



## LOGROS Y RETOS DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO

**Gunther Dietz**  
Universidad Veracruzana

**Laura Selene Mateos Cortés**  
Universidad Veracruzana

---

**Área temática:** A.16) Multiculturalismo, interculturalidad y educación

**Línea temática:** 8. Universidades interculturales y educación superior con pueblos originarios

**Tipo de ponencia:** Aportaciones teóricas

---

### ***Resumen:***

Esta ponencia analiza las denominadas universidades interculturales como un nuevo tipo de institución de educación superior que surge en la confluencia entre una política pública de multiculturalismo neoliberal, por un lado, y experimentos con innovaciones educativas con enfoque intercultural y descolonial, por otro lado. Revisamos aspectos críticos del modelo educativo de las universidades interculturales, enfocándonos en su oferta educativa, sus didácticas y el papel otorgado a las diferentes lenguas así como en las características de docentes, estudiantes y egresados. Para tal propósito se revisan estados del arte, investigaciones empíricas y datos sistematizados a lo largo de seminarios inter-institucionales anualmente organizados sobre universidades interculturales. El análisis permite identificar tensiones y contradicciones generales, pero igualmente diferentes tipos de universidades interculturales. Concluimos con algunas recomendaciones para las políticas de educación superior intercultural.

***Palabras clave:*** Multiculturalismo, educación intercultural, educación superior, México.

## Introducción

Las relaciones entre los pueblos indígenas u originarios – términos que usaremos como sinónimos – e instituciones de los estados-naciones latinoamericanos han sido tensas y contradictorias desde hace siglos. Estas tensiones y contradicciones son remontables hasta el inicio de la expansión colonial europea, pero se han transformado bajo los paradigmas que en cada época histórica regían la autoimagen y la identidad de los colonizadores y sus descendientes. Las resultantes políticas asimiladoras, agrupadas bajo el concepto de indigenismo, han encontrado en el campo educativo uno de sus principales ámbitos de intervención político-cultural y una efectiva herramienta de gobernanza.

Sin embargo, el ámbito educativo también ha proporcionado a los pueblos y movimientos indígenas una arena de identificación, movilización y articulación con otros actores de las sociedades. A inicios del siglo XXI en diferentes países latinoamericanos se comienzan a articular un subsistema de fuertes reminiscencias indigenistas que surge en el interfase entre el estado-nación, las organizaciones indígenas, las instituciones académicas y los actores gubernamentales tanto como no-gubernamentales que en cada contexto caracterizan al respectivo sistema educativo nacional. La educación superior intercultural nuevamente refleja tensiones y contradicciones que trascienden el ámbito educativo y que repercuten en las “políticas de identidad” de los actores involucrados.

Este trabajo presenta y analiza las denominadas universidades interculturales (UI), uno de los principales y más novedosos tipos de respuesta institucional que el estado-nación mexicano viene desplegando desde el inicio del milenio en respuesta a los reclamos de cobertura y pertinencia que formulan los pueblos originarios del país y sus organizaciones en materia de educación superior. El gobierno federal mexicano y sus instancias educativas entiende por UI una institución de educación superior que dirige sus programas educativos hacia jóvenes procedentes de uno o varios de los pueblos originarios instalándose dentro o cerca de las regiones de origen de estos jóvenes. Las UI, creadas desde 2003 en regiones indígenas de México, constituyen una novedad institucional dentro del sistema educativo nacional que comparte características con otras iniciativas latinoamericanas de educación superior para los pueblos originarios del continente, pero también refleja características específicas de las políticas educativas mexicanas.

La mayoría de estas universidades quedan supeditadas a los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y, específicamente, de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Su política de promover la diversificación étnico-cultural de los perfiles y de los contenidos curriculares de las UI no ocurre de forma aislada, sino que coincide con una tendencia más amplia de lograr que las instituciones de educación superior en general se vuelvan más “eficientes”, localmente “adaptadas” y orientadas hacia “impactos” concretos.

La información empírica en la que se basa este trabajo proviene de diversos estados del arte realizados y publicados recientemente (Schmelkes, 2008; Mateos y Dietz, 2013, 2016; Mateos, Mendoza y Dietz, 2013; Navarrete-Cazales y Alcántara-Santuario, 2016; Rojas y González, 2016; Tapia, 2016; Bermúdez, 2017;

Didou, 2018; Dietz & Mateos, 2019), tesis de posgrado concluidas en la pasada década (Barquín, 2012; Olivera, 2013; Navarro, 2016; Hernández, 2017; Huerta, 2018, entre otras) así como de investigaciones en curso realizadas sobre diferentes UI y de discusiones colectivas generadas en seminarios anuales inter-institucionales (Cuerpo Académico Estudios Interculturales, 2016a; 2016b; Ramos, 2018). En estos seminarios hemos identificado investigaciones que diferentes actores – estudiantes, docentes e investigadores de las propias UI, entre otros- llevan a cabo sobre la educación superior intercultural, aplicando métodos cuantitativos, cualitativos y participativos a través de investigaciones antropológicas, sociológicas, pedagógicas, politológicas, económico-administrativas, sociolingüísticas y artístico-performativas. Las síntesis sobre las tensiones y contradicciones que enfrentan las UI mexicanas y que presentamos aquí han sido desarrolladas a partir de los análisis y las evaluaciones críticas formuladas en el seno de estos seminarios y han sido contrastadas con la investigación etnográfica-colaborativa, desarrollada en el proyecto “Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz” (InterSaberes), realizado desde el 2007 con un equipo de docentes, estudiantes y egresados/as de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI; cfr. Mateos, 2015; Mateos, Dietz y Mendoza, 2016).

## Desarrollo

Después de las elecciones presidenciales del año 2000, el nuevo gobierno federal reconoce oficialmente la “educación intercultural y bilingüe” como nueva prioridad política, aun cuando no accede a reconocer el derecho a la autonomía indígena. En el 2003 se crean las primeras doce UI públicas y desde entonces articulan su propia red universitaria (hoy denominada Asociación Nacional de Universidades Interculturales, ANUI), surgen a partir de convenios entre la CGEIB federal y los respectivos gobiernos estatales (cfr. Dietz y Mateos, 2019). En un estudio generado por Ramos (2018) se indica que 102,076 estudiantes se han matriculado en estas universidades durante el año 2016. Además de estas universidades de nueva creación, hay instituciones preexistentes que se han unido al programa federal, tales como la Universidad Autónoma Indígena de México (hoy denominada Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa), la Universidad Veracruzana Intercultural y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, fundado como parte del sistema privado de universidades pertenecientes a la Orden Jesuita (cfr. Dietz y Mateos, 2019).

El subsistema de UI se rige por la normatividad federal de la SEP y la CGEIB (Casillas y Santini, 2006). Desde su fundación, las UIs procuran delimitarse de la herencia indigenista insistiendo en su carácter intercultural, diverso y abierto a toda la población juvenil que hasta la fecha no ha tenido acceso a la educación superior. Algunas se identifican originalmente como entidades “indígenas” o étnicas, pero no están dirigidas exclusivamente a los pueblos indígenas, atienden preferencialmente a regiones indígenas y a poblaciones escolares excluidas históricamente.

Por consiguiente, no es la etnicidad indígena, sino la interculturalidad y la diversidad lo que conforma el fundamento de sus actividades educativas. A diferencia de programas de acción afirmativa, tales como la iniciativa Pathways promovida por la Fundación Ford, las UI no recurren a “lo indígena” como un criterio de acceso (Schmelkes, 2011). Aunque éstas suelen tener más del 50% de estudiantes indígenas entre su población escolar, con frecuencia los estudiantes cambian de autoadscripción identitaria, dejando atrás las consuetudinarias estrategias de invisibilización y optan por autoidentificaciones étnicas positivas incluso en el caso de estudiantes que (ya) no hablan una lengua indígena y/o que habían emigrado de sus comunidades y que ahora retornan a sus “orígenes”.

Desde la creación de las primeras UI surge un debate sobre la noción de interculturalidad oficialmente empleada en sus documentos fundacionales. Aunque la CGEIB insiste en que se trata de un concepto no indigenista y no-esencialista que respeta e incluye todo tipo de diversidades, tanto académicos como activistas resaltan el carácter armonizante y no conflictiva de la interculturalidad universitaria oficial. Este carácter armonizante y ahistórico de interculturalidad, producto de un multiculturalismo neoliberal que marca los límites del “indio permitido” (Hale, 2006), queda reflejado en los decretos de creación de las propias UI dependientes de la CGEIB (Hernández, 2017).

Las universidades impulsadas por la CGEIB se caracterizan por su origen exógeno a las regiones que atienden. Algunas responden inicialmente a reclamos y reivindicaciones formuladas por organizaciones indígenas, autoridades municipales o actores educativos locales. Las UI son creadas “desde arriba y desde afuera”, a partir de los convenios federal-estatal, que prevén una financiación pública compartida y que las dotan de la figura jurídica de “organismo público descentralizado estatal”, en cuyos consejos directivos tiene una fuerte injerencia el gobierno estatal de turno (Hernández, 2017; Navarrete-Cazales y Alcántara-Santuario, 2016; Dietz, 2017; Salmerón, 2017; Didou Apetit, 2018).

Debido a sus características novedosas, las UI de la CGEIB enfrentan amplios problemas administrativos, financieros, académicos y políticos. Durante los largos procesos de toma de decisiones y las negociaciones política y de consulta acerca de la elección de las regiones y comunidades en las que se crean los nuevos programas de universidades, han surgido con frecuencia obstáculos políticos, rivalidades y tensiones entre grupos de interés y facciones (Hernández, 2017; Dietz, 2017).

Las autoridades de las UI oficiales quedan expuestas a la voluntad política de sus respectivos gobiernos estatales, delimitando la continuidad de sus proyectos académicos y la autonomía de su toma de decisiones. Como relatan los propios ex rectores (cfr. González, Rosado-May y Dietz, eds., 2017), sus equipos directivos a menudo fungen como una compleja bisagra entre lo nacional y lo local, entre los intereses del gobierno estatal de turno y la política federal así como entre los actores estudiantiles, docentes, administrativos y comunitarios. El papel que en este entramado de intereses divergentes y a menudo opuestos juegan las y los rectores está siendo percibido con mucha preocupación y creciente crítica por quienes acompañamos, estudiamos y asesoramos a las UI.

Los intentos de intromisión de intereses político-partidistas ajenos a la educación superior intercultural, la escasa continuidad, la constante fluctuación entre directivos que padecen varias de las UI, la falta de transparencia en los procesos de designación de directivos, así como perfiles inadecuados para los grandes retos que tienen estas instituciones académicas son factores que inciden en los procesos cotidianos de gestión universitaria, la cual carece de los márgenes de autonomía y solvencia financiera (Seminario UI, 2016).

Desde hace aproximadamente una década hay nuevas instituciones de educación superior intercultural impulsadas por organizaciones no-gubernamentales. El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) es creado en la comunidad de Jaltepec de Candayoc por población ayuuk/mixe de Oaxaca, una organización indígena y el Sistema Universitario Jesuita. Una iniciativa similar se origina en San Ildefonso Tultepec, comunidad otomí/ñõñho del estado de Querétaro, donde a partir de la confluencia de un movimiento cooperativista, líderes comunales locales y con el apoyo del sistema universitario jesuita se crea en 2009 el Instituto Intercultural Ñõñho.

Otra iniciativa no-gubernamental, apoyada por movimientos sociales, proyectos educativos alternativos y agencias de cooperación internacional en la Sierra Norte de Puebla, es la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCI-Red), fundada partir de la experiencia del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER). A estas iniciativas no-gubernamentales se suman proyectos universitarios interculturales promovidos a nivel local y/o regional por autoridades municipales o comunales, como en el caso de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) en varias sedes del estado de Guerrero y la Universidad Comunal Intercultural Cempoaltépetl (UNICEM) en Tlahuitoltepec, Oaxaca.

Todas estas instituciones interculturales de educación superior son independientes de la SEP y de la CGEIB tanto como de los respectivos gobiernos estatales. Obtienen recursos de organizaciones no-gubernamentales, de cooperativas regionales, del apoyo en especie que recibe su personal docente de la comunidad anfitriona y puntualmente en ocasiones de agencias de cooperación internacional, pero sobre todo se mantienen por mecanismos de “tequio académico”, i.e. por el intercambio de experiencias con docentes provenientes de otras universidades.

En el 2005 la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) surge como un modelo alternativo tanto a las universidades de la CGEIB como a las iniciativas independientes. En este caso, la Universidad Veracruzana (UV), una universidad pública preexistente, inicia su propio programa intercultural, que opera en cuatro sedes regionales de Veracruz (Huasteca, Totonacapan, Sierra de Zongolica y las Selvas) y que hoy constituye una UI albergada al interior de una universidad convencional. Con este diseño, la UVI no depende de la CGEIB, sino que goza de la misma autonomía universitaria que ha obtenido la propia UV. Actualmente, otras instituciones de educación superior, como la Universidad Autónoma de Morelos y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, intentan crear programas interculturales.

Las carreras que ofertan procuran evitar el sesgo indigenista que limitaba la promoción de jóvenes indígenas a profesiones pedagógicas o agronómicas, ofertas educativas que siguen predominando en las regiones

indígenas para generar intermediarios verticalmente útiles al estado, pero que provienen de épocas previas a la retirada del estado neoliberal de las regiones rurales e indígenas del país. Ni las instituciones indigenistas ni las secretarías dedicadas anteriormente a la reforma agraria y actualmente a programas asistencialistas contratan personal fijo mediante convocatorias de plazas, sino que subcontratan a jóvenes de la región mediante convocatorias limitadas y acotadas para proyectos concretos.

Las UI oficiales han arrancado siempre con un binomio de programas de licenciaturas, una enfocada a lo antropológico-lingüístico, Lengua y Cultura, y otra centrada en lo productivo, Desarrollo Sustentable). Sin embargo, ambas carreras resultaban sumamente ambiguas en su orientación profesionalizante: la Licenciatura de Lengua y Cultura tiene fuertes reminiscencias temáticas y metodológicas con las carreras para el magisterio bilingüe, pero hasta hace poco no facultaba a presentarse a convocatorias de plazas para maestras y maestros de educación básica, mientras que la Licenciatura en Desarrollo Sustentable refleja ecos de la tradición extensionista rural de la agronomía, pero no profesionaliza a los jóvenes que la cursan como ingenieros agrónomos.

Al problema de la ambigüedad de su orientación profesionalizante se añade el cuestionable proceso de formulación y diseño de la oferta educativa. Para detectar necesidades formativas, en ninguna de las UI se ha realizado una consulta previa, libre e informada acorde a la normativa internacional de los derechos indígenas, sino que se han realizado diagnósticos previos con la participación de determinados actores locales u otras instancias a menudo convocadas ex profeso para este tipo de diagnósticos.

La renuencia a consultar abiertamente las necesidades y los deseos formativos de los jóvenes y sus familias tiene que ver con un conflicto de intereses que surgía continuamente entre lo que la población local solicitaba – carreras convencionales como Derecho, Medicina, etc. – y lo que la CGEIB entendía por carreras interculturales – que eran diseñadas con criterios de pertinencia cultural y lingüística regional, pero cuyas denominaciones heterodoxas apenas eran entendibles y poco atractivas para los jóvenes de las comunidades.

Las carreras que se implementan en las UI se caracterizan por procurar mantener una estrecha relación entre la enseñanza-aprendizaje áulica, la vinculación comunitaria y las actividades extra-áulicas. Aunque siguen recurriendo a la docencia áulica convencional, en todas las UI se privilegia una combinación de aprendizajes cooperativos mediante proyectos que superan las limitaciones de materias con actividades prácticas “de campo”, realizadas en las comunidades de origen de las y los propios estudiantes.

Por su carácter secuencial, estas actividades desembocan en “proyectos integradores” o en portafolios de experiencias de vinculación, que en muchas UI constituyen el punto de partida para la formulación de las tesis de licenciatura; como consecuencia, estos documentos recepcionales no son elaborados en un solo semestre, sino que a menudo van conformándose a partir de experiencias áulicas y extra-áulicas de diagnóstico comunitario y/o regional, de diseño de proyectos y sus respectivas intervenciones, de la sistematización de estas actividades de vinculación así como de su posterior evaluación y transferencia hacia los propios actores partícipes de los proyectos en cuestión.

Los estudiantes de las UI se vinculan con sus propias familias y vecinos de sus comunidades, pero luego se amplían y diversifican a lo largo de la carrera hacia actores colectivos locales o regionales, autoridades municipales, agrarias o religiosas, a organizaciones no-gubernamentales activas en la región (en algunos casos a la iniciativa privada). En los seminarios de investigación discutimos sobre todo acerca del alcance de este tipo de vinculaciones, que no siempre logran transitar de vínculos individuales y personales de estudiantes y/o docentes a vínculos más organizativos o institucionales, que encauzan colaboraciones estables con la universidad más allá de una actividad esporádica, limitada a un proyecto de tesis.

Otro aspecto problemático de estas vinculaciones comunitarias, que en muchos casos constituyen una verdadera “seña de identidad” de la UI, es su efecto a largo plazo en la región: los aprendizajes extra-áulicos de los estudiantes, en acompañamiento por docentes, ¿logran transformar situaciones de asimetría, de dependencia o de despojo de recursos?, ¿Tienen un efecto empoderador y/o descolonizador no solamente para estudiantes y docentes, sino a la vez para los actores comunitarios partícipes?

Por otro lado, en algunas UI varios proyectos de intervención o vinculación han sido iniciados por docentes y estudiantes desde dentro de estas universidades, y comienzan a fungir como “incubadoras” de proyectos que posteriormente son aplicados y transferidos a actores locales tales como organizaciones no-gubernamentales, autoridades municipales y otras contrapartes. Así, la UI en el mejor de los casos puede estar convirtiéndose en un actor regional que detona actividades de transformación más allá del campus.

Actualmente existen pocas investigaciones que ponen en el centro la figura del docente, no sabemos con exactitud sus trayectorias, experiencias profesionales, necesidades de formación en el ámbito de la investigación, interculturalidad, didáctica, tutoría, etc. En los documentos y foros se señala lo importante que es la contratación del profesorado con base a su experiencia en trabajos comunitarios y no por sus títulos académicos. Otro problema que enfrentan estas instituciones es la constante fluctuación de la plantilla docente, consecuencia de la falta de autonomía financiera (dependencia de los recursos estatales, federales y cambios de gobierno, etc.). Son pocas las universidades que cuentan con programas de basificación, en ellas existe una precariedad en los contratos laborales y carencia de prestaciones sociales.

En el ciclo 2016- 2017 estas universidades atendieron aproximadamente un total de 14, 784 estudiantes, de los cuales un 55% eran mujeres y un 45% hombres (SEP, 2018). Al igual que en las universidades convencionales existe una fuerte feminización de la matrícula, lo que no ha significado una transformación del papel de la mujer en las comunidades en las que se establecen las UI. Los estudiantes tienen principalmente estudios previos en escuelas del subsistema de educación indígena (preescolar indígena, primarias bilingües e interculturales, telesecundarias, telebachilleratos, bachilleratos integrales comunitarios, escuelas CONAFE, etc.; según estimaciones de la SEP 5, 284 estudiantes hablan alguna lengua originaria del país (SEP, 2018).

Para lograr el ingreso, permanencia y culminación de sus estudios acceden a diferentes fuentes de apoyos otorgados por programas o becas de los gobiernos estatales y federales. El estudiar en una UI no siempre es una primer opción, se ingresa por falta de recursos económicos, rechazo en la universidad de preferencia,

barreras lingüístico-culturales, etc.; además, la decisión de ir a la universidad en ocasiones no es individual sino comunitaria. En cualquiera de los casos, es un hecho que la UI aminora los costos de las familias y aviva el imaginario de que tener estudios universitarios abre un abanico de oportunidades laborales y mejoran su condición de vida.

Una vez insertos en la dinámica universitaria se generan procesos de transformación identitaria (se autoadscriben a un grupo cultural, se reconocen como hablantes de lengua indígena, reconocen su orientación sexual, etc.); política (reconocen su cultura, derechos, promueven la defensa de la tierra, etc.); en la vida afectiva y autoestima. Además, se reviven asimetrías económicas, culturales y educativas, se ven envueltos en nuevos tipos de racismo (interétnico) y en crisis de identidad profesional.

En las investigaciones revisadas se hace cada vez más hincapié en la diversidad interna del estudiantado, se percibe al estudiante como un/a joven a menudo proveniente de un contexto rural, pero que en su gran mayoría proviene de contextos socioeconómicos de alta marginación y mundos de vida muy alejados del ámbito urbano, “clases medieras” y académico con el que tradicionalmente están acostumbradas a “tratar” las instituciones de educación superior convencionales. La condición de juventud rural se vuelve punto de partida de nuevas identificaciones, que comienzan a ser estudiadas más allá de la simplificadora línea divisoria de “indígena” versus “mestizo” (Bermúdez, 2017).

En los egresados de este tipo de institución reside un fuerte compromiso social, median y traducen entre los ámbitos institucionales y comunitarios. Son escasos los egresados que logran incorporarse a la vida laboral con un nivel salarial alto, sin embargo, dentro de sus comunidades adquieren un nuevo status ya que son llamados para ejercer cargos comunitarios resaltando así su liderazgo; son “nuevos intelectuales orgánicos”. En cambio, hay quienes los consideran nuevos “caciques culturales”, por su influencia y participación en partidos políticos u organismos vinculados con el estado. En resumen, realizan trabajos formales y no formales, temporales y en ocasiones sin prestaciones de ley. Por ejemplo, trabajan en instancias gubernamentales siguiendo e implementando programas de asistencia social, hacen trabajos de voluntariado y labor social en las comunidades, generan autoempleos creando asociaciones civiles, se insertan en la vida académica o se regresan a la vida comunitaria como campesinos letrados (Mateos, 2015).

## Conclusiones

Al interior de las UI emerge una intelectualidad profesionalizada en la academia, pero que cuenta con un perfil igualmente comunitario – un tipo de joven que a lo largo de su carrera universitaria no se ha desvinculado por completo de su lugar de origen y que en el mejor de los casos ha generado procesos de intercambio de saberes, roles y funciones que le permitirán gestionar, mediar y traducir entre mundos, entre actores y entre profesiones (Mateos, Dietz y Mendoza, 2016). Requeriremos de investigaciones empíricas, tanto monográficas como comparativas, para acompañar y conocer estos procesos de academización, profesionalización y comunalización que los egresados de las UI están viviendo.

El análisis aquí sintetizado de diversas investigaciones sobre las UI ilustra que estas instituciones están logrando formar a jóvenes en sus correspondientes contextos de origen y en carreras de nuevo cuño, pero que presentan, grandes retos para la consolidación de un nuevo tipo de universidad. En México estas IES no responden a un tipo único de UI, sino que coexisten por lo menos tres tipos de UI: las universidades creadas como “modelo CGEIB” y que acusan una fuerte dependencia de sus respectivos gobiernos estatales, las universidades que responden al “modelo jesuita” y que por tanto se asemejan a una lógica de ONGs o de fundaciones privadas y, por último, aquellas que parten de la autonomía universitaria pre-establecida, como en lo que podemos denominar el “modelo UVI”. Se requieren por tanto ahora investigaciones comparativas y contrastivas que evalúen ventajas y desventajas de cada uno de estos tipos de UI.

## Referencias

- Barquín, A. (2012) *Antropología y poder político*. México: UAM-Iztapalapa, tesis de doctorado.
- Bermúdez, F.M. (2017) “La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México”, *Revista Educación y Desarrollo Social*, II(1), 116-145.
- Casillas, L. y L. Santini (2006) *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.
- Cuerpo Académico Estudios Interculturales (ed., 2016a) “I Seminario de investigación “Universidades Interculturales en México: balance de una década” (2015): memorias. Xalapa: UV. Disponible en: <https://www.uv.mx/iie/files/2013/02/I-seminario-Universidades-Interculturales-Documento-de-trabajo.pdf> [Consultado 19/10/2018].
- (ed., 2016b) “II Seminario de investigación “Universidades Interculturales en México: balance de una década” (2016): memorias. Xalapa: UV. Disponible en: <https://www.uv.mx/iie/files/2013/02/II-seminario-Universidades-Interculturales-Documento-de-trabajo.pdf> [Consultado 19/10/2018].
- Didou, S.A. (2018) “La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados”, *Revista de la Educación Superior*, 47 (187), 93-109.
- Dietz, G. (2017) “Las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas”, en F. González González, F.J. Rosado-May y G. Dietz (eds.), *La gestión de la educación superior intercultural*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera, Universidad Autónoma de Guerrero, El Colegio de Guerrero, A.C., pp. 21-31.
- y L.S. Mateos (2019) “Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 49 [en prensa]
- González, F., F.J. Rosado-May y G. Dietz (eds., 2017) *La gestión de la educación superior intercultural*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera, Universidad Autónoma de Guerrero, El Colegio de Guerrero, A.C.
- Hale, C. (2006) “Más que un indio”: racial ambivalence and neoliberal multiculturalism in Guatemala. Santa Fe: School of American Research Press.
- Hernández, S.E. (2017) *Proyectos políticos, educación superior interculturalización y modernización educativa en Ecuador y México*. México: UNAM, tesis de doctorado.
- Huerta, M.G. (2018) *Discursos y metáforas de política educativa a través de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla*. México: UAM-Iztapalapa, tesis de doctorado.
- Mateos, L.S. (2015) “La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2), 65-81.

--- y G. Dietz (2013) "Universidades Interculturales en México", en M. Bertely Busquets, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE, ANUIES, pp. 349-381.

--- y G. Dietz (coords., 2016) "Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década". Número monográfico de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21(70). México: COMIE.

---, G. Dietz y R.G. Mendoza (2016) "¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 809-835.

---, R.G. Mendoza y G. Dietz (2013) "Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional", en M. Bertely Busquets, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE, ANUIES, pp. 307-347.

Navarrete-Cazales, Z. y A. Alcántara-Santuario (2016) "Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales", *Revista Lusófona de Educação*, 31, 145-160.

Navarro, S.I. (2016) *Discursos y prácticas de la educación intercultural: análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas*. San Cristóbal de las Casas, Chis.: UNICACH, tesis de doctorado.

Olivera, I. (2013) *¿Desarrollo o bien vivir? Efecto educativo en un contexto intercultural: experiencias de mujeres indígenas de Huazuntlán, Veracruz*. México: UNAM, tesis de maestría.

Ramos, J.A. (2018) "Política educativa de inclusión en la educación superior: el caso de las Universidades Interculturales", en M. Rueda Beltrán y L. Álvarez Arellano (coords.), *Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano*. México: UNAM-IISUE, pp. 58-68

Rojas, A. y É. González (2016) "El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México", *LiminaR*, 14(19), 73-91.

Salmerón, F.I. (2017) "Prólogo", en F. González González, F.J. Rosado-May y Gunther Dietz (eds.), *La gestión de la educación superior intercultural*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera, Universidad Autónoma de Guerrero, El Colegio de Guerrero, A.C., pp. 9-16.

Schmelkes, S. (2008) "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos", en D. Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 329-337.

Schmelkes, S. (2011) "Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México", en S. Didou y E. Remedi (coords.), *Educación Superior de Carácter Étnico en México*. México: Senado de la República, CINVESTAV, pp. 65-78.

Seminario UI (2016) "Declaración sobre la situación de la educación superior intercultural" en *Cuerpo Académico Estudios Interculturales (ed.) II Seminario de investigación "Universidades Interculturales en México: balance de una década"*. Xalapa: UV, pp. 52-55. Disponible en: <http://www.uv.mx/iie/files/2013/02/II-seminario-Universidades-Interculturales-Documento-de-trabajo.pdf> [Consultado 19/10/2018].

SEP (2018), "Universidades Interculturales (UI)". Disponible en <https://eib.sep.gob.mx/universidades-interculturales/> [Consultado 19/10/2018]

Tapia, L.A. (2016) "El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI (1), 7-50.