



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC

Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

ess

Educación
Superior y
Sociedad



20

Educación superior y
pueblos indígenas y
afrodescendientes
en América Latina

Instituto Internacional de Unesco para la Educación
Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017
Educación Superior y Sociedad (ESS)
Nueva etapa
Colección 25.º Aniversario
Vol. 20
ISSN 07981228 (formato impreso)
ISSN 26107759 (formato digital)
Publicación semestral

∴ **COORDINACIÓN TEMÁTICA**

Daniel Mato

∴ **EQUIPO DE PRODUCCIÓN**

Andrés Croquer	Sara Maneiro
Ayuramí Rodríguez	Yeritza Rodríguez
Débora Ramos	Yuliana Seijas
César Villegas	Zulay Gómez
José Quinteiro	

∴ **CORRECCIÓN DE ESTILO, DISEÑO GRÁFICO
Y DIAGRAMACIÓN**

Alba Maldonado Guzmán

∴ **TRADUCCIÓN**

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: +58 - 212 - 2861020
E-mail: ess@unesco.org.ve / esosa@unesco.org.ve

Educación Superior y Sociedad (ESS)
es una publicación registrada en las siguientes
bases de datos e índices:

• **IRESIE:**

Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

• **REVENCYT:**

Índice de Revistas Venezolanas
de Ciencia y Tecnología
<http://www.revencyt.ula.ve>

∴ **COMITÉ DE LECTURA**

Daniel Mato (Coord.)
Sergio Enrique Hernández Loeza
Rita Gomes do Nascimento
Álvaro Guaymás
Xinia Zúñiga Muñoz
Maria Nilza da Silva
Anny Ocoró Loango
Libio Palechor Arévalo
Alta Suzzane Hooker

TODOS LOS TRABAJOS AQUÍ PUBLICADOS HAN SIDO ARBITRADOS

ess

Educación Superior y Sociedad



Educación Superior y Sociedad (ESS)

Colección 25.º Aniversario

DIRECTOR UNESCO-IESALC

Pedro Henríquez Guajardo

CONSEJO CONSULTIVO EDITORIAL INTERNACIONAL

Francisco Tamarit

Marco Díaz

María José Lemaitre

René Ramírez

Miriam da Costa

EDITORA GENERAL

Elizabeth Sosa

La dirección editorial de **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, no se hace responsable de las opiniones, datos y artículos publicados, recayendo las responsabilidades que de los mismos se pudieran derivar sobre sus autores.

ess

Educación Superior y Sociedad

EDICIÓN ANIVERSARIA
25
AÑOS

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, con sede en Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** está consagrada a publicar resultados de Investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversario, se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS), is bi-annual journal published by the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) of Unesco, located in Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** is dedicated to publishing research results; Identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Anniversary Stage - 25 Years of disseminating knowledge is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS), est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) de l'Unesco, basée à Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Collection 25e anniversaire, elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e Caribe (IESALC) da Unesco, sede em Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, é consagrada a resultados públicos de Investigações; Identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; Trainar al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; Promover a investigação e a educação superior; Disseminar informações sobre políticas e boas práticas; Contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; Facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; Fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversário, consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes La contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

ÍNDICE DE CONTENIDO

:: PRESENTACIÓN

- **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina** **11**
Daniel Mato (Coord.)

:: ARTÍCULOS

- **Educación Superior e Interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones** **21**
Sergio Enrique Hernández Loeza
- **Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas** **49**
Rita Gomes do Nascimento
- **Educación Superior Intercultural en Argentina: experiencias, logros y desafíos para la democratización** **77**
Álvaro Guaymás
- **Diversidades (inter)culturales y desafíos para la educación superior en Centroamérica** **103**
Xinia Zúñiga Muñoz

- Afrodescendientes y educación superior. 131**
Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil
Anny Ocoró Loango y María Nilza da Silva
- La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de 157**
interculturalidad
Llbio Palechor Arévalo
- Avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas para y con pueblos 183**
indígenas y afrodescendientes
Alta Suzzane Hooker

• Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina

Daniel Mato (Coord.)

Las sociedades latinoamericanas contemporáneas están muy lejos de constituir ejemplos positivos de democracia y equidad. Esto es especialmente inequívoco en lo que hace a la situación de los pueblos y personas indígenas y afrodescendientes que forman parte de ellas. Las importantes inequidades que afectan particularmente las vidas de esos pueblos y sus miembros no solo son ética y jurídicamente cuestionables, sino que además comprometen las posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida de cada uno de los países de los que forman parte. Las formas de sentido común predominantes entre la mayor parte de los miembros de estas sociedades ocultan este tipo de problemas. También disimulan la persistencia de las sensibilidades, creencias, sentimientos, ideas, políticas y prácticas racistas históricamente constitutivas de estas sociedades, que por lo general perviven de maneras solapadas o inconscientes.

Las universidades y otras instituciones de educación superior (IES) deberían contribuir a resolver esas inequidades y problemas, pero en la mayoría de los casos están muy lejos de hacerlo. Esto se debe –en buena medida– a que son instituciones rígidamente monoculturales, cuyos programas de formación no incluyen los conocimientos, lenguas, visiones de mundo, propuestas de futuro, y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos. De manera semejante, en la mayoría de los casos la participación plena de representantes de esos pueblos en calidad de docentes, estudiantes, autoridades, y funcionarios, resulta entre muy escasa y nula. ¿Qué se puede esperar de universidades con estas características? ¿Qué y cómo hacer para resolver estas deficiencias?

La II Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Cartagena de Indias en 2008, reconoció la importancia de estas deficiencias y problemas, al punto que en su Declaración Final incluyó dos acápites específicos al respecto que conviene citar in extenso:

C-3: Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

D-4: La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región.

En junio de 2012, la importancia de responder apropiadamente a estos desafíos fue explícitamente reconocida en la **“Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento”**,¹ emitida como resultado de la “Conferencia Interparlamentaria sobre La Educación en la Sociedad del Conocimiento” mediante la cual los Presidentes de las Comisiones de Educación, o equivalentes, de los Parlamentos miembros del Parlato, “suscriben e impulsan la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, emanada del Taller Regional de Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe”, realizado en la Universidad de Panamá los días 24 y 25 de mayo del 2012, convocado por UNESCO-IESALC”.²

Estos reconocimientos de la importancia de los desafíos que debe encarar la Educación Superior en América Latina son resultado del desarrollo de varios procesos sociales significativos. Uno de ellos

1 Ver: <http://virtualeduca.org/documentos/2012/declaracion-panama-2012.pdf>

2 Ver: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2973:presentan-iniciativa-latinoamericana-por-la-diversidad-cultural-y-la-interculturalidad-con-equidad-en-educacion-superior&catid=100:en-portada&Itemid=449&lang=en

suele nombrarse como el de reconocimiento de la “deuda histórica” que estas sociedades tienen con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Este reconocimiento ha ido avanzado gracias a las luchas de estos pueblos, las cuales históricamente contaron con el apoyo de algunos movimientos sociales internacionales, como los organizados para luchar contra con el racismo y por los derechos humanos y, más recientemente, por los movimientos sociales ambientalistas. Como resultado de estas luchas, se ha avanzado en la sanción de varias declaraciones e instrumentos jurídicos internacionales importantes, los cuales a su vez sirvieron para inducir reformas constitucionales que establecieron derechos explícitos para estos pueblos en numerosos países.³

Otro proceso que ha resultado significativo para lograr los reconocimientos expresados en la Declaración Final de la CRES 2008 y en la Declaración de Panamá ha sido la creciente visibilidad de la importancia demográfica de estos pueblos, que ha venido haciéndose evidente desde que los censos nacionales incluyen información al respecto. Así, con base en las últimas rondas censales, según información publicada por la División de Población (CELADE) de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y por el Banco Mundial, la población indígena en América Latina comprende un total de 42 millones de personas y la afrodescendiente de 123 millones de personas, es decir que ambas combinadas alcanzan a 165 millones

3 El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) es uno de los instrumentos internacionales más importantes respecto del tema que nos ocupa, y ya ha sido ratificado por catorce países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Tal como lo dispone este Convenio y las constituciones nacionales de los países antes mencionados, los Estados que han ratificado este instrumento internacional están obligados a acatar sus regulaciones. No es posible acá entrar en detalles, pero como mínimo cabe señalar que los artículos 22, 26 y 27 del Convenio 169 consagran derechos específicos a los pueblos indígenas en materia de “educación a todos los niveles”. Otros instrumentos internacionales relevantes son la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

de personas, y de manera conjunta, representan más del 28% de la población total de la región.⁴

Estos valores seguramente serían aún mayores de no mediar problemas de subregistración que han sido reiteradamente señalados por las organizaciones de estos pueblos. En cualquier caso, resulta interesante destacar que si bien la distribución de estas poblaciones varía significativamente entre países, los porcentajes de estos grupos de población respecto de los respectivos totales nacionales resultan significativos, a pesar de reconocidos problemas de subregistración, incluso en países en los cuales su importancia demográfica suele ser negada. Por ejemplo, en Chile, la población indígena representa el 6% del total nacional, en Colombia y Venezuela el 3%, en Argentina y Costa Rica al 2,5%, en Paraguay el 1,7% y en Brasil el 0,5%. Estos porcentajes resultan mayores en Bolivia y Guatemala donde supera el 40%, Perú donde alcanza al 26% México donde representa el 15%, en tanto en Panamá el 12%, en Honduras y Ecuador el 7% y en Nicaragua el 6%. En tanto respecto de Cuba, Haití, Uruguay y República Dominicana no se registra información al respecto. Por otra parte, con base en las mismas fuentes y con los mismos reparos de subregistración, cabe afirmar que en los casos de Brasil y Venezuela la población afrodescendiente supera el 50%, en tanto en Cuba representa el 36%, en Colombia el 10%, en Panamá el 9%, en Costa Rica y Uruguay el 8%, en Ecuador el 7,2%, en Honduras el 1%, en Nicaragua el 0,5%, en Guatemala el 0,4%, en Argentina el 0,3%, en Bolivia y Paraguay el 0,2% y en el Salvador 0,1%. Respecto de Chile, México, Perú, Haití y República Dominicana las mencionadas fuentes no ofrecen datos.

Otro proceso que también ha favorecido el reconocimiento de los mencionados desafíos que enfrenta la Educación Superior está asociado al desarrollo creciente de movimientos intelectuales críticos del modelo civilizatorio, usualmente denominado occidental moderno, los cuales han venido insistiendo en que los graves problemas ambientales y sociales que afectan a nuestro planeta y a nuestra especie no solo están asociados de manera genérica a dicho modelo civilizatorio, sino también específicamente al modelo científico que le es propio. Esto ha llevado a la creciente aceptación de que los retos civilizatorios planteados demandan

4 Fuentes: Totales nacionales: CELADE. Revisión 2015. Datos de poblaciones afro-descendientes: http://www.alapop.org/alap/Serie-E-Investigaciones/N4/FINAL_Alap2015_Serie_eInvestigaciones_14012016.pdf

Datos de pueblos indígenas: Banco Mundial, Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI, 2015)

abandonar el credo cientificista monocultural para avanzar hacia posiciones de pluralismo epistemológico.

Finalmente, los reconocimientos de la importancia de los desafíos que debe encarar la Educación Superior en América Latina también han estado asociados al creciente desarrollo y visibilidad de más de un centenar de valiosas experiencias, de diverso tipo, que han venido desarrollándose en la región desde hace más de dos décadas, algunas de cuales se analizan en este número de la revista.

En efecto, desde la década de 1990, en varios países de América Latina, se han venido desarrollando algunas valiosas experiencias de creación de universidades y otros tipos de IES y programas especiales por/para/con miembros y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes. Algunas de ellas han sido creadas y son directamente gestionadas por intelectuales y organizaciones de dichos pueblos, otras por universidades y otros tipos de IES “convencionales”, o bien por agencias gubernamentales e intergubernamentales, o por grupos de profesores universitarios de instituciones “convencionales” y otros profesionales.⁵ También existen algunas provechosas experiencias que se han originado y sostenido mediante acuerdos de colaboración entre los diversos tipos de actores antes mencionados. Adicionalmente, más recientemente, han venido dándose procesos de interculturización de universidades y otras IES convencionales previamente existentes. Según los casos, estos procesos de interculturización se expresan en diversas formas de vinculación entre universidades y otras IES con comunidades, intelectuales y organizaciones de esos pueblos, como en la incorporación de contenidos y modalidades de investigación y aprendizaje que les son propios, así como de sus demandas y propuestas y, también, en la incorporación de estudiantes, investigadores, docentes y funcionarios de esos pueblos. Este amplio y diverso conjunto de experiencias brinda valiosas referencias para desarrollar procesos de interculturización en otras universidades. En años recientes, un número creciente de investigadores, docentes, estudiantes y gestores de esas experiencias hemos venido generando estudios al respecto (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b, 2015, 2016, 2017).

5 En este texto denominamos “convencionales” a las universidades y otros tipos de IES que no han sido diseñadas específicamente para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes. A estas otras, especialmente diseñadas para responder a dichos tipos de demandas o propuestas, según los casos, optamos por denominarlas “interculturales” y/o “indígenas”.

Es posible y deseable seguir avanzando en esta dirección. La interculturización de toda la Educación Superior puede contribuir significativamente a la democratización de las sociedades latinoamericanas, pues en este nivel del sistema educativo se forman las y los profesionales, técnicos, educadores, formadores de opinión y tomadores de decisiones de las sociedades contemporáneas. No obstante, alcanzar el objetivo de interculturizar toda la Educación Superior no es tarea sencilla. Requiere esfuerzos debidamente concertados y elaborados para superar obstáculos y resistencias que, como el racismo, desde hace siglos caracterizan a nuestras sociedades. Es necesario comprender que las inequidades, formas de sentido común y pervivencias racistas antes mencionadas se sostienen y reproducen a través de diversos tipos de instituciones y prácticas sociales. En la mayoría de los casos, la institucionalidad y prácticas de todos los niveles de los sistemas educativos de nuestros países no contribuyen a resolver estos problemas.

Por el contrario, como ha sido documentado en innumerables estudios, desde los procesos independistas y la fundación de las nuevas naciones americanas, estas instituciones y prácticas han venido jugando importantes papeles en el fortalecimiento y reproducción de dichas inequidades y problemas. Lo han hecho y continúan haciendo de diversas maneras, entre otras mediante mecanismos de exclusión y/o subordinación de las historias, conocimientos, lenguas, modos de producción de conocimientos, modalidades de aprendizaje, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, como también de la participación equitativa de representantes de esos pueblos en tanto estudiantes, docentes, directivos y funcionarios de las instituciones educativas de todos los niveles. Lo más preocupante y vergonzoso es que en la mayoría de los casos, las universidades y otras IES -que suele creerse constituirían faros del saber- son parte del problema y no de la solución.

Más preocupante aún, esto ocurre pese a que existen conocimientos y normas que las obligan ética y jurídicamente a trabajar proactivamente para revertir estas inequidades y problemas sociales.

Más allá de reformas constitucionales, innovaciones legislativas y reformas universitarias, que no carecen de importancia, la continuidad de inequidades de carácter racista, que constituyen pervivencias coloniales, puede observarse todavía en algunas leyes y políticas públicas, y muy especialmente en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos, y diversos actores sociales, así como también en los modelos universitarios y

sistemas de educación vigentes. Diversos instrumentos internacionales en vigor, así como las constituciones nacionales y leyes de buena parte de los países de la región, establecen derechos colectivos para estos pueblos e individuales para quienes forman parte de ellos - que en la práctica no se cumplen-, como lo hemos documentado detalladamente en investigaciones colectivas publicadas anteriormente (Mato, coord. 2012).

Las universidades y otras IES deberían estar jugando papeles de liderazgo en educar a la población en general, y particularmente a los funcionarios de los Estados y a sus propios docentes, funcionarios y estudiantes contra todas las formas de racismo, especialmente las que afectan sus bases institucionales y epistemológicas. Pero muy pocas lo están haciendo, y para lograrlo deben enfrentar numerosos obstáculos y conflictos.

Los artículos incluidos en este número temático de Educación Superior y Sociedad dan cuenta de un buen número de valiosas experiencias de Educación Superior con/por/para pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de algunos de los obstáculos que estas enfrentan. Los artículos de Sergio Enrique Hernández Loeza, Rita Gomes do Nascimento y Álvaro Guaymás ofrecen descripciones y análisis respecto de los casos de México, Brasil y Argentina respectivamente. En tanto, el artículo de Xinia Zúñiga Muñoz lo hace de manera abarcante para los casos de cada uno de los países centroamericanos. El artículo de María Nilza da Silva y Anny Ocoró Loango examina específicamente las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. El texto de Libio Palechor Arévalo, analiza particularmente el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, creada en Colombia por el Consejo Regional Indígena del Cauca, una universidad indígena cuyos logros son ampliamente reconocidos. Finalmente, el ensayo de Alta Suzzane Hooker Blandford está dedicado a analizar un aspecto transversal, de especial importancia para el tema que nos ocupa, el de los avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas por, para y con pueblos indígenas y afrodescendientes; lo cual hace tanto con base en fuentes documentales como en la experiencia de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), una universidad intercultural y comunitaria cuya labor cuenta con amplio reconocimiento internacional.

REFERENCIAS

- **Mato, Daniel, coord. (2008).** Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2009a).** Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2009b).** Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2012).** Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas Caracas. UNESCO-IESALC
- **(2015).** Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF .
- **(2016).** Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México
- **(2017).** Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF y José María Morelos (Quintana Roo, México): Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

NOTA BIOGRÁFICA

:: Daniel Mato

Doctor en Ciencias Sociales (1990). Entre 1978 y 2010 fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela, donde en 1990 contribuyó a crear el Centro de Investigaciones Posdoctorales, en cuyo marco estableció el Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales, que dirigió hasta 2010. En 2007 estableció el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), del cual desde entonces ha sido Coordinador (ad honorem desde 2011). Desde 2010 es Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), radicado en la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), Argentina. En 2011 contribu-

yó a crear el Programa de Estudios Posdoctorales de UNTREF, de cuyo Comité Académico es miembro. En 2012 contribuyó a crear el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de esa misma universidad, del cual desde 2014 es Director Adjunto. En 2012 estableció y desde entonces es Director del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) del CIEA-UNTREF, desde el cual ha impulsado la creación de la Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL) que actualmente cuenta con la participación de 50 instituciones.

Correo electrónico: dmato@untref.edu.ar ;
dmato2007@gmail.com

Educación superior e interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones

- **Sergio Enrique Hernández Loeza**
Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED)
Puebla, México

:: Resumen

En este artículo se exponen las modalidades de Educación Superior Intercultural (ESI) en México, con el fin de identificar los desafíos existentes en este campo emergente de Educación Superior, y puntar algunas recomendaciones. La información que se presenta es resultado de la investigación doctoral que estoy realizando, que implicó revisión documental sobre el tema así como entrevistas y observaciones en algunas de las experiencias descritas. Se concluye que si bien la existencia de estas modalidades de ESI han ampliado el número de estudiantes indígenas en Educación Superior, se requiere incorporar cambios de fondo en

las instituciones para avanzar en prácticas no folklorizantes que partan del “pluralismo epistemológico” (Olivé, 2013) y contribuyan a consolidar “modalidades sostenibles de colaboración intercultural” (Mato, 2016).

Palabras clave: educación superior, interculturalidad, pluralismo epistemológico, colaboración intercultural, México.

:: Abstract

This paper discusses the Intercultural Higher Education (ESI) modalities in Mexico, in order to identify the challenges in this emerging field of Higher Education, and to draw up some recommendations. The information presented is a result of the doctoral research that I am undertaking, which involved documentary review on the subject as well as interviews and observations in some of the experiences described. It is concluded that although the existence of these modalities of ESI have expanded the number of indigenous students in Higher Education, it is necessary to incorporate fundamen-

tal changes in institutions to advance non-folkloric practices that start from “epistemological pluralism” (Olivé, 2013) and contribute to consolidate “sustainable modalities of intercultural collaboration” (Mato, 2016).

Key words: higher education, interculturality, epistemological pluralism, intercultural collaboration, Mexico.

:: Résumé

Dans cet article les modalités dans l'Éducation Supérieure Interculturelle (ESI) au Mexique sont exposées avec l'objectif d'identifier les défis existants dans ce champ émergeant de l'éducation supérieure, et de cibler quelques recommandations. L'information qui se présente est le résultat de mon travail de recherche doctoral qui implique une révision documentaire sur le thème ainsi que des entretiens et des observations sur quelques expériences ici décrites. Il est possible de conclure que même si les modalités ESI ont permis l'augmentation du nombre d'étudiants indigènes au sein de l'éduca-

tion supérieure, il est nécessaire de changer profondément les institutions afin d'avancer sur des pratiques non folklorisantes qui partent du "pluralisme épistémologique" (Olivé, 2013) et de consolider des "modalités soutenables de collaboration interculturelle" (Mato, 2016).

Mots-clés: éducation asupérieure, interculturalité, pluralisme épistémologique, collaboration interculturelle, Mexique.

:: Resumo

Neste artigo estão expostas as formas de Educação Superior Intercultural (ESI) no México com a finalidade de identificar os desafios existentes neste campo emergente da Educação Superior, e destacar algumas recomendações. A informação apresentada é resultado da pesquisa de doutorado que estou fazendo, que implicou na revisão documental sobre o tema da mesa forma que entrevistas e observações em algumas das experiências descritas. Foi concluído que embora a existência destas categorias de ESI ampliaram o número de estudantes indígenas em Educação Superior, é pre-

ciso incorporar mudanças profundas nas instituições para avançar em práticas não folclorizadas que partam do “pluralismo epistemológico” (Olivé, 2013) e contribuam para consolidar “categorias sustentáveis de colaboração intercultural” (Mato, 2016).

Palavras chave: educação superior, interculturalidade, pluralismo epistemológico, colaboração intercultural, México.

:: Introducción

En México la educación ha sido vista como un instrumento para construir la identidad nacional, lo que ha implicado una tarea de aculturación para eliminar las diferencias. Los pueblos indígenas han sido los destinatarios directos de esa tarea, por lo que la “educación indígena” en México refiere a las políticas educativas que los gobiernos en turno han implementado para la población indígena, sin tomar en cuenta sus propias formas de educación, con el objetivo de integrarlos a la nación (Ramírez, 2014). Diferentes enfoques guiaron la educación indígena a lo largo del siglo XX –pasando por el castellanizador, el bilingüe bicultural y el intercultural bilingüe–, pero lo que es claro es que se atendió exclusivamente la formación en preescolar y primaria, dejando fuera la secundaria, el bachillerato y la educación superior. Fue hasta principios del siglo XXI que mediante la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se incentivó el objetivo de interculturalizar todo el sistema educativo, creándose la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (Alonso et al., 2013), así como los modelos de Bachillerato Intercultural (Gallardo et al., 2014) y de Universidad Intercultural (Casillas y Santini, 2009).

Los avances mencionados dentro de la educación indígena mexicana forman parte de la reacción del Estado frente a las movilizaciones y luchas emprendidas por organizaciones indígenas que, desde la década de 1970, hicieron visibles sus demandas. Cabe aquí recordar que desde la institucionalización del Estado mexicano en la década de 1930, ha tenido un fuerte carácter corporativista y clientelar, por lo que ante las demandas de diversos sectores sociales su primera reacción consiste en el intento de cooptación.

Estos procesos históricos han configurado un escenario específico para la población indígena en relación a la Educación Superior (ES). En términos de acceso, el Índice de Equidad Educativa Indígena 2010⁶ consigna que una de cada cinco personas no indígenas mayores de 24 años había concluido al menos un año de estudios en ES, lo que representa el 19% de la población no indígena; mientras que entre la población indígena únicamente cuatro de cada cien personas lo habían conseguido, es decir, el 4%. Si bien es cierto que los porcentajes de acceso a ES son bajos, para ambos grupos de población, el dato revela la desigualdad existente: la cantidad de personas indígenas que han cursado educación superior representa el 22% de las no indígenas con este mismo nivel de estudios. Existe una brecha del 88% en el acceso a ES entre población indígena y no indígena.

6 <http://www.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesGobernabilidadDemocratica/IndiceEquidadEducativaIndigena/UNDP-MX-DemGov-IEE-INFORME-DE-RESULTADOS-NACIONAL.pdf>

Una primera estrategia para reducir esa brecha consistió en implementar programas de inclusión de estudiantes indígenas en universidades “convencionales” (Mato, 2016), mediante becas, asesoría académica y tutorías personalizadas. Pero las demandas de los pueblos indígenas no se enfocan sólo en el acceso, sino también en que la ES sea en sus lenguas, culturalmente situada y fundamentada en sus conocimientos. En ese tenor, desde la década de 1970, un primer ámbito de formación de profesionistas indígenas fue el de la docencia, y más recientemente surgieron Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) (Mato, 2016) que promueven programas educativos y prácticas institucionales innovadores que parten de las racionalidades de los pueblos indígenas.

Considerando este escenario, en un primer apartado del artículo caracterizo las diferentes modalidades de ES intercultural en México. Posteriormente presento un balance de los desafíos en cada una de estas modalidades, para finalmente cerrar con algunas recomendaciones.

:: Modalidades

Con base en sus investigaciones en el tema, Mato (2016) ha propuesto una tipología de cinco modalidades institucionales de articulación entre pueblos indígenas y educación superior en América Latina. Para el caso mexicano Sylvie Didou (2014) y María Bertely (2011) han dado cuenta de los tipos de experiencias existentes. Tomando como referente los trabajos antes señalados, en este apartado agrupo las modalidades existentes en México en 4 categorías:

- a) programas de formación de docentes indígenas;
- b) programas de inclusión en universidades “convencionales”;
- c) Universidades Interculturales (UI) oficiales;
- d) IIES que surgieron desde organizaciones indígenas y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC).

• Programas de formación de docentes indígenas

En 1978 el gobierno mexicano creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dentro de la SEP, ante las demandas de los pueblos indígenas por una educación en sus propias lenguas. Con ella, se introdujo la educación bilingüe en las escuelas primarias, pero no se contaba con personal docente capacitado para atenderlas. Entonces, la formación docente se convirtió en uno de los primeros espacios para estudiantes indígenas en ES.

En 1979 la DGEI y el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH, hoy Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS) firmaron un convenio de colaboración.

Ese mismo año, y por iniciativa de Guillermo Bonfil Batalla, el CISINAH y el Instituto Nacional Indigenista (INI) firmaron un convenio para crear la Licenciatura en Etnolingüística, que estaba dirigida a profesores bilingües en servicio. Se puede concebir como una prueba piloto, tal como lo muestra el Acuerdo No. 70 expedido por la SEP el 13 de mayo de 1982⁷, que tenía un fuerte enfoque crítico para con las políticas lingüísticas llevadas a cabo hasta ese momento (Herrera, 2002, p. 35). No obstante, sólo tuvo dos generaciones y concluyó en 1987. Para darle continuidad, en 1991 abrió su convocatoria la Maestría en Lingüística Indoamericana (MLI), como resultado de la colaboración entre el CIESAS, la DGEI y el INI. Fueron profesores bilingües quienes ingresaron en sus primeras generaciones. Desde 2010 se oferta también el Doctorado en Lingüística Indoamericana.

La segunda experiencia en esta modalidad es la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede Ajusco, que inició en 1982 (Plan '79). Se tenía como estudiantes a profesores, mayormente hombres, que se encontraban en servicio y obtenían una beca-comisión (Castañeda, Castillo y Moreno, 2003, p. 15). En 1990 se hizo una primera reestructuración de la licenciatura, con el objetivo de brindar actualizaciones a los docentes (Plan '90). En 2011 se hizo otra modificación (Plan 2011), que entre sus cambios más importantes incluye la eliminación del requisito de ser miembro de un pueblo indígena para ingresar.

Desde la UPN en la década de 1990 se decidió crear un nuevo programa, en conjunto con la DGEI, dando como resultado las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI). Estos programas tienen la característica de ser semi-escolarizados, a diferencia de la LEI; asimismo, se imparten en algunas de las Unidades que la UPN tiene en el interior de la república⁸. Estos dos factores han facilitado el ingreso de docentes en ejercicio, además que su enfoque se centra en la práctica para propiciar una reflexión sobre los saberes de los docentes, para sistematizarlos y sean base de su trabajo pedagógico (Castañeda, Castillo y Moreno, 2003, p. 16).

Una tercera experiencia se desarrolla en las Escuelas Normales. Se materializó con la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIB), creada en coordinación con la CGEIB, la DGEI, la Dirección General de

7 Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a70.pdf>

8 Se imparte en 75 subsedes correspondientes a 36 Unidades de la UPN, ubicadas en los estados de Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Estado de México, Durango, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sonora, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán (<http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/para-el-medio-indigena>)

Educación Superior para Profesionales de la Educación (DEGESPE) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

Sin embargo, el proceso de creación de la LEPIB no tomó en cuenta las solicitudes de profesores y comunidades indígenas para que se crearan programas educativos que partieran desde la visión de sus pueblos, sino que buscó adecuar esas iniciativas a los intereses de la SEP. Fue en ese proceso de negociación que se crearon tres escuelas normales indígenas en el país: la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM) y la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB) “Jacinto Canek”, ubicada en el estado de Chiapas (Baronnet, 2010). En el año 2012 se transformó la LEPIB para dar paso a dos programas educativos: la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPREIB, plan 2012) y la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPRIB, plan 2012). Cada una se basa en los programas de la licenciatura en Educación Preescolar (LEPRE, plan 2012) en Educación Primaria (LEPRI, plan 2012), diferenciándose de ellas en que agregan un trayecto formativo denominado “Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios”, conformado por 7 cursos distribuidos en igual número de semestres.

Finalmente, en Oaxaca existe la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC), que se imparte en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA). Se creó en 2011 desde el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSESIO), en colaboración con la Secretaría de Asuntos Indígenas (SAI). Es parte del Modelo Educativo Indígena Integral (MEII) del CSESIO, por lo que la mayor parte de sus estudiantes provenían de los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) y su objetivo era formarlos como futuros docentes de los BIC. Su sustento teórico es la educación comunitaria, y en su implementación tiene como ejes principales la investigación y el trabajo en ambientes multilingües (Briseño, 2013). Sin embargo, dificultades políticas derivadas del intento de control por parte del gobierno estatal han puesto en crisis el programa, al punto que los estudiantes no tenían seguridad sobre el registro de su licenciatura, e incluso el nombre que llevaría⁹. Finalmente quedó registrada como Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria y recién en febrero de 2017 se titularon los primeros 12 egresados¹⁰.

• Programas de inclusión en universidades tradicionales

La primera experiencia en esta modalidad es el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), que inició en 2001 bajo el auspicio de la Fundación Ford como parte de su Global Initiative

⁹ <http://imparcialoaxaca.mx/general/3vE/exigen-reconocimiento-oficial-de-licenciatura-comunitaria>

¹⁰ <http://nssoaxaca.com/2017/02/10/entregan-titulos-profesionales-a-primeros-egresados-de-la-unidad-de-estudios-superiores-de-alotepec/>

for Promoting inclusiveness in Higher Education (Didou, 2008). El apoyo de la Fundación Ford concluyó en 2009, momento desde el que su implementación es coordinada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Se implementa en 24 Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES) afiliadas a la ANUIES, con presencia en 18 entidades federativas y atendiendo a estudiantes de 49 pueblos indígenas¹¹. Para su implementación, cada una de las IPES que se incorporan al programa debe crear una Unidad de Apoyo Académico para estudiantes indígenas (UAA), que en cada institución adquiere diferentes nombres. Desde la UAA se identifica a los estudiantes que serán integrantes del programa, por lo que una primera dificultad que se encontró fue la negación de la pertenencia étnica por parte de los estudiantes, así como la inexistencia de datos que permitieran ubicarlos en las IPES (Ruiz, 2010, pp. 227-228). Sus principales acciones están encaminadas a brindar apoyo académico a los estudiantes mediante la designación de tutores. Los programas han permitido visibilizar la diferencia cultural dentro de las universidades convencionales, y en algunos casos se han gestionado apoyos económicos.

El segundo programa en esta modalidad ocurre dentro de la principal universidad del país, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En 2005 se creó con el nombre de Programa Universitario México, Nación Multicultural (PUMC), y tenía como objetivo apoyar la investigación multidisciplinaria sobre la realidad multicultural del país y fomentar el reconocimiento de la diversidad nacional mediante actividades docentes. Entre los resultados más importantes del programa se encuentran una serie de publicaciones y proyectos de investigación; el establecimiento de una página de internet especializada en la diversidad cultural del país (<http://nacionmulticultural.unam.mx/>); la implementación de una materia optativa sobre la diversidad cultural de México aplicable para todas las carreras de la UNAM (México, Nación Multicultural); la organización de eventos académicos; y, un sistema de becas para estudiantes indígenas. Esta experiencia cambió de nombre en 2014 para convertirse en el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC). Lo anterior implicó modificaciones como la inclusión de manera explícita de los afroamericanos dentro de la población con la que se trabaja.

Las experiencias en esta modalidad no se limitan al nivel de licenciatura. En 2001 inició un programa de becas para estudiantes indígenas que cursan posgrado, que recibía financiamiento por parte de la Fundación Ford a través del "International Fellowships Program" (IFP) (Navarrete, 2013). Además de brindar una beca de manutención (por 24 meses en el caso de maestría, y por 36 en el de doctorado), el programa incluía cursos de capacitación en inglés, computación y español, así como asesoría para elegir el mejor programa a cursar. A partir

11 <http://paeiies.anui.es/public/>

de 2005 se desarrolló un subprograma de postbeca que buscaba dar seguimiento a la trayectoria profesional y personal de los becarios, y desde el cual se generó la revista "Aquí estamos"¹²; en 2006 se constituyó una asociación de ex becarios, que lleva el nombre de Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, A. C. (Navarrete, 2013, p. 977). El financiamiento de la Fundación Ford concluyó en 2010, año en que entraron en escena el CIESAS y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), acompañados por la CDI hasta 2012¹³, creándose el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI), con apoyos similares a los del IFP.

Como parte de las estrategias de inclusión existen programas dentro de universidades convencionales que acompañan procesos educativos de comunidades indígenas, y/o brindan asesorías y cursos puntuales. En este tipo de experiencias podemos ubicar al Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) de la Universidad Iberoamericana (UIA), que forma parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ). El PIAI inició en 2006, con la intención de hacer visible la diversidad cultural del país, las desigualdades sociales que se fundamentan en esa diversidad y el papel que las personas tenemos en la reproducción de ese sistema. Asimismo, se busca llevar la voz directa de los actores a la universidad y promover proyectos de desarrollo (Crispín, 2006, p. 56). En otra institución integrante del SUJ, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), existe el Programa Indígena Intercultural. Desde él se acompaña proyectos educativos de comunidades wixárika (huichol) y na'ayeri (cora), que apuestan a programas educativos culturalmente situados y autónomos. Han centrado su trabajo en la educación media superior, conformando la "Red de Centros Educativos Comunitarios e Interculturales de la zona Wixárika y Na'ayeri", a la que pertenecen 6 bachilleratos y una secundaria (Landey, 2015). Se encuentra también en discusión la pertinencia o no pertinencia de una universidad intercultural para dar continuidad a la experiencia educativa construida.

Finalmente, como ejemplo de las acciones que brindan cursos específicos se encuentra el Programa de Liderazgo Jóvenes Indígenas de la Universidad de las Américas-Puebla (UDLAP), que inició en 2009 y se realiza anualmente durante el verano. Los requisitos que se deben cumplir para participar en el programa incluyen, entre otros: hablar español; pertenecer a un pueblo indígena; estar cursando una licenciatura o un programa de técnico superior universitario; conocimiento de las problemáticas de sus comunidades de origen; compromiso y participación en actividades comunitarias y extracurriculares. Los beneficiarios obtienen una beca para asistir a las instalaciones de la UDLAP, durante cuatro

12 Disponible en: <http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>

13 La CDI también ofrece becas para estudiantes indígenas que cursan ES. Por otra parte, la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES), otorga becas en función de criterios socioeconómicos.

semanas, con el objetivo de fortalecer la formación que los jóvenes indígenas universitarios reciben para que se conviertan en líderes y promuevan el desarrollo de sus comunidades.

• Universidades interculturales oficiales

Los trabajos para crear Universidades Interculturales (UI) desde la SEP comenzaron en 2002, dentro del primer gobierno federal no priista y ante la necesidad de atender las demandas de los pueblos indígenas hechas visibles por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) -mismas que no fueron tomadas en cuenta, sino sólo declarativamente-. Además, confluyeron las propuestas de descentralizar y diversificar la oferta de ES, y la reciente creación de la CGEIB (Schmelkes, 2013, p. 181).

Sylvia Schmelkes, primera coordinadora de la CGEIB, señala que el proceso para la creación de las UI no fue fácil, ya que había críticas que señalaban la estrategia como segregacionistas, que podrían convertirse en una modalidad de segunda categoría para los indígenas. También se temía que se transformaran en una nueva versión de las normales rurales, consideradas como “semilleros de cuadros para grupos políticos radicales y dolor de cabeza para los gobiernos estatales” (Schmelkes, 2009, p. 414). Estas UI tienen como objetivo: “favorecer la inclusión y participación de la población indígena en la construcción de conocimientos y disciplinas científicas que, a la vez, coadyuven a formalizar el proceso de profesionalización de las nuevas generaciones de agentes del desarrollo en las regiones habitadas por estos pueblos” (Casillas y Santini, 2009, p. 39).

La primera UI que se creó fue la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). Antolín Celote (2013) da cuenta del proceso de creación de esta institución, dejando ver la configuración de los principales actores involucrados: población local (tanto indígena como no indígena), profesionistas indígenas (principalmente profesores bilingües), gobierno federal, gobierno estatal y académicos especialistas en la región. Esa configuración de actores ha sido similar en cada UI que se ha creado hasta el momento, aunque sus capacidades de injerencia y las formas de negociación son diferentes en función de los contextos políticos e históricos propios de cada estado.

Actualmente existen 11 UI¹⁴. El caso de la de Veracruz es particular, porque no surgió como una institución nueva, sino que es un Departamento dentro de la Universidad Veracruzana, universidad convencional autónoma del estado de Veracruz (Ávila y Mateos, 2008). Asimismo, tanto la Intercultural de San Luis Potosí

¹⁴ El 4 de septiembre de 2010 el gobierno del estado de Nayarit publicó en su Diario Oficial el Acuerdo administrativo que crea la Universidad Intercultural del Estado de Nayarit, que podría considerarse como la doceava universidad de este tipo; sin embargo, hasta la fecha no ha iniciado actividades (Hernández, 2016, p. 113).

como la de Sinaloa provienen de experiencias previas creadas por los gobiernos de esos estados (Ver Silva, 2009 para el caso de San Luis, y Guerra, 2016 para el de Sinaloa). Según datos de la CGEIB, para el ciclo escolar 2015-2016, la matrícula total de las UI era de poco más de 14,000 estudiantes (Ver tabla 1), de los cuales 54% eran mujeres y 46% hombres.

Tabla 1. Universidades Interculturales oficiales en México

UI	Año de creación	Programas educativos	Principales pueblos indígenas atendidos	Matrícula (2015-2016) ¹⁵
UIEM (1 sede)	2004	Licenciaturas en: Lengua y Cultura; Comunicación Intercultural; Desarrollo Sustentable; Salud Intercultural; Enfermería Intercultural; Arte y Diseño Intercultural	Mazahua, otomí, matlazinca, nahua y tlahuica	1,258
UNICH (sede central y 4 regionales)	2005	Licenciaturas en: Lengua y Cultura; Comunicación Intercultural; Desarrollo Sustentable; Turismo Alternativo; Médico cirujano; Derecho intercultural	Tojolabal, Mame, Chuj, Chol, Zoque, Tsotsil y Tsel'tal	1,876
UVI (sede central y 4 regionales)	2005	Licenciaturas en: Gestión Intercultural para el Desarrollo; Derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico	Nahua, totonaco, tepehua, huasteco, otomí, zoque, chinanteco, mixe	342
UIET (sede central y 2 regionales)	2006	Licenciaturas en: Comunicación Intercultural; Derecho Intercultural; Desarrollo Rural Sustentable; Desarrollo Turístico; Enfermería Intercultural; Lengua y cultura; Salud Intercultural	Chol, yokotan, zoque, tsotsil	882
UIEP (1 sede)	2006	Licenciaturas en: Lengua y Cultura; Desarrollo Sustentable; Turismo Alternativo; Ingeniería Forestal Comunitaria; Derecho con Enfoque Intercultural; Enfermería	Totonaco, nahua, mixteco, popoloca, y otomí.	453
UIEG (1 sede central y 1 regional)	2007	Licenciaturas en: Lengua y Cultura; Desarrollo Sustentable; Ingeniería Forestal; Turismo Alternativo; Gestión Local y Desarrollo Municipal	Me'phaa, tu'unsavi y nahua	473

¹⁵ Datos tomados de <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/wp-content/uploads/2016/06/Matricula-total-15-16-Octubre-2015.pdf>. Excepto en el caso de UIMQROO, tomado de http://www.snie.sep.gob.mx/busca_escuela.html

UIIM (sede central y 2 regionales)	2007	Licenciaturas en: Lengua, Comunicación y Cultura; Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales; Desarrollo Sustentable; Arte y Patrimonio Cultural	Purépecha, nahua, mazahua y otomí	557
UIMQROO (1 sede)	2007	Licenciaturas en: Lengua y Cultura; Turismo Alternativo; Gestión Municipal; Salud Comunitaria; Gestión y Desarrollo de las Artes; Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológicos; Ingeniería en Tecnologías de Información y Comunicación; Ingeniería en Desarrollo Empresarial Maestría en Educación Intercultural	Maya	716 (incluyendo maestría)
UISLP (11 sedes)	2011	Licenciaturas en: Administración Pública Municipal; Derecho; Derecho con Orientación en Asuntos Indígenas; Desarrollo Económico Regional; Informática Administrativa; Turismo Sustentable; Salud Comunitaria; Enfermería; Ingeniería Industrial; Ingeniería en Agronegocios	Huasteco, pame, nahua y otomí	2,295
UICEH (1 sede)	2012	Licenciaturas en: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales	Otomí, nahua, tepehua	273
UAIS (1 sede central y 6 regionales)	2016 ¹⁶	Licenciaturas en: Psicología Social Comunitaria; Contaduría; Derecho; Turismo Alternativo; Turismo Empresarial; Gestión de Empresas Comunitarias; Ingeniería en Sistemas Computacionales; Ingeniería en Sistemas de Calidad; Ingeniería Forestal Maestrías en: Educación para la Paz y la Convivencia Escolar; Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia; en Ciencias Sociales; en Gestión del Desarrollo Municipal; en Ciencias del Desarrollo Sustentable de Recursos Naturales Doctorados en: Educación para la Paz y la Convivencia Escolar; Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia; en Ciencias Sociales; en Ciencias del Desarrollo Sustentable de Recursos Naturales	Mayo-Yoreme, Yaqui, Kiliwa, Rarámuri	4,951 (no incluye posgrados)

Fuente: páginas de internet de las UI y <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/wp-content/uploads/2016/06/Matricula-total-15-16-October-2015.pdf>

¹⁶ La UAIS tiene como antecedente la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Recién en 2016 cambió a UAIS para adecuarse al modelo de la CGEIB. El cambio no incluyó ningún proceso de consulta, por lo que existe una Demanda de acción de inconstitucionalidad promovida por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Acciones/Acc_Inc_2016_84.pdf).

Aunque las 11 UI están vinculadas a la CGEIB-SEP, cada una tiene sus particularidades, encontrándose diferencias en su funcionamiento, derivadas de las características de los arreglos políticos en cada estado y su propio trayecto histórico.

• **IIES creados por organizaciones indígenas de OSC**

La primera institución que podemos mencionar en esta modalidad es el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), que inició actividades en 1982. En 1989 ingresó la primera generación de la licenciatura en “Planeación del Desarrollo Rural”, y un año después obtuvo el Registro de Validez Oficial (RVOE). Su perfil de ingreso incluye como requisitos que se esté trabajando en proyectos de desarrollo local y que se cuente con el aval de una autoridad comunitaria. La modalidad de cursado es semipresencial (Hernández, 2014). En el año 2003 un grupo de fundadores del CESDER decidió dejar el proceso en manos de los jóvenes que ya se han formado en la licenciatura, y crearon la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED), desde donde se han impartido diversos diplomados, cursos y seminarios. Hasta el momento oferta tres programas de maestría, uno en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa, otro en Prácticas Narrativas en la Educación y el Trabajo Comunitario (Hernández y Manjarrez, 2016), y otro en Educación con Personas Jóvenes y Adultas, que iniciará en 2017.

Una segunda IIES es la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR)¹⁷ que surgió a partir de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias - Policía Comunitaria (CRAC-PC), en Guerrero. En 2005 el grupo promotor de la UNISUR entregó al gobierno del estado un diagnóstico y propuesta para que se creara la universidad. En 2006 se publicó el decreto de creación de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), que retomaba datos del diagnóstico elaborado por los promotores de la UNISUR, pero se acoplaba al modelo de UI de la CGEIB. Así, en 2007 iniciaron actividades dos UI en Guerrero: la UIEG, con reconocimiento oficial de estudios y recursos económicos de la SEP federal y estatal; y la UNISUR, sin reconocimiento ni recursos económicos, pero respaldados la CRAC-PC. La UNISUR oferta 5 licenciaturas: Gestión ambiental comunitaria; Gobierno y administración de municipios y territorio; Lengua, cultura y memoria; Salud comunitaria; y, Justicia y derechos humanos (Alonso, Hernández y Solís, 2014).

En octubre de 2014 un grupo de 32 profesores solidarios dieron a conocer públicamente su alejamiento de la UNISUR mediante el documento “Pronunciamiento del colectivo ‘Nosotros Aprendiendo’, ex profesores de la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR)”, porque consideraban que el espíritu comunitario con que había iniciado la universidad estaba siendo abandonado, para dar paso al

17 En sus inicios, su nombre completo era Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, sin embargo, posteriormente se omitió la palabra intercultural para así distanciarse de la UIEG y la educación intercultural promovida por la CGEIB.

control exclusivo y bajo los intereses de algunos integrantes del Colegio Académico, y específicamente, del rector. A mediados de 2015, el grupo de académicos solidarios que se quedó en la UNISUR logró que la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) torgue el reconocimiento de validez oficial de estudios¹⁸, aunque en la práctica esto no se ha concretado.

Una tercera IIES es el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), que forma parte del SUJ. Se encuentra ubicado en Jaltepec de Candayoc, en la región ayuuk (mixe) del estado de Oaxaca, y su creación deriva principalmente del trabajo colaborativo entre el Centro de Estudios Ayuuk A. C. (CEA), la UIA, y Servicios del pueblo Mixe A. C. Inició sus actividades en 2006 y al no ser una universidad pública, los estudiantes deben pagar una cuota de inscripción y una mensualidad, pero la mayor parte están becados, y quienes no, pueden pagar en cuotas o con trabajo (Pastrana, 2010, p. 28-30). Oferta las licenciaturas en Comunicación para el Desarrollo Social, y en Administración y Desarrollo Sustentable.

En la misma región se ubica la Universidad Comunal Intercultural Cempoaltépetl (UNICEM), en la comunidad ayuuk de Tlahuitoltepec. Los promotores del proyecto iniciaron los trabajos para elaborar una propuesta sobre la base del pensamiento ayuuk, y posteriormente llevaron a cabo las gestiones ante la SEP, que en un inicio mostró apertura ante la propuesta. Pero el resultado fue la creación del Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM) en el año 2000, mismo que dejaba de lado toda la fundamentación epistemológica desde el pensamiento ayuuk (Comboni y Juárez, 2012, p. 45). Una vez que se dio esta primera decepción, los promotores de la universidad pensaron en crear una UI del modelo de la CGEIB, pero no se logró ni respaldo institucional, ni consenso comunal acerca de lo que se entiende por "intercultural" (Jablonska, 2015, p. 242). Así, la UNICEM inició labores en 2012 y ofrece dos licenciaturas: 1) en Comunicación Comunal, 2) en Desarrollo Comunal. Cuenta con el reconocimiento de validez oficial a través del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A. C. (IPECAL)¹⁹. Para su funcionamiento, la UNICEM cuenta con 6 integrantes del Consejo Académico (COA) que son originarios de Tlahuitoltepec y fundadores de la universidad, además se recibe apoyo de colaboradores de IES convencionales en temas específicos (Martínez, 2016). No obstante los resultados positivos obtenidos, se han enfrentado dificultades para dar continuidad al proyecto, por lo que desde 2014 no se han abierto convocatorias de nuevo ingreso (Martínez, 2016).

18 <http://www.noticiasmvs.com/#!/noticias/uacm-validara-planes-y-programas-de-estudio-de-la-universidad-de-guerrero-535>

19 El IPECAL fue fundado en 2004 por Hugo Zemelman, por lo que en su funcionamiento abrevia de los planteamientos del filósofo recientemente fallecido (<http://www.ipecal.edu.mx/index.php>).

Finalmente, en esta modalidad se encuentra el Instituto Intercultural Ñõño (IIÑ), que es resultado de la confluencia de diferentes actores de la sociedad civil y población de la comunidad ñõño (otomí) de San Idelfonso Tutultepec, municipio de Amealco, Querétaro. Iniciaron primero el trabajo de fortalecimiento de las cooperativas comunitarias que ya existían en Tutultepec, y para 2009 se creó el IIÑ bajo la figura legal de Asociación Civil, en la que encuentran como socios “la Unión de Cooperativas Ñõño de San Idelfonso, el Consejo de Educación Superior de los Jesuitas, Grupo JADE y la Congregación de las Religiosas de la Asunción” (Hurtado, 2012, p. 103). En el IIÑ se imparte la licenciatura en Emprendimientos de Economía Solidaria, que tienen como principios la solidaridad, la interculturalidad, la transformación social y la innovación, más otros asociados con valores de la cultura ñõño y de la economía solidaria²⁰. Como parte de sus actividades tienen tres estrategias formativas extra-académicas: 1) trabajo colaborativo para el mantenimiento de las instalaciones, 2) teatro con sentido social, y 3) museo comunitario²¹.

