*, pp.439-470. México: UPN-SEP.
- Tipa, Juris, y Juan P. Zebadúa Carbonell. (2014). *Juventudes, identidades e interculturalidad: consumos y gustos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.
- Urteaga, Maritza. (2008). Jóvenes e indios en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2): 667-708.

Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad, editado por el PUEES de la UNAM, se terminó de imprimir en diciembre de 2019 en los talleres de Gráfica Premier, S. A. de C. V., 5 de Febrero núm. 2309, San Jerónimo Chicahualco, C. P. 52170, Metepec, Estado de México. Para su composición se utilizó tipografía New Aster en 10/13.5. El tiro consta de 500 ejemplares impresos sobre papel bond ahuesado de 90 gramos y los forros en cartulina sulfatada de 12 puntos. La edición estuvo al cuidado de Agustín Herrera Reyes.