

# EL INTERCULTURALISMO INDÍGENA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

GUILLERMO LOAIZA GÓMEZ

**SUMARIO:** I. INTRODUCCIÓN. II. COMUNIDADES INDÍGENAS EN MÉXICO. 1. Pluralidad, multiculturalismo y contexto americano. 2. Definición y datos estadísticos. 3. Marginación y rezago económico, social y educativo. III. EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL INDÍGENA. 1. Fundamento constitucional. 2. Régimen convencional. 3. Interculturalidad e inclusión en la educación superior. 4. Políticas públicas de creación de universidades interculturales indígenas. 5. Políticas públicas de inclusión en las instituciones convencionales de educación superior. IV. CONCLUSIONES. V. BIBLIOGRAFÍA.

## I. INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es abordar la educación superior desde su vertiente inclusiva, particularmente por lo que hace al principio constitucional de favorecer la educación superior intercultural, reconocido tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en diferentes instrumentos internacionales.

Este estudio no busca exponer un análisis jurídico aislado, sino mostrar la situación histórica y actual que viven los pueblos indígenas en México, así como las particularidades de la educación que reciben o recibirán los mismos. Para lograr lo anterior es necesario analizar datos estadísticos y citar fuentes bibliográficas propias de otras ramas de estudios sociales, como la pedagogía, sociología y antropología. En la inteligencia de que, para la eficacia y efectividad del principio constitucional en análisis, es necesaria la implementación de políticas públicas que reconozcan la marginación y falta de integración cultural de los pueblos indígenas; así como que diseñen procesos de enriquecimiento y complementación cultural, y propicien la creación de condiciones de movilidad social y aumento en su calidad de vida.

La presente investigación se divide en dos apartados principales. Por un lado, se describe la pluralidad y multiculturalismo de las comunidades indígenas, su situación en el continente, aportando definiciones y datos estadísticos de las mismas, y evidenciando su marginación y rezago económico, social y educativo. Por otro lado, se aborda la educación superior intercultural indígena desde un punto de vista constitucional, convencional y en la legislación secundaria, se analiza la interculturalidad e inclusión en la educación superior, así como las posibles políticas públicas para tal efecto: la creación de universidades interculturales indígenas o la inclusión en instituciones convencionales de educación superior.

## II. COMUNIDADES INDÍGENAS EN MÉXICO

### 1. Pluralidad, multiculturalismo y contexto americano

Daniel Mato ha expuesto con claridad que la historia de América ha sido marcada por la conquista, colonización, masacres, despojos de territorio, desplazamientos, y reorganización social y territorial de los pobladores originales del continente. En el contexto de los sucesos anteriores, se dio un atentado paulatino en contra de los elementos constitutivos de sus visiones de mundo: (i) la prohibición de sus religiones y la adopción del catolicismo; (ii) la prohibición del uso de sus lenguas en espacios públicos (especialmente en la escuela) y la obligatoriedad del uso de las de sus conquistadores; y (iii) el descrédito de sus conocimientos ancestrales, particularmente los relativos al campo de la salud, que los colonizadores asociaban a la idea europea de “brujería”.<sup>1</sup>

La independencia de los países latinoamericanos en el siglo XIX no acabó con las condiciones anteriores, pues se continuaron con las mismas prácticas a través de la política educativa y cultural; además de desarrollarse “imaginarios nacionales homogeneizantes”, en donde se negaron las diferencias entre la población, la pluralidad de lenguas, saberes, modos de organización social y otros atributos pertenecientes a los pueblos indígenas.<sup>2</sup>

En el contexto anterior debe entenderse el concepto de multiculturalismo, el cual supone la coexistencia de varias culturas en un mismo espacio territorial o nacional, considerando la diversidad humana como oportunidad de intercambio y de enriquecimiento.<sup>3</sup> Para el filósofo Slavoj Žižek, “el multiculturalismo es esa actitud que, desde una hueca posición global, trata todas y cada una de las culturas locales de la manera en que el colonizador suele tratar a sus colonizados: ‘autóctonos’ cuyas costumbres hay que reconocer y ‘respetar’”.<sup>4</sup>

### 2. Definición y datos estadísticos

En México se pueden utilizar dos criterios para identificar a la población indígena: (i) el criterio objetivo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), transformada el 05 de diciembre de 2018 en el Instituto Nacional de los

1 Mato, Daniel, “Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales” en Mato, Daniel (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. normas, políticas y prácticas*. Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), 2012, págs.: 13-98.

2 *Ídem*.

3 Navarrete-Cazales, Z. y Alcántara-Santuano, A., “Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales”, *Revista Lusófona de Educação*, 31, 2015, pp. 145 a 159.

4 Žižek, S., *En defensa de la intolerancia*. Madrid, Sequitur, 2008, p. 56.

Pueblos Indígenas;<sup>5</sup> y (ii) el criterio subjetivo de la autoadscripción, avalado constitucionalmente y por diversos tratados internacionales.<sup>6</sup>

La metodología utilizada por la CDI toma como base la Encuesta Intercensal 2015 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), y consiste en identificar hogares indígenas y cuantificar a la población indígena a partir del total de sus integrantes. Si el jefe o jefa de familia, su cónyuge o alguno de los ascendientes de ambos es hablante de lengua indígena, entonces el hogar es indígena, atribuyendo automáticamente esta condición étnica al resto de los miembros del hogar. En caso de que alguna persona no viva en este tipo de hogares, pero sea hablante de lengua indígena, se incluye dentro de este grupo poblacional.<sup>7</sup> El criterio de autoadscripción se obtiene igualmente con base en la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, en donde se realizó una pregunta expresa para identificarse en ese segmento poblacional, aun cuando no sean hablantes de lengua indígena.<sup>8</sup>

De acuerdo con los criterios anteriores, de una población nacional de 119,530,753 habitantes, 12,025,947 constituye la población indígena conforme al criterio la CDI (10.1%) y 25,694,928 la constituye conforme al criterio de autoadscripción (21.5%).<sup>9</sup> La población anterior está concentrada en seis entidades (Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Puebla, México y Yucatán), pues ahí residen 6 de cada 10 indígenas. Por otro lado, en 15 entidades federativas se agrupa 90% de la población indígena. Sin embargo, 1,134,853 indígenas están dispersos en las 17 entidades restantes, que si bien solamente representan el 2.4% de la población total de dichas entidades, al menos el 50% es hablante de lengua indígena, lo que implica un reto mayúsculo para proveer de servicios educativos en sus lenguas y comunidades. En el caso de las entidades con alta proporción de población indígena, estos retos son diferenciados; por ejemplo, en México sólo 38.4% de su población indígena es hablante de alguna lengua indígena, mientras que en Chiapas la proporción asciende a 79.8%.<sup>10</sup>

Por otro lado, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) reconoce un catálogo de 68 lenguas indígenas;<sup>11</sup> sin embargo, solamente el 6.5% de la población de 3 años

5 Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas y se abroga la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México, 2018.

6 United Nations Human Rights (UNHR), Office of the High Commissioner, *Indigenous peoples and the united nations human rights system*. Fact Sheet, No. 9/rev. 2, Nueva York, Naciones Unidas, 2013, p. 2.

7 Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), *Fichas de información básica de la población indígena, 2015*, México, Coordinación General de Planeación y Evaluación, abril, 2016, p. 4.

8 *Ibidem*, p. 5.

9 *Ibidem*, p. 6.

10 Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), *Breve panorama educativo de la población indígena. Día internacional de los pueblos indígenas*. México, autor, 2017, p. 53.