:: Desafíos

En cuanto a la formación docente, en primera instancia es importante el señalamiento que Saúl Velasco (2015) realiza en torno a que la “formación inicial inconclusa de los educadores indígenas en servicio” no ha sido contemplada con seriedad y rigor. En el caso de la LEI presenta una dificultad porque su modalidad de cursado es escolarizada y se oferta únicamente en la Ciudad de México. En el caso de la LEPEPMI se afronta la dificultad de encontrar formadores de formadores, que además se encuentran en precariedad laboral. Especialmente en estas generaciones de docentes en ejercicio, pero no limitado a ellos, se hace necesario concretar acciones para abordar la ambivalencia referida por Jorge Gasché (2013).

En segunda instancia, la formación de futuros docentes, ya no los que se encuentran en servicio, se enfrenta además al problema de no contar con metodologías ni especialistas dedicados a la enseñanza de las lenguas indígenas. Pero aún más, cuando ocurre que sí hay especialistas, un problema que surge es que se ve a las lenguas indígenas como objeto de estudio, pero no se les usa como medio de aprendizaje y análisis. Otra dificultad es que en lugar de trabajar desde los conocimientos propios, se realizan traducciones de contenidos externos y se modifican las estructuras gramaticales de las lenguas porque se toma como base la del español. Asimismo, sigue siendo un problema el monopolio que las escuelas normales y la UPN mantienen sobre la oferta de formación en

20 Ver http://www.economiasolidaria.org/files/Licenciatura_en_Economia_Solidaria_MEXICO.pdf.

21 Entrevista a Mario Monroy Gómez, Director del IIÑ. 23 de septiembre de 2015.

educación indígena e intercultural. Finalmente, como señala Bruno Baronnet (2010) para el caso de las Normales Indígenas, continuamente se da la negación de contenidos propios durante el proceso de oficialización de los programas de estudio de las licenciaturas.

Respecto a los programas de inclusión existe un importante debate acerca de su efecto en el uso instrumental de la identidad étnica, y de su pertinencia como estrategia de formación individual, ya que puede contravenir los intereses comunitarios de las colectividades indígenas. Lo cierto es que el acceso a ES está dado a un número reducido tanto de personas indígenas como no indígenas, por lo que se convierte en un elemento de diferenciación social que puede ampliar las asimetrías. Por otra parte, se ha cuestionado también la imposición de un agenda comunitarista a estudiantes universitarios indígenas, exigencia no presente para los no indígenas (Didou, 2014), pero me parece que la crítica está mal enfocada, pues debería ser la ES en su totalidad la que cambie su objetivo de formar "individuos competitivos" para impulsar una visión comunitaria. Así, uno de los grandes retos de los programas de inclusión es el ampliar su ámbito de actuación para no sólo garantizar el ingreso y egreso de estudiantes indígenas, sino motivar la transformación de la lógica colonial que permea las universidades convencionales (Velasco, 2012).

En relación a las UI²² oficiales el principal desafío es lograr la autonomía frente a los gobiernos estatales para garantizar la participación de los pueblos indígenas (y afrodescendientes, cuando sea el caso) en su funcionamiento. En la mayoría de las UI se ha dado un manejo discrecional en función de intereses ajenos a lo académico, vinculados a grupos de poder local que actúan en función de coyunturas político-electorales concretas²³.

Además de esta dificultad, que es parte de la cultura política mexicana y afecta a todas las IES públicas, en mayor o menor medida, se encuentra el desafío de dejar de mirar a las universidades convencionales como modelo. Reconociendo el carácter de híbrido de las UI (Mateos y Dietz, 2015), es necesario poner en práctica formas organizativas, pedagogías y metodologías de investigación que sean capaces de responder a los contextos locales en que se insertan. En ese sentido, se viven constantes contradicciones por tener que cubrir los requisitos de "calidad" que se imponen a todas las universidades, a la vez que se incorporan innovaciones que interculturalizan sus instituciones. Principalmente, es a

22 Para un panorama general de las investigaciones sobre las UI puede consultarse Mateos y Dietz, 2013; Rojas y González, 2016.

23 Ver la Declaración del II Seminario de Investigación "Universidades interculturales en México: balance de una década". Disponible: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/II-Seminario-Universidades-Interculturales-declaracion.pdf>

nivel del personal docente donde impactan las tensiones resultantes de su carácter híbrido, pues su formación proviene de la universidad convencional y es difícil salir de la zona de confort que representa el reproducir el mismo proceso a través del cual se ha sido formado, al tiempo que la supuesta preeminencia y superioridad del pensamiento científico es difícil de erradicar. Por otra parte, en el momento de selección del personal docente, cuando no son motivos políticos los que lo condicionan, el criterio del grado académico adquiere relevancia debido a las exigencias de organismos como el CONACYT, dejando fuera a especialistas comunitarios que tiene los conocimientos sobre contenidos que caracterizan la oferta educativa de las UI. Además, en el contexto actual donde se valora al profesorado universitario a partir de su capacidad para producir artículos, la investigación y la vinculación comunitaria se vuelven secundarias, lo que dificulta el trabajo directo con la población local y en muchas ocasiones aísla de su contexto al personal docente y a la totalidad de la UI. También, la precariedad laboral que se refleja en la constante rotación de personal es un problema, pues imposibilita la continuidad de procesos.

Otro reto importante es evitar el uso folklorizante de prácticas culturales de los pueblos indígenas. En el afán por diferenciarse de otras universidades, sin dejar de ser una de ellas, en ocasiones el rasgo visible más característico se encuentra en la vestimenta, las danzas o el uso público de la lengua vernácula, por lo que en los eventos organizados por las UI se les incorporan, pero de manera accesoria y descontextualizada. Así, más que pensar en eventos para mostrar la diversidad, se debe partir del “pluralismo epistemológico” (Olivé, 2013) para guiar todas las actividades universitarias, incluyendo incluso a lo administrativo.

Finalmente, en el caso de las IIES creadas desde organizaciones indígenas y ONG's son múltiples los retos, que incluyen indudablemente cuestiones de sostenibilidad económica. En este sentido, el gran desafío se encuentra en encontrar eco en tomadores de decisión que se encuentren en la posición de incidir en la apertura del sistema educativo nacional homogeneizante –que siempre busca controlar y centralizar– y que sean capaces de escuchar sus propuestas. Si este tipo de IIES se han mantenido fuera del sistema de IES públicas se debe a que han defendido sus apuestas éticas, políticas y pedagógicas, negociando y navegando en los recovecos de la institucionalidad educativa, anclados en la fortaleza de los procesos organizativos que les dieron origen y las respalda.

:: Recomendaciones

- 1) Es urgente elaborar mallas curriculares, de programas de formación de docentes indígenas, que partan de los conocimientos de sus pueblos y no sólo incorporen asignaturas sobre diversidad lingüística y cultural, como ocurre hasta el momento;

- 2) es necesario que las lenguas indígenas sean parte fundamental de la formación de futuros docentes indígenas y de otros perfiles profesionales de IIES. Se requiere que la educación sea realmente bilingüe, y las lenguas indígenas no sean utilizadas sólo como medio de instrucción, sino que se analicen y discutan contenidos desde ellas;
- 3) es imprescindible que los programas de inclusión impacten a las universidades convencionales en su totalidad, para interculturalizarlas y transformar los valores de competitividad rapaz e individualizante que sustentan la ES en general;
- 4) se requiere dotar de autonomía universitaria a las UI vinculadas a la CGEIB, pues su diseño institucional actual las deja a merced de grupos políticos locales y no permite la participación de la población indígena en la toma de decisiones;
- 5) se deben construir criterios específicos para la evaluación de las UI, que partan de reconocer el carácter híbrido de estas IES, donde la vinculación comunitaria es fundamental. Este carácter debe reconocerse también en la normatividad que regula la ES en el país;
- 6) es necesario superar el enfoque folclorista de la interculturalidad para avanzar en la construcción del pluralismo epistemológico, y no sólo celebrar la diversidad;
- 7) se requiere de un programa de formación de docentes universitarios en el tema de interculturalidad, que incluya abordar la ambivalencia presente en profesionistas indígenas. Es importante aprovechar en esta tarea el potencial que representan los recientes egresados de las UI y diversas IIES del país;
- 8) es necesario escuchar y analizar las propuestas curriculares de IIES no oficiales para aprender de ellas y flexibilizar los criterios homogenizantes y centralizadores de la ES, con el fin de que sus programas logren el reconocimiento oficial y fortalezcan sus procesos organizativos de base.

Para cerrar, en el caso de todas las modalidades aquí analizadas se vuelve fundamental construir espacios de encuentro para dialogar acerca de sus procesos. Es necesario escuchar las aspiraciones de los pueblos indígenas (tanto en contextos urbanos como rurales), para construir imaginarios de futuro comunes que lleven a acciones desde las IES para concretar "modalidades sostenibles de colaboración intercultural" (Mato, 2016).

