

# EL CORTO Y SINUOSO CAMINO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO (UAIM)

Ernesto Guerra García (\*)

María Eugenia Meza Hernández (\*\*)

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) es una pequeña institución intercultural relativamente joven, ubicada en una región *chichimeca* en el estado de Sinaloa en el noroeste de la República Mexicana.

La institución se localiza en la región donde habita el pueblo *yoleme mayo* de Sinaloa, cuya cultura autóctona floreció al norte del estado. Su influencia local abarca los municipios Ahome y El Fuerte, que en 2005 contaban con 5.258 y 5.342 *yolem'mem* de una población total de 388.344 y 92.585 habitantes respectivamente (INEGI, 2005). Cabe aclarar que esta etnia no solamente habita Sinaloa sino que también forma parte de uno de los grupos étnicos más importantes del vecino municipio norteño de Sonora.

Sinaloa cuenta con una gran diversidad étnica debido a la migración de grupos de indígenas provenientes del sur del país y que se instalan principalmente en el centro y sur del estado. Es común encontrar *nahuas*, *zapotecos*, *mixtecos*, entre otros, trabajando como jornaleros agrícolas.

(\*) Coordinador General de Investigación, Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); [eguerrauaim@yahoo.com.mx](mailto:eguerrauaim@yahoo.com.mx)

(\*\*) Facilitadora educativa y Comisionada de Posgrado, Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); [uaim\\_posgrado@yahoo.com.mx](mailto:uaim_posgrado@yahoo.com.mx)

Guerra García, Ernesto y María Eugenia Meza Hernández (2009) El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 215-250

## Marco histórico contextual

### *Reseña histórica*

El 5 de diciembre de 2001, se fundó en Mochicahui <sup>(1)</sup>, municipio El Fuerte, Sinaloa, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Su enfoque inicial fue dar oportunidades de educación superior a los grupos étnicos del norte de Sinaloa y sur de Sonora, *yoleme mayo* y *yoleme jia'ki*. Pero posteriormente se contó con la participación de jóvenes provenientes de etnias de otros estados de la República Mexicana, tales como *ch'ol*, *mam*, *zoque*, *chinanteco*, *tzeltal*, *tzotzil*, *mazahua*, *zapoteco*, *rarámuri*, etc., así como de algunos países latinoamericanos (Nicaragua, Ecuador y Venezuela), lo que proyectó a esta universidad como la primera en su género y la de mayor presencia de expresiones étnicas de todo el país (Guerra, 2008).

Sus orígenes se remontan a la fundación, en 1982, del Departamento de Etnología (que derivó en el Instituto de Antropología en 1984) de una de las universidades públicas del estado de Sinaloa en México: la Universidad de Occidente (UDO). El antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta estuvo a cargo del proyecto desde sus raíces y posteriormente fungió como el primer rector de la UAIM (UAIM, 1999).

En agosto de 1999, este instituto admitió a los primeros 350 estudiantes que posteriormente fueron reincorporados a la UAIM y que dieron vida a las primeras actividades universitarias. Como en todo inicio, la institución comenzó con grandes dificultades económicas que se prolongaron por varios años. Sin embargo, las gestiones de las autoridades buscaron sensibilizar al más alto nivel de decisión en el país. Fue así como, en medio de muchos problemas presupuestales, el jueves 18 de abril de 2002 la UAIM fue visitada por el entonces Presidente de México, Vicente Fox Quesada, quien durante su discurso alentó a los estudiantes a mantenerse en esta opción educativa, generándoles grandes expectativas (Guerra, 2008).

No obstante, el apoyo esperado nunca llegó y las difíciles condiciones políticas y económicas se fueron agudizando hasta derivar en un conflicto institucional que motivó la separación del cargo del primer rector, el 24 de abril de 2004. Para remediarlo, el 21 de septiembre de 2004 se logró acordar el presupuesto que solucionaría los problemas económicos de la institución en lo que restaba de ese año.

Es necesario aclarar que debido a las dificultades, durante algunos períodos los facilitadores y administrativos no recibían el pago de sus salarios. A pesar de esto, las actividades académicas nunca se detuvieron, lo que muestra la entrega y el cariño que la comunidad universitaria siempre ha tenido hacia la institución.

---

(1) Mochicahui es un poblado en la región *yolem' me mayo* a menos de 20 Km. al Noreste de Los Mochis, Sinaloa.

El 8 de octubre de 2004, la universidad se convirtió por primera vez en Alma Mater al tener su primer titulado: un joven estudiante indígena *yoleme mayo*, oriundo de *Jaguara II*, Sinaloa, quien obtuvo el título de licenciado en Sociología Rural.

El 3 de noviembre de 2004, José Concepción Castro Robles recibió el nombramiento formal como rector y unos días después comenzó la aplicación de las recomendaciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

La visita posterior de la Coordinadora General de la CGEIB, el 13 de septiembre de 2005, agilizó las gestiones para que el 12 de octubre de ese año la institución llegara a ser formalmente reconocida, con algunas condicionantes, como parte de las universidades interculturales promovidas por esta dependencia.

Mientras tanto los procesos educativos continuaron avanzando al interior de la institución. En noviembre de 2005 se realizó el primer acto histórico de 45 alumnos próximos a recibir el título de licenciatura; en junio de 2006, el de los primeros 20 estudiantes que concluyeron el programa escolarizado de maestría y en diciembre del mismo año, la universidad otorgó el primer grado de maestría.

Cuando se creó oficialmente la Red de Universidades Interculturales (REDUI), en octubre de 2006, la institución comenzó a tener una participación más activa en la CGEIB. Muestra de ello es que el 18 de enero de 2008 fue visitada por los rectores de esta red.

A través de esta organización, se pudo establecer un mayor enlace entre la UAIM y las demás universidades interculturales y aumentar la fuerza de negociación con otras instituciones nacionales tomadoras de decisiones y proveedoras de fondos.

### *Datos descriptivos*

Actualmente la UAIM es una Institución Pública de Educación Superior (IPES) de carácter intercultural, con personalidad jurídica y patrimonio propio y tiene dos localidades: la primera, su sede principal, en Mochicahui, en el municipio El Fuerte; y la otra en Los Mochis, una pequeña ciudad en el municipio Ahome, ambas en el norte de Sinaloa.

Ofrece cuatro programas educativos de ingeniería: Sistemas Computacionales, Sistemas de Calidad, Forestal y Desarrollo Sustentable; y cinco de licenciatura: Sociología Rural, Psicología Social Comunitaria, Derecho, Turismo Empresarial y Contaduría; todos con una duración de cuatro años después del bachillerato. Además cuenta con dos programas de maestría: Educación Social y Economía y Negocios; y uno de maestría y doctorado en Desarrollo Sustentable de los Recursos Naturales.

La institución tiene una matrícula actual de alrededor de 1.350 estudiantes provenientes de un crisol cultural de más de 25 grupos étnicos de América Latina. 45% de

ellos son mestizos de escasos recursos económicos, mientras que el 55% restante se adscribe a alguno de los grupos étnicos que se mencionan en la tabla 1.

El idioma convencional en la institución es el español, sin embargo es de resaltar que, aunque los dominios orales y escritos sean muy dispersos, aproximadamente 75% de los estudiantes indígenas son bilingües, mientras que entre los docentes sólo el 5% indígena habla *yoleme mayo* y español.

La UAIM cuenta actualmente con 75 facilitadores: 5% indígenas *yolem'mem* y 95% mestizos; 75% de planta y 25% cubren asignaturas por horas. Es reconocida por el gobierno mexicano; sus programas educativos, títulos y grados tienen validez oficial ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

**Tabla 1: Pueblos indígenas de origen de los estudiantes de la UAIM en el ciclo 2008 - 2009**

Grupo Étnico	%	Grupo Étnico	%	Grupo Étnico	%	Grupo Étnico	%	Grupo Étnico	%
<i>Yoleme</i>	42,0%	<i>Jia'ki</i>	4,0%	<i>Mame</i>	2,0%	<i>Trique</i>	0,9%	<i>Chanc</i>	0,3%
<i>Ch'ol</i>	8,0%	<i>Zapoteco</i>	3,0%	<i>Mixe</i>	1,5%	<i>Kari'ña</i>	0,5%	<i>Guarijío</i>	0,2%
<i>Mixteco</i>	7,0%	<i>Cora</i>	2,0%	<i>Mocho</i>	1,0%	<i>Mazateco</i>	0,5%	<i>Kumiai</i>	0,2%
<i>Raramuri</i>	6,0%	<i>Zoque</i>	2,0%	<i>Tzotzil</i>	1,0%	<i>Nahuatl</i>	0,5%	<i>Otomi</i>	0,1%
<i>Chatino</i>	5,0%	<i>Tepehuano</i>	2,0%	<i>Tzeltal</i>	1,0%	<i>Totonaca</i>	0,5%	<i>Pemon</i>	0,1%
<i>Huchol</i>	5,0%	<i>Chinanteco</i>	2,0%	<i>Mazahua</i>	1,0%	<i>Chaima</i>	0,5%	<i>Piapoco</i>	0,1%

Fuente: Construcción del autor a partir de los datos históricos de la Administración Escolar de la UAIM proporcionados en enero de 2009.

### *Los objetivos rectores*

El hecho de incluir a estudiantes provenientes de una gran diversidad cultural no es suficiente para la interculturalidad, ya que como menciona Mato (2008a): «Para superar el legado colonial, las universidades deben reformarse a sí mismas para ser más pertinentes con la diversidad cultural propia de la historia y el presente de las sociedades de las que forman parte» (p. 138). Por eso, para el caso de la UAIM, fue necesario comenzar haciendo evidentes las relaciones de dominio cultural en la sociedad mexicana y en especial la sinaloense, y dejando de lado las falsas ideas de igualdad en las actuales interrelaciones culturales.

Así, en la propuesta inicial de la UAIM se consideró que en la realidad los procesos culturales, intraculturales y entreculturales son fenómenos que la dinámica de las sociedades no puede controlar. Los estudiantes y docentes se encuentran sujetos a las fuerzas de la sociedad, a las de su propia cultura y a las de las relaciones entre las culturas. El diseño del currículum debía considerar este hecho.

Del diálogo de estas ideas con las de los funcionarios de la CGEIB y con las de una gran cantidad de actores políticos y educativos, han surgido los documentos rec-

tores solicitados por la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Entre ellos se destaca que la misión (actual) de la institución es contribuir a la formación de personas exitosas y colaborativas que a través del intercambio y la construcción de saberes y conocimientos, les permitan, ante la diversidad y la globalización, alcanzar altos niveles de competitividad que impacten el desarrollo de las comunidades (UAIM, 2009).

El reto de la UAIM sigue vigente y consiste en resolver la problemática de cómo hacer de la institución una generadora de prácticas y dinámicas interculturales simétricas entre las culturas indígenas y la cultura occidental, que supere la formación de individuos para el mercado laboral del capital, sin que los aisle de sus comunidades o de sus etnias (Sandoval y Guerra, 2007: 285). El peligro inminente es que, contrario a sus fines, se convierta en una de las instituciones de avanzada del proceso etnográfico (Díaz, 2006).

### *Aspectos legales y organizacionales*

La UAIM cuenta con financiamiento federal y estatal; su normatividad principal descansa en su Ley Orgánica y en un Estatuto General, que rige sus actividades cotidianas. Cabe aclarar que actualmente su legislación está en revisión con el objetivo de mejorar los procesos educativos y administrativos y de orientar a la universidad hacia la interculturalidad establecida por la CGEIB.

Al igual que la normatividad, su organización está siendo rediseñada. El organigrama básico general presenta a la H. Junta Ejecutiva como suprema autoridad para la promoción, normalización y vigilancia de la institución; ésta se conforma por representantes del gobierno estatal, del sector productivo, del indígena y de los facilitadores. En segundo plano se encuentra el H. Consejo Educativo Universitario, órgano de autoridad colegiada para las operaciones de la institución (UAIM, 2002).

El Rector es la máxima autoridad ejecutiva de la institución y representa legalmente a la universidad; su rectoría la componen cuatro Coordinadores Generales: de Administración, de Educación, de Desarrollo Institucional y de Investigación, así como los Coordinadores de las Unidades Geográficas. Para su designación, el H. Consejo Educativo propone una terna que después de ser analizada por la H. Junta Ejecutiva, es seleccionada y nombrada por ésta (Gobierno del estado de Sinaloa, 2001).

Las autoridades universitarias rinden cuentas en el gobierno del estado de Sinaloa, principalmente a la Secretaría de Educación Pública y Cultura estatal (SEPyC), y en el Gobierno Federal, a la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y a la CGEIB.

### *Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia*

La evolución histórica de la matrícula de la universidad mostrada en la tabla 2 presenta los promedios anuales que han resultado de la ecuación del ingreso, del egreso y del ausentismo intermitente y se ha dado según las etapas y los momentos históricos que se describieron en los apartados anteriores.

**Tabla2: Evolución de la matrícula de la UAIM**

Año	2001 – 2002		2002 – 2003		2003 – 2004		2004 - 2005		2005 - 2006	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Inscritos	660	630	908	836	249	197	388	293	440	364
<b>Total</b>	1290		1744		446		681		804	
Egresados	0	0	0	0	3	5	22	19	37	23
<b>Total</b>	0		0		8		41		60	
Egresados indígenas	0	0	0	0	2	3	16	12	23	18
<b>Total</b>	0		0		5		28		41	

Año	2006 – 2007		2007 – 2008		2008 – 2009		Totales Acumulados		Promedio	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Inscritos	680	607	712	638	715	670	2625	2340	594	529
<b>Totales</b>	1287		1350		1385		4965 <sup>(2)</sup>		1123	
Egresados	51	41	77	68	150	100	340	256	43	32
<b>Total</b>	92		145		250		596		75	
Egresados indígenas	41	33	40	35	75	50	197	151	25	19
<b>Total</b>	74		75		125		348		44	

Fuente: Construcción del autor con datos de Administración Escolar de la UAIM.

H: Hombres, M: Mujeres

De acuerdo con estos datos históricos, la cobertura de la institución es muy amplia ya que los estudiantes provienen de más de 13 estados de la República Mexicana, además de las comitivas de Nicaragua, Ecuador y Venezuela.

Como mencionamos, el modelo educativo inicial, que se ha modificado poco a poco, se basaba en el aprendizaje autogestivo donde los estudiantes construían el conocimiento, apoyados en técnicas de investigación, la asesoría de los facilitadores, las tecnologías de información como el internet y demás escenarios informativos. Sin embargo, las nuevas retóricas del modelo resaltan un poco más la docencia y disminuyen el peso de la asesoría individual.

Cabe mencionar que había una conciencia generalizada entre los facilitadores y funcionarios de que el modelo educativo inicial fue sólo una propuesta y que en la práctica diaria se iría modificando, en este caso para incorporar los métodos de las universidades locales convencionales y que están de acuerdo con los criterios uniformadores de evaluación y acreditación estipulados por la SES.

Con respecto a la investigación es importante comentar que siempre se ha considerado como parte fundamental del modelo educativo, de sus resultados ha surgido

(2) Esta cantidad no corresponde a la suma de los inscritos cada año, sino a la cantidad acumulada de estudiantes inscritos en la institución que han cubierto una estancia aproximada de cuatro años.

la producción de al menos 5 libros. El primero de ellos orientado a difundir la medicina indígena mediante el uso del Temascal Otomí y otros que han versado sobre la misma universidad y los procesos de desarrollo de las comunidades indígenas.

Aún con muchas posibilidades de mejorar y envuelta en una dinámica de constantes cambios, la UAIM ha podido formar profesionistas que en su mayoría se encuentran empleados. Aproximadamente 40% han regresado a sus comunidades de origen, 40% se encuentran trabajando en la localidad y el restante 20% han emigrado a otros estados de la República para trabajar o continuar una maestría. Esto corresponde plenamente a lo planeado desde el inicio, ya que la nueva dinámica migratoria indígena y mestiza contempla la posibilidad de que no todos los estudiantes regresen al lugar geográfico de donde partieron.

Definitivamente la institución ha tenido y sigue teniendo impactos positivos en la sociedad en general. El principal es que, al menos, algunos jóvenes provenientes de las culturas originarias tienen ahora esa oportunidad de realizar estudios superiores.

La tabla 3, muestra, entre otras cosas, cómo en general en todo México se atiende a menos del 1% de los jóvenes indígenas en edad de estudiar. También se observa que la UAIM es la que en números totales tiene una mayor cobertura, aunque habría que considerar que es un poco menor al valor presentado ya que su matrícula está constituida por jóvenes provenientes de toda la República Mexicana y más allá de sus fronteras.

**Tabla 3: Cobertura de las universidades interculturales en México**

Universidad Intercultural	Población regional en edad esperada de realizar estudios universitarios (17 a 23 años)*	Matrícula de Universidades Interculturales***	Cobertura
Universidad Autónoma Indígena de México	4.321	1.385	32,0 %
Universidad Intercultural de Chiapas	134.152	1.172	0,87%
Unidad Intercultural de Veracruz	64.317	681	1,06%
Universidad Intercultural del Estado de México	31.589	486	1,54%
Universidad Intercultural de Tabasco	6.771	447	6,60%
Universidad Intercultural de Quintana Roo	21.764	400	1,84%
Universidad Intercultural de Puebla	63.260	322	0,51%
Universidad Indígena Intercultural de Michoacán	14.065	297	2,11%
Universidad Intercultural de Guerrero	46.669	165	0,35%
Total en los Estados Unidos Mexicanos	713.615**	5.355	0,80%

\* Estimación realizada con base en el XII Censo General de Población y Vivienda 2005.INEGI.

\*\* Esta población corresponde con el total de población indígena en edad de estudiar.

\*\*\* Datos proporcionados por la CGEIB en febrero de 2008

Fuente: construcción de los autores.

La institución está contribuyendo significativamente en el desarrollo económico de las comunidades sinaloenses. Mochicahui, por ejemplo, antes de que la universidad se instalara, era un poblado con poco dinamismo; ahora se ha convertido en una de las localidades de mayor crecimiento en el norte de Sinaloa.

Así mismo, la UAIM ha promovido la reflexión en muchos sectores que no habían percibido la magnitud y la complejidad del mundo indígena y ha generado una nueva forma de entenderlo en el contexto local.

## **La UAIM en la esfera política de la educación superior intercultural en México**

### *La UAIM y la UDO*

En agosto de 1999, la UDO había planteado en su estrategia de desarrollo adscribirse fielmente a las políticas educativas nacionales para la educación superior y buscar incrementar la calidad educativa. Esto significaba prácticamente la implementación estricta del examen de admisión desarrollado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A. C. (CENEVAL) (organismo acreditado por la SEP) y el incremento de las cuotas escolares internas, lo cual dejaba prácticamente afuera a muchos estudiantes de escasos recursos y especialmente a todos los jóvenes de origen *yoleme mayo* en el Norte de Sinaloa.

En contraposición, los directivos del Instituto de Antropología, iniciaron una serie de acciones cuyo objetivo era el de aminorar los efectos negativos de tales políticas.

De esta forma, el instituto admitió sin exámenes de admisión a los primeros estudiantes mestizos y *yolem'mem mayo* de la localidad. La importancia de este hecho radica en que la UDO empezó en aquel entonces a manejar dos políticas encontradas al interior de la institución: una de corte elitista, donde la cobertura dejaba de ser importante en pos de incrementar los estándares de calidad para los estudiantes que lograran ingresar; y otra, liderada por el instituto, en la que se buscaba dar oportunidad a los jóvenes indígenas y mestizos de las comunidades rurales que difícilmente podían comprobar sus competencias ante un examen urbano y monoculturalista diseñado por mestizos para mestizos y que no podían pagar ninguna cuota escolar.

Mientras que para los principales funcionarios de la UDO la cuestión indígena entraba en un plano secundario y debía ser resuelta por el entonces Instituto Nacional Indigenista (INI), para los directivos del instituto no solamente era imperativo tener una mayor apertura al ingreso, sino que se deberían desarrollar estrategias de flexibilidad para que los estudiantes permanecieran y terminaran sus estudios.



Debido a lo anterior y a otros factores políticos, el instituto se separó definitivamente de la UDO y se creó la UAIM.

### *La Comisión para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa*

Es sorprendente cómo una serie de coincidencias y las actividades de los actores van entrelazando el tejido social e institucional. Los anteriores hechos en el sector educativo concordaron con un cambio en las políticas indigenistas promovidas por la Comisión para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa, pues se quería suscitar que las comunidades generaran su desarrollo.

En 1998, como parte del programa de campaña del que fuera Gobernador de Sinaloa, Juan S. Millán Lizárraga, en la Comisión para la Atención de los Pueblos Indígenas de Sinaloa, surgió la idea de ofrecer educación superior a los *yolem'mem mayo* del norte del estado. La problemática atacada desde su creación en 1982 con la estrategia de otorgar subsidios, bonos y erogaciones directas en efectivo para los principales líderes indígenas, no había sacado de la pobreza a este grupo étnico. Por ello se propuso el proyecto «Mochicahui, Nuevas Fronteras», sustentado en que la educación podría detonar el cambio hacia mejores condiciones de vida (UAIM, 1999).

En el documento que soportaba el proyecto, se mencionaba que las comunidades indígenas se encontraban en zonas que tenían una riqueza incalculable (zonas intermedias de desarrollo), pero lo que faltaba era el recurso humano apto para motivar el crecimiento económico y la reanimación étnica. Además contemplaba que no podía ser exclusivo de los *yolem'mem* sino que debía atender a los grupos más importantes en el noroeste del país: *pai'pai*, *cochimi*, *kiliwa*, *cucapá* y *k'miai* en Baja California; *yoleme* de Baja California Sur; *cucapá*, *pápago*, *seri*, *kikapoó*, *pima*, *yoleme jia'ki*, *yoleme mayo* y *warijío* en Sonora; *tarahumar* en Chihuahua; *tepehuan* alto y bajo en Durango; *cora* en Nayarit y *huichol* para Nayarit y Jalisco (UAIM, 1999).

«Mochicahui Nuevas Fronteras» planteaba que el México mestizo tenía una deuda de casi 500 años con los pueblos autóctonos y que era el momento de comenzar a pagarla a través de la generación de mecanismos que aseguraran el bienestar de esta población.

El encargado de la Comisión dio el soporte político extraordinario para la separación del Instituto de Antropología de la UDO y posteriormente para la formalización de la creación y la consolidación de la UAIM.

Desde ese entonces, los tiempos han traído cambios en la organización estatal y la UAIM ha transitado por dos administraciones de gobierno. En la primera, que es la que se ha narrado brevemente, la institución dependía de los criterios de la Comisión; pero para el gobierno actual del estado, la UAIM como universidad pasó a depender de las orientaciones de la Secretaría de Educación Pública.

Este cambio en la organización dio a la institución dos matices históricos. En el primer período, las preocupaciones explícitas versaban sobre las políticas indigenistas y en el segundo, las inquietudes expresas se orientan al cumplimiento de las políticas educativas nacionales y estatales.

### *La UAIM y los gobiernos municipales*

Los gobiernos municipales de El Fuerte y de Ahome en Sinaloa también han aportado recursos significativos a la UAIM. Pero es de destacar el extraordinario empuje que dio a la institución el presidente municipal de El Fuerte, Humberto Galaviz Armenta, indígena *yoleme mayo* de Los Higueras de los *Natoches*, en su período administrativo a finales de los años noventa. Ahora, después de su muerte, tiene un gran reconocimiento como cofundador.

### *La UAIM y los Cobanaröm (Gobernadores tradicionales indígenas)*

El Comisionado para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa, el Director del Instituto de Antropología y el Presidente del municipio El Fuerte fueron quienes gestionaron, a finales de los años noventa, con los gobernadores tradicionales indígenas –*cobanaröm*– la apertura de la Universidad, pues sería el detonante principal para el desarrollo definitivo de sus comunidades.

La figura del *cobanaröm* para los *yolem'mem* no sólo es importante en relación con las fiestas y las tradiciones y la conservación de su cultura. Su actividad es relevante ya que atienden muchos asuntos políticos relacionados con la estabilidad, la armonía y el desarrollo de las comunidades adscritas a los centros ceremoniales.

Para el norte de Sinaloa los 20 centros ceremoniales son: Sibirijoa, Capomos, Charay, Jaguará, Mochicahui, Tehueco, Tepulcahui, San Miguel, La Florida, Owira, Lázaro Cárdenas, Bacoreuis, Baymena, San Javier, Baca, Pueblo de Huites, La Cieneguita de Nuñez, Juan José Ríos, La Playita y Angostura.

Su decisión no fue sencilla, pues para ellos representaba dejar de percibir directamente la cantidad de subsidios a los que estaban acostumbrados a cambio de la creación de la institución propuesta por los *yoris* (los blancos irrespetuosos). Tampoco fue fácil ya que la idea de una universidad no fue bien recibida por todos los *yolem'mem*. Repetidamente, en sus reuniones manifestaban que gran parte de sus problemas habían sido debido a la relación que tenían con los *yoris* y su plan de civilización.

Sin embargo, la esperanza de que algunos de ellos pudieran trabajar en la universidad, les pareció atractiva. Así, la institución fue vista como fuente de empleos y detonante económico para sus comunidades. De esta forma, desde 1999 una parte de las partidas presupuestales han estado autorizadas y firmadas por los *cobanaröm* en turno.

Los rectores de la UAIM han tratado de mantener buenas relaciones con cada uno de ellos, pero sin dejar que tomen directamente decisiones en los asuntos internos de la institución.

### *Las asociaciones indígenas*

Existen alrededor de 30 organizaciones *yolem'mem*: la Federación Estatal de Pueblos Indígenas *Yoremes Mayos* de Sinaloa A.C., *Yoremes Mayos* Unidos de Sinaloa A.C., Profesionistas *Yoremes Mayos* «Prof. Francisco Valenzuela Valenzuela», A. C., el Comité Regional de Artesanos *Yoremes Mayos* de Sinaloa A. C., el Consejo Directivo Autónomo *Yoreme Mayo* de Fondos Regionales Indígenas de Sinaloa, entre otros, que han buscado un mayor acercamiento con la universidad.

En reuniones realizadas con funcionarios de la UAIM, han manifestado su descontento porque los directivos no sean de la etnia *yoleme* y no entiendan completamente los problemas de la comunidad. Se quejan porque aún hay muchos jóvenes *yolem'mem* en edad de estudiar que, por una u otra causa, no se encuentran en la institución y porque los puestos que se declaran vacantes sean cubiertos inmediatamente por *yoris*.

A pesar de que algunos *cobanaröm* y algunos profesionistas forman parte de la institución, sus demandas han sido constantes desde la apertura de la institución: 1) mayores oportunidades de empleo para su pueblo, 2) participación de los profesionistas *yolem'mem* en los puestos directivos de la universidad, 3) mayor difusión de la institución en las comunidades alejadas y 4) mayor flexibilidad para los jóvenes *yolem'mem*.

### *La UAIM y la CDI*

Una gran coincidencia que se dio con la creación de la UAIM fue que, con la alternancia política, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) realizó una campaña extraordinaria de difusión de la UAIM en todas las comunidades indígenas del país, a tal grado que en los primeros años de la institución todos los días se recibían a jóvenes indígenas que habían dejado sus comunidades para estudiar educación superior.

Para ello la CDI buscó continuamente aportar recursos para infraestructura y algunas veces para el gasto operativo de la institución. Con el cambio de administración en el gobierno federal, las relaciones con los funcionarios de esta comisión se han mantenido. Sus aportaciones siguen siendo significativas en el desarrollo de la infraestructura y en la mejora de las condiciones de la UAIM.

## *La UAIM y la CGEIB*

En noviembre de 2001 la institución fue visitada por la encargada de la CGEIB, para realizar un diagnóstico y sugerir las orientaciones que la institución debería seguir para recibir el apoyo del gobierno federal. En su informe al subsecretario de educación superior, enfatizó que los puntos fuertes de la institución eran en ese momento: 1) el modelo educativo, poco ortodoxo pero coherente, 2) el personal de tiempo completo y 3) un verdadero compromiso con la institución. Paralelamente, según su parecer, los puntos débiles eran: 1) la incongruencia del método basado en el aprendizaje y la investigación que contrastaba con una biblioteca pobre y la ausencia del internet en la institución, 2) la pobreza de las instalaciones y de las condiciones para atender a los alumnos, 3) la falta de formación de los maestros y la endogamia en el proceso de superación profesional, 4) lo indígena se observaba propiamente difuso, aún cuando los estudiantes eran indígenas, 5) el currículum que no contemplaba a indígenas de otras regiones, 6) problemas de funcionalidad del modelo de tutorías, ya que al depender de la demanda, los alumnos tímidos no tenían acceso y 7) el liderazgo que se concentraba sólo en el director y no había sido delegado de ninguna forma.

Después de esta visita, las relaciones de la UAIM con la CGEIB se recrudecieron ya que el primer rector se negaba a aplicar las recomendaciones, pues implicaba abandonar los ideales y someterse al dominio de la SES.

La CGEIB, por su parte, inició un programa de creación de universidades interculturales. La primera fue la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), en San Felipe del Progreso en 2003, y posteriormente se fueron consolidando otras más: la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), la Universidad Veracruzana Intercultural (UV-I), la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIIMQROO) y la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG).

Pero los tiempos todo lo cambian y una vez que el actual rector de la UAIM recibiera el nombramiento, decidió aplicar las nuevas recomendaciones de la CGEIB que se resumían en: a) orientar a la institución hacia la interculturalidad en los documentos rectores; b) rediseñar los procesos educativos tomando en cuenta la producción editorial de la CGEIB; c) reforzar la investigación en lengua y cultura; d) mantener el enfoque flexible y centrado en el estudiante; y e) crear los Consejos Social y de Vinculación y de Desarrollo Institucional (Guerra, 2008).

La nueva administración de la CGEIB ha mantenido las relaciones con la UAIM de manera intensiva. Su apoyo le ha dado a la institución una mayor fuerza de negociación ante las diferentes ventanillas del gobierno federal.

## *La UAIM y la SEPyc*

Una vez que el gobierno del estado de Sinaloa emitió el decreto de creación de la universidad, ésta debió cumplir los requisitos que la Secretaría de Educación Pública estatal (SEPyc) marcaba para la creación de los programas de estudio.

Los funcionarios de la UAIM comenzaron los trámites ante la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) de la SEPyc para la apertura de las carreras.

La postura de este organismo fue muy clara desde un principio, para ellos la UAIM no tenía sentido ya que ningún programa de estudio podía cumplir con los criterios de pertinencia ¿Dónde estaban las empresas que recibirían a los jóvenes *yolem'mem*? ¿Por qué abrir una institución a jóvenes indígenas cuando estos 'podían' entrar como cualquier otro mexicano a las universidades públicas que ya existían?

Ningún programa educativo fue aceptado sin una discusión intensa. No se quería aceptar los programas de Contaduría y Derecho, por ejemplo, puesto que las demás IPES de la localidad ya los ofrecían y significaba una redundancia en la oferta educativa. Los funcionarios de la UAIM argumentaban que las comunidades indígenas tenían el derecho de contar con profesionistas de toda índole y que el desarrollo vendría gracias al impulso que estos jóvenes darían a sus pueblos. Después de muchos alegatos, los funcionarios de la SEPyc terminaban cediendo bajo protesta.

Con los cambios de gobierno, las relaciones entre los funcionarios han mejorado y la UAIM no sólo es aceptada por la SEPyc, sino que ahora es motivo de orgullo.

## *La UAIM y la Cámara de Diputados*

Es importante mencionar que desde el inicio de la UAIM, la búsqueda del presupuesto ha sido una de las principales preocupaciones de la rectoría. Esto ha llevado a los funcionarios de primer nivel a gestionar los recursos hasta la última instancia en la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión en la ciudad de México.

Cabe mencionar que la supervivencia de la UAIM ha sido de manera definitiva, gracias a los apoyos ordinarios y extraordinarios de algunos legisladores que en sus funciones lograron ver la importancia de la institución y lograron apoyarla, a veces en los momentos de mayor conflicto interno.

Para la institución han sido de gran relevancia la participación de la comisión de asuntos indígenas y la de educación pública y servicios educativos de esta cámara. Sus aportaciones han podido consolidar lo que en los primeros años parecía un proyecto que difícilmente se mantendría.

## *La UAIM y la SES*

Una de las instituciones con las que la UAIM históricamente había tenido una serie de desencuentros fue la Subsecretaría de Educación Superior (SES), pues al mismo tiempo que transcurría el proceso de nacimiento de la UAIM, el gobierno federal y estatal cambiaba las políticas de educación superior, buscando reformar la gestión de las universidades a través de ejercicios de planeación y evaluación asociados con un nuevo lenguaje y abundante nomenclatura en siglas. A principios del año 2000, la SES introdujo un tipo de racionalidad administrativa que condujo a que las IPES se vieran obligadas a realizar complejos ejercicios de planeación para la obtención de recursos (De Vries e Ibarra, 2004: 576). Así es como la UAIM se vio envuelta, desde su inicio la elaboración del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), como requisito para la obtención del presupuesto.

Sin embargo, el proyecto de la UAIM no era bien visto por las autoridades de la SES ya que no se encontraba alineado con el modelo de calidad que promovía. La gestión de la Universidad se vio con muchos problemas desde el principio, pues coincidentemente inició en un período en que las políticas públicas gubernamentales tuvieron la clara intención de modificar la gestión de las instituciones tradicionales, en las que también se recrudecieron las complicaciones vinculadas con la obtención de presupuesto.

Estas políticas impulsaron dos procesos cruciales a partir del año 2000 para que las universidades públicas pasaran del gobierno a la gestión: la planeación y la evaluación. De esta manera, la UAIM nació con las últimas exigencias, compitiendo con las demás instituciones de educación superior y sin oportunidad de transición.

Los resultados eran de esperarse. La primera vez que la institución entregó el PIFI en 2002, el proyecto fue rechazado en los siguientes términos: 1) la Universidad tiene dos años de existencia y en ese tiempo es muy difícil establecer tanto la viabilidad del proyecto educativo como determinar fehacientemente las virtudes y defectos del modelo de enseñanza que propone; 2) el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional está dirigido al fortalecimiento de las actividades institucionales y, en este sentido, entendemos que los proyectos derivados deberían dirigirse a la modificación o mejoramiento de las actividades ya existentes. En el caso que nos ocupa, prácticamente, todo el Programa está dirigido a la finalización de la etapa de creación de una institución, toda vez que la mayor parte de los recursos estaría dirigida a la construcción de instalaciones con las que ahora no cuenta; 3) el modelo educativo en el que se basa la propuesta tiene serias dificultades de sustento teórico y de filosofía educativa, así como una idea contraria a la universidad de la que debe constituirse toda institución de educación superior. Lejos de parecer un modelo fundado en el conocimiento científico y basado en las leyes racionales y lógicas, se trata de una mezcla confusa de pretendidas concepciones cognoscitivas de avanzada, cuya efectividad no ha sido experimentada con anterioridad. Esto hace muy riesgosa la fundación de una universidad con estas ideas.

Estos y otros comentarios hacían ver que la universidad no podía ser bien evaluada por un grupo mestizo de profesores cuya percepción distaba mucho de la realidad que se vivía en Mochicahui. Como menciona Porter (2004: 576), «la metodología calificada como ‘típica’ por SESIC, en su afán de demostrar que se quiere mantener el proceso en forma ‘simple y visual’, muestra la gran confusión conceptual en la que permanecen los principales actores en el gobierno de la educación superior».

En la administración posterior, tanto de la UAIM como de la SES, las relaciones se reestablecieron y se logró que el PIFI institucional fuera autorizado por primera vez hasta el año 2007.

## **Relatos de experiencias. Logros y dificultades de la UAIM**

### *Acceso y movilidad en la educación superior intercultural*

Sin pretender caer en una visión reduccionista de movilidad social y aceptando el hecho de que, ahora más que nunca, la alineación étnica es más una categoría social que cultural, la UAIM y las demás universidades interculturales, de una u otra forma están proveyendo estadios intersociales que han permitido hacer frente a las realidades interétnicas en una sociedad global.

A pesar de las dificultades, de la UAIM han egresado jóvenes indígenas que en otras circunstancias nunca hubieran tenido la oportunidad de estudiar una carrera, mucho menos con las serias restricciones que las demás IPES locales han puesto como requisito para el ingreso.

Con respecto al acceso, sin lugar a dudas, los costos asociados de transporte y manutención son el principal impedimento para que la mayoría de los estudiantes indígenas ingresen y se mantengan realizando estudios superiores.

El acceso de individuos indígenas a la educación superior, así como su permanencia y exitoso egreso, no pueden entenderse disociados de las condiciones generales de vida de estas poblaciones (ingresos, salud, vivienda, seguridad) (Mato, 2008b: 34).

Las becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes) en México, que se otorgan a muchos de los estudiantes indígenas, también resultan insuficientes. Están pensadas como un complemento y no como un apoyo a los costos reales en que incurren, pues no cuentan con otras oportunidades de ingresos, ni de su familia, ni de la sociedad que les dificulta el acceso en los mercados laborales. Aun más, algunos de estos estudiantes destinan parte de sus apoyos económicos para ayudar a sus familiares que se encuentran en extrema pobreza.

Para amainar este problema, la UAIM ha instalado el servicio de albergue y de comedor en el que se atienden a más de 500 estudiantes en cada ciclo. Sin embargo,

sus costos de mantenimiento han sido motivo de discordia desde un principio, ya que el gobierno federal aún no ha autorizado formalmente partidas especiales para cubrirlos. Las indicaciones de los principales funcionarios han sido claras, que esta universidad se dedique exclusivamente a lo educativo y deje la promoción social a otras instituciones.

No obstante, desde la perspectiva de la UAIM el riesgo político es menor ante el gobierno que ante la población estudiantil indígena que, seguramente, iniciarían un conflicto con la sola sospecha de que se les negara comedor y albergue.

Se debe insistir en que, gracias a estos servicios, algunos estudiantes ya han podido egresar y regresar a sus comunidades y se encuentran involucrados en trabajos relacionados con su mejoramiento. Otros han continuado estudios de maestría y doctorado y, a la postre, constituirán el grupo de intelectuales indígenas que tanto requieren no sólo las universidades interculturales, sino todas las IPES de América Latina. Otros han emigrado a vivir en el esquema de la globalización, para lo cual –al igual que los estudiantes de otras instituciones- también están preparados.

### *Aprendizaje e investigación*

La UAIM planteó en su inicio que los procesos educativos debían basarse en el aprendizaje, ya que pensar en la enseñanza con una conformación de maestros mestizos en su mayoría, hubiera sido como acentuar y aceptar de facto un proceso de aculturación en detrimento de las culturas indígenas.

Por eso se creó la figura del ‘facilitador’, porque se quería indicar que no habría maestros frente a un aula. En teoría, el perfil de los facilitadores consideraba que tuvieran la sensibilidad para reconocer, estudiar y respetar las semejanzas y las diferencias. Se les visualizaba como agentes de transformación sociointercultural, que pudieran comprender y sensibilizarse ante los bagajes culturales, la realidad social y los problemas de sus estudiantes, haciéndoles conscientes de su situación diferenciada y de la necesidad de un cambio hacia un modelo de sociedad que asegurara una coexistencia más armoniosa. También se les visualizó como agentes que promovían la interacción plural en la globalización, comprometidos con favorecer la comprensión, la conexión y la solidaridad así como el acercamiento empático, individual y grupal (López, 2002).

El proceso de aprendizaje debería ser intensivo en la construcción de conocimientos partiendo de sus propias cosmovisiones. Además, puesto que el método no podía ser prescriptivo, la acentuación debía estar en la investigación.

Sin embargo, en la práctica algunos facilitadores educados en universidades convencionales, siempre tuvieron la tendencia a la enseñanza y han dejado en un segundo plano las cosmovisiones particulares de cada estudiante de origen indígena.



## *Dificultades lingüísticas*

El aspecto lingüístico es, quizás, de los más difíciles de abordar en una institución intercultural, pues aun reconociendo el valor de las lenguas y saberes de las comunidades indígenas, y que contribuyen proactivamente al fortalecimiento de la institución, la investigación sobre etnolingüística al interior de la UAIM se encuentra solamente en el nivel de intención.

Aún así, el bilingüismo es considerado como una ventaja de los jóvenes indígenas ante los procesos educativos al interior de la institución, pues la actividad mental de interpretar los mensajes recibidos y transmitidos de un código a otro es una práctica que tiene consecuencias importantes para el ejercicio de las funciones intelectuales.

Es de hacer notar que el contacto asimétrico del español con respecto a las lenguas indígenas en México se ha caracterizado siempre por ser conflictivo (Moctezuma, 2001: 23). Como indica Jiménez (2000), «la pérdida de lengua nativa –frecuentemente fomentada por un sistema escolar que impone la castellanización compulsiva y la interiorización concomitante de las lenguas indígenas– suele ser uno de los primeros signos de erosión de la identidad étnica y de la cultura» (p. 62).

Entonces podemos entender las razones por las cuales en los estudiantes de la UAIM se observa una dispersión considerable respecto a los recursos lingüísticos. Es decir, no todos dominan los mismos aspectos lingüísticos y culturales en la misma magnitud.

Como menciona Sandoval (1997), en el caso de la población indígena, «las variaciones respecto a sus habitantes son más acentuadas en comparación con el resto de la población, debido a una serie de factores tales como la marginación, el exterminio y globalización económica y cultural» (p. 26).

De esta forma, se rompe, para el caso de la UAIM, con la concepción antropológica que asociaba una lengua a una cultura. De hecho, la pluralidad lingüística presenta no sólo una relación unívoca con la diversidad cultural establecida en la institución, sino que cada miembro de los grupos participantes tiene a su disposición diversos recursos lingüísticos, generando así una heterogeneidad lingüística en las etnias y en el género.

De aquí que, para la UAIM, esta diversidad de recursos lingüísticos de los estudiantes agrega un valor sin precedentes al currículum.

Sin embargo, en el plano formal, los cursos de lengua materna no se han podido conformar aún con bases etnolingüísticas sólidas. La lengua de la cultura anfitriona, el *yoleme mayo*, es cada vez menos hablada en la institución y en la comunidad. Además, los métodos de enseñanza bilingüe han resultado contraproducentes.

Algunos lingüistas como Meyer (2008), han sugerido algunos métodos novedosos y alternativos como el de «nido de lenguas», pero desgraciadamente no hay aún un intento efectivo y sólido para contrarrestar la tendencia a la desaparición de esta lengua en tan sólo algunas décadas.

### *Experiencias microescolares interculturales*

Las experiencias de la UAIM sobre los procesos educativos muestran claramente las dificultades para el establecimiento de políticas internas y criterios de valoración de la diversidad cultural. En los siguientes aspectos se exploran algunas de las dificultades para promover la equidad, la inclusión y el mantenimiento de la gobernabilidad.

#### **Las tutorías interculturales**

La acción tutorial en un modelo de educación intercultural, es un asunto que tiene muchas aristas aún sin explorar. Si en los modelos educativos convencionales aún existen muchas cosas por entender, para el caso mexicano de las universidades interculturales, donde convive una diversidad cultural muy particular, el problema es doblemente complejo.

El sistema tutorial en la educación superior mexicana se ha venido practicando desde los inicios de la década de los años cuarenta, pero a partir del año 2000, por propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la mayoría de las universidades mexicanas pertenecientes a esta asociación la ha puesto en práctica (ANUIES, 2000).

En la UAIM se concebían inicialmente como el mecanismo para desarrollar una familia paralela en la comunidad universitaria, ya que se pensaba que cuando los estudiantes indígenas estuvieran fuera de su comunidad el apego a sus familias podría ocasionar una alta deserción en la institución. De esta forma, la tutoría es entendida ahora como un proceso de ayuda que utiliza modalidades y define metas en relación con los valores culturales de los tutorados, reconoce su identidad y acepta al grupo en una dimensión más amplia. Avoca el uso de estrategias específicas y roles en los procesos culturales y trata de equilibrar la importancia del individualismo y el colectivismo en el establecimiento, diagnóstico y tratamiento del tutorado (Wing, 2004: 814).

Algunos facilitadores, a la vez que realizan tareas académicas, deben cumplir con su función de tutores y hacerse cargo de un grupo de tutorados. Pero en realidad las tutorías nunca han podido llevarse a cabo totalmente de acuerdo con los planes de esta institución, ya que en la práctica existen un sinnúmero de inconsistencias que no han podido ser resueltas. Una de ellas es que, al estar todos formados en un sistema de educación convencional, con el desconocimiento y la falta de capacitación para cumplir con la función tutorial, ha sido prácticamente imposible que los tutores no caigan en la inercia del descuido y de la simulación.

Las características planteadas por Wing (2004: 818) se acercan notoriamente a lo que sucede con la tutoría intercultural en la UAIM. Entre ellas se encuentran: 1) la disyuntiva de la colectividad versus la concentración en el individuo; 2) el choque entre independencia y dependencia, que se da debido a que la tutoría convencional busca que los estudiantes sean individuos independientes; 3) la diferencia entre la costumbre de reservar o no los sentimientos; 4) la competencia o cooperación. Estas diferencias y otras más han llevado a que la tutoría en ambientes interculturales sea seriamente cuestionada, ya que se corre el riesgo de que esta estrategia forme parte de la estructura donde los estudiantes indígenas reciban un fuerte proceso de aculturación, más allá de los asuntos académicos, ya que penetra en lo más íntimo del ser, en la identidad, en los valores y en la cosmovisión que, de acuerdo con los pesos ponderados, deben alinearse con la cultura occidental.

### **La evaluación intercultural**

¿Podemos pensar en cómo sería una evaluación que buscara acreditar sobre acervos de su cultura a personas que son parte de otra? El contexto de convivencia entre personas de diferentes culturas puso en la mesa de discusión de las autoridades una vieja polémica, de la que se han ocupado los más célebres pedagogos contemporáneos en torno a la aplicación de los exámenes, puesto que como una cultura no puede definirse como superior a las otras, la función evaluadora no debe realizarse en los mismos términos y de la misma forma a los estudiantes indígenas.

Si la pedagogía, como menciona Giroux (1999), «es en parte una tecnología del poder» (p. 180), la relación del examen con el castigo podría recrudecer la figura de dominio de los facilitadores blancos frente a las demás etnias y reforzar la discriminación.

Ya algunos autores como Wennier (2006) han mencionado que aún en ambientes monoculturales los exámenes estandarizados son ya obsoletos. De aquí que la UAIM generó su propio proceso de acreditación. Éste consiste principalmente en que el estudiante participaba en una mesa conformada de tres o cuatro facilitadores que conforman un sínodo. El estudiante, al encontrarse ante esta mesa, recibe preguntas genéricas de cada asignatura o de casos integradores. Este proceso busca ser una certificación social, que sustituye al concepto convencional de examen.

Con este proceso se aseguraba que el estudiante participara en diálogos de construcción y acreditación de sus conocimientos. Como menciona Moreno (1996) «un indicador importante de la madurez de una disciplina científica lo constituye el número de polémicas de altura que en ella se desatan» (p. 11).

En caso de que el estudiante no lograra convencer de manera adecuada a los propósitos del aprendizaje, se le invitaba a que tomara el tiempo prudente para que solicitara nuevamente la reunión con su sínodo. La recomendación se hacía, como apunta Moreno (1999) que lo hacían los antiguos maestros: «vuelva a aprender hasta que sepa» (p. 82).

Pero a pesar de la intención de minimizar las asimetrías en este proceso, el hecho de que la mayoría de los facilitadores sea mestizo y la tendencia a evaluar de manera convencional, genera los sesgos involuntarios que evidencian su dominio por encima de las demás culturas.

### *Adversidades para el desarrollo comunitario*

La práctica de la educación intercultural en los modelos de desarrollo de las comunidades indígenas en México ha tenido básicamente dos enfoques: en el primero se propone que es necesario que en las comunidades exista una amplia gama de profesionistas de toda índole, para que, fuera de toda preocupación neoliberal, a partir de sus habilidades y capacidades busquen mejores alternativas de vida; en el segundo, se propone tratar de acertar a la vocación económica de la comunidad y adecuarse a las posibilidades en los mercados laborales para desarrollar solamente los profesionistas necesarios para detonar el bienestar en estos lugares.

El primer rector de la Universidad Intercultural del Estado de México, daba un sesgo a los programas educativos en cuanto a su orientación al mercado laboral: «la universidad [intercultural] no podía brindar carreras similares a las de las universidades existentes, porque las disposiciones culturales de nuestro país, ancladas muchas de ellas en los tiempos de las colonias esconden o encierran un racismo soterrado hacia los miembros de las poblaciones indígenas» (González, 2004: 303).

El problema de esta afirmación es que, como explica Apple (1997): «la ‘escuela’ no es <únicamente> una institución de reproducción donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual» (p. 30). Esta tesis falla en dos aspectos básicos: primero, en la visión de los estudiantes indígenas como receptores pasivos de los mensajes sociales; y segundo, en que lo que la institución enseña, no se modifica por la cultura de clase, ni por el rechazo de clase, etnia o género de los mensajes sociales dominantes. Por lo que se debe ver a las universidades interculturales como algo más complejo que un simple mecanismo reproductor.

En la UAIM, el programa educativo de mayor población es precisamente el de Ingeniería en Sistemas Computacionales y al contrario de las dificultades que muchos críticos del modelo esperaban que los egresados tendrían, hasta el momento no se ha detectado diferencia significativa (estadísticamente hablando) en cuanto al «éxito laboral» con respecto a los egresados de las demás IPES locales.

Sin embargo, dejando de lado los mercados laborales y al ubicarse en el desarrollo de las comunidades, se debe mencionar que, aun cuando la UAIM surgió como parte del proyecto de desarrollo comunitario «Mochicahui, Nuevas Fronteras», la importancia de la institución como figura educativa fue creciendo a tal grado que el proyecto inicial es ahora desconocido por una gran mayoría de los funcionarios, facilitadores y estudiantes que conforman la comunidad universitaria.

La dificultad de llevar a cabo proyectos de desarrollo comunitario en paralelo con la universidad, radica precisamente en sus fines, pues aún cuando se han instalado una serie de mecanismos al interior de la institución tales como el trabajo solidario y el Consejo de Desarrollo Social, en la práctica el enfoque hacia la docencia tiende a ser un atractivo mayor y desplaza los intentos de apoyo a las comunidades a un segundo plano.

Los egresados que pertenecen a las comunidades indígenas son los que han ejercido una influencia directa e indirecta en su desarrollo tendiente hacia un mayor bienestar. Se tiene entonces que la institución, a pesar de sus dificultades, es detonante del desarrollo de las comunidades, principalmente a través de las actividades de sus egresados.

### *Resistencia y adaptación al modelo educativo*

El resultado de la dinámica a nivel microescolar en la UAIM, ha sido el surgimiento continuo de procesos de resistencia y adaptación a los principales preceptos rectores que han estado cambiando en la medida en que los poderes se reorganizan en el Gobierno Federal, en el estado y al interior de la institución.

Como se había indicado, en la conformación de la UAIM como institución han intervenido una gran variedad de actores: facilitadores fundadores, funcionarios de la SEP y C, de la SES, de la CGEIB, gobernadores tradicionales indígenas, etc. Cada grupo de poder ha presentado convicciones educativas diferentes que, modificando los criterios del modelo educativo inicial, han impulsado premisas educativas diferenciadas, muchas veces encontradas, provocando crisis continuas y una serie de rupturas; algunas de las cuales han podido ser reparadas con el tiempo, mientras que otras aún permanecen en este estado (McFarland, 2001: 612).

Se ha encontrado que los procesos de resistencia y de adaptación se relacionan, para el caso de la UAIM, con su organización escolar, con la aplicación del modelo educativo, con los procesos de socialización y no con la procedencia social y cultural de los estudiantes (Meza, 2007).

Los conflictos y rupturas no han surgido, como muchos pudieran pensar, debido al origen indígena de estudiantes y facilitadores, sino más bien por la dificultad de conformación organizacional que proviene de la esfera política.

El hecho de no tener funcionando un solo modelo educativo, ha generado, además de otros factores exógenos y endógenos, un ambiente propicio para el surgimiento de resistencias y crisis que han caracterizado los procesos de adaptación, no sólo de los estudiantes sino de los facilitadores y en general de toda la comunidad universitaria.

La divergencia entre el discurso y las prácticas educativas debido a la lucha de poder entre grupos de facilitadores y administradores, ha traído como consecuencia que los estudiantes reinterpreten continuamente el modelo educativo y acepten par-

cialmente lo que más se les acomoda en el momento, y a menudo rechacen directamente los aspectos que no les vienen en bien.

Esta aplicación involuntaria de la pedagogía del caos, ha traído como consecuencia que los estudiantes realicen continuamente ejercicios críticos de metacognición, que concluyen en procesos de innovación en los que aceptan explícitamente los fines de la institución pero rechazan los medios y buscan nuevas formas de aprendizaje.

En este contexto, se encontró que la socialización de los estudiantes es muy importante y que es un factor transversal a las formas de adaptación y preponderante para lograr la conformidad en los procesos de negociación y reparación (Sandoval, *et al.*, 2008).

### *La paradoja institucional del ausentismo intermitente*

El ausentismo en la UAIM de los estudiantes indígenas *yolem'mem* y mestizos que suspenden temporalmente sus actividades académicas es un ejemplo de las particularidades de esta institución.

Sucede que la universidad, al tratar de seguir los tiempos que marcan los ciclos que siguen las demás IPES, se encuentra frecuentemente con estudiantes que eventualmente desaparecen –o en término escolares «desertan» o «se dan de baja»- pero que posteriormente aparecen intentando continuar con sus estudios.

La palabra desertar proviene del latín *desertâre*, que en relación con la milicia significa abandonar sus banderas o, desde la perspectiva del derecho, se concibe como separarse o abandonar la causa; finalmente, desde otra perspectiva, es abandonar las obligaciones o ideales (Real Academia Española, 2008).

Se tiene así que este concepto no es compatible con la realidad de los estudiantes indígenas *yolem'mem* y mestizos que suspendieron sus actividades, ya que ausentarse de la escuela no ha implicado necesariamente abandonar los ideales de una sociedad, ni los de las culturas a las que pertenecen y que mantienen tensiones en las comunidades entre la supervivencia y el desarrollo.

Rodríguez y Leyva (2007: 101) mencionan que es muy limitado definir la deserción como la salida del sistema escolar por aquellas personas que no han podido resolver sus problemas de diversa naturaleza. Esta concepción no permite una mayor descripción y explicación del fenómeno. En primer lugar, posiblemente los estudiantes *yolem'mem* y mestizos que se ausentaron no lo pensaron como un abandono definitivo, sino como una suspensión temporal, ya que debían resolver cuestiones relacionadas a necesidades básicas más urgentes e importantes, como el llevar el sustento a su casa. En segundo lugar, es poco probable que estos alumnos en algún momento hayan cambiado sus ideales en lo referente a la preparación universitaria, sino que debieron optar por aplazar sus metas y aceptar los desfases en los tiempos.

De tal manera que en muchos casos desertar no parece el mejor término a usar. Tinto (1989) comenta que existe una gran variedad de comportamientos denominados con el rótulo común de ‘deserción’, mas no debe definirse con este término a todos los abandonos de estudios ni todos los abandonos merecen intervención institucional.

Además, si el estudio de la ‘deserción’ en la educación superior en ambientes monoculturales requiere de análisis profundos desde la perspectiva social, antropológica y educativa, en el ámbito intercultural esta materia presenta mayores dificultades, pues implica una gama de diferentes tipos de situaciones aún no estudiadas. Por esto, probablemente ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno universitario.

El concepto de deserción está relacionado más bien con una cosmovisión occidental muy específica y poco precisa aún desde las diferentes cosmovisiones de los grupos étnicos en el nivel superior. Desde nuestro punto de vista, este fenómeno se puede definir mejor para el caso de la UAIM como ausentismo intermitente. El vocablo ausente proviene del latín *absens*, *-entis*, persona de quien se ignora si vive todavía y dónde está, y el vocablo intermitente, del latín *intermittens*, *-entis*, que se interrumpe o cesa y prosigue o se repite (Sandoval Forero, *et al.*, 2008).

Se observa que los estudiantes de la universidad se encuentran inmersos en tensiones sociales, intrasociales, culturales e interculturales, que se manifiestan a través de las dimensiones personal, familiar, escolar, social, económica e institucional.

Ante este contexto, es fácil que aquellos estudiantes que pertenecen a la cultura *yoleme* o que son mestizos en condiciones de pobreza, tengan que suspender frecuentemente sus estudios, llevados por las fuerzas descritas, aunque no pierdan la intención de continuar en algún momento de sus vidas.

La institucionalidad es fundamental para entender el rumbo de las políticas educativas, ya que la universidad pudiera decidir no atender a la población mencionada argumentando que son jóvenes que no tienen las competencias para hacer estudios superiores y enfocarse a estudiantes no tan pobres o de clase media, que puedan asegurar una estancia más continua en la institución.

Pero como afirma Saavedra (2008: 117), para una verdadera interculturalidad deben considerarse también las condiciones de equidad económica. La organización económica de la clase media y alta no necesariamente debe prevalecer en los ciclos escolares de una universidad creada para la atención de jóvenes de las culturas originarias y de escasos recursos económicos, ésta última tiene la obligación de no truncar el ideal de su superación, estableciendo mecanismos más flexibles y acordes con el contexto particular que presenta cada uno de estos grupos étnicos.

La institución es la que tiene que adaptarse a los tiempos de las cosechas, a las ceremonias y rituales, a los lapsos de acomodo socioeconómico e intercultural y a las aspiraciones de los jóvenes y de las comunidades, para no perder su identidad universitaria de institución al servicio de los indígenas.

Pensar y actuar en sentido contrario excluye a indígenas y mestizos de condición humilde y la tendencia inevitable sería la de convertirse en una universidad convencional, orientada al servicio de la clase media y las élites que generalmente atienden las instituciones de educación superior de la región.

## **Logros de la UAIM**

A pesar de las adversidades, hasta este momento se le pueden atribuir varios logros a la UAIM; entre los que destaca el ser la primera institución en haberse constituido con el objetivo de atender a estudiantes indígenas en el país después de que muchos otros intentos habían fracasado; debido a que se pudieron sincronizar las gestiones políticas de actores educativos, indígenas y de los gobiernos estatal y federal.

A partir de su creación, la UAIM ha servido, formal o informalmente, como referente obligado. Ha sido puesta como ejemplo algunas veces y otras con desdén en la creación de las universidades interculturales de México.

Pero más que su creación, su supervivencia ha sido quizás su gran logro, ya que la comunidad universitaria ha podido sortear los problemas aun en las peores crisis, de las que muchos pensaron que no sobreviviría. La institución ha logrado enfrentar las adversas políticas públicas educativas de corte mestizo y hegemónico y seguir adelante; no de la forma en que las autoridades y cada uno de los actores educativos hubiera querido, sino en la forma como han venido resultando las cosas. Al respecto, los principales actores de origen indígena no se sienten desanimados, por ejemplo, uno de los líderes indígenas mazahua comenta: «hace diez años no estábamos así, ahora algunos ya tienen la oportunidad de seguir estudiando educación superior, no es lo que quisiéramos pero estábamos peor antes».

En relación con ello, es necesario resaltar que el gran mérito en la UAIM, ha sido su gestión política, tanto al interior de la institución, como entre los principales actores del gobierno municipal, estatal y federal, en los sectores educativo e indígena en México. A través de ésta, las negociaciones cotidianas siempre han tenido el ingrediente de la diversidad de intereses y opiniones y los resultados nunca han sido completamente satisfactorios para todos. La estrategia general siempre ha sido la supervivencia de la institución y minimizar los retrocesos.

El resultado final es que la UAIM ha podido ofrecer albergue, comedor y estudios superiores a más de 300 estudiantes provenientes de las comunidades originarias del país y su permanencia ha mejorado las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan y culminen exitosamente sus estudios y contribuyan al desarrollo sostenible local y regional.

Otro de los grandes méritos de la UAIM en México es haber abierto el diálogo a nuevas posibilidades pedagógicas, ya que anteriormente no se habían documentado experiencias educativas de nivel superior en las que participaran estudiantes prove-



nientes de la gran diversidad étnica y cultural de México. La propuesta educativa de la UAIM, su modelo educativo, es actual objeto de debate entre una gran cantidad de especialistas en pedagogía.

Este modelo educativo se originó con el objetivo de ajustar su oferta educativa a las necesidades y demandas de las comunidades indígenas, especialmente las *yolem'mem mayo* y promover la investigación orientada por criterios de reanimación étnica.

El éxito de su modelo educativo radica en que es una modalidad participativa de aprendizaje en el que los antecedentes de los estudiantes y la diversidad de cosmovisiones del mundo enriquecen los procesos ontológicos y epistemológicos. Su principal virtud es la particular aceptación que los estudiantes indígenas tienen del mismo y la sin igual forma en que se han podido adaptar para mantenerse y culminar exitosamente sus estudios.

## **Reflexiones conceptuales de educación ante la diversidad**

### *La pedagogía ante la diversidad cultural*

Con el surgimiento de las universidades interculturales en México, muchos aspectos pedagógicos fundamentales han sido problematizados a tal grado que estas instituciones han modificado total y parcialmente sus prácticas educativas.

Por ejemplo, es difícil aplicar el carácter prescriptivo de muchas pedagogías por muchas razones. Una de ellas es que no se conoce a ciencia cierta el perfil psicológico de los estudiantes indígenas. ¿Cómo es un estudiante *yoleme* al ingresar a la UAIM?, ¿cuál es su psique?, ¿cómo egresa?, ¿podemos decir abiertamente en qué se convierte el estudiante proveniente de alguno de los pueblos originales?

Todos los paradigmas de las pedagogías modernas, socialista y capitalista, han tenido como fundamento la estrategia homogeneizadora, que ha servido para construir los Estados Nación.

De esta forma, el modernismo ha servido principalmente para reforzar la megalomanía de la cultura occidental, patriarcal y autoritaria que ha reprimido y marginado a los que viven fuera de los centros dominantes.

Encontramos así, un despliegue de argumentaciones epistemológicas y conceptuales que abren una grave crisis en la modernidad: la oposición entre la universalidad y la diferencia, entre la aldea global y lo local, entre lo monocultural y lo multicultural, la igualdad y la diferencia, lo moderno y lo posmoderno, lo individual y lo colectivo, el liberalismo y el comunitarismo, lo material y lo espiritual.

Como señala Molina (2002): «Parece que la modernidad del último cuarto de siglo no sabe –o no puede... o no quiere– dar respuesta a esta diversidad cultural que es la otra cara de la misma moneda de la globalización económica» (p. 113).

En este contexto, es de observar que el desarrollo de la psicología a partir del pensamiento occidental ha encontrado serias dificultades en su extrapolación a todas las culturas. Pues, al contrario de la idea de que la humanidad tiende hacia un solo tipo de percepción, las marcadas diferencias étnicas sugieren a corto plazo psiques, percepciones y filosofías en múltiples direcciones al mismo tiempo.

La etnopsicología es entonces el enclave fundamental del nuevo siglo y aportará conocimientos que influirán en las nuevas formas sociales y organizacionales. Las viejas pedagogías, originadas en los estudios europeos, tendrán que cambiar. La educación ahora debe buscar alternativas de interrelación y convivencia entre los individuos y las culturas más allá del solo respeto a la diversidad como valor. Estas alternativas tomarán más fuerza cuanto más se agote la modernidad y ésta no dé respuesta a la desigualdad de oportunidades (Molina, 2002).

Para el caso de la UAIM, partiendo de las ideas de Touraine (2000) sobre la igualdad y la diferencia y aun sin agotar las posibilidades de una pedagogía de la semejanza y de la diferencia, se proponen los siguientes principios:

- 1) De semejanzas y diferencias. La universidad se declara como una institución de educación superior donde se prevé que existen semejanzas y diferencias.
- 2) Equidad cultural. Todas las culturas tienen el mismo valor y el mismo peso, por lo tanto se debe observar el dominio de la cultura occidental mestiza.
- 3) No discriminación. La universidad no debe establecer esquemas de discriminación de ninguna índole.
- 4) No universalidad. Se deben observar las formas en que la cultura occidental se presenta como la única poseedora de los conocimientos, valores éticos y estéticos únicos y universales; por el contrario, se deben promover espacios de relativismo cultural para el intercambio, el diálogo y la indagatoria en la construcción de nuevos conocimientos y generación de mejores alternativas de coexistencia.
- 5) Conjugación de individualidad y colectivismo. El «sí mismo» de occidente y el colectivismo de las culturas originarias son asuntos que son tomados en cuenta en la etnopsicología que soporta la nueva pedagogía.
- 6) No enseñanza universal. En las diferencias se trata de que los miembros de las culturas puedan compartir y no de imponer sus conocimientos, sus valores éticos y estéticos, su cosmovisión y su filosofía.

- 7) No evaluación universal. Un grupo cultural no está en condiciones de evaluar a otro en términos propios y mucho menos en los de otra cultura; por lo tanto no se debe implantar un sistema de evaluación universal para las diversas culturas que confluyen en esta institución.
- 8) No reprobación. Ya que ésta está ligada con los procesos de reproducción donde se justifica la exclusión social y cultural. Los miembros de una cultura no pueden reprobar a los miembros de otra.
- 9) No prescripción. Los métodos de intervención pedagógica no pueden ser prescriptivos. Los contenidos y el desarrollo de los planes y programas de estudio deberán ser el producto de acuerdos en común entre los estudiantes, facilitadores, sabios de las comunidades, líderes, gobernadores tradicionales y autoridades universitarias.
- 10) Comunicación intercultural. Todas las personas tienen el derecho de hablar y comunicarse en su idioma materno; la institución deberá desarrollar mecanismos para interpretar lo que se dice o se escribe para mantener el diálogo y el intercambio intercultural.

Es de resaltar que algunos de estos principios se presentan en contraposición con la idea de la validez universal, que se encuentra directamente asociada al proceso histórico del colonialismo (Mato, 2008a: 140).

### *La retórica de la educación intercultural*

Según Ratinoff (1994), ha sido significativo el papel que han jugado una serie de retóricas sobre la educación en el progreso de la sociedad. Entre éstas se encuentran los discursos de la construcción de la nación, el de la construcción de los sistemas democráticos, el de la construcción del nuevo orden social basado en valores de logro y en el dinamismo tecnológico, y el de la construcción de la eficiencia económica mediante la optimización del uso de los recursos de acuerdo a la lógica implícita en las ideologías del mercado global.

Todas estas retóricas nunca han tenido demostración científica ya que su debilidad analítica y factual es obvia, pero la principal virtud de estos argumentos públicos ha sido su capacidad para aglutinar voluntades y proporcionar conceptos de orden que facilitan organizar factores. En este sentido, la búsqueda de la reivindicación de las diferencias y de una convivencia más armónica para la sociedad global ha motivado la nueva retórica de la interculturalidad.

Andrés Fábregas Puig, primer rector de la Universidad Intercultural de Chiapas, comenta que entre los antropólogos en México, el término interculturalidad tuvo en un principio una connotación negativa debido a la influencia del concepto 'regiones interculturales de refugio', promovida por el antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán, quien guió las políticas indigenistas de mediados del siglo pasado. Esta perspectiva ha

ido cambiando en el tiempo de tal forma, que ahora se entiende de manera positiva (Sandoval y Guerra, 2009).

Para el caso latinoamericano, esta retórica ha generado dos modelos de educación: la ofertada por el Estado y por organismos internacionales, a la que pertenecen la UAIM y las demás universidades interculturales en México, y la otra experiencia de educación superior construidas desde, por y para los pueblos indígenas, denominadas «educación propia», «etnoeducación» y «educación indígena» (Sandoval y Guerra, 2007).

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 mestiza frente a la otra cultura.

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

Otra forma es la de interculturalidad indígena, de la educación propia, 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 se vienen construyendo escuelas autónomas de educación indígena (Sandoval y Guerra, 2007).

De lo anterior se desprende que una verdadera educación intercultural implicaría la participación directa de los pueblos indígenas en la organización, programación, ejecución y evaluación de la educación, en pleno ejercicio de su autodeterminación. La etnoeducación, en este caso, significa otorgar empoderamiento a dichos pueblos, para que la educación realmente le sirva a sus necesidades de reproducción social, étnica y cultural y al mismo tiempo les permita participar y ser parte de la sociedad nacional.

Sin embargo, en la UAIM se han presentado posturas alternativas. Sandoval (2004: 41-58), por ejemplo, propone una educación transcultural societal, a través de la cual se interpele la hegemonía y su práctica sesgada monocultural e intra-institucional y se genere una alteridad que interrelacione la cultura propia con la dominante, respetando y generando procesos identitarios que trasciendan el quehacer educativo y se interrelacione con la sociedad en su conjunto. La educación transcultural debe presentarse como proceso de reafirmación cultural de los pueblos indígenas a partir de la reconstrucción de su cosmogonía, su cultura y todos sus sistemas tangibles e intangibles

de organización social, que conducen a poner en escena de la diversidad cultural un pensamiento y una práctica de convivencia pacíficas de las diversas culturas.

La diferencia de esta propuesta es que mientras la interculturalidad impulsa una alternativa institucional intermedia en el borde de las culturas, la educación transcultural societal lo hace a partir del empoderamiento de los pueblos indígenas.

Para el caso de la UAIM, al desarrollar en un inicio los fines, la frase de un gobernador tradicional *yoleme* concentró toda la idea que tuvo la institución sobre interculturalidad: «Queremos que nuestros estudiantes *yolem 'mem* puedan también ir a la luna, pero sin dejar de ser *yolem 'mem*».

En esta frase radica plenamente la conceptualización del ciudadano cosmopolita (ver por ejemplo Kymlicka [1996]), no en el sentido de ser ciudadano del mundo y ligado a una cultura planetaria y universal, sino en el sentido de un cosmopolitismo descolonizador (De Sousa, 2008); en el que todo individuo o comunidad tenga la misma posibilidad de ser cosmopolita y, aunque se identifique con una cultura propia y específica, reconozca la existencia de otras, respete su existencia y su derecho a florecer y a desarrollarse de acuerdo con su autodeterminación, y esté abierta a aprender de ellas y a incorporar, de acuerdo con su discrecionalidad, elementos de ellas a su mundo (Olivé, 2004: 356).

También implica definir democracia como el ideal de una sociedad que, en un sentido, conjugue de manera justa y equitativa el derecho a la semejanza y a la diferencia (Touraine, 2000) y, en otro, el derecho individual y el colectivo sin la imposición del pensamiento racional occidental universalista, y buscando una vía alternativa entre el liberalismo y el comunitarismo (Soriano, 2004).

La relación entre la estructura socioeconómica, los individuos, las comunidades, las etnias y las culturas es, quizá, el más complicado de todos los problemas para los sociólogos y los antropólogos. Estos conceptos van más allá del entendimiento de los pueblos indígenas, porque la comunicación y la vida social ahora se están dando en una disyuntiva de macrodinamismo donde las fronteras lingüísticas y territoriales dejaron de ser factores definidores de cohesión (UAIM, 2003).

Desde esta óptica, la interculturalidad es parte de una realidad sociointercultural más amplia donde las sociedades presentan en su interior, entre otras cosas, fenómenos intraculturales, intrasociales y entreculturales cuya especificidad es producto, a escala macro, de la interrelación de las esferas de la economía y la política y, a escala micro, de las relaciones dinámicas y complejas entre etnicidad, clase y género.

En este sentido, se habla de una educación sociointercultural que busca partir de la asimetría en la sociedad y no de la falsa realidad de la igualdad entre las culturas, que se propone con un enfoque ingenuo en las posturas interculturales. Para lograrlo, promueve la investigación de los fenómenos intraculturales, intrasociales y entreculturales que se dan en lo macro de la interrelación de las esferas de la economía y la política, y en lo micro de las relaciones dinámicas de etnicidad, clase y género.

Una educación sociointercultural que se orienta a generar espacios para el desarrollo de ciudadanos y comunidades cosmopolitas, pero que aun cuando se identifiquen con una cultura propia y específica, reconozcan la existencia de otras, respeten su derecho a florecer y a desarrollarse de acuerdo con su autodeterminación, y estén abiertos a aprender de ellas y a incorporar, de acuerdo con su discrecionalidad, elementos de ellas a su mundo.

### *Funcionalismo intercultural, consensual y conflictivo*

A pesar de las dificultades, la UAIM se fundó con la idea de que al hacer conciencia en los estudiantes indígenas sobre su situación en relación con los valores culturales mestizos dominantes y al orientarlos a la búsqueda de un trato más justo, se podía influir en generar un mejor futuro y una sociedad más justa en general.

Sin embargo, esta idea que acentuaba la naturaleza conflictiva de la sociedad y relacionaba etnicidad y clase (Restrepo, 2004: 18), no fue seguida por los principales promotores del proyecto ni por los gobernadores tradicionales *yolem'mem*, quienes han optado por ser muy cautelosos.

Los diálogos sobre la interculturalidad que se han dado de manera paralela al desarrollo de las universidades interculturales de la CGEIB, han acentuado su orientación funcionalista. Los discursos de sus rectores, matizados de retórica, se siguen alternando entre el consenso y el disenso en cinco dimensiones: 1) ontológica; 2) educativa; 3) social; 4) entrecultural y 5) política e institucional.

En la dimensión ontológica, la aspiración del consenso presenta a la interculturalidad como una realidad fáctica, como una forma de vida y concibe la realidad como el diálogo y el encuentro de coincidencias que surgen de las diferentes formas de verla. No obstante, en las manifestaciones del disenso se muestra más como un concepto impreciso, confuso e inacabado, como un proceso de múltiples interpretaciones y sujeto a discusión, que promueve más bien la crítica al universalismo y a la visión hegemónica.

En la dimensión educativa, los discursos del consenso conciben a la interculturalidad asociada a una educación integral y a un constructivismo, orientada a ayudar a generar una mejor convivencia entre las culturas, al enriquecimiento del conocimiento occidental a partir del reconocimiento de los saberes y del aporte de las culturas indígenas para la producción de nuevos conocimientos. Por el contrario, las posturas del disenso alertan sobre la marginación de los saberes indígenas ante el conocimiento europeo y sobre la eminente necesidad no sólo de un cambio curricular sino del pensamiento pedagógico contemporáneo.

El discurso consensual de la dimensión social, señala que la interculturalidad es una estrategia de desarrollo que mejora las condiciones de convivencia en una sociedad conformada por las diferentes culturas, integrándolas o incorporándolas y abriendo el horizonte a una nueva forma de ciudadanía. En la postura alternativa es necesari-

rio un cambio social y construir una nueva sociedad con nuevas condiciones y escenarios.

En la dimensión entrecultural, la interculturalidad no conflictiva es vista como una función de intercambio en la que se da la convivencia armónica entre los diferentes a través de un trato equitativo. A través de ella se busca la reivindicación de las culturas, su conservación y mantenimiento y la búsqueda respetuosa de las simetrías. La postura del conflicto acentúa que la convivencia entre las culturas no es armónica, que existe una lucha entre ellas y que existe una asimetría del poder en las diferencias debido a la imposición de una cultura hegemónica y dominante, por lo que aún existe discriminación y menosprecio.

En la dimensión política e institucional, la interculturalidad sirve de instrumento para diferentes organizaciones mundiales y nacionales, gubernamentales y no gubernamentales, en la mejora de las condiciones y la convivencia entre las diferentes culturas. De manera conflictiva, se muestra como una intención política y demagógica que oculta el exiguo reconocimiento de las culturas por parte de los Estados.

Se concluye en este apartado que, lejos del esencialismo que ya no forma parte del arsenal argumental (Mato citado por Restrepo, 2004: 32), la interculturalidad en las universidades interculturales en México, a las cuales pertenece la UAIM, ha dejado de lado también las posturas conflictivas para adoptar un funcionalismo que considera que es posible una sociedad más armónica y más justa entre las diferentes culturas.

## **Recomendaciones**

Una pequeña institución como la UAIM no puede resolver los problemas de los pueblos indígenas; o lo que es aún peor, puede sucumbir ante la ideología hegemónica dominante. Por eso debe entenderse que el esfuerzo por mejorar la interrelación de la diversidad cultural debe ser más amplio, donde deben intervenir todas las instituciones de gobierno. El papel del Estado en su conjunto, es determinante.

Independientemente de la orientación general y de las políticas implementadas con respecto al manejo de la diversidad cultural, la indefinición y el desfase entre el diseño y la aplicación, entre otros aspectos, pueden y han ocasionado externalidades negativas, con resultados adversos a las intenciones manifestadas.

En este sentido, la primera recomendación es llamar la atención de los Estados para que conformen una organización más asertiva en su gestión para la diversidad. Es decir, los esfuerzos en los departamentos de educación, salud, desarrollo económico y de atención a las comunidades indígenas no deben estar aislados; de esta forma cada iniciativa deberá venir acompañada y soportada de manera integral. Por ejemplo, para promover la salud en las comunidades *yolem'mem*, es necesario que la medicina tradicional sea reconocida al menos por los sectores educativo y de la salud; las estrategias dependerán del grado de integración que tengan las diferentes dependencias de gobierno.

Para el caso de las universidades interculturales como la UAİM, se recomienda establecer como principal fin el desarrollo de las comunidades indígenas; lo que implica necesariamente la flexibilización de los esquemas educativos para adecuarse a los tiempos y, en general, a todos los aspectos culturales de la población originaria de los pueblos que atiende.

Se exhorta también a que al menos estas instituciones interculturales no se coloquen como intermediarias de los intercambios asimétricos, donde se favorezcan juegos de suma cero en detrimento de cada una de las etnias y, para el caso latinoamericano, se sobreponga a la cultura mestiza occidental sobre las demás.

Así, las instituciones interculturales en un Estado también pueden y deben ser diversas. Algunas con esquemas intensivos de etnoeducación con el fin de educar desde y para cada una de las etnias, incluyendo la mestiza; y otras colocadas en la mediación ideal del intercambio simétrico y sincrónico de las relaciones simbólicas, con un verdadero gobierno intercultural.

En ambos casos es indispensablemente ético asegurar la participación de los indígenas en la organización, planeación y desarrollo de las universidades interculturales, como requisito *sine qua non* pero no suficiente en la búsqueda de la simetría pertinente a este tipo de instituciones.

Por último, se recomienda abandonar los actuales esquemas de evaluación y acreditación institucional, que para el caso de las universidades interculturales ha traído mayores tensiones tendientes a acrecentar el dominio hegemónico de la cultura occidental en detrimento de la diversidad étnica y cultural. Por ejemplo, algunas instituciones interculturales en México gastan gran parte de sus recursos en tratar de cubrir los lineamientos de evaluación diseñados por la SES y dejan de lado todo el aspecto intercultural e indígena al que se deben. Más específicamente, en este momento todos los formatos de evaluación y acreditación no consideran en su estructura los aspectos propios de la interculturalidad. Parece que existe la negación por parte de los organismos acreditadores a evaluar en términos que no sean los de la cultura mestiza hegemónica mexicana.

## **Referencias Bibliográficas**

Apple, Michael W (1997) *Educación y poder*. España: Paidós.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES (2000) *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.

De Sousa Santos, Boaventura (2008) *Conocer desde el Sur, para una cultura política emancipatoria*. Bolivia: CLACSO, CIDES-UMSA, Plural.



- De Vries, Witse y Eduardo Ibarra Colado (2004) Presentación / La gestión de la universidad, interrogantes y problemas en busca de respuestas. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 22(9): 575-584. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Polanco, Héctor (2006) *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry (1999) Modernismo, posmodernismo y feminismo. En Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (editoras), *Géneros prófugos, feminismo y educación*. México: Paidós, págs.: 135-188.
- Gobierno del Estado de Sinaloa (2001) Decreto No. 724 - Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México. En *El Estado de Sinaloa*. México: Sinaloa, Secretaría General del Gobierno, 5/12/2001.
- González Ortiz, Felipe (2004) La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La universidad intercultural. En *Ciencia Ergo Sum* 3(11): 303-307. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Guerra García, Ernesto (2008) La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 349-358.
- Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) (2005) *Población Indígena por Entidad Federativa*. México: INEGI. Disponible en <http://www.inegi.org.mx> [Fecha de consulta: 28/04/2009]
- Jiménez, Gilberto (2000) Identidades étnicas: estado de la cuestión. En Leticia Reina (coordinadora), *Los retos de la etnicidad en los estados – nación del siglo XXI*. México: CIESAS, INI, Miguel Ángel Porrúa, págs.: 45-70.
- Kymlicka, Hill (1996) *Ciudadanía Multicultural*. España: Paidós.
- López López, Ma. Carmen (2002) *Diversidad Sociocultural y Formación de Profesores*. Madrid: Mensajero.
- Mato, Daniel (2008a) Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918. Las universidades deben valorar y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. En Sader, et al., (compiladores), *La reforma universitaria desafíos y perspectivas noventa años después*. Argentina: CLACSO, págs.: 136-145.
- \_\_\_\_\_ (2008b) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 21-79.

- McFarland, Daniel (2001) Student Resistance: How the Formal and Informal Organization of Classrooms Facilitate Everyday Forms of Student Defiance. En *American Journal of Sociology* 3(107): 612-678. USA: The University of Chicago, págs.: 612-678.
- Meyer, Louis (2008) «Los Nidos de Lenguas». Conferencia realizada en la Universidad Autónoma Indígena de México el 14 de noviembre de 2008.
- Meza Hernández, María Eugenia (2007) *Resistencia y Adaptación al Modelo Educativo de la Universidad Autónoma Indígena de México*. Tesis de Maestría en Educación Social. Universidad Autónoma Indígena de México, México.
- Moctezuma Zamarrón, José Luis (2001) *De Pascolas y Venados. Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español*. México: Siglo XXI y Colegio de Sinaloa.
- Molina, Fidel (2002) *Sociología de la educación intercultural vías alternativas de investigación y debate*. México: Lumen.
- Moreno y de los Arcos, Enrique (1996) *Examen de una polémica 'en relación al' examen*. México: Colegio de Pedagogos de México, Seminario de Pedagogía Universitaria, UNAM.
- Olivé, León (2004) *Interculturalismo y justicia social*. México: UNAM.
- Porter, Luis (2004) La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad. Inconsistencias e incompatibilidades del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 22(9): 585-615. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ratinoff, Luis (1994) Las retóricas educativas en América Latina: la experiencia de este siglo. En *Proyecto Principal de Educación* [Boletín 35]. Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, págs.: 22-38.
- Real Academia Española (2008) *Diccionario de la lengua española*, vigésima tercera edición. España: Real Academia Española. Disponible en [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=desertar](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=desertar) [Fecha de consulta: 31/01/2008]
- Restrepo, Eduardo (2004) *Teorías contemporáneas de la etnicidad, Stuart Hall y Michael Foucault*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Rodríguez Lagunas, Javier y Marco Antonio Leyva Piña (2007) La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar. En *El cotidiano* 142(22): 98-111. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Saavedra, José Luis (2008) Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay. En Daniel Mato (Coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 115-124.

- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2004) Educación étnica. Apuntes de la cátedra en el programa de maestría en educación social. Universidad Autónoma Indígena de México, México.
- \_\_\_\_\_ (1997) *Población y cultura en la etnorregión mazahua (jañtjo)*. México: UAEM.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés y Ernesto Guerra García (2009) *La interculturalidad en las universidades interculturales* [video]. México: UAIM – UAEM.
- \_\_\_\_\_ (2007) La interculturalidad en la educación superior en México. En *Ra Ximahi* 2(3): 273-288. México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés, *et al.* (2008) Resistencia y adaptación al modelo educativo de la Universidad Autónoma Indígena de México. En *Veredas* número especial(9): 61-92. México: UAM Xochimilco.
- Soriano, Ramón (2004) *Intercul-turalismo, entre el liberalismo y comunitarismo*. España: Almuzara.
- Tinto, Vincent (1989) Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. En *Revista de Educación Superior* 71(XVIII 3). México: ANUIES. Disponible en: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/) [Fecha de consulta: 28/04/2009]
- Touraine, Alain (2000) *Igualdad y diversidad: las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) (2009) Misión: Documento de la UAIM, disponible en <http://www.uaim.edu.mx/MisionVision.html> [Fecha de consulta: 29/03/2009]
- \_\_\_\_\_ (2003) Primer Informe del Rector Jesús Ángel Ochoa Zazueta: Documento de trabajo de la UAIM, México.
- \_\_\_\_\_ (2002) Estatuto General. Documento de trabajo de la UAIM, México.
- \_\_\_\_\_ (1999) Mochicahui: Nuevas Fronteras. Documento de trabajo de la UAIM, México.
- Wennier, J. Raymond (2006) Los exámenes estandarizados son obsoletos. En *Voces* 2: 119-130. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Wing, Derald (2004) Multicultural Counseling and Therapy (MCT) Theory. En Banks James & Cherry A. McGee, *Handbook of research on multicultural education*. USA: Jossey – Bass, págs.: 813-827.