

# El Proceso de Inclusión de los Indígenas en la Educación Superior

González Girón José Manuel\*  
Martínez García Adriana\*\*

## RESUMEN

La presente revisión documental tiene como objetivo analizar los avances en el proceso de inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en México. La gravedad del problema radica en que históricamente los pueblos indígenas han sido excluidos y marginados en el ámbito nacional e internacional desde su cultura, su lengua, sus saberes ancestrales, sus condiciones demográficas como vivienda, salud y educación a nivel superior que ha sido un privilegio inaccesible para los indígenas. Se utiliza la técnica de investigación documental que permite consultar y recopilar la información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), Banco Mundial (BM), autores como Daniel Mato, Sylvia Schmelkes, Benjamín Maldonado y Gunther Dietz. Los resultados reflejan que las razones principales de la exclusión son la ausencia de estudios de factibilidad, la falta de docentes con perfiles lingüísticos, la discriminación, la marginalización socioeconómica, y la distribución geográfica de las universidades que están ubicadas en las urbes, bastante lejos de las diversas comunidades rurales, lo que muestra que la educación indígena no es prioridad para la sociedad mexicana.

## PALABRAS CLAVE

Multicultural. Intercultural. Modelo Educativo. México.

## ABSTRACT

The present documentary review aims to analyze the progress in the process of inclusion of indigenous students in higher education in Mexico. The seriousness of the problem lies in the fact that historically indigenous peoples have been excluded and marginalized at the national and international level from their cul-

ture, their language, their ancestral knowledge, their demographic conditions such as housing, health and education at a higher level, which has been a privilege inaccessible to indigenous people. The documentary research technique is used that allows consulting and collecting information from the National Institute of Statistics and Geography (INEGI), National Council for the Evaluation of Social Development Policy (CONEVAL), World Bank (WB), authors such as Daniel Mato, Sylvia Schmelkes, Benjamín Maldonado and Gunther Dietz. The results reflect that the main reasons for exclusion are the absence of feasibility studies, the lack of teachers with linguistic profiles, discrimination, socioeconomic marginalization, and the geographic distribution of universities that are located in cities, quite far from the various rural communities, which shows that indigenous education is not a priority for Mexican society.

## KEYWORDS

Multicultural. Intercultural. Educational Model. Mexico.

## INTRODUCCIÓN

México tiene 105 millones de habitantes, de los cuales 13 millones son personas indígenas y de esta última cifra el 1% representa a los jóvenes indígenas que

\* Maestro en Educación con enfoque de formación docente en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez, Oaxaca. Adscripción: investigador independiente. Área disciplinar: educación. Línea de investigación: diseño curricular.

\*\* Maestra en Educación Superior por la Universidad Mesoamericana, Oaxaca. Adscripción: investigadora independiente. Área disciplinar: educación. Línea de investigación: psicología educativa.

logran acceder a la educación superior. Con la finalidad de aumentar esta baja estadística el país ha implementado algunas estrategias como son apoyo académico, apoyo tutorial, vinculación, programas enfocados a disminuir la pobreza, creación de Instituciones de Educación Superior (IES) y gestión de becas. Toda vez que se considera a la educación como la mejor vía para lograr más altos niveles de vida y bienestar, se retomó lo que establece la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en los objetivos del desarrollo sostenible en su agenda 2030 de acuerdo al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (PNUD, 2017).

De acuerdo con Didriksson, Arteaga y Campos (2004), a inicios del siglo XXI había 8,756 instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe, de las cuales 1,917 son universidades de carácter privado, y 1,023 de carácter público, así como 5,816 institutos de enseñanza superior de todo tipo y nivel. El 60% de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe, se concentra en tres países: 28% Brasil, 17% México y 14 % Argentina.

Alcántara (2013) manifiesta que la educación superior en el mundo contemporáneo cobra cada vez mayor relevancia por las contribuciones en diversas esferas del desarrollo económico de los países. Sin embargo, pese a su rápida expansión y diversificación institucional durante las últimas décadas, tanto en América Latina, como en México, aún persisten graves deficiencias en el acceso de los grupos sociales de menores ingresos y los grupos indígenas. Esto se reafirma porque el 1% de los indígenas acceden a la educación superior pues a menudo se ven forzados a emigrar del campo a la ciudad para continuar sus estudios, lo cual indica que hay un gravísimo problema de cobertura: la juventud indígena sigue excluida de la educación universitaria (Schmelkes, 2009: citado por Mateos y Dietz, 2016).

Ante este escenario el análisis del problema de la exclusión de los jóvenes indígenas en el acceso a la educación superior es un hecho educativo que requiere examinar al sistema educativo en su conjunto para poder determinar una intervención educativa o pedagógica oportuna. Los objetivos de investigación son: analizar los avances en el proceso de inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en México, identificar los modelos educativos enfocados a la educación superior de los indígenas de México y explicar los factores que dificultan el acceso de los indígenas a la educación superior.

#### LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN EL MUNDO

Según estimaciones de Hall y Gandolfo (2016), actualmente existen en el mundo unos 370 millones de indígenas. Esta cifra representa alrededor del 5% de la población mundial que vive en más de 90 países, al menos el 15% de la población se encuentra en situación de extrema pobreza, es decir, 55,500,000 indígenas y un 30% que equivale a 111,000,000 corresponde a los pobres rurales. Ellos habitan la cuarta parte de las tierras y las aguas de todo el mundo, que corresponde al 80% de la biodiversidad del planeta.

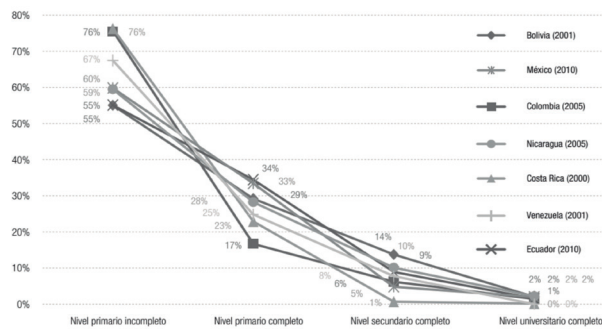
Ahora bien, el 8%, es decir, 29,600,000 de la población indígena del mundo vive en América Latina, el 1% que es igual a 3,700,000 radica en Canadá y Estados Unidos, el 5% que equivale a 18,500,000 en Arabia, el 7% que es semejante a 25,900,000 en África, el 10% o 37,000,000 en Asia oriental, el 32% que es igual a 118,400,000 radica en Asia meridional y el 36% que equivale a 133,200,000 habita en China. De esta forma, más del 75% de los indígenas residen en China, Asia meridional y Asia sudoriental.

#### LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LATINOAMÉRICA

El Banco Mundial (2015), eligió los cálculos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en donde registró 826 pueblos indígenas. Sin embargo, el análisis de los censos que realizó el Banco Mundial arrojó que América Latina tiene cerca de 780 pueblos indígenas y 560 idiomas. Brasil tiene 241 pueblos indígenas y 186 idiomas, le sigue Bolivia con 114 y 33 idiomas, Colombia con 83 y 65 idiomas y México con 67 y 67 idiomas. Mientras que en Belice, El Salvador, Surinam y Uruguay no se reconocen legalmente los idiomas indígenas.

El nivel educativo guarda una relación inversa con la conservación del idioma indígena, esto significa que, los indígenas que no concluyen la primaria tienden a conservar el uso de su idioma nativo hasta en un 76% en Colombia y Costa Rica, 67% en Venezuela, 59%-60% en México y Nicaragua y 55% en Ecuador y Bolivia. En contraparte, se tiene que menos del 34% de los indígenas que viven en Bolivia, México, Colombia, Nicaragua, Costa Rica, Venezuela y Ecuador hablan su lengua materna al culminar su educación primaria, menos del 14% hablan su lengua al terminar la secundaria y solo 2% de los indígenas que terminan una carrera universitaria continúa la práctica de su lengua materna (véase Figura 1).

Figura 1. Población indígena que conserva su lengua por nivel educativo.



Fuente: Banco Mundial, 2015: 85.

#### POBLACIÓN INDÍGENA A NIVEL NACIONAL

En México habitan 119,530,753 personas, de las cuales 12,025,947 son indígenas distribuidos por entidad federativa, esto corresponde al 10.1% del total de la población del país (INPI, 2015).

Las entidades donde vive el 75% de la población indígena a nivel nacional son: Oaxaca con 1,734,658 personas, equivalente al 14.4%; Chiapas con 1,706,017 habitantes, correspondiente al 14.2%; Veracruz con 1,101,306 personas, equivalente al 9.2%; México con 1,097,666 habitantes, correspondiente al 9.1%; Puebla con 1,093,923 personas, equivalente al 9.1%; Yucatán con 1,052,438 habitantes, correspondiente al 8.8%; Guerrero con 681,615 personas, equivalente al 5.7% e Hidalgo con 606,045 habitantes, correspondiente al 5%. Por el contrario, los estados en los que la concentración es menor al 2% son: 63,673 indígenas en Tamaulipas, 63,265 en Querétaro, 29,863 en Guanajuato, 23,456 en Baja California Sur, 13,249 habitan en Coahuila, 10,122 en Colima, 9,306 en Aguascalientes y 7,852 radican en Zacatecas (INEGI, 2015).

#### LENGUAS INDÍGENAS

A nivel nacional, Oaxaca encabeza la lista con 32.15% hablantes de lengua indígena, en donde se registran 1,205,886 indígenas que hablan alguna de las 34 lenguas maternas que registró el INEGI (2015), después le sigue Yucatán con 28.89%, Chiapas con 27.94%, Quintana Roo con 16.62%, Guerrero con 15.32% e Hidalgo con 14.22%, mientras que las cifras más bajas las tienen Colima con 0.63%, Zacatecas con 0.25%, Aguascalientes con 0.25%, Guanajuato con 0.23% y Coahuila con 0.20%.

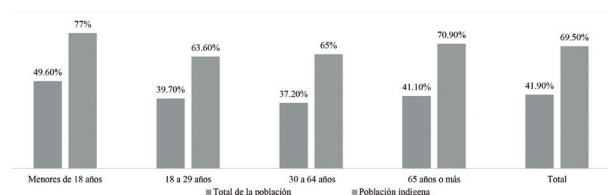
Las lenguas indígenas en Oaxaca que tienen el mayor número de hablantes son: zapoteco con 404,308, mixteco con 264,367, mazateco con 179,292, mixe con 114,833, chinanteco con 107,838, chatino con 50,826, huave con 18,350, triqui con 10,183, náhuatl con 12,670, cuicateco con 11,449, amuzgo 5,778, chontal con 5,012, zoque con 3,489 y tacuate con 2,005.

#### NIVEL DE MARGINACIÓN

El CONEVAL (2019) indica que el 55.5% de los indígenas habitan municipios de alta y muy alta marginalidad, asimismo el 87.5% de los municipios indígenas se encuentran en condiciones de alto grado y muy alto grado de marginalidad. Las brechas más grandes entre población indígena y no indígena en situación de pobreza se presentaron en Durango, Nayarit, Veracruz, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Sonora, San Luis Potosí, Chihuahua, Yucatán, Chiapas e Hidalgo. Al contrario, las brechas más pequeñas y con índices más bajos de pobreza se encuentran en Coahuila y Nuevo León.

En el año 2018, la incidencia de pobreza en México se duplicó en los pueblos indígenas, en donde 8 de cada 10 indígenas menores de 18 años vivían en situación de pobreza extrema, lo que es equivalente al 77%; entre 18 y 29 años alcanza un porcentaje del 63.6%, entre 30 y 64 años es igual al 65% y en edades a partir de los 65 años corresponde al 70.9%. En promedio los indígenas en situación de pobreza son el 69.5%, mientras que el promedio de la población total es del 41.9%, siendo una diferencia del 27.6%. Esto indica que las brechas de pobreza y pobreza extrema mantienen una constante en los últimos años (véase Figura 2).

Figura 2. Población mexicana en situación de pobreza por grupo de edad.



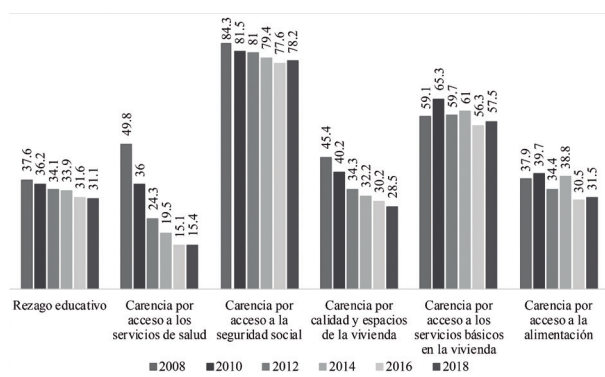
Fuente: CONEVAL, 2019: 42.

#### VIVIENDA

Las carencias en cuanto a los servicios de las viviendas de los indígenas indican que el 12.8% carecen de agua entubada, 26.9% están sin servicios de saneamiento,

4.4% no dispone de luz eléctrica, 13.9% tienen piso de tierra y 58.8% cocinan con leña o carbón. En el periodo 2008-2018 los indicadores del CONEVAL (2019) muestran que el rezago educativo pasó del 37.6% al 31.1%, la carencia en el acceso a los servicios de salud del 49.8% al 15.4%, la población sin acceso a la seguridad social del 84.3% al 78.2%, la carencia por calidad y espacios de la vivienda de 45.4% al 28.5%, la carencia de acceso a los servicios básicos en la vivienda del 59.1% al 31.5% y la carencia por acceso a la alimentación de 37.9% al 31.5% (véase Figura 3). Estas cifras revelan que en diez años se han dado mejorías insuficientes en las condiciones de vida de los indígenas.

Figura 3. Indicadores de carencia social en los indígenas.



Fuente: CONEVAL, 2019: 26.

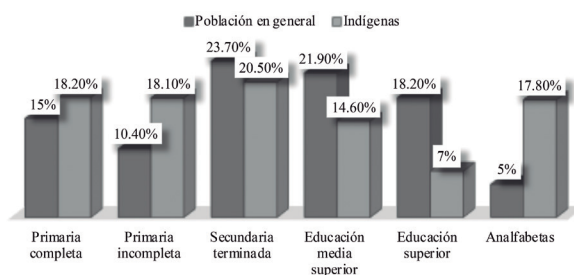
#### EDUCACIÓN

Los datos del INEGI citados por el INPI (2015) muestran que el 18.2% de los indígenas concluyó la primaria y el 18.1% la tiene incompleta, mientras que el 16.6% de los jóvenes mayores de 15 años no han asistido a un nivel educativo. Dichos resultados contrastan con los nacionales en donde el 6% de la población mayor de 15 años no tiene instrucción escolar, el 10.4% tiene estudios incompletos de primaria y el 15% finalizó la primaria. Los indígenas con secundaria terminada equivalen al 20.5%, cifra menor en 3 puntos porcentuales al que se registra a nivel nacional que es de 23.7%. Las mayores brechas de rezago educativo entre la población indígena y la nacional se observan en lo referente a personas con estudios de educación media superior y superior que son 14.6% y 7% para los indígenas y de 21.9% y 18.2% a nivel nacional.

Se recuperó información que plantea que el 17.8% de los indígenas de 15 años o más son analfabetas,

porcentaje tres veces mayor al que se registra a nivel nacional que es de 5.5%, por otra parte, el 94.4% de niños indígenas entre 6 a 14 años asiste a la escuela, proporción menor en 1.2 puntos respecto al valor nacional de 96.2%. Estas cifras sustentan la prevalencia del rezago educativo en todos los niveles a nivel nacional y de forma severa en lo que respecta a la población indígena (véase Figura 4).

Figura 4. Población en general e indígenas que asisten a la escuela.



Fuente: Elaboración Propia, con datos del INEGI, 2015: 18.

LA INCLUSIÓN DE LOS INDÍGENAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Para Giné, Durán, Font y Miquel (2009) la inclusión como educación para todos tiene que promover más y mejores oportunidades para aquellos que por diversas razones como inmigración, cultura, situación social, de género o discapacidad están en mayor riesgo de exclusión, fracaso y marginación.

La inclusión implica un proceso continuo que afecta a la sociedad en su conjunto, está relacionada con la justicia para todos, la diversidad, el aprendizaje de profesores, estudiantes, personas de la administración, la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad, es una cuestión política, por ello controvertida. En esta misma línea, Suárez (2017) externa que la inclusión tiene por objeto lograr la igualdad de acceso y oportunidades para los excluidos incorporándolos en las estructuras sociales, políticas e institucionales.

Aunque a nivel mundial cada vez más jóvenes tienen el privilegio de cursar la educación superior, en México el acceso de un bajo porcentaje de los que pertenecen a los grupos menos favorecidos al nivel superior es una realidad educativa que se ha dado en los últimos doce años con muchas deficiencias. Este fenómeno se debe al reconocimiento de las políticas internacionales que se han incorporado como objetivos dentro de los planes nacionales de desarrollo, las políticas públicas, las normas jurídicas en materia de inclusión y equidad

para el acceso a la educación en todos sus niveles. Sin embargo, los esfuerzos no han sido suficientes para que el incremento de la cobertura vaya acompañado con la reducción de la exclusión, puesto que el ingreso, la permanencia y el logro de la eficiencia terminal en este nivel no van a la par.

En relación con el caso específico de las y los jóvenes de 18 a 24 años de edad, la distribución de la población total fue de 14,209,797 entre 2010-2014, la distribución indígena correspondía a 1,536,173 en 2010 y 1,483,485 en 2014, mientras que los que solo hablan la lengua materna representaron a 861,092 individuos en 2010 y 766,829 en 2014.

En 2014, el 31.6% del total de la población nacional asistía al nivel superior y 68.4% no asistían. Los jóvenes indígenas que estudiaron la educación superior equivalen al 20.7% y el 79.3% no iban a la universidad. Los hablantes de lengua indígena muestran que el 13.6% asistía y el 86.4% no asistían. Ante este panorama, la población indígena enfrenta mayor rezago educativo con respecto a la población total y la situación es más crítica para los hablantes de lengua materna, las cifras denotan que los obstáculos en el acceso, la permanencia y el logro educativo para completar la educación obligatoria es mayor para los indígenas y los hablantes de lengua.

La situación se agudiza en el nivel educativo superior, en donde el 12.7% de la población total cuenta con este nivel de escolaridad, 4.9% de los indígenas y apenas 3.6% de los que hablan lengua (Toscano de la Torre, Ponce, Cruz, Zapién de la Torre, Contreras y Pérez, 2017).

#### CAUSAS DE LA EXCLUSIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Suárez (2017) señala diversas causas de exclusión de los indígenas en la educación superior, mismas que se mencionan a continuación agrupados en distintas áreas:

Las comunidades indígenas se encuentra la ideología familiar respecto a los beneficios que representa asistir a la escuela, la dispersión geográfica de las comunidades y la ausencia de instituciones educativas o sedes de estas en las zonas indígenas; también la localización de los indígenas en zonas marginadas, deprimidas, muchas veces de alta conflictividad política y social, que dificultan el establecimiento de instituciones y el trabajo de los docentes; otro es la internalización de actitudes discriminatorias y prejuicios lingüísticos adquiridos y reforzados, particularmente a lo largo de

la educación secundaria y media superior así como los bajos niveles de calidad y cobertura de la educación básica, así como la media indígena que no favorecen el potencial de los jóvenes para acceder al siguiente nivel educativo; la pobreza extrema; las pésimas condiciones demográficas de vivienda, alimentación y salud además de los altos costos de sostenimiento para los hogares.

Las causas de exclusión relacionadas con la situación de las instituciones educativas se refieren a la ausencia de universidades de educación superior indígenas con pertinencia docente y estructuras de organización; luego que las instituciones tradicionales carecen de flexibilidad para aceptar y apoyar activamente a los estudiantes provenientes de otras etnias; después la alta deserción de los estudiantes indígenas por lejanía de los centros de estudio y la ausencia de estudios de factibilidad para la creación tanto de programas como planes educativos adecuados.

Entre los factores de exclusión relacionados con el currículo se tiene que los estudiantes indígenas creen que la educación superior debe aportar conocimientos prácticos y habilidades específicas y no saberes genéricos que no tienen utilidad en las comunidades; asimismo la implementación de currículos con baja pertinencia para las comunidades indígenas porque no incluyen saberes ancestrales, las formas en que los pueblos se organizan, las estrategias para fomentar el uso de la lengua materna y las tradiciones o rituales culturales; un enfoque basado en una educación abstracta con conocimientos occidentales porque no forma en habilidades y destrezas específicas; el aprendizaje indígena es colectivo y el modelo de aprendizaje universitario es individual y competitivo; además de una adecuación curricular deficiente para los trabajos de las comunidades indígenas, en la cual las actividades de investigación no están vinculadas con la realidad de los indígenas.

Los motivos de exclusión relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje se refieren a la escasez de libros y material didáctico en lenguas originarias, sobre todo para materias disciplinarias que requieren de un lenguaje académico altamente especializado y/o técnico; otro es la alta diversidad lingüística que favorece la ausencia de docentes bilingües o especialistas en diversas lenguas; así como la escases de docentes que quieran trabajar en los pueblos indígenas y la falta de capacitación o formación de profesores desde el enfoque intercultural y/o comunal.



Entre las causas de exclusión relacionadas con el gobierno, la sociedad y las políticas públicas se tiene en primer lugar que la sociedad mexicana presenta actitudes de rechazo hacia los indígenas que remarca las diferencias culturales, asimismo, no considera como prioridad la atención al sector indígena ni denota conciencia suficiente de la gravedad del problema, tal vez por la falta de conocimiento o difusión de la situación actual de los pueblos indígenas; luego la discriminación en los mercados laborales urbanos para los profesionales indígenas; después la ausencia de un gobierno proactivo que ejecute de forma congruente las políticas públicas para superar las barreras y restricciones de acceso como el insuficiente capital económico que aporta a la educación superior de los indígenas que se refleja en las becas, proyectos o programas de apoyo económico escasos y la inadecuada práctica del derecho concerniente a la autonomía de los pueblos indígenas; otra causa son las propuestas de las instituciones interculturales o comunales, las cuales emergen del Estado sin dialogar con las comunidades indígenas.

PROGRAMAS DE AYUDA ESTUDIANTIL PARA EL SECTOR INDÍGENA

Los principales programas de atención a estudiantes indígenas de educación superior en México en el periodo de 2000 a 2017 están clasificados en tres tipos de denominación que son: programas de becas para estudios completos, acciones de retención y las becas para estancias de capacitación (véase Tabla 1).

Tabla 1. Programas enfocados a los estudiantes indígenas.

Denominación del programa	Organismo patrocinador
a. Programas de becas para estudios completos	
Fortalecimiento académico para indígenas.	Conacyt (cobertura nacional).
Apoyos complementarios para mujeres indígenas becarias del Conacyt.	Conacyt (cobertura nacional por género).
Incorporación al posgrado de mujeres indígenas para el fortalecimiento regional.	Conacyt (cobertura nacional por género)
Educación superior y apoyo a titulación para estudiantes indígenas que cursen sus estudios de nivel superior.	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (cobertura nacional en educación superior).

Becas para estudiantes indígenas.	Gobiernos de las entidades de Chihuahua, México, Guerrero, Jalisco, Oaxaca o Sonora (cobertura por entidad federativa en educación superior y medio superior).
Sistema de becas para estudiantes indígenas.	UNAM (cobertura institucional en preparatoria y educación superior)
Programa Nacional de Becas de Educación Superior.	PRONABES.
Programa internacional de becas de posgrado para indígenas.	CIESAS- Conacyt (PRO-BEPI) – (cobertura nacional en posgrado).
Estímulos Económicos para Estudiantes de Comunidades Indígenas.	Universidad de Guadalajara (cobertura en preparatoria y educación superior)
International Fellowship Program (2001-2013).	CIESAS- Fundación Ford (cobertura nacional en posgrado).
b. Acciones de retención	
Pathways (2002-2012).	Fundación Ford/ANUIES (cobertura institucional múltiple en licenciatura).
Talleres de preparación para estudiar un posgrado en Estados Unidos.	COMEXIUS (cobertura nacional en posgrado).
Programa de Desarrollo de Comunidades Indígenas.	Instituto Tecnológico de Cajeme (cobertura local/estatal).
c. Becas para estancias de capacitación	
Título de Experto en “Pueblos Indígenas, derechos humanos y cooperación internacional”.	Universidad Indígena Intercultural (UII) y Universidad Carlos III (España)
Programa de becas para el liderazgo social en América Latina y El Caribe.	Fundación Kellogg.
tos formales de acceso a becas para la movilidad internacional, corta o larga.	Fundación Fulbright.

Fuente: Didou, 2018: 98.

MODELOS EDUCATIVOS ENFOCADOS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS INDÍGENAS DE MÉXICO

Modelo educativo multicultural.

Se fundamenta en el pluralismo cultural, es decir, diferentes subgrupos culturales marginados que forman una sociedad para conservar una identidad propia y obtener el respeto de los demás. Busca la eliminación de la escuela tradicional porque ésta ha favorecido la

exclusión de los marginados e indígenas. Propone que los indígenas tengan la enseñanza de aspectos macroculturales como son: clases de inglés en Estados Unidos, brindar conocimientos de las subculturas que coexisten en los países, ejerzan el derecho a aprender el capital cultural concerniente a la obtención del éxito sin renunciar a su lengua materna y cultura (Williamson y Montecinos, 2011).

Los objetivos que persigue la educación multicultural son: a) pluralismo cultural, implica que los contenidos educativos deben tener información de distintas perspectivas culturales; b) derechos humanos, en especial el respeto a la igualdad de oportunidades, lo cual requiere de habilidades, actitudes y conocimientos para fomentar la autoestima de los estudiantes; c) equidad del poder, que requiere del manejo adecuado del currículo formal como del currículo oculto; d) estilos de vida alternativos, significa eliminar los estereotipos mediante un currículo que respete la diversidad que existe en cada grupo social; e) justicia social, enseñar a los estudiantes cuáles son sus derechos y responsabilidades.

De esta manera, la educación multicultural, interviene en las dimensiones de la escolarización que son: clima organizacional, infraestructura, proceso enseñanza-aprendizaje, planes y programas de estudio, relaciones entre las jerarquías, políticas, metodología, rol asignado a los apoderados, técnicas e instrumentos de evaluación.

Las Universidades con enfoque educativo multicultural más grandes e importantes de todo el mundo son: Universidad de Sabiduría Ancestral (UDSA) en Colombia, Universidad Americana de Sharjah en Emiratos Árabes Unidos (AUS), Universidad de Europa Central (CEU) en Hungría, Escuela de Ciencias Económicas y Políticas de Londres (LSE) en Reino Unido, Colegio Real de Cirujanos de Irlanda (RCSI), Universidad de Luxemburgo en Luxemburgo, Universidad de Londres (SOAS) de Reino Unido; Escuela Politécnica Federal de Lausana (EPFL) en Suiza, y el Colegio Imperial de Londres, Reino Unido.

#### MODELO EDUCATIVO INTERCULTURAL.

En primer lugar, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB, 2006) consideran que el enfoque intercultural tiene como objetivos: conjuntar las expresiones culturales, lingüísticas y conocimientos de los indígenas en las actividades tanto científicas como experienciales, formar la excelencia

para que los egresados coadyuven al desarrollo de las comunidades, enriquecer la retroalimentación comunicativa de las culturas mexicanas para compartir su filosofía, axiología y saberes con otros países a través de la divulgación científica, involucrar personas de la comunidad en la construcción de los conocimientos, los obstáculos y las alternativas de solución, así como crear espacios de expresión y difusión masiva en las diversas lenguas mexicanas desde las universidades para revitalizar la cosmovisión de los pueblos indígenas.

En segundo lugar, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea que los principios en los que se debe basar la educación intercultural son: a) impartir una educación de calidad que respete la identidad cultural de cada estudiante; b) enseñar actitudes, conocimientos y competencias culturales que permitan la participación social activa; y c) enseñar conocimientos, actitudes y competencias culturales que favorezcan la solidaridad, el diálogo y el respeto entre seres humanos, grupos étnicos, culturales, religiosos, y entre naciones (Mato, 2012).

En tercer lugar, Muñoz (2011), señala que en el modelo de educación intercultural la lengua materna se valora como parte de la riqueza cultural de la sociedad y base crucial del proceso de aprendizaje. En los proyectos y programas educativos, el pluralismo como realidad social pretende que todos los estudiantes desarrollen el agrado y el trabajo en conjunto para construir una sociedad donde la interrelación o hibridación de la diversidad cultural sea un factor de inclusión, instaurar la igualdad de derechos, establecer relaciones armónicas entre las etnias y evitar la división, discriminación o exclusión. Los fundamentos pedagógicos deben orientarse a la interacción dinámica y dialógica entre la colectividad y la escuela para fortalecer valores como el respeto, la corresponsabilidad, reconocer las culturas, atender con calidad a cada estudiante como un ser único e identidad propia, gestión democrática, cooperación, evitación de estereotipos o racismo, retroalimentación en el proceso de la comunicación, activa participación tanto de los padres, la comunidad, el centro educativo, los docentes y el alumnado.

En cuarto lugar, Schmelkes (2015), manifiesta que las características del modelo intercultural son: forjar profesionistas que coadyuven en la mejora de sus comunidades de manera profesional, las universidades ofrezcan educación de calidad que les permita a los

egresados obtener empleo fácilmente y que en el mejor de los casos al término de la carrera, los jóvenes vuelvan a sus pueblos, las culturas y las lenguas maternas guíen la actividades de investigación, la oferta educativa esté basada en las necesidades y el desarrollo de la comunidad, el currículo sea flexible y permita el desarrollo de competencias tanto para el autoempleo como en el mercado laboral y reconocer que la educación que recibieron los indígenas en los niveles anteriores fue deficiente. Razón por la cual durante los primeros dos semestres de todas las carreras se debe hacer énfasis en la mejora de las habilidades superiores de pensamiento, lengua materna, matemáticas, español, inglés, computación, la competencia de aprender a aprender, así como favorecer lazos de comunicación con la región para la construcción de los proyectos.

La investigadora propone algunas estrategias para coadyuvar el proceso de interculturalizar, las cuales son: sensibilizar a todos los discentes acerca del respeto a la pluralidad cultural para la inclusión de los jóvenes indígenas, evitar la baja escolar de los jóvenes indígenas por situación socioeconómicas o académicas, el personal docente sea especializado en el enfoque intercultural y de preferencia que provenga de diversas etnias, flexibilizar los métodos de admisión, realizar la regularización académica pertinente que garantice la calidad educativa, generar material didáctico lingüístico, las líneas de investigación tengan tópicos de índole intercultural, los profesores fomenten la creación de trabajos enfocados en los saberes, creencias e identidad de los estudiantes de otras culturas, generar relaciones asertivas con las personas de la región y satisfacer las necesidades comunitarias mediante el desarrollo de la tecnología.

Didou (2018) expresa que las universidades con enfoque intercultural que existen en México aparecen en el año 2000 con la creación de tres normales superiores indígenas en Michoacán, Chiapas y Oaxaca, así como el Instituto Tecnológico Superior Purépecha en Michoacán, el Instituto Tecnológico Regional Mixe llamado Instituto Tecnológico del Valle de Etla desde 2014; después en 2001 la Universidad Autónoma Indígena de México en Sinaloa y la Universidad Indígena Latinoamericana en Tabasco; luego el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca y la Universidad de la Tierra en Oaxaca en 2002; un año más tarde la Unidad de Estudios Superiores de Santa María Alotepec en Oaxaca y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur en Guerrero; para 2004 la Universidad Intercultural en el Estado

de México, la Universidad Intercultural de Chiapas, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Oaxaca, la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo y la Universidad Veracruzana Intercultural en 2005; la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la Universidad Intercultural de Guerrero y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán para 2006; la Universidad Intercultural de San Luis Potosí en 2011; y por último la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo en 2012.

#### MODELO EDUCATIVO COMUNAL.

Para Maldonado (2015), la comunalidad es considerada como la praxis internalizada de origen mesoamericano, el comunalismo representa un modelo normativo de hacer comunidad, que fortalece y valora los recursos simbólicos endógenos políticos, pedagógicos, de organización ante la imposición de modelos exógenos y colonizadores. La asamblea comunal es la base de la vida política de la localidad, en ella se discuten decisiones o asignan cargos, se realiza en la lengua originaria. Esos puestos incluyen tanto los administrativos establecidos por el Estado a lo largo del siglo xx, como los que derivan de la jerarquía social-religiosa ligada al culto del santo patrón local que implican considerables gastos personales. En México, la comunidad se encuentra sometida al municipio al no tener rango constitucional autónomo, sin embargo, en la asamblea los comuneros asignan los cargos, situación que provoca conflictos.

Desde 1994, en las regiones indígenas de Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Michoacán se inician acciones a través de medidas políticas concretas para presionar al gobierno a que reconozca el derecho de autonomía territorial como la primera oportunidad que los pueblos indios tendrían para poder ser verdaderos mexicanos. En este contexto de movilización étnico-política, la propuesta de una educación autónoma significa iniciativas locales de reinventar, implementar y modificar el currículo comunal desde las condiciones y necesidades locales. Estas iniciativas se caracterizan por su lejanía de las instituciones gubernamentales tanto federales como estatales de educación escolarizada y, por ende, por la ausencia de los aparatos burocráticos de intermediación y supervisión institucional, política y sindical. El resultado del interculturalismo desde abajo se distingue del interculturalismo oficial no sólo por el procedimiento más inductivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino por excluir





una estandarización y homogeneización de procedimientos docentes, organizativos y evaluativos (Dietz y Mateos, 2011).

En este panorama, las nociones de comunalidad e interculturalidad son complementarios, dado que la interculturalidad es un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre los integrantes de distintas identidades culturales, mientras que los intelectuales oaxaqueños introducen la noción de comunalidad para manifestar la reincorporación de un modelo educativo diferente, basado en la organización de las comunidades indígenas y sus sistemas internos regidos por usos y costumbres; como modelos de una educación comunitaria pensada e implementada desde lo local. Para Floriberto Díaz la comunalidad expresa principios universales en lo que respecta a la sociedad indígena, es una forma de comprender el colectivismo indio, como algo diferente de la sociedad occidental y no como algo opuesto. Se estructura en la vida cotidiana en torno a ejes que organizan a la comunidad, los cuales son: la tierra como madre y territorio, el consenso en la asamblea para la toma de decisiones, el servicio gratuito como ejercicio de autoridad, el trabajo colectivo como acto de recreación, los ritos y ceremonias como expresión del don comunal (Maldonado, 2015).

Las Universidades con enfoque educativo comunal en Oaxaca son: la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM) y la Universidad Autónoma Comunal en Oaxaca.

#### LOGROS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA

La educación intercultural bilingüe es una parte central de los programas políticos a favor de los pueblos indígenas de América Latina. Pero en México constituye más bien un buen propósito político o un discurso globalizado que solo promueve el reconocimiento de las diferencias, sin poner énfasis en sus interacciones e hibridaciones. Además, el enfoque bilingüe bicultural fue desplazado en México por una fórmula degenerativa castellanizadora que produjo un rezago de la

política educativa mexicana respecto de la concepción intercultural bilingüe, asumida explícitamente por muchos países latinoamericanos, así pues, la educación indígena mexicana se ha estancado y ha perdido el liderazgo que llegó a tener.

En el 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) al interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la finalidad de instalar un subsistema de educación superior intercultural. Como consecuencia surgieron desde el año 2000 las universidades interculturales públicas antes descritas, las cuales controlan su propia red universitaria, denominada actualmente como Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI).

Las universidades impulsadas por la CGEIB son creadas a partir de los acuerdos federal-estatal como organismos públicos descentralizados estatales, en cuyos directivos tienen peso las decisiones del gobierno estatal o la política federal, los docentes, administrativos, la comunidad y los estudiantes, lo cual limita la ejecución de proyectos académicos y la autonomía de los pueblos indígenas. Esto favorece que no logren dar respuesta a las demandas del sector estudiantil indígena y tengan obstáculos administrativos, financieros, académicos, políticos, rivalidades y tensiones entre grupos de interés.

En 2003 se creó el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, este último tiene como responsabilidad el diseño e implementación de programas educativos para los pueblos indígenas. De acuerdo al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) hasta 2016 la matrícula de las universidades interculturales fue de 102,076 estudiantes (Ramos, 2018: citado por Dietz y Mateos, 2019).

Uno de los desafíos es la economía que padecen los jóvenes indígenas universitarios, ya que deben emigrar a otros territorios o recurrir a becas promovidas

por otros países, fundaciones, gobierno estatal, gobierno federal e instituciones nacionales. Las dificultades de los jóvenes indígenas son un tema pendiente, porque poco se ha hecho por procurar los medios que permitan su acceso y eviten su deserción escolar, pero sobre todo hacen falta propuestas que favorezcan la vinculación de las universidades con las comunidades indígenas.

Otras situaciones que agudizan el problema surgen por la carencia de materiales didácticos lingüísticos adecuados, la ejecución de métodos de pedagógicos alejados con la realidad de la comunidad, la aportación económica insuficiente del gobierno para crear instituciones dirigidas a los indígenas dentro de las poblaciones marginadas, los escasos programas de apoyo económico y becas, las pésimas condiciones de vivienda, salud, alimentación y servicios básicos, además que en los procesos de enseñanza no se practican las lenguas originarias, el desagrado y desinterés de los maestros por ir a trabajar en las comunidades, las actitudes de rechazo o discriminación de la población en general hacia los indígenas, la ausencia de estudios de pertinencia y factibilidad, los cuales son un elemento indispensable para diseñar programas académicos que estén adaptados al entorno local tanto en los procesos lingüísticos y culturales como en relación a la situación económica y de empleabilidad regional, la falta de docentes con los perfiles lingüísticos especializados y las competencias comunicativas necesarias.

Aunado al escenario anterior, se tiene que para muchos jóvenes indígenas estudiar en una universidad intercultural no es generalmente su primera opción, más bien ingresan por haber sido rechazados en la institución de su preferencia, por falta de recursos económicos o porque los que logran acceder a las universidades convencionales se encuentran con obstáculos lingüísticos o culturales que los hacen desertar. Sin embargo, es una realidad que las instituciones interculturales disminuyen los gastos familiares y acrecientan la idea utópica que terminar una carrera logra la movilidad social. Una vez insertos los indígenas en la dinámica universitaria se generan procesos de transformación positivos en su identidad, su política, su vida afectiva y su autoestima, como, por ejemplo: se reconocen orgullosos como hablantes de una lengua indígena; muestran su orientación sexual; se incorporan a un grupo cultural; valoran su cultura, saberes, derechos, autonomía y promueven la defensa de los recursos renovables. Respecto a los procesos

de transformación negativos se tiene que los jóvenes indígenas se ven envueltos en nuevos tipos de racismo interétnico y en crisis de identidad profesional porque se crean asimetrías educativas, culturales y económicas.

Los profesionistas que se formaron en instituciones interculturales son traductores, demuestran un fuerte compromiso social y son mediadores entre los ámbitos endógenos y exógenos. Son pocos los egresados que alcanzan un nivel económico alto, la mayoría logran un nuevo estatus dentro de sus regiones, porque son elegidos para cargos comunales y son denominados como nuevos intelectuales comunitarios u orgánicos o nuevos caciques culturales por su influencia en organismos gubernamentales o partidos políticos (Dietz y Mateos, 2019).

En México, las lenguas indígenas, son amenazadas por la homogeneidad que representa el español en todos los contextos de la vida nacional. Aun cuando se reconoce en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como una nación tanto pluricultural como multilingüe, y aunque se hacen esfuerzos por plantear una política idiomática nacional que coadyuve a la preservación y fortalecimiento de las lenguas a través del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) o la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), el desplazamiento lingüístico está en aumento (Dietz, 2012). La educación formal está fuertemente asociada a la pérdida de idiomas nativos y conocimiento tradicional. Existen evidencias que fortalecen la idea que la educación intercultural bilingüe implementada de forma adecuada podría disminuir esta tendencia (Banco Mundial, 2015).

En el caso de las universidades interculturales, emplean la lengua materna para clasificar a los estudiantes en términos étnico-lingüísticos; en algunos casos utilizan la lengua mayoritaria de la región como materia u objeto de enseñanza-aprendizaje; para realizar tesis o tesis y como herramienta de comunicación en trabajos de vinculación con la región (Dietz y Mateos, 2019). Por tanto, es necesario efectuar investigación lingüística y diagnósticos sociolingüísticos con el objetivo que las lenguas se conviertan en medios de comunicación y canales de construcción de conocimientos. El reto se agudiza porque los jóvenes traen insuficiencias tanto en el español como en su lengua materna. Adquirir competencias de comprensión oral y escrita, así como de redacción académica en ambas lenguas constituye todo un desafío.

Ahora bien, en las normativas de CGEIB el docente

se caracteriza por ser un profesor-investigador que fomenta la docencia, la vinculación y la investigación. Es un mediador cultural que favorece la interrelación de los conocimientos científicos con las experiencias comunitarias. De modo que sería ideal que conociera y hablara la lengua de la comunidad. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se trata de profesionistas que llegan a conocer la interculturalidad y la lógica de la universidad intercultural a raíz de su contratación. No reciben capacitación para enfrentarse a los contextos de diversidad lingüística y cultural, se las ingenian para construir estrategias didácticas desde su práctica profesional. El problema se deriva de la constante fluctuación de la plantilla docente, lo anterior se debe a la falta de recursos económicos estatales, federales y los cambios de gobierno.

En respuesta a la demanda regional e indígena, las instituciones interculturales, han desarrollado licenciaturas híbridas que combinan un campo de profesionalización con un enfoque intercultural como derecho intercultural y salud intercultural. A pesar de que cada institución genera estrategias para lograr una adaptación académica exitosa para evitar su deserción y reprobación, no en todos los casos los estudiantes logran titularse. La redacción de la tesis, la rigidez de los trámites administrativos y las dinámicas familiares son los factores que inciden en los bajos índices de titulación. No obstante, la universidad les brinda a los indígenas la oportunidad de capitalizar saberes y experiencias para combinarlos con la pericia académica para construir procesos de resiliencia que les ayudan a empoderarse y reconocer tanto sus derechos como el de las comunidades.

Las discusiones sobre educación bilingüe y multiculturalidad han resultado menos influyentes que la doctrina de la modernización de la educación básica, también menos interesantes que la lucha por la hegemonía de ciertos paradigmas pedagógicos en las cúpulas de las instituciones educacionales, como ejemplos, se tiene a la didáctica crítica, el constructivismo cognitivo o la etnografía educativa. Hoy, preocupan más los cambios políticos, la crisis de la seguridad pública y el impacto económico de las poblaciones migrantes y las nuevas organizaciones indígenas, antes que las concepciones pedagógicas y lingüísticas que debieran sustentar un desarrollo educativo de los escolares indígenas.

Es necesario hacer una evaluación o imaginar creativamente una reforma de la educación indígena concreta, pero se requiere modificar las concepcio-

nes acerca de cómo opera un cambio en la educación mexicana. Hasta el momento, se han usado principalmente argumentos demográficos y descripciones psicológicas, lingüísticas y psicolingüísticas de contextos indígenas para enfatizar la necesidad de cambios, pero de esas descripciones no se derivan los posibles caminos por seguir (véase Tabla 2).

Tabla 2. Concepciones divergentes de la educación indígena.

Concepción	Aspectos que intervienen
Discurso centro y sudamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilingüismo aditivo.</li> <li>• Interculturalidad de doble vía.</li> <li>• Fomento escolar de la etnicidad e identidad étnica.</li> <li>• Metodologías comunicativas y bilingües.</li> <li>• Construcción social del currículo.</li> <li>• Reestructuración de las escuelas normales: formación de docentes bilingües.</li> </ul>
Modernización educativa mexicana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas compensatorios.</li> <li>• Flexibilidad curricular y normativa.</li> <li>• Metodologías funcionales y constructivas de la enseñanza de la lectura y escritura.</li> <li>• Federalización de los Centros de Actualización Docente.</li> <li>• Mayor infraestructura escolar.</li> </ul>

Fuente: García, 2012: 77.

García (2012) utiliza el concepto de desarrollo educativo en regiones indígenas, que implica la convergencia de cuatro niveles de acciones educativas, los cuales operan bajo determinaciones provenientes de actores e instituciones distintas.

La transformación de la educación en comunidades indígenas vendrá tanto del nivel de las realidades sociales de los indígenas como de las prácticas escolares, en la medida que se democratice la gestión y los recursos de las políticas de educación pública mediante formas de control comunitario, y en cuanto hagan más eficientes y pertinentes los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el nivel de los modelos aca-



démicos o de formación permanecerá invisible, hasta que se restablezcan las condiciones profesionales y las conexiones con la investigación de la educación indígena. El sistema educativo sólo refleja las condiciones políticas imperantes. Por ejemplo, la didáctica actual en las escuelas indígenas desarrolla extensos procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación, pero los discentes no investigan; se enseña para una mejor redacción, pero los estudiantes no escriben ni desarrollan las capacidades oral y escrita en su lengua materna en su cotidianidad (véase Tabla 3).

Tabla 3. Factores del desarrollo de la educación en regiones indígenas.

Dimensiones	Factores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas educativas.</li> <li>• Proyectos de los sectores sociales.</li> <li>• Debates internacionales.</li> </ul>	Discusiones y consensos políticos y científicos en torno a los objetivos y categorías para definir la naturaleza social y el papel de la educación en el desarrollo de la sociedad indígena.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema educacional.</li> </ul>	Organización y estrategias del Gobierno para ejecutar las doctrinas educativas oficiales.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelos académicos o de formación de la educación indígena.</li> </ul>	Diseños curriculares, propuestas metodológicas, técnicas didácticas, constitución de la enseñanza y del aprendizaje conforme a las características psicolingüísticas y socioculturales del alumno indígena.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticas escolares.</li> </ul>	Acciones e ideologías educativas de maestros, padres y autoridades comunitarias que constituyen las diferentes realidades escolares.

Fuente: García, 2012:79.

#### CONCLUSIONES

El Estado mexicano le ha brindado cierta visibilidad social al considerar que la inclusión de los pueblos indígenas es prioridad nacional, dentro de las modificaciones normativas se incluyen aspectos como que los indígenas tienen derecho a ejercer su autogobierno o autonomía, a ser tratados como seres humanos, preservar sus formas de organización política, social, cultural, derecho a no ser discriminados, recibir programas para combatir la pobreza extrema, la

deserción escolar, la marginación y las necesidades básicas. Asimismo, el Estado tiene la responsabilidad de garantizar el acceso a la educación gratuita intercultural desde el nivel básico hasta el superior en su lengua materna; pero en la realidad no se perciben las acciones congruentes ni eficaces para lograr la inclusión educativa.

En cuanto a los modelos educativos a nivel superior, es relevante decir que son más bien enfoques porque no tienen una estructura definida, estos son el modelo multicultural, que se fundamenta en el reconocimiento del pluralismo cultural, busca eliminar la escuela tradicional, el currículo tiene como filosofía el respeto a la diversidad cultural y es utilizado en las universidades de países como Colombia, Hungría, Irlanda, Reino Unido, Luxemburgo, Suiza y los Emiratos Árabes Unidos; el modelo intercultural surge en oposición a la alternativa multicultural norteamericana, en donde además de constatar la existencia de la pluriculturalidad, se interesa por el proceso dinámico de interrelación, diálogo o hibridación entre las culturas con el objetivo de buscar las condiciones de igualdad a partir de las diferencias, el currículo es flexible y reconoce los saberes tradicionales ancestrales, los rituales, las ceremonias, la lengua materna, lo implementan en las universidades de países como Brasil, Nicaragua, México y Colombia; y el modelo comunal que se basa en la autonomía del pueblo, en el sistema de organización regidos por los usos y costumbres de la localidad, el currículo surge de las condiciones y necesidades locales, en donde la organización del pueblo queda a cargo del consejo de los ancianos y se ha puesto en práctica en Oaxaca.

Una de las alternativas que ha llevado a cabo el gobierno mexicano es la creación de 18 universidades interculturales desde el año 2000 en las entidades de Michoacán, Oaxaca, Sinaloa, Estado de México, Guerrero, Tabasco, Chiapas, Veracruz, Puebla, Quinta Roo, San Luis Potosí e Hidalgo; de las cuales 12 están avaladas y acreditadas por la Secretaría de Educación Pública, además la mayoría se encuentran localizadas en zonas urbanas, lo cual genera más gastos, situación por la que muchos jóvenes indígenas tienen que emigrar de sus comunidades y otros tienen que abandonar el sueño de estudiar el nivel superior; otra iniciativa es la existencia de una universidad comunal desde el 2012 en Oaxaca y el proyecto de una nueva institución comunal; diversas fundaciones e instituciones de países como Estados Unidos o España han generado algunos programas para disminuir la pobreza y becas

de apoyo estudiantil; el gobierno federal emplea proyectos de apoyo tutorial, académico y becario para un número considerable pero insuficiente de jóvenes indígenas. Es interesante indicar que las instituciones interculturales se fundaron desde los gobiernos estatales, en consecuencia, los planes y programas no tomaron en cuenta a las comunidades. Además, en la revisión documental no hay evidencias de la forma en cómo las universidades interpretan y ejecutan tanto la interculturalidad como la comunalidad.

Ante esto, los procesos de inclusión de los pueblos indígenas a la educación superior deben ser congruentes con la realidad en las instituciones tanto convencionales como aquellas que manejan un enfoque intercultural o comunal. Para lograrlo es indispensable que el sistema educativo se convierta en un agente de mediación cultural, en donde la prioridad sea el diálogo con las comunidades indígenas para en primer lugar reconocer, respetar y valorar sus lenguas, saberes, políticas y cultura como patrimonio nacional y en segundo lugar para que participen en el diseño del currículo y la cultura escolar, con el propósito de evitar las relaciones asimétricas en donde el gobierno determina y opera legislaciones y los indígenas solamente son receptores.

Respecto a los factores que dificultan el acceso de los indígenas al ámbito educativo superior se tiene la ausencia de IES en las localidades, altos costos de sostenimiento estudiantil, programas y becas insuficientes, condiciones deficientes de vivienda, alimentación o salud, marginación, pobreza extrema, ideología familiar con respecto a la educación, desigualdad, instituciones interculturales impuestas por el estado, actitudes de racismo, rechazo o discriminación, bajos niveles de cobertura y calidad de la educación básica y media que no favorecen el potencial de los discentes para continuar la educación superior y modelos universitarios convencionales están orientados a la individualidad y competencia.

Otras de las circunstancias que requieren atención son las actitudes, ignorancia e ideología mexicana que se manifiestan frente a este grupo de seres humanos, la falta de recursos financieros que otorga el gobierno, los trámites o criterios para conceder el reconocimiento de las universidades enfocadas a este sector, el desconocimiento del porcentaje exacto de indígenas que se encuentran en el nivel superior, el seguimiento de la permanencia o deserción, así como la cantidad de egresados; otro aspecto a tener en cuenta es la falta de estudios pertinencia y factibilidad para realizar adap-

taciones curriculares desde la comunidad, la carencia de material didáctico en lengua materna, la enseñanza de las asignaturas no se hace en la lengua materna, la incongruencia de las políticas con la realidad educativa, las dificultades de encontrar profesores especializados o lingüistas, las condiciones demográficas desfavorables, así como la insuficiencia tanto de instituciones de educación superior como de apoyos económicos.

#### NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como primera línea de investigación sería interesante utilizar la técnica de revisión documental con la finalidad de analizar el proceso de la inclusión educativa superior de otros grupos vulnerables como los inmigrantes, las personas con autismo, los individuos con discapacidades, jóvenes con necesidades educativas especiales; otra línea de investigación que se propone es de corte cuantitativo para encontrar cifras que puedan visualizar la cantidad de indígenas que ingresan al nivel superior, conocer el lugar de procedencia así como su lengua, cuántos desertan y egresan, cuántos se titulan, en cuánto tiempo y cómo se insertan en el campo laboral; en tercer lugar se hace necesaria una investigación de corte cualitativo con el objetivo de analizar la forma en que las universidades en Oaxaca implementan el enfoque educativo intercultural, para ello sería conveniente emplear entrevistas semiestructuradas a los estudiantes y docentes; se prosigue con una investigación cualitativa empleando la técnica estudio de casos que permita comprender el proceso y vivencias de los profesionistas que estudiaron en una institución intercultural.

Igualmente, se propone que personal capacitado realice estudios de pertinencia y factibilidad educativa, porque estos permitirán tener las bases para generar un currículo en educación intercultural desde el aporte de las personas de la comunidad local, con la finalidad de evitar la imposición de planes o programas educativos absolutamente exógenos; sería ideal que los institutos de investigación con especialistas como filósofos, antropólogos, arqueólogos, sociólogos, psicólogos, lingüistas, pedagogos, ciencias de la educación, maestros especializados en los enfoques intercultural y comunal, quienes en conjunto con las aportaciones de los indígenas desarrollen material didáctico y libros acordes a sus comunidades de origen, idea que podrían replicar otros países latinoamericanos; asimismo que las Escuelas



Normales actualicen y ubiquen los enfoques educativos tanto comunal como intercultural en su plan de estudios, con el propósito que se formen maestros con estos conocimientos para tener un eje transversal que coadyuve a una educación integral e inclusiva hacia y para los indígenas.

FUENTES DE CONSULTA

- Alcántara, A. (2013). "Educación Superior e Inclusión Social en México: Algunas Experiencias Recientes". En *Revista Universidades*, No. 57, p.p. 17-28. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37331246004.pdf>
- Banco Mundial (BM) (2015). *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/23751/Latinoamerica00XXI000primeraodocada.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2019). *La Pobreza en la Población Indígena de México, 2008-2018*. Disponible en: [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza\\_Poblacion\\_indigena\\_2008-2018.pdf](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_Poblacion_indigena_2008-2018.pdf)
- Didou, S. (2018). "La Educación Superior Indígena e Intercultural en México en 2018: Incógnitas, Interrogantes y Resultados". En *Revista de la Educación Superior*, Vol. 47, No. 187, p.p. 93-109. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n187/0185-2760-resu-47-187-93.pdf>
- Didriksson, A., Arteaga, C. y Campos, G. (2004). *Retos y Paradigmas. El Futuro de la Educación Superior en México*. México: Plaza y Valdés, CESU UNAM.
- Dietz, G. y Mateos, S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. México: Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Disponible en: <file:///C:/Users/ADDI%20MU%C3%81/Downloads/GUNTHER%20DIETZ%20interculturalidad%20y%20educacio%CC%81n%20intercultural%20en%20Me%CC%81xico.pdf>
- Dietz, G. y Mateos, S. (2019). "Las Universidades Interculturales en México, Logros y Retos de un Nuevo Subsistema de Educación Superior". En *Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* Época III, Vol. 25, No. 49, p.p. 163-190. Disponible en: [file:///C:/Users/ADDI%20MU%C3%81/Downloads/08\\_Universidades\\_Interculturales.pdf](file:///C:/Users/ADDI%20MU%C3%81/Downloads/08_Universidades_Interculturales.pdf)
- García, J. (2012). *Evaluación de las Políticas hacia la Educación Superior en México. Ilusiones y Desencantos (1990-2010)*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Giné, C., Durán, D., Font, J. y Miquel, E. (2009). *La Educación Inclusiva. De la Exclusión a la Plena Participación de todo el Alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Hall, G. y Gandolfo, A. (11, agosto, 2016). *Datos mundiales demuestran la pobreza y la exclusión que sufren los pueblos indígenas*. [Entrada de blog] Disponible en: <https://blogs.worldbank.org/es/voices/datos-mundiales-demuestran-la-pobreza-y-la-exclusion->

que-sufren-los-pueblos-indigenas

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). *Principales Resultados de la Encuesta Intercensal 2015*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/>

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (2015). *Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2015*. Disponible en: <https://www.gob.mx/inpi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128>

Maldonado, B. (2015). "Perspectivas de la Comunalidad en los Pueblos Indígenas de Oaxaca". En *Revista Bajo el Volcán*, Vol. 15, No. 23, p.p. 151-169. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/286/28643473009.pdf>

Mateos, S. y Dietz, G. (2016). "Universidades Interculturales en México: Balance Crítico de la Primera Década". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, No. 70, p.p. 683-690. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00683.pdf>

Mato, D. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Normas, Políticas y Prácticas*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216433>

Muñoz, A. (2011). *Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural*. Disponible en: <https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57732/sedano.pdf/38be9010-993f-433a-bc15-11727c9ef257>

Orellana, V. (2014). *Panorama Actual y Desafíos de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/312027928\\_Panorama\\_actual\\_y\\_desafios\\_de\\_la\\_educacion\\_superior\\_en\\_America\\_Latina\\_y\\_el\\_Caribe](https://www.researchgate.net/publication/312027928_Panorama_actual_y_desafios_de_la_educacion_superior_en_America_Latina_y_el_Caribe)

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2017). *Un Enfoque Multidimensional para abordar la Agenda 2030*. Disponible en: [https://www.undp.org/content/dam/rblac/docs/Research%20and%20Publications/Poverty%20Reduction/UNDP-RBLAC-ESP%20RIA%20+Combo%20Training%20Manuals%20\(2\).pdf](https://www.undp.org/content/dam/rblac/docs/Research%20and%20Publications/Poverty%20Reduction/UNDP-RBLAC-ESP%20RIA%20+Combo%20Training%20Manuals%20(2).pdf)

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2018). *Índices e Indicadores de Desarrollo Humano*. Disponible en: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018\\_human\\_development\\_statistical\\_update\\_es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf)

Schmelkes, S. (2015). *Educación Superior Intercultural el Caso de México*. Disponible en: [https://www.ses.unam.](https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke-02.pdf)

[mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke-02.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke-02.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. Disponible en: [https://uiim.edu.mx/assets/recursos/acceso\\_informacion/MODELOEDUCATIVOINTERCULTURAL.pdf](https://uiim.edu.mx/assets/recursos/acceso_informacion/MODELOEDUCATIVOINTERCULTURAL.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. Disponible en: [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2016\\_2017\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf)

Suárez, C. (2017). *La Permanencia de Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior en América Latina*. (Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Disponible en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/459242/cis1de1.pdf?sequence=1>

Toscano de la Torre, B., Ponce, J., Cruz, A., Zapién de la Torre, A., Contreras, G. y Pérez, J. (2017). "Análisis de la Inclusión en la Educación Superior en México. Una Propuesta de Indicadores para los Organismos Acreditadores. Tecnología Educativa" En: *revista de CONAIC*, Vol. 4, No. 2, p.p. 35-51. Disponible en: [https://www.conaic.net/revista/publicaciones/Vol\\_IV\\_Num2\\_2017/Articulo\\_3.pdf](https://www.conaic.net/revista/publicaciones/Vol_IV_Num2_2017/Articulo_3.pdf)

Williamson, G. y Montecinos, C. (2011). *Educación Multicultural. Práctica de la Equidad y Diversidad para un Mundo que Demanda Esperanza*. Disponible en: <http://humanidades.ufro.cl/images/libros/libro-EDUCACION-MULTICULTURAL.pdf>