REFERENCIAS

- **Alonso Aguirre, M. G. et al. (2013).** Desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México. México: SEP-CGEB. Disponible: <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9786079116163.pdf>
- **Alonso Guzmán, L., Hernández Alarcón, V. M. y Solís Carmona, E. (2014).** La Universidad Intercultural de los pueblos del Sur. Una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 103-128. Disponible: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a6.pdf>
- **Ávila Pardo, A. y Mateos Cortés, L. S. (2008).** Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE*, (53), 54-82. Disponible: http://cemca.org.mx/trace/T53/Avila_T53.pdf
- **Baronnet, B. (2010).** De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En S. Velasco Cruz y A. Jablonska (coords.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN, México.
- **Bertely Busquets, M. (2011).** Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, 33, 66-77. Disponible: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-e-66-77

- **Briseño Roa, J. (2013).** La formación de profesores indígenas en conocimiento local y multilingüismo: el caso de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC). *Academicus*, 1(3), 34-39. Disponible: http://www.ice.uabjo.mx/images/academicus/Numero_3/Art4.pdf
- **Casillas, M. de L. y Santini, L. (2009).** Universidad Intercultural. Modelo educativo (2ª. edición). México: SEP-CGEIB. Disponible: <http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/04/Modelo2.pdf>
- **Castañeda Salgado, A., Castillo Rodríguez, R. y Moreno Fernández, X. I. (2003).** La UPN y la formación de maestros de educación básica. México: SEP.
- **Celote Preciado, A. (2013).** El nacimiento de la primera universidad intercultural de México. Cuando un sueño se hizo palabra. México: SEP-CGEIB.
- **Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2012).** Discurso y cosmogonía mixe en la construcción de un proyecto educativo: el caso de las IES Mixes. *Universidades*, (53), 36-49. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37331092004.pdf>
- **Crispín Bernardo, M. L. (2006).** Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Didac*, (47), 56-58. Disponible: http://revistas.ibero.mx/didac/uploads/volumenes/13/pdf/Didac47_2-1.pdf
- **Didou, S. (2014).** Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. *EntreDiversidades*, (3), 17-49. Disponible: <http://entrediversidades.unach.mx/index.php/entrediversidades/article/view/321>
- **Gallardo Gutiérrez, A. L. et al. (2014).** Bachillerato Intercultural. Modelo educativo, características y operación. México: SEP-CGEIB. Disponible: <http://eib.sep.gob.mx/isbn/BachilleratoIntercultural.pdf>
- **Gasché, J. (2013).** Fracaso y éxitos de una propuesta educativa intercultural concebida y aplicada en América Latina y basada sobre el método inductivo intercultural. En S. E. Hernández Loeza et al. (coords.) Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas. México: UIEP/UCIRED/UPEL. Disponible: <http://www.ucired.org.mx/index.php/component/k2/item/104-educacion-intercultural-nivel-superior>

- **Guerra García, E. (2016).** La Universidad Autónoma Indígena de México en sus inicios. Surgimiento, primera rectoría, currículum y modelo educativo inicial. Sinaloa: Instituto de Apoyo a la Investigación e Innovación.
- **Hernández Loeza, S. E. (2016a).** Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(2), 95-119. Disponible: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/9419/8860>
- **Hernández Loeza, S. E. y Manjarrez Martínez, Y. (2016b).** La Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED). En D. Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Argentina: UNTREF/UNAM. Disponible:<http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2016/09/Educaci%C3%B3n-superior-II-web2.pdf>
- **Hernández Loeza, S. E. (2014).** El CESDER y la UCIRED como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde Instituciones de Educación Superior (IES) en México. *Uturunku Achachi*, (3), 45-67. Disponible: https://issuu.com/academialibre/docs/uturunku_3
- **Herrera Labra, G. (2002).** Los docentes indígenas. Breve historia. *Reencuentro*, (33), 31-39. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003304.pdf>
- **Hurtado Maldonado, J. (2012).** Estrategias de desarrollo en una comunidad indígena: el caso de los emprendimientos sociales en San Ildefonso Tutultepec. Trabajo de grado de doctorado no publicado, Universidad Autónoma de Querétaro, México. Disponible: <http://ri.uaq.mx/xmlui/handle/123456789/542>
- **Jablonska, A. (2015).** La Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl: un proyecto político, cultural y pedagógico. En P. Medina (coord.) *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: CESMECA-UNICACH/Educación para las Ciencias en Chiapas/Juan Pablos Editor.
- **Landey Román, R. (2015).** La Red de bachilleratos interculturales wixáritari y na'ayerite: estrategias de atención a las aspiraciones de sus alumnos y comunidades. Ponencia presentada en el Primer Coloquio de Interculturalidad, organizado por la Red de Estudios Interculturales de la Región Centro Occidente de la ANUIES. Disponible: <http://www.anuiesrco.org.mx/sites/default/files/images/pdfredestudiosinterculturales/memoriaspci/3-red-bachilleratos-interculturales.pdf>

- **Martínez Torres, M. (2016).** Formándonos sujetos del saber de la comunidad en la vida cotidiana dentro de la Universidad Comunal de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. Trabajo de grado de maestría no publicado, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Zautla, Puebla, México.

- **Mateos Cortés, L. S. y Dietz, G. (2013).** Universidades interculturales en México. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y M. G. Díaz Tepepa (coords.) *Multiculturalismo y educación, 2022-2011*. México: ANUIES/COMIE.

- (2015). ¿Qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones*, (141), 13-45. Disponible: http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/141/pdf/02_Laura_Selene.pdf

- **Mato, D. (2016).** Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural”. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 71-94. Disponible: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/9425/8859>

- **Navarrete G., D. (2013).** Becas de posgrado para estudiantes indígenas: un programa no convencional en México. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 968-985. Disponible: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2688/2624>

- **Olivé, L. (2013).** Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico. En S. E. Hernández Loeza et al. (coords.) *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP/UCIRED/UPEL. Disponible: <http://www.ucired.org.mx/index.php/component/k2/item/104-educacion-intercultural-nivel-superior>

- **Pastrana, D. (2010).** Universidad Ayuuk, educación desde las culturas indígenas. *Magis*, (415), 28-33. Disponible: http://www.magis.iteso.mx/sites/default/files/415_Interiores_web.pdf

- **Ramírez Castañeda, E. (2014).** La educación indígena en México (2ª edición). México: UNAM.

- **Rojas Cortés, A. y González Apodaca, E. (2016).** El carácter interactivo en la educación superior con enfoque intercultural en México. *Revista LiminaR*, 14(1), 73-91. Disponible: <http://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/424>

- **Ruiz Lagier, V. (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 (coords.) Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos. México: UPN.
- **Schmelkes, S. (2009).** Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades y retos. En D. Mato (coord.) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. México: UNESCO-IESALC/UV.
- **(2013).** Las universidades interculturales en México: sus retos y necesidades actuales. En S. E. Hernández Loeza et al. (coords.) Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas. México: UIEP/UCIRED/UPEL. Disponible: <http://www.ucired.org.mx/index.php/component/k2/item/104-educacion-intercultural-nivel-superior>
- **Silva Carrillo, S. (2009).** Universidad Comunitaria de San Luis Potosí. En D. Mato (coord.) Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO. Disponible: www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/version_final.pdf
- **Velasco Cruz, S. (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), 84-102. Disponible: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2015-2/contrapunto.pdf>
- **Velasco Cruz, S. (2012).** La tutoría del PAEIIES y la interculturalidad. En A. P. González Cornejo y S. Velasco Cruz (coords.) Experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior. México: PAEIIES-ANUIES.
- **(2012).** La tutoría del PAEIIES y la interculturalidad. En A. P. González Cornejo y S. Velasco Cruz (coords.) Experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior. México: PAEIIES-ANUIES.

NOTA BIOGRÁFICA

:: Sergio Hernández Loeza

Doctor en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinador de la maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED). Integrante de la Red Internacional de Investigadores Asociados del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL, UNTREF). Líneas de investigación en curso en: educación superior intercultural, derechos indígenas y etnoterritorialidad totonaca. Publicaciones recientes: "Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México" (Tramas/Mae-pova. Revista del CISEN 4(2), 2016), y "Los diversos sentidos de lo intercultural en las experiencias de Educación Superior en Ecuador" (En Di Caudo, M. V. et al. (coord.) Interculturalidad y Educación Superior desde el Sur. Contextos, experiencias y voces (Abya-Yala/UPS/Universidad de Manizales/CINDE/CLACSO, 2016).

Correo electrónico:
ergo04@gmail.com