



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD (092) D.F. AJUSCO

LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

**LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

LETICIA VENTURA SORIANO

ASESORA

MTRA. MARÍA DE JESÚS SALAZAR MURO

México D.F

Marzo del 2009

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| CAPÍTULO. I. | |
| LOS DERECHOS CULTURALES DE LA POBLACIÓN INDÍGENA | 11 |
| Introducción | |
| 1.1 Las denominaciones conceptuales a la población indígena | 13 |
| 1.2 Aspectos teóricos del derecho a la diferencia y el reconocimiento | 14 |
| 1.3 Fundamentos de la exclusión y la discriminación educativa | 16 |
| 1. 4 Legislaciones entorno a las culturas indígenas | 24 |
| a) Los Acuerdos de San Andrés | 26 |
| b) Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas | 28 |
| c) Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. | 30 |
| d) Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación | 32 |
| 1.5 Plan Nacional de Desarrollo | 34 |
| - Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 | 34 |
| - Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012 | 36 |
| CAPÍTULO .II. | |
| LA EDUCACIÓN ESCOLAR DIRIGIDA A LA POBLACIÓN INDÍGENA | 38 |
| Introducción | |
| 2.1 Procesos históricos de la educación básica dirigida a la población indígena en México | 39 |
| 2.2 Interculturalidad y multiculturalismo en la educación escolar | 41 |
| 2.3 La atención escolar a la población indígena en la educación básica | 44 |
| a) Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) | 45 |
| b) La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) | 48 |
| c) El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) | 50 |
| d) Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) | 53 |

| | |
|---|----|
| 2.4 La educación superior en México | 56 |
| 2.4.1 La población indígena en la educación superior | 63 |
| 2.4.2 La atención escolar de la población indígena en las instituciones de educación superior | 64 |

CAPÍTULO. III.

LA ATENCIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR; EN EL PROGRAMA UNIVERSITARIO MÉXICO NACIÓN MULTICULTURAL Y LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO

Introducción

| | |
|---|-----|
| Caso. 1. Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM) | 81 |
| 3.1.1 La perspectiva multicultural del Programa Universitario México Nación Multicultural | 82 |
| 3.1.2. Objetivos del Programa Universitario México Nación Multicultural | 85 |
| 3.1.3 Características de operación y oferta del PUMNM | 86 |
| 3.1.4 La población estudiantil indígena en el PUMNM | 95 |
| 3.1.5 Reflexiones | 105 |
| Caso. 2. Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) | 109 |
| 3.2.1 La perspectiva intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de México | 111 |
| 3.2.2. Objetivos de la Universidad Intercultural del Estado de México | 114 |
| 3.2.3 Características de operación y oferta | 117 |
| 3.2.4 La población estudiantil de la UIEM | 128 |
| 3.2.5 Reflexiones | 134 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO. IV. | |
| LA EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE EL RETO DEL RECONOCIMIENTO DE LAS Y LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS | 139 |
| Introducción | |
| 4.1 El reto de la atención de las y los estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior | 140 |
| 4.1.1 ¿Quiénes son las y los estudiantes indígenas inscritas/os en las IES? | 142 |
| 4.1.2 La participación de la población indígena | 143 |
| 4.1.3 El trabajo intercultural | 144 |
| 4.1.4 Los conocimientos indígenas | 147 |
| 4.1.5 El trabajo de las y los docentes | 149 |
| 4.1.6 La autoafirmación | 150 |
| 4.1.7 Las acciones conjuntas de las instituciones | 153 |
| 4.1.8 Las acciones positivas | 153 |
| 4.1.9 Las lenguas autóctonas | 155 |
| CONCLUSIONES | 158 |
| APÉNDICE 1. | 163 |
| Las entrevistas de las y los estudiantes becarios indígenas del Programa Universitario México Nación Multicultural | |
| APÉNDICE 2. | 170 |
| Las entrevistas de las y los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de México | |

AGRADECIMIENTOS

A tod@s los que contribuyeron en este trabajo, sobre todo a las y los estudiantes becarios de la UNAM y de la UIEM.

A tod@s l@s estudiantes provenientes de los pueblos originarios, que continúan a pesar de la falta de reconocimiento a sus culturas por parte de las instituciones, y sobre todo aquell@s que han decidido andar por caminos autónomos

A **César Navarro** por sus contribuciones,
y por acompañarme en el inicio y
la conclusión de este proceso escolar.

A **María de Jesús Salazar Muro**,
por su apoyo, tiempo y versatilidad,
porque sin su constante trabajo,
la conclusión de esta tesis no hubiera sido posible

A **Verónica A Hernández Andrés**
por su disposición y contribución en este trabajo.

A **Saúl Velasco**, por su tiempo y aportaciones
durante en mi estancia en la universidad.

**A ell@s, no sólo por sus contribuciones
sino por su trabajo y dedicación al
reconocimiento de los pueblos indígenas
de México**

A mi familia por ser la base de todos mis logros.

A la generación 2003-2007 de la licenciatura en Sociología de la Educación

**Pero principalmente a los pueblos indígenas de México por su lucha
y resistencia.**

INTRODUCCIÓN

Las desigualdades sociales tanto de clase social, de género y de etnia, reflejan en el ámbito educativo los grandes retos que en la educación escolar hay que enfrentar. La comprensión y análisis de las dinámicas que influyen en el proceso escolar se deben trabajar a través de estudios interdisciplinarios, por lo que de manera independiente podamos estar proponiendo cada una de las ciencias es necesario complementarlo.

El análisis de los hechos sociales, políticos, económicos, sociales y culturales que giran entorno a la atención de las/los alumnas/os indígenas en las instituciones de educación superior es el centro de discusión de este trabajo, que tiene la intención de problematizar el proceso escolar que estos grupos experimentan y las respuestas que tienen las instituciones para ellas/ellos. La observación se hace desde la perspectiva de la sociología de la educación y particularmente en México.

Desde mi perspectiva la sociología de la educación se dedicada al análisis de los procesos que intervienen en la educación y proporciona herramientas teóricas-metodológicas, que contribuyen a su entendimiento, lo cual sirvió para el análisis del contexto y de los sujetos que se desarrollan en mi objeto de estudio. La sociología ciencia encargada de dismantelar los sucesos para conocer su composición, me permitió hacer lo que llama Bourdieu quitarle el velo a las cosas. En este estudio podemos visualizar las luchas de poder entre grupos socialmente constituidos, siendo el campo de batalla, en este caso, las instituciones de educación superior.

Los instrumentos que proporciona la sociología de la educación, permiten analizar que en “LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR¹”, las relaciones de poder juegan un papel importante, ya

¹ Es necesario aclarar que si bien el término de educación es amplio, porque se refiere al aprendizaje que se genera en cualquier sitio, ya sea la escuela, la calle, en casa etc. Aquí se aborda principalmente (pero no particularmente) la educación escolar, es decir el proceso educativo que se desarrolla en las instituciones educativas de manera formal.

que están encubiertas por la falsa idea de superioridad de una cultura sobre otra a través de conductas discriminatorias y de opresión, lo cual ha provocado que las y los estudiantes universitarios indígenas se enfrenten a limitaciones que les son impuestas.

La falta de propuestas escolares adecuadas a las culturas indígenas ha provocado la invisibilidad de la población originaria, provocando que tan sólo el 1% de esta población llegue a este nivel. Aunque es necesario aclarar que no es suficiente que las instituciones generen estrategias simplistas para atender los hechos, pues las propuestas deben mostrar un reconocimiento a sus características culturales.

Hoy en día las y los estudiantes indígenas que concluyen el bachillerato tienen las siguientes alternativas: 1) los proyectos autónomos, que surgen desde adentro de los pueblos indígenas; 2) las instituciones convencionales, que generan programas de acciones positivas; 3) las instituciones con una propuesta intercultural, que buscan el rescate de las culturas indígenas pero que presentan una oferta limitada; 4) Instituciones que no presentan ningún proyecto que responda al reconocimiento pluricultural y 5) la “autosegregación²” de las instituciones educativas. En este trabajo se habla principalmente de aquellas y aquellos estudiantes que son parte del sistema educativo nacional en el nivel superior, sin pretender desvalorar a aquellas/os que no lo son.

La creación de alternativas para la población indígena en el nivel superior no ha sido un camino fácil y mucho menos dado, sino es el resultado de las luchas desde los pueblos indígenas a través de sus demandas ante un Estado que no los ha querido reconocer como grupos culturalmente diversos. El inicio de nuevas políticas educativas dirigidas a la población indígena se ve fuertemente influenciado por el

² Se utiliza el término autosegregación entre comillas, debido a que la decisión de no continuar estudiando, no corresponde a una decisión propiamente personal sino que en ocasiones es una condición, es decir, no continuar estudiando no siempre es por una decisión de separarse propiamente sino por que su condición y/o el entorno lo llevan a eso.

levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, el cual marco un proceso significativo de cambios en donde se gestan acuerdos legislativos y la creación de institución para la atención de la población indígena desde una perspectiva que no se había considerado, dejar de lado la asimilación. La lucha del EZLN ha permitido la apertura de espacios políticos, nacionales y trasnacionales sobre las condiciones de vida y falta de reconocimiento que experimenta la población indígena en su propio país.

La larga lucha de los pueblos indígenas ha llevado a nuestro país a reconocer su composición pluricultural. Éste reconocimiento ha creado numerosos discursos y algunas legislaciones enfocadas a los derechos de los pueblos indígenas. Una breve compilación de lo que anuncian las últimas políticas públicas producidas, son retomadas en el capítulo uno de este estudio.

En cuanto a los procesos escolares por los que transcurre la población indígena, estos sufren constantemente transformaciones y reclaman nuevos conceptos y explicaciones para su análisis. Entre los enfoques que se han venido acrecentando en los últimos años, están las corrientes del multiculturalismo e interculturalidad (los cuales serán desarrollados en el capítulo dos). Ambas propuestas se han manifestado en México para la atención de los distintos grupos marginados históricamente. Entre estos grupos están los pueblos originarios, quienes a través de estos dos enfoques han experimentado procesos que buscan dar respuestas a su compleja atención.

Desde mi perspectiva una metodología educativa intercultural y multicultural deben generar propuestas que ayuden a desvanecer y desaparecer las acciones que desvaloran y legitiman la supremacía de una cultura sobre otra. Si bien es cierto que para lograr cambios sobre la participación de los pueblos indígenas en nuestro país se requiere de una estrategia global, el trabajo en el desarrollo escolar en el nivel superior es parte medular del problema.

El trayecto que hasta nuestros días han tenido las estrategias escolares gubernamentales permite visualizar que continúa la ideológica de sometimiento hacia la población indígena. Tanto los datos históricos de la educación básica como las actuales instituciones educativas gubernamentales, dejan ver un trabajo escueto para los pueblos indígenas, que se podrá visualizar en el capítulo dos de este texto.

Entre las respuestas que se dan a los cambios en las IES hay dos propuestas; a) la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y el Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ambas propuestas son analizadas en capítulo tres de este estudio.

La selección del PUMNM y la UIEM se debe a que el programa es parte de una importante institución en el sistema de educación superior y presenta una propuesta transversal en su sistema educativo, e incorpora una oferta de becas a sus estudiantes. Mientras que la universidad es parte del proyecto surgido durante el sexenio de Presidente Vicente Fox Quezada, que tiene la intención de acercar las instituciones educativas a los estudiantes indígenas a través de las llamadas Universidades Interculturales (UI), es la UIEM la primera que empieza a gestar su trabajo. Cada uno de los dos proyectos analizados representa, como su nombre lo anuncia, dos corrientes teóricas estrechamente relacionadas, el multiculturalismo y la interculturalidad. Con el análisis de estas dos propuestas se buscó conocer de manera más cercana la atención que ofrecen a sus estudiantes indígenas.

En el acercamiento de estas instituciones se utilizaron dos metodologías de investigación; la observación no participante e investigación documental, y como herramienta para la recolección de datos se utiliza la entrevista, lo cual me permitió obtener información más detallada del fenómeno, estas se realizaron a los alumnos de las instituciones estudiadas, las cuales se realizaron a través de un diálogo que permitió fluir el punto de vista y la opinión del entrevistado, para lo cual me base en una guía de preguntas abiertas en donde existió la posibilidad de introducir preguntas

para obtener mayor información. La entrevista fue grabada y anónima, por lo que no se presenta el nombre de los entrevistados. El motivo que determinó el anonimato de la entrevista fue a petición de los alumnos y que al notar en una prueba piloto que bajo el anonimato los alumnos tenían la disposición de generar un diálogo más amplio, comparado esto con las entrevistas en donde se solicitaba su nombre y la licenciatura que estudiaban. Las entrevistas enriquecieron mucho la investigación pues se obtuvo una buena respuesta y aceptación por parte de las y los estudiantes. Las entrevistas se encuentran en los dos apéndices de este documento. La investigación documental se realizó a través de libros, gacetas, periódicos y visitas directas a las distintas instituciones que aquí se presentan, estas últimas contribuyeron a conocer parte del desarrollo práctico de las instituciones y de las y los colaboradores de éstas. La observación no participante se desarrolló sobre todo en las actividades extracurriculares a las que las y los estudiantes asistían, lo cual permitió conocer parte de su desenvolvimiento tanto académico como personal. El análisis de estas tres técnicas de investigación dio la conclusión de este estudio.

La interculturalidad y el multiculturalismo de los dos casos analizados permitieron ver la falta del reconocimiento dentro de las instituciones hacia las y los estudiantes indígenas. Con el objetivo de señalar los huecos que a mi parecer tienen las IES en la atención de las y los estudiantes indígenas, en el cuarto capítulo se abordan nueve líneas estratégicas que se pueden considerar para mostrar un reconocimiento hacia los pueblos indígenas.

Los lineamientos que aquí se señalan buscan dar luz a temas que no se han trabajado en las IES, a través de poner en cuestionamiento los espacios que las instituciones abren en beneficio de la población originaria, y que representan espacios con un trabajo limitado.

Entre los distintos componentes que influyen en el proceso escolar de la población indígena, hay tres que son de suma importancia y que son retomados en el último capítulo de este estudio: 1) el docente, que es analizado en esta investigación

por su posición en el interior del sistema de enseñanza como agente educativo, ya que, los atributos reales o simbólicos que rodean el rol del profesor repercuten en su forma de poner en ventaja o desventaja a ciertos grupos en nuestra sociedad a través de la transmisión pedagógica, 2) el y la estudiante, quien es el eje de este estudio por la condición de desventaja histórica en la que se le ha colocado y 3) las instituciones educativas, por ser el núcleo del que depende abrir o no espacios que generen una participación y movilidad de la población indígena.

La pertinencia de los proyectos que surjan en la educación superior para la población originaria, representa una necesidad que contribuya (entre muchos otros aspectos) a disminuir la discriminación y marginación que esta población actualmente viven en nuestro país, como lo señala el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) cuando hace hincapié en que los pueblos indígenas han padecido el explotación y el menosprecio de los grupos hegemónicos que ejercen el poder económico y político, y también de ciertos grupos sociales, que todavía tienen múltiples prejuicios sobre ellos, y la educación representa un medio fundamental para combatir el problema.

La importancia de este estudio está en conocer cuál ha sido el trabajo desarrollado en las IES para las y los estudiantes indígenas y el impacto que estos han tenido, pues existe la necesidad de ampliar su cobertura, y sólo a través de conocer sus procesos y la pertinencia que tengan se tendrá éxito. Si bien los casos analizados tienen un corto tiempo de existencia, bien sirven para conocer el trayecto que los proyectos han llevado, sírvase pues el lector para conocer parte de lo que hasta el día hoy se ha desarrollado entorno al tema.

CAPÍTULO. I.
LEGISLACIONES Y PLANES ENFOCADAS A LA POBLACIÓN
INDÍGENA

Introducción.

En este capítulo exponemos como tras los siglos recorridos de desigualdad y discriminación hacia los pueblos originarios, en los últimos años se han gestado acuerdos significativos en diversos terrenos. Entre las distintas legislaciones hasta ahora logradas, a través de las intensas luchas desde los pueblos indígenas, encontramos cambios constitucionales, acuerdos internacionales, nacionales y la creación de instituciones y leyes, sin embargo estos avances aún son insuficientes, particularmente en lo que compete a este trabajo, es decir, en el ámbito escolar en donde se pueden observar avances frecuentemente más de aspecto normativo que prácticos.

1.1 Las denominaciones conceptuales a la población indígena

Los conceptos que se utilizan para nombrar a la población indígena son diversos tales como; grupos aborígenes, grupos étnicos, minorías nacionales, pueblos autóctonos y pueblos originarios. Los dos últimos términos hacen alusión a que sus habitantes pertenecen, ocupan y hacen uso del “mismo” territorio antes de la conquista. Mientras que el *“término aborígen engloba tres categorías de aborígenes (indios, inuit y métis); el propio término indio es una ficción legal, tras la cual se encuentran numerosas naciones aborígenes distintas, con sus propias historias e identidades comunitarias”* (Kymlicka, 2002:28). Por otro lado, el uso del concepto minorías nacionales, hace alusión a aquellas que tienen el *“deseo de seguir siendo sociedades distintas respecto de la cultura mayoritaria de la que forman parte”,*(Kymlicka 2002:25) otro término, es el de grupos étnicos, el cual es concebido como *“una identidad basada en características lingüísticas, de costumbres y de tradiciones culturales”* (Sartori, 2001:76).

Por lo anterior, concluyo que los conceptos de pueblos indígenas, pueblos originarios, pueblos autóctonos, grupos étnicos, grupos aborígenes y minorías nacionales, son utilizados para nombrar a grupos diferentes entre sí, y que no permite ver la complejidad del proceso que ésta población ha experimentado, es decir, todos estos términos pueden estar estandarizando a grupos amplios de expresiones sociales y culturales diferentes. Algo que caracteriza a los pueblos nativos latinoamericanos, es su diversidad entre ellas. A pesar de esto las categorías anteriormente mencionadas son utilizadas como sinónimos, por lo que en este trabajo se hará uso de casi todas ellas.

Es importante señalar que no sólo existen los términos ya mencionados, también a éstos se suman los nombres de autoadscripción de los indígenas. Estos nombres engloban parte de su cosmovisión, ya que tienen un peso cultural. El uso del nombre de autoadscripción es poco común, por parte de las instituciones

gubernamentales, debido a que su empleo implica particularizar las características culturales de estos grupos.

De manera nacional hacer uso de los distintos conceptos para nombrar a la población originaria, no podría causar muchos desacuerdos a diferencia de cuando se utilizan en políticas internacionales, pues en estas últimas está la disyuntiva en las delimitaciones, es decir, ¿Quiénes entran en estas categorías? para saber quienes se pueden beneficiar de las políticas.

La importancia y/o necesidad de concretizar los conceptos, se debe a la utilización del término como una herramienta que contribuye a la identificación de la población indígena.

El término indígena en México ha sido el de mayor uso, sobretodo para establecer estadísticas, políticas, proyectos, legislaciones y hasta instituciones.

1.2 Aspectos teóricos del derecho a la diferencia y el reconocimiento

La experiencia de los miembros del comité pro-Derechos Humanos de la AAA (American Anthropological Association), “como activistas en lucha contra violación de los derechos de los pueblos indígenas y otras minorías culturales,[dieron como resultado] que las cuestiones de diferencia pasaron a ocupar un papel principal en el borrador de Declaración de Derechos Humanos preparado por el Comité” (Baraño, García, Catedrá, y Devillar, 2007: 60) Esta comisión de la AAA a partir de 1996 se hace llamar Comité pro-Derechos Humanos.

Según este comité “el concepto de diferencia” se refiere a características culturales, sociales, lingüísticas o biológicas específicas que contrastan, en tanto que variables contingentes, con las aptitudes humana universales que posibilitan su

producción” (Baraño, García, Catedrá, y Devillar, 2007: 60) Lo que la declaración “deduce es que resulta precisamente el derecho a la diferencia lo que debe constituir la base efectiva para unos derechos humanos transculturales (Baraño, García, Catedrá, y Devillar, 2007: 60) El criterio del derecho a la diferencia no busca imponer este derecho sobre otros, sino defender el derecho a la identidad distinta, aunque parezca contrario a la noción de igualdad de derechos. García Clark, señala que “la exigencia de reconocimiento a la diversidad cultural parte de una crítica al igualitarismo por su incapacidad para registrar las particularidades que subsisten más allá de la igualdad derechos” (García, 2006: 25)

Reconocer que la diferencia es un derecho trae consigo la necesidad de estipularlo como tal, es por esto que surgen las políticas de la diferencia que “apuntan a la preservación de las identidades diferenciadas de ciertos grupos culturales, ante la amenaza de que pierdan al ser absorbidas por la cultura hegemónica” (García, 2006:28) Las políticas de la diferencia buscan de entrada la supervivencia de las culturas, pero va más allá cuando señala que estas culturas tienen igual valor que otras, aunque esto pueda parecer conflictivo para el Estado, Habermas señala que “sí es posible un Estado de derecho neutral que reconozca el derecho a la diferencia cultural” (Ibíd:31) En México el derecho a la diferencia cultural de los pueblos indígenas se ha visto señalado en acuerdos internacionales, como el que fue adoptado el 27 de junio de 1989, el convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes, así como en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 2. Si los países reconocen el derecho a la diferencia de su población deben generar también estrategias para hacer valer ese derecho. Las medidas que se desarrollen deben buscar medios para asegurar la participación y la inclusión de todas/os en las distintas instituciones políticas y sociales.

Hasta aquí se han señalado aspectos externos de la necesidad de que exista el derecho a la diferencia, pero la búsqueda del reconocimiento de este derecho también tiene implicaciones internas o emocionales. La tesis de Taylor (1993:43) sobre el reconocimiento es que “nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o

parla falta de éste; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros, y así un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran como reflejo, un cuadro limitado o degradante o despreciable de si mismo”, por lo que plantea que el reconocimiento no es una cortesía sino una necesidad humana vital. La falta del reconocimiento trae consigo afectaciones emocionales, sobretodo de su autodepreciación, debido a que la identidad de un individuo esta formada no de su voluntad, sino de su relación con las/los otras/os o como lo señala Tylor (1993:55) “mi propia identidad depende, en forma crucial, de mis relaciones dialógicas con los demás”. Ante esto podemos darnos cuenta que el reconocimiento depende en gran medida del valor y las relaciones que las/los otras/os tienen sobre nosotras/os, pues “sin referencia de “los otros”(…) alcanzar el yo interior no sería posible” (Baraño, García, Catedrá, y Devillar, 2007:184) Las repercusiones que trae consigo la falta de reconocimiento son diversas, pero todas tienen que ver con la formación integra y sana del individuo.

El derecho al reconocimiento se preocupa por la identidad y la diferencia, pero esto no es suficiente para las necesidades de la población indígena, ante la necesidad de un impacto en las estructuras políticas, económicas y sociales. Ante lo que es necesario reconocer derechos de las minorías lo cual contribuiría a “robustecer la solidaridad y para promover la estabilidad política, ya que eliminaría las barreras y las exclusiones que impiden que las minorías abracen sin reservas las instituciones políticas” (Kymlicka, 2003: 56) Es decir, es necesario la existencia de políticas que no sólo respalden las repercusiones culturales individuales sino también de grupo.

1.3 Fundamentos de la exclusión y la discriminación escolar

Existen distintas teorías que fundamentan que el sistema educativo reproduce y genera acciones que discriminan y excluyen a ciertos grupos socioculturales.

El diccionario de relaciones interculturales señala que; “Las categorías de “exclusión” y “excluido” evocan a la idea de exterioridad, un estar fuera de lo social”, inexistente en el absoluto. Es una imagen que invita a concebir estos “fenómenos” y los grupos sociales afectados, como si estuvieran al margen del sistema de relaciones sociohistóricas del cual forman parte y de los campos específicos en los que se desarrollan las interacciones excluyentes” (Baraño, García, Cátedra y Devillard, 2007:83)

La idea de marginación sociohistorica se apega a lo que han experimentado los grupos indígenas en México, pues la marginación y la desigualdad de la que son y han sido objeto los posiciona en sectores excluidos, trayendo como consecuencia las dificultades para acceder a ámbitos como la educación, la salud, el mercado laboral y otros servicios sociales de los que otros miembros de la sociedad se pueden beneficiar con más facilidad que ellos. Es necesario saber que, en la mayoría de las comunidades indígenas se utilizó como un mecanismo de protección el distanciamiento con las grandes ciudades ante las persecuciones de las que fueron objeto, dicho distanciamiento fue utilizado por otros grupos para mantenerlos al margen de los beneficios nacionales.

La exclusión generada hacia los pueblos indígenas tiene un proceso histórico vergonzoso, como lo señala Bonfil Batalla (1989:102): “La razón es simple y es una sola: los grupos sociales que han detentado el poder (político, económico e ideológico) desde la invasión europea hasta el día de hoy, (...) han sostenido proyectos históricos en los que no hay cabida para la civilización mesoamericana”. Si históricamente fue negada la participación de la población indígena, actualmente las consecuencias de las imposiciones se siguen padeciendo a través de los obstáculos de una integración como ciudadanas/os.

En cuanto al término de discriminación, en su sentido axiológico, lo podemos obtener del diccionario de la real academia española, en donde se considera que discriminar es “separa o distingue, diferenciar una cosa de otra. Dar trato de

inferioridad a una persona o colectivo por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.". Estas definiciones se quedan en un punto muy básico, lo cual no permiten ver las dificultades que el fenómeno de la discriminación encierra, ante lo que es necesario indagar con más profundidad el término. Un referente importante y esencial para conocer el alcance del término discriminación en México es el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, quienes a través de su publicación "Un marco teórico para la discriminación", desarrollan el siguiente concepto; "una conducta, culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales" (Rodríguez, 2008:26). En este mismo documento se señala, que los resultados de la discriminación se presentan como limitaciones a acceder a ciertos derechos, y hasta la anulación de los mismos. Es decir, la concepción del autor sobre la discriminación suma tanto los efectos de la exclusión social como los de la discriminación.

También la discriminación la podemos ver reflejado en la población indígena a quienes los prejuicios y los estigmas arraigados desde hace ya varios años han generado la violación de sus derechos. La discriminación, entonces, es un acto que incurre en dañar derechos y libertades. Bonfil Batalla señala que acciones discriminatorias generaban la violación de los grupos indígenas a acceder a ciertos espacios institucionales, y lo menciona escribiendo lo siguiente "El concilio de 1555 prohibió que se ordenarán indios, mestizos y negros y habrá que esperar hasta mediados del siglo XVIII para ver aparecer los primeros curas indios, esporádicamente, sin proyecto propio y sin acceso a la jerarquía eclesiástica" (Batalla, 1989:133). Las y los indígenas han sido y son objeto de prejuicios negativos que limitan su desarrollo en la sociedad y peor aún anulan sus derechos.

Una vez detallado los conceptos de discriminación y exclusión, y su relación histórica con los grupos indígenas, es necesario relacionarlos con el ámbito educativo, con el objetivo de argumentar la vigencia de este fenómeno.

Bonnewitz elabora una síntesis sobre el papel de la escuela y las reproducciones sociales que considero necesario retomar, para entender el escenario que influye en la persistencia de la exclusión y la discriminación educativa: “Las sociedades democráticas se caracteriza, según Tocqueville (1805-1849), por la igualación de las condiciones; la igualdad social se impone a la desigualdad hereditaria de las posiciones. La escuela, tomada en el sentido de sistema educativo, aparece entonces como un instrumento de realización de ese ideal igualitario. Para los fundadores de la Tercera República (1870-1940), la escuela debía asegurar la educación de todos los individuos, proporcionarles instrumentos que garantizarán no sólo su libertad, sino también su ascenso social. Esta voluntad, convertida en creencia ampliamente compartida, fue desmentida por dos obras publicadas por Pierre Bourdieu y sus colaboradores: *Los estudiantes y la cultura* (1946), referida a la universidad y *La reproducción* (1970), que propone construir una teoría general del funcionamiento del sistema escolar. Los resultados de estos estudios son irrefutables: la escuela, lejos de reducir las desigualdades sociales, contribuye a reproducirlas” (Bonnewitz, 1998:93) por lo que el autor sugiere tener una mira atenta a los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas.

En cuanto a los análisis que hace Pierre Bourdieu sobre la educación, señala que la cultura escolar es la cultura de la clase dominante, ya que la cultura que se desarrolla y que privilegia la escuela es la que se busca legitimar: “ La selección de significaciones que definen objetivamente la cultura de un grupo una clase como sistema simbólico es arbitraria en cuanto estructura, y las funciones de esa cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, ya que no están unidas por tipo alguno de relación interna la “naturaleza de las cosas” o a una naturaleza humana” (Bourdieu en Bonnewitz, 1998:94) es decir, no existe justificación “razonable” para dar prioridad a ciertos conocimientos y por ende a cierta cultura. Dar mayor peso a conocer cierto arte europeo, a ciertos teóricos o el conocimiento de ciertas lenguas, es una muestra de arbitrariedad. Los conocimientos que demandan las instituciones educativas están más cercanos a las minorías dominantes y no a la

mayoría de la población, lo cual determina que entre menor sea la distancia entre la cultura de las instituciones educativas y la cultura de pertenencia, hay más probabilidades de que el éxito sea mayor.

El vínculo que se genera entre educación y economía ha sido uno de los factores que tiende a priorizar unos conocimientos y/o una cultura sobre otras, así como ciertas habilidades. Dar prioridad a una cultura en el sistema educativo deja al margen al resto de las culturas. El resto de las culturas sufren un choque cuando se tienen que mover en dinámicas que no concuerdan con las suyas, llevándolas/los a generar transformaciones como lo señala Hayek “ la doctrina neoliberal sostiene que sólo mediante el método de la competencia se genera el espíritu empresarial, el cual produce una nueva mentalidad, obligando a los individuos a trabajar más, a cambiar sus costumbres y a aportar a su obra mayor cuidado, mayor asiduidad y mayor regularidad”(Hayek en Villaseñor, 2003: 121) lo cual lleva a cambiar el proceso de construcción solidaria por mecanismos individuales como bien menciona Villaseñor (2003:121) “la competencia reemplaza toda forma de convivencia social, por una racionalidad exclusivamente determinada por lo económico”, esto no coincide con la cosmovisión de ciertas culturas originarias, por lo que, “para garantizar su sobrevivencia en el establecimiento, el estudiante indígena tendrá que aprehender los códigos explícitos e implícitos en los estilos de los múltiples vínculos que sostienen sus profesores, los responsables administrativos, las autoridades y los otros alumnos en relación a la dimensiones organizacionales y académicas en que las universidades articulan sus tareas. Sólo aquellos alumnos que logren apropiarse e incluirse en el entramado simbólico e imaginario de la cultura institucional (...) obtendrán mayores posibilidades de permanencia y de reconocimiento de un lugar como alumnos universitarios” (Didou y Remedi, 2006: 173)

Pierre Bourdieu, señala en su estudio de “La reproducción” que ante la cultura dominante en el sistema educativo las/los estudiantes que no comparten esta cultura han tenido que “superar una empresa de aculturación para satisfacer el mínimo indispensable de exigencias escolares en materia de lenguaje, [particularmente] los

estudiantes de clases populares y medias han sufrido necesariamente una selección más fuerte” (Bourdieu y Passeron, 2005:115) lo cual perpetua las desigualdades sociales al valorar ciertas perspectivas culturales y por ende desvalorar otras, lo cual generando un choque entre el conocimiento previo de las/los estudiantes y el que les impone la institución educativa. Las/los estudiantes se enfrentan entonces a un ambiente cultural extraño, en donde su forma de hablar y actuar difieren con lo que les enseña y exige el y la docente, generando dinámicas que llevan a la aculturación. En el caso de las y los estudiantes indígenas mexicanos inmersos en el sistema de educación superior (SES) se ha explorado que su identidad étnica en las instituciones “estuvo remitida a los sentimientos de desarraigo (con respecto de sus lugares de origen), de ruptura con códigos de relación imperantes en la comunidad (condiciones de extrañeza, dificultades de diálogo y de comunicación) y de desamparo ante las lógicas de funcionamiento de la institución”(Didou y Remedi, 2006:129)

Sin duda es importante la forma en la que las y los alumnos se desarrollan en el sistema educativo, pues para hablar de equidad educativa ya no se considera únicamente la igualdad de acceso, sino también la igualdad de tránsito y de permanencia, por lo que ahora poner los focos en la forma de operar de las instituciones permite ver las vertientes de la discriminación y la exclusión en el sistema educativo.

Las desigualdades que se generan en las instituciones educativas no sólo se llevan a cabo por prácticas culturales, como ya lo hemos señalado, sino también por prácticas económicas y políticas, y por si fuera poco las dinámicas de clase y género también tienen una fuerte influencia en el fenómeno, por lo que debe ser analizado desde distintos enfoques. McCarthy señala que en el fenómeno de la desigualdad social en la enseñanza educativa hay dos corrientes teóricas que responden al por qué del bajo aprovechamiento de algunas minorías. Por un lado están los teóricos de la corriente dominante y por otro un conjunto de sociólogos neomarxistas de la educación. McCarthy reconoce las deficiencias y las aportaciones de estas dos corrientes ante el fenómeno. Cada una de estas corrientes tiende a priorizar ciertos

aspectos, como son, por el lado de los teóricos de la corriente dominante dan una microperspectiva dando más peso al aspecto de las variables del aula y por otro lado los neomarxistas desde la macroperspectiva privilegian las áreas externas de la escuela, como la economía y los procesos laborales.

La tesis que desarrolla McCarthy ante las desigualdades raciales en la educación y en la sociedad en Estados Unidos, esta compuesta con propuestas como son: a) Generar la participación de las/los afectados. “Luchar con y no para los que se encuentran en situaciones sociales desventajosas” (McCarthy, 1994:129); b) Generar una lucha integral, “La desigualdad racial en la educación no puede separarse del amplio conjunto de cuestiones. Tenemos que recordar que la desigualdad en la educación en detrimento de la juventud negra ha estado asociada, desde el punto de vista histórico, con la desigualdad de oportunidades y las diferentes perspectivas de futuro en prácticamente todas las demás esferas de la vida social, económica y política”(McCarthy, 1994:129); c) Lograr “un establecimiento de un nuevo plan social y de redefinición de las propiedades de las políticas y programas estatales que ayuden a cambiar la vida de las minorías y de más grupos oprimidos(...) el proceso de establecer un plan aclara también adónde y con que fines se destinarán los recursos técnicos, políticos y económicos del sector público y quiénes serán los beneficiarios de las políticas y programas estatales” (Ibíd:130); d) Plantear cuestiones “sobre los tipos de políticas y gastos fiscales que deberían tener prioridad en los planes del Estado” debido a la infradotación económica que se ha venido dando al sector educativo(Ibíd:131) y e) “las reformas que tratan de favorecer el éxito escolar de las minorías deben “integrarse” en un marco más global de políticas orientadas a la restauración y desarrollo de las comunidades minoritarias y de clase trabajadora del centro de las ciudades, así como a la promoción de la participación económica, cultural y política de los hombres y mujeres y de clase trabajadora en la vida social de este país”(Ibíd:133) Estas propuestas están encaminadas a un cambio integral que busca la equidad del desarrollo integral de las minorías, pues considera aspectos políticos, económicos y sociales, pero no sólo eso, hace hincapié en la diferenciación de condiciones por género y clase.

En lo que compete al aspecto escolar, el autor señala los siguientes puntos; a) la necesidad de contextualizar las reformas educativas al trabajo real de las y los profesores y al desarrollo real de las/los estudiantes, pues esto pone en peligro la bien intencionadas reformas y lo señala diciendo; “Debemos intentar conseguir un nuevo conjunto de prioridades en el ambiente institucional de la escuela, que haga hincapié en la inclusión cultural, en vez de en la selección cultural; en la cooperación, en lugar de en la competición y en la equidad, en vez de en la dominación y la explotación” (Ibíd:135) y b) “construir un auténtico ambiente igualitario, antirracista y antisexista en las instituciones educativas. En términos prácticos es posible que esto suponga ciertas formas de lo que ha dado en llamarse “discriminación positiva” para “corregir” la historia de marginación educativa y desprecio de los estudiantes de las minorías” (Ibíd:135) Para McCarthy este tipo de medidas mostraría una autentica cultura institucional igualitaria, al dar privilegios a las/los menos aventajadas/os en vez de a las/los más aventajadas/os.

Pero la propuesta no se queda ahí, pues señala también como influir en las prácticas pedagógicas y al currículum para generar cambios en la desigualdad educativa, señalando que; a) “Todos los alumnos deben tener acceso a un currículum académico básico” (Ibíd:137) y b) establecer “cambios curriculares que se ocupen del presente y futuro de las relaciones raciales(...) deben fundarse por tanto, en el diálogo y en el reconocimiento de que la producción de saber se basa, por sistema en las relaciones y en la heterogeneidad (Ibíd:140).

El autor plantea una propuesta que busca que el cambio se genere en todas las esferas, desde lo micro pasando por el trabajo de las instituciones, las y los docentes, las/los estudiantes, etcétera. Hasta lo macro influyendo en las políticas y las respuestas del Estado, sin duda la apuesta es mucho mayor, pero también implica mayores dificultades de desarrollo, algo que tiene a su favor esta propuesta es que en Estados Unidos este tipo de trabajo tiene ya varios años desarrollándose.

1.4 Legislaciones entorno a las culturas indígenas

La identidad cultural de una persona o de un grupo se puede manifestar de distintas formas, algunas características de la cultura son; a) La cultura es aprendida a través del proceso de socialización, b) La cultura no es estática, c) La cultura da sentido y significado a la realidad, d) La cultura se transmite a través del lenguaje de símbolos, e) La cultura está formada por multitud de componentes distintos algunos fácilmente detectables y observables y otros más abstractos y difíciles de observar, f) La cultura es un todo integrado, un sistema y como tal, cada uno de sus elementos se explica en relación a los restantes, g) La cultura se comparte diferencialmente. Cada persona posee su versión subjetiva de la cultura que los demás le atribuyen (Besalú, 2002:27). Otro elemento fundamental entorno a la cultura es la lengua.

En el estudio y análisis de la población indígena la lengua es una variable considerada por las instituciones para la localización y definición de la población indígena. La autoadscripción es otra variable.

En la autoadscripción, la “elección individual depende de la presencia de una cultura societal, definida por la lengua y la historia” (Kymlicka, 2002:21). Cuando los integrantes de ciertos grupos perciben esa estructura cultural funcional, eso contribuye a que se sientan vinculados con su cultura.

En el año 2000, de acuerdo al Censo General de Población y Vivienda realizado por el Consejo Nacional de Población se dice que; 6 04 millones de personas de cinco años o más se declararon hablantes de lengua indígena; mientras que 1 10 millones de cinco años y más que sin hablar alguna lengua indígena, dijeron pertenecer a un grupo indígena.

En cuanto a la edad, los datos muestran la disminución de población indígena en grupos de edad de 15-19, 20-24 y 25-29, se observa también, la pérdida de las lenguas indígenas entre las nuevas generaciones, mientras que, la proporción de

hablantes de cada grupo y edad disminuye entre los jóvenes, aunque incrementa el número de pertenecientes no hablantes de lenguas indígenas, lo que se puede interpretar como una recuperación de la identidad (CONAPO, 2002:174).

En los 90' se presencié un surgimiento de organizaciones indígenas que reclamaban sus derechos a ser reconocidos como ciudadanas portadoras de derechos diferenciados y que no han sido respetados. El resurgimiento como actores políticos de los pueblos y comunidades indígenas, luchando por sus derechos (sobre todo) colectivos, ha dado pie a un nutrido debate sobre lo que representan para el presente y el futuro de la nación, tanto de los propios indígenas como en la sociedad en general (López, 2005:8).

Los cambios que buscan los movimientos de los pueblos originarios son de los más complejos en relación a los diversos grupos llamados minorías, debido a que ellos ponen en cuestionamiento la estructura del Estado (López, 2005:36). A pesar de las dificultades de los cambios, en 1992, México se reconoció como una Nación pluricultural y, en el año de 2001, la reforma constitucional llegó a la aceptación de derechos de los pueblos indígenas de forma parcial.

La lucha que encabezó el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) para generar cambios en los derechos de los pueblos indígenas, se puede visualizar en el apartado a) Los acuerdos de San Andrés, mientras que otras legislaciones que se han desarrollado en los últimos años son; b) Declaración de los derechos de los pueblos indígenas; c) La ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y d) La ley federal para prevenir y eliminar la discriminación³. Algunas de sus características se anuncian a continuación.

³ El orden que aquí se da a estas legislaciones es su orden de aparición

a) Los Acuerdos de San Andrés

Las reformas constitucionales son parte de las respuestas que se dieron ante la presión que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) hizo al Estado mexicano. El EZLN es un movimiento que retoma los principios de Emiliano Zapata, y que denuncia las injusticia que se han cometido en contra de los pueblos indígenas. Entre las demandas que el EZLN hace son: tierra, trabajo, techo, salud, alimentación, educación, libertad, independencia, democracia, justicia y paz, estas demandas fueron expuestas a través de un diálogo con el gobierno.

En el primer encuentro de diálogo entre el EZLN y el gobierno se crea un documento de treinta cuatro compromisos gubernamentales, los cuales serían llevados a consulta en las comunidades indígenas. Este diálogo se suspende ante el ambiente político que se vive en el país tras el asesinato de Luis Donaldo Colosio y ante el severo hostigamiento que sufren las comunidades indígenas. El 8 de octubre el diálogo se suspende por el EZLN ante la ola de violencia por parte del gobierno, y para reiniciarlo pide el cese de agresiones. Ante lo que el 11 de marzo se aprueba la Ley para el Diálogo, la conciliación y la Paz dignan en Chiapas con lo que se creo la COCOPA (Comisión de Coordinación y Pacificación). El 20 de marzo se reinician el diálogo, aunque sin una organización del trabajo (Sánchez y Velasco,2007:154-157).

El 15 de febrero el EZLN dio a conocer los llamados “Acuerdos de San Andrés” a través del documento “El diálogo de San Andrés y los Derechos y la Cultura Indígena Punto y Seguido”, el cual fue firmado el 16 de febrero por el gobierno federal y el EZLN. En los acuerdos de San Andrés se manifiesta el reconocimiento de los pueblos indígenas, lo cuál implica respetar sus culturas, contribuir para su participación política, considerar sus características culturales en la educación, etc.

Nueve meses después se redacta un documento entre la COCOPA y la Conai⁴ sobre las reformas constitucionales sobre los derechos indígenas, el EZLN reconoce que esta ley dejó fuera varias propuestas manifestadas en los Acuerdos de San Andrés. Mientras que por parte del gobierno, aunque había manifestado aceptar dicha ley, termina retractándose, lo cual genera en el EZLN la no credibilidad hacia el gobierno. Mientras que el gobierno realiza una serie de etnocidio hacia las comunidades indígenas, el hostigamiento que el gobierno hace hacia esta población se difunde por varias partes del mundo.

Ante el conflicto y la fuerte presión el presidente Zedillo se presentó en enero de 1998 “al congreso de la unión una propuesta de ley indígena que como era de esperarse desconocía los acuerdos de San Andrés y la Cocopa “ (Sánchez y Velasco,2007:164). Posteriormente se pretendió reanudar el diálogo, lo cual fue condicionado por EZLN por la “aceptación de la ley elaborada por la Cocopa, la liberación de los zapatistas presos dentro y fuera de Chiapas, por último el retiro y cierre de siete de las 259 posiciones que el ejército mantenía en el estado (...). El día 25 de abril por votación en la cámara de diputados se favorece una versión diferente a la “ley Cocopa”, y en realidad es un retroceso grave para el reconocimiento de los derechos indígenas, el gobierno anunció que por mayoría se reconocería esta otra ley en materia indígena, pero esta iniciativa no contemplaba los puntos principales de los Acuerdos de San Andrés” (Sánchez y Velasco,2007: 168-170).

Ante el panorama incierto por una ley que no contempla los problemas reales de la población indígena el EZLN sigue con su proyecto autónoma, recibiendo por parte del estado agresiones a través de los distintos grupos militares que fueron enviados a Chiapas.

Los Acuerdos de San Andrés recopilan puntos clave para el reconocimiento de los pueblos indígenas, por mencionar sólo un ejemplo están las autonomías, por lo

⁴ Comisión Nacional de Intermediación (Conai), es un organismo creado el 13 de octubre de 1994. La Conai surge como mediadora del conflicto

que estos acuerdos representan un pendiente que el gobierno no ha querido cumplir y no se ha atrevido atender. La importancia del peso que tuvo el levantamiento armado del EZLN es parte de la base que forzó al gobierno mexicano a dar respuestas a una problemática latente que no había querido oír.

a) Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas

La declaración de los derechos de los pueblos indígenas de la organización de las Naciones Unidas, es una legislación enfocada al respeto de los pueblos originarios, con la que se pretende fomentar las relaciones armoniosas y de cooperación entre los Estados y los pueblos originarios a través de sus 46 artículos.

La autonomía o el autogobierno en asuntos internos de los pueblos indígenas, es uno de los puntos que señala como derecho esta declaración.

Siendo la autonomía un punto que retoma esta declaración es necesario definir el concepto para contribuir en la comprensión del mismo: “la semántica del término precisa es: *auto-nomos* significa auto-regularse, darse reglas, autodeterminarse, autogobernarse; autonomía es entonces sinónimo de autodeterminación y autogobierno” (Bartolomé, 2006:183). Lo que buscan con las autonomías los pueblos indígenas, en mi opinión, es la defensa de sus derechos colectivos en sus territorios, pues es en sus territorios en donde reproducen su cultura y desde ahí pueden crear representaciones hacia fuera como grupos culturalmente diferentes.

Hablar de autonomía genera mucha controversia, quienes no comparten la necesidad de este derecho argumentan que una autonomía podría limitar derechos individuales, al ejercerse en el interior normas que violen los derechos humanos con la justificaciones de que son acuerdos internos. Por otro lado hay quienes argumentan que la autonomía representa una forma de protección del exterior, reduciendo con esto la vulnerabilidad ante las presiones políticas, económicas y sociales que ya han

padecido los pueblos originarios. En mi opinión, cuando los pueblos originarios buscan la autonomía en ciertos sectores de su vida socioeconómica, es para conseguir soluciones concretas ante su vulnerabilidad del exterior.

A pesar de los choques que se crean ante el derecho a la autonomía, se comienzan a gestar las primeras muestras de ejercerlo, legitimadas por esta declaración, como es el caso de Bolivia, al mostrar un respaldo a los cinco pueblos: chiquitano, ayoreo, yuracaré, moxeño y guarayo, para lograr su autonomía⁵.

Las autonomías de los pueblos indígenas han estado frecuentemente ligada al territorio, tanto en México como en otros países de América Latina, debido a que la historia ha dejado ver que está población fue y ha sido víctima del despojo territorial, ante lo que los grupos étnicos han encontrado en las autonomías la posibilidad de proteger sus tierras. Es necesario dejar claro que al hablar de autonomía no se busca provocar un aislamiento o segregación, sino crear nuevas formas de convivencia en países pluriculturales, y básicamente terminar con la idea tradicional integracionista.

Otro de los puntos que señala esta legislación, es el derecho que tienen las/los indígenas a no ser asimilados culturalmente.⁶

Desde mi punto de vista la asimilación es un problema que puede ser combatido también a través de las autonomías.

En cuanto a la educación escolar, se señala en ésta declaración, debe ser pertinente⁷. En mi opinión la propuesta de esta legislación promueve un trabajo parcial, pues anuncia que la educación debería proporcionarse en las regiones a las que pertenecen las y los beneficiarios, entonces ¿qué pasa con la educación de la

⁵ Vease, Rosa. Rojas, "Reconoce el gobierno de Bolivia la autonomía de cinco pueblos indígenas"; en La jornada, 13 de abril del 2008.

⁶ Este tema se anuncia en el art. 8, de esta declaración

⁷ Entiendo por pertinencia, la coherencia del proyecto institucional y de sus programas con las necesidades

población indígena que ha migrado hacia la ciudad?, pues la ciudad de México “presenta la mayor concentración de indígenas en una zona urbana con respecto al resto de América Latina” (Stavenhagen en Gómez, 2003)

En la declaración se afirman también los derechos de los pueblos originarios a ejercer sus culturas. Al respecto considero, que independientemente de que esto sea o no reconocido jurídicamente, los pueblos originarios han y siguen ejerciendo sus culturales en sus comunidades, pero en lo que ésta declaración puede contribuir es en que el financiamiento para su realización sea proporcionado por el Estado, lo cual implica que el mismo Estado “reconozca” la existencia de estas, es decir, si el Estado sabe sobre la existencia de las formas en que se ejerce una cultura que se desarrolla en su país la respuesta debería ser el apoyo económico y el reconocimiento para su fomento, como lo hace con otras formas de expresión cultural de los grupos hegemónicos.

La declaración de los derechos de los pueblos indígenas de la organización de las Naciones Unidas puede ser considerada como un instrumentó jurídico de apoyo para el respeto de los pueblos originarios. Sin embargo, no ha tenido un impacto satisfactorio debido a que ha sido un acuerdo firmado pero no respetado.

b) Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

El pluriculturalismo tardíamente reconocido en México “denota la riqueza y necesidad de entender este enfoque bajo la lupa de la llamada globalización que aglutina, superpone e interrelaciona las culturas, sin que forzosamente las lleve a su aculturación, desaparición o extrapolación”(Gutiérrez, 2006:17). A pesar de este “reconocimiento” constitucional los idiomas de los pueblos originarios sufren situaciones de desvalorización, y con la pretensión de cambiar este panorama se creo la Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, que fue publicada en

el diario oficial de la federación el 13 de marzo de 2003, la cual está constituida por veinticinco artículos distribuidos en VI capítulos.

En esta ley se especifica que las lenguas indígenas son las que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano y también los preexistentes arraigados de otros pueblos indo americanos, y señala que tienen la misma validez que el español pero en su territorio y contexto en el que se hable, lo cual indica un reconocimiento de las lenguas indígenas de forma local.⁸ En mi opinión, para la supervivencia de una lengua el reconocimiento que le de el gobierno es de suma importancia, pues de esto dependerá su uso en instituciones educativas y otros servicios públicos. México no ha demostrado tener o querer dar atención a los grupos indígenas hablantes de lenguas originarias en su lengua, pues los servicios que se prestan a través de las distintas instituciones gubernamentales no están capacitadas para responder a este derecho.

Se manifiesta también en esta ley, que se instrumentaran medias necesarias en los medios masivos de comunicación para la difusión de las lenguas indígenas, asignado determinado tiempo para programas.⁹ Aunque en la práctica se visualiza que los espacios en los medios de comunicación siguen siendo limitados no sólo para difundir las lenguas de los pueblos indígenas, sino también para hacer mención de la existencia de los pueblos indígenas. En el trabajo que desarrollan los medios de comunicación rara vez podemos ver la presencia de la población originaria, y cuando esta presencia se da, se tiende a menospreciar sus características culturales

En cuanto a las necesidades escolares, esta ley responde a estas demandas manifestando que la educación básica que se brinda a los pueblos originarios debe ser intercultural y bilingüe, lo cual ya se viene realizado por algunas instituciones como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), La Coordinación General de

⁸ Este tema es considerado en el art. 4 y art. 7 en su apartado a) y b)

⁹ Este tema es considerado en el art. 6 y art. 13 apartado III

Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y la Dirección General de Educación Indígena (DGI), sin embargo, no es lo mismo para el nivel medio superior y superior pues en estos niveles solo se señala que se fomentara el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.¹⁰

Otro punto relevante de esta ley es la corresponsabilidad de los pueblos indígenas en la realización a los objetivos de la misma, propiciando y fomentando la participación activa de las/los hablantes de lenguas indígenas en las políticas de difusión e investigación. Con la intervención directa de las y los hablantes indígenas se pretende que no se haga ni se impongan decisiones inadecuadas¹¹.

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas puede contribuir a revalorizar las lenguas pero como lo señala la lingüista argentina Ma. Isabel Requejo: “La liberación de las memorias oprimidas de un continente no dependen sólo de decisiones de políticas lingüísticas, sino de procesos de liberación social, económica y política” (Requejo, 2003:210). Es necesario que a las distintas políticas indígenas se sumen estrategias que permitan la participación activa de los propios pueblos originarios en distintas áreas gubernamentales.

Con la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), que tiene el objetivo de promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas.

c) Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación

La ley federal para prevenir y eliminar la discriminación, se promulgo el 11 de junio de 2003. Ésta se reglamento con el párrafo tercero del Artículo 1º constitucional y dio origen al Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). En

¹⁰ Este tema es considerado en el art. 11,y art.13 en su apartado I, IV, V, VI,VII

¹¹ Este tema es considerado en el art. 12 y Art. 13 apartado XIV

esta ley se anuncia la prohibición de discriminar por el origen étnico o nacional, con lo que reconoce a los pueblos originarios como parte de los grupos vulnerables que han tenido que enfrentar las dificultades de desigualdad que impone la discriminación.

Esta ley anuncia estrategias llamadas acciones positivas o compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades para la población indígena, señalando que es necesario fomentar; la asignación de becas, establecer programas educativos bilingües, generar campañas de información en los medios masivos de comunicación de respeto la diversidad cultural, procurar leyes aplicables para que las/los indígenas no sean privados de su libertad cumpliendo penas alternativas, que se considere su cosmovisión en los juicios y la capacitación y capacitación de los funcionarios públicos para que obtengan conocimientos sobre la diversidad cultural. Este último punto es relevante debido a que en la mayoría de los artículos de los nuevos acuerdos jurídicos se señalan cambios generados por estrategias dirigidas a la población indígena y no se hace mención sobre la necesidad de que el resto de la población trabaje en el reconocimiento del pluriculturalismo presente en México.

Esta ley señala también, que las características por las que se puede ser objeto de discriminación giran entorno a; 1) las involuntarias, como aspectos culturales que nos son dadas por el medio en el que crecemos como la lengua y, 2) las adquiridas a lo largo de la vida, como podría ser una corriente ideológica o política. El origen étnico pertenece a las primeras.

La ley federal para prevenir y eliminar la discriminación, representa un instrumento jurídico que marca la no discriminación como un derecho. En lo que compete a lo escolar el CONAPRED señala que el ámbito educativo no escapa de la discriminación pues en ella se reproducen “prejuicios, relaciones de poder y estigmas sociales, constituyéndose muchas veces en un obstáculo para el proceso de formación. Aunque la discriminación no siempre nace en la escuela, en ella encuentra un lugar donde reproducirse, reflejarse y al mismo tiempo esconderse, cobijada por la

indiferencia y la validación de comportamientos”(CONAPRED,2005:7) que pueden ser traducidas como falta de reconocimiento hacia la diversidad cultural.

Entre los desafíos que señala ésta ley, está garantizar por igual a hombres y mujeres sus beneficios, el reto está en lograrlo, pues independientemente del sector las mujeres han sido violentadas en sus derechos y participación.

Un punto en común de estas legislaciones, tanto la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y la ley federal para prevenir y eliminar la discriminación, es la importancia de la participación activa de los pueblos indígenas en los proyectos que surgen en defensa de sus culturas.

1.5. Plan Nacional de Desarrollo

- Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 en su apartado “*Educación para todos*” se señala que:

“El reto de llevar la educación a todos los mexicanos mediante el sistema educativo formal y de multiplicación de oportunidades de educación no formal, incluye tomar en cuenta la pluralidad cultural, étnica y lingüística del país para eliminar el rezago en la educación indígena, siempre con respeto a sus culturas. (...) Proporcionarles educación resulta, por tanto, no sólo un acto de justicia social sino de beneficio para el desarrollo nacional. Es necesario expandir y multiplicar las oportunidades educativas y la diversidad de la oferta para este sector de la sociedad, por medio de la apertura de planes e instituciones; la creación de alternativas educativas, de capacitación y de adiestramiento (...) (Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006:70)

En lo que compete a la educación superior, existe la necesidad de un trabajo urgente y necesario, pues en México 225 de cada 10 mil habitantes llegan a la universidad, este problema, comparado con los países de América Latina lo colocan en el lugar 15, y cuando se trata de mujeres en este nivel, queda cuatro lugares antes del último sitio; es decir en el 21, este panorama demanda modificaciones en la logística del sistema de educación, aunque sin duda el continente en general esta viviendo una reforma en las IES, por el desarrollo de nuevas tecnologías de información comunicación y por la globalización, sin embargo esto produce un “verdadero shock” sobre todo por nuevas demandas de escolaridad, que incluye a sectores históricamente marginados como los indígenas u otras minorías como las personas con discapacidad y los migrantes (Muñoz, 2006)

Los desafíos para incorporar a la población indígena a las IES giran en torno a; 1) la falta de instituciones de este nivel en zonas con población indígena, como lo señala Silvia Schmelkes; “las 1,500 instituciones de educación superior se encuentran, con pocas excepciones, en zonas rurales” (ANUIES, 2004:10); 2) La baja calidad educativa que les obstaculiza obtener un lugar en las instituciones de educación superior, al tener que participar en un examen de selección y/o admisión, que más que educativo pareciera social; 3) La situación económica, porque en ocasiones no se cuenta con los recursos monetarios; entre otros. Los obstáculos señalados son generados por la estructura socioeconómica, por lo que ahora se busca trabajar desde las propias estructuras gubernamentales, con la participación de la población indígena en las distintas áreas.

La propuesta del Plan Nacional de Educación (2001-2006) se atiende a través de tres estrategias; La primera consiste en aumentar el número de becas del Programa Nacional de Becas de Educación Superior (PRONABES) a las y los estudiantes provenientes de pueblos originarios. La segunda estrategia procura llevar la educación superior a las zonas con una considerable población originaria a través del establecimiento de las Universidades Interculturales y la tercera estrategia busca

combinar un programa de apoyo económico mediante becas o créditos, con una transformación de las instituciones de educación superior que reciban a los estudiantes provenientes de las comunidades originarias (Alcántara, 2004)

- Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012

El gobierno de Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, continúa con la propuesta por una cobertura de la educación superior a la población indígena y en su Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, se anuncia que;

“La educación superior contará con mecanismo estatales y nacionales de planeación, coordinación y gestión capaces de responder de manera integral a sus demandas de desarrollo y consolidación [*para lo que*] será necesario crear nuevas instancias colegiadas que permitan articular y conducir más eficientemente este sistema y propiciar la acción coordinada de las diferentes instituciones, así como asegurar el financiamiento adecuado y el mejor aprovechamiento de los recursos disponibles”(Plana Nacional de Desarrollo 2007-2012).

Es decir persiste la idea de continuar la propuesta del sexenio anterior pero en la práctica no se perciben las posibilidades para lograrlo. En el primer año de gobierno del presidente Felipe Calderón Hinojosa la inversión en educación, la proporción de becas otorgadas en todos los niveles educativos y las oportunidades para que las y los jóvenes ingresaran al nivel de licenciatura disminuyeron, de acuerdo con el primer informe de gobierno (Rodríguez, 2007). Lo cual se disimula a través de trampas en la medición de los resultados.

La incorporación de estrategias de integración dirigidas a los pueblos originarios en la agenda gubernamental en México no es un hecho aislado, pues esto se comparte con otros países de América Latina sobre todo país como Guatemala, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Brasil y Bolivia, como lo señaló Claudio Rama en el

Segundo Encuentro Regional de Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina, diciendo que;

“En los años noventa al amparo de la eclosión indígena y la revalorización de las minorías, se modificaron varias de las constituciones de la región, introduciendo el multiculturalismo y la diversidad como base de la existencia de los estados nacionales y, desde mediados de esa década, se inició muy tímidamente el desarrollo de diversas opciones para promover el acceso de la educación superior de los estudiantes indígenas como resultados de fuertes movimientos sociales y demandas de educación asociadas a ellos, de la búsqueda de condiciones de equidad en el acceso, del reconocimiento de la diversidad cultural en la educación, de la democratización de las sociedades en la región y del propio desarrollo de las comunidades indígenas”(Rama en CGEIB, 2007:60)

Las IES que se han generado para la atención de los pueblos originarios han sido a través del sistema educativo nacional y en algunos otros casos por los propios pueblos autóctonos. Estas últimas se han enfrentado a problemáticas por falta de financiamiento, que podrían ser resueltas si tuvieran el reconocimiento gubernamental, aunque esto implicaría someterse a ciertas normas.

CAPÍTULO II.

LA EDUCACIÓN ESCOLAR DIRIGIDA A LA POBLACIÓN INDÍGENA

Introducción

La oferta escolar en México se enfrenta a nuevos retos, entre los que está dar respuesta a la diversidad de sujetos que le demandan atención diferenciada, entre estos grupos están los pueblos indígenas, las mujeres, los discapacitados, los adultos mayores, las minorías religiosas, etcétera. Tal presencia de diversidad en nuestro país hoy es innegable, por lo que ya no es aceptable que exista una sola respuesta a diversas necesidades.

Particularmente para la población indígena, las instituciones educativas representan espacios para generar y dar a conocer la existencia de diversas formas de entender el mundo y presentar conocimientos que no estaban siendo considerados, ante la única postura que hasta hace algunos años pretendía imponer los grupos hegemónicos. Es vital promover en las instituciones educativas un pensamiento que permita abatir la exclusión, opresión y la falta de participación de la población indígena.

2.1 El proceso histórico de la educación básica dirigida a la población indígena

Los pueblos originarios han sido invisibilidades históricamente, a pesar de sus propios esfuerzos por ser incluidos en diversas áreas. En lo educativo existen fechas relevantes en la operación de la educación escolar dirigida a la población indígena.

Al finalizar el Porfirato, se dieron los primeros intentos en educación a favor de la población rural, pero con una idea de uniformidad, en 1910 se consideró la necesidad de proporcionar educación a los y las indígenas y se estipula en 1911 a través de un decreto promulgado por el presidente y expedido por el Congreso Federal, en el cual se consideraba que el objetivo era principalmente enseñar a las y los indígenas a hablar, leer y escribir castellano. En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública bajo la dirección de José Vasconcelos, que marcó el objetivo de atender a las zonas rurales e indígenas.

A principios de los años treinta, se funda con Lázaro Cárdenas el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, a quien se le encomienda la función de atender a la población étnica, heredando ésta viejos objetivos como el de castellanizar a la comunidad. (Bonilla, 2005: 57-58). El departamento convocó a filólogos y lingüistas en 1939 a una asamblea en donde se acordó la creación de proyectos en materia educativa, que consideraran la lengua originaria. Entre las pretensiones de Cárdenas estaba, llevar la educación a los lugares a donde no había llegado “destinando entre 15 y 17 por ciento del presupuesto total a educación, publicaciones y atención a los indígenas” (Ramírez, 2006:146). Para 1940 se terminaron los esfuerzos cardenistas disminuyendo con esto el énfasis socialista.

Durante el periodo presidencial de Miguel Alemán Valdés, se crea un organismo para atender el rezago integral indígena, con Alfonso Caso como director, éste organismo es el Instituto Nacional Indigenista (INI) formado en 1948. Este

instituto impulsó la educación indígena mediante la creación de albergues y escuelas, así como el apoyo para la formación de profesores, posteriormente apoyado por la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (1971). El periodo en que surgieron estas dos instituciones, fueron los caminos trazados de la educación indígena, el primero fue el que tuvo más fuerza de impartir una educación utilizando sólo el castellano y la segunda promovía el uso de la lengua indígena, pero ambas difundían el mismo mensaje, el nacionalismo.

En el periodo de 1970 a 1982, se puede decir que se caracterizó por ser de amplia participación indígena, enmarcado en grandes movilizaciones indígenas en pugna por abrir espacios para la creación de políticas indígenas y sobre todo a una política educativa acorde con los grupos originarios respetando su bilingüismo y biculturalidad culminados en el Programa de “Educación para Todos” instrumentado una educación con métodos y técnicas bilingües y contenidos biculturales para los planes y programas de estudio(Sosa, 2004:65).

En las diversas etapas educativas indígenas existió la resistencia cultural, en la que se pueden observar dos procesos: “la resistencia como tránsito y que finalmente se asimila y se acepta parte de la educación impuesta y; otro en donde la resistencia es radical y absoluta que tiene como consecuencia el rechazo a la educación impuesta” (Bonilla, 2005:52)

La resistencia de los indígenas por preservar sus culturas ha logrado que hoy se pueda decir que México es un país culturalmente diverso en el que podemos encontrar una amplia gama de pueblos indígenas. En la actualidad se dice que existen 62 pueblos indígenas que representan 10 millones 529 130 indígenas, aproximadamente el 10.8 % de la población, los cuales viven en 38 mil comunidades que se distribuyen en 2 315 municipios y están presentes en 28 de las 32 entidades que conforman la República Mexicana (UNESCO, 2005:12). Aunque es importante señalar, que estos datos difieren levemente entre las instituciones que estudian a esta

población debido entre otras cosas por “que los mismos indígenas rechazan sus orígenes ante la discriminación que enfrentan” (Gálvez en Ruiz, 2003)

2.2 Interculturalidad y el Multiculturalismo en la educación escolar

En los últimos años se han implementado distintos enfoques dirigidos a la educación escolar de los pueblos originarios, existen políticas educativas que promueven el multiculturalismo y otras el interculturalismo, pero la forma en que estos conceptos son retomados difiere entre sí.

Desde los años ochenta en países como Estados Unidos, Australia, Canadá y Reino Unido inicialmente se generan un conjunto de movimientos heterogéneos bajo la concepción del multiculturalismo, en búsqueda de reivindicar el valor de la diferencia. Kymlicka (2002) señala que la conformación del multiculturalismo tiene tres fuentes específicas; la primera formada por los pueblos originarios, la segunda por la población migrante y la tercera por los grupos sociales que se encuentran en desventaja pero que son parte de la sociedad hegemónica, y que han sido marginados por sus diferencias, (como las mujeres, los homosexuales, las personas con capacidades diferentes etcétera). Lo que deja ver la composición heterogénea de las sociedades, por otro lado Sartori (2001:65) ve al multiculturalismo “como una expresión que simplemente registra la existencia de una multiplicidad de culturas (con una multiplicidad de significados a precisar)”, y que por tanto es una extensión del pluriculturalismo. Bajo esta concepción el multiculturalismo hace referencia a la existencia de diversidad cultural en un mismo territorio, pero se reconoce que entre estas múltiples culturas existe también una amplia diversidad de rasgos que las caracteriza.

No sólo existen distintos grupos dentro del multiculturalismo, también hay distintos tipos de multiculturalismo y diferentes formas de clasificarlos, en la propuesta

que presenta Peter McLaren sobre los posicionamientos multiculturales educativos se reconocen cinco tipos entre los que se encuentran: el multiculturalismo conservador o monoculturalista, el multiculturalismo liberal, el pluralista, el esencialista de izquierda y el multiculturalismo teórico.¹² Cada uno de estos representa posturas e intereses distintos y en muchas ocasiones hasta sincrónicos, lo que hace que el multiculturalismo signifique “todo y al mismo tiempo nada, pues, se ha utilizando tantas veces de forma procedente o improcedente y para tantas razones y planes conflictivos, que nadie, a fines del siglo XX, puede hablar de multiculturalismo o educación multicultural sin precisar que es lo que quiere decir”(Kincheloe y Steinberg,1999:25).

Por otro lado, el enfoque intercultural surge y se desarrolla en países como Francia, Alemania, Italia, España y Canadá, igual que el multiculturalismo tiene diversas acepciones. En México, de acuerdo al discurso oficial, la educación intercultural surge “como una respuesta a grupos culturalmente diferenciados que viven y se confrontan con una sociedad. Intenta ofrecer nuevas alternativas para posibilitar la interacción entre dos o más culturas de una manera equilibrada o equitativa, de tal manera que se devela como una propuesta socio-cultural para defender los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos menos favorecidos. La interculturalidad expresa así, un pluralismo social y surge en defensa de la diversidad cultural”(Millán, 2006:16), esta construcción teórico oficial no señala los conflictos que esto implica ni los retos que en la práctica hay que enfrentar. Bajo esta misma idea Jorge Tirzo (2005:25) señala que en la educación intercultural “es necesario reflexionar entorno a la realidad que viven las personas y los grupos comunitarios, pues el concepto en abstracto no puede guiar el trabajo educativo”. La educación intercultural, entonces, tiene la pretensión de incluir a sectores sociales que por su condición de haber sido excluidos históricamente del sistema educativo, se encuentran en desventaja. El enfoque intercultural en México se ha inclinado más hacia la integración de los pueblos originarios.

¹² Véase,Joel Kincheloe y Shirley Steinberg, Repensar el multiculturalismo, 1999, España.

Tanto la educación intercultural como la multicultural, representan retos que genera numerosos cuestionamientos y que son necesarios responder, entre los que se encuentran su conceptualización, eficacia, alcances, instrumentos de operación, diagnósticos, material didáctico ajustado a los objetivos que se pretenden lograr, la formación y capacitación de los docentes, la congruencia entre lo teórico y práctico, etc. A pesar de esto, lo que se puede reconocer a estas dos estrategias es sacar a la luz las problemáticas escolares que no se estaban considerando, lo cual a su vez genera que se abran espacios para la discusión y reflexión sobre las mismas.

En estas dos propuestas, las posturas adoptadas son diversas y en algunos casos no precisas, ya que las distintas condiciones ideológicas, políticas y sociales han provocado que en la práctica estos enfoques operen de formas diferentes y en algunos casos hasta contrapuestas entre sí.

Ninguna de estas dos corrientes tiene su origen en México, sin embargo han sido adoptadas a pesar de las diferencias contextuales que cada una trae en sus inicios de aplicación, lo cual puede ser un motivo por lo que no se ha logrado en México un trabajo global exitoso, ya que también se requiere de acciones conjuntas.

La interculturalidad y el multiculturalismo se pueden ver como un motor del trabajo en las instituciones educativas, pero no han sido hasta ahora un trabajo real que logre combatir y cambiar las condiciones escolares dirigidas a la población indígena. Independientemente del término que se utilice, considero que estos dos enfoques deben promover un trabajo que influya en las prácticas de los agentes escolares y en la organización y funcionamiento de las instituciones educativas, con el objetivo de promover cambios en los sistemas escolares tradicionales dedicados a la reproducción de actitudes discriminatorias, segregacionistas, de desvalorización cultural, dominación etc.

2.3 La atención a la población indígena en la educación básica

La educación escolar básica, en México, esta integrada por el preescolar, la primaria y la secundaria, estos tres niveles están constitucionalmente establecidos como un derecho en el Artículo. 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en donde se dice que; “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado (Federación, Estados y Municipios) impartirá educación preescolar, primaria y secundaria (...) y son obligatorias.” Con respecto a la educación secundaria ésta puede ser cursada en tres modalidades; la general que se imparte en áreas urbanas y rurales y en donde las asignaturas son impartidas por profesores “especializados” en los temas, la secundaria técnica en donde se hace énfasis a la educación tecnológica y es impartida en comunidades rurales y urbanas y la telesecundaria que se localizan en comunidades rurales en donde hay un número reducido de egresados de primaria.

La educación escolar básica en teoría, debe concluirse a la edad de 15 años y de no ser así estaríamos hablando de un rezago educativo. En la población mexicana podemos encontrar diversos factores que provocan que ciertos grupos se encuentren en esta categoría.

En el año 2000 en el país se registraron 33.3 millones de hombre y mujeres de 15 años y más (53.1%) que al no tener la secundaria terminada se encuentran en rezago educativo. La proporción de mujeres en rezago educativo siempre ha sido mayor que la de los hombres, independientemente del tamaño y situación de la población aunque esta diferencia tiende a reducirse (INEGI, 2004:1).

Por entidad federativa el rezago educativo se ve reflejado en mayor grado en estados como Oaxaca y Chiapas, datos del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) muestran que en el año 2000 siete de cada diez personas de 15 años y más se encuentran en rezago educativo a diferencia de la población del Distrito Federal en donde sólo tres hombres y cuatro mujeres de cada

diez no terminaron la secundaria. Tanto Oaxaca como Chiapas, no solo tienen en común el elevado número de población en rezago educativo, también comparten el mayor número de grupos originarios culturalmente diversos.

En la cobertura escolar de este sector, algunos actores sociales, como organizaciones civiles e instituciones gubernamentales, han dado forma a los contenidos con los que actualmente se trabaja en el medio indígena. Entre las instituciones apoyadas por organizaciones civiles y que surgen de las comunidades indígenas está: a) el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) y en la propuestas gubernamentales están b) La Dirección General de Educación Indígena, c) Coordinación General de Educación Bilingüe e intercultural (CGEIB) y d) El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)

a) Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN)

El SERAZLN es una propuesta que surge del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), ante una educación oficial que no reconoce los derechos y culturas de los pueblos indígenas. El movimiento armado del EZLN denuncia las injusticias que durante más de 500 años se han hecho a los pueblos indígenas, y entre estas injusticias está el tipo de educación que reciben. Es un movimiento que rompe la invisibilidad de la población indígena ante el resto de la sociedad, como lo señala Barreda (199:27) “los pueblos indígenas de México nos plantearon una serie de articulación de demandas y aspiraciones. Un actor para mucho, emergía el escenario nacional y proponía una nueva relación entre los pueblos indígenas, a la sociedad en general y el gobierno, basada fundamentalmente en el reconocimiento de los derechos colectivos para la reconstitución de la vida indígena”. Es decir, el EZLN representa una propuesta global ante las estrategias limitadas y de visión dominante que presentaba el Estado. El EZLN expone sus demandas a través de los Acuerdo de San Andrés, pero ante la falta de una respuesta real a sus demandas crea un

proyecto autónomo en las comunidades zapatistas, “comenzaron a construir caminos diferentes, distintos y distantes, no solo políticamente con una nueva organización establecida entre sus integrantes para auto-gobernarse y comunicarse con la sociedad civil, sino también en lo cultural se comenzó a hablar de recuperar su cultura, de recuperar sus costumbres, su lengua, su forma de curar y sus necesidades, una educación diferente a la que se les imponía, buscaron cambios radicales para asegurar que la enseñanza en las regiones autónomas manifestará realidades y necesidades de las comunidades” (2007:184 y 185). La propuesta educativa del EZLN es un proyecto autónomo que no depende del reconocimiento gubernamental.

Para Nicanor Rebolledo (2005:185) “Los zapatistas proponen una educación intercultural, multilingüe y democrática, automática, que proteja y desarrolle los saberes de los pueblos indios y afiance el uso de las lenguas, combate el racismo, la explotación y ayude a enfrentar la amenaza neoliberal y las fuerzas homogenizadoras de la globalización”. Bajo esta perspectiva, la propuesta educativa del EZLN es global y considera las características culturales de los pueblos indígenas, lo cual es un trabajo urgente y necesario para evitar su aniquilación.

La educación es una demanda que se ha hecho desde el levantamiento del EZLN, por lo que a lo largo de los últimos años se crea en Chiapas un Sistema Educativo Autónomo, apoyado por las ONG´s¹³ y por las redes de la sociedad civil; desde 1996 comienza el proyecto educativo “Semillita de Sol”, con apoyo de jóvenes voluntarios que trabajaron con la primera generación de promotores. La escuela Secundaria Autónoma Rebelde Zapatista se ocupa desde 1995 del diseño de programas y el currículo, así como de la preparación de los promotores de educación (Ramírez, 2006:183). La primera primaria autónoma zapatista fue en la región llamada La Realidad en 1997 y en septiembre de 2000 se inició la de secundaria.

¹³ Organizaciones No Gubernamentales

La planeación de los cursos y programas fue con la participación de todos los pueblos interesados y con la colaboración de la sociedad civil, entre los que se encontraban profesores, profesoras y estudiantes universitarios, quienes reciben el nombre de acompañantes. En este proyecto la educación es coordinada por promotoras/es. En el año 2003 contaban ya con tres generaciones de promotoras/es de educación, los cuales son nativos de las comunidades en las que se enseña, por lo que tienen conocimiento de la lengua hablante de las/los niñas y su cosmovisión.

El trabajo de las escuelas primarias rebeldes no es por municipios sino por zona, cuentan con un método de lecto-escritura en lenguas indígenas desarrollado por los promotores, niños y familias de las propias comunidades, único en el país, además fomenta el rescate de las tradiciones culturales (Bellinghausen, 2005). Entre los ejes que se desarrolla la educación están; matemáticas, vida y medio ambiente, humanismo, historia y lengua.

Josué egresado del SERAZLN y miembro de la coordinación general señala, que en el estudio del Humanismo "se trata la filosofía del Zapatismo. Ahí se hace la reflexión sobre la lucha, pues el objetivo principal que nos planteamos es que los jóvenes que terminan sus estudios tengan una visión diferente de la vida. Que no hagan una vida individualista, sino que trabajen en beneficio del pueblo y del colectivo. Que los jóvenes entiendan más nuestra lucha, quienes nos dominan y quienes nos explotan." (Bellinghausen, 2005:VII) y Fidel promotor de educación señala sobre la enseñanza de la Historia de México lo siguiente: "En nuestras escuelas se enseña la historia de México, pero la historia real, lo que ha pasado con los luchadores de este país. También se enseña a los niños y niñas sobre nuestra lucha zapatista, que es la lucha de pueblos" (Muñoz, 2004:IV)

Los egresados de este sistema contribuyen en su pueblo a través de trabajos que hayan aprendido a desarrollar en las escuelas, con lo que se demuestra que los conocimientos obtenidos sirven y pueden ser aprovechados en las comunidades. La

educación que se imparte en el SERAZLN no solo es para niñas y niños, pues también cuentan con educación para adultos.

Hasta el año 2004 se conocía que, en los cuatro municipios rebeldes de la zona selva fronteriza existen 42 nuevas escuelas comunitarias: 10 en el municipio Libertad de los Pueblos Mayas; cuatro en General Emiliano Zapata; 20 en San Pedro de Michoacán y ocho en tierra y Libertad. Las cuales son de piso de cemento, techo de lámina y paredes de madera. Todas tienen su pizarrón, mesabancos, la bandera de México y, por su puesto, la zapatista, y algunas cuentan con grabadoras y otros utensilios didácticos (Muñoz, 2004:IV). Las escuelas son construidas con los propios recursos de la comunidad a través de la autogestión.

La educación autónoma nace de la necesidad de preservar y defender con respeto y dignidad las culturas indígenas, a través de dotar de herramientas a las alumnas y los alumnos para conocer y defender sus derechos, lo cual motiva y fortalece la autonomía. Uno de los principales objetivos del SERAZLN es fortalecer la identidad indígena y hacer de la educación un medio de liberación, pues no sólo se aprende leer y a escribir, “se aprende a luchar, a defender su entorno, a cuidar la naturaleza y a estar orgulloso de su cultura” (Muñoz, 2004:XIII)

b) La Dirección General de Educación Indígena (DGEI)

En 1978 se contempla la creación de la Dirección General de Educación Indígena, como dependencia responsable de dar viabilidad al proyecto educativo nacional destinado a los pueblos indígenas, teniendo como objetivo principal la consolidación del carácter bilingüe bicultural, para ello le fue autorizada una estructura orgánica que comprendía una Dirección General, cuatro Subdirecciones (Técnica, Radio Bilingüe, Educación Básica Bilingüe y de Servicios Administrativos) (DGEI, 2004:7), y quince departamentos. Con el paso de los años la dirección ha experimentado diversos

cambios en su administración y organización, como los de 1980, 1983, 1984 y 1989 que provocaron modificaciones en su estructura, aumentado y/o disminuyendo subdirecciones. Un cambio considerable en la operación de la DGEI, fue el de el 18 de mayo de 1992 cuando se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, a través del cual la responsabilidad administrativa y operativa de los servicios de educación básica fue transferida a las entidades federativas, situación que implicó que la Dirección, asumiera funciones normativas, de seguimiento y evaluación.

El objetivo general de la DGEI, es “elevar la calidad de la educación de los grupos indígenas del país, a través de propuestas de normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, lineamientos pedagógicos, materiales y apoyos didácticos, cuidando que tengan una orientación intercultural bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos pertenecientes a los diferentes grupos étnicos, así como que protejan y promuevan el desarrollo de sus lenguas, costumbres, recursos y formas específicas de organización” (DGEI, 2004:130).

La estructura orgánica de la Dirección esta conformado por las siguientes direcciones:

Dirección General, Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena, Dirección de Educación Básica, Dirección de Apoyos Educativos, Dirección para el Desarrollo y Fortalecimiento de Lenguas Indígenas,

La DGEI, plantea 42 lineamientos generales con lo que opera con una educación intercultural bilingüe. En estos lineamientos se señala que la dirección impulsará el desarrollo de proyectos y programas remediales o compensatorios, promoverá la generación de condiciones sociales, administrativo y pedagógico y procurará el uso y la enseñanza en lengua materna.

La DGEI considera que “La educación intercultural es aquella que reconozca y atienda la diversidad cultural, lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que atiendan a la libertad y justicia para todos” (DGEI en Barriga, 1999:20). En mi opinión la concepción intercultural de la DGEI, es generalizada y no representan una propuesta concreta, porque se intenta retomar puntos importantes que influyen en las relaciones interculturales pero sólo se señalan y no se problematizan, por lo que me da la impresión de que su propuesta no busca enfrentar el problema, contrario a esto sólo se limita a dar una respuesta parcial muy limitada.

A pesar de los años que lleva operando esta dirección no se han logrado ver grandes cambios ante la larga lista de necesidades que existe.

c) El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)

En septiembre de 1971, se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como un organismo descentralizado, su misión ha sido generar condiciones de equidad educativa en el país, prestando servicios educativos en la regiones en desventaja social mediante programas y modalidades educativas propios y adecuados a las situaciones de vida de la región, además, consigue y asigna recursos para superar las diferencias materiales y educativas de las escuelas públicas (CONAFE, 2004:24).

La intervención del CONAFE es a través de una metodología multinivel, en donde las y los alumnos desarrollan habilidades para transmitir el conocimiento a las y los compañeras de otros niveles, es decir se rompe con la idea tradicional de la figura docente, pues aquí el conocimiento no solo es del docente al alumnado sino también entre las y los mismas.

CONAFE opera con la participación de jóvenes como figura docente, estos jóvenes realizan su servicio social y son nombrados Instructoras/es Comunitarios que tienen entre 14 y 24 años de edad y son egresados de secundaria y/o bachillerato, previo a su desempeño como instructores reciben capacitación inicial. Al término de su servicio, el cual debe ser como mínimo un año se les otorga un apoyo económico para que puedan continuar sus estudios. Entre las/los Instructoras/es Comunitarios existe el interés de continuar con una formación académica, pero no cuentan con los recursos económicos para lograrlo, por lo que CONAFE representa un medio que a resultado atractivo entre algunos jóvenes indígenas para lograrlo, a pesar de que el ingreso recibido es bajo.

En 1994 el CONAFE comienza a impartir educación bilingüe comunitaria, a través del Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena (PAEPI), en este proyecto se trabaja de manera conjunta, en donde se involucra a la comunidad, relacionando la vida y saberes comunitarios en el proceso educativo. La educación que se imparte es bilingüe, debido a que en varios casos las/los instructores pertenecen a la comunidad y son hablantes de la lengua.

Actualmente la intervención de CONAFE es a través de los siguientes programas y modalidades:

- Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena
- Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante
- Posprimaria Comunitaria
- Proyectos Culturales
- Investigación Educativa

La Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI), es un proyecto bilingüe intercultural, que opera en comunidades marginadas de menos de 100 habitantes para el caso de primaria y menos de 500 en el caso de preescolar y no

sólo opera en los estados con población indígena, desde el año 2000 se ha incorporado a atender población indígena residente en el Distrito Federal.

La educación que se imparte en las comunidades originarias, se dirige también a la población en rezago (extraedad). A través de la MAEPI se logra que las y los alumnas interaccionen con su medio, natural, cultural y escolar, armonizando los saberes de la comunidad y los conocimientos de la cultura universal.

La MAEPI propicia el desarrollo de habilidades y competencias a partir del diseño, práctica y presentación de proyectos de investigación; y problematiza el conocimiento escolar, para superar la confrontación entre los saberes universales y los conocimientos culturales indígenas (CONAFE, 2004:62). La propuesta y el diseño del trabajo del MAEPI resulta interesante, sin embargo la formación de las/los instructores puede estar limitado el desarrollo del trabajo, debido a que tienen una formación básica, y se puede decir que hasta deficiente, lo cual se puede ver reflejado en las evidencias de trabajo con las que cuenta CONAFE.

Entre los objetivos principales de CONAFE destaca la recuperación de las lenguas indígenas y la revaloración de su cultura, a través del desarrollo del bilingüismo oral y escrito para lo cual diseñó estrategias en sus guías de trabajo.¹⁴ En estas guías se busca que las/los participantes en el proceso de aprendizaje, generen material de apoyo como: diarios, libros, audiovisuales, grabaciones, etc, Con la creación de el material CONAFE reconoce que para hacer posible la enseñanza de la lengua indígena es necesario crear un contexto en donde se haga uso de ella, por lo que propone con esto cubrir esta necesidad.

Para enseñar una lengua el contexto es de suma importancia para aprenderla, ya que éste representa un fuerte apoyo para darle sentido. Una de las dificultades para la recuperación de la lenguas indígenas es la desventaja y choque con el que se

¹⁴ Las nombradas guías de trabajo son una especie de manual que se les da a las/los IC para programar su trabajo en el aula

enfrentan los y las hablantes o los/las interesadas en aprenderla, por no contar con los medios de comunicación como radio, televisión y diarios que consideren la lengua, por lo que el único medio que sirve para reforzarla es su uso cotidiano entre los hablantes de la misma. Otra dificultad está en la escritura, pues no se cuenta con un diccionario de la lengua de cada región que sirva de apoyo.

El trabajo que realizan las y los I.C ha sido de suma importancia en el proceso escolar, pues su pertenencia a las comunidades y el ser hablantes de la lengua indígena, son dos elementos que ayudan en el aprendizaje de las y los niños, sin embargo, es necesario reconocer que existe deficiencia en su formación académica, y esto provoca que la enseñanza que se ofrece sea también deficiente.

d) La Coordinación de General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)

El 22 de enero del año 2001 se creó la Coordinación de General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública, los objetivos de la coordinación son:

1. Mejorar la calidad de la educación destinada a poblaciones indígenas
2. Promover la educación intercultural bilingüe destinada a poblaciones indígenas a todos los niveles educativos.
3. Desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos.

En estos objetivos señala Sylvia Schmelkes;

“el primero está destinado a la educación básica, constituye un objetivo que se a perfilado desde hace tiempo, sobre todo a través de la Dirección General de Educación Indígena. Los otros dos objetivos son enteramente novedosos, pues a la fecha, la educación indígena se destinaba sólo a ellos y ahora se entiende que la educación intercultural es una educación para todos los mexicanos y eso nos ha

involucrado en tareas de desarrollo curricular que se ha apoyado en consultas a los pueblos indígenas para alimentar los contenidos de educación básica en el país” (Schmelkes en CGEIB, 2007: 382 y 383)

La CGEIB trabaja a través de los siguientes direcciones:

- Dirección de Desarrollo del Curriculum Intercultural
- Dirección de Educación Informal y Vinculación
- Dirección de Formación y capacitación de agentes Educativos
- Dirección de Educación Media Superior y Superior
- Dirección de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas
- Dirección de Investigación e Innovación
- Dirección de Información y Documentación

Esta coordinación se encarga de promover la educación con un enfoque intercultural y bilingüe en las distintas escuelas, creando planes y programas de estudio, así como materiales y métodos educativos con un enfoque intercultural. Proponen también estrategias pedagógicas orientadas a erradicar actitudes racistas y favorecer la valoración de la diversidad, para desarrollar valores y actitudes que reflejen el reconocimiento de la igualdad. Se trabaja también con las profesoras y profesores a través de talleres.

La dirección de investigación e innovación dirigida por el Mtro. Francisco Lara, ha promovido en las escuelas que imparte educación básica el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el D.F (PEIBDF), con la participación de la Subsecretaría de Servicios Educativos en el D.F, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

Los propósitos principales del PEIBDF son;

- Impulsar una propuesta educativa, desde un enfoque intercultural, que permite atender con calidad, pertinencia y equidad a los niños y niñas indígenas que asisten a la escuela en el D.F.
- Fomentar que los niños y niñas de todas las escuelas preescolares y primarias del D.F. conozcan y valoren los aportes culturales, tanto propios como de otros grupos.
- Promover que las escuelas orienten sus proyectos escolares desde un enfoque intercultural, para lograr una educación de calidad con equidad.

El trabajo del PEIBDF, se lleva a cabo con el apoyo de publicaciones de la misma coordinación como son: “Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural”, “Enseñanza de castellano como segunda lengua”, “Enseñanza de lengua indígena como lengua materna”, “El enfoque intercultural en la educación. Orientación maestros de primaria” y el cuaderno de trabajo “Relaciones interculturales”, así como 19 tomos de antologías digitales.

En estos materiales se percibe un trabajo escueto en las lenguas indígenas, pues de las 22 publicaciones como material de apoyo solo 3 de ellos son enfocados a la lengua, mientras que la mayoría son para dar a conocer el enfoque intercultural de la coordinación proponiendo estrategias metodológicas para el trabajo en el aula.

El trabajo que se realiza en los jardines de niños oficiales del Distrito Federal, se ha llevado a cabo en 149 de estas instituciones, con el apoyo de instructoras e instructores que pertenecen al CONAFE, la labor se basa en el fortalecimiento de las lenguas originarias.

Mientras que la Dirección de Desarrollo del Curriculum Intercultural, esta enfocada a las telesecundarias.

En la CGEIB “el enfoque intercultural pretende contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural de las escuelas, a mejorar las

relaciones entre los sujetos, y a fortalecer los planes y los programas de estudio, la organización de la enseñanza, las actividades didácticas en el aula y la gestión institucional” (CGEIB, 2004:11)

Entre los resultados obtenidos por las instituciones gubernamentales, está lo que señala el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2001-2006), pues muestra que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública atiende a 1 109 932 niños indígenas en edad de cursar el preescolar y la primaria, mientras que el Programa de Atención Educativa a Población Indígena (PAEPI) del Consejo Nacional para el Fomento Educativo atiende aproximadamente a 30 000.

Por otro lado, la DGEI se ofrece a 49 pueblos en 24 de las 31 entidades federativas del país y cuenta para su operación con libros de texto gratuitos en 33 lenguas indígenas. Mientras que el PAEPI (de CONAFE) opera en 16 estados de la República y el universo lingüístico que ha atendido es de 64 lenguas.(Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006:18) Por otro lado Ku Herrera señaló en 2001, que más de 400 mil niños indígenas en edad escolar en todo el país se encuentran en abandono total, y que de los 800 mil que atiende la Secretaría de Educación 500 mil reciben clases al aire libre “debajo de un árbol o en el mejor de los casos, en aulas improvisadas de cartón y madera”(Navarro, 2001)

2.4 La educación superior en México

En México el Sistema de Educación Superior (SES) comprende la totalidad de instituciones de formación en los niveles de técnico profesional, licenciatura y postgrado, en este nivel educativo se forman profesionales en todas las ramas del conocimiento, lo cual “genera” un bienestar individual pero sobretodo social por la relación que tiene con el beneficio del desarrollo del país.

Las expectativas que se depositan en la educación superior son diversas igual o más que sus desafíos, tales como; su papel en el conjunto del desarrollo social, la igualdad de oportunidades en su ingreso, proporcionar educación de calidad, su vinculación con el mercado laboral, etc, sin escapar de disputas políticas, monetarias-comerciales y culturales, lo cual ha provocado que el SES en general se diversifique.

Durante los noventa, el SES mexicano registro importantes transformaciones en los ámbitos de su organización, dimensión, distribuciones y desempeños (Rodríguez, 2007: 2-5) como respuesta a las nuevas necesidades que demanda la población. Los cambios que requiere el SES se pueden clasificar en internos y externos, los primeros giran entorno a su administración y organización, que impactan en los estudiantes, directivos, docentes y administrativos, pero que pueden estar influidos por los segundos, los factores externos, pues en estos intervienen organismos internacionales, partidos políticos, el gobierno, la sociedad civil, entre otros.

Ante lo anterior el desarrollo de las universidades contemporáneas ha transcurrido en medio de tensiones, impulsos, y resistencia de los diversos actores e instancias involucradas.(Muñoz, 1995:10). Lo cual impacta también en la dinámica social.

La función social de las IES la podemos entender como “la finalidad última y amplia para la cual se quiere que el sistema de educación superior y sus instituciones sirvan a la sociedad en su conjunto, y la cual les es asignada a las instituciones para instrumentar la relación que se establece entre la educación superior y el conjunto de los actores de la sociedad; es decir que es el papel central y primordial que se espera que juegue la educación superior en la conformación de las relaciones sociales, y del cual deberá desprenderse el conjunto de acciones concretas que, de acuerdo con ese papel, se instrumentarán en las instituciones de educación superior y en otras instancias de la sociedad cuando éstas se relacionen con la educación superior”

(Villaseñor,2003:97). La función social puede ser fragmentada para su análisis, entre la función social originaria y la función social asignada.

Guillermo Villaseñor García, considera que hay dos ejes que estructuran la función social originaria de las IES; “1)el cultivo del conocimiento, con todas las exigencias filosóficas, científicas y metodológicas que lo acompañan; y 2)el servicio a la sociedad, como una consecuencia de la aceptación de que ciertas necesidades generales de la sociedad requieren del conocimiento para ser solucionadas y que ese conocimiento lo pueden aportar las instituciones educativas.” (Ibíd. :83) Las IES desde sus orígenes se encargan de generar y recopilar el conocimiento y de ponerlo al servicio de la sociedad. Estos dos ejes estructurantes de la función de la IES señala el autor “los encontramos desde los primeros tiempos de las universidades, en sus aspectos fundamentales se han mantenido como componentes constantes de la función social de las IES a lo largo de la historia” (Ibíd:86) aunque hay épocas en las que se le da mayor énfasis a uno que a otro.

Paradójicamente las IES “se han mantenido igual a través de la historia, sin ser idénticas en todos los momentos,”(Ibíd:87) es decir responden a su función originaria, pero con distintas direcciones y dimensiones, pues la respuesta depende en gran medida de su contexto, “cada universidad o institución educativa tiene una ideología, entendida como el conjunto de apreciaciones formuladas acerca de los diferentes componentes de la realidad y de las relaciones que constituyen el contexto en el cual se desenvuelve la institución. Además, cada institución se desarrollo de acuerdo con un conjunto de valores científicos, sociales, estéticos, éticos o políticos que conforman la axiología que tipifica a cada institución ante sus miembros y ante la sociedad,” (Ibíd:91) si bien las instituciones dan respuesta a los dos ejes de su función originaria, en el como lo hacen influye toda una ideología. La importancia de la función social originaria esta basada en que está es el punto de partida del trabajo de las IES y de donde derivan la relación entre las IES y la sociedad.

Por otro lado, la función social asignada es la puesta en acciones de la función originaria, “se podría decir que la función social originaria tiene un carácter histórico diacrónico y además permanente, mientras que la función social asignada tiene un carácter histórico sincrónico y cambiante.” (Ibíd.;94) La función social que se asigna así misma cada institución puede incluir “la colaboración para un desarrollo sustentable, para una cultura de paz, de respeto a los derechos humanos, de vinculación con el mundo del trabajo, de desarrollo integral de los alumnos” (Ibíd:95) por supuesto esto no significa lo mismo en todos los países pues en esto influye el tipo de cultura, el desarrollo del país y los procesos históricos, pues “los valores, la ideología y los intereses se hacen presentes en la diversidad de funciones sociales asignadas y con frecuencia quedan ocultas tras la polisemia de las expresiones verbales”(Ibíd :95)

Actualmente los objetivos sociales que se le han asignado a la educación superior están fuertemente influenciados por los principios neoliberales y sus orientaciones son emitidas por organismos internacionales y nacionales, uno de estos organismos es la ANUIES, esta institución señala que dentro de la misión y los objetivos que tiene el SES esta el siguiente: “Las dos primeras décadas del siglo veintiuno, la misión del SES es la de lograr el mejoramiento del conjunto y de cada una de sus instituciones, gracias al compromiso de sus miembros en procesos rigurosos y difusión de la cultura y servicios de la sociedad con altos niveles de calidad (...) llevarán a cabo las funciones de docencia en diversos niveles, generación y aplicación del conocimiento, preservación y difusión de la cultura (...) incluyendo:

- Alto grado de pertinencia, en función de las necesidades del entorno;
- Mayor cobertura, como proporción de la demanda atendida
- Alta eficiencia, como proporción del egreso de estudiantes con respecto al ingreso
- Elevados niveles de rendimiento académico; y

- Una cuidadosa atención a la equidad, para ofrecer apoyos especiales a quienes más lo necesiten y merezcan (ANUIES,2000:167)

El Objetivo general del SES es:

“Promover el mejoramiento de los niveles de desempeño, la pertinencia, la cobertura, la eficacia y la equidad con que realizan sus funciones las IES mexicana, impulsando el crecimiento y/o la consolidación cualitativa de cada una de ellas, en los 32 sistemas estatales de la educación superior y del conjunto del SES” (ANUIES,2000 :167)

La ANUIES hace énfasis tanto el objetivo como en la misión del SES sobre la equidad que debe existir en este sistema, así como su eficacia y pertinencia. En estas características se encuentra el enclave de los desafíos que las IES tienen ante la población indígena.

La ANUIES anuncia en su documento “La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo.” que la educación superior necesita implementar una serie de modificaciones, señalando que: “ un sociedad sea mundial o nacional, inmersa en un proceso de cambio acelerado en todas las esferas de la vida humana(...), exige transformaciones profundas en la organización y operación de la educación en general y la terciaria en lo particular” (Villaseñor, 2003:166), en este documento la ANUIES en su apartado 6.*En el año 2020 las IES contribuyen a la preservación y a la difusión de la cultura regional y nacional, en el contexto de la cultura universal y realizan sus funciones en estrecha vinculación con los diversos sectores de la sociedad.* Señala los siguientes puntos¹⁵ :

¹⁵ Estos son solo algunos de los puntos que se encuentran en el documento. Todos los puntos completos pueden ser extraídos del documento “La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo”

- Las IES (...) cumplen con la finalidad de hacer partícipes de los beneficios a todos los sectores de la sociedad y la cultura a todos los sectores de la sociedad (...)
- Las IES han superado por completo las visiones aislacionistas y tienen en cuenta las necesidades de su entorno para la planeación y el desarrollo de sus actividades
- Las IES han precisado los ámbitos y alcances de sus programas relacionados con la preservación y difusión de la cultura y coadyuvan con el esfuerzo de los diversos organismos de la sociedad en lo que se refiere a estas actividades
- Como instituciones en las que se cultivan las más diversas expresiones del pensamiento, las IES contribuyen a la divulgación de los conocimientos científicos y humanísticos, a la justa valoración de la ciencia y la tecnología y a la consolidación de los valores e identidad nacionales en el contexto de un mundo con una fuerte interdependencia cultural
- Las IES aportan soluciones a los retos y desafíos del desarrollo sustentable del país, con atención especial a las comunidades menos beneficiadas (...)
- Cada una de las IES, según su propia misión, ha fortalecido las actividades de vinculación con diferentes sectores de la sociedad, han surgido modalidades nuevas y se cuenta con políticas institucionales flexibles que desarrollan formas creativas de interacción con sectores productivos y de servicios en los ámbitos privado, público y social. (ANUIES, 2000, 139pp)

Uno de los puntos que establece este documento, en cuanto a los recursos económicos es lo siguiente:

“A nivel nacional y estatal existen sistemas de becas y crédito educativo para apoyar a los estudiantes de bajos recursos y alto desempeño académico, con la participación de gobiernos, exalumnos, fundaciones, el sector productivo y las IES. El

otorgamiento de las becas se da de manera diferenciada en función del desempeño académico y las condiciones socioeconómicas de los alumnos” (ANUIES,2000)

Los puntos que señala la ANUIES actualmente los podemos ver reflejados en el programa que esta misma institución ha creado para la atención de los estudiantes indígenas, conocido como Unidad de Apoyo para los Estudiantes Indígenas (UAPEI), en las distintas IES¹⁶ ante el reconocimiento de que “un buen comienzo para adaptar nuestras instituciones a los restos del siglo XXI es crear y mejorar programas que atenúen las desigualdades, fortalezcan la posibilidad de la libertad y propicien la convivencia y el desarrollo en la diferencia (Flores-Crespo, 2005:93). La ANUIES ve en la UAPEI la posibilidad de cambio en las instituciones convencionales.

Si bien se empiezan a desarrollar espacios y programas para la atención de la población indígena en las IES, es importante también saber el tipo de trabajo que es necesario realizar, una referencia de este trabajo se dio “en 1999, [en donde se] organizó un Seminario sobre la educación superior y los pueblos indígenas, [y se] estableció como principio orientador para la educación superior indígena, que debe estar estructurada sobre la transmisión de sistemas integrados de conocimientos holísticos y enraizarse en la fuerza viva de la espiritualidad indígena, que permita el enriquecimiento de valores éticos y humanistas. La finalidad de la educación indígena (en este caso, referida a la educación superior) debe ser realista y práctica, debe también reflejar la riqueza espiritual de las cosmogonías y de las filosofías indígenas, fuentes inagotables de sabiduría y de equilibrio armónico del ser humano en su tierra, en su pueblo” (Cunningham en Didou y Remedi, 2006: 29).

La búsqueda de cambios curriculares en las IES puede ser proceso difícil de lograr, sin embargo un ejemplo de las posibilidades de llevarlo a cabo es la materia que se imparte en distintas facultades en la UNAM por medio del PUMNM y que tienen valor curricular, o si el interés está en tener una mayor influencia en los planes

¹⁶ Este tema se desarrollo en el Capítulo II de éste trabajo

y programas con respecto a integrar el conocimiento indígena, esto se puede llevar a cabo en las universidades propiamente indígenas o en las nuevas Universidades Interculturales.

2.4.1 La población indígena en la educación superior

Entre los problemas del SES por resolver, se encuentra la posibilidad de acceso para población en general, pues, “Asisten a este nivel educativo solamente una de cada cinco personas entre los 9 y los 23 años de edad, si bien hace poco más de una década esta proporción era de 12 por cada 100” (Schmelkes, 2004:9). Con el propósito de disminuir la marginación y exclusión, se han incorporado variados y en algunos casos nuevos modelos de gestión escolar, con el objetivo de hacer una educación superior democrática, sin embargo, los logros no han sido mayores ni democráticos.

Existen diversos factores que impiden el acceso a la educación superior, pero también son diversos las trabas con las que se enfrentan las y los estudiantes que ya están incorporadas a las IES. El director del Instituto de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, señala tres factores que muestran que el sistema escolar superior es obsoleto e induce al fracaso, el factor uno es la rigidez curricular, el segundo el factor socioeconómico y el tercero la burocracia universitaria (Del Valle, 2006). Con esto entonces nos damos cuenta que por un lado existe la necesidad de aumentar la oferta y hacer más accesible el ingreso, y por el otro también es necesario trabajar en la permanencia y la terminación satisfactoria de las y los estudiantes, lo cual implica un trabajo global por parte de las instituciones.

Lo anterior permite visualizar que independientemente de las condiciones socioeconómicas, la población universitaria o aspirantes a este nivel se encuentran ante un sistema universitario con diversas deficiencias, el trabajo de los propios afectados puede ser una alternativa para lograr mejoras, como lo señaló el Dr. Juan

Ramón de la Fuente; “la participación activa y comprometida de la sociedad civil es la que puede colocar los cimientos éticos y técnicos que requiere un Estado moderno, esbelto y ágil; que provea a la población de los servicios básicos entre ellos la educación”(León, 2007). Por su parte, los pueblos originarios en los últimos años han mostrado una gran lucha por buscar derechos diferenciados y acceso a espacios institucionales con reconocimiento cultural, con el objetivo de eliminar su invisibilidad provocada por la exclusión del sistema político, económico y social.

2.4.2 La atención escolar a la población indígena en la educación superior

En el trabajo de una auténtica educación democrática se requiere extender los beneficios de la educación superior a toda la ciudadanía, cualquier política en contrario es antidemocrática (González, 2001), por lo que en la actualidad se busca generar alternativas de acceso a los miembros de algunos grupos específicos, como es el caso de los pueblos originarios a través de diversificar la oferta.

Una institución de educación superior que tienen más tiempo con una oferta para la población indígena es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La UPN en 1982 “pone en marcha la Licenciatura en Educación Indígena, convirtiéndose en una de las primeras instituciones de Educación Superior en América Latina en abrir sus puertas a este sector de la población”(ANUIES/UdeG, 2004:32).La propuesta de la UPN tiene un enfoque particularmente indígenas, por lo que las/los aspirantes demuestran en el proceso de selección ser parte de algún pueblo originario, por lo que su oferta no está dirigida a las/los no indígenas.

También el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), en colaboración con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Originarios (CDI) imparte desde 1991 la Maestría en Lingüística

Indoamericana, la cual se sustenta en tres principios básicos; especialización en lenguas Amerindias, Interdisciplinariedad e interculturalidad. La oferta esta dirigida a estudiantes indígenas y no indígenas, y de otras regiones del continente.

El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CEDER), es una institución que se encuentra en Puebla, es privada e imparte licenciaturas en Planeación para el Desarrollo Rural, con salidas técnicas intermedias en Educación, Producción, Microempresas y Desarrollo Humano. En 1990 ésta institución recibió el reconocimiento oficial por parte de la Secretaria de Educación Pública del Estado Puebla. La CEDER marca en su plan de estudios un trabajo fuertemente vinculado con la comunidad, en el que las y los alumnos realizan trabajo de campo a través del taller de vinculación comunitaria. Éste centro recibe apoyo del gobierno para su sustento y los alumnos son beneficiados con becas a través de la Secretaria de Desarrollo Social (Sedesol). En el años 2004 se tenía 87 profesionales y 143 técnicos egresados (Osollo en CGEIB, 2007: 405-410).

Universidad Comunitaria de San Luís Potosí, oferta diez licenciaturas en: Ingeniería Industrial, Administración Pública Municipal, Desarrollo Económico Regional, Derecho, Derecho Indígena, Turismo Sustentable, Sistemas Computacionales Administrativos, Lenguas Indígenas, Antropología y Salud comunitaria, Ciencias de la salud e Ingeniería. El sustento financiero de la institución es por tripartita; 1. a través de sus propios ingresos, 2. Del gobierno del estado a través de la Secretaria de Educación y 3. Del gobierno municipal. Esta universidad tiene un enfoque intercultural y en sus planes de estudio se imparten cursos sobre las lenguas indígenas de la región. Esta institución cuenta con el registro de validez oficial omitido por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado y se beneficia del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Silva en CGEIB, 2007: 437-445).

El 4 de septiembre del año 2004 comenzó a funcionar el Centro Universitario Regional del Totonacapan, Veracruz, Regida por el Fomento de la Educación

Superior, Investigación y Desarrollo, A.C. (Fesidrac), esta institución oferta las licenciaturas en; Pedagogía, Administración, Derecho y Contaduría. La institución se encuentra vinculada con la comunidad pues ofrece talleres y capacitación a los pobladores de la región. Contribuyen al fortalecimiento de la lengua totonaca, al impartir su enseñanza. Los profesores que enseñan la lengua son etnologúistas de la etnia. Este centro educativo nace desde la sociedad civil y por su carácter de institución privada no ha podido beneficiarse del Programa Nacional de Becas ni del apoyo financiero gubernamental (González en CGEIB: 411-419)

Otra institución es la Universidad Indígena Latinoamericana (UIL), ubicada en Cuetla, región de los indígenas chontales del estado de Tabasco en México. Inició actividades en una granja de pollos en septiembre del año 2001, y en el mes de mayo de 2004 fue reconocida por el ayuntamiento y las comunidades indígenas de Centla. Ingeniería civil, administración con orientación a industria agropoecuaría, ingeniería en sistemas y derecho fueron, recibiendo primeramente a 150 alumnos. Además de la especialidad en medicina tradicional, ofrece talleres de música regional artesanías, oratoria, dibujo, pintura y lengua chontal (Sandoval, 2004:48)

En la creación de nuevas IES, se está trabajando con las llamadas Universidades Interculturales (UI), con una orientación intercultural (como su nombre lo indica) y privilegiadamente para formar estudiantes indígenas, porque estarán ubicadas en zonas de alta densidad de población indígena, pero éstas también estarán abiertas a todas aquellas personas interesadas en trabajar para promover el desarrollo de los pueblos indígenas. Este proyecto tiene el objetivo de crear 10 Universidades de este tipo, para triplicar la matrícula de indígenas en las IES, estas nuevas instituciones ofrecerán la ventaja pedagógica que da la relación entre culturas, una ventaja que debe aprovecharse. Otro argumento de la creación de las Universidades Interculturales, es que la presencia indígena en el terreno universitario permitirá irradiar la presencia, los conocimientos y la cultura indígena al resto del mundo y también permitirá que se reconozca el conocimiento indígena. Esto impone la tarea de que, desde la universidad, se difunda lo que es el conocimiento indígena y los valores

indígenas, que la cosmovisión indígena entre en el concierto del diálogo entre culturas que se da en el mismo universo. (CGEIB, 2007:386). El uso del término intercultural en el nombre de estas instituciones pretende mostrar que las universidades no reproducen la idea segregacionista que puede generar el término indígena.

Para el apoyo de las nuevas UI, se diseñó un modelo educativo, el cual sirve de apoyo para la apertura de cada una de las UI, ese modelo educativo ha sido retomado en base a las necesidades de cada una de las universidades

El modelo educativo general, señala que entre su principal objetivo está contribuir en el desarrollo de los pueblos originarios, pues estas universidades deberán estar vinculadas con estos.

En cuanto a la apertura de las UI, estas deberán cumplir con un estudio de factibilidad, el cual permitirá conocer el contexto de la región en donde operaran estas instituciones. Este estudio deberá contener; las condiciones socioeconómicas de la población de donde se va implementar la institución, las necesidades actuales y futuras en el ámbito profesional, la oferta y demanda del servicio educativo, las expectativas sociales que se tiene hacia este nivel, las necesidades científico culturales de la región y las contribuciones que puedan generar las UI, la formación profesional de quienes podrían formar parte del proyecto, entre otros aspectos.

Con respecto a la construcción de las UI, se requiere que los municipios donen el terreno y que las instalaciones sean a pequeña escala (máximo con tres mil estudiantes), pero no por esto que no cuenten con espacios mínimos que requiere una universidad como aulas, para talleres, centros de cómputo, laboratorio(s) y centro (s) de documentación.

Para el inicio del trabajo de las UI es necesario contar con un convenio que exprese la obtención del financiamiento. Dicho financiamiento deberá ser

proporcionado y compartido por partes iguales, tanto por la Federación como por el gobierno estatal.

El modelo educativo de las UI tiene la misión de “promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país”(CGEBI, 2006:145)

Las UI desarrollaran funciones como; vinculación con la comunidad, investigación, difusión y preservación de la cultura. Las estrategias que utilizarán para formar a los y las estudiantes y para cumplir con sus funciones son; en materia del enfoque psicopedagógico, es trabajar con un proceso activo que estimule el desarrollo de habilidades sustentado por el constructivismo sociocultural, el cual consisten en vincular la vida cotidiana con la vida académica, en la vinculación con la comunidad en pro al desarrollo de la misma se busca que el servicio social tenga efecto en las necesidades de las comunidades y que a su vez genere en el y la estudiante competencias para la aplicación de sus conocimientos, para la mejora del desarrollo académico se plantea trabajar con un programa de tutorías con la intención de dar una atención integral a los y las estudiantes.

Los programas de las UI están divididos en tres fases; la primera es la formación básica que se contemple que este integrada por actividades académicas como son; Taller de expresión y comunicación en Lengua Indígena, Taller de lectura crítica y redacción de textos en español, Taller de vinculación con la comunidad, Seminario sobre; naturaleza individuo y sociedad, Taller de Metodología de Investigación Científica, Seminario sobre introducción al Enfoque Intercultural, Taller de Información y Computación, Taller de Idioma extranjero, Otras lenguas; la segunda fase esta dirigida a la Formación Intermedia(profesional asociado PA), la cual es una nueva propuesta que presentan las UI la cual consiste en que los y las alumnos cuenten con un perfil de competitividad temprana “El nivel de PA se deberá cursar cuatro semestres posteriores al ciclo de formación básica en la Universidad Intercultural; una vez concluidos, el estudiante podrá integrarse a ejercer actividades profesionales

propias de este nivel de estudios, o bien, cursar- si así lo desea- el segundo ciclo de especialización, de acuerdo con los requerimientos de cada área de estudios, para obtener el título de licenciatura”(CGEBI, 2006:179). La tercer fase es la formación profesional (nivel licenciatura), en la que “el egresado será capaz de adquirir, sistematizar y generar nuevos conocimientos, desde la perspectiva intercultural, en relación con: el entorno natural; la problemática que enfrentan las comunidades indígenas; las perspectivas que desarrollo de los diferentes pueblos indígenas, la situación actual del país, así como el potencial de contribución que los profesionales formados en esta perspectiva podrán ofrecer para impulsar el desarrollo regional y nacional. Así mismo podrán manejar científica, metodológica y técnicamente procesos de análisis de problemas del desarrollo sustentable a nivel comunitario, regional, nacional, así como desarrollar trabajo colectivo y cooperativo por medio de actitudes de respeto, diálogo y participación democrática, y a la vez podrá impulsar procesos de comunicación en la lengua propia tanto oral como escrita y en otras formas de comunicación” (CGEBI, 2006:178)

El diseño curricular de las UI marca cinco ejes transversales en los contenidos educativos, los cuales serán impartidos a los largo de la formación de las y los alumnos. El eje 1.Lengua, Cultura y Vinculación con la comunidad, manifiesta promover las manifestaciones culturales y el fortalecimiento de las lenguas indígena en los trabajos académicos, así como generar nexos entre las comunidades indígenas y las UI. 2. El eje disciplinar, corresponde a la formación profesional de cada licenciatura que deben adquirir los y las estudiantes. 3. El eje axiológico, promueve generar consciencia y sensibilidad en lo y las estudiantes sobre el compromiso social con la diversidad cultural. 4.El eje Metodológico, se centra en las prácticas sociales como estrategia de aprendizaje, que genere habilidades y capacidades para la solución de problemas, apoyados de distintas herramientas como el trabajo individual y en equipo, así como en la tecnología.5. Eje competencias y Profesionales, comprende el conjunto de competencias que se desarrollarán en la trayectoria de la formación profesional, tanto las competencias específicas como las competencias genéricas.

Entre las licenciaturas que se impartirán en las UI están; Lengua y Cultura, desarrollo sustentable, Comunicación intercultural y Turismo Alternativo o Sustentables, y se prevé diversificar esta oferta integrando licenciaturas como Economía Solidaria, Administración y Gestión Municipal y Salud Comunitaria.

La licenciatura en Lengua y Cultura, tienen como objetivo;
“Formar profesionales capaces de promover y reactivas procesos de comunicación oral y escrita en las lenguas originarias, que contribuyan al fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas y a destacar la prevalencia que estas deben tener como mecanismos de transmisión desarrollo de los valores culturales en los que dichas lenguas se fundamentan. Estos procesos de comunicación deberán impactar el desarrollo de las relaciones sociales tanto al interior de sus comunidades como hacia el resto de la sociedad, ya que permitirán vincular su formación con la cultura propia, las culturas regionales de influencia en la región o entidad, la cultura nacional y la cultura universal” (CGEIB, 2006: 188)

El objetivo de la licenciatura en Desarrollo Sustentable es;
“Formar profesionales capaces de orientar el manejo y uso racional, adecuado y eficiente de los recursos naturales, atendiendo a la necesidad de preservar el medio ambiente a partir de los valores y tradiciones de los pueblos originarios, apoyándose en los avances de la ciencia y la tecnología que sean adecuados a las necesidades del entorno. Asimismo, podrán generar, diseñar, implementar y evaluar proyectos alternativos de producción y comercialización de la producción regional“(CGEIB, 2006: 191)

El objetivo de la licenciatura en Comunicación Intercultural es;
“Formar profesionales capaces de orientar procesos y manejar tecnologías, modelo y medios de comunicación masivos, tanto en la lengua originaria como en español, así como de potenciar su uso en el marco del fortalecimiento del compromiso social para

impulsar el desarrollo económico y sociocultural de sus comunidades y entorno regional” (CGEIB, 2006: 194)

El área de Turismo Alternativo esta;

“orientada a formar profesionistas que pueden tener un puente de comunicación equilibrada entre las necesidades de sus comunidades y regionales y la demanda creciente que existe, a nivel nacional y mundial, de la práctica de un turismo respetuoso del medio ambiente e interesado en entablar una convivencia, en términos de reciprocidad de aportación e intercambio, con las culturas de las comunidades anfitrionas” (CGEIB, 2006: 199).

Las modalidades de titulación que el modelo educativo de las UI proponen son cinco; 1. Producción de material didáctico o de difusión, 2. Informes de vinculación y servicio a la comunidad, 3. Propuesta pedagógica, 4. Trabajo de investigación o tesis y 5. Mérito académico.

En el modelo educativo de las UI se sugiere realizar una evaluación curricular externa y una evaluación interna, para contrastar la primera con la segunda. Con las evaluaciones se busca visualizar el impacto que tienen las actividades desarrolladas de las UI.

La organización de las UI, debe estar estructurada por; un rector, un consejo social, un consejo de Desarrollo Institucional y un consejo directivo.

Los planteamientos del modelo educativo de las UI ya están en operación a través de las siguientes instituciones:

- Universidad Intercultural del Estado de México (2004) que oferta las licenciaturas de; Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural, en San Felipe del Progreso Estado de México.

- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, con las licenciaturas; Lengua y Cultura, Desarrollo Turístico y Desarrollo Rural, ubicada en la Carretera Oxolotan Tacotalpan en Tabasco
- Universidad Veracruzana Intercultural, con licenciaturas en Desarrollo Sustentable y Comunicación intercultural; que cuenta con sedes ubicadas en varias zonas del estado de Veracruz.
- Universidad Intercultural del Estado de Puebla, con licenciaturas en; Desarrollo sustentable y Lenguas y cultura; ubicada en Huehuetla en la Sierra Norte del Estado de Puebla
- Universidad Intercultural del Estado de Chiapas, con licenciaturas en; Turismo Alternativo o sustentable, Desarrollo sustentable, Comunicación Intercultural y Lengua y cultura, ubicada en la calle Corral de Piedra, Ciudad Universitaria Intercultural, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, con licenciaturas en; Desarrollo sustentable y Lengua y cultura. Está ubicada en el municipio de Malinaltepec de la Montaña alta del estado de Guerrero.
- Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, ubicada su rectoría en la Fracc. Prados Verdes de Morelia Michoacán, con la licenciatura en Desarrollo Sustentable.
- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, se decreto el 20 de octubre de 2006, que oferta las licenciaturas en; Ingeniería en sistemas de producción agroecológica, Lengua y cultura y Turismo alternativo o sustentable.

Universidad Autónoma Indígena de México, se decreto el 5 de diciembre de 2001, definida como una institución pública de educación superior, descentralizada del estado con personalidad propia jurídica y con patrimonio propio, bajo el régimen autónomo. Oferta las licenciaturas en; Contaduría, Psicología Social Comunitaria, Turismo empresarial, Forestal (Biotecnología), Sistemas de calidad, Derecho Sociología rural, Sistemas Computacionales, Forestal (Silvicultura) y Desarrollo sustentable, Oferta también tres maestrías en Educación Social, Economía y negocios y Ventas y el doctorado en Estudios para la paz y el Conflicto con modalidad escolarizado, semi escolarizado, mixto y en línea. Está ubicada en Mochicahui, El fuerte, Sinaloa.

Jesús Ángel Ochoa, rector de está universidad señala que esta institución se trata de un nuevo modelo docente profesional, donde se eliminaron los exámenes de admisión, al igual que los alumnos reprobados; estos no asisten a las clases de la forma tradicional, por contar con asesores con cada uno de sus materias, quienes estimulan el autoestima, abriéndolos a la confrontación y competencia en los mercados de trabajo en sus lugares de origen o en el resto del país. En este nuevo modelo pedagógico, los estudiantes de manera individual, son evaluados mediante sinodales. Los conocimientos adquiridos por ellos no entran en choque con sus creencias y formas de vida. (Cabrera (a), 2002). Posteriormente esta universidad se incorporo al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la Secretaría de Educación Pública, por lo que se supone que recibiría apoyo económico, en la práctica esta institución se ha tenido que enfrentar a una crisis financiera, pues en ese mismo año se anuncio que a la universidad estaba al punto de colapso, pues estaba *al borde de la paralización por carecer de fondos para el suministro de alimentos de los alumnos, pago de salarios de las últimas cuatro quincenas y cobertura de los servicios de agua potable y luz eléctrica (...)* por que el gobierno federal no cumple con la entrega de 4 millones de pesos prometidos(.) (Cabrera (b), 2002)Lo cual permite generar la duda sobre el verdadero compromiso hacia estas instituciones.

Otra institución que cuenta con formación académica en el medio indígena es la Universidad Nacional Autónoma de México, que oferta una Maestría en Derecho con orientación en Etnicidad, Etnodesarrollo y Derecho Indígena, la cual se encuentra inscrita en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho.

En las transformaciones a las instituciones de Educación Superior, está el proyecto de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford, con el Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAIIES), con el objetivo de “Fortalecer los recursos académicos de las Instituciones de Educación Superior participantes en el programa para responder a las necesidades de los estudiantes indígenas inscritos en ellas y ampliar sus posibilidades de buen desempeño académico en ese nivel” (ANUIES, 2005:9). Este programa nace en el 2001 con un carácter experimental-piloto, a partir de los resultados obtenidos en esta primera etapa se convoca a 73 IES de las cuales solo se recibió respuesta de diez. Los criterios de participación que se tomaron en cuenta para esta primera convocatoria fueron; a) Instituciones de educación superior públicas afiliadas a la ANUIES ubicadas en estados con mayor presencia de hablantes de lenguas indígenas y que cuenten o promuevan la presencia de estudiantes indígenas en el nivel superior; b) Que las instituciones tengan una estructura académica adecuada para establecer una Unidad de Apoyo Académico (UAA) orientada a la atención de estudiantes indígenas; c) Que manifieste compromiso para ampliar la participación y el buen desempeño académico de estudiantes indígenas a mediano y largo plazo; d) Que el y la estudiante indígena sea considerado en los programas de becas de la institución. Las instituciones participantes tenían que elaborar un proyecto que reflejara su compromiso, disposición concreta de los espacios y apoyos, para que estos fueran evaluados por representantes de la Fundación Ford y la ANUIES, los proyectos aceptados serían beneficiados por el Programa. Una vez seleccionadas las instituciones participantes se dio un taller de orientación y se definió el apoyo financiero.

Las instituciones que participan en el Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAIES) actualmente son quince,¹⁷ aunque es importante señalar que este proyecto es muy dinámico debido a rápidamente se restan instituciones por no poder responder a las dificultades con las que se enfrentan.

Los servicios de las Unidades de Apoyo Académico a estudiantes indígenas son: tutorías, apoyo académico, cursos de nivelación, orientación profesional y psicológica, información de las IES, cursos remediales, gestión de becas, vinculación con áreas de la institución, vinculación con organismos e instituciones de apoyo a indígenas, cursos complementarios, apoyo administrativo, conferencias, servicio social comunitario, actualización educativa y canalización a servicios médicos.

En la formación de los y las profesoras-tutoras la ANUIES diseñó un seminario-taller con una duración de 30hrs. "El objetivo central de la capacitación consideró que los profesores-tutores deben contar con los elementos e instrumentos necesarios para acompañar de manera personal a los estudiantes indígenas que han ingresado al nivel de licenciatura, con el fin de apoyarlos a que logren una información integral y culminen con el mayor éxito posible sus estudios en el plazo previsto en los planes de estudio" (ANUIES, 2005:26).

Las dificultades a las que se enfrentaron las IES para implementación del programa fueron diversas, entre las que destaca la localización de los estudiantes indígenas en las IES, poco interés de los y las estudiantes indígenas en participar en los programas y falta de interés de los profesores para su participación, entre otros.

¹⁷ Las quince instituciones son: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma de Chapingo, Universidad Tecnológica de Tula – Tepeji, Universidad Veracruzana, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Universidad de Guadalajara, Universidad de Quintana Roo, Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad de Occidente

Otro proyecto surgido de la estrategia de transformar las instituciones de educación superior para que reciban a los estudiantes provenientes de las comunidades indígenas, es el Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM) de la Universidad Autónoma de México, El PUMNM que se inició el 2 de diciembre de 2004¹⁸.

Tomar a la educación como campo generador de democracia, en los últimos años deviene quizá del recuerdo de la Constitución de 1917 pues “la única referencia que se hace a la democracia es en el artículo tercero constitucional, en todos los demás artículos de nuestra Constitución, no existe la palabra democracia, y se anuncia en la fracción 2, inciso A : “El criterio que orientará esa educación se basará en los resultados del proceso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanáticos y los prejuicio, además será democrático, considerando la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”(Paredes en Solana, 2005:179).

Las formas como se busca hacer de la educación un campo democrático a tomado distintos matices, como la creación de instituciones que se desenvuelven como representantes o protectores de los grupos vulnerables, o como estrategias de apoyos compensatorios, pero estas dos formas surgen de los grupos hegemónicos, y en pocos casos con el apoyo de la población indígena. Por otro lado han surgido también mecanismo que surgen desde adentro, desde los propios pueblos originarios, en algunos casos con el adjetivo de autónomo, la creación de estas son generadas como respuestas a atender condiciones económicas, políticas y culturales concretas y que no han podido ser cumplidas por el Estado, sin embargo, estos proyectos no cuentan en la mayoría de los casos con reconocimiento oficial y por tanto sin un apoyo financiero, lo cual en algunos cosas de la educación superior lo ha llevado a serio conflictos para su persistencia.

¹⁸ El análisis de este programa será parte el siguiente capítulo

Las estrategias generadas en las IES para dar un trato diferencial a los estudiantes indígenas, fueron conocidas como acciones positivas o acciones afirmativas¹⁹. Las primeras definidas por Wil Kymlicka (2002:16 y 17). como “una medida temporal que debe evolucionar necesariamente hacia una sociedad <<ciega en materia de color>> o pertenencia étnica. Lo que se pretende es remediar años de discriminación”. Bajo esta idea se trabaja también con un currículo flexible en las Universidades Interculturales, pero no todos comparten la necesidad de su existencia, pues hay quienes señalan que este tipo de acciones no demanda a los estudiantes capacidades que pueden desarrollar o que “las acciones positivas exagera el problema que se supone debería resolver, habida cuenta que hace que la gente sea más conciente de las diferencias de grupo y tenga mayor resentimiento” hacia los otros grupos. (Kymlicka, 2002: 17)

Para Giovanni Sartori (2001:88), las acciones afirmativas llevan a un trato preferencial, y por tanto “se trata de una discriminación al revés (así lo llaman de hecho sus críticos) que discriminan para borrar discriminación”, lo que generaría pensar en, por qué se exalta el ser indígena para crear políticas, y ¿cómo se define la importancia de la diferencia?, la respuesta tiene que ver con la movilidad que han tenido los pueblos originarios, a través de las demandas a ser reconocidos como ciudadanos, y en otros casos de crear proyectos autónomos para cubrir sus propias necesidades, provocando que el gobierno responda, ante la amenaza a las estructuras gubernamentales que representan las autonomías, pues son ejemplos de que si las posibilidades del gobierno son insuficientes para brindar servicios y respetar los derechos de su población, los propios ciudadanos pueden generar alternativas reguladas por ellos mismo, lo que implica una transformación del propio Estado.

La experiencia mexicana en políticas a la educación superior se encuentra aún en proceso de construcción transexenal, y la respuesta es de gran importancia.

¹⁹ Las acciones afirmativas serán retomadas con más detalle en el capítulo IV

La implementación de políticas públicas en la educación superior prometen arrojar cambios en los problemas centrales de la atención a la población originaria, esta apuesta ha tenido eco en instituciones que han generado estrategias para la atención de este sector, estas políticas también han motivado a generar propuestas alternas que surgen desde los propios indígenas y en otros casos a reconocer oficialmente instituciones que ya operaban. El reconocimiento oficial que obtienen algunas de estas instituciones les permite favorecerse de apoyo económico y en algunos casos se beneficia también a las y los estudiantes a través del programa de becas, a cambio de ciertos condicionamientos. Implementar políticas educativas en la ES a llevado a la invención de proyectos inciertos, azarosos y en algunos casos contradictorios a los objetivos deseados.

CAPÍTULO. III.
LA ATENCIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR; EN EL PROGRAMA UNIVERSITARIO MÉXICO NACIÓN MULTICULTURAL Y LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO

Introducción

En las estrategias señaladas en el capítulo anterior del Plan Nacional de Desarrollo (2000- 2006) para la atención de la población originaria en la educación superior, dejan ver que las y los estudiantes indígenas tienen que enfrentarse a una elección que influye de alguna manera en el desarrollo de su cultura y hasta en su propio desempeño escolar. Entre las opciones que tienen estas y estos estudiantes están las siguientes:

- a) Aceptar la integración de la cultura mayoritaria, en universidades convencionales (aunque en algunos casos con un trabajo relativo para ellas y ellos)
- b) Tratar de obtener los tipos de derechos y poderes de autogobierno que se necesitan para mantener su propia cultura societal – por ejemplo para crear en su propia lengua sus propias instituciones económicas, políticas y educativas -, es decir, embarcarse en su propia forma de construcción nacional concurrente; (Kymlicka, 2003:43)
- c) Aceptar su marginación permanente (Kymlicka, 2003:43) y no integrarse a las instituciones
- d) Integrarse a instituciones que se diseñaron para el rescate de sus culturas, con las limitaciones que estas presentan

De estas opciones, hay dos casos en los que las podemos ver desarrolladas; el caso 1. El Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el caso 2. La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). Los dos casos se encuentran en una etapa inicial de desarrollo ya que ambos tienen pocos años de operación, pues su inicio fue durante el 2004.

El PUMNM de la UNAM, que representa un apoyo académico especializado en el área de forma teórica busca cooperar y fortalecer la investigación y las necesidades de diversificar los modelos e instrumentos en el ámbito de la educación superior y bachillerato que favorezcan al multiculturalismo. La UIEM cuenta con una oferta que manifiesta apoyar el desarrollo y la atención educativa del medio indígena. Las dos estrategias son una apuesta en la que es necesario ir más allá de sólo responder a las demandas educativas de la población originaria, pues el trabajo debe considerar las problemáticas que desata la exclusión educativa. El trabajo que cada una de estas instituciones tiene ante el mismo hecho social difiere en mucho principalmente por ser el PUMNM un programa dentro de una universidad convencional y la UIEM por que es una universidad propiamente enfocada a atender el suceso.

Caso. 1. Programa Universitario México Nación Multicultural.

La creación del Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), fue anunciado en la Gaceta UNAM, el 2 de diciembre de 2004, bajo la rectoría del Dr. Juan Ramón de la Fuente, en respuesta al compromiso que tiene esta casa de estudios con la sociedad y con el objetivo de trabajar dando seguimiento a la reforma constitucional que define a la República Mexicana como una nación multicultural.

El PUMNM, trabaja de forma transversal en distintas dependencias universitarias tanto en el nivel medio superior como en el superior. Es un programa que aunque tiene un corto tiempo de existencia cuenta con diversas investigaciones.

Las instalaciones de este programa se encuentran ubicadas en la calle Rio Magdalena N. 100 de la delegación Álvaro Obregón, en la ciudad de México, por lo que es necesario conocer cual es la situación de la población indígena en la zona metropolitana de la ciudad de México. La estimación que dio la Comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas (CDI) muestra que en el año 2000 “749 639 indígenas vivían en la zona metropolitana, ya sea en hogares indígenas o como empleados del hogar viviendo en casa de sus patrones” (Hernández y Molina, 2006: 27) los cuales se encuentran ubicados en toda la zona geográfica de la región metropolitana de la ciudad de México, de esta población señalan Virginia Molina Ludy (CIESAS) y J. Jesús Hernández (CDI) es difícil obtener información pues resulta complejo por su invisibilidad ante la discriminación, y a pesar de eso, señalan que entre los indígenas que residen en el D.F. “encontramos desde mendigos hasta profesionistas con doctorado en ciencias o humanidades. Solamente el 20.7% de la población indígena ocupada en la ciudad lo hace en actividades que se supone acaparan a la PEA²⁰ indígena: ambulante, trabajador domestico o peón (...) los obreros y empleados o dueños de comercios establecidos son los que mayores

²⁰ Población Económicamente Activa

porcentajes de indígenas ocupados tienen (con 17.9 % y 17.5 %, respectivamente)”(Hernández y Molina, 2006:41) Aunque hay quienes se han insertado de forma satisfactoria en las distintas áreas socioeconómicas. Éstos investigadores reconocen que la población más vulnerable y por tanto que requieren mayor atención son los niños, los jóvenes y los sectores más empobrecidos pues tienen dificultades para insertarse en la sociedad.

3.1.1 La perspectiva multicultural del Programa Universitario México Nación Multicultural

El Programa considera que un eje importante del multiculturalismo son los pueblos originarios aunque no por eso creen que en el multiculturalismo se resume sólo a ellos (Boletín UNAM, 2005). La distribución del trabajo del programa permite visualizar que hay otros grupos considerado en su concepción del multiculturalismo como lo es la raza negra, esto se ve reflejado en su proyecto “La tercera raíz”.

Considerar a los pueblos originarios como eje del multiculturalismo se debe a que esta población ha experimentado una situación adversa como ciudadanas y ciudadanos mexicanos. En el PUMNM se cree que el aspecto económico ha sido una de las condiciones que obstruye el desarrollo de sus culturas como lo señala el coordinador del programa el Dr. José del Val cuando dice que la población indígena “(...) tienen que desarrollar su cultura, lengua y estética en condiciones de miseria extrema (...)”(Del Val en Luna, 2007). Por lo cual el programa genera como alternativa de apoyo a las y los estudiantes de la UNAM un sistema de becas pues considera que “la transformación profunda de la vida de los pueblos indígenas y sus regiones va estar determinada por la acción sistemática de muchos profesionales indígenas en todos los niveles” (Ibíd). La apuesta del programa está entonces en la formación de profesionistas indígenas.

La forma en que se busca atender y/o incorporar a los distintos grupos que conforman al multiculturalismo “afectan a la naturaleza de los grupos minoritarios y el tipo de relaciones que éstos desean con la sociedad de la que forman parte” (Kymlicka, 2003:25). Por lo que es necesario analizar el tipo de multiculturalismo que se requiere como lo señalan algunos cuestionamientos del autor Kymlicka (2003:52) respecto a la distribución de los beneficios; “¿cuál es exactamente la desventaja a que una minoría se enfrenta dentro de una particular estructura institucional?, ¿Lograría la propuesta de forma multiculturalista remediar en la práctica esa desventaja?, ¿Existen políticas alternativas que puedan remediar la desventaja de un modo más efectivo y menos costoso?”. Entre las respuestas que pueden surgir ante el trabajo que desarrollo el PUMNM están las siguientes:

A la primer pregunta, sobre las desventajas existentes podemos señalar que existen diversas desventajas como son, enfrentarse a un examen de conocimientos para poder ingresar a esta institución (UNAM) cuando traen de sus estados de origen una formación deficiente. Otra desventaja que quizá no es muy generalizada pero que existe, es la deficiencia en la dominación del español tanto de forma escrita como oral, lo cual repercute de forma negativa en su desempeño escolar. Las dificultades económicas es otra de las desventajas sobre todo cuando las y los estudiantes son la primera generación que emigra a la ciudad y no cuentan con apoyo de vivienda por parte de otros familiares, provocando un incremento en sus gastos por pagar una renta. Enfrentarse a una dinámica cultural distinta repercute en la transformación de la identidad de las y los estudiantes, lo cual en algunos casos se convierte en un problema y esto a su vez se convierte en una desventaja. Las desventajas que genera la discriminación es parte de las dificultades que algunas/os estudiantes tienen que enfrentar.

A la segunda pregunta sobre si la propuesta remedia esa desventaja, mi respuesta es no debido a que el PUMNM no tiene propiamente un proyecto escolar para sus estudiantes indígenas, pues solo cuenta con un sistema de becas que no logra impactar más allá del apoyo económico, es decir no hay realmente una

influencia directa en las problemáticas educativas. Si bien el programa no anuncia dentro de sus objetivos influir en el desarrollo educativo de sus estudiantes, en la práctica lo manifiesta constantemente a través del sistema de becas, sobre todo cuando algún/a universitario/o beneficiado/a con la beca presenta su examen profesional, en la gaceta se anuncia y se destaca el apoyo que el PUMNM dio al alumno/a.

En cuanto a la respuesta que puedo dar al tercer cuestionamiento sobre si existen políticas alternativas de un modo más efectivo y con menor costo, la respuesta puede darse desde dos vertientes, la interna y la externa. De forma interna la UNAM no cuenta con otro programa enfocado a esta población. En cuanto a la externa responder se vuelve complejo porque en realidad si existen otras formas de atención a la población indígena en la educación superior, pero estas tienen distintos matices. Entre las alternativas existentes del sistema educativo están las llamadas Universidades Interculturales (UI) y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEI) (apoyado por la ANUIES este último), la diferencia está en el tipo de propuesta de cada una de estas alternativas. Comparado con los costos que implica sostener una universidad el PUMNM si sería menos costoso, pero en comparación del PAEI quizá el PUMNM sea más costoso, esto probablemente por la cantidad monetaria de las becas que asignan, pues la que ofrece el PUMNM es más elevada, así como la dimensión de las instalaciones, equipo y colaboradores, el cual es relativamente más costosa la del PUMNM, sobretodo en cuestión de colaboradores, ya que cuenta con más personal que el que normalmente labora en el PAEI²¹. En cuanto a la efectividad, la respuesta es todavía más compleja pues habría que analizar afondo cada caso y saber realmente desde que punto se piensa atender el fenómeno. Pero de lo que no hay duda es que la propuesta del PUMNM como un proyecto propiamente multicultural podría ser más efectivo para sus estudiantes, pues su trabajo se muestra limitado e insuficiente.

²¹ Es necesario recordar que el PAEI tienen distinto desarrollo dependiendo la universidad que lo alberga, ya que hay institución que logran obtener mayores recursos para su desarrollo, sin embargo el estudio que la ANUIES hace a las primeras Universidades que participan, muestra que tanto las instalaciones como el equipo que logran obtener es limitado.

El trabajo y la concepción multicultural del programa dejan ver que la población no perteneciente a los grupos hegemónicos subsiste o puede subsistir bajo el sostén de los grupos dominantes, pues se depende de ellos, lo cual hace esta propuesta multicultural peligrosa, por la falta de una estrategia sin dependencia hacia las culturas indígenas. El PUMNM muestra sólo una acogida de las culturas originarias que contribuye a la asimilación que también se padece en otros espacios estructurales.

El multiculturalismo que desarrolla el PUMNM, no es un enfoque integral que busque enfrentar las dificultades que tienen las y los estudiantes indígenas en la institución, por lo que existe la necesidad de una apuesta integradora de los distintos agentes sociales e individuales que colaboran, así como de la estructura institucional.

3.1.2 Objetivos del Programa Universitario México Nación Multicultural

Los objetivos centrales PUMNM son:

1. Vincular los esfuerzos intelectuales, metodológicos y técnicos de las personas y grupos que trabajan temas relacionados con la composición multicultural indígena de la nación mexicana, dentro y fuera de la UNAM;
2. Fomentar el más alto nivel académico en los trabajos sobre el tema;
3. Planear y apoyar el desarrollo de actividades de investigación, formación y extensión y documentación sobre temas culturales de los pueblos indígenas de México;
4. Apoyar y promover la docencia de manera que aporte los elementos para el conocimiento y transformación positiva de las relaciones entre diversas culturas de nuestro país,

5. Difundir y extender conocimientos y experiencias derivados de las investigaciones y demás actividades que se desarrollen en el campo de estudios de la multiculturalidad.

El primero y segundo objetivo retoman a los pueblos indígenas particularmente como principal composición del multiculturalismo en México y con base en eso su oferta está encaminada a su investigación.

Entre las acciones ha realizar para cubrir los objetivos esta la propuesta de asesorar en la creación de planes y programas de bachillerato, licenciatura y posgrado en las necesidades de diversificar los modelos e instrumentos en el ámbito educativo.

Los cinco objetivos muestran que el PUMNM es una propuesta para fortalecer y promover la investigación que se realiza entorno a la diversidad, pero no se señala el apoyo a las y los estudiantes de la UNAM, es decir no se visualiza en los objetivos un trabajo de atención educativa para las y los estudiantes, que puede servir como un medio para fortalecer la identidad de las y los alumnos, a pesar de que existe un programa de becas que busca impactar favorablemente en el desempeño académico de las y los estudiantes indígenas.

3.1.3 Características de operación y oferta del PUMNM

Programa Universitario México Nación Multicultural realiza investigación con distintas temáticas entre las que destacan:

- Estudios Multiculturales
- Afroamérica, La tercera raíz

- Inmigración y diversidad

Intercambio Académico, en donde se han impartido seminarios como son;

Seminario Arturo Warman y los Pueblos Indios

Seminario Internacional, Reformas del Estado, Movimiento sociales y Mundo Rural en el siglo XX en América Latina

Entre las publicaciones que el programa ha realizado está la colección editorial “La Pluralidad Cultural en México” la cual es una gama de importantes investigadores en la materia, entre los que se encuentran las siguientes:

1. Carlos Zolla /Emilio, Zolla Márquez, (2006), “Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas”
2. León Olive, (2006),”Interculturalismo y justicia social”
3. Federico Navarrete, (2006), “Las relaciones interétnicas en México”
4. Luz Ma. Martínez Montiel, (2006), “Inmigración y diversidad cultural en México”
5. Sylvia Escárcega, Stephano Varese, (2006), “La ruta mixteca”
6. José del Val, (2006), “México, identidad y nación”
7. María Antonieta Gallart, Teresa Rojas Rebiela, (2006), “Arturo Warman. Bibliografía”
8. Miriam Bertrán Vilá, (2006), “Cambio alimentario e identidad de los indígenas mexicanos”
9. Compilador Carlos Montemayor, (2006), “Las lenguas de América: recital de poesía”
10. Elisa Ramírez Castañeda, (2006),”La educación Indígena en México”
11. César Carrillo, (2006), “Pluriverso. Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo”
12. Héctor Díaz-Polanco, (2006),”El laberinto de la identidad”
13. Luz María Martínez Montiel, (2006), “Afroamérica I. La ruta del esclavo”
14. Federico Navarrete, (2006),”Relaciones Inter.-étnicas en México”

Más dos publicaciones de la colección editorial “Voces Indígenas” del 2008 las cuales se titulan:

- Nina Pacari, (2008), “Todo puede ocurrir”
- Sofía Robles Hernández y Rafael Cardoso Jiménez, (2008), “Floriberto Díaz Escritor”

El programa trabaja también con la revista electrónica AELI (Aprendizaje y Enseñanza de Lengua Indígena).

El área de Educación Continua, esta formada por el proyecto docente que coordina una materia optativa llamada “México Nación Multicultural”, que se desarrolla en nueve facultades de la UNAM, en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur y plantel Oriente, la Escuela Nacional de Antropología e Historia y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México plantel Del Valle. En este proyecto se atiende también a alumnas/os de la Universidad Iberoamericana y de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los objetivos de la materia son los siguientes:

1. Familiarizar a las y los estudiantes con los conceptos clave de la construcción hacia la pluralidad cultural (Nación, Comunidades y Pueblos Indígenas, Estados, identidad, etc)
2. Sentar las bases necesarias para involucrar a los y las estudiantes en la reflexión actual sobre la diversidad cultural.
3. Conocer el marco jurídico nacional e internacional en materia indígena y las instancias respectivas.
4. Acercar a los y las estudiantes a ejemplos específicos de reivindicación étnica
5. Que se conozca a partir de las luchas de los pueblos indígenas los avances y retrocesos en la realidad nacional

6. Transmitir conocimientos que apoyen las grandes transformaciones sociales urgentes y no quedar en declaraciones fundadas en el papel contribuyente así en la formación de profesionales universitarios.

Sobre el trabajo que se desarrolla en esta asignatura señala el director del PUMNM, lo siguiