

## DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

Juan José García Pérez<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0009-0002-6962-7461>

Recibido: 16.08.2025  
Acepto: 16.11.2025  
Publicado: 15.01.2026

Como citar: García Pérez, J. (2026). Diversidad Cultural y Educación Superior Intercultural. El Caso de la Universidad Autónoma Indígena de México. *Sapiientiae*, 11(2), 207-217. [www.doi.org/10.37293/sapiientiae112.05](http://www.doi.org/10.37293/sapiientiae112.05)

### RESUMEN

La diversidad cultural en la educación superior mexicana representa tanto un reto como una oportunidad para construir entornos académicos inclusivos, equitativos y culturalmente pertinentes. Este estudio analiza el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en el contexto del Subsistema de Universidades Interculturales de México, con base en un enfoque cualitativo, empleando investigación acción intercultural, etnografía interpretativa y observación participante. A 23 años de su fundación, la UAIM cuenta con 8,725 estudiantes, superando ampliamente el promedio nacional del subsistema interculturales que es de (2000–3000) estudiantes. Su matrícula presenta una amplia representación étnica y lingüística en cada unidad académica ya que está conformada por: unidad Los Mochis 48 grupos étnicos y 9 lenguas; Unidad Mochicahui 32 grupos étnicos con 18 lenguas; unidad Virtual 29 grupos étnicos y 11 lenguas; Así como 16 grupos étnicos y 4 lenguas en Unidad Choix, un perfil atípico por su elevada proporción de modalidades no escolarizadas un (84 % frente al 26,5 % nacional). Además, ofrece 11 programas de posgrado entre maestrías y doctorados cuenta con 189 estudiantes. La Universidad Autónoma Indígena de México cuenta con una planta de 297 docentes, solo 2 % reconocidos como sabios comunitarios. Los resultados evidencian que, si bien la UAIM fortalece la formación de capital humano en contextos culturalmente complejos, persisten retos en la integración estudiantil, debido a barreras lingüísticas, diferencias académicas y ausencia de programas sistemáticos de inclusión, como demuestra la limitada efectividad de los “Nidos de Lenguas”. El contraste con experiencias internacionales sugiere que la diversidad cultural alcanza su potencial transformador únicamente mediante políticas institucionales deliberadas, programas de apoyo integrales y estrategias que fomenten el diálogo intercultural. Se concluye que la gestión efectiva de la diversidad requiere ir más allá de la mera coexistencia, promoviendo una participación activa y equitativa que permita a las universidades mexicanas formar ciudadanos globales, críticos y socialmente comprometidos.

**Palabras clave:** Diversidad cultural, Educación superior intercultural, Integración académica, Convivencia e inclusión.

*Diversidade cultural e educação superior intercultural: o caso da Universidade Autónoma Indígena do México*

### RESUMO

A diversidade cultural na educação superior mexicana representa tanto um desafio quanto uma oportunidade para a construção de ambientes acadêmicos inclusivos, equitativos e culturalmente pertinentes. Este estudo analisa o caso da Universidade Autónoma Indígena do México (UAIM) no contexto do Subsistema de Universidades Interculturais do México, com base em uma abordagem qualitativa, utilizando pesquisa-ação intercultural, etnografia interpretativa e observação participante. Após 23 anos de sua fundação, a UAIM conta com 8.725 estudantes, superando amplamente a média nacional do subsistema intercultural, que varia entre 2.000 e 3.000 estudantes. Sua matrícula apresenta ampla representação étnica e linguística em cada unidade acadêmica, sendo composta por: unidade Los Mochis, com 48 grupos étnicos e 9 línguas; unidade Mochicahui, com 32 grupos étnicos e 18 línguas; unidade Virtual, com 29 grupos étnicos e 11 línguas; e unidade Choix, com 16 grupos étnicos e 4 línguas, caracterizando-se como um perfil atípico devido à elevada proporção de modalidades não presenciais (84% frente aos 26,5% em nível nacional). Além disso, a universidade oferece 11 programas de pós-graduação, entre mestrados e doutorados, com um total de 189 estudantes.

<sup>1</sup> Universidad Autónoma Indígena de México, México, [jgarcia@uaim.edu.mx](mailto:jgarcia@uaim.edu.mx)

A Universidade Autônoma Indígena do México conta com um corpo docente de 297 professores, dos quais apenas 2% são reconhecidos como sábios comunitários. Os resultados evidenciam que, embora a UAIM fortaleça a formação de capital humano em contextos culturalmente complexos, persistem desafios na integração estudantil, decorrentes de barreiras linguísticas, diferenças acadêmicas e da ausência de programas sistemáticos de inclusão, conforme demonstrado pela eficácia limitada dos chamados “Ninhos de Línguas”. A comparação com experiências internacionais sugere que a diversidade cultural alcança seu potencial transformador apenas por meio de políticas institucionais deliberadas, programas de apoio integrais e estratégias que promovam o diálogo intercultural. Conclui-se que a gestão eficaz da diversidade exige ir além da mera coexistência, promovendo uma participação ativa e equitativa que permita às universidades mexicanas formar cidadãos globais, críticos e socialmente comprometidos.

**Palavras-chave:** Diversidade cultural, educação superior intercultural, integração acadêmica, convivência e inclusão.

### *Cultural Diversity and Intercultural Higher Education: The Case of the Autonomous Indigenous University of Mexico*

#### **ABSTRACT**

Cultural diversity in Mexican higher education represents both a challenge and an opportunity to build inclusive, equitable, and culturally relevant academic environments. This study analyzes the case of the Autonomous Indigenous University of Mexico (UAIM) within the context of Mexico's Intercultural Universities Subsystem, using a qualitative approach and employing intercultural action research, interpretive ethnography, and participant observation. Twenty-three years after its founding, UAIM has 8,725 students, significantly exceeding the national average for the intercultural subsystem, which is 2,000–3,000 students. Its student body exhibits broad ethnic and linguistic representation in each academic unit, comprised of: the Los Mochis unit with 48 ethnic groups and 9 languages; the Mochicahui unit with 32 ethnic groups and 18 languages; and the Virtual unit with 29 ethnic groups and 11 languages. The Choix campus, with its 16 ethnic groups and 4 languages, presents an atypical profile due to its high proportion of non-formal education modalities (84% compared to the national average of 26.5%). It also offers 11 postgraduate programs, including master's and doctoral degrees, with 189 students. The Autonomous Indigenous University of Mexico (UAIM) has a faculty of 297, only 2% of whom are recognized as community elders. The results show that, while UAIM strengthens human capital development in culturally complex contexts, challenges persist in student integration due to linguistic barriers, academic differences, and the absence of systematic inclusion programs, as demonstrated by the limited effectiveness of the "Language Nests." The contrast with international experiences suggests that cultural diversity reaches its transformative potential only through deliberate institutional policies, comprehensive support programs, and strategies that foster intercultural dialogue. It is concluded that the effective management of diversity requires going beyond mere coexistence, promoting active and equitable participation that allows Mexican universities to train global, critical and socially committed citizens.

**Keywords:** Cultural diversity, Intercultural higher education, Academic integration, Coexistence and inclusion.

#### **Introducción**

En el contexto actual de la educación superior, la diversidad cultural se presenta como un elemento cada vez más visible y determinante en la dinámica universitaria. Las aulas son espacios donde confluyen estudiantes provenientes de distintas regiones, etnias, lenguas y tradiciones, generando un entramado cultural que enriquece el aprendizaje y, al mismo tiempo, plantea retos para la convivencia y la inclusión. Según Banks (2019), la educación intercultural no solo busca reconocer la pluralidad de identidades, sino también garantizar que todos los estudiantes participen en igualdad de condiciones, favoreciendo el respeto mutuo y la cohesión social.

En este sentido, la integración al medio universitario de estudiantes con procedencias culturales diversas implica procesos complejos, en los que intervienen factores académicos, sociales y emocionales. Berry (2017) señala que la adaptación a un nuevo entorno cultural no es automática, sino que requiere un intercambio constante entre las prácticas culturales de origen y las exigencias del contexto de acogida. Esta interacción puede ser fuente de crecimiento personal y colectivo, pero también de tensiones si no se gestionan adecuadamente las diferencias.

En el caso de México, la educación superior se desarrolla en un país caracterizado por una amplia diversidad étnica y lingüística. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022), existen más de 68 pueblos indígenas reconocidos oficialmente, con más de 300 variantes lingüísticas. Este mosaico cultural se refleja en las universidades, donde confluyen estudiantes provenientes tanto de contextos urbanos como rurales, de comunidades indígenas, afrodescendientes y migrantes internos. Las políticas educativas han buscado, en las últimas décadas, fomentar la equidad y la inclusión, como lo señala la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021), a través de programas de becas, tutorías y acciones afirmativas que atienden a estudiantes de origen diverso.

Sin embargo, la presencia de la diversidad cultural en las instituciones de educación superior mexicanas no siempre se traduce en una integración efectiva. Investigaciones recientes (Niembro, Gutiérrez, Jiménez y Tapia, 2021) advierten que persisten brechas en el acceso a recursos, barreras lingüísticas y prejuicios que dificultan la plena participación de algunos estudiantes en la vida universitaria. Frente a este escenario, la universidad, como espacio formador de ciudadanos críticos y comprometidos, tiene la responsabilidad de promover estrategias que reconozcan la diversidad como un valor y no como un obstáculo. Tal como afirman Nieto y Bode (2018), una verdadera educación inclusiva no se limita a la tolerancia, sino que fomenta la participación activa de todos los estudiantes en la vida académica y social, derribando barreras que limiten su pleno desarrollo.

Partiendo de estas premisas, este artículo analiza la presencia de la diversidad cultural en las aulas universitarias y su influencia en los procesos de integración estudiantil en el contexto mexicano, con el fin de aportar elementos para comprender las dinámicas que facilitan u obstaculizan la construcción de comunidades académicas más inclusivas.

### **Diversidad cultural**

La diversidad cultural se refiere a la coexistencia de múltiples expresiones culturales dentro de una sociedad o comunidad, resultado de la interacción histórica y contemporánea entre grupos con distintas tradiciones, valores, creencias, lenguas y formas de vida. Según la UNESCO (2002), la diversidad cultural constituye un patrimonio común de la humanidad y su reconocimiento favorece el diálogo, la cooperación y el respeto mutuo. Esta diversidad se manifiesta tanto en elementos tangibles, como las artes, la gastronomía o la vestimenta, como en dimensiones intangibles, tales como las cosmovisiones, los sistemas de creencias y las normas sociales que guían la vida comunitaria.

Entre las características más relevantes de la diversidad cultural se encuentra la pluralidad de identidades, que implica el reconocimiento de que las personas pueden pertenecer simultáneamente a varios grupos culturales sin que esto suponga contradicción o pérdida de pertenencia (Hall, 1997). Asimismo, la diversidad cultural es dinámica, ya que las culturas se transforman constantemente a través de procesos como la migración, la globalización y la innovación tecnológica, lo que genera intercambios que enriquecen y a la vez desafían las formas tradicionales de vida (Appadurai, 1996). Esta característica de cambio permanente rompe con la idea de las culturas como sistemas estáticos y cerrados, proponiendo en su lugar una visión interconectada y evolutiva.

Otra característica fundamental es su papel en la construcción de identidades colectivas e individuales. La diversidad cultural ofrece a las personas marcos de referencia para interpretar el mundo y para desarrollar un sentido de pertenencia y cohesión social (Taylor, 1994). Sin embargo, también puede generar tensiones cuando los valores o prácticas de un grupo entran en conflicto con los de otro, lo que evidencia la necesidad de promover la interculturalidad como un enfoque que privilegie el respeto y el diálogo. De hecho, como señala Walsh (2009), la interculturalidad no se limita a la coexistencia pasiva, sino que implica relaciones equitativas y transformadoras entre culturas.

### **Diversidad cultural en el contexto universitario mexicano**

Hablar de diversidad cultural en las universidades mexicanas implica reconocer un fenómeno amplio y complejo, que integra múltiples capacidades, saberes y valores, y que representa tanto un reto como una oportunidad para la educación superior. En un país caracterizado por su riqueza étnica y lingüística, las aulas universitarias se convierten en un espacio de encuentro entre estudiantes de contextos culturales muy distintos, provenientes de los pueblos originarios, zonas rurales, ciudades fronterizas, áreas urbanas y en algunos casos del extranjero. Esta pluralidad enriquece el aprendizaje, pero también plantea desafíos para la convivencia y la inclusión.

En el mundo globalizado, la diversidad cultural ha cobrado mayor visibilidad a través de movimientos sociales y colectivos que buscan reivindicar identidades y derechos culturales. Aguilar Rivero (2011), destaca que la creciente visibilidad de la diversidad ha ido de la mano con el fortalecimiento de los estudios culturales, orientados a reconocer y valorar la pluralidad de expresiones y a reivindicar luchas por la identidad. Sin embargo, como señala Val Cubero (2017), su definición precisa sigue siendo objeto de debate, aunque etimológicamente el término “diversidad” proviene del latín *divertere*, “desviarse”, y su vínculo con la palabra “cultura” ha evolucionado históricamente.

La evidencia de la diversidad cultural no es reciente; como apunta Salaverry (2010), desde la antigüedad los viajeros registraron diferencias en lenguas, religiones y costumbres, aunque con una mirada que solía ser descriptiva y etnocéntrica. En América Latina, su discusión adquirió fuerza en la segunda mitad del siglo

XX y especialmente en la década de 1990, cuando la pluralidad étnica fue reconocida en la mayoría de los países, influyendo en políticas públicas y, sobre todo, en las luchas reivindicativas de los pueblos indígenas (López, 2009; Walsh, 2009; Paz, 2001, citados por Comboni & Juárez, 2013).

En el plano internacional, la UNESCO ha declarado la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad, fomentando políticas para su preservación y promoción. Álvarez y Urbano (2013) señalan que esta incluye diferencias étnicas, lingüísticas y religiosas, entre otras. En el contexto universitario mexicano, estas diferencias se manifiestan en prácticas académicas, estilos de comunicación, expectativas educativas y formas de comprender el conocimiento. Pacheco Hernández (2013), distingue entre “multiculturalidad”, que alude a la coexistencia de culturas en un mismo espacio, y “interculturalidad”, que implica diálogo y negociación, aunque no exenta de tensiones.

En comunidades indígenas, el reconocimiento de la diversidad cultural adquiere un matiz particular, sobre todo cuando las relaciones y conflictos se dan íntegramente dentro de la propia comunidad (Gómez Isa, 2011). Por su parte, Lins Ribeiro (2014), advierte que la defensa de la diversidad cultural también es parte de la resistencia frente a tendencias globales homogeneizadoras, y que incluso en el ámbito universitario, los discursos y prácticas educativas deben ser conscientes de estas tensiones.

La preservación y promoción de la diversidad cultural, como afirma Kaluf (2005), no solo están vinculadas a la identidad y la democracia, sino que son un pilar del desarrollo sostenible. En las universidades mexicanas esto implica generar condiciones para que estudiantes de distintas procedencias participen plenamente en la vida académica, accedan a los recursos en igualdad de oportunidades y se sientan reconocidos en sus identidades culturales. Triandis (2000), citado por Durán y Parra (2014), amplía este concepto incluyendo diversidad de género, creencias religiosas, orientación sexual, edad y perspectivas personales.

Sánchez Ruiz (2007), recuerda que en América Latina los medios de comunicación y las industrias culturales pueden contribuir a visibilizar esta pluralidad, mientras que Descola (2005), citado por Sarrazín Jean (2018), advierte que toda clasificación cultural implica atribuir significados y conductas, influyendo en las relaciones interpersonales. Para Sáez Alonso (2004), cada cultura es expresión única de creatividad humana en un tiempo y espacio determinados, algo que las universidades, como espacios de producción de conocimiento, deben reconocer.

En el ámbito educativo, Vivanco (2010), citado por Valenzuela y Vivanco (2022), subraya la importancia de promover desde etapas tempranas la valoración de la diversidad cultural, objetivo que en la educación superior se traduce en currículos, programas de tutoría y actividades extracurriculares inclusivas. Sin embargo, como señala Bourdieu (1996), citado por Matus Pineda (2016), las instituciones educativas han reproducido históricamente una “arbitrariedad cultural” que invisibiliza expresiones distintas a la dominante.

Buendía y Pino (2011) consideran que la diversidad cultural es un rasgo innegable del mundo actual y que, en el caso mexicano, su fortalecimiento es clave para reducir desigualdades y favorecer la integración. Velasco (2005) señala que se trata de un tema central en la filosofía política contemporánea, con implicaciones directas en la construcción de sociedades pacíficas. En un mundo cambiante y acelerado por las tecnologías, la preservación de la diversidad cultural en las universidades mexicanas no es solo un deber ético, sino una condición necesaria para formar ciudadanos capaces de dialogar, cooperar y construir un futuro inclusivo.

En este escenario, la presencia de la diversidad cultural en las universidades mexicanas no es únicamente una cuestión de reconocimiento, sino también de acción. Su impacto en la integración universitaria se manifiesta en la adaptación académica, la participación social, el sentido de pertenencia y la interacción cotidiana entre estudiantes de distintos orígenes. Esta interacción puede generar aprendizajes significativos y ampliar la visión del mundo de la comunidad universitaria; sin embargo, también puede derivar en barreras lingüísticas, malentendidos interculturales o exclusión si no se gestionan adecuadamente. Por ello, comprender la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva es un paso indispensable para diseñar estrategias que favorezcan la integración plena de todos los estudiantes, fortaleciendo así el papel de la universidad como espacio de equidad, respeto y diálogo.

### **La diversidad cultural y su impacto en la integración universitaria**

La universidad contemporánea enfrenta el desafío de integrar estudiantes provenientes de diversos orígenes culturales, étnicos y lingüísticos, en un contexto globalizado caracterizado por una creciente movilidad académica y social. La diversidad cultural en los entornos universitarios no solo refleja la pluralidad de la sociedad actual, sino que también constituye un recurso educativo capaz de enriquecer la convivencia, el aprendizaje y la producción de conocimiento. La presencia de estudiantes con experiencias culturales

heterogéneas demanda la reconsideración de los modelos tradicionales de enseñanza y la implementación de políticas de educación inclusiva que garanticen equidad y participación (Schmelkes, 2013b; García Llamas, 2005).

En América Latina, la educación intercultural ha surgido como respuesta a las demandas históricas de reconocimiento social y político de comunidades indígenas, afrodescendientes y migrantes, en contextos tradicionalmente integracionistas (Sandoval, 2018). En México, este enfoque se consolidó con el Acuerdo de San Andrés Larráinzar de 1996, mediante el cual el Estado reconoció la autonomía y los derechos culturales de los pueblos indígenas, estableciendo un precedente para políticas educativas inclusivas (De la Cruz & Pedraza, 2017). La educación intercultural busca atender históricamente a quienes han sido marginados del acceso educativo, promoviendo la valoración de la diversidad cultural y la convivencia en entornos académicos.

No obstante, limitar la educación intercultural a ciertos grupos específicos puede generar exclusión o reforzar desigualdades. Odina Aguado (2004), enfatiza que la educación intercultural debe centrarse en el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural como recurso educativo, integrando la pluralidad de la sociedad en todos los niveles de aprendizaje. Williamson (2004) coincide al señalar que la interculturalidad debe aplicarse de manera universal, promoviendo equidad, justicia y diálogo entre todos los estudiantes, sin restringirse a grupos específicos.

Diversos autores han señalado limitaciones en la implementación de programas interculturales. Gasché (2010) critica la superficialidad de programas que incorporan contenidos culturales de manera únicamente teórica, mientras que Escarbajal Frutos (2011) subraya que la educación intercultural auténtica fomenta la curiosidad, el respeto y la reflexión sobre los propios criterios culturales, fortaleciendo una identidad entendida como dinámica y flexible. Schmelkes (2013) agrega que la interculturalidad implica crear ambientes de respeto y oportunidades de interacción entre estudiantes de distintas culturas y capacidades, contribuyendo a la cohesión social y al desarrollo de competencias interculturales.

En el ámbito de la educación superior, la formación intercultural busca ofrecer experiencias académicas culturalmente pertinentes, reconociendo la diversidad étnica, lingüística y cultural de los estudiantes, y superando las limitaciones históricas de exclusión educativa (Bertely Busquets, 2011; Dietz, 2014). La integración de saberes tradicionales y la participación de portadores culturales enriquecen los entornos universitarios, promoviendo el diálogo, el respeto mutuo y el aprendizaje compartido (Schmelkes, 2013b). Por su parte, Granda Merchán (2009) sostiene que la interculturalidad debe abarcar a toda la población estudiantil, fomentando respeto y armonía entre estudiantes de distintos orígenes culturales. Complementariamente, García Llamas (2005), enfatiza la necesidad de incluir referencias culturales en los currículos y establecer un clima de diálogo, para que la diversidad sea percibida como un recurso y no como un obstáculo. Rego y Anxo (2017) destacan que la formación universitaria debe integrar valores interculturales, promoviendo la convivencia pacífica y la inclusión. Sin embargo, Osuna Nevado (2012) advierte que la atención a la diferencia no debe convertirse en pretexto para perpetuar desigualdades, por lo que se requiere un compromiso colectivo que garantice acceso equitativo, respeto a la diversidad y construcción de conocimiento inclusivo.

El impacto de la diversidad cultural en la integración universitaria se manifiesta en varias dimensiones: la convivencia social, al fomentar diálogo y respeto hacia las diferencias; el aprendizaje académico, mediante el intercambio de saberes de distintos contextos culturales que enriquece los contenidos curriculares; y la formación ética y crítica, desarrollando competencias interculturales, sensibilidad social y capacidad de resolución de conflictos (Escarbajal, 2011; Odina, 2004).

La educación intercultural universitaria en México y América Latina busca atender tanto a estudiantes de pueblos originarios como a jóvenes de contextos urbanos y mestizos. No obstante, la integración efectiva no se logra únicamente mediante la diversidad física de la matrícula, sino a través de estrategias que reconozcan y valoren la pluralidad cultural, evitando prácticas de dominación o aculturación forzada (Williamson, 2004; Gasché, 2010). La universidad debe convertirse en un espacio donde las diferencias sean un recurso pedagógico, no una barrera social o académica.

Desde una perspectiva crítica, las epistemologías del Sur ofrecen un marco conceptual que concibe la diversidad cultural como factor transformador en la universidad. Estas epistemologías reconocen múltiples formas de aprender y enseñar, basadas en la experiencia, la memoria histórica y los saberes comunitarios (Gutiérrez, 2011). Así, la integración universitaria trasciende la inclusión formal y promueve participación activa, respeto mutuo y construcción colectiva del conocimiento, favoreciendo el diálogo y la ampliación de perspectivas académicas y culturales.

El impacto positivo de la diversidad cultural se refleja también en la formación de ciudadanos globales, capaces de interactuar en contextos interculturales con ética, tolerancia y respeto. La integración universitaria basada en la diversidad fortalece la cohesión social, la equidad y la justicia, pilares fundamentales para una educación verdaderamente intercultural (Sandoval, 2018). Para que este impacto sea pleno, las instituciones deben trascender la inclusión formal, construyendo modelos educativos horizontales, respetuosos de los saberes tradicionales y de la autonomía estudiantil, capaces de transformar la experiencia universitaria en un espacio de equidad, respeto y generación de conocimiento crítico y emancipador.

### Metodología

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, entendido por Vasilachis de Gialdino (2006) como el estudio de la vida de las personas, sus historias y comportamientos, así como de las dinámicas organizacionales y sociales. Se incorporó la Investigación Acción Intercultural (IAI), que, según Sandoval (2018), integra al investigador en la comunidad para favorecer la transformación colectiva mediante el diálogo y el intercambio de saberes. Asimismo, se aplicó la etnografía interpretativa, concebida por Geertz (2003), citado por Betancurth-Loaiza y Peñaranda Correa (2018), como una “descripción densa” de significados y acciones humanas, y la observación participante, entendida por Guber (2006) como observación sistemática y participación directa.

### Resultados

Se analiza el papel de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en el contexto del Subsistema de Universidades Interculturales de México, a partir de sus indicadores de matrícula, modalidades educativas, oferta académica y composición sociocultural. A 23 años de su creación, la UAIM se distingue por una cobertura significativamente superior al promedio nacional, así como por una estructura académica y organizativa que refleja su compromiso con la diversidad cultural y lingüística. Los resultados evidencian no solo la amplitud y heterogeneidad de su comunidad estudiantil, sino también las oportunidades y desafíos que enfrenta la institución para garantizar la inclusión efectiva, el acompañamiento académico y el aprovechamiento pleno de la interculturalidad como recurso formativo. Esta caracterización permite comprender el alcance y las limitaciones del modelo educativo intercultural, así como aportar elementos para el diseño de estrategias institucionales más equitativas, participativas y culturalmente pertinentes.

A 23 años de su fundación, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) se consolida como una de las instituciones con mayor cobertura dentro del Subsistema de Universidades Interculturales en México. Con 8,725 estudiantes en el ciclo escolar 2023-2024, la UAIM supera ampliamente el promedio de matrícula reportado por otras universidades interculturales, que se sitúa entre 2,000 y 3,000 estudiantes (ANUIES, 2023). Esta cifra la posiciona como una institución de referencia en el ámbito intercultural. Actualmente la UAIM converge dentro de su matrícula:

**Tabla 1.** Relación de grupos étnicos y hablantes de cada unidad

Unidad	Grupos étnicos	Lenguas
Virtual	29	11
Choix	16	4
Mochicahui	32	18
Mochis	48	9

**Nota:** Datos obtenidos en la dirección de escolar, mayo 2024.

En cuanto a la distribución por modalidad, la UAIM presenta un perfil atípico frente al patrón nacional del subsistema. De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024b), el conjunto de universidades interculturales registra un 26.5% de estudiantes en modalidades no escolarizadas (a distancia o mixtas). En contraste, en la UAIM esta proporción asciende al 84%, resultado de la fuerte presencia de las modalidades semiescolarizada (46.7%) y virtual (37.4%). Este dato sugiere una apuesta institucional por la flexibilidad territorial y temporal, lo que facilita el acceso a estudiantes ubicados en zonas de alta

dispersión geográfica, aunque también plantea el reto de garantizar la calidad y el acompañamiento académico en entornos no presenciales.

En el ámbito del posgrado, la UAIM ofrece 11 programas educativos (6 de maestría y 5 de doctorado) con 189 estudiantes, cifra significativa si se compara con la baja participación de este nivel educativo en el subsistema intercultural (SEP, 2024). Este desarrollo del posgrado no solo amplía las oportunidades académicas para las comunidades de influencia de la UAIM, sino que también fortalece la formación de capital humano especializado en gestión intercultural, investigación aplicada y desarrollo comunitario.

En relación con el personal docente, la UAIM cuenta con 297 profesores, de los cuales el 15 % posee el grado de doctorado, el 25 % cuenta con maestría y el 58 % con licenciatura, además de un 2 % reconocido como sabios comunitarios (UAIM, 2024). Si bien el porcentaje de doctores se alinea con tendencias históricas del subsistema (Lloyd, 2019), es menor al de universidades estatales convencionales, lo que indica un área de mejora en la consolidación académica. No obstante, la inclusión de sabios comunitarios es una fortaleza que responde al Modelo Educativo Intercultural (CGEIB, 2004), el cual promueve el diálogo de saberes y el reconocimiento de conocimientos ancestrales.

En términos de diversidad cultural, la matrícula de la UAIM incluye una amplia representación étnica y lingüística: 48 grupos étnicos y 9 lenguas en la unidad Los Mochis, 32 grupos étnicos y 18 lenguas en unidad Mochicahui, 29 grupos étnicos y 11 lenguas en unidad Virtual, así como 16 grupos étnicos y 4 lenguas en unidad Choix. Estos datos la ubican en línea con otras universidades interculturales como la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), que también operan con estructuras territoriales descentralizadas y atención multilingüe (Dietz, 2014).

En este sentido, como señala Fornet-Betancourt (1998), la educación intercultural no solo constituye una respuesta a la diversidad, sino una oportunidad para transformar las prácticas educativas hacia modelos más inclusivos y equitativos. La experiencia de la UAIM confirma que la diversidad, cuando se integra de manera planificada, enriquece el aprendizaje y fortalece la formación de profesionales capaces de desenvolverse en contextos culturalmente complejos.

En lo que respecta a, la integración de estudiantes provenientes de contextos culturales diversos se considera esencial para la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos y enriquecedores en la educación superior. La diversidad cultural aporta múltiples perspectivas y experiencias que benefician tanto a estudiantes locales como internacionales, fomentando competencias interculturales, empatía, tolerancia y respeto mutuo, habilidades esenciales en un mundo globalizado (Deardorff, 2015).

El bienestar y rendimiento académico de los estudiantes está estrechamente ligado a su percepción de aceptación e inclusión. Instituciones que implementan programas de apoyo, como tutorías, grupos de estudio y actividades extracurriculares, facilitan la adaptación de los estudiantes y su participación activa en la vida universitaria, promoviendo comunidades más cohesionadas y dinámicas (Smith & Khawaja, 2011). Estos hallazgos reflejan la importancia de políticas inclusivas y estrategias institucionales deliberadas para garantizar que la diversidad cultural se traduzca en un valor educativo tangible.

No obstante, la integración cultural enfrenta retos significativos. En la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), por ejemplo, los estudiantes de procedencia diversa experimentan barreras lingüísticas, diferencias en expectativas académicas y la necesidad de adaptarse a nuevas normas sociales. Una estudiante relató:

*“En realidad los que venimos de otra cultura se batalla integrarnos y ser integrados con el grupo... en mi caso me encontré en mi grupo que hablan puro español entonces conforme que ellos me daban apertura me fui integrando”* (Maya 1, entrevista personal 11,03,2023).

Estos hallazgos coinciden con la literatura internacional. Smith y Khawaja (2011), señalan que los estudiantes internacionales deben afrontar adaptaciones culturales y académicas complejas, pero que programas de apoyo específicos mejoran su experiencia y enriquecen la comunidad universitaria:

*“Los programas de orientación y apoyo específico para estudiantes internacionales no solo mejoran su experiencia universitaria, sino que también enriquecen la comunidad educativa en general al fomentar un entorno más diverso e inclusivo”* (p. 702).

Estudios similares en contextos universitarios de América Latina y Europa han evidenciado que, sin estructuras de apoyo adecuadas, los estudiantes de culturas diversas tienden a experimentar aislamiento, barreras de comunicación y dificultades de adaptación académica (Leask, 2009). Esto coincide con los testimonios de estudiantes de la UAIM, que señalan la limitada eficacia de programas existentes como los “Nidos de Lenguas”, los cuales no promueven la interacción intercultural y, en algunos casos, refuerzan la autoexclusión:

*“La institución no tiene ningún programa para integración del estudiante... cada quien, con sus grupitos cerrados, no hacen diálogos con otras culturas o lenguas”* (Maya 2, entrevista personal, 11,03, 2023).

En contraste, universidades que implementan estrategias integrales de apoyo y programas de inclusión cultural logran no solo mejorar la adaptación y el rendimiento académico de los estudiantes, sino también generar comunidades más cohesionadas, innovadoras y diversas (Gurin et al., 2002). Los hallazgos de la UAİM evidencian que, sin estrategias institucionales adecuadas, la diversidad cultural no alcanza su potencial transformador, subrayando la necesidad de políticas inclusivas que reconozcan y aprovechen la pluralidad cultural como recurso educativo y social.

## Conclusiones

La diversidad cultural constituye un recurso fundamental para la educación superior, al aportar múltiples perspectivas, experiencias y saberes que enriquecen el aprendizaje, fomentan competencias interculturales y fortalecen la convivencia basada en respeto, empatía y tolerancia. En el contexto universitario mexicano, la diversidad no solo refleja la pluralidad étnica, lingüística y social del país, sino que también representa una oportunidad para transformar las prácticas educativas hacia modelos más inclusivos y equitativos.

La experiencia de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAİM) evidencia tanto los beneficios como los desafíos de gestionar la diversidad cultural en la educación superior. Por un lado, la amplia representación étnica y lingüística de su matrícula, la oferta de programas académicos diversificados y la incorporación de saberes comunitarios muestran un potencial significativo para la formación de profesionales competentes en contextos culturalmente complejos. Por otro lado, la ausencia de programas sistemáticos de integración intercultural y la limitada efectividad de iniciativas existentes, como los “Nidos de Lenguas”, reflejan barreras persistentes de adaptación, comunicación y participación que pueden generar autoexclusión y aislamiento estudiantil.

El contraste con estudios internacionales y latinoamericanos evidencia que la diversidad cultural alcanza su potencial transformador únicamente cuando se acompaña de políticas institucionales deliberadas, estrategias inclusivas y programas de apoyo integrales. Tal como señalan Smith y Khawaja (2011), Andrade (2006) y Campbell & Li (2008), las iniciativas que fomentan la interacción, el diálogo y la participación activa de los estudiantes no solo mejoran su adaptación y rendimiento académico, sino que también enriquecen la comunidad universitaria en su conjunto, promoviendo cohesión social, innovación y equidad.

En consecuencia, garantizar una gestión efectiva de la diversidad cultural en las universidades mexicanas requiere ir más allá de la simple presencia de estudiantes diversos. Es necesario implementar programas estructurados de integración intercultural, fortalecer la formación docente en competencias interculturales y generar espacios de diálogo y colaboración entre estudiantes de distintos orígenes. Solo así la diversidad puede convertirse en un recurso educativo transformador, capaz de consolidar la equidad, el respeto y la construcción colectiva de conocimiento, contribuyendo a la formación de ciudadanos globales, críticos y éticamente responsables.

## Referencias

- Aguilar Rivero, M. (2011). Pertinencia territorial de las críticas al culturalismo. *Valenciana*, 4(7), 53-63. <https://www.scielo.org.mx/pdf/valencia/v4n7/2007-2538-valencia-4-07-53.pdf>
- Álvarez, C., & Urbano, D. (2013). Diversidad cultural y emprendimiento. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XIX(1), 2-17. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28026467004.pdf>
- ANUIES. (2023). *Anuario Estadístico de Educación Superior 2022-2023*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
- Banks, J. A. (2019). *An introduction to multicultural education* (6th ed.). Pearson.
- Berry, J. W. (2017). Theories and models of acculturation. In S. J. Schwartz & J. Unger (Eds.), *The Oxford handbook of acculturation and health* (pp. 15–28). Oxford University Press.
- Bertely Busquets, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, XXXIII(especial), 66-77. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea7.pdf>
- Betancurth-Loaiza, D. P., & Peñaranda Correa, F. (2018). Un estudio de orientación etnográfica en el marco de la Investigación Acción: un enfoque para comprender la crianza. *Universitas Humanística*, 86, 83-105. <https://www.redalyc.org/journal/791/79158036005/html/#:~:text=De%20acuerdo%20con%20esta%20postura,explicar%20y%20comprender%20el%20mundo>

- Buendía, A., & Pino, J. C. (2011). Ciudad y diversidad cultural. Una aproximación desde la comunicación. *Revista de Ciencias Sociales*, XVII(1), 22-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28022755003>
- CGEIB. (2004). *Modelo Educativo de las Universidades Interculturales. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*. SEP.
- Comboni, S., & Juárez, J. M. (2016). la interculturalidad como Proceso o como Proyecto: un abordaje desde los Procesos educativos. En I. de la Cruz Pastor, H. Santos Bautista, & D. Cienfuegos Salgado, Interculturalidad, Conocimiento y Educación. Diálogos desde el Sur (págs. 59-97). Trinchera. [https://www.academia.edu/31141635/Interculturalidad\\_conocimiento\\_y\\_educaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/31141635/Interculturalidad_conocimiento_y_educaci%C3%B3n)
- De la Cruz, I. y Pedraza, I. (2017). Historia y situación actual de la educación intercultural: El caso de las universidades interculturales en México. *Revista Peruana de Antropología*, 2(3), 38- 47. <http://revistaperuanadeantropologia.com/index.php/rpa/article/view/30/26>
- Deardorff, D. K. (2015). *Demystifying outcomes assessment for international educators: A practical approach*. Stylus Publishing, LLC.
- Dietz, G. (2014). Universidades Interculturales en México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*(19), 319-326. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303011>
- Durán, S., & Parra, M. (2014). Diversidad Cultural para promover el desarrollo de habilidades sociales en educación superior. *Cultura Educación y Sociedad*, 5(1), 55-67. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/995>
- Escarbajal Frutos, A. (2011). Hacia la Educación Intercultural. *Revista interuniversitaria*, 131-149. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135022618010.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (1998). *Transformación intercultural de la filosofía*. Editorial Desclée de Brouwer.
- García Llamas, J. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de educación*(336), 89-109. [https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_6/2/2.García\\_Llamas.pdf](https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_6/2/2.García_Llamas.pdf)
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico*1, 11-134. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414/13865>
- Gómez Isa, F. (2011). Diversidad cultural y derechos humanos desde los referentes cosmovisionales de los pueblos indígenas. *Departamento de derecho internacional publico*, --(27), 269-315. <https://doi.org/10.15581/010.27.2558>
- Granda Merchán, S. (2009). La educación intercultural para todos en el Ecuador: ¿discurso o realidad?1. En López, L. E. (editor), *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas* (págs. 77-94). Plural Editores. <https://uchile.cl/dam/jcr:325722ca-7ada-4119-a4d8-041c3a0f6013/interculturalidad-educacion-y-ciudadania-perspectivas-latinoamericanas.pdf>
- Guber, R. (2006). Observación participante. *Comunicación/educación*, 2-8. <https://comeduc.blogspot.com/2006/03/rosana-guber-observacin-participante.html>
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-366. <https://doi.org/10.17763/haer.72.3.01151786u134n051>
- Gutiérrez, C. (2011). Pensar desde el Sur. el problema indígena en Chile. *Revista de la Academia*, 16, 141-145. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/2889/141-145.pdf?sequence=1>
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage Publications.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. INEGI. <https://inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia/7519>
- Kaluf F, C. (2005). ¿Qué es la diversidad cultural? En C. K. F., *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula* (pp. 1-23). OREALC/UNESCO. <http://hdl.handle.net/20.500.12799/2895>
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221. <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>
- Lins Ribeiro, G. L. (2014). La Diversidad Cultural como discurso global. *BALAJU. Revista de cultura y comunicacion*, 1(1), 1-38.

- [https://www.researchgate.net/publication/356396295\\_La\\_Diversidad\\_Cultural\\_como\\_discurso\\_global](https://www.researchgate.net/publication/356396295_La_Diversidad_Cultural_como_discurso_global)
- Lloy, M. (2019). *Las universidades interculturales en México: Historia, desafíos y actualidad*. IISUE. [www.researchgate.net/publication/341684336\\_Las\\_universidades\\_interculturales\\_en\\_Mexico\\_2003-2019\\_Principales\\_cifras\\_desigualdades](https://www.researchgate.net/publication/341684336_Las_universidades_interculturales_en_Mexico_2003-2019_Principales_cifras_desigualdades)
- Matus Pineda, M. L. (2016). Docencia y diversidad cultural. *Diálogos sobre educación*, 7(13), 1-21. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458105016/553458105016.pdf>
- Niembro, C., Gutiérrez, J., Jiménez, J. y Tapia, E. (2021). La Inclusión Educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*. <https://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (7th ed.). Pearson.
- Odina Aguado, T. (2004). Investigación en Educación intercultural. *Educatio*(22), 39-57. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/98>
- Osuna Nevado, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 38-58. [https://digital.csic.es/bitstream/10261/259696/1/Revista%20de%20educaci%C3%B3n\\_osuna.pdf](https://digital.csic.es/bitstream/10261/259696/1/Revista%20de%20educaci%C3%B3n_osuna.pdf)
- Pacheco Hernández, D. (2013). La Identidad Costarricense ante los dilemas de la Migración, Diversidad Cultural Y Desigualdad Socioeconómica. *Reflexiones*, 92(2), 23-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72927462002>
- Rego, s., y Anxo, M. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuestas pedagógicas para el diálogo. *Revista Educación XXI*, 20(1), 17-35. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172001.pdf>
- Sáez Alonso, R. (2006). La Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 859-811. [https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_Lecture\\_6/2/1.Saez\\_Alonso.pdf](https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_Lecture_6/2/1.Saez_Alonso.pdf)
- Salaverry, O. (2010). Interculturalidad en salud. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 27(1), 80-93. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v27n1/a13v27n1.pdf>
- Sánchez Ruiz, E. (2007). Industrias culturales, diversidad y pluralismo en América Latina. *Global Media Journal*, 4(7), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68740703>
- Sandoval, E. (2018). Contexto de la Educación Intercultural. En *Etnografía e Investigación Acción Intercultural para los conflictos y la Paz* (pp. 022-033). Alfonso Arena F.P.
- Sarrazín Jean, P. (2018). Crítica al Elogio de la Diversidad Cultural. *Signo y Pensamiento*, XXXVII(72), 1-19. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.cedc>
- Schmelkes, S. (2013a). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, 1-12. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es)
- Schmelkes, S. (2013b). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 1-12. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a2.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2021). Programa sectorial de educación 2020-2024. SEP. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa\\_Sectorial\\_de\\_Educaci\\_n\\_2020-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf)
- SEP. (2024). Formación continua para docentes en contextos interculturales. SEP. <https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/XfjwTUaPYX-ENFC%202024.pdf>
- SEP. (2024b). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2023–2024. Secretaría de Educación Pública. <https://es.scribd.com/document/811006327/SEP-Principales-Cifras-2023-2024-Bolsillo>
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699-713. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton University Press.
- UAIM. (2024). Informe Rectoral 2023–2024. Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa.
- UNESCO. (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. UNESCO.

- Val Cubero, A. (2017). La diversidad cultural: ¿es posible su aplicación al sector audiovisual? *Comunicación y Sociedad*, 28, 111-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34649149006>
- Valenzuela, N., & Vivanco, R. (2022). Diseño gráfico para el reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad cultural en el aula. *Zincografía – pensamiento* (11), 197-209. <https://www.scielo.org.mx/pdf/zcr/v6n11/2448-8437-zcr-6-11-197.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. (coordinador) *Vasilachis de Gialdino, Estrategias de Investigación Cualitativa* (págs. 23-64). Gedisa, S.A. <https://www.famg.org.ar/documentos/herramientas-investigacion/03-investigacion-cualitativa-Vasilachis-2017.pdf>
- Velasco, J. C. (2005). La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural. *ISEGORIA*, 191- 206. <https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/425>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Víaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración.
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 23-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200303>