

## ***La UAIM, una universidad indígena en busca de lo intercultural***

Francisco A. Romero Leyva<sup>37</sup>  
Benjamín Maldonado Alvarado<sup>38</sup>  
Dolores I. Romero Acosta<sup>39</sup>

### **Resumen**

La educación intercultural es vista por algunos como una estrategia política que responde primero a cumplir con peticiones de los pueblos originarios, que históricamente han insistido en que el Estado les brinde educación en todos los niveles educativos.

Por otro lado, México ha firmado acuerdos internacionales que lo comprometen a cumplir con facilitar el acceso a estudiantes que, en su mayoría, provienen de pueblos y comunidades alejadas de las zonas urbanas, donde se concentran todos los niveles educativos. En muchas ocasiones, esto causa dificultades a quienes aspiran a satisfacer sus inquietudes de realizar estudios profesionales.

Sin asumir que la educación superior intercultural sea la respuesta apropiada que los pueblos originarios reclaman —porque hay que revisar otros aspectos que no son la intención de este capítulo—, hay que decir que la primera Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) es una oportunidad real de acceso a la educación superior para estudiantes de procedencia indígena y aspira a ofrecer un modelo educativo pertinente.

Este trabajo expone aspectos importantes en la búsqueda por comprender la interculturalidad en la educación superior y generar con ella un tipo de educación adecuada a los intereses de los pueblos y comunidades a los que pertenecen los estudiantes de la UAIM, fundada en México hace poco más dos décadas en un espacio rural, relevante para la cultura mayo-yoreme.

**Palabras clave:** Interculturalidad, educación indígena, diversidad.

<sup>37</sup> Profesor Investigador. uaim, email [fromero@uaim.edu.mx](mailto:fromero@uaim.edu.mx)

<sup>38</sup> Profesor Investigador. unam, email [posgrado.benjaminmaldonado@aragon.unam.mx](mailto:posgrado.benjaminmaldonado@aragon.unam.mx)

<sup>39</sup> Profesora Investigadora. uaim, email [doloresromero@uaim.edu.mx](mailto:doloresromero@uaim.edu.mx)

## **Introducción**

La UAIM no es una universidad intercultural que opera en territorio indígena proponiendo una idea de interculturalidad y de educación intercultural; es una universidad indígena que se propuso generar un modelo educativo pertinente para el sujeto indígena y ha tratado de encontrar en la interculturalidad un soporte, como se expone en esta contribución.

La educación intercultural mexicana en el nivel superior surge en el siglo XXI como opción viable para estudiantes que históricamente enfrentaban dificultades para el ingreso a las universidades convencionales, cuyos procesos de admisión siguen siendo una frontera difícil de cruzar, en especial para jóvenes cuya procedencia étnica y económica es compleja; no nos referimos únicamente a los denominados exámenes de admisión (selección), sino también a la cuestión económica y a la migración temporal.

La educación intercultural en el nivel superior aparece como la oportunidad para atender viejas aspiraciones y superar las exclusiones de pueblos que reclaman educación para sus hijos en México (Pérez y Argueta, 2012, p. 16).

Hay que recordar que alcanzar la educación para los pueblos originarios ha significado una constante lucha. Antes de que se implementara la educación superior intercultural ya había apertura a la educación primaria indígena, sobre todo en aquellos estados que tienen población indígena que ha visto cómo sus hijos ya pueden acceder a la escuela, aunque, como dice Pablo Gentili,

la permanencia en la escuela, aun cuando ha sido una gran conquista social, estuvo lejos de convertirse en la oportunidad de acceso a un derecho efectivo [...] A pesar de la promesa de que el acceso a la escuela sería una garantía para el acceso a mejores condiciones de vida, millones de latinoamericanos y latinoamericanas vieron ampliar sus oportunidades educativas, mientras veían empeorar dramáticamente sus condiciones de existencia. La expansión de la escolaridad se produjo en un contexto de intensificación de la injusticia social y tuvo, de hecho, muy poco impacto para disminuir los efectos de la crisis social producida por un modelo de desarrollo excluyente y desigual (Gentili, 2014, p. 22).

Aun cuando parece que en México no hay problemas de acceso a la educación, ésta es una percepción equivocada. Más allá de los avances logrados en este sentido, las limitaciones son muchas y muy variadas, a causa de la marginación y la desigualdad, pero también de la oferta escasa, contradictoria y precaria. Es cierto que el acceso a la educación es un derecho constitucional y, por tanto, es una obligación del Estado, ésa es su tarea. Sin embargo, ante las limitaciones expuestas es necesario forzar al Estado a cumplir sus obligaciones, como lo hizo la UAIM, que nació con el cuestionamiento y el rechazo no sólo de sectores de gobierno, sino también de la sociedad.

### ***UAIM: la primera universidad indígena del país***

La UAIM se conformó en 2001, el mismo año en que el gobierno mexicano creaba en la SEP la Coordinación General de Educación Bilingüe Intercultural (CGEIB). Esto significa que dicha universidad surgió desde fuera del gobierno, en paralelo a la política gubernamental intercultural, y nació años antes de que en el país se fundara la primera universidad intercultural.

Sus antecedentes se encuentran en varias instituciones. Ha contado con el acompañamiento comprometido del antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta, especialista en el estudio de los pueblos indígenas noroccidentales (Romero, 2022; Rochín, 2013). Su aparición significó el primer paso hacia la concreción de derechos, propuestas y aspiraciones que, desde 1994, se vieron fortalecidas por la lucha del EZLN.

El inicio de esta institución puede considerarse un parteaguas de múltiples dimensiones, porque marca el surgimiento de las Universidades Interculturales en México, implica también un cambio en las políticas públicas del indigenismo, de las relaciones interculturales y en general de la gestión de la diversidad cultural en el país; enmarcada por la alternancia política en el gobierno con el cambio del Partido Revolucionario Institucional (PRI) al Partido de Acción Nacional (PAN) en el año 2000, la UAIM representa ese cambio en las formas y tradiciones educativas, pues esta Institución, como muchas otras en esta época cuestionan y reniegan del sistema educativo mexicano, de la educación “convencional” y hasta de la pedagogía (Sandoval, 2016, p. 146).

Por otra parte, según su decreto de creación, la CGEIB debía “asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena” (Decreto, 2001, Art 1). Su creación parecía tener la intención de atender la educación indígena en general, o al menos en los niveles que no cubría la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, y de hacerlo con calidad. No obstante, rápidamente se vio que no tendría injerencia en escuelas de educación básica que estaban a cargo de la DGEI. Así que, en la práctica, su ámbito de acción quedó reducido a los niveles medio superior y superior (desatendidos por la DGEI) y posiblemente al de secundaria, cuya atención es ambigua.

Sus primeras acciones se dirigieron al nivel superior. En 2004 inició actividades la primera Universidad Intercultural en el Estado de México. En poco más de 15 años de existencia la CGEIB promovió la creación de 11 universidades interculturales. Su injerencia en otros niveles ha sido muy pobre, creando algunos bachilleratos interculturales (copia de los Bachilleratos Integrales Comunitarios iniciados en Oaxaca en 2001) y unas pocas secundarias interculturales.

En el caso de la UAIM, su incorporación a las universidades interculturales en busca de apoyo significó un conflicto en el que se la trató de despojar, incluso, de su nombre original, que finalmente logró mantener. De manera breve, esa historia es narrada por el segundo titular de la CGEIB:

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), que se había creado como universidad estatal en 2001, tardó en lograr el reconocimiento de la SEP. Inicialmente enfrentó problemas de financiamiento y falta de apoyo del gobierno de Sinaloa. Algunas de sus innovaciones formativas chocaron con los esquemas de tránsito de la carrera escolar y le llevaron a crisis recurrentes en su financiamiento y credibilidad ante las instituciones gubernamentales. En 2003 la CGEIB promovió, a solicitud del gobierno del estado, una evaluación de su viabilidad. El análisis encontró que se trataba de un modelo que tenía importantes virtudes que podrían fortalecerse si se adoptaban algunas medidas de fortalecimiento institucional. Para ello, a partir de 2006 la UAIM adoptó elementos programáticos de las universidades interculturales y se acogió al esquema de financiamiento del subsistema.

Una nueva ley orgánica, publicada en el *Periódico Oficial del Estado de Sinaloa* el 19 de agosto de 2016, realizó cambios más profundos, incluyendo el nuevo nombre de Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS). Es la institución más grande del subsistema en términos del número de alumnos y de programas académicos (que se ofertan a nivel de licenciatura y posgrado). Cuenta, además, con carreras de tiempo parcial y a distancia para la atención de población trabajadora mayoritariamente no indígena en la ciudad de Los Mochis; tiene también unidades académicas en Mochicahui, municipio de El Fuerte y Choix (Salmerón, 2019, p. 55).

La UAIM surgía con múltiples expectativas que confluían en el deseo de brindar un servicio educativo plural, en un contexto poco propicio a la pluralidad, como ha sido históricamente el norte de México. Este deseo compartido se plasma en su lema, *Simem Yoemia, Simem Palia Yolem'mem* (Toda la gente, todos los pueblos), como afirmación incluyente (UAIM, 2013, p. 9). Por su composición, la universidad tuvo que avanzar con dificultades en la definición de sus intereses hacia la interculturalidad y en la propia definición de lo intercultural:

Desde una mirada antropológica, el reto se lanzó desde un inicio y sigue vigente; consiste en cómo hacer de la Institución una generadora de prácticas y dinámicas interculturales, que supere la formación de individuos para el mercado laboral del capital, sin que los aisle de sus comunidades o de sus etnias. La preocupación va en tres sentidos: cómo hacer para que se integren superando el aislamiento en que se encuentran muchas de ellas; qué hacer para contribuir a que algunas otras entren en procesos de reindianización, toda vez que su entramado social y cultural ha sido desestructurado por lo occidental; y tercero, cómo hacer para que otras mantengan los equilibrios necesarios y fortalezcan su identidad, su cohesión social, su cultura, en fin, su indianidad y, a la vez, sean partícipes del desarrollo occidental (Sandoval, 2016, p. 148).

A pesar de ello, no ha podido contar con las condiciones adecuadas para que el proyecto alternativo de formación profesional dirigida a la interculturalidad tuviera hoy los avances esperados, pese a la intensidad de los esfuerzos realizados para lograrlo, y se debe reconocer que padece varios de los lastres de la educación indígena nacional (Romero, 2022, p. 124).

De cualquier forma, la UAIM continúa y ha logrado ser una opción educativa importante para jóvenes indígenas y no indígenas. Es hoy la universidad intercultural mexicana con más matrícula y oferta educativa, atrayendo a estudiantes de distintas partes del país:

Tabla 1. Pueblos a los que pertenecen los estudiantes. Primer semestre 2022

1.- Chatino	2.- Chinanteca	3.- Chol	4.- Cora	5.- Guarijío
6.- Huichol	7.- Kichwa	8.- Kumiai	9.- Mam	10.- Maya
11.- Mayo yoreme	12.- Mazahua	13.- Mazateca	14.- Mestizo	15.- Mixe
16.- Mixteca	17.- Mocho	18.- Náhuatl	19.- Otomí	20.- Paipái
21.- Piaroa	22.- Rarámuri	23.- Tarahumara	24.- Tepehuano	25.- Totonaca
26.- Trique	27.- Tzeltal	28.- Tzotzil	29.- Yaqui	30.-Zapoteco
31.- Zoque				

Nota: Romero, con base en datos de la dirección escolar de la UAIM (2022, p. 67).

Tabla 2. Número de Estudiantes por Programa y Unidad Académica

Unidad / Programa Educativo	Estudiantes		Total
	Mujeres	Hombres	
<b>Mochicahui</b>	<b>1049</b>	<b>679</b>	<b>1728</b>
Ing. en Sistemas Computacionales	86	117	203
Ing. en Sistemas de Calidad	128	118	246
Ing. Forestal	59	116	175
Psicología Social Comunitaria	159	41	200
Turismo Empresarial	118	52	170
Sociología Rural	197	76	273
Contaduría	174	85	259
Derecho	128	74	202
<b>Los Mochis</b>	<b>1762</b>	<b>1103</b>	<b>2865</b>
Ing. en Sistemas Computacionales	61	156	217
Ing. en Sistemas de Calidad	372	392	764
Psicología Social Comunitaria	384	101	485

Sociología Rural	88	24	112
Contaduría	579	213	792
Derecho	278	217	495
<b>Choix</b>	<b>508</b>	<b>286</b>	<b>794</b>
Ing. en Sistemas Computacionales	249	127	376
Ing. Forestal Comunitaria	135	116	251
Turismo Alternativo	124	43	167
<b>Virtual</b>	<b>555</b>	<b>185</b>	<b>740</b>
Derecho	119	130	249
Educación Preescolar	278	12	290
Psicología Social Comunitaria	158	43	201
<b>TOTALES</b>	<b>3874</b>	<b>2253</b>	<b>6127</b>

Nota: Romero, con base en datos de la dirección escolar de UAIM (2022, p. 78).

Según datos de la oficina de control escolar de la UAIM, 89% de sus estudiantes provienen del medio rural, tanto del estado de Sinaloa como del resto del país, que tienen presencia en la universidad por medio de sus estudiantes.

La UAIM nace en la comunidad de Mochicahui, que, a la vez, es sede del centro ceremonial del pueblo yoreme mayo. Se trata de una comunidad rural que, tras la emergencia de la universidad, se ha ido transformando, volviéndose semiurbanizada como producto de los cambios que supuso la llegada de estudiantes de otras comunidades, que dieron lugar a actividades económicas enmarcadas en lo que la sociología rural denomina “nuevas ruralidades”.

Buscando conocer la perspectiva de los estudiantes se propuso la realización de entrevistas abiertas, con grabación de voz autorizada por los participantes. Así, se entrevistaron estudiantes, en su mayoría, del programa educativo de licenciatura en sociología rural; también de las licenciaturas en educación intercultural y derecho.

Realizamos el ejercicio porque consideramos que era importante conocer sus perspectivas y sus creencias aplicando una metodología horizontal, que fa-

cilita la opinión y la escucha del oyente, evitando, de esta manera, la especulación de los que escriben.

Los estudiantes piensan que la ubicación de la universidad no representa un problema para ellos: “en realidad, el hecho de que la UAIM tenga su sede principal en Mochicahui y no en Los Mochis no representa problema alguno para nosotros, estamos muy cerca de la ciudad de Los Mochis a donde eventualmente acudimos cuando es necesario” (estudiante 1).

Cuando se les interroga sobre los retos que implica el contexto rural donde está ubicada la UAIM, las respuestas se invierten. Al respecto, perciben que el reto está relacionado con su procedencia, es decir, con sus lugares de origen: “son lugares donde el tema de la tecnología aún no se consolida, muchas cosas sólo las conocemos de oídas, por ejemplo, el internet; escucho que mucha gente piensa que porque aquí es común que cualquier persona pueda navegar en internet desde su celular, en todo el mundo es igual y no es así, los lugares de la sierra son un problema para la señal, además no hay dinero con qué comprar un celular” (estudiante 2).

Un estudio sobre el derecho a la educación entre los mayos-yoreme indicó lo siguiente:

la principal razón por la que los jóvenes yoreme-mayo no ingresan a una universidad y no logran terminar una carrera universitaria es debido a que no cuentan con los recursos económicos para hacerlo.

Se comprobó que las universidades de la región no otorgan becas a los indígenas yoreme-mayo, con las salvedades de la UAIM y los apoyos que brinda la Universidad Autónoma de Occidente, el resto de las universidades que se ubican en los municipios donde se realizaron las investigaciones cobran sus cuotas sin distinciones; así lo manifestaron los funcionarios de las instituciones educativas visitadas, los profesores y los padres de familia (Ramírez-Lugo, 2022, p. 115).

La tarea de la UAIM ha sido clave para la concreción de este derecho en la región y para los jóvenes indígenas del país. Ello respondió, en buena medida, a



que logró contar con un albergue grande que brinda alimentación y hospedaje los 365 días del año a los estudiantes que lo necesiten (Ramírez-Lugo, 2022, p. 116). Una vez consolidado el espacio, se le ha tratado de dar sentido a la educación, un sentido desde lo indígena, un sentido desde la historia de la lucha por la descolonización:

El reto de la UAIM consiste en resolver cómo hacer de la institución una generadora de prácticas y dinámicas interculturales simétricas entre las culturas indígenas y la cultura occidental, que supere la formación de individuos para el mercado laboral del capital, sin que los aisle de sus comunidades o de sus etnias.

La preocupación va en tres sentidos: “cómo hacer para que se integren superando el aislamiento en que se encuentran muchas de ellas; qué hacer para que algunas otras entren en procesos de reindianización, toda vez que su entramado social y cultural ha sido desestructurado por lo occidental; y tercero, cómo hacer para que otras mantengan los equilibrios necesarios y fortalezcan su identidad, su cohesión social, su cultura, en fin, su indianidad y, a la vez, sean partícipes del desarrollo occidental (Sandoval y Guerra, 2007, p. 285) (Romero, 2022, p. 72).

### ***Hacia la interculturalidad: fortalecer la diferencia***

Pensar la interculturalidad para buscar estrategias con las cuales impulsarla en el aula implica ciertas definiciones que han ido construyéndose en diversos momentos. La definición de interculturalidad en la UAIM coincidiría, en una primera etapa, con la que formuló la CGEIB, que consiste en considerar lo intercultural como un enfoque de respeto a la diversidad en los ámbitos teórico y práctico del sistema educativo. La reducción de la interculturalidad a un enfoque de relaciones entre culturas, impulsado por la CGEIB, queda expuesto en múltiples documentos, por ejemplo, cuando plantea en el objetivo “Fortalecer la educación superior con calidad y pertinencia cultural y lingüística” dos estrategias: consolidar las UI y proponer el enfoque intercultural en la IES no interculturales (CGEIB, 2014, p. 24).

También se tendría como definición de interculturalidad una idea más cercana a la diversidad cultural o a la multiculturalidad:

En la UAIM, la interculturalidad es la interrelación que se da entre los jóvenes que provienen de los diferentes grupos culturales que participan, principalmente yoremes, a través de la que se exploran los valores éticos y estéticos a fin de promover la reanimación étnica y construir una sociedad más justa y armónica (Rochín, 2013, p. 11).

A partir de las diversas aproximaciones a la definición y al manejo de lo intercultural como propuesta para la educación de jóvenes indígenas, definimos la multiculturalidad como la “convergencia de distintas culturas en un mismo espacio”, la interculturalidad como el diálogo entre las culturas que conviven en un espacio multicultural y la educación como una oportunidad constante para los encuentros entre culturas.

Catherine Walsh señala que la interculturalidad crítica emerge ante la urgencia de formar niños y jóvenes conscientes de la importancia política de la diferencia y sus características, para luchar contra ellas en el proceso de transformación social hacia una “sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural” (2009, p. 76). Desde esta perspectiva, la interculturalidad se propone como un instrumento político, cuyo fin es contribuir a los procesos de relaciones sociales y culturales, pues “todo intento por construir un significado para el concepto de interculturalidad es en sí mismo una apuesta política no menos que académica o intelectual” (Cruz, 2013, p. 12).

### ***La educación intercultural***

La educación intercultural en el nivel superior tiene sus particularidades; puede verse como una alternativa positiva por lo que significa para muchos estudiantes de pueblos originarios que encuentran en las universidades interculturales una oportunidad para ver realizados sus sueños de concluir una carrera profesional. Nicanor Rebolledo afirma que:

el debate intercultural ha dejado hasta el momento algunos saldos positivos, entre ellos, mayores oportunidades de acceso a la educación superior de los jóvenes indígenas (lo cual significa un avance sustancial en el proceso de democratización de las instituciones de educación superior), la visibilización de la condición indígena de los estudiantes y el reconocimiento de la contribución

de la cultura indígena a la cultura institucional, lo cual ha producido una transformación creciente de las escuelas (Rebolledo, 2020, p. 164).

La educación intercultural debe ser pensada desde el imaginario y, necesariamente, implica tocar el tema político y la hegemonía de la sociedad monolítica y monocultural e impositiva que propone un discurso de reconciliación social, que acepta la diferencia cultural en las aulas, pero definiendo qué enseñar y cómo educar en ellas.

Si la interculturalidad es el encuentro entre culturas, sería importante conocer cómo son los sistemas de relaciones sociales y culturales en los encuentros de esas culturas que convergen en un espacio privilegiado como el de las aulas, porque no es suficiente afirmar que la educación es intercultural por su apertura a estudiantes de procedencia cultural diversa. No hay nada nuevo en este sentido, a no ser por su reconocimiento político en los Estados nacionales, que han abierto esa posibilidad de atención a viejas demandas de los pueblos para que sus hijos sean aceptados sin conflicto alguno.

Aun cuando la presencia en las aulas es multilingüe, la forma de comunicación es monolingüe, es decir, el uso del español prevalece en ellas. Si bien es cierto que se reconocen las diversas lenguas, no se les da la utilidad que debiera dárseles en cada proceso educativo; antes, al contrario, no sucede lo mismo cuando el estudiante es obligado a tener clases de alguna lengua extranjera durante su estancia en la universidad.

La interculturalidad debe hacer énfasis en esta imposibilidad de construir respeto, diálogo y armonía, mientras subsistan estas relaciones de dominación y absoluta desigualdad. Por lo tanto, se la entiende como una herramienta más de emancipación que visibiliza y denuncia la situación real de desigualdad, de opresión y aspira a subvertirla en todos sus niveles (Viaña, Claros y Sarzuri, 2009, p. 8).

Por otra parte, es necesario plantear al menos dos interrogantes para establecer lo manifiesto de lo intercultural en la educación: ¿cómo la educación intercultural integra los pensamientos de los pueblos en las discusiones académicas?, ¿cómo están diseñadas las retículas en los programas educativos?

Para tratar de dar respuesta al primer cuestionamiento, debemos empezar por establecer algún tipo de criterio que defina la diferencia con la *otra* educación, la denominada convencional y, con ese propósito, haremos una breve descripción de lo que sucede en la UAIM.

La oferta de programas de licenciatura en la UAIM asciende 24 programas educativos 9 en modalidad escolarizada, 10 semiescolarizada y 5 virtuales, la matrícula total del ciclo 2022-2023 es de 7 501 estudiantes, de los cuales 1 765 corresponden a la modalidad escolarizada, 4 301 a la modalidad semiescolarizada y 1 435 a la modalidad virtual [...] cuenta con una planta docente de 271 profesores; de éstos el 59% cuenta con nivel de licenciatura, 27.3% con maestría, el 11.4% con doctorado y el 2.3% sabios originarios; del total el 47% de los docentes son de base y supernumerarios, y el 53% restante son eventuales y de honorarios (Segundo Informe de labores del rector, marzo de 2023).

La UAIM cuenta con la presencia indígena de 32 grupos étnicos diversos; esto último se manifiesta en mayor medida en la unidad Mochicahui, seguida de la unidad Choix, que recibe estudiantes de la sierra de Chihuahua, mientras que en la unidad Los Mochis la mayoría de los estudiantes son mestizos.

La zona en que se ubica la UAIM se encuentra muy próxima a cuatro universidades estatales y cuatro privadas en las que se imparte educación superior convencional. A simple vista, la diferencia entre estas universidades y la UAIM radica en el nombre y la adscripción a la interculturalidad en la educación. En este sentido, hablar de las características raciales de los estudiantes no es determinante, puesto que en todas las universidades hay indígenas y no de un solo grupo, entonces, ésa no es la diferencia.

La mayoría de los profesores en la UAIM son egresados de las universidades de la región, aunque es visible que hay profesores que egresaron de la UAIM.

Con excepción de los profesores de lengua originaria, que representan 2.3% del profesorado y hablan la lengua materna local, los que integran la dimensión disciplinar no la hablan.

Se identifican diversos factores en los que la educación indígena difiere de la educación convencional: por un lado, el nido de lenguas, un departamento en el que se recrean temas culturales, tales como tallado y pintura en bule, tallado

de madera y pintura; a ello se suma que los profesores y demás personal de esta área pertenecen al pueblo yoreme mayo.

Por otro lado, las mallas curriculares están cruzadas por cuatro ejes en los que aparece el de lengua y cultura y se imparten materias relacionadas con la cultura yoreme durante seis semestres consecutivos. Actualmente se está trabajando el rediseño curricular, en el que el eje de lengua y cultura continúa, sólo se han propuesto nuevas asignaturas para integrar otros temas relevantes del pueblo yoreme.

En el eje de formación básica, los alumnos de todos los programas llevan asignaturas similares, al igual que en el eje sociocultural, y sólo en el eje disciplinar las asignaturas y sus contenidos cambian según sea el perfil.

La diferencia entre la educación intercultural ofrecida en la UAIM y la brindada en otras universidades convencionales se ve reflejada en el eje de lengua y cultura, en el que se tratan temas asociados a los pueblos originarios.

Para responder el cuestionamiento sobre cómo están diseñadas las retículas en los programas educativos, nos referiremos a la forma en que se diseñan los contenidos que se abordan en las aulas, cuál es la perspectiva cultural no sólo del cómo, sino también de qué se enseña y cómo se construye conocimiento en los encuentros con los estudiantes.

En un análisis de los programas educativos, particularmente aquellos que están en el marco de las ciencias sociales —sociología rural, derecho, psicología social comunitaria y educación intercultural—, es evidente la ausencia de autores que escriban desde el contexto latinoamericano y sólo en sociología rural se retoman en al menos seis asignaturas, que corresponden al eje disciplinar.

Se revisó el apartado de lecturas recomendadas, que en las retículas aparecen como bibliografía recomendada y corresponden a los textos que el profesor estará discutiendo con sus alumnos en las aulas durante las sesiones de clase.

El debate epistemológico se vuelve crucial en un contexto de fricción cultural como el padecido por los pueblos originarios. En nombre de la ciencia se han desechado y ridiculizado los conocimientos locales comunitarios. Esto debe ser

cuestionado, más aún cuando en las aulas hay presencia de estudiantes procedentes de pueblos originarios, que han vivido procesos de colonización que les han cambiado la perspectiva, en el sentido de que lo propio deja de ser la explicación y se induce a la reflexión desde lo ajeno, desde lo que se construye fuera de su visión cultural. Al respecto, Raúl Fonet afirma que

La constelación del saber en que nosotros nos movemos hoy es, fundamentalmente, un producto de Occidente, y en ella hay una directriz que ubica a la filosofía dentro de lo que Occidente considera necesario saber para ser Occidente: el saber filosófico se enmarca en un sistema de occidentalización de Occidente y pasa a ser un elemento de la occidentalización misma del lugar en que surge (Fonet, 2007, p. 22).

Fonet desvela los riesgos que conlleva impartir en cada programa educativo paradigmas alejados de las realidades de los estudiantes. Basta con analizar de qué manera tienen la oportunidad de acceder y discutir el pensamiento latinoamericano en sus clases, cuántos de los autores que se recomiendan reflexionan a partir de contextos denominados locales. Boaventura de Sousa Santos menciona que “quien aplica el conocimiento se encuentra fuera de la situación existencial en que incide la aplicación y no es afectado por ella [...] No existe mediación deliberativa entre lo universal y lo particular. La aplicación procede de demostraciones necesarias que prescinden de la argumentación” (Sousa Santos, 2018, p. 546).

Cuando se realiza la tarea de formar nuevos profesionistas, toda institución educativa se plantea metas, objetivos y qué tipo de profesionista proponen que sean sus egresados y en ese sentido se diseñan los planes de estudio.

A la vez, los profesores aportan su experiencia y van insertando en su práctica educativa los temas que a su juicio deben conocer los alumnos, buscando que la formación sea integral.

Por otra parte, al revisar si la educación intercultural es inclusiva, esto comúnmente se asocia a la presencia indígena en las aulas. La UAİM, que es la primera universidad indígena del país, nace con esa perspectiva, aunque en un contexto de exclusión, por lo que, por ejemplo, los procesos de admisión son

diferentes a los de otras universidades públicas. A simple vista, en ella no se observan diferencias y, cuando se pregunta a los estudiantes si la diferencia cultural es marcada, las respuestas son elocuentes: “la verdad no me he sentido excluido, nosotros como estudiantes compartimos muchos espacios, por ejemplo, el albergue, el comedor, las salas, en fin, y más allá de diferencias, de acuerdos y desacuerdos académicos, políticos o religiosos, no he visto que haya alguno que tenga que ver con la cuestión cultural” (estudiante 3).

El nido de lenguas es el espacio donde más concentración cultural se observa. La academia de lenguas coordina y ejecuta los planes de estudio de seis asignaturas, una por semestre, en las que no sólo se retoma el tema de las lenguas, sino que también se abordan temas importantes de los pueblos, prácticas culturales como la danza, las comidas típicas, las artesanías, en fin, se pretende que los estudiantes se sientan en libertad de practicar su cultura con los demás sin restricciones.

Una de las razones que motivaron la creación de la UAIM tiene que ver con la preocupación de sus fundadores de brindar oportunidades a estudiantes que tenían problemas de acceso a la educación superior por cuestiones económicas y geográficas, particularmente a la población indígena. No obstante, es importante mencionar que no se hizo diferencia para que el no indígena también tuviera acceso y se dio la oportunidad de ingresar a no tan jóvenes que tenían estudios superiores trancos, quienes, sin importar su edad, pueden ingresar en igualdad de condiciones.

Por su parte, desde su creación, el programa educativo en sociología rural ha formado profesionistas provenientes de pueblos originarios y, como en cualquier otra práctica social, hay egresados que están marcando diferencias en sus comunidades, ya que han sido ejemplo para que sus familiares y sus vecinos se motiven e ingresen a la universidad y a esta carrera en particular.

### ***La docencia y los aprendizajes***

Uno de los retos históricos de la UAIM, y en general de la educación indígena, sobre todo en los niveles medio superior y superior, incluso secundarias, es poder contar con docentes adecuados y formados en la propuesta de ser inclu-

sivos, sin que ello signifique afirmar que un programa educativo determine que serán como se desea, pero sí ya supone un paso hacia adelante.

En la UAIM, en la actualidad existen dos tipos de profesores, aquellos que se formaron en el modelo educativo inicial de esta institución pensando en los estudiantes provenientes de las comunidades originarias, que utilizan métodos educativos flexibles y aquellos profesores que se fueron contratando y que continúan con la educación bancaria inflexibles ante los estudiantes, esto es observable en profesores de metodología, inglés y aquellas disciplinas que se enmarcan dentro de la línea denominada económico administrativo (Romero, 2022, p. 121).

De acuerdo con su modelo educativo inicial, en lugar de docentes, la figura más adecuada al modelo indígena es la de “facilitadores”; sin embargo, en la nueva ley orgánica han sido denominados como profesores.

La institución cuenta actualmente con 257 profesores, de los cuales sólo 10% son indígenas de la etnia mayo, 7% pertenecen a un grupo indígena pero no hablan la lengua materna y 83% son mestizos; del total, 60% son de tiempo completo y 40% cubren asignaturas por horas:

Tabla 3. Composición de los profesores por Unidad Académica y Programa Educativo

	Mujeres	Hombres	Total
<b>Unidad Mochicahui</b>	<b>44</b>	<b>62</b>	<b>106</b>
Ingeniería en Sistemas Computacionales	3	10	13
Ingeniería en Sistemas de Calidad	5	3	8
Ingeniería Forestal	3	7	10
Licenciatura en Psicología Social Comunitaria	8	3	11
Licenciatura en Turismo Empresarial	3	5	8
Licenciatura en Sociología Rural	2	4	6
Licenciatura en Contaduría	6	2	8



Licenciatura en Derecho	2	6	8
Licenciatura en Educación Intercultural	3	5	8
Centro de Lenguas Nacionales y Extranjeras	4	3	7
Lengua Originaria	5	8	13
Deportes y actividad física	0	6	6
<b>Unidad Los Mochis</b>	<b>67</b>	<b>50</b>	<b>117</b>
Ingeniería en Sistemas Computacionales	1	9	10
Ingeniería en Sistemas de Calidad	15	6	21
Licenciatura en Psicología Social Comunitaria	19	3	22
Licenciatura en Sociología Rural	2	0	2
Licenciatura en Contaduría	12	7	19
Licenciatura en Derecho	7	16	23
Licenciatura en Turismo Alternativo	1	1	2
Centro de Lenguas Nacionales y Extranjeras	6	2	8
Lengua Originaria	3	5	8
Deportes y actividad física	1	1	2
<b>Unidad Choix</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>24</b>
Ingeniería en Sistemas Computacionales	2	5	7
Ingeniería Forestal Comunitaria	5	3	8
Licenciatura en Turismo Alternativo	5	0	5
Centro de Lenguas Nacionales y Extranjeras	1	0	1
Lengua Originaria	1	1	2
Deportes y actividad física	0	1	1
Posgrado	6	4	10
<b>Totales</b>	<b>131</b>	<b>126</b>	<b>257</b>

Nota: Coordinación General Educativa. UAIM, 2022. Tomado de Romero (2022, pp. 73-74).

Los programas de posgrado son: maestría en educación para la diversidad cultural, en estudios sociales, economía y negocios internacionales, en estudios para la sostenibilidad y medio ambiente y en educación para la paz y la convivencia escolar; a éstos se suman doctorados en ciencias, en estudios para la sostenibilidad y medio ambiente, en estudios sociales, en educación para la diversidad cultural, economía y negocios internacionales y en sistemas computacionales.

El rumbo para avanzar ante el problema del profesorado debe ser la consolidación parcial, el avance por programas, para poder probar la pertinencia y las condiciones en que pueden emerger. En ese sentido, una de las actividades importantes llevadas a cabo en la Unidad Mochicahui es el rediseño de la licenciatura en sociología rural. En ésta se ha logrado concentrar un equipo de profesores con un alto grado de conciencia, experiencia y voluntad de trabajo en la exploración alternativa de la interculturalidad; con esa base se planteó su rediseño, que tiene por objetivo general adecuar la oferta educativa a nuevas necesidades de formación, con base en la experiencia adquirida por la UAIM durante años de formar sociólogos competentes para intervenir en el mundo rural.

Conforme esa intención, sus objetivos específicos son:

- Determinar nuevos enfoques de la orientación terminal de la licenciatura, con base en algunas de las necesidades más urgentes de atención temática de la formación.
- Adecuar la reorientación de la oferta educativa teniendo como base los aprendizajes del personal docente de la UAIM durante sus años de colaboración con la licenciatura.
- Aprovechar los aciertos de la licenciatura a lo largo de su existencia formando sociólogos comprometidos con su comunidad y región de manera principal, pero no exclusiva.
- Posicionar a la UAIM entre las universidades atentas a los nuevos temas sociales en que deben intervenir sus egresados, a partir de opciones terminales innovadoras y pertinentes.

El rediseño que se propone implica que la licenciatura tenga dos opciones o acentuaciones terminales: en estudios de género y en estrategias para el Buen Vivir. Ambas responden a enfoques cada vez más necesarios desde los estudios sociales y a la reflexión política, tanto a nivel global como local.

Por una parte, las luchas de género han logrado avances significativos por su explosividad y sus formulaciones teóricas y analíticas, especialmente en los feminismos y otros ámbitos de identidad sexual, incluyendo la masculinidad. Por otra parte, las luchas sociales se han aproximado cada vez más en sus objetivos a tratar de generar condiciones de buen vivir, aprovechando las formulaciones que sobre este tema se han realizado principalmente en América del Sur (*Sumak Kawsay*), en México (comunalidad) o en África (*Ubuntu*).

Así, el territorio personal y el territorio comunitario han sido colocados en el centro contemporáneo de los debates. Ello implica ubicar y analizar las agresiones y despojos que el capitalismo ha llevado a cabo en ambos tipos de territorio, así como revisar los principales aportes logrados desde abajo y desde la academia para fortalecer o crear formas comunitarias desde las cuales resistir.

Al posicionar las opciones terminales de la licenciatura en estudios de género y en estrategias para el Buen Vivir, la UAIM se inserta en las lecturas críticas contemporáneas de los problemas sociales, aprovecha la formación, experiencia y capacidades de su personal académico y genera una oferta educativa inédita en el campo de la educación superior intercultural, y lo hace desde su ser y pensar o sentipensar como universidad indígena.

## **Conclusión**

En más de 20 años de historia alternativa intentando ser parte de la interculturalidad gubernamental, pero sin quedar influidos definitivamente por ella, los avances logrados en la primera universidad indígena del país son escasos, aunque importantes. Si bien no se ha logrado consolidar un modelo que requiera del concurso de numerosos actores competentes y comprometidos, se han logrado avances que se reflejan en varios de los egresados. Un ejemplo es el del actual director general del Instituto de Atención Integral al migrante oaxaqueño en el Gobierno del Estado de Oaxaca; es un joven triqui egresado del posgrado en sociología rural de la Unidad Mochicahui.

El mosaico de culturas que convergen en la UAIM, que buscan ser diferentes sin perder su esencia cultural es una realidad; la educación superior intercultural es su oportunidad para ser profesionistas.

La cuestión no es discutir si la educación es intercultural y se fundamenta, tampoco afirmar que sea menos o más que la denominada convencional. Tardaríamos mucho tiempo en establecer diferencias y creemos que ambos paradigmas tienen sus puntos importantes, claro, dependiendo de la posición ideológica desde la que se haga; la educación que se constituye como una manera de atender a la población indígena siempre se ha planeado desde el pensamiento occidental, es decir, en las aulas se busca educar a la diferencia cultural desde un pensamiento alejado de cada contexto cultural.

Las universidades interculturales y particularmente la UAIM tienen el doble propósito de brindar educación de calidad a sus estudiantes, una educación competitiva que motive y promueva a las juventudes indígenas y no indígenas, pero viéndola como un derecho y no como un compromiso político. Y, en relación con el segundo propósito, tiene como premisa que la educación intercultural esté al nivel del contexto de sus estudiantes, Nos referimos a las experiencias culturales que cada uno tiene por el hecho de tener la educación informal de sus pueblos. No sabemos si esto sucede o no en las universidades interculturales.

La educación que se practica en la UAIM busca ser incluyente; sin embargo, algunos procesos aún son colonizantes y homogeneizantes; el reconocimiento de las lenguas aún está en las letras y no en la práctica, a los jóvenes que egresan aún se les exige hablar o traducir textos en inglés a fin de cumplir con el mandato de la Secretaría de Educación Pública para poder titularse en su disciplina.

En la UAIM no hay restricciones para el ingreso a cualquier programa educativo, no se exigen exámenes de admisión (más bien son de selección, donde los promedios más altos logran ingresar) ahora llamados de diagnóstico que, sin embargo, cumplen con la misma función.

## Referencias

- » Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: Perspectivas situadas. En Di Caudo, V., Llanos, D., y Ospina, M. (Coords.). *Interculturalidad y educación desde el sur contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). Universidad Politécnica Salesiana.
- » CGEIB (2014, abril 28). Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018. *Diario Oficial de la Federación*.
- » Cruz, E. (2013). *Pensar la interculturalidad. Una invitación desde Abya / Yala-América Latina*. Ediciones Abya-Yala.
- » Decreto (2001, enero 22). Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP. *Diario Oficial de la Federación*.
- » Fonet-Betancourt, R. (2007). *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- » Gentili, P. (2014). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Clacso.
- » Pérez, L., y Argueta, A. (2012). El estatus de los conocimientos locales en la educación superior intercultural. En Ruiz, V., y Lara, G. (Coords.), *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (pp. 15-38). ANUIES.
- » Ramírez-Lugo, F. (2022). La Universidad Autónoma Indígena de México y la aplicación del derecho humano a la educación para los pueblos indígenas de México. *Ra Ximhai* 18 (2): 103-118.
- » Rebolledo, N. (2020). La interculturalidad en las aulas. En Comboni, S., y Juárez, J. M. (Coords.). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas* (pp.163-180). UAM-Xochimilco.
- » Rochín, R. (2013). *El concepto de calidad desde la perspectiva de la interculturalidad en la Universidad Autónoma Indígena de México*. Tesis de maestría en Educación Social, Los Mochis, UAIM.

- » Romero, F. (2022). *El perfil del profesor intercultural según Paulo Freire: Una reflexión desde la Universidad Autónoma Indígena de México*. Astra Editorial / UAIM.
- » Salmerón, F. (2019). Historia de las universidades interculturales en México. En Lloyd, M. (Coord.). *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad* (pp. 43-68). UNAM.
- » Sandoval, E. (2016, julio-diciembre). Reseña a La Universidad Autónoma Indígena de México en sus inicios, Guerra, E. Culiacán: Instituto de Apoyo a la Investigación e Innovación. *Revista CoPaLa Construyendo Paz Latinoamericana*, Año 1, (2): 145-148.
- » Sandoval, E., y Guerra, E. (2007, mayo-agosto). La interculturalidad en la educación superior en México. *Ra Ximhai*, 3 (2): 273-288.
- » *Segundo informe de actividades 2022-2023*. Flores, I., UAIM.
- » Sousa Santos, B. de (2018) *Construyendo las epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Clacso.
- » UAIM (2013) *Actualización de Planes de Estudios de la Licenciatura con Enfoque Intercultural*. Documento de trabajo.
- » Viaña, J. y otros (2009). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).
- » Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., y Walsh, C. (Coords.). *Construyendo Interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- » Zavala, M. (2022). Prólogo. En Sarduy, Y., y Espina Prieto, R. (Comps.). *Cultura y desigualdades rutas teórico metodológicas*. Clacso / Unicef / Iicic.

Derechos de Autor © 2023 Francisco Antonio Romero Leyva, Benjamín Maldonado Alvarado, Dolores Imelda Romero Acosta. Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](#).

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.