



**uaim**

**RA XIMHAI**

Volumen 15 Número 4 Edición Especial  
Julio-diciembre 2019  
15-37

## **RECUESTO CRÍTICO DEL INTERCULTURALISMO Y DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO**

### **CRITICAL RECOUNT OF INTERCULTURALISM AND THE INTERCULTURAL UNIVERSITIES IN MEXICO**

Eduardo Andrés **Sandoval-Forero**<sup>1</sup>; Ernesto **Guerra-García**<sup>2</sup>; María Azucena **Caro-Dueñas**<sup>3</sup> y María Eugenia **Meza-Hernández**<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Profesor Investigador del Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Población de la Universidad Autónoma del Estado de México. Paseo de Tollocan S/N. Cerro de Coatepec, Ciudad Universitaria, C.P. 50110. Teléfonos: +52 (722) 215-71-11 y 215-36-36. Correo electrónico: forerosandoval@gmail.com. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel III. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. <sup>2</sup>Profesor Investigador y Coordinador General de Investigación y Posgrado. Universidad Autónoma Indígena de México. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. C.P. 81229 Tel: (668) 8160-320 al 350, (668) 8807-150, (668) 8807-234. Correo electrónico: drguerragarcia@uais.edu.mx. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. <sup>3</sup>Profesora y Directora Editorial de la Universidad Autónoma Indígena de México. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. C.P. 81229 Tel: (668) 8160-320 al 350, (668) 8807-150, (668) 8807-234. Correo electrónico: azucenacaro@uais.edu.mx. <sup>4</sup>Profesora y Directora Escolar de la Universidad Autónoma Indígena de México. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. C.P. 81229 Tel: (668) 8160-320 al 350, (668) 8807-150, (668) 8807-234. Correo electrónico: uaim\_mmeza@yahoo.com

#### **RESUMEN**

Se presenta un análisis socio-histórico del surgimiento de las Universidades Interculturales (UIs) en México y de elementos del interculturalismo que se fueron construyendo en torno a las políticas públicas neoindigenistas a partir de la época postrevolucionaria. A través de un recuento de los principales hechos jurídicos y de organización gubernamental en torno a los pueblos originarios se explican algunas reflexiones al respecto.

Se expone que las UIs no emergieron por una ocurrencia momentánea, ni tampoco que fueron consecuencia directa de un evento histórico específico, sino que surgieron como consecuencia de una serie de acontecimientos que se presentaron en contextos históricos locales, regionales y nacionales. Es por ello que cada una de estas universidades tiene una historia diferente que la hace única e irrepetible y no todas fueron creadas bajo la influencia y dirección de la CGEIB.

Las UIs forman parte del neoindigenismo mexicano y del proceso etnofágico en curso. La interculturalidad en estas instituciones ha sido tomada como retórica, pero en su práctica, como el ejemplo de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) han trasgredido los derechos internacionales en materia de diversidad étnica y cultural.

**Palabras clave:** universidades interculturales, interculturalismo, neoindigenismo.

#### **ABSTRACT**

A socio-historical analysis of the emergence of Intercultural Universities (IUs) in Mexico and elements of interculturalism built around neo-indigenism public policies from the post-revolutionary era, is presented. Through a recount of the main legal events and governmental organization around the original peoples, some reflections are explained in this regard.

It is stated that the IUs did not emerge due to a momentary occurrence, nor were they a direct consequence of a specific historical event, but each is due to the consequence of a series of events that occurred historically. Each of them has a different history that makes them unique and unrepeatable and not or all of them were created under the influence and direction of the CGEIB.

The IUs are part of Mexican neo-indigenism and are part of the ongoing ethnophagic process. Interculturality in these institutions has been taken as rhetoric, but as the example of the Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) they have transgressed international rights in matters of ethnic and cultural diversity.

**Key words:** intercultural universities, multiculturalism, neoindigenism.

## INTRODUCCIÓN

Las relaciones interculturales en México obedecen a complicados procesos históricos que el país ha vivido desde la época de la Conquista, caracterizadas por ser unas relaciones asimétricas, de exclusión, opresión, racismo, indiofobia y explotación contra los pueblos indígenas. La trama del surgimiento, continuación y transformación de las diversas instituciones indigenistas encargadas del control político, social y cultural de los indígenas, ha sido zigzagueante a lo largo de la historia. En los tiempos reciente la dinámica de cada una de estas instituciones no ha sido simple; políticas gubernamentales neoindigenistas en el ámbito nacional, estatal y municipal han dado como resultado Instituciones que en su conjunto son diferentes a pesar de los intentos de homogeneización de sus fines. La tarea de educar o no a los indios y de qué forma deben ser educados han traído cuestionamientos que perduran hasta nuestros días y en la educación superior es que trasciende a la enseñanza del castellano.

Para explicar esta compleja trama en la historia reciente debemos remontarnos al menos al inicio del periodo revolucionario en el que se plantearon las principales políticas indigenistas que en la práctica se han modificado con el transcurrir el tiempo. Aun cuando se tiene que estar consciente que la construcción del indigenismo y del interculturalismo mexicano data, como se había dicho, desde la Conquista, se presentará un breve enfoque sociohistórico desde la época postrevolucionaria en donde la educación superior toma un papel más relevante en México.

Sin ser exhaustivos en los hechos, ni en las tremendas repercusiones de los mismos, en los siguientes apartados se presentan, brevemente resumidos, los asuntos más importantes que a la postre pudieron haber influido en mayor o menor medida en la conformación de las actuales Universidades Interculturales en México.

En el primer apartado se hace una revisión histórica desde 1935, fecha en que el Instituto Lingüístico de Verano tomó relevancia nacional en materia de educación indígena, hasta el año 2000, cuando se presentó la alternancia política en México y llegó el Partido Acción Nacional (PAN) a la presidencia a cargo de Vicente Fox Quesada. La intención de este apartado es ir deslindando los hechos y así tener una mejor visión histórica de cuáles fueron los que más influyeron en la generación de las Universidades Interculturales en México.

En el segundo apartado se presenta cómo es que a partir de 1997 se iniciaron los trabajos para que surgieran las primeras universidades orientadas a dar atención a la diversidad étnica y cultural en México: la Universidad Comunitaria de San Luís Potosí (UNICOM) y la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), que alejadas del contexto zapatista y sin la influencia inicial del gobierno federal iniciaron sus proyectos de creación, influyendo a la postre tanto en la política indigenista del país como en sus políticas educativas.

En el tercer apartado se presenta como es que posteriormente a la creación de estas dos primeras universidades, entre 2001 y 2003, se crearon la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

En el cuarto apartado se presenta cómo es que a partir de 2003 se crearon las primeras Universidades Interculturales reconocidas por el Gobierno mexicano a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

En el quinto y último apartado se realiza un análisis sobre el surgimiento de estas universidades partiendo de elementos teórico conceptuales referentes a la interculturalidad, la educación intercultural, el indigenismo y el neoindigenismo.

### **Antecedentes del interculturalismo**

Al terminar la Revolución Mexicana la educación orientada a los indígenas seguía presentando problemas de acuerdo con los sistemas violentos de la enseñanza del español; para intentar dar solución, en 1935 el gobierno mexicano firmó un importante convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (dependiente de la Iglesia Bautista del Sur, organización americana que impulsaba el protestantismo en México), para que enviara misioneros lingüistas de gran influencia para, independientemente de su misión evangelizadora y de estratégica acción política norteamericana, ir más allá de la castellanización directa de la escuela rural; su estrategia era alfabetizar en las lenguas maternas indígenas y posponer la enseñanza del español para presentarla como segunda lengua (Del Valls, 1978).

Esta perspectiva parecía reducir la cuestión indígena a sólo aspectos lingüísticos ante la continuidad de las políticas indigenistas mexicanas orientadas desde el dominio de los grupos no indígenas del país en detrimento de los pueblos originarios. Al considerar al español como única lengua nacional, el estudio sistemático de las lenguas indígenas y el desarrollo de sus métodos de enseñanza quedaban siempre matizadas por los problemas interculturales de despojo de territorios, racismo, discriminación y en general de violencia que se vivía en las diferentes regiones del país.

Posteriormente, en 1939 se llevó a cabo la Asamblea de Filólogos y Lingüistas con la intención de analizar cómo es que podía educar a los indígenas en sus propias lenguas y en español. En estas épocas es de gran relevancia resaltar el Proyecto Tarasco en 1940 que fue visitado por connotados antropólogos como Malinowski, Swadesh y Foster, entre otros, en la efervescencia del indigenismo mexicano y de la investigación antropológica (Rebolledo, 2010).

El privilegio del “mestizaje” y del español sobre las demás lenguas se orientaban principalmente a eliminar la amplia diversidad étnica y cultura en el país para darle a éste una mayor cohesión política (Ocampo, 2005). Si como mencionaba Aguirre Beltrán (1967), las comunidades indígenas sufrían procesos de aculturación-asimilación que llevarían tarde o temprano a la aniquilación de las culturas indígenas, habría que acelerar estos procesos para no prolongar los conflictos interculturales (Fábregas-Puig, 2012).

De esta manera no solamente habría que elegir la mejor forma de castellanizar a los indios, sino también habría que provocar procesos interculturales orientados a la aculturación para inducir su asimilación e integración a todo lo nacional. Con esta intención se fundó en 1948 el Instituto Nacional Indigenista (INI) posteriormente CDI y hoy Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).

Alfonso Caso, primer director del INI, en su discurso inaugural mencionaba que el problema de los indios era su cultura atrasada y que en el tenor de conformar una sola nación, en 20 años se deberían acabar, incorporándolos al sistema nacional, a través de la educación.

En México, a lo largo del siglo XX y hasta hace más o menos 15 o 20 años, la política oficial del Estado era claramente de integración cultural, es decir, se trataba de incorporar a los indígenas a la sociedad moderna, cuidando quizá la preservación de sus rasgos culturales en sentido estrecho (folclóricos), pero sin hacerles concesiones de importancia en el terreno económico y político (Olivé, 2004, p. 37).

La base de esta concepción se encontraba en el ideal de una cultura mexicana monolítica y coherente, sobre la cual deberían converger todas las demás culturas (Olivé, 2004).

El INI se creó para sustituir al Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) que se había creado trece años antes y que se encontraba en plena decadencia con lo que los planteamientos indigenistas de Pátzcuaro se convierten en una posibilidad real y palpable. Sus tareas eran:

Investigar los problemas relativos a los núcleos indígenas del país; II estudiar las medidas de mejoramiento que requieren esos núcleos indígenas; III promover ante el ejecutivo federal la aprobación y aplicación de esas medidas; IV intervenir en la realización de las medidas aprobadas, coordinando y dirigiendo, en su caso, la acción de los órganos gubernamentales competentes; V fungir como cuerpo consultivo, de las instituciones oficiales y privadas, de las materias que, conforme a la ley, son de su competencia...(Korsbaek y Sámano, 2007, p. 203).

En realidad el objetivo de la educación bilingüe planteada al menos desde 1935 no tenía como fin la reanimación étnica, se había difundido que para que se entendiera mejor el español, era necesario que el indígena aprendiera formalmente las primeras letras de su lengua materna. Pero ante una infinidad de contradicciones, el proyecto estaba destinado al fracaso. Al fin de cuentas no tenía sentido rescatar las lenguas indígenas si el fin último de la política indigenista era la desaparición de los pueblos indígenas de México (García, 2004).

Sin embargo, como parte del plan, de 1958 a 1964 se dio un crecimiento inusitado del programa de alfabetización en lenguas indígenas y español; aunque esto no fue para todas, más bien en unas pocas como el náhuatl, otomí, maya y tarasco (Rebolledo, 2010) y la idea de la educación bilingüe fue bien recibida por las organizaciones indígenas ya que prometía reforzar uno de los aspectos culturales más importantes.

En la época de los sesentas surgieron en toda la República un centenar de organizaciones indígenas independientes que planteaban cambios sociales profundos, el reconocimiento legal de sus etnias y sus lenguas en la Constitución mexicana.

Uno de los movimientos indígenas más significativos de esa época fue el Movimiento Nacional Indígena (MNI) creado en 1973 con participación mayoritaria de profesores bilingües, a quienes el Estado les endosó la representación de sus pueblos y comunidades, sin tenerla, a cambio de que legitimaran sus políticas indigenistas. Dos años después, en 1975, el Estado impulsó la creación del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) integrado por los Consejos Supremos que se crearon de manera corporativa por todo el país. Como en el caso anterior, el Estado otorgó al Consejo la interlocución que no tenía con los pueblos indígenas, dando como resultado una crisis de representatividad y posterior fractura. Una parte de ella constituyó la Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) que en la década siguiente se integró a la Coordinadora Nacional 'Plan de Ayala' (CNPA), mientras la otra parte desapareció por inacción...(López, 2016, p. 63).

En el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas realizado en 1975, se redactó la Carta de Pátzcuaro en cuyo contenido se hicieron importantes pronunciamientos a favor de la conservación de sus lenguas y sus costumbres y se manifestaron por luchar contra el colonialismo que inercialmente ha existido en México y en toda América Latina, aun cuando los países habían adquirido su independencia (Rebolledo, 2010).

Fue hasta 1978 cuando se creó la Dirección General de Educación Indígena que implementó el programa de castellanización (directa e indirecta) en las comunidades indígenas del país, con muchas carencias e inconsistencias; la Alianza Nacional de Profesores Bilingües planteaban que el primer paso era que se reconocieron a todas las lenguas como nacionales y que los procesos educativos fueran realizados por indígenas para indígenas; sin embargo la contrapropuesta gubernamental fue impulsar la educación intercultural y continuar con la imposición de funcionarios no indígenas que aseguraran la orientación indigenista (Rebolledo, 2010).

De forma paralela en México se generaron, desde los sesentas, muchos proyectos, solicitudes, peticiones y gestiones por parte de los indígenas en todo el país para establecer centros de educación de acuerdo con su etnicidad. La respuesta fue poco favorable, sólo en algunos casos las universidades estatales crearon escuelas y facultades de antropología, que en poco les sirvieron a los indígenas (Sandoval, 2002).

Es de resaltar aquí, que en los sesentas ya se hacía patente que existía en el ámbito nacional un importante número de estudiantes de origen indígena, que habían concluido con éxito la educación básica indígena y habían librado los otros niveles de secundaria y bachillerato e incluso muy pocos habían podido ingresar a las instituciones universitarias. Benito Juárez es el ejemplo más patente de este hecho que ha existido desde la época de la colonia.

De esta forma no es extraño encontrar iniciativas de instituciones que antecedieron a las universidades interculturales y que tuvieron escaso o nulo apoyo por parte de los gobiernos estatales y federal: la Comunidad Antropológica de la Universidad Autónoma del Estado de México que desde los años setenta han dado atención a las comunidades mazahua, otomí, tlahuica y matlatzinga (Korsbaek y Reyes, 2002), el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) que desde 1982 atendía a jóvenes campesinos de la región de Zautla e Ixtacamaxitlán en Puebla (CGEIB, 2004: 173), el Centro Universitario Regional del Totonacapán en Veracruz que inició en septiembre de 2000 en el municipio de Papantla Veracruz (González, 2004: 411).

Es de apunarse dos hechos importantes que abonaron al posterior desarrollo de las Universidades Interculturales en México: I) en 1992 se reformó la constitución para incluir, en su artículo 4º, la definición del país como multicultural y plurilingüe. Se trató de un reconocimiento trascendental en un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogeneización cultural y II) en 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambió su denominación, de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe (Schmelkes, 2003).

En enero de 1994, México entró formalmente a la globalización mediante el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLC); coincidentemente el mismo día el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se levantó en armas, denunciando las condiciones de extrema pobreza de la población indígena de Chiapas y enarbolando la bandera contra la globalización neoliberal (Sandoval, 2001).

Entre muchísimos aspectos que no serán analizados en este documento, el levantamiento zapatista planteó que en el impulso de la educación se considerara a) la autonomía indígena, b) el reconocimiento de las culturas de los pueblos originarios y de sus lenguas, c) la atención educativa en todos los niveles, d) el autogobierno, la educación propia y los derechos consuetudinarios. Asuntos que a la fecha no han sido respetados del todo, pero que de manera indirecta cambiaron el rumbo de la política indigenista mexicana.

En 1996 se firmaron los acuerdos de San Andrés entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Gobierno Federal (que tampoco se han cumplido) que abordaron los temas de Derechos y Cultura

indígenas, Democracia y Justicia, Bienestar y Desarrollo, el Tema de la Mujer, la Reconciliación en Chiapas y el Acuerdo Final de Paz (Martínez, 2016). Este hecho sólo motivó algunas iniciativas educativas que han sido desarrolladas de manera limitada y con mucho tacto para no generar más enfrentamientos directos; en muchos de los casos simulacros que en forma velada ha reforzado la vieja intención aculturadora y etnofágica.

En el año 2000 inicia el gobierno de Vicente Fox Quesada que representó el inicio de la alternancia en el poder federal mexicano. El inicio de su gobierno panista generó expectativas en materia indígena y de educación que a la postre los resultados fueron duramente criticados.

Fox, para tratar y resolver el problema indígena, ofrecía inciertas expectativas de cambio, a través de un discurso prometedor pero lleno de ignorancia en materia de interculturalidad, pensando por los indígenas, o imponiendo soluciones desarrollistas y aculturalistas, alejado de una idea clara de las necesidades reales de los indígenas. (Contreras, 2011, p. 257)

### **Inician las Universidades Interculturales**

La política educativa indigenista en México mantuvo durante mucho tiempo la educación sólo hasta el nivel básico y desalentó los niveles posteriores. La coyuntura se dio aprovechando la autonomía que el nivel universitario tenía en el sistema educativo mexicano, así es como para 1997 inician los preparativos de lo que sería la primer Institución orientada a la atención de la diversidad étnica y cultural de su estado. Después de pasar todo un proceso legal para su constitución la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí se formalizó en 2001, impulsada por el político y educador Salvador Silva Carrillo, que se adscribió a la idea de que era mejor orientar la educación hacia la problemática específica de cada una de las comunidades indígenas, que para estos tiempos eran ya en mayor o menor medida de conformación intercultural, es decir, tal y como sucede actualmente en México, las comunidades no son homogéneas étnicamente hablando, algunas tienen población no indígena coexistiendo con mestizos y aun para cada población indígena el número de hablantes varían al igual que sus competencias lingüísticas.

La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (UNICOM) se creó para la atención de los grupos hablantes del náhual, tének y pame; utilizó el concepto de comunidad como una unidad histórico-social, formada por individuos unidos por valores y tradiciones (Silva, 2004). La educación desde y para la comunidad conjugaría esfuerzos para el desarrollo de las mismas. En la práctica, en el inicio se trataba de diez Colegios de Educación Superior repartidos en muy diversas comunidades indígenas del estado de San Luis Potosí.

De la misma forma, en Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, en 1998 empieza un proceso en el que el Instituto de Antropología de la Universidad de Occidente (Hoy Universidad Autónoma de Occidente) se convertiría formalmente en diciembre de 2001 en Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) gracias al impulso del antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta (de 2016 a 2019 Universidad Intercultural del Estado de Sinaloa y a partir de 2019 nuevamente UAIM). La idea original era el desarrollo de un proyecto de desarrollo de la región yoreme mayo en el Norte de Sinaloa llamado Mochicahui Nuevas Fronteras (UAIM, 2002) con la aplicación de un modelo educativo que consideraba esquemas de etnoeducación diferenciados de un innovador sistema de educación superior.

La postura inicial de la UAIM fue contraria a las políticas interculturales que ya se habían planteado por el gobierno federal y en su lugar se había acuñado el término “sociointercultural” a través del que se explicaban las intenciones políticas y educativas en relación con la diversidad étnica y cultural a la que se atendía (Guerra, 2004).

Es de resaltar que estas instituciones no nacieron bajo el régimen federal, ni bajo las premisas de la educación intercultural. Surgieron por la conjunción de esfuerzos de líderes educadores como lo fueron Silva y Ochoa, con políticos visionarios que, desde el gobierno de cada uno de los Estados mexicanos, en este caso, Sinaloa y San Luís Potosí, lograron crear estas Instituciones para la atención de la diversidad étnica y cultural. Tampoco surgieron por la influencia o la relación directa del EZLN, puesto que las dos Instituciones se encontraban al Norte-Centro de México, donde los grupos étnicos presentan diferencias significativas con los del Sur que lideraban el movimiento zapatista.

Las dos instituciones surgieron por genuinos intereses de llevar desarrollo a las comunidades indígenas. Ambas surgieron con el apoyo de las comunidades indígenas, pero bajo iniciativas de no indígenas para la atención hacia la diversidad étnica y cultural de sus propios Estados.

Las dos universidades fueron rechazadas por el Gobierno Federal en turno; en el caso de la UAIM, a pesar de haber sido visitada por Fox y de que este había anunciado su apoyo, en la práctica no hubo tal, pues se temía que esta institución podría estar formando nuevos líderes indígenas que podrían unirse a las causas zapatistas. Esta es una prueba más de la falsa promesa del multiculturalismo neoliberal que habla de respeto e inclusión de todas las culturas y dentro de ellas su educación, pero en la práctica excluye otras educaciones, desmovilizando procesos que buscan educar en las realidades y necesidades profundas de las comunidades indígenas.

Por cuestiones presupuestales y con la presión de las propias dinámicas políticas estatales, las dos instituciones se pusieron a escrutinio del gobierno federal y se les condicionó su existencia a cambio de su alineación a la adecuación que desde la derecha había promovido Silvia Schmelkes de la interculturalidad para la educación superior.

Se debe hacer notar que Schmelkes, visitó en repetidas ocasiones a estas dos instituciones, acto previo a que fuera la coordinadora fundadora de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

Otras iniciativas fueron aquellas denominadas de apoyo académico a los estudiantes indígenas, patrocinadas principalmente por la Fundación Ford a partir de 2001, en que se invitaba a las instituciones de educación superior convencionales a abrir espacios de atención específica a las culturas originarias. La Universidad Autónoma del Estado de México, la Unidad Zona Maya de la Universidad de Quintana Roo, la Universidad Autónoma de Chapingo, la Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Veracruzana, el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas, el Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora, la Universidad de Occidente, la Universidad Autónoma de Guerrero, entre otras, contaban con esta modalidad (ANUIES, 2001).

Surgieron también en la misma época otras instituciones debido a intereses políticos, sociales o económicos, promovidos por particulares u organismos gubernamentales de carácter municipal o estatal. En esta categoría se encontraban el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), la Universidad Campesina del Sur, el Centro de Estudios Ayuujk – Universidad Indígena Intercultural Ayuujk, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural en Puebla, el Centro Universitario Regional del Totoncapán en Veracruz, la Universidad Intercultural de la Sierra del Sur de Oaxaca, Universidad Indígena de Juchitán, la Universidad Indígena de América Latina en Tabasco, entre otras.

Precisamente en la misma época del nacimiento de estas dos instituciones fue cuando surgió en 2001, con la administración de Fox, la CGEIB que planteó formalmente la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos.

Es de interés observar que, para el caso de México, a diferencia de los contextos europeo y estadounidense, la educación intercultural ha tenido una estrecha relación con las políticas indigenistas, pues no se ha tratado aquí del asunto de los migrantes extranjeros sino de la educación para la población originaria en México en su carácter de minoría (Aguilar, 2004).

De acuerdo con la influencia economicista de la educación, la CGEIB inició con el propósito de asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena. Sus atribuciones fueron (Schmelkes, 2003):

- Promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional.
- Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.
- Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de:
  - Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad.
  - La formación del personal docente, técnico y directivo.
  - El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas.
  - La producción regional de materiales en lenguas indígenas.
  - La realización de investigaciones educativas.
- Diseñar formas alternativas de gestión escolar con la participación de la comunidad;
- Asesorar y proponer los proyectos de normas y criterios para garantizar que en la prestación de los servicios educativos se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación; así como para la evaluación y certificación de estudios en materia de educación intercultural bilingüe.

Es interesante hacer notar que la CGEIB originalmente estuvo conformado por personal no indígena y que en la mayoría de los casos no se realizó la consulta pertinente a los pueblos indígenas para su creación y operatividad. Es decir, se postuló como un organismo de no indígenas para regular las actividades de los indígenas violando el acuerdo 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014). Específicamente el Artículo 6 a) que menciona:

Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán: a) consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente. (p. 26).

En 2002, la CGIB (2002) convocó a las Instituciones que atendían a la diversidad étnica y cultural para plantear los principios básicos para la creación de Universidades Interculturales:

1. Su misión es formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus comunidades, pueblos y regiones.
2. El motor vital de la nueva institución será el impulso a la actividad de *Investigación en Lengua Cultura y Desarrollo Regional*, de donde surgirán los elementos de formación, y de acción

esenciales para impulsar procesos de revaloración, revitalización, consolidación de las lenguas y de las expresiones culturales de nuestros pueblos originarios, así como para explorar rutas alternativas para impulsar su desarrollo con apego a los valores y tradiciones que han caracterizado la armonía de su relación con el medio ambiente.

3. Se promoverá la integración de un Centro de Enseñanza de Lenguas, cuyas funciones serán:
  - Fomentar la enseñanza de las lenguas indígenas de la región para promover su revitalización, desarrollo y consolidación.
  - Incorporar la enseñanza de la lengua inglesa como una herramienta esencial para dominar el manejo de las tecnologías modernas de comunicación y para facilitar el acceso de los estudiantes a materiales de consulta difundidos a nivel mundial.
  - promover procesos de difusión de su cultura en otras latitudes geopolíticas.
4. La oferta educativa se desarrollará a partir de las necesidades y de las potencialidades de desarrollo de las comunidades o regiones en las que se ubiquen estas nuevas instituciones.
5. En el desarrollo de los programas de estudio se asumirá la orientación del enfoque del *Currículo Flexible* a fin de ofrecer a los estudiantes condiciones idóneas para se formen de acuerdo a sus necesidades.
6. Entre otras.

Además de la crítica a la intención de la interculturalidad, algunos autores han ubicado este enfoque de la CGEIB, como culturalista en el que se busca resaltar de manera folclórica

...los rasgos culturales de los grupos indígenas (tales como la lengua, el vestido, las costumbres y las instituciones sociales comunitarias) y los contrasta con la cultura dominante o “mestiza”. En este enfoque, se reconoce que el atraso económico de las comunidades indígenas (bajos índices de producción y productividad, ingresos monetarios reducidos, niveles de vida deficientes)” es el resultado de factores inherentes a las propias culturas indígenas (Stavenhagen, citado por Korsbaeck y Sámano, 2007, p, 207).

Este enfoque culturalista presenta un velo sobre los principales problemas sociales, como la opresión intercultural y la pobreza y se orienta más a resaltar los asuntos folclóricos de las etnias que participan sin cuestionar a la sociedad y mucho menos al Estado.

### **Generación y cambios de organismos gubernamentales de atención a los pueblos indígenas 2001-2003**

La operación de las políticas de la interculturalidad de inicios del siglo evidenció el vacío legal en lo referente a pueblos y comunidades indígenas y motivó una serie de reformas constitucionales a partir de 2001. Los derechos indígenas plasmados se consideraron como progresistas, pero también limitados (Rodríguez y Núñez, 2016).

En 2001, cuando estaban surgiendo las primeras Universidades Interculturales y la CGEIB, se reformó el Artículo 2do. Constitucional y se dio una mayor importancia a la población indígena.

En el año 2003 también se realizaron otras acciones importantes en la atención a los pueblos indígenas: 1) La creación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) para sustituir a todo el aparato burocrático del Instituto Nacional Indigenista (INI); 2) el surgimiento del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el cual contempló entre sus objetivos promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, así como del

conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación (Badillo, Casillas y Ortiz, 2008, p. 40-41) y 3) la creación de la Ley General de Derechos Lingüísticos.

Es interesante observar que mientras la UNICOM y la UAIM ya estaban funcionando, se generaron una serie de cambios significativos en la legislación nacional en cuanto al interculturalismo, es decir, en lo que el gobierno desea hacer con la diversidad étnica y cultural del país, específicamente con los pueblos indígenas.

### **Primeras Universidades Interculturales promovidas por la CGEIB**

Es importante tener en cuenta que la educación superior en México, y en particular la educación indígena intercultural, se encuentran supeditadas a las políticas internacionales de una educación hegemónica que se impone a través de diversos documentos, declaraciones, acuerdos, conferencias, etc., tales como: *Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* (1998), *la Cumbre del Milenio* (2000), *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural* (2006), *la Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe* (2008), *las Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (2008), *el Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la ONU6* (2009) y *las Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2015. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendiente* (2015).

A nivel nacional, la concreción y aplicación de la política internacional de educación superior, se plasma en documentos como: *Pacto por México* (2012), *el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND)* (2013), *el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE)* (2013), *el Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018* (2014), *el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018* (2014) y *el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior*.

En este contexto institucionalizado la CGEIB crea la primera universidad intercultural en el Estado de México, fue aprobada por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica en agosto de 2003, pero inició actividades el 6 de septiembre de 2004, orientada a ofrecer formación y servicios a los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas. Se ubicó en el centro del país, en el Municipio de San Felipe del Progreso y desde entonces atiende principalmente jóvenes integrantes de los pueblos mazahua, otomí, náhuatl, tlahuica y matlazinca (UIEM, 2005).

La gestión inicial la realizó el Sr. José Dolores Garduño González, quien después de convencer al entonces presidente Fox, logró que se cristalizara el proyecto de Universidad en la región mazahua. El acto inaugural de creación de esta universidad se realizó en el Centro Ceremonial Mazahua, en Santa Ana Niche, municipio de San Felipe del progreso, con la presencia de Silvia Schmelkes y el Dr. Miguel León Portilla. El primer rector fue el antropólogo Felipe González Ortiz.

Por ser la primera institución apoyada por el Gobierno Federal, la CGEIB le dio toda la atención y un trato privilegiado pues sirvió de laboratorio para estandarizar procesos que servirían para las siguientes Universidades, que en el plan se contemplaba llegar a diez al final del periodo de Fox.

En 2005 se crearon la extensión intercultural de la Universidad Veracruzana (UVI) y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

El nacimiento de la UVI se remonta al trabajo académico que a partir de 1996 se desarrolló desde el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, con la línea de investigación del doctor Sergio Téllez Galván: *Educación Inter y Multicultural*. Durante el mes de agosto del año 2004, se establecieron de manera formal, los vínculos con la Secretaría de Educación Pública, en específico con la CGEIB para establecer los procedimientos de gestión y vinculación entre ambas instituciones (UVI, 2005).

En los meses de noviembre y diciembre del 2004, se iniciaron reuniones de presentación de la propuesta con miembros de la recién integrada LX Legislatura de Veracruz quienes le dieron el visto bueno a la propuesta de educación superior intercultural. De esta forma se iniciaron clases en 2005 en las siguientes sedes regionales (UV Intercultural, 2005):

Región intercultural Huasteca. (Sede para los Municipios de Ixcatepec, Chontla, Citlaltépetl, Tepetzintla, Ixhuatlán de Madero, Tlachichilco, Zacualpan, Texcapetec, Zontecomatlán, Ilimatlán, Benito Juárez, Chicontepepec, Chalma, Chiconamel, Platón Sánchez, Tantoyuca, y otros municipios veracruzanos y de estados vecinos dentro de la Región Intercultural Huasteca).

Región intercultural del Totonacapan. (Sede para los Municipios de Cazonas de Herrera, Espinal, Zozocolco de Hidalgo, Coxquihui, Chumatlán, Mecatlán, Filomeno Mata, Coahuatlán, Papantla, Coyutla, y otros municipios veracruzanos y de estados vecinos dentro de la Región Intercultural Totonaca).

Región intercultural montañas. (Sede para los Municipios de Tenampa, Comapa, Tepatlaxco, Coetzala, Tequila, Tezonapa, Zongolica, Mixtla de Altamirano, Tehuipango, Texhuacan, Astacinga, Tlaquilpa, Los Reyes, Atlahuilco, Xoxocotla, Soledad Atzompa, Acultzingo, Aquila, San Andrés Tenejapan, Magdalena, Tlilapan, Rafael Delgado, Ixhuatlancillo, La Perla, Alpatláhuac, Calcahualco, y otros municipios veracruzanos y de estados vecinos dentro de la Región Intercultural Montañas).

Región intercultural selvas. (Sede para los Municipios de Hueyapan de Ocampo, Santiago Sochiapa, Playa Vicente, Sayula de Alemán, Uxpanapa, Zaragoza, Mecayapan, Pajapan, Sotepapan, Tatahuicapan, y otros municipios veracruzanos y de estados vecinos dentro de la Región Intercultural Selvas).

Las primeras licenciaturas fueron en: Desarrollo Regional Sustentable (DRS) y en Gestión y Animación Intercultural (GAI).

Por otra parte la UNICH surgió de un proyecto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), presentado en 2004 durante una reunión de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y del propósito del Gobierno del Estado de Chiapas de contar con esta oferta educativa en la entidad. Su creación fue aprobada por el Congreso de Chiapas en noviembre del año pasado; su decreto apareció en el *Diario Oficial* el 1 de diciembre de 2004. A partir del 15 de enero de 2005 que se nombró Rector al Dr. Andrés Fábregas Puig se iniciaron los trabajos de proyección y programación académica de esta institución cuya sede se encuentra en San Cristóbal de las Casas (Trejo, 2005).

La mayoría de los estudiantes de la primera generación eran de origen tzotzil (54%), le seguían los tzeltales (18%), luego los ch'oles (13%), enseguida los tojolabales (9%) y en menor cantidad de otras etnias de la entidad; provenían principalmente de las regiones de Los Altos, Selva y Fronteriza. Es importante destacar que aproximadamente el 60% de las solicitudes de ingreso fueron de género femenino (UICH, 2006).

La UICH tenía como objetivo central reflejar la diversidad cultural de la entidad, promover el intercambio fraternal entre los múltiples grupos étnicos y brindar opciones profesionales de alto nivel a indígenas y

campesinos que no han contado con este tipo de ofertas (Trejo, 2005).

Las carreras que se impartían eran: *desarrollo sustentable*, licenciatura cuyas materias adiestrarán a los futuros profesionales en el diseño de proyectos agropecuarios y agroindustriales elaborados por las comunidades rurales e indígenas, con uso de técnicas y tecnologías modernas que no afecten el entorno natural y el medio ambiente en general. También se da *turismo alternativo*, relacionada con ofertas turísticas de nivel regional para beneficio económico de las comunidades indígenas y rurales; *comunicación intercultural*, abocada a propiciar el diálogo y el intercambio de grupos étnicos; y *lenguas y culturas*, que preparará traductores de las 13 lenguas indígenas (UICH, 2009).

En el año 2006 se crearon la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM), la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) y la Universidad Intercultural de Tabasco (UIT).

A pesar de haber sido planteada desde 2002, no fue sino hasta el 30 de marzo 2004 cuando se firmó el convenio entre el Gobierno del Estado y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, para la puesta en marcha de la UIIM que a partir del inicio de cursos y diplomados dirigidos a estudiantes provenientes de las etnias *nahua*, *mazahua*, *otomí* y *purépecha* inició sus actividades en junio del mismo año (UIIM, 2006).

El 11 de abril de 2006 se publicó en el Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo el decreto por el que se crea la UIIM (Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo, 2006).

Los primeros estudiantes que participaron provenían de Cherán, Paracho, Uruapan, Morelia, Quiroga, Chilchota, Zitácuaro, Churumuco, Erongarícuaro, Tlalpujahuá, Tzintzúntzan, Nahuátzen, Apatzingan, Charapan, Nahuatzen, Pátzcuaro, Erongarícuaro, Tingambato, Los Reyes, Zamora, Puácuaro, Aranza, Zamora, Tangamandapio, Coeneo, Jacona y Zacapu (UIIM, 2006).

El 9 de enero de 2006 fue puesta la primera piedra para la construcción del edificio de la **UIEP**, en el municipio de Huehuetla, en la Sierra Norte de la entidad, cuyos primeros cursos se iniciaron el día 16 del mismo mes (la Jornada, 2 de marzo de 2006).

Desde esa fecha la UIEP empezó operaciones con una matrícula de alrededor de 120 jóvenes provenientes de 15 municipios de Puebla y del Norte de Veracruz, mixtecos, mazatecos, otomíes, popolucas, pero principalmente nahuas y totonacos, en un inmueble provisional mientras se iniciaba la construcción del plantel en un predio de 20 hectáreas que fue donado por el mismo municipio.

Las carreras que se ofrecieron fueron licenciatura en desarrollo sustentable y licenciatura en lengua y cultura.

El 6 de abril de 2006, el Presidente Vicente Fox Quezada puso la primera piedra de la **UIT** en Oxolotán, municipio de Tacotalpa; esta institución venía trabajando desde septiembre de 2005, bajo la asesoría de la CGEIB para beneficio de las comunidades del municipio de Tacotalpa: Poblado Oxolotán, Tapijulapa, Mexiquito, Raya de Zaragoza, Guayal, Lomas Alegres, Ceibita; las comunidades de los municipios de Teapa por su cercanía, y de toda la población estudiantil de comunidades indígenas de los municipios de Nacajuca, Centla, Centro, Macuspana, Jonuta, Jalpa de Méndez, Comalcalco y Tenosique, del Estado de Tabasco (UIT, 2006).

En la primera generación, esta institución recibió a 217 estudiantes, de los cuales el 44% era *ch'ol*, el 3% *chontal*, el 6% *tzotzil*, el 3% *zoque* y el restante 44% es mestizo (UIT, 2006).

De la primera generación de 217 estudiantes, 66 se inscribieron en la Licenciatura en Desarrollo Sustentable, 89 en la Licenciatura en Desarrollo Turístico y 62 en la Licenciatura en Lengua y Cultura (UIT, 2006).

En este marco, durante el sexenio de Fox, este organismo impulsó la creación de instituciones de educación superior cuya culminación fue la red de universidades interculturales fundada en octubre de 2006.

Esta red estaba integrada, como se había mencionado por la UIEM, la UVI, la UNICH, la UIEP, la UIT y la UAIM. Posteriormente esta Red fue sustituida en 2014 por la Asociación Nacional de Universidades Interculturales.

Actualmente la CGEIB reconoce 11 Universidades Interculturales, que son pequeñas en tamaño. En la siguiente *Tabla 1* se muestra los nombres de estas Instituciones y la matrícula que tenían en el ciclo 2016-2017.

**Tabla 1. Universidades Interculturales reconocidas por la CGEIB a 2018**

Número	Institución	Matrícula 2016-2017
1	Universidad Autónoma Indígena de México	5,284
2	Universidad Intercultural de Chiapas	2,066
3	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	193
4	Universidad Intercultural del Estado de México	1,305
5	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	430
6	Universidad Intercultural del Estado de Puebla	601
7	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	570
8	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	657
9	Universidad Intercultural de San Luis Potosí	2,379
10	Universidad Intercultural de Tabasco	933
11	Universidad Veracruzana Intercultural	366
Total		14,784

Fuente: [https://eib.sep.gob.mx/?page\\_id=364](https://eib.sep.gob.mx/?page_id=364)

Si se observa el tamaño de estas instituciones es reducido teniendo alrededor de 15,000 estudiantes en toda la República, lo cual representa aproximadamente el 0.5% de los jóvenes indígenas en edad de estudiar. Según datos del CDI (2015) hay alrededor de 3,189,918 personas entre 15 y 29 años que pudieran estar inscritos en algún programa universitario. Esto no es porque existan pocos jóvenes en edad de estudiar; a reserva de estudios más precisos, la intención gubernamental ha sido mantenerlas de ese tamaño y con poca matrícula, el presupuesto otorgado por los gobiernos federal y estatal es muy limitado y es difícil que alguna de ellas tenga suficientes recursos propios, pues los estudiantes no tienen capacidad de pago.

## **Análisis del surgimiento de las Universidades Interculturales**

Si en el sistema educativo superior, la exclusión de los indígenas era natural debido a la colonización histórica, la regulación que surgió a partir de los noventa en las Instituciones de Educación Superior convencionales fue de una creciente exclusión al restringir la admisión en pro de perseguir altos estándares de calidad. De aquí que una parte del sistema, en especial los egresados indígenas de bachillerato, no fue considerada calificada para participar (Rodríguez, 2004), una de estas vertientes fue la de ubicar de manera más precisa a los excluidos, así es como en América Latina, las universidades, institutos o programas indígenas e interculturales de educación superior iniciaron recientemente, sobre todo si se les compara con las universidades clásicas establecidas.

Como se ha observado nacieron de diferentes formas, pero principalmente debido a la aspiración de algunos grupos no indígenas, que visualizaron la situación de las comunidades indígenas como una herramienta política, bajo el pretexto del autodesarrollo y con el fin, honesto en algunos casos, aparente en otros, de mejorar el estado de pobreza y abandono en el que se encuentran los pueblos marginados (Barreno, 2003).

Estas instituciones interculturales, que desde cierta lógica debieron de crearse por iniciativa de grupos y asociaciones indígenas, surgieron principalmente a iniciativa de grupos no indígenas que vieron la oportunidad de su creación debido a 1) la oportunidad que brindaba el sistema de educación superior en relación con todo el sistema educativo nacional en comparación con los demás niveles, 2) la evidente segregación que estaban sintiendo los estudiantes provenientes de alguna etnia en las universidades públicas convencionales, 3) el cambio en las formas de relación con los indígenas en relación con las políticas públicas que surgieron a partir de la alternancia política de principios del presente siglo.

Debido a la interculturalidad de las comunidades, las universidades interculturales no fueron planteadas con exclusividad para estudiantes indígenas, sino que se cobijaron en una desafortunada orientación que ha encubierto procesos de asimilación, integración, acumulación, de discriminación y de racismo explícito que ha acelerado, en cierta medida y en algunos lugares más que en otros, los procesos etnofágicos en el país. Como mencionan Rojas, Navarro y Escobar:

...la mayoría de las UI en México no surgen como producto de un auténtico esfuerzo organizativo “desde abajo” proveniente de las comunidades indígenas rurales de la región. La dirección principal del rumbo que lleva este modelo educativo recae en sujetos no indígenas formados en universidades clásicas tradicionales. Dichos actores, en su mayoría, ignoran el carácter epistemológico del saber ancestral de las culturas regionales, propiciando que éstos queden relegados a segundo plano (p. 73).

Desde el nacimiento de estas instituciones surgió el dilema de sus fines, del rol que juega la educación en la sociedad y entre las culturas, del papel de las universidades indígenas e interculturales.

Esta postura, de crear universidades no exclusivas para algún grupo étnico es parecida a la del multiculturalismo estadounidense mediante el cual se aceptan las diferencias raciales, pero se tiene que aprender a convivir con el sistema hegemónico (Banks y McGee, 2004: xi).

Estas instituciones surgieron con un carácter asimilacionista pues suponen que las diferencias culturales generan desigualdades y que por lo tanto, lo que debe llevarse a cabo es una política para facilitar la integración de las comunidades indígenas a las dinámicas del todo nacional.

A pesar del carácter discursivo y retórico de los funcionarios de las universidades interculturales que han manifestado en repetidas ocasiones orientar acciones para reivindicar a los grupos étnicos y desarrollar las comunidades, la realidad después de 20 años de creación de las primeras UIs es que los jóvenes que egresan difícilmente regresan a sus comunidades de origen por falta de oportunidades laborales y por el proceso de aculturación al que fueron sometidos en las universidades interculturales. Es decir estas instituciones operan buscando la absorción de los diversos grupos étnicos a una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante y conduciendo – voluntaria o involuntariamente – a los estudiantes de las minorías étnicas a transformar su identidad. La estrategia de la colonialidad del poder, del saber, del pensar y del actuar se ha impuesto bajo la máscara de la interculturalidad institucionalizada en las universidades interculturales.

Las UIs también surgieron con un carácter integracionista, en el que se piensa que es necesario dar una educación diferente pues los jóvenes indígenas han padecido cierta privación cultural (Banks y McGee, 2004); de esta forma Schmelkes se propuso combatir dos tipos de asimetrías: la escolar, determinada por las desigualdades que el sistema educativo reproduce y la valorativa de su propia identidad cultural (CGEIB, 2003).

El problema de estos enfoques integracionistas y asimilacionistas es que los indígenas siguen cuestionando las prácticas de aculturación, asimilación e integración ejercidas por los no indígenas abogando por la reivindicación de sus derechos.

### **Crítica a las universidades indígenas**

Los primeros directivos de las universidades interculturales creadas por la CGEIB, mencionaban que no querían seguir el modelo de las universidades indígenas (refiriéndose a la educación sólo de indígenas), ya que la experiencia de éstas en América Latina había puesto de manifiesto que se educaba sólo a una elite indígena con un enfoque discriminatorio al interior y al exterior de la comunidad. Téllez, primer rector de la UVI mencionaba que la diferencia entre las Universidades Indígenas y las Interculturales es que las primeras

se conciben como universidades indígenas, donde se trata de formar a una elite indígena que luego tenga inserción laboral, mientras que en las segundas se busca combinar un enfoque de diversidad cultural que no sólo tiene que ver con culturas indígenas, sino también urbanas, populares y de género (Martínez, 2006).

El problema con esta postura es que no se hacía referencia a alguna experiencia de universidad indígena en particular, en México no había aun evidencias de los resultados de este tipo de instituciones, la única universidad declarada indígena era la UAIM y se encontraba aun en ciernes, los ejemplos latinoamericanos y las universidades indígenas norteamericanas se encontraban fuera de contexto.

De la misma forma, Andrés Fábregas Puig (Trejo, 2005), primer rector de la UNICH, mencionaba que su institución no es una "universidad indígena", sino que estaba abierta a todos los estudiantes del medio rural, inicialmente nativos de Chiapas y más adelante de la República.

En resumen la postura de la educación intercultural en México se planteó como estrategia no utilizar el término 'indígena' de manera operativa por el conflicto histórico de su subyugación ante el todo nacional, en todo caso sobre la marcha se decidió utilizar el concepto de 'originarios' en substitución de todas las posibilidades incluyendo el de 'autóctonos'.

Como se ha mencionado las UIs no han podido educar a todos los jóvenes indígenas, sino sólo algunos pocos que han tenido el privilegio de poder acceder a sus servicios educativos, aun cuando éstos pudieran ser considerados adecuados o errados; es decir, la situación actual de estas instituciones no dirime el problema ya que el hecho de abrir la opción a todos las etnias no eliminó el hecho de que sólo un grupo de elite ha recibido los servicios educativos. Por el contrario, la conformación multicultural de las universidades interculturales puede ocultar diversas desviaciones a los fines, como el hecho de que no se esté dando la cobertura completa hacia los verdaderos estudiantes indígenas y que los estén sustituyendo los no indígenas que no fueron aceptados por las universidades convencionales. Se encuentra el hecho de que la inscripción de un estudiante en las condiciones que el imaginario universitario determina como indígena es realmente difícil por diferentes razones: 1) la dinámica de los indígenas en edad de estudiar, de acuerdo con los usos y costumbres de sus comunidades, no se encuentra completamente alineada con la tradición de estudiar educación superior tal y como se encuentra en la clase media urbana, 2) los costos indirectos son muy altos, la familia del joven indígena no puede dejar de percibir sus ingresos y mucho menos enviarlo a estudiar fuera de su comunidad y mantenerlo, 3) las becas que han estado disponibles no cubren los costos mencionados en el inciso 2), 4) los requisitos de ingreso y permanencia siguen siendo pensados en términos urbanos y clasemedios que se interpretan como 'de calidad' que dan como resultado barreras para estos estudiantes que son los que tienen más dificultades a la entrada y más riesgo de permanencia y 5) los modelos interculturales realmente no se presentan con esquemas etnoeducativos sino desde la perspectiva no indígena con algunas concesiones, generalmente folclóricas.

Como quiera que sea, y a juzgar por el origen no indígena de los actores principales, el nuevo fenómeno del surgimiento y la proliferación de este tipo de universidades, que dan a tención directa o indirectamente a estudiantes de origen indígena, puede formar parte de lo que algunos autores como Héctor Muñoz Cruz (2002) y José Luís Gómez Martínez (2001), ente otros llaman neoindigenismo cuyas consecuencias sociales y culturales aún no han sido completamente estudiadas.

Desde este enfoque las Universidades Interculturales tienden a reivindicar la identidad cultural reduciendo los repertorios culturales en términos de rasgos como la cocina, la vestimenta, la danza, la música, la artesanía, sin hacer concesiones de poder político y económico a los pueblos o grupos étnicos involucrados (Olivé, 2005).

De hecho, siguiendo a ruta histórica se puede entender que as Universidades Interculturales adscritas al Gobierno Federal continúan con el plan vasconcelista de inclusión e integración a un todo nacional, ahora globalizado y más sofisticado, pues ya no sólo se trata de la castellanización en los niveles básicos. La muestra de ello está en que los funcionarios y docentes indígenas en estas instituciones son una minoría y en general los que toman las decisiones más importantes son no indígenas.

Sin embargo, como menciona Apple (1997). Las políticas educativas no se ejercen desde el poder a personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual, al contrario, de manera dialéctica, los indígenas resisten y se acomodan a las nuevas circunstancias para aprovechar algunos aspectos, no todos, y seguir constituyéndose como grupo étnico.

### **Universidades Interculturales como parte del proceso etnofágico**

Indistintamente todas han surgido tratando de aplicar una propuesta educativa diferente en cuanto a lo didáctico y a la concepción misma de lo que debe ser una Institución que interviene de una u otra forma en el mundo indígena. Oculto en buenas e ingenuas intenciones, estas instituciones obedecen más bien al proceso etnofágico del capitalismo tardío, en el que el Estado se ha dado cuenta de que la fetichización y

la manipulación de la diversidad pueden alinearse con los objetivos del liberalismo (Díaz-Polanco, 2006).

La prueba está en que estas instituciones evitan, en sus fines, problematizar la cuestión indígena, para exaltar el adoctrinamiento economicista y reorientar los estudios culturales hacia el marketing folklórico (el ecoturismo y la traducción etnolingüística son extremadamente valorados).

En especial las instituciones fundadas por la CGEIB han tenido mucho cuidado en su currículum de despolitizar la economía y reducir la atención sólo al reconocimiento de las identidades marginales y la tolerancia hacia ellas.

Si la educación indígena ha sido en el país parte de un plan de aniquilación de los pueblos indígenas perfectamente estructurado, la educación intercultural en el nivel superior la punta de lanza para terminar con el cometido inicial.

Los indígenas tienen cabida en tanto se adopten y se adapten a las condiciones de una institución que tiene como finalidad transformarlos a imagen y semejanza de los “mestizos”. Por supuesto que las declaratorias, los discursos y los mensajes del indigenismo se encuentran saturados de los ya prostituidos conceptos de multiculturalidad, interculturalidad, cohesión social, pluriculturalismo y de sendos reconocimientos a los pueblos indígenas (Sandoval, 2004).

Para el caso latinoamericano la retórica intercultural ha generado dos modelos de educación; la ofertada por el Estado y por organismos internacionales y la otra experiencia de educación superior construidas desde, por y para los pueblos indígenas, denominadas “educación propia”, “etnoeducación” y “educación indígena”, que como ejemplo se tienen en las comunidades zapatistas (Baronet, Mora y Stahler-Solk, 2011).

La primera, forma parte del interculturalismo, es decir, de la política que el Estado tiene para los indígenas; se encuentra determinada por lo que considera tiene que ser el presente y el futuro de la educación de los indios, aplicando con ello una política sociocéntrica y etnocéntrica caracterizada por la superioridad y no igualdad de la cultura no indígenas frente a las otras culturas indígenas.

En esta forma se tiene ya que la experiencia de las universidades indígenas e interculturales en México ha sido un ejercicio que poco ha trascendido el ámbito académico para atender a las comunidades indígenas y que esconde, mediante la retórica discursiva, las relaciones de poder, dominación, control y desindianización de sus estudiantes.

Pues aun cuando se presentan elementos teóricos de algunos autores, la interculturalidad en la educación superior está siendo definida por los criterios, las formas de pensar, la cosmovisión de los principales funcionarios de la CGEIB en su relación con las Universidades Indígenas e Interculturales adscritas o no al sistema.

La segunda forma es la de la interculturalidad indígena, la de la educación propia, la que no desea el Estado y que es asumida directamente por los mismos indígenas, que puede mantener una relación más directa entre educación, su cultura y sus contextos socioeconómicos que, sin duda, fortalecen el crecimiento personal y colectivo mediante la participación directa en las dinámicas autogestionarias de sus comunidades, teniendo como consecuencia el fortalecimiento de su identidad. Un ejemplo es el adelantado en las zonas zapatistas de México, y de manera particular en el estado de Chiapas, donde vienen construyendo escuelas autónomas de educación indígena (Sandoval y Guerra, 2007).

La postura de los funcionarios federales de la CGEIB, siempre ha sido conservadora, pues la idea de presentar el conflicto en la conformación de los currículos, podía presentar aún mayores problemas políticos con los pueblos indígenas. Una coordinación que promueve la estandarización política en la educación intercultural a través de competencias en universidades donde la mayoría de la población es indígena, excluyendo toda posibilidad de educación propia. A ello se suma que la mayoría de los profesores de las interculturales no son indígenas y trabajan como personas del Estado, siendo excepcional que una pequeña parte de los docentes se comprometan con los intereses de los pueblos y comunidades indígenas, sin pensamiento crítico, siendo repetidores de la política oficial intercultural y de los esquemas dominantes de la educación y la ciencia, que suele caminar en contrasentido de los intereses de los pueblos y comunidades indígenas.

### **De la UAIM a la UAIS y a la UAIM; la intervención cuestionada**

En este último apartado se trae a colación el caso de la UAIM como base para una crítica más general a la CGEIB y las universidades interculturales respecto a su legalidad.

Resulta que la UAIM se fundó en diciembre de 2001, pero debido a más de 15 años de presión de la CGEIB para que modificara su ley y su estatuto para alinearse con las políticas interculturales que de ella emanaban, el 26 de julio de 2016 la LXVI legislatura del H. Congreso del Estado de Sinaloa (HCES) sorpresivamente extendió el decreto número 624 que fue publicado el 19 de agosto del mismo año, en el que se creó la Universidad Intercultural del Estado de Sinaloa (El Estado de Sinaloa, 2016).

Con esto desapareció jurídicamente la UAIM para dar vida a la UAIS. Entendida la abrogación como "...supresión total de la vigencia y, por lo tanto, de la obligatoriedad de una ley...", siendo la abrogación "...expresa, cuando un nuevo ordenamiento declara la abrogación de otro anterior que regulaba la misma materia que regulará ese nuevo ordenamiento..." (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 1994, p. 577).

"Para que los indígenas dejen de sentir que es suya la universidad" mencionaban sus principales funcionarios. Este cambio fue motivado por el interés del grupo que se encontraba en el poder por seguir permaneciendo en el mismo y su estrategia fue generar una nueva Ley orgánica que desincentivara la intención de hacer un cambio de funcionarios ante las vísperas de un cambio de Gobernador en el Estado.

A pesar de lo anterior, ante la acusatoria sospecha que en los medios fue publicada sobre el desvío de recursos por parte de funcionarios de primer nivel, el rector dejó el puesto dos meses antes de terminar el año 2016 sin explicación alguna ante la comunidad universitaria y el 24 de marzo de 2017 se nombró a la rectora María Guadalupe Ibarra Ceceña.

El cambio de UAIM a UAIS motivo inmediatas respuestas por parte de algunos grupos de egresados, de indígenas y de operadores políticos que iniciaron diversos procesos jurídicos de forma colectiva (amparos) y a través de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) una acción de inconstitucionalidad por violar convenios internacionales ratificados por el estado mexicano y derechos humanos ya constitucionalizados.

Específicamente se alegó que el cambio de UAIM a UAIS violaba el derecho que las comunidades indígenas tienen a ser consultadas cuando existe alguna acción que les compete o les afecta. Particularmente se hizo alusión a los artículos 6, 7 y 30 del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014), el Artículo 2o., Apartado A, fracción II; y Apartado B, fracción IX de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Fueron muchas las justificaciones del cambio hacia la interculturalidad: 1) porque el término intercultural se presentaba como más amplio al de indígena, 2) la nueva ley se alinearía más a las políticas de la CGIB y facilitaría la obtención de becas y presupuestos, 3) se observaba como consecuencia natural de la aplicación del 'modelo intercultural' planteado por la CGEIB, 4) justificaría plenamente que los funcionarios de primer nivel no fueran indígenas, entre muchas otras.

Ante la falta de consulta previa, informada, de buena fe, y con las medidas temporales y geográficas, como lo señalan las leyes nacieron procesos jurídicos para resolver los amparos y la acción de inconstitucionalidad que puso en duda el surgimiento jurídico legal de la UAIS y la abrogación de la UAIM.

En un hecho histórico, después de varios meses de espera la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) dictó la sentencia que resolvió la acción de inconstitucionalidad 84/2016 promovida por la Comisión Nacional de Derechos Humanos, con base en la queja de estudiantes indígenas y egresados; declaró entre otros puntos la invalidez del decreto 624 por el que se expidió la ley UAIS, y ordenó al HCES la consulta previa a los pueblos y comunidades afectados.

La resolución de la SCJN (2018), de manera textual en sus puntos resolutivos dispuso:

PRIMERO. Es procedente y fundada la acción de inconstitucionalidad 84/2016 promovida por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

SEGUNDO. Se declara la invalidez del Decreto número 624, por el que se expide la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, publicado en el Periódico Oficial del Estado el diecinueve de agosto de dos mil dieciséis.

TERCERO. La declaración de invalidez decretada en este fallo surtirá sus efectos a los doce meses siguientes a su publicación en el Diario Oficial de la Federación, plazo dentro del cual el Congreso del Estado de Sinaloa deberá legislar para subsanar el vicio advertido, en los términos precisados en el último apartado de esta sentencia (p. 1-2).

A finales de junio de 2019 se inició el proceso de consulta previa, que consistió de dos fases, una informativa y otra consultiva, en donde estuvieron involucrados principalmente la Junta de Coordinación Política, la Dirección de Asuntos Jurídicos y Proceso Legislativo, la Comisión de Puntos Constitucionales y Gobernación, la CNDH, la Comisión de Comunidades y Asuntos Indígenas del Congreso del Estado de Sinaloa, el INPI, Asesores de la Junta de Coordinación Política, personal administrativo, docentes, algunos estudiantes de UAIS entre otros.

Independientemente de los problemas de confiabilidad del proceso y de la veracidad de la consulta, como resultado se obtuvo la intención de que la Institución regresara a ser UAIM con una nueva Ley Orgánica.

Los trabajos de consulta se concluyeron el 28 de agosto de 2019 y fue hasta el 27 de noviembre de 2019, cuando el HCES emitió un nuevo decreto de Ley número 340 mediante el cual abroga la Ley orgánica de la UAIS, para cobrar vigencia el 28 de noviembre del mismo año.

En términos generales, la nueva Ley de la UAIM es básicamente la misma de la UAIS, excepto por el nombre de la institución; para dar la orientación indígena se agregó "preferentemente indígena" en algunos artículos pero se exigió la cuota de género, lo que evidencia la continuación de los no indígenas en el poder de la institución.

Así es como nuevamente surgió la UAIM, no sin el hecho de que brotaran nuevas inconformidades de diferentes grupos que se opusieron a los términos de la nueva Ley al considerar que ésta presenta aún muchas inconsistencias en relación con la filosofía original de la Institución.

El problema de fondo es que si la SCJN falló en contra de la Ley de la UAIS básicamente por la falta de consulta a los pueblos indígenas afectados, habría que preguntarse si las demás UIs pueden presentar evidencias de que realmente hayan tomado en cuenta a las comunidades indígenas a las que atienden y aún más, los mismos organismos gubernamentales tales como la CGEIB, el INPI, el INALI, entre otros quedan cuestionados en el mismo sentido.

Lo anterior implica reconsiderar las acciones hacia los pueblos indígenas de parte de los gobiernos federal y estatal para reformular las legislaciones pertinentes de estas instituciones, comenzando por la CGEIB. Es decir, sin la participación directa de los pueblos y comunidades indígenas, la institucionalidad de la interculturalidad neoliberal seguirá siendo de domesticación de indígenas, de control social-cultural, de aculturación, de debilitamiento comunitario y de cooptación de líderes y colectivos al servicio del Estado. La interculturalidad oficial seguirá reduciendo la identidad y la cultura indígenas a las actividades folclóricas minimizando las capacidades de los pensamientos y saberes de los pueblos originarios en México.

## CONCLUSIONES

Como puede observarse, la generación de las Universidades Interculturales en México obedeció a una larga historia de hechos que fueron conformando una compleja trama.

Con esto en mente, podemos concluir que no se puede asegurar que el surgimiento de estas instituciones haya sido consecuencia del movimiento zapatista; desde luego que ha influido, sobre todo en acelerar ciertos procesos, pero no tanto en las antiguas intenciones del Gobierno Federal sobre el indigenismo, es decir, sobre las intenciones que históricamente ha tenido sobre el designio de los indios en México.

Hasta ahora, las políticas gubernamentales han cambiado poco su intención aculturadora en el sentido que Aguirre Beltrán había planteado, y aun cuando existen voces sinceras de reivindicación indígena, étnica y cultural, la verdadera tendencia va en sentido contrario, hacia la aniquilación de las culturas, el desplazamiento lingüístico o en términos generales hacia la etnofagia.

Tampoco se puede concluir que fue gracias al gobierno foxista que estas universidades surgieron; la prueba de ello son las instituciones que ya estaban funcionando antes de su mandato.

También se observa que no todas fueron creadas bajo la influencia y dirección de la CGEIB. Cada una de ellas tiene una historia específica que la hace única e irrepetible. Pero sí es importante resaltar que la creación de todas ellas fue debido al arduo trabajo de líderes visionarios, indígenas y no indígenas, que gracias a sus gestiones lograron hacer que se conjuntaran intereses políticos y académicos, aparentemente a favor de las comunidades indígenas.

Estas instituciones se mantienen más bien en la periferia entre los dos mundos, el indígena y el no indígena, pero no llegan a tener la capacidad suficiente para influir asertivamente en el desarrollo de las comunidades. Al contrario y de acuerdo con su limitado currículum de corte culturalista, pudieran ser más bien, ingenuamente, parte de ese neoindigenismo que reafirma los intereses del indigenismo postrevolucionario en México y la punta de lanza de un proceso etnofágico sin precedentes.

Es importante mencionar que de manera dialéctica, a pesar de las dificultades presentadas, y de los pobres augurios debido a la lucha por los fines, los jóvenes indígenas y no indígenas han egresado de estas instituciones y en la mayoría de los casos se reportan historias conmovedoras de éxitos y de movilidad social. Esto demuestra que la trama educativa de estas instituciones es mucho más compleja.

Es interesante observar que el orden de los factores no siempre se desarrolló de manera lineal, es decir, primero se generaron algunas experiencias previas como la UNICOM y la UAIM y posteriormente se creó la CGIB y finalmente el INALI (2008) publicó el Catálogo de Lenguas Indígenas; esto comprueba cómo es que se habían generado acciones muy importantes alrededor de los indígenas sin que se tuviera cierta certeza de quiénes eran, dónde estaban y qué lenguas hablaban. Es decir, en todos estos años las Universidades Interculturales, intencionalmente o de manera ingenua, estuvieron trabajando con muy pocos conocimientos sobre las comunidades a las que se deben.

La interculturalidad en estas instituciones ha sido tomada como retórica, que como se había mencionado, no es posible someterla a ninguna validación científica, pero ha servido para aglutinar no solamente intereses del grupo de poder, sino también albergar esperanzas en los jóvenes de los grupos étnicos y de las comunidades indígenas interculturales a las que estas instituciones atienden.

La aceptación de la inconstitucionalidad de la Ley orgánica de la UAIS por falta de consulta a las comunidades indígenas evidencia no sólo que en el caso de Sinaloa se trasgredieron los derechos internacionales en materia de diversidad étnica y cultural; este hecho cuestiona todo el interculturalismo mexicano, pues deja en evidencia que todo el sistema de relaciones interculturales ha sido unidireccional, sin considerar a los pueblos indígenas que históricamente han estado fuera de la legalidad y la educación que les han diseñado, además del proceso de desindianización al que están sometido, poco les va a servir para afrontar los problemas de la pobreza, la desigualdad, exclusión, marginación, racismo y discriminación institucional y social.

#### LITERATURA CITADA

- Aguilar Nery, Jesús (2004). "Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Número 020, año/volumen 9. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Enero – marzo, 2004. p. 39 - 59.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1967). *Regiones de Refugio*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Apple, Michael (1997), *Educación y poder*, Barcelona: Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.
- ANUIES (2001). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*, ANUIES – FUNDACIÓN FORD, documento en línea en: [http://www.anuies.mx/c\\_nacional/html/instituciones.php](http://www.anuies.mx/c_nacional/html/instituciones.php) , fecha de consulta: 19 de noviembre de 2006.
- Del Valls, T. (1978). El Instituto Lingüístico de verano, instrumento del imperialismo, en *Nueva Antropología*, vol. III, núm. 9, pp. 117-142, México: Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal.
- Banks, James A. y Cherry A. McGee (editors) (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*, California: Jossey Bass.

- Baronet, Bruno, Mariana Mora, Bayo y Richard Stahler-Sholk. Luchas muy otras. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas.
- Barreno, Leonzo (2003). "Educación superior indígena en América Latina", en Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC – UNESCO, *La educación superior indígena en América Latina*, Venezuela: IESALC – UNESCO, p. 11 – 54.
- Celote Preciado, Antolín (2013). El nacimiento de la primera universidad intercultural en México. México: SEP, CGEIB).
- CDI (2015). Estructura por rangos de edad y sexo de la población indígena (hogares indígenas). Recuperado de <http://www.cdi.gob.mx/gobmx-2017/indicadores/03-estructura-indicadores-socioeconomicos-2015.pdf>
- CGEIB (2004). *Experiencias innovadoras en educación intercultural 1*, México: CGEIB.
- CGEIB (2003). *Marco general para impulsar la creación de instituciones de educación superior en México, en el contexto de la perspectiva intercultural*, México: CGEIB.
- Contreras Delgadillo, Pedro (2011). El indigenismo en México durante la presidencia de Vicente Fox Quesada (2000-2006). Análisis de los editoriales y de los artículos de opinión publicados por La Jornada y El Universal. Tesis de Doctorado. Universidad de Granada.
- Díaz-Polanco Héctor (2006), *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI.
- Fábregas-Puig, A. (2012). De la Teoría de la Aculturación a la Teoría de la Interculturalidad Educación y Asimilación: El Caso Mexicano. *Intercultural Communication Studies XXI*, 3 (1), 1-8.
- García Segura, Sonia (2004). "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad P'urhepecha, Michoacán, México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 020, año/vol. 9, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, p. 61 - 81.
- Gómez Martínez, José Luis (2001). "La cultura 'indígena' como realidad intercultural", en *Quinto Sol*, núm. 123, documento en línea en [http://www.webislam.com/numeros/2001/03\\_01/Articulos%2003\\_01/Cultura\\_indigena.htm](http://www.webislam.com/numeros/2001/03_01/Articulos%2003_01/Cultura_indigena.htm) , fecha de consulta: 15 de noviembre de 2006.
- González Trinidad (2004). "Centro Universitario Regional del Totonacapan, Veracruz", en Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe CGEIB, *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina: memorias del segundo encuentro regional*, México: CGEIB e IESALC, p. 411 – 420.
- Guerra García, Ernesto (2004), "La sociointerculturalidad y la educación Indígena". En: Eduardo Andrés Sandoval Forero y Manuel Antonio Baeza (Coordinadores). Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades. México, Universidad Autónoma Indígena de México, Asociación Latinoamericana de Sociología y Ediciones el Caracol. 2004. p. 115 -138.
- INALI (Diario Oficial de la Federación, 14 de enero de 2008). CATALOGO de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. México. Recuperado de [https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN\\_completo.pdf](https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf)
- Korsbaek, L. y Sámano-Rentería, M. A. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 3 (1), 195-224.
- Korsbaek, L. y Reyes L. (2002). Lengua y etnicidad: dos casos en el estado de México, *Convergencia*, 9 (29), 181 – 216.
- López Bárcenas, F. (2016). Los movimientos indígenas en México: rostros y caminos. En *El Cotidiano*, núm. 200, pp. 60-75. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal.
- Martínez, R. (2006). Vincularán conocimiento universitario con saber indígena. *Revista Proceso*, México, Recuperado el 15/08/2020 de: <http://www.proceso.com.mx/noticia.html?nid=32175&cat=1>

- Martínez Veloz, Jaime (2016). 20 años después, las causas del zapatismo siguen vigentes. En *El Cotidiano*, núm. 196, pp. 41-51. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal.
- Muñoz Cruz, Héctor (2002). “La diversidad en las reformas educativas interculturales”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 02, México: UABC, documento en línea en <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html> , fecha de consulta: 15 de noviembre de 2006.
- Ocampo López, Javier (2005). José Vasconcelos y la Educación Mexicana. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 7, pp. 139-159. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá.
- Olivé, León (2004). *Interculturalismo y Justicia Social*, México: UNAM.
- OIT (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Recuperado de [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_345065.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)
- Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo (2006), Decreto por el que se crea la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, martes 11 de abril de 2006.
- Rebolledo, Nicanor (2010), Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En Saúl Velasco Cruz y Aleksandra Jablonska Saborowska (Coord.), *Construcción de Políticas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN, pp. 113-158.
- Rojas Lozano, Victoria Raquel, Navarro Martínez, Sergio Iván y Escobar Potenciano, Amelia (2018). La educación superior intercultural en Tabasco. Una historia en construcción. En *Aalteridad, Revista de Educación*, vol. 13, núm. 1, 72-82.
- Rodríguez Lara, Ma. Elena (2004). “Elementos para el análisis de situaciones de la sociedad globalizada neoliberal, disipadores de las tensiones universitarias actuales”, en Laura Mota Díaz y José Luis Cisneros (compiladores), *La educación superior en América Latina: globalización, exclusión y pobreza*, México: UAM e Insumos Latinoamericanos, p. 195 - 236.
- Rodríguez Nava, Abigail; Núñez Rodríguez, Violeta R. (2016). Derechos humanos de los pueblos y comunidades indígenas. Evaluación desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Argumentos*, 29 (82), 183-203.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2002). Grupos etnolingüísticos en el México del siglo XXI. En *Revista Papeles de Población*, núm. 34, México: UAEMEX, pp. 219 – 235.
- Sandova Forero, Eduardo Andrés y Ernesto Guerra García (2007), “La interculturalidad en la educación superior en México”, en *Ra Ximahi*, vol. 3, núm. 2, México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Schmelkes, Sylvia (2003). La política de la educación bilingüe intercultural en México. Ponencia. Seminario Internacional “Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe”. Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO de Buenos Aires, y la Coordinación General de Educación intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, celebrado en la Ciudad de México.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (1994). Tesis/210/210795, T. C. (1994). Abrogacion y derogacion, distincion entre sus alcances. *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, Octava Época, Tomo XIV*.
- Trejo, Ángel (2005), La Universidad Intercultural de Chiapas propiciará el diálogo entre los grupos étnicos: Andrés Fábregas, CONACULTA, México, Recuperado el 15 de agosto de 2006 de: <http://www.conaculta.gob.mx/saladeprensa/index.php?indice=1&fecha=2005-07-27>
- UAIM (2002). *Mochicahui, Nuevas Fronteras*. Documento de trabajo. México: UAIM.
- Universidad Intercultural Indígena de Michoacán UIIM (2006), “Recuento”, en *el Segundo Encuentro de Universidades Interculturales*, México: CGEIB.