

Daniel Mato  
Coordinador

# Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior

Experiencias en América Latina



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

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

## Índice de la Publicación:

### Prefacio

Ana Lucia Gazzola, Directora del IESALC..... 11

### Presentación

Daniel Mato, Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina..... 15

### Panorama regional

Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior.  
Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina.  
Daniel Mato..... 23

### Argentina

Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen.  
Estela Maris Valenzuela..... 83

Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján.  
Beatriz Gualdieri, María José Vázquez y Marta Tomé..... 93

### Bolivia

El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés.  
Julio A. Mallea Rada..... 107

Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay.  
José Luis Saavedra..... 115

Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano. El caso del Centro Universitario AGRUCO.  
Freddy Delgado Burgoa..... 125

### Brasil

Formação Indígena na Amazônia Brasileira.  
Lucio Flores..... 139

Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso.  
Elias Januário e Fernando Selleri Silva..... 147

A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima.  
Fabiola Carvalho e Fábio Almeida de Carvalho..... 157

Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior.  
Antonio Carlos de Souza Lima..... 167

A experiência do Programa Políticas da Cor na educação brasileira: uma ação positiva pela democratização do ensino superior.  
Renato Ferreira..... 177

## **Chile**

La Experiencia Pedagógica de Orientación Intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco  
en la Región de la Araucanía..... 189

Teresa Durán, Marcelo Berho y Noelia Carrasco  
Dos experiencias de formación en interculturalidad del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat: aprendizajes y desafíos futuros.  
Jorge Iván Vergara y Luis Godoy S..... 199

## **Colombia**

Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas.  
Graciela Bolaños, Libia Tattay y Avelina Pancho..... 211

Experiencias en educación superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia.  
Guzmán Cáisamo Isarama y Laura García Castro..... 223

¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca.  
Axel Rojas..... 233

Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico.  
Félix Suárez Reyes y Betty Ruth Lozano Lerma..... 243

Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias. Rubén Hernández Cassiani.....	255
---	-----

## **Ecuador**

La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi". Luis Fernando Sarango.....	265
--	-----

La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador. Alejandro Mendoza Orellana.....	275
--	-----

Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. Marcelo Farfán.....	285
--	-----

La maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos: una experiencia intercultural (FLACSO, Ecuador). Fernando García Serrano.....	297
---	-----

## **Guatemala**

EDUMAYA: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar Anabella Giracca.....	307
--	-----

Sobre la experiencia de Mayab´Nimatijob´al -Universidad Maya. Oscar Azmitia.....	317
---	-----

## **México**

Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. Sylvia Schmelkes.....	329
---	-----

La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. Andrés Fábregas Puig.....	339
---	-----

La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. Ernesto Guerra García.....	349
---	-----

La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. Gunther Dietz.....	359
---	-----

Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk Guillermo Estrada.....	371
--	-----

## **Nicaragua**

Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador. Alta Suzzane Hooker Blandford.....	383
--	-----

La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University. Pedro A. Chavarría Lezama.....	393
---	-----

## **Perú**

La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. Lucy Trapnell.....	403
--	-----

Experiencias sobre educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. María Cortez Mondragón.....	413
---	-----

## **Venezuela**

Universidad Indígena de Venezuela. Esteban Emilio Mosonyi.....	427
---	-----

## **Experiencias de alcance regional**

La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia Vicente Limachi Pérez.....	439
---	-----

La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. Mario Yapu.....	449
--	-----

Pathways en América Latina: epifanías locales de un programa global. Sylvie Didou Aupetit.....	459
---	-----

<b>Sobre los autores.....</b>	<b>469</b>
-------------------------------	------------

---

MÉXICO

---

# CREACIÓN Y DESARROLLO INICIAL DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO: PROBLEMAS, OPORTUNIDADES, RETOS<sup>(1)</sup>

Sylvia Schmelkes (\*)

La primera universidad intercultural, la del Estado de México, se creó en 2003. En el año 2008 ya son nueve las universidades interculturales públicas y dos las privadas, y existen propuestas ya presentadas para la creación de dos públicas más.

La iniciativa de la creación de las universidades interculturales correspondió a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP)<sup>(2)</sup>. Las razones que impulsan su creación son las siguientes:

- a) La escasa cobertura de la población indígena en la educación superior en general, y en la pública en particular. La población indígena del país representa el 10% de la población nacional. Sin embargo, se estima que apenas un 1% de la matrícula de educación superior es indígena. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 reconoció esta desigualdad en las oportunidades de educarse de la población indígena y se propuso triplicar la matrícula de los indígenas en este nivel educativo, así como en el inmediato anterior (SEP, 2001). Se consideró que la creación de universidades interculturales, a ubicarse en regiones con un porcentaje importante de población indígena, podían contribuir al logro de esta meta acercando la oferta educativa a población que de otra forma no podría tener acceso a ella<sup>(3)</sup>.
- b) Las demandas indígenas. Estas demandas han venido escalando de forma tal que ahora incorporan no sólo el acceso a la educación básica, sino también a la capacitación para el trabajo y a la educación superior. Los pueblos indígenas organizados, además, han calificado sus demandas, y han solicitado que esta oferta educativa incluya la enseñanza de las lenguas indígenas y se abra a sus propios aportes culturales. Las demandas indígenas han conducido a la modificación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el año 2002, así como a la emisión de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en el 2003 y a la modificación de la Ley General de Educación en ese mismo año.
- c) El desequilibrio geográfico del desarrollo nacional. En situación especialmente desfavorecida se encuentran las regiones donde se concentran las poblaciones indígenas, a pesar de que muchas de ellas son ricas en recursos naturales. Al formar profesionales, se pensaba, las universidades pueden orientar la oferta educativa y la formación de sus alumnos hacia la solución de los problemas regionales y hacia el fomento del desarrollo integral de la región.

De esta manera, las universidades interculturales se plantearon algunos principios funda-

---

(\*) Directora, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México. sylvia.schmelkes@uia.mx.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

(1) Trabajo realizado por encargo de IESALC, UNESCO.

(2) Esta Coordinación General se creó en enero de 2001 con dos objetivos fundamentales: Coordinar las acciones de las diversas dependencias de la Secretaría de Educación Pública a fin de ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente a los indígenas a todos los niveles educativos, y de ofrecer una educación intercultural para toda la población, también a todos los niveles educativos.

(3) Las universidades interculturales eran sólo una manera de trabajar hacia esa meta. Otra, fundamental, era la promoción del ingreso y de la permanencia de los indígenas a las universidades convencionales. El programa de becas PRONABES benefició de manera más que proporcional a los estudiantes indígenas durante el sexenio. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con apoyo de la Fundación Ford, dirigió un Programa de Apoyo a los Estudiantes Indígenas primero en 6 universidades convencionales y después en otras 10. Este programa busca fortalecer el desempeño académico de los indígenas que ingresan a las universidades convencionales así como visibilizar su presencia y favorecer el diálogo intercultural (ANUIES, 2007) [Esta referencia no está lista en la sección de referencias].

mentales que pretendían dar respuesta a estas motivaciones (Casillas y Santini, 2006). Éstos fueron los siguientes:

- a) Su misión se definió como la de formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social, cultural y lingüístico de las regiones en las que se ubicaban.
- b) Su modelo pedagógico se basaría en tres pilares: la docencia, la investigación y el servicio a las comunidades de referencia.
- c) Serían privilegiadamente, pero no exclusivamente, para indígenas.
- d) La oferta educativa se define a partir de las necesidades y de las potencialidades de la región.
- e) No seleccionarían por criterios académicos. En cambio, dedicarían el tiempo necesario a dotar a sus alumnos de las habilidades lingüísticas y superiores de pensamiento necesarias para enfrentar con criticidad los estudios universitarios<sup>(4)</sup>.
- f) Se vincularían orgánica y formativamente con la comunidad de referencia.

Se tenía claro que las universidades interculturales tenían que favorecer una educación de muy alta calidad, a fin de ser consideradas parte importante del conjunto nacional de instituciones de educación superior.

## Los procesos de implantación de universidades interculturales

### *La interacción entre la propuesta y la política pública de educación superior. Paradojas, dilemas y oportunidades*

La iniciativa de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) para la creación de las universidades interculturales contó con el apoyo decidido inicial de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, pues ésta dependía, como instancia normativa y operativa de la Secretaría de Educación Pública, tenía la obligación de cumplir las metas señaladas en el Programa Nacional de Educación, y entendió claramente que ésta era una forma de lograrlo. De la misma manera, las Secretarías de Educación de los Estados participaron de forma activa en la promoción de la creación de estas instituciones, pues representaba para las entidades federativas el apoyo de recursos federales para atender a una población históricamente demandante y potencialmente conflictiva.

Hubo voces disidentes, algunas de ellas muy importantes. Una de las objeciones fundamentales a la creación de las universidades interculturales consistía en entenderlas como segregacionistas: universidades indígenas. A pesar de que de intento se señaló que las universidades nunca serían exclusivamente para indígenas – desde la CGEIB se tenía claro que no se quería una universidad que segregara a los indígenas –, fue difícil explicar que las universidades en zonas indígenas podían aspirar a no ser segregacionistas. Esta crítica a las universidades interculturales permanece. Se teme que se esté trabajando en una modalidad de segunda categoría para los indígenas. Para quienes esto sostienen, lo que hay que hacer es luchar para asegurar que los indígenas asistan a las buenas universidades del país (lo que, es cierto, también hay que hacer).

Otra objeción hacía referencia a la historia de una modalidad educativa nacional muy específica: la de las normales rurales. Estas normales fueron creadas en tiempos de Lázaro Cárdenas (1934-1940) con el fin de preparar docentes para las escuelas del campo mexicano. Eran internados dotados de todo lo necesario para formar a los docentes tanto en lo académico como en

(4) Ello obedece a que la educación que reciben los indígenas, desde la primaria hasta la educación media, es de calidad deficiente cuando se le compara con la que recibe la población no indígena (INEE, 2006, 2007; Ahuja y Schmelkes, 2004).



lo artístico y productivo. Constituyeron avenidas importantes de movilidad educativa y social para campesinos y campesinas durante los años de la expansión del sistema educativo. Con el tiempo, sin embargo, se convirtieron en semilleros de cuadros para grupos políticos radicales y en dolores de cabeza para los gobiernos estatales. Este sigue siendo el caso de las 17 normales rurales todavía en existencia. El temor de que se estuviera estableciendo una nueva edición de las normales rurales, ahora con indígenas, se hizo patente en las primeras discusiones públicas sobre la iniciativa. Esta crítica también sigue vigente. El propio Rodolfo Stavenhagen, relator especial de la ONU para los derechos de los indígenas, me la comunicó directamente muy recientemente.

Las universidades interculturales pasaron a formar parte de las instituciones de educación superior de apoyo solidario. Esto significa que las instituciones se crean mediante convenio con los gobiernos de los estados, en los que se establece un financiamiento mixto federal-estatal que deberá ser revisado anualmente y cuyo monto depende, en última instancia, del presupuesto aprobado por los legisladores. En el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México, la primera en crearse, se estableció que la federación aportaría el 80% del subsidio, y el gobierno del estado el 20% restante. Así se ha venido renovando. En el caso de todas las demás instituciones, los convenios estipularon un aporte igualitario entre federación y estados.

En todos los estados, el nombramiento del Rector es prerrogativa del gobernador del estado. En todos los casos, los gobernadores ejercieron esta prerrogativa.

Comenzó a haber indicadores de diferencia en el trato a las universidades interculturales cuando se excluyó a las universidades interculturales del Fondo de Apoyo Mutuo, destinado al desarrollo de la infraestructura institucional en educación. En el año 2006 las universidades politécnicas, creadas por primera vez en el mismo año que las interculturales, fueron partícipes del Proyecto Integral de Fortalecimiento Institucional, mecanismo para la obtención de recursos adicionales por concurso de proyectos de las universidades para su fortalecimiento. No se consideró en ello a las universidades interculturales, sin que se diera para ello una explicación satisfactoria – no fueron convocadas, se nos dijo, porque no están en las reglas de operación. Algo similar ocurrió con el Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEP), programa para apoyar la formación en posgrado de los académicos de las instituciones universitarias. Tampoco a ello fueron convocadas las universidades interculturales.

El temor de que estas instituciones fueran en efecto consideradas diferentes, de segunda, por las propias autoridades educativas, inició entonces y no ha dejado de inquietar a sus promotores y actores.

Con el cambio de administración, las universidades interculturales aparecen nuevamente como propósito importante de equidad en el nivel de educación superior (SEP, 2007). Se entiende por lo que ahí se dice que se trata de mantener las que existen y de hacer crecer el modelo en otras regiones. El presidente Calderón ha mencionado la creación de 15 nuevas universidades, entre politécnicas e interculturales.

### *El financiamiento*

Como ya decíamos, las universidades interculturales estuvieron adecuadamente dotadas de recursos durante los primeros años de funcionamiento para su funcionamiento, no así para su infraestructura. La dotación de infraestructura, adecuada en todos los estados y hasta lujosa en algunos de ellos<sup>(5)</sup>, ha sido posible gracias a la aportación de los gobiernos estatales y de la

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas<sup>(6)</sup>. Esto ha sido extraordinario, pues los alumnos, académicos y administrativos gozan de instalaciones verdaderamente dignas. Sin embargo, también se corre el riesgo de eximir al Gobierno federal de sus obligaciones en este sentido, que cumple adecuadamente con otras modalidades de educación superior.

En el año 2007, el financiamiento de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) descendió drásticamente respecto al del año anterior: de \$75.000.000 a \$36.000.000<sup>(7)</sup> pesos mexicanos. Sin duda, ello afectó la capacidad de dicha dependencia de cumplir con la función de orientación y desarrollo académico que respecto de las universidades interculturales tiene encomendada, pues el presupuesto de la CGEIB cubre el apoyo académico que ésta brinda a las universidades interculturales.

En ese mismo año, la Cámara de Diputados aprobó un presupuesto de operación para las universidades interculturales, independiente del de la CGEIB, idéntico al que habían recibido en el 2006. Puesto que todas las universidades están en crecimiento – una de ellas tiene a su primera generación comenzando el cuarto grado, dos de ellas comenzando el tercero y el resto comenzando el segundo – un presupuesto igual al del año anterior equivale a una disminución importante en su presupuesto real, y una necesaria disminución del esmero y la calidad con el que pueden atender a sus estudiantes. Si bien la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas nuevamente otorgó, en este año, un presupuesto extraordinario para que estas universidades pudieran atender requerimientos de construcción y equipamiento, y algunos de los estados hicieron lo propio, lo cierto es que con los recursos disminuidos la operación cotidiana sufre.

Los asuntos presupuestales, aunados a lo que acabamos de analizar en el apartado anterior respecto a la exclusión de las universidades interculturales de los fondos para recursos extraordinarios por parte de la Subsecretaría de Educación Superior, conduce a preguntarnos sobre la vigencia del racismo incrustado en la toma de decisiones de política, en este la relativa a la educación superior. Los análisis sobre la forma como opera inercialmente el sistema educativo respecto de la atención a las poblaciones indígenas y a otros sectores poblacionales desfavorecidos llevan a la conclusión de que éste tenderá, si no hay medidas intencionales en sentido contrario, a beneficiar a los más beneficiados y a darles menos a los que más lo necesitan. La ausencia de políticas claramente compensatorias y de acciones afirmativas en materia educativa (de las que supuestamente las universidades interculturales eran un ejemplo), capaces de favorecer de manera intencional a quienes se han visto históricamente marginados de los beneficios del sistema conduce a que los sectores desfavorecidos reciban menos de lo que les corresponde y terminen con resultados educativos muy por debajo de los que obtienen quienes pertenecen a los sectores sociales tradicionalmente partícipes de estos sistemas. Ello ha ocurrido con toda claridad en la educación básica destinada a los pueblos indígenas, como lo muestran los estudios ya citados del INEE y otros muchos realizados en el país (Schmelkes, 2002, 2007a).

Frente a las críticas señaladas más arriba, respecto de la construcción de oportunidades de segunda calidad para la población indígena, la mayor preocupación es que el Estado actúe de manera que la profecía se cumpla a sí misma. El propio Estado critica la creación de las universidades interculturales –a pesar de que se ve impelido a crearlas. Pero las condiciones que les proporciona para operar están orientadas a demostrar que ellas son inviables y que su apoyo solamente generará problemas

(5) La excepción es, paradójicamente, la primera de las universidades interculturales: la del Estado de México. Creada en 2003, apenas en 2008 estará inaugurando sus primeros edificios, posibles todos ellos gracias a los aportes de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, sin apoyo ni del Gobierno federal ni del Gobierno estatal.

(6) Órgano desconcentrado del Gobierno federal, creado en 2003, dependiente directamente de la Presidencia de la República y con nivel de Secretaría de Estado, orientado a la coordinación de acciones para la atención de los pueblos indígenas y para la defensa de sus derechos. Durante la administración del presidente Vicente Fox logró aumentar en alrededor de un 1.000% los recursos destinados al desarrollo de estos pueblos.

(7) Éste fue el motivo por el cual quien esto escribe renunció a la Coordinación General de esta dependencia en abril de 2007.

de naturaleza política tanto a los estados como a la federación. A la postre, el propio Estado crea los argumentos para desistir de la propia política que abrazó en el discurso. Sería importante advertir contra este posible derrotero de las universidades interculturales.

### *El factor político*

El Gobierno federal, pero sobre todo los gobiernos estatales, entienden la creación de las universidades interculturales como una forma de acallar inconformidades entre la población indígena. Frente a la creciente fuerza de los movimientos indígenas y la mayor visibilidad social de sus demandas, esto es entendible. Desgraciadamente, en algunos casos, esta “funcionalidad política” de las universidades interculturales es llevada a expresiones que atentan también contra la calidad académica de estas instituciones.

En la mayoría de las universidades el rector ha sido seleccionado en función, sin duda, de su afinidad política con el gobierno en turno, pero respetando las características académicas necesarias para su investidura. No ha sido así en todos los casos. En el caso de una de las universidades, el rector designado carece de las características académicas propias de un rector pero es un conveniente operador político, fácilmente manipulable. Y en efecto, ha sido utilizado, al igual que los gobiernos en turno han hecho uso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, para trabajar a favor del triunfo del partido en el poder en elecciones locales e intermedias. Al protestar desde la CGEIB por el uso indebido de académicos y alumnos para el proselitismo político, las autoridades estatales nos hicieron ver con toda claridad que ese era un asunto del estado en el que la federación no debía entrometerse. El costo que esto ha tenido sobre la imagen de la universidad como institución académica, así como sobre la calidad de esta institución, es claramente imaginable.

En otro caso, con el fin de contrarrestar la preocupante “indianización” de la institución, el gobernador del estado tuvo a bien nombrar en un puesto de importancia a una persona con claras actitudes racistas. Sus decisiones comenzaron a afectar claramente los propósitos de la universidad y a transgredir abiertamente sus principios. Después del ingreso de la primera generación, predominantemente indígena, cambió las reglas de admisión de forma tal que en la segunda generación la mayoría de los admitidos fueron mestizos. Sus decisiones se dejan sentir en la vida cotidiana de esta universidad.

Así, la injerencia extra-académica de las autoridades en este caso estatales en algunas instituciones de este tipo se plantea como una amenaza al logro de los propósitos académicos y de desarrollo que las Universidades Interculturales abiertamente se plantean.

A fin de contrarrestar estas tendencias de respuesta a las exigencias políticas de las elites locales se creó la Red de Universidades Interculturales, propuesta por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, la cual fue entusiastamente secundada por los rectores de las universidades interculturales. Se espera que esta red sea capaz, entre otras cosas, de fijar estándares mínimos de calidad en el operar de estas instituciones, y de brindar una especie de “acreditación” o membresía a las instituciones que integran la red de forma tal que, al transgredir ciertas normas básicas o al incumplir con los estándares, las universidades puedan ser amonestadas y a la postre expulsadas de la red. La red tendría además las finalidades de prestar servicios fundamentales a las instituciones miembro como el diseño curricular, la formación o capacitación del personal académico, el necesario cabildeo con las autoridades ejecutivas y legislativas para el logro de condiciones equitativas y recursos necesarios, y eventualmente, la formulación de criterios para la evaluación y acreditación externa de estas instituciones.

La red está constituida, con la voluntad expresa de todos los rectores. Una de sus primeras

acciones fue el diseño de una red virtual que permitiera la visibilidad hacia fuera y la comunicación hacia dentro de todas las universidades miembro. Se ha obtenido un financiamiento de la Fundación Ford para el primer año de actividad de dicha red. Los esfuerzos en este sentido son apenas incipientes, como puede verse en <http://www.redui.org.mx/>. La apuesta está en su fortalecimiento.

Las universidades interculturales son fácil presa de intereses políticos de elites o de grupos. Sin el debido blindaje “académico” contra esta enorme tentación, que deberán ejercer las Juntas Directivas de las instituciones, será difícil asegurar la calidad que constatamos como indispensable para la consolidación de estas instituciones.

### *El personal*

Los docentes de las universidades interculturales, al formar parte del sistema de educación superior en el país, deben contar con estudios y de preferencia grado a nivel de posgrado. Tienen que estar dispuestos a vivir en –si son académicos de tiempo completo– o a trasladarse a los lugares en los que se encuentran las universidades interculturales, todos ellos, con la excepción de la de Chiapas que se encuentra en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, ubicadas en zonas rurales. Los académicos de tiempo completo optan por dedicarse solamente a las actividades de la universidad, pues es difícil encontrar dónde desarrollar otro tipo de actividades económicas o académicas en estas regiones. Si no cuentan con el grado de maestría (o doctorado), deben estar dispuestos a obtenerlo en breve tiempo.

Siempre se ha preferido contratar a profesionales de la región, de preferencia hablantes de alguna de las lenguas indígenas de la zona. Se ha tenido éxito en conseguir que varios de ellos se interesen por trabajar por su pueblo, pero son pocos los posibles docentes que tienen estas condiciones.

A los docentes se les paga poco –en promedio por un puesto de académico de tiempo completo el salario es de \$1.500 dólares estadounidenses mensuales, mientras que un profesor en una universidad pública autónoma, y dependiendo de su antigüedad y sus méritos, gana entre \$2.000 y \$4.000 dólares estadounidenses mensuales. Al principio priva el entusiasmo por trabajar en un proyecto novedoso. Con el tiempo, sin embargo, las inquietudes por otras oportunidades y por un nivel de vida mejor comienzan a pesar, y los docentes exigen mejores condiciones de trabajo o terminan yéndose a buscar otros horizontes.

Lo anterior hace que el trabajo de formación de docentes en la filosofía y en el modelo de universidad tenga que ser continuo, y que las instituciones estén dispuestas a invertir en un personal que por naturaleza va a rotar. Son cargos para personas durante una etapa de su vida profesional, al principio de ella, antes de que tengan responsabilidades familiares fuertes.

Contra de lo que muchos auguraban, no ha resultado demasiado difícil conseguir personal académico para estas instituciones. Las convocatorias reúnen a más candidatos de los que se pueden contratar, y en general – salvo para el caso de la enseñanza de la lengua indígena – la institución puede darse el lujo de elegir.

No siempre ha resultado fácil construir equipos académicos. La tentación al autoritarismo y al excesivo control sobre el personal ha estado presente en algunas de estas instituciones, y sin duda ha minado las posibilidades de avance. Por desgracia, esta es la tendencia prevaleciente. Ha habido dificultades serias entre el personal académico de alguna de las instituciones. Desde académicos inconformes también se puede manipular a los alumnos en función de intereses grupales, lo que nuevamente pone en riesgo el avance académico y su calidad. Sin embargo, ahí donde se han podido construir equipos académicos –Tabasco sería un caso ejemplar– los

avances pueden darse más rápido y pueden instalarse de manera más pareja en las instituciones. Este aprendizaje constituye un llamado a definir de manera conjunta un modelo de gestión más democrático y participativo, a la vez que demandante con claras exigencias.

El personal académico, convencido del valor de las universidades interculturales, con canales de colegialidad y trabajo en equipo, con espacios de crecimiento profesional, con reconocimiento al trabajo bien hecho y al esfuerzo extraordinario, deriva satisfacción de las oportunidades de trabajo comprometido y de los logros alcanzados y resulta fundamental para la marcha ascendente de la institución.

## *Los alumnos*

Llama la atención la presencia femenina en la matrícula, en todos los casos mayoría –para todos, una sorpresa. Al parecer, esto se debe a que son los hombres los que salen de la comunidad, para continuar sus estudios o para buscar trabajo. De esta forma, la universidad intercultural representa para las mujeres la única oportunidad de continuar sus estudios.

También es digna de notar la presencia de alumnos mestizos. Como ya indicábamos, no se busca que las universidades sean exclusivamente para indígenas. Por el contrario, se favorece la experiencia intercultural que significa convivir con miembros de otras culturas indígenas y con la mestiza, y de la mestiza con ellos. Esto es algo que se ha dado naturalmente en estas universidades.

Estos alumnos, sin embargo, tienen características que los hacen diferentes de los de otras universidades. En un estudio realizado recientemente (Schmelkes, 2007b) de las universidades para las que contábamos con datos, descubrimos que casi un 40% de los alumnos de las universidades Intercultural de Chiapas e Intercultural del Estado de Tabasco proceden de familias cuyos padres no cursaron o no terminaron la primaria. Esto significa que estos alumnos han dado un salto triple o cuádruple en movilidad educativa respecto de sus padres.

También respecto de estas dos universidades pudimos constatar que un porcentaje similar, de una tercera parte de los alumnos, procede de familias que ganan un salario mínimo o menos, es decir, \$100 dólares estadounidenses mensuales. Ello nos dice mucho acerca de la fragilidad de la matrícula, y explica los altos índices de deserción reportados durante el primer año de vida de estas instituciones (15% en el caso de Tabasco, 21% en el caso de Chiapas). Incluso contando con la beca del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), de la que disfruta alrededor del 70% de los alumnos, si han de enfrentarse a una emergencia familiar – enfermedad o muerte de algún miembro de la familia o una crisis agrícola o de otra naturaleza–, la mayoría de ellos se ven en la necesidad de desertar.

Los resultados de estos alumnos en su prueba de ingreso a la universidad también los ubica por debajo de los que solicitan ingreso a otras universidades. Efectivamente, como se supuso cuando estas universidades se crearon, la formación previa recibida en las escuelas bilingües, las telesecundarias y los bachilleratos rurales a los que asisten estos alumnos dejan mucho que desear en cuanto a calidad de los resultados de aprendizaje. A pesar de ello, y al menos a juzgar por lo que opinan sus docentes al calificarlos, el año de nivelación surte los efectos esperados, pues las calificaciones de los alumnos en estas asignaturas durante el primer año son en general suficientes o buenos<sup>(8)</sup>.

La mayoría de los alumnos indígenas llegan a las universidades acostumbrados a avergon-

(8) Tuve la oportunidad de presenciar la presentación de trabajos del primer semestre en uno de los campus de la Universidad Veracruzana Intercultural. Los maestros se habían puesto de acuerdo para que los alumnos presentaran un sólo trabajo en el que se reflejaran los aprendizajes de cada una de sus materias. El trabajo era una investigación en campo sobre algún tema vinculado con la cultura. Los alumnos trabajaron en equipos y presentaron un documento en word con fotografías, y con un abstract en inglés, reportando su trabajo de investigación. Además, realizaron una síntesis de su trabajo en lengua indígena, en el software “Publisher”, con el fin de devolverle a su comunidad lo que sobre ella habían investigado. En el primer semestre había alrededor de 15 trabajos fruto de investigación en comunidad, impecablemente escritos en español y bellamente presentados en computadora.

zarse de sus orígenes indígenas y deseando ocultar el hecho de serlo. Pronto, sin embargo, dejan atrás estas actitudes y se vuelven orgullosos de ser indígenas y, cuando lo hacen, de hablar una lengua indígena. El cambio más evidente y más esperanzador es precisamente éste: la capacidad de los jóvenes de recuperar y desarrollar el orgullo de ser indígenas.

Estas universidades existen por y para los alumnos. Los avances obtenidos con ellos a lo largo de estos pocos años de experiencia conducen a afirmar el valor de la propuesta y a afianzar la necesidad de consolidarla y mejorarla.

### *Otros actores*

Hay otro conjunto de actores presentes y ausentes en las universidades interculturales. Un actor muy importante son los proyectos estatales o privados de desarrollo en las regiones. Muchos de estos proyectos se han vinculado de manera entusiasta con las universidades y han invitado a los alumnos a participar y hacer prácticas. Las comunidades son actores sumamente importantes en estos procesos, en general actores que se suman de forma entusiasta a las iniciativas de la universidad. Ya indicábamos que uno de los pilares formativos del modelo de universidades interculturales es el servicio a las comunidades. Es así como en algunos casos se ha logrado la presencia de proyectos estables de producción de hortalizas orgánicas, por ejemplo, por parte de los alumnos de desarrollo sustentable; de vitalización cultural – trabajo con fiestas, danzas, cantos – por parte de los alumnos de comunicación intercultural y de lengua y cultura; de enseñanza de la lengua indígena por parte de los estudiantes de lengua y cultura. La participación de las comunidades en estos esfuerzos ha sido de primordial importancia. Las comunidades también responden entusiastamente a los esfuerzos de difusión cultural que todas las universidades realizan durante festividades especiales tales como día de muertos, la fiesta del santo patrono, o frente a la organización de veladas culturales más frecuentes para presentar y discutir películas u obras de teatro puestas por los propios alumnos.

Los académicos locales o investigadores que trabajan las zonas también han estado presentes, a veces colaborando con lo que se les pide o con lo que ellos piden aportar, a veces observando escépticamente el trabajo de la universidad. Es indispensable lograr una mayor vinculación con académicos de la región.

Otras instituciones universitarias de la región ven con interés lo que ocurre en las universidades interculturales y en muchas ocasiones han propuesto proyectos conjuntos o la organización de jornadas deportivas o culturales. Universidades de otras regiones y de otros países han mostrado interés en colaborar con las universidades interculturales a través de convenios de intercambio de maestros y de alumnos y de realización de proyectos conjuntos. Existen convenios con estos fines con la Universidad de Nuevo México y con la Universidad de California en Santa Cruz con la Red de Universidades Interculturales que pueden dejar muchos frutos en el futuro. La Universidad Veracruzana Intercultural firmó un convenio con la Universidad Nacional a Distancia y con la Universidad Complutense, ambas españolas, para ofrecer un posgrado en Educación Intercultural para los docentes de la red interesados. Es evidente que las posibilidades de ampliar estos contactos son prácticamente infinitas.

Quienes han estado notoriamente y sorprendentemente ausentes de las universidades interculturales han sido las organizaciones indígenas. Su presencia ha sido muy fuerte en los momentos previos a la creación de las universidades interculturales, sobre todo en torno a la discusión de las sedes de dichas universidades. Una vez tomada la decisión de la sede, sin embargo, su presencia parece desmovilizarse. O bien, como ocurrió en el estado de Guerrero, se generan conflictos serios que en este caso llevaron a la creación de otra universidad intercultural contraria a la “del gobierno”, en la sede originalmente propuesta<sup>(9)</sup>.

## *La calidad*

Varias veces me he referido en este escrito a la importancia de apostarle a la buena calidad académica de estas instituciones para asegurar su consolidación y su participación como iguales en el consorcio de universidades e instituciones de educación superior del país e internacional. He hecho referencia a algunas de las medidas que se han tomado para tratar de asegurar dicha calidad. En lo que sigue recapitularé sobre las mismas:

- a) El personal docente. Los esfuerzos se han centrado en su formación permanente, para lo cual se han desarrollado procesos intensivos de inducción y sesiones periódicas de formación y de reflexión sobre su práctica. Cada institución se hace cargo de las segundas con diferente nivel de profundidad y de involucramiento del personal en las decisiones sobre los cambios necesarios.
- b) El currículum. Se procura definir con claridad tanto los aspectos preparatorios necesarios para los estudios universitarios – lenguajes, habilidades de razonamiento, capacidad de aprender por cuenta propia – como la articulación de los tres pilares que constituyen el modelo educativo. Las dos son áreas de innovación y por lo mismo deben de constituir objeto de seguimiento cercano y de modificaciones oportunas. Por otra parte, se tiene muy claro que la oferta educativa debe ser muy dinámica y que las carreras deben cambiar con frecuencia con el fin de no saturar el mercado. El análisis permanente de las necesidades y las potencialidades de la zona, y los apoyos expertos para el desarrollo de nuevas carreras adecuadas a las circunstancias locales, son exigencias que no se han cumplido con la cabalidad requerida y que habrán de ser fortalecidos. Entre la nueva oferta educativa se han explorado las posibilidades de Atención Primaria a la Salud con Enfoque Intercultural, Enfermería Obstétrica con Enfoque Intercultural, Derecho Patrimonial de los Indígenas (probablemente a nivel de posgrado), Derecho con mención en Derecho Indígena, Diseño Artesanal, Diseño Arquitectónico Intercultural, entre otros. Poco se ha avanzado en los estudios de factibilidad y en el diseño de esta oferta.
- c) La normatividad. Se ha buscado la mayor claridad en la definición de los reglamentos internos de la universidad: ingreso y promoción del personal académico; reglamentos de los alumnos; esquemas de titulación; servicio social. Esto con el fin de ir definiendo claros estándares comparables en estos delicados asuntos.
- d) La operatividad de los cuerpos orgánicos. La Junta Directiva y los Consejos Académico y de Vinculación Social deben operar con frecuencia y cumpliendo sus propósitos. El papel de la Junta Directiva en la vigilancia de las medidas tendientes a la calidad y protectoras de la misma resulta, al menos en estos primeros años, esencial. No puede permitirse que estas Juntas Directivas se conviertan en ritos rutinarios.
- e) La vinculación con el medio académico. La relación con otras universidades y centros académicos por la vía de las conferencias, los seminarios, la participación en concursos y como ya decíamos, el intercambio de profesores y alumnos y los proyectos conjuntos, resulta fundamental y debe fortalecerse.
- f) El aseguramiento de condiciones de infraestructura (aulas, biblioteca, oficinas administrativas, lugares de reunión académica) y equipamiento (libros y revistas, software, laboratorios de idiomas, aulas de cómputo, laboratorios) para el desarrollo óptimo de los procesos iniciados frente a las autoridades federales y estatales, así como la definición de actividades capaces de generar ingresos propios a las universidades sin distraer de las actividades

---

(9) Esto probablemente se deba a la desmovilización del movimiento indígena en los últimos dos años, debido entre otras cosas al llamado del subcomandante Marcos, del EZLN, a no votar en las elecciones de 2006, lo que fragmentó profundamente a las organizaciones indígenas.

académicas centrales, no puede dejar de mencionarse en esta lista. Ello exige un fuerte trabajo de cabildeo que deberá encontrar fuertes aliados en los tres niveles de gobierno y quizás también con el sector privado. Un espacio de actividad importante en este sentido es asegurar que las universidades puedan competir – porque está contemplado que así lo hagan y porque sus proyectos tengan la calidad necesaria para hacerlo, desde su especificidad, por los fondos extraordinarios que constituyen la manera como el gobierno federal apoya económicamente, y apoyará en el futuro, a las instituciones de educación superior.

## Prospectiva

El futuro de las universidades interculturales dependerá de la capacidad del Estado de dotarlas de las condiciones necesarias para desarrollar una educación, con pertinencia cultural y lingüística, pero también con alta calidad. También dependerá de la capacidad de las propias universidades interculturales de blindarse académicamente ante los intentos de uso político de los actores circundantes, y muy especialmente de los gobiernos estatales y municipales.

Las universidades interculturales tienen la capacidad, demostrada, de ser tan buenas como cualquier otra, y además de aportar al conocimiento sobre las culturas y las lenguas indígenas y al desarrollo nacional. Sostenemos que son una inversión necesaria para la construcción de un país intercultural. Ojalá haya las condiciones para poderlo demostrar.

## Referencias bibliográficas

- Ahuja, Raquel y Sylvia Schmelkes (2004) “Los aspirantes indígenas a la educación media superior”. En Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), *Evaluación de la Educación en México. Indicadores del EXANI-I*. México: CENEVAL, págs. 281-314.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2007) *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior. Memoria de experiencias (2001-2005)*. Disponible: [http://www.anui.es.mx/c\\_nacional/html/pdf/PAEI2.pdf](http://www.anui.es.mx/c_nacional/html/pdf/PAEI2.pdf). [Consultado: 18/01/2008].
- Casillas, Lourdes y Laura Santini (2006) *Universidad Intercultural: Modelo Educativo*. México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Básica (INEE) (2006) *Informe Anual 2006*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Básica (INEE) (2007) *Informe Anual 2007*. México: INEE.
- Schmelkes, Sylvia (2002) “Indigenous Education: An Example of Policy Failure”. En Fernando Reimers (ed.), *Unequal Schools, Unequal Chances*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schmelkes, Sylvia (2007a) Los efectos de Oportunidades sobre la educación de las poblaciones indígenas. Trabajo no publicado. México.
- Schmelkes, Sylvia (2007b) “Universidades innovadoras, nueva demanda”. En Ana María Ezcurra (coord), *Alumnos de primer ingreso en universidades latinoamericanas*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen, en prensa.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.