11 Bastida Muñoz, M., "Políticas públicas de las instituciones y programas interculturales de educación superior en México", e Mato, D., (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en américa latina. normas, políticas y prácticas*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), 2011, p. 271-302

y más hable alguna de éstas (7,382,785 personas) y de éstos el 12.3% es monolingüe de las mismas (90,9356 personas).<sup>12</sup>

### 3. Marginación y rezago económico, social y educativo

La CDI ha dividido los municipios en tres categorías: municipios indígenas, en donde 40% o más de la población es indígena; municipios con presencia indígena, aquellos que tienen menos de 40% de población indígena pero más de 5 mil indígenas; y municipios con población indígena dispersa, aquellos con menos de 40% de población indígena y menos de 5 mil indígenas.<sup>13</sup>

En México la población indígena reside en municipios que se caracterizan por presentar altas carencias sociales y económicas. En 2015, en los municipios indígenas el 87.5% era de alta y muy alta marginación. Además, el 55.5% de la población indígena residía en municipios con estos niveles de marginación, mientras que para los hablantes de lenguas indígenas esta proporción ascendió a 66.9%.<sup>14</sup> A manera de ejemplo, el porcentaje de viviendas indígenas que no tienen electricidad es tres veces superior al porcentaje nacional (3.4% nacional – 9.9% indígenas). Las viviendas indígenas que carecen de agua entubada duplican el porcentaje nacional (12.2% nacional – 29.5% viviendas indígenas). La proporción de viviendas indígenas con piso de tierra casi cuadruplica el nacional (10.2% nacional – 38% indígena).<sup>15</sup> En cuanto al analfabetismo (población no sabe leer y escribir en alguna lengua), para el año 2015, dentro del segmento de población de 15 años y más, el 17.8% de indígenas y 23% de los hablantes de lengua indígena se encontraban en esta condición, frente al 4.2% del resto de la población.<sup>16</sup>

En materia educativa, la población indígena de 25 a 64 años ha alcanzado menores niveles de escolaridad en comparación con el resto de la población en este grupo de edad. Para 2015, el 21.8% de la población indígena tenía la primaria incompleta frente al 9.4% del resto de la población. En educación media superior, únicamente el 9.7% de la población indígena logró concluir sus estudios, frente a un 19.6% nacional. En educación superior, 6.6% de la población indígena concluyó sus estudios, contra un 18.7% del resto de la población. En cuanto a grados de escolaridad en un segmento de población de 15 años y más, la población indígena tenía un promedio de 6.6 grados, los hablantes de lenguas indígenas 5.7, la población autoadsrita como indígena 7.6, a diferencia del resto de la población que contaba con 9.4.<sup>17</sup>

12 Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), *Encuesta Intercensal 2015 (base de microdatos)*.

13 CDI, *Óp. Cit.*, p. 5.

14 CDI, *Indicadores de la población indígena. Sistema de información e indicadores sobre la población indígena de México. Consulta de cédulas de información municipal y descarga de indicadores*, México, autor, 2017.

15 Gallart, M. y Henríquez, C., “Indígenas y educación superior: algunas reflexiones”, *Universidades*, núm. 32, julio-diciembre, 2006, pp. 27-37.

16 INEGI. *Óp. Cit.*

17 *Ídem*.

El rezago educativo de la población indígena tiene una compleja explicación histórica y antropológica que excede el propósito de este estudio, sin embargo, a manera de síntesis enunciaremos algunas de las razones mencionadas por diversos autores:<sup>18</sup>

1. Pobreza. Reflejada en la falta de recursos para pagar el costo de la educación, traslado y manutención en los lugares donde ésta se imparta. Adicionalmente, en la educación superior, implica que las familias indígenas pierdan a un integrante de su fuerza de trabajo.
2. Mala calidad educativa en niveles anteriores. Existe una gran disparidad en la calidad de la educación en los niveles de primaria, secundaria y media superior en los municipios rurales y, especialmente, en aquellos con altos índices de marginación. Lo anterior puede generar que los indígenas no cuenten con los conocimientos suficientes para ser aceptados en las instituciones de educación superior (aun cuando cuenten con los grados académicos requeridos).
3. Distancia geográfica de los centros educativos. La mayoría de las comunidades indígenas en México únicamente cuentan con escuela primaria, lo que implica que para cursar la educación media superior y superior se genera un alejamiento físico, y en ocasiones cultural, de sus comunidades. Adicionalmente, casi el total de las instituciones de educación superior se encuentran ubicadas en zonas urbanas.
4. Barreras culturales y discriminación. Representa un obstáculo no visible, pero con un impacto importante en las posibilidades reales de acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo en sus diversos niveles, acentuándose en la educación superior.

Es indiscutible que las cuatro circunstancias anteriores se presentan a todos los niveles, pero en la actualidad son más determinantes en el acceso a la educación superior.

### III. EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL INDÍGENA

#### 1. Fundamento constitucional

La educación superior intercultural indígena tiene fundamento expreso en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que, en su artículo 2º literalmente establece que:

**“Artículo 20.** [...] La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de po-

18 Gallart, M., y Henríquez, C., *Óp. Cit.*, pp. 27-37. Carnoy, Martín. (Et. Al) “Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXII, núm. 3, 3º trimestre, 2002, p. 9-43.

blaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. [...]

**B.** La Federación, las entidades federativas y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos. Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de: [...] **II.** Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.”

La redacción del artículo anterior fue producto de una reforma publicada el 14 de agosto de 2001 en el Diario Oficial de la Federación, y producto de una iniciativa del Poder Ejecutivo (depositado en ese tiempo en Vicente Fox Quesada) presentada al Congreso de la Unión el día 7 de diciembre del año 2000. En la exposición de motivos de dicha iniciativa se reconocía que los pueblos originarios “han vivido muchas veces sometidos al dominio caciquil, así como a humillaciones racistas y discriminatorias, y les ha sido negada la posibilidad de expresión y participación políticas”. Asimismo, se funda y motiva en el Convenio 169 de la OIT (del que se hablará más adelante) y en el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que reivindicaba mejores condiciones para los indígenas chiapanecos en particular, y para totalidad de los indígenas del país en lo general.<sup>19</sup>

Al respecto, el movimiento zapatista inició un proceso de redefinición de la relación entre el estado mexicano y los pueblos indígenas de éste.<sup>20</sup> Esta redefinición tuvo su primera expresión escrita con los Acuerdos de San Andrés, por virtud de los cuales el 16 de febrero de 1996 se emitió un “pronunciamiento conjunto” en el que el Gobierno Federal se comprometía con los pueblos indígenas, entre otras cuestiones, a lo siguiente:

19 Procesos Legislativos de la Reforma Constitucional publicada el 14 de agosto de 2001 en el Diario Oficial de la Federación.

20 Olivera, I., y Dietz, G., “Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar”, *ANTHROPOLOGICA*, año XXXV, N.º 39, 2017, pp. 7-39.

“[A]segurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo, capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes; y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación.”<sup>21</sup>

Derivado de lo anterior, se generaron unas propuestas conjuntas de parte del Gobierno Federal y el EZLN, en donde se comprometían a enviar a las instancias de debate y decisión nacional, entre otras cuestiones, lo siguiente:

“Se ratifica el derecho a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas. Se establece como potestad de las entidades federativas, en consulta con los pueblos indígenas, la definición y desarrollo de programas educativos con contenidos regionales, en los que deben reconocer su herencia cultural. Por medio de la acción educativa será posible asegurar el uso y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la participación de los pueblos y comunidades de conformidad con el espíritu del Convenio 169 de la OIT.”<sup>22</sup>

Es importante mencionar que la iniciativa de reforma constitucional (2001) únicamente establecía la promoción de la “educación bilingüe e intercultural”. Sin embargo, el texto vigente fue producto de una modificación de las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales, de Asuntos Indígenas y de Estudios Legislativos del Senado de la República. El enriquecimiento del texto de la iniciativa se debió a una serie de audiencias públicas que se realizaron con organizaciones indígenas, especialistas en la materia, académicos y opiniones de quienes intervinieron en el proceso de negociación de paz en Chiapas; así como al propósito expreso de establecer acciones para crear “un nuevo pacto entre sociedad, gobierno federal y pueblos indígenas, tal y como lo señalan los Acuerdos de San Andrés”.<sup>23</sup>

Es importante señalar que, si bien los sucesos anteriores constituyen la base social y política de la educación superior intercultural indígena, existen antecedentes más lejanos de la reivindicación de esta. Casillas y Santini relatan que, en la década de los setenta, los pueblos Mazahua y Otomí en el Estado de México iniciaron los primeros reclamos coordinados para que los jóvenes pertenecientes a sus comunidades pudieran acceder a la educación superior en condiciones de igualdad y con respeto a su lengua y cultura.<sup>24</sup>

21 Gobierno del Estado de Chiapas. Los acuerdos de San Andrés edición bilingüe español-tsotsil, 2003, p 30.

22 *Ibidem*, p. 61.

23 Procesos Legislativos de la Reforma Constitucional..., *Óp. Cit.*

24 Casillas, M. y Santini, L., *Universidad intercultural. Modelo educativo*. 2ª. Ed., México, SEP-CGEIB, 2009, pp. 133-148.

## 2. Régimen convencional

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) fue creada en 1919 como una parte de la Liga de las Naciones, en el marco de la sección XIII del Tratado de Versalles, y su objetivo era regular la relación entre trabajadores, empleadores y gobiernos para eliminar las condiciones de injusticia de la clase trabajadora.<sup>25</sup> Para efectos del presente trabajo, destaca el Convenio 169 de la OIT sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales, aprobado en 1989, y ratificado por México en el año de 1990. Las porciones normativas relevantes en la materia de estudio son las siguientes:

“Artículo 22. [...] 2. Cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación. [...] 3. [...] Cuando sea posible, esos pueblos deberán asumir progresivamente la responsabilidad de la organización y el funcionamiento de tales programas especiales de formación, si así lo deciden.

Artículo 26. Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Artículo 27. 1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos, a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. 2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar [...].”<sup>26</sup>

El Convenio 169 ha tenido influencia en los posteriores documentos de derecho internacionales que abordan el mismo tema. Por ejemplo, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, aprobada por la Asamblea General en su resolución 47/135 del 18 de diciembre de 1992, establece lo siguiente:

“Artículo 4. [...] 4. Los Estados deberán adoptar, cuando sea apropiado, medidas en la esfera de la educación, a fin de promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio. Las

25 Ramírez, J., “Los organismos internacionales y los derechos de los pueblos indígenas”, en Didou, S. (coord.), *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*, México, UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC, 2014, pp. 29-58.

26 OIT (Organización Internacional de Trabajo), Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 1989.



personas pertenecientes a minorías deberán tener oportunidades adecuadas de adquirir conocimientos sobre la sociedad en su conjunto [...].”<sup>27</sup>

La Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre Diversidad Cultural, adoptado por la Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre de 2001, sostiene que:

“Artículo 5. [...] toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural.”<sup>28</sup>

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (UNDRIP), aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 13 de septiembre de 2007 (Resolución 61/295), establece en su preámbulo que “los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos” y reconoce “el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales”.<sup>29</sup> La UNDRIP fue un documento innovador en materia de derecho internacional porque (i) reconoce el derecho a la diferencia, refiriéndose a los pueblos indígenas, pero abriendo el camino para reivindicarlo de cualquier grupo social dotado de una identidad propia; y (ii) porque hace a los individuos y a los pueblos indígenas simultáneamente sujetos de sus normas.<sup>30</sup>

Por otro lado, la UNDRIP también fue innovadora en materia de la concepción del concepto de indígena pues, por un lado, no hace referencia a la noción de “raza” (presente hasta entonces en diversas normas internacionales) y, por el otro, no contiene una definición de pueblos indígenas; en contraste, reconoce a los indígenas “el derecho a determinar su propia identidad o pertenencia conforme a sus costumbres y tradiciones” (artículo 33).<sup>31</sup> En este punto es importante mencionar la influencia de José R. Martínez Cobo, quien fuera designado en mayo de 1971 por la ONU como Relator Especial (Special Rapporteur) para realizar un “Estudio sobre el problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas”, en donde recabó información proveniente de 37 países (21 de América, 10 de Asia, 4 de Europa y 2 de Oceanía) y el cual sirvió de marco teórico para la Declaración antes señalada.<sup>32</sup> Respecto al tema que nos ocupa, las porciones relevantes de la UNDRIP son las siguientes:

“Artículo 14. 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idio-

27 ONU (Organización de las Naciones Unidas), Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, 1992.

28 UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), Declaración Universal de la sobre Diversidad Cultural, 1992.

29 ONU, Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007.

30 Ramírez, J., *Óp. Cit.*, pp. 29-58

31 *Ídem.*

32 Martínez Cobo, José, *Study of the problem of discrimination against the indigenous populations*, Nueva York, United Nations, Economic and Social Council, 30 de julio de 1981, pp. 2-13.

mas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. 2. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Artículo 15. 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información públicos [...]”.<sup>33</sup>

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), celebrada en Cartagena de Indias en junio de 2008, con la participación de más de 3,500 integrantes de la comunidad académica regional (incluyendo directivos, docentes, investigadores, estudiantes, funcionarios, representantes de organismos nacionales, regionales e internacionales y otros interesados en educación superior), emitió una Declaración Final en donde se establece que:

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

D. Valores sociales y humanos de la Educación Superior [...] 4. La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región.”<sup>34</sup>

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, reunida en la sede de la UNESCO en París del 5 al 8 de julio de 2009, unificó las declaraciones y recomendaciones emitidas por las conferencias regionales (incluyendo la CRES), y emitió un comunicado en el que se estableció, entre otras cuestiones, lo siguiente:

“Artículo 2º. La Educación Superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.

Artículo 24. La cooperación internacional en materia de Educación Superior debería basarse en la solidaridad y el respeto mutuos y en la promoción de los valores del humanismo y el diálogo intercultural.

33 ONU, Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007.

34 CRES (Conferencia Regional de Educación), Declaración Final, 2008.

Artículo 29. Para que la mundialización de la Educación Superior nos beneficie a todos, es indispensable garantizar la equidad en materia de acceso y de resultados, promover la calidad y respetar la diversidad cultural y la soberanía nacional.

Artículo 39. Los sistemas de conocimiento indígenas pueden ampliar nuestra comprensión de los nuevos problemas; la Educación Superior debería establecer asociaciones de mutuo beneficio con las comunidades y las sociedades civiles, con miras a facilitar el intercambio y la transmisión de los conocimientos adecuados.<sup>35</sup>

### **Normatividad estatal y legislación federal secundaria**

En México la legislación secundaria en materia de educación superior intercultural indígena puede dividirse en cuatro bloques: (i) las constituciones y leyes estatales; (ii) la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; (iii) la Ley General de Educación; y (iv) la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

Por lo que hace a la normatividad estatal, la extensión de la presente investigación no hace un estudio exhaustivo; sin embargo, es importante mencionar que todas las entidades federativas reconocen –aunque en diferente grado de profundidad– los derechos de los pueblos indígenas, así como la necesidad de garantizarles acceso a la educación (aunque no siempre con mención a la superior).<sup>36</sup>

La Ley General de Educación establece que la educación pública o privada deberá promover, mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. (art. 7, fracción IV).<sup>37</sup>

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas establece, en sus artículos 11 y 13, que las autoridades educativas federales y estatales tienen la obligación de supervisar que la educación superior (pública y privada) fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura.<sup>38</sup>

La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, establece el concepto de “medidas de inclusión”, defendiéndolo como aquellas disposiciones, de carácter preventivo o correctivo, cuyo objeto es la eliminación de mecanismos de exclusión o diferenciaciones desventajosas para que todas las personas gocen y ejerzan sus derechos en igualdad de trato; y señalando explícitamente que dichas medidas pueden comprender la educación para la igualdad y la diversidad dentro del sistema educativo nacional (art. 15 Quintus y 15 Sextus).<sup>39</sup>

35 Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Comunicado, 2009.

36 Véase: López Bárcenas, Francisco, *Legislación y derechos indígenas en México*, México, Cámara de Diputados, LXI Legislatura, 2010.

37 Ley General de Educación, México, 1993.

38 Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, México, 2003.

39 Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, México, 2003.

La Ley antes mencionada, en sus artículos 15 Séptimus y 15 Octavus, también define el concepto de “acciones afirmativas” como las medidas especiales, específicas y de carácter temporal, a favor de personas o grupos en situación de discriminación, cuyo objetivo es corregir situaciones patentes de desigualdad en el disfrute o ejercicio de derechos y libertades; estableciendo que entre dichas acciones se incluyen las medidas para favorecer el acceso, permanencia y promoción de personas pertenecientes a grupos en situación de discriminación y subrepresentados, en espacios educativos.<sup>40</sup>

La Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), si bien ha abordado el tema de la interculturalidad indígena en diversos criterios, destacando aquellos relacionados con el acceso a la justicia, aún no lo ha analizado en su vertiente educativa.<sup>41</sup> Sin embargo, en el derecho comparado resulta relevante el precedente “Regents of the University of California v. Bakke” de la Suprema Corte de los Estados Unidos de América. En dicho precedente judicial se confirmó la constitucionalidad de las acciones afirmativas que establecían la raza de los aspirantes como un factor, entre otros, en la política de admisión de dicha universidad; aunque determinaron que la existencia de cuotas raciales específicas (por ejemplo 16 lugares de 100) no eran permisibles.<sup>42</sup>

### 3. Interculturalidad e inclusión en la educación superior

Daniel Mato define el concepto de interculturalidad de la educación superior como la inclusión de los conocimientos, modos de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio de todas las instituciones de educación superior, según sea pertinente para las diversas formaciones profesionales.<sup>43</sup> Lo anterior, no es un asunto de interés exclusivo de los pueblos indígenas, sino que debiera interesar a la sociedad nacional en su conjunto, toda vez que constituye una condición necesaria para mejorar la calidad educativa, así como para aprovechar las potencialidades de la diversidad de sus poblaciones nacionales y para construir sociedades más equitativas, social y ambientalmente sostenibles.<sup>44</sup>

En la educación superior en América Latina, impera la idea de una cierta visión de mundo universal (identificada como “occidental” o “moderna”), acompañada de su no-

40 *Ídem.*

41 Véase el Amparo directo en revisión 5465/2014 resuelto por la Primera Sala de la SCJN.

42 Ball, H., *The Bakke case: race, education, and affirmative action*. Lawrence, University Press of Kansas, 2000.

43 Mato, D., “Prólogo”, en Didou, S. (coord.), *Los programas de educación superior indígena en américa latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*, *Óp. Cit.*, p. 11-14.

44 Mato, D., “No hay saber «universal»: la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible”, *Alteridades*, 18 (35), 2008, pp. 101-116. Mato, D., “Actualizar los postulados de la reforma universitaria de 1918. Las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas”, en Emir, Pablo y Aboites, H. (Comps.), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), p. 136-145.

ción de ciencia, lo que ha generado un cierto desprecio hacia otras formas de producción de conocimiento, a las que solamente se les considera con valor local. Esta dicotomía contrasta en la realidad con el interés y los beneficios obtenidos por la iniciativa privada (por ejemplo, las farmacéuticas y empresas agroindustriales), que se apropian de conocimientos de pueblos indígenas para su beneficio comercial. También contrasta con los aprendizajes obtenidos por investigadores de diversas ramas de las ciencias sociales, como por ejemplo de las formas de autogobierno, toma de decisiones, modalidades de resolución de conflictos, esquemas de organización del trabajo, manejo ambiental y otros aspectos de la vida de comunidades de diversos pueblos indígenas.<sup>45</sup>

El término educación inclusiva propuesto por la UNESCO se refiere a un proceso que permita abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes, a partir de una mayor participación en los aprendizajes, las actividades culturales y comunitarias, así como la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.<sup>46</sup> Por lo tanto, a la educación intercultural se le debe asumir también como un mecanismo de cierre de brechas en exclusión social por condiciones inherentes a los individuos.<sup>47</sup> Particularmente, la educación superior indígena debe girar en torno a un enfoque intercultural (que algunos autores llaman “diálogo intercultural”), cuyo propósito principal es el aprovechamiento de las diferencias para complementar los conocimientos con otros sujetos y otras dimensiones de desarrollo (comunidad región, entidad, nación, mundo), mediante procesos de interlocución y aprendizaje recíproco.<sup>48</sup>

En este punto es importante tener en cuenta las áreas de estudio que han resultado más demandantes por la población indígena. Según Gallart y Henríquez, dicho grupo social opta por primordialmente por estudios vinculados a la educación y humanidades (42.7%) cuando se encuentra en regiones indígenas. Cuando la población indígena se encuentra fuera de sus regiones, se observa un comportamiento similar al del promedio de la población total, salvo por un interés mayor en las ciencias naturales y exactas (5.7% frente a un 1.6% de la población total) en demérito de las ingenierías y tecnológicos (18.9% contra 24.6%).<sup>49</sup>

Por otro lado, se debe partir de la base que las políticas públicas para fomentar la inclusión indígena y la multiculturalidad de la educación superior tienen objetivos diferentes. Mientras algunas buscan la formación de profesionistas susceptibles de integrarse, sin discriminación, en cualquier mercado profesional; otras buscan la formación de líderes comprometidos con su comunidad y con la defensa de derechos étnicos. Esa multiplicidad de propósitos no es privativa de las instituciones y de los programas, pues también entre los profesionistas indígenas –formados en instituciones conven-

45 Mato, D., No hay saber «universal» ..., *Óp. Cit.*, pp. 101-116.

46 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París, autor, 2005, p. 13.

47 Navarrete-Cazales Z., y Alcántara-Santuario, A., *Óp. Cit.*, pp. 145-159.

48 Casillas, M., y Santini, L., *Óp. Cit.*, pp. 29-54

49 Gallart, M., y Henríquez Bremer, C., *Óp. Cit.*, pp. 27-37

cionales o interculturales– existen opiniones distintas acerca de los compromisos con su comunidad, así como de sus oportunidades de profesionalización.<sup>50</sup>

En correlación a lo anterior, la educación escolarizada representa una posibilidad de movilidad social que beneficiará en el mediano plazo a los miembros de sectores desprotegidos y a sus descendientes. Sin embargo, para un segmento importante de la población indígena la educación superior no representa realmente una opción de vida, puesto que sus tradiciones culturales o familiares específicas les permiten ocuparse de sus actividades productivas sin requerir de una preparación especializada.<sup>51</sup>

Por lo anterior, podríamos preguntarnos hasta dónde es posible cambiar las instituciones de educación superior para mejorar la calidad de vida la población indígena, y si las universidades interculturales indígenas (de las que se hablará más adelante) son capaces de responder de manera efectiva a las necesidades y demandas de dicho segmento de la población de un país, cumpliendo al mismo tiempo los objetivos de calidad académica e investigación científica que deben corresponder a cualquier institución de educación superior.

Las respuestas a las preguntas anteriores serán la guía en la exposición de los siguientes apartados, buscando plantear la interrogante de si la mejor manera de garantizar la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior es a través de la creación de universidades interculturales indígenas o políticas de inclusión en las instituciones convencionales.

#### 4. Políticas públicas de creación de universidades interculturales indígenas

En primer lugar, es necesario definir el objetivo de las universidades interculturales. Para Bastida Muñoz, la función filosófica de estas instituciones es la “descolonización de las mentes”, entendiendo esto como el rechazo de una manera hegemónica de ver el mundo, y el reconocimiento de la riqueza de los pueblos originarios y de la diversidad dentro de la sociedad, como base para promover la sustentabilidad en la nación.<sup>52</sup>

Según dicho autor, en estas instituciones se debe buscar “formar profesionales que impulsen procesos de desarrollo económicamente viables, socialmente justos, culturalmente apropiados y ambientalmente responsables”, lo cual habrían de lograr a partir de una “comprensión profunda de la cosmovisión de los pueblos originarios, así como mediante la sistematización, el análisis y la síntesis de sus conocimientos, práctica y

50 Didou, S., *Los programas de educación superior indígena en américa latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*, *Óp. Cit.*, p. 15-28.

51 Chávez, M., “Ser indígena en la educación superior ¿Desventajas reales o asignadas?”, *Revista de la educación superior (México)*, 148, (XXXVII), 2008, pp. 31-55.

52 Bastida, M., *Óp. Cit.*, p. 271-302

pensamientos simbólicos”; lo anterior propiciará la revitalización y el enriquecimiento dinámico de las lenguas y de las culturas originarias.<sup>53</sup>

Bajo las premisas anteriores, las universidades interculturales deben distanciarse de los modelos de educación superior tradicional y enfocarse en representar una oportunidad para construir un modelo de interacción cultural que busque enriquecer la visión del mundo de un país a partir de la absorción del conocimiento de los pueblos indígenas. El enfoque anterior debe aspirar a la elaboración de epistemología distinta o complementaria a la visión moderna occidental.<sup>54</sup>

Lo anterior implica que, aunque predominantemente atenderán a indígenas por los lugares en los que se ubiquen, deben ser abiertas para toda la población para poder fomentar el diálogo intercultural. Es decir, las universidades interculturales deberán ser incluyentes y estar dirigidas a toda la población, sin demérito que su propósito específico sea formación de profesionales e intelectuales comprometidos con sus culturas y comunidades; pues no es la etnicidad indígena, sino la interculturalidad y la diversidad lo que conforma el fundamento de sus actividades educativas.<sup>55</sup>

Los principios de la educación intercultural, según Casillas y Santini, deben ser el reconocimiento del conocimiento ancestral construido de manera colectiva en un contexto determinado, la transformación de la visión de la cultura hegemónica (que ha descalificado el conocimiento proveniente de otras perspectivas culturales) y el reconocimiento de la diversidad de las tradiciones indígenas.<sup>56</sup>

Sin embargo, las funciones sustantivas de la universidad intercultural coinciden con las de cualquier otra, ya que (i) se orientan a la docencia, aunque con planes de estudio relevantes para el desarrollo indígena; (ii) realizan investigación, aunque enfocada a la revalorización de las culturas y lenguas indígenas, así como al desarrollo de sus comunidades; y (iii) se encargan de la difusión de la cultura, así como a la extensión de sus servicios, mediante programas de servicio social, recreación cultural, deporte e intercambios. Sin embargo, estas universidades tienen una función no encontrada en las instituciones convencionales: la vinculación con sus comunidades mediante la atención de problemas y necesidades específicas de las mismas.<sup>57</sup>

En ese orden de ideas, Sylvia Schmelkes<sup>58</sup> ha enunciado algunas de las características que deben tener estas instituciones para poder cumplir con su objetivo:

53 *Ídem.*

54 Navarrete-Cazales Z., y Alcántara-Santuario, A., *Óp. Cit.*, pp. 145-159.

55 Gallart, M., y Henríquez Bremer, C., *Óp. Cit.*, pp. 27-37. Olivera, I., y Dietz, G., *Óp. Cit.*, pp. 7-39.

56 Casillas, M., y Santini, L., *Óp. Cit.*, pp. 29-54.

57 *Ibidem*, pp. 149-176.

58 Schmelkes, S., “Educación superior intercultural el caso de México. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas”, en *Vincular los caminos a la educación superior*, Guadalajara, ANUEIS, noviembre de 2003.

1. Sus egresados deberán de poder continuar estudiando u obtener empleo en cualquier sitio, no obstante que su orientación fundamental debe ser que sus egresados permanezcan o regresen a las comunidades o regiones de las que son originarios.
2. No debe seleccionar a su alumnado con base únicamente en criterios académicos, pues debe reconocer que la educación que recibieron los grupos indígenas es, en términos generales, de calidad muy deficiente; por el contrario, se debe buscar nivelar los conocimientos básicos en una primera etapa de formación, en donde se potencien las competencias reflexivas y comunicativas necesarias para fortalecer el aprendizaje académico.<sup>59</sup>
3. La oferta educativa debe ser flexible, para desarrollarse a partir de las necesidades y de las potencialidades para el desarrollo de la región; y dinámica, para no saturar el mercado de trabajo regional y formar competencias para el autoempleo individual y colectivo.

Desde el año 2001, se comenzó a impulsar en México la creación de las universidades interculturales indígenas como un modelo paralelo de educación superior en diferentes regiones indígenas que, además de ampliar la cobertura educativa, ofrecían carreras con un enfoque de pertinencia cultural y lingüística, así como alternativas a los estudiantes indígenas para emigrar de sus comunidades hacia la ciudad para continuar sus estudios.<sup>60</sup> Dichas instituciones han ido desarrollando y experimentando con una gama cada vez más amplia de programas de licenciaturas, que incluyen carreras como lengua y cultura, comunicación intercultural, gestión intercultural para el desarrollo, desarrollo sostenible, turismo, patrimonio, gestión municipal, así como últimamente salud intercultural y derecho intercultural.<sup>61</sup>

Según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), actualmente existen las siguientes Universidades Interculturales con su matrícula en el ciclo escolar 2017-2018: Universidad Intercultural de Chiapas (1505), Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (435), Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (435), Universidad Intercultural del Estado de México (1,379), Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (596), Universidad Intercultural del Estado de Puebla (706), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (727), Universidad Intercultural del San Luis Potosí (2,421), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (1,051).<sup>62</sup>

59 Bastida, M., *Óp. Cit.*, p. 271-302

60 Olivera, I., y Dietz, G., *Óp. Cit.*, pp. 7-39.

61 *Ídem.*

62 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), *Anuario Estadístico de Educación Superior – Licenciatura. Ciclo escolar 2017-2018*. México, autor, 2018.



El principal fondo que reciben las universidades interculturales consiste en el presupuesto federal que aprueba el Congreso de la Unión cada año, sumado en partes iguales al presupuesto erogado por la entidad federativa donde se localiza la universidad. Salvo en el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México, donde la contribución de la federación es de 80% debido a que, por ser la primera en crearse, se solicitó una consideración especial, y a través de los años la modalidad se ha mantenido.<sup>63</sup>

Es importante mencionar que había instituciones preexistentes que se unieron al programa federal, destacando la decana de las iniciativas de educación superior indígena en el país: la Universidad Autónoma Indígena de México (hoy denominada Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa), localizada en la región yaqui y mayo de Sinaloa, cuya fundación se remonta al año de 1982 y cuya matrícula en el ciclo escolar 2017-2018 ascendió a 4,801 alumnos. En segundo lugar, la Universidad Veracruzana era una institución de educación superior preexistente pero que inició un programa denominado “Universidad Veracruzana Intercultural” en el año 2005, dirigido para las regiones indígenas de la Huasteca, el Totonacapan, la Sierra de Zongolica y las Selvas.<sup>64</sup>

Por otro lado, también existen institutos de educación superior interculturales con sostenimiento privado, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, localizado en la región mixe de Oaxaca y pertenecientes a la Orden Jesuita, y el Instituto Intercultural Ñoño, localizado en la región otomí de Querétaro y sostenido por una unión de cooperativas de la región y la Congregación Religiosa de la Asunción; con matrícula de 118 y 29 alumnos, respectivamente.<sup>65</sup>

Las universidades interculturales indígenas aún pueden considerarse de reciente creación, sin embargo, a fin de fortalecerlas es necesario revisar sus planes de estudio y evaluar los siguientes aspectos de su modelo: (i) el impacto en las comunidades aledañas a las universidades; (ii) las expectativas y calidad de vida de los egresados; (iii) el incremento de grados de estudio en las comunidades.<sup>66</sup>

## 5. Políticas públicas de inclusión en las instituciones convencionales de educación superior

Del análisis de las políticas públicas en México para mejorar el acceso de los indígenas a la educación superior, pueden resumirse en las siguientes dos grandes categorías: (i) el otorgamiento de becas, y (ii) la adaptación o transformación de las institu-

63 Bastida, M., *Óp. Cit.*, p. 271-302

64 Dietz, G., “Universidades interculturales en México”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 19, julio-diciembre, 2014, pp. 319-326. ANUIES, *Óp. Cit.*

65 Véase: <http://www.isia.edu.mx/> <http://redsamildefonso.wixsite.com/institutononho/>. ANUIES, *Óp. Cit.*

66 Bastida, M., *Óp. Cit.*, p. 271-302

ciones de educación superior convencionales, entendidas como aquellas no creadas bajo la figura expresa de la interculturalidad.

Respecto del otorgamiento de becas, el Gobierno Federal ha implementado un Programa Nacional de Becas cuyas reglas de operación han cambiado a lo largo de los últimos años (actualmente son por ejercicio fiscal). A manera de ejemplo, para el año 2018 la beca para personas indígenas se otorgaba en las diferentes facultades y escuelas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con montos determinados por parte de dicha universidad en la convocatoria respectiva.<sup>67</sup> En ese sentido, para ese mismo año, la UNAM determinó que la beca consistiría en un apoyo económico de \$2,750.00 pesos, apoyo tutorial permanente y clases de regularización en matemáticas e inglés.<sup>68</sup>

Por otro lado, los bancos internacionales (principalmente el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo) y las fundaciones privadas (destacando Ford, Kellogg y Fulbright), así como de programas específicos de universidades extranjeras, agencias de cooperación, embajadas, ONGs y organismos internacionales también han creado sistemas de otorgamiento de becas para la educación superior.<sup>69</sup> Los programas anteriores se traducen en apoyo económico para estudiar en una institución de educación superior (nacional o extranjera), así como acciones de retención y titulación, consistentes en dotar de los elementos académicos necesarios para enfrentar los estudios universitarios (cursos propedéuticos, atención individualizada flexible, entre otras).<sup>70</sup>

De todos los sistemas de becas no gubernamentales, destaca por su impacto y alcance el programa “Pathways” de la Fundación Ford, el cual ha hecho importantes aportaciones en dinero a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para implementar un programa de ayuda, superación y nivelación académica destinado a elevar las tasas de retención y egreso de los estudiantes indígenas. El programa se hace a través de 16 instituciones de educación superior, distribuidas en 14 entidades federativas, en las que cada una cuenta con una Unidad de Apoyo Académico para cumplir con los objetivos del programa a través de tutores.<sup>71</sup>

Las instituciones anteriores son la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Chapingo, la Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, la Universidad Veracruzana, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Univer-

67 Acuerdo número 23/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas para el ejercicio fiscal 2018, México, 2018.

68 Véase: <http://www.becas.unam.mx/portal/index.php/licenciatura/79-programa-universitario-mexico-nacion-multicultural-sistema-de-becas-para-estudiantes-indigenas-pumc>

69 Didou, S., “Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4 (11), 2013, pp. 83-99.

70 Schmelkes, S., *Óp. Cit.*

71 Flores-Crespo, P., y Barrón, J., *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de interculturalidad*, México, ANUIES, 2006. Casillas, M., y Santini, L., *Óp. Cit.*, pp. 29-54.

sidad de Ciencias y Artes de Chiapas, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Quintana Roo y el Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora.<sup>72</sup>

Asimismo, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) también ha sido receptor de aportaciones de la Fundación Ford para el otorgamiento de becas de posgrado (maestría y doctorado) a estudiantes indígenas para realizar estudios dentro o fuera del país.<sup>73</sup>

Es importante resaltar que, a diferencia de las universidades interculturales indígenas, los beneficiarios de los programas anteriores sí acceden a ellos exclusivamente por su identidad indígena, y por medio de estos no se busca –por lo menos directamente– la difusión de sus culturas (conocimientos, lenguas, historia y cosmovisión); por el contrario, su objetivo es empoderar y compensar a los grupos indígenas, debido a su marginación histórica.<sup>74</sup>

Un dato interesante que apuntan Olivera y Dietz, es que aun cuando un número relativamente elevado de estudiantes indígenas, están inscritos en carreras tradicionales para insertarse en sus áreas laborales correspondientes (pedagogía, antropología, agronomía, enfermería), en los últimos años ha habido una inscripción creciente en carreras innovadoras, lo que indica un interés por adquirir competencias y conocimientos distintos.<sup>75</sup>

Es importante tener en cuenta que los programas de estudios demasiado convencionales, centrados en empleos únicamente urbanos, industriales o de servicios, pueden generar el efecto de migración a las ciudades o zonas urbanas y una desvinculación con sus comunidades. Mención aparte merece la oferta educativa dirigida a la preparación de docentes, que pueden servir para generar intermediarios verticalmente útiles al Estado y mantener estrechos vínculos con sus comunidades.<sup>76</sup>

En otro orden de ideas, la transformación o adaptación de las instituciones de educación superior convencionales se ha dado de diferentes maneras que intentaré resumir a continuación:

1. La creación de una oferta académica relacionada con la interculturalidad. En este punto es necesario diferenciar a las carreras dirigidas a la formación de profesores, interculturales y/o bilingües (en diferentes niveles), entre las que se

72 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior: memoria 11 años de trabajo*, México, autor, p. 108.

73 Ramírez, J., *Óp. Cit.*, pp. 29-58. Casillas, M., y Santini, L., *Óp. Cit.*, pp. 29-54.

74 Schmelkes, S., “Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México”, en Didou, S., y Remedi Allione, E. (coords.), *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*, México, Senado de la República/Cinvestav, 201, pp. 65-78.

75 Ramírez, J., *Óp. Cit.*, pp. 29-58.

76 Olivera, I., y Dietz, G., *Óp. Cit.*, pp. 7-39.

destaca la Universidad Pedagógica Nacional en sus diferentes unidades regionales, así como las universidades pedagógicas de Durango, Sinaloa y Yucatán, y múltiples escuelas normales en todo el país. Por otro lado, existen carreras que abordan la interculturalidad en aspectos ajenos a la educación, por ejemplo, Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales (UNAM), Licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad (La Salle), Licenciatura en Comunicación y Gestión Intercultural (Universidad Autónoma de Morelos), Licenciatura en Derecho Intercultural (CNCI), Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas y Estudios Interculturales (Instituto para Formación y Desarrollo Volkswagen), Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena (Universidad Autónoma de Chiapas), y Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (Universidad Veracruzana).<sup>77</sup>

2. La creación programas de ayuda, superación y nivelación académica, derivado de la incorporación espontánea de estudiantes indígenas en sus instituciones para realizar estudios en carreras tradicionales. Este punto es el más difícil de abstraer pues cada institución puede reaccionar de manera distinta y existen pocas evidencias documentadas de casos exitosos.
3. La existencia de instituciones que, sin tener expresamente programas de atención para la población indígena u ofertas académicas interculturales, cuentan con una matrícula importante de dicha población derivado de su ubicación geográfica. En estos casos su adaptación y transformación se da de manera heterogénea, improvisada y, en algunos casos, de manera implícita.

En esa situación se encuentran los siguientes institutos o universidades: Universidad Politécnica Francisco I. Madero, Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital, Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense, Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense; la Universidad Tecnológica de la Tarahumara, Chihuahua; Universidad Tecnológica de la Selva, en Ocosingo, Chiapas; la Universidad Tecnológica de la Riviera Maya; Universidad Tecnológica de la Mixteca; Instituto Tecnológico de Conkal; Instituto Tecnológico de Centla; Instituto Tecnológico de Comitán; Instituto Tecnológico de Cintala; Instituto Tecnológico de la región Mixe; Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Zongolica; Instituto Tecnológico Superior de Chicontepec, Veracruz; Instituto Tecnológico Superior de Coalcomán; Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Pátzcuaro; Instituto Tecnológico Superior de la Montaña; Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de San Felipe del Progreso y de Jocotitlán.<sup>78</sup>

Respecto de este supuesto, si bien la transformación hacia la interculturalidad se genera de manera espontánea o accidental, las instituciones deben adaptar

77 ANUIES, *Anuario Estadístico ...*, *Óp. Cit.*

78 Bastida, M., *Óp. Cit.*, p. 271-302.

sus programas académicos a las necesidades de la población indígena, particularmente a su diversidad cultural y lingüística, así como instrumentar medidas auxiliares de acompañamiento y apoyo para evitar la deserción.

4. La generación de vínculos con comunidades indígenas a través de programas de investigación, difusión cultural, programas de servicio social, estancias o prácticas profesionales, independientemente que tengan o no matrícula indígena u oferta educativa intercultural.<sup>79</sup>

Tal vez el programa más importante en este ejemplo sea el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad en la UNAM (antes llamado Programa Universitario México, Nación Multicultural), cuyo objetivo principal es la generación y difusión de conocimiento sobre la diversidad cultural y la interculturalidad en México y otras regiones, alentar y apoyar la formación profesional de estudiantes indígenas, y contribuir a dignificar sus identidades, lenguas y culturas. Para realizar los objetivos anteriores, dicho programa realiza investigaciones, encuentros académicos (seminarios, cursos, coloquios, diplomados, foros de discusión) y busca establecer vínculos interinstitucionales.<sup>80</sup>

En materia de investigación, un ejemplo importante fue el programa del Instituto Politécnico Nacional en materia de investigación de medicina tradicional en el Estado de Oaxaca, el que tuvo como resultado no sólo la elaboración de materiales didácticos y manuales (en español y zapoteca), sino también realizó exposiciones en espacios públicos y se reestructuró el contenido de diversas materias de la oferta educativa de dicha institución.<sup>81</sup>

Por último, un tema poco explorado en México, pero con valiosas experiencias en el derecho comparado es la implementación de cuotas de acción afirmativa (del término anglosajón “affirmative action”) en las instituciones de educación superior; aunque en el contexto nacional obligaría también a realizar de ayuda, acompañamiento y nivelación para que estas fueran realmente eficaces.<sup>82</sup>

#### IV. CONCLUSIONES

El principio y derecho constitucional de favorecer la educación bilingüe e intercultural, así como de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad a la población in-

79 Olivera, I., y Dietz, G., *Óp. Cit.*, pp. 7-39.

80 Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), *Acuerdo por el que se establece el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad*, México, 3 de marzo de 2014.

81 Camacho, R., et al., “Una experiencia intercultural a partir del conocimiento etnomédico [México]”, en Mato, Daniel (Coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), 2009, pp. 65-86.

82 Olivera, I., y Dietz, G., *Óp. Cit.*, pp. 7-39.

dígena hacía la educación superior, si bien se encuentra reconocido expresamente por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es producto de una construcción jurídico constitucional a partir de los derechos fundamentales de igualdad, educación y el reconocimiento de la autodeterminación de los pueblos indígenas.

Sin perjuicio de lo anterior, para que dicho principio pueda tener eficacia en nuestro país es necesario conocer las causas sociales que dieron origen a su inclusión en la Constitución, tanto históricas (nacionales e internacionales), como la situación real y actual que viven los pueblos indígenas en México. Principalmente, es necesario partir de la base que las comunidades indígenas no se han integrado plenamente a nuestra sociedad, lo cual es –simultáneamente– causa y efecto del alto nivel de marginación económica y social en el que viven la mayoría de ellas.

Sin embargo, esta falta de integración a la sociedad ha generado la coexistencia de sus culturas paralelamente a la cosmovisión occidental, al concepto de moderno de ciencia y a la identidad nacional tradicional. Lo anterior abre un camino para poder abreviar de la cultura de los pueblos indígenas mediante un proceso de enriquecimiento y complementación. Ahí es donde la educación superior debe jugar un papel predominante en la revalorización de la cultura indígena, puesto que las instituciones en donde se imparte aquella –y principalmente en las universidades– son los vehículos institucionales encargados de la docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios relacionados con las actividades anteriores.

Regresando al derecho y principio constitucional materia de estudio, debe decirse que, si bien su contenido y alcance corresponde a los tres poderes del estado, ante la ambigüedad de las leyes que regulan la materia en análisis, y la falta de criterios judiciales relevantes, la autoridad administrativa juega un rol determinante en la eficacia y efectividad de aquellos, pues es el poder ejecutivo quien debe resolver la disyuntiva entre:

(i) Elevar la escolaridad de los estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior tradicionales mediante programas de becas, nivelación y acompañamiento, incorporándolos al mercado laboral y productivo para buscar la movilidad social y el mejoramiento de sus condiciones socioeconómicas, aunque esto implique la migración y la desvinculación de aquellos con su comunidad; y

(ii) El fortalecimiento de la educación superior intercultural, mediante la creación de nuevas universidades interculturales, el aumento de la matrícula de las existentes, y la creación de oferta educativa intercultural en universidades convencionales, generando vínculos estrechos con sus comunidades y las problemáticas de éstas, buscando la revitalización de sus culturas y lenguas, aunque esto no necesariamente tenga como consecuencia el mejoramiento de sus condiciones.

Aunque la respuesta no es sencilla, de las consideraciones y hechos expuestos con anterioridad se puede concluir que la respuesta consiste en el fortalecimiento y reorientación del enfoque intercultural no solo en las universidades interculturales, sino en las universidades e instituciones de educación superior convencionales. Di-

cho enfoque debe velar por una oferta educativa articulada a los contextos socioculturales de las comunidades indígenas, tanto en sus contenidos como en sus modelos de enseñanza, partiendo de la base que los estudiantes indígenas vendrán en su mayoría de situación de pobreza, tendrán una educación previa deficiente, existirán barreras culturales, podrán ser víctimas de discriminación en cualquier aspecto y la distancia geográfica entre los centros educativos y sus comunidades puede generar un alejamiento cultural.

El enfoque intercultural de la educación superior debe tener una relación con los sectores económicos de las comunidades indígenas (por encima de las demandas del mercado global y neoliberal), y simultáneamente crear condiciones para la movilidad social y el aumento en la calidad de vida de los habitantes de la comunidad indígena. En otras palabras, se deben crear políticas públicas para formar egresados que contribuyan al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

En resumen, el derecho constitucional de la educación superior intercultural, tanto en instituciones convencionales como interculturales, debe desarrollarse con un enfoque que permita la generación de iniciativas productivas y al servicio de las comunidades indígenas, que valoren e incorporen los saberes y lenguas propios de dichas comunidades, mediante la docencia, investigación, difusión y, principalmente, la integración de esos conocimientos.

## V. BIBLIOGRAFÍA

### 1. Fuentes bibliográficas

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES), *Anuario Estadístico de Educación Superior – Licenciatura. Ciclo escolar 2017-2018*. México, autor, 2018.

—, *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior: memoria 11 años de trabajo*, México, autor.

BALL, HOWARD, The Bakke case: race, education, and affirmative action. Lawrence, University Press of Kansas, 2000.

BASTIDA MUÑOZ, MINDAHI CRESCENCIO, “Políticas públicas de las instituciones y programas interculturales de educación superior en México”, e Mato, Daniel, (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), 2011.

CAMACHO MORFÍN, ROXANA et al., “Una experiencia intercultural a partir del conocimiento etnomédico [México]”, en Mato, Daniel (Coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), 2009, pp. 65-86.

- CARNOY, MARTÍN. (Et. Al) “Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXII, núm. 3, 3º trimestre, 2002, p. 9-43.
- CASILLAS, MARÍA DE LOURDES Y SANTINI, LAURA. *Universidad intercultural. Modelo educativo*. 2ª. Ed., México, SEP-CGEIB, 2009.
- CHÁVEZ, MARÍA EUGENIA, “Ser indígena en la educación superior ¿Desventajas reales o asignadas?”, *Revista de la educación superior (México)*, 148, (XXXVII), 2008, pp. 31-55.
- COMISIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CDI), *Fichas de información básica de la población indígena, 2015*, México, Coordinación General de Planeación y Evaluación, abril, 2016.
- , *Indicadores de la población indígena. Sistema de información e indicadores sobre la población indígena de México. Consulta de cédulas de información municipal y descarga de indicadores*, México, autor, 2017.
- DIDOU, SYLVIE, “Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4 (11), 2013, pp. 83-99.
- DIETZ, GUNTHER, “Universidades interculturales en México”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 19, julio-diciembre, 2014, pp. 319-326.
- FLORES-CRESPO, PEDRO Y BARRÓN, JUAN CARLOS, *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de interculturalidad*, México, ANUIES, 2006.
- GALLART NOCETTI, MARÍA ANTONIETA Y HENRÍQUEZ BREMER, CRISTINA, “Indígenas y educación superior: algunas reflexiones”, *Universidades*, núm. 32, julio-diciembre, 2006, pp. 27-37.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS. Los acuerdos de San Andrés edición bilingüe español-tsotsil, 2003.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI), *Encuesta Intercensal 2015 (base de microdatos)*.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE), *Breve panorama educativo de la población indígena. Día internacional de los pueblos indígenas*. México, autor, 2017.
- LÓPEZ BÁRCENAS, FRANCISCO, *Legislación y derechos indígenas en México*, México, Cámara de Diputados, LXI Legislatura, 2010.
- MARTÍNEZ COBO, JOSÉ, *Study of the problem of discrimination against the indigenous populations*, Nueva York, United Nations, Economic and Social Council, 30 de julio de 1981.
- MATO, DANIEL, “Actualizar los postulados de la reforma universitaria de 1918. Las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas”, en Emir Sader, Pablo Gentili y Aboites, Hugo (Comps.), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), p. 136-145.
- , “Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales” en Mato, Daniel (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Nor-



*mas, Políticas y Prácticas*. Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), 2012, págs.: 13-98.

- , “No hay saber «universal»: la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible”, *Alteridades*, 18 (35), 2008, pp. 101-116.

NAVARRETE-CAZALES, ZAIRA Y ALCÁNTARA-SANTUARIO, ARMANDO, “Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales”, *Revista Lusófona de Educação*, 31, 2015, pp. 145 a 159.

OLIVERA RODRÍGUEZ, INÉS, Y DIETZ, GUNTHER, “Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar”, *ANTHROPOLOGICA*, año XXXV, N.º 39, 2017, pp. 7-39.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO), *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris, autor, 2005.

RAMÍREZ BONILLA, JUAN JOSÉ, “Los organismos internacionales y los derechos de los pueblos indígenas”, en Didou Aupetit, Sylvie (coord.), *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*, México, UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC, 2014, pp. 29-58.

SCHMELKES, SYLVIA, “Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México”, en Didou, S., y Remedi Allione, E. (coords.), *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*, México, Senado de la República/Cinvestav, 2011, pp. 65-78.

- , “Educación superior intercultural el caso de México. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas”, en *Vincular los Caminos a la Educación Superior*, Guadalajara, ANUEIS, noviembre de 2003.

UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS, OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER, *Indigenous peoples and the United Nations human rights system*. Fact Sheet, No. 9/rev. 2, Nueva York, Naciones Unidas, 2013.

ŽIŽEK, SLAVOJ, *En defensa de la intolerancia*. Madrid, Sequitur, 2008, p. 56.

## 2.. Fuentes normativas

Acuerdo número 23/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas para el ejercicio fiscal 2018, México, 2018.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Comunicado, 2009.

CRES (Conferencia Regional de Educación), Declaración Final, 2008.

Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas y se abroga la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México, 2018.

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, México, 2003.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, México, 2003.

Ley General de Educación, México, 1993.

OIT (Organización Internacional de Trabajo), Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 1989.

ONU (Organización de las Naciones Unidas), Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, 1992.

—, Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007.

—, Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007.

Procesos Legislativos de la Reforma Constitucional publicada el 14 de agosto de 2001 en el Diario Oficial de la Federación.

UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), *Acuerdo por el que se establece el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad*, México, 2014.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), Declaración Universal de la sobre Diversidad Cultural, 1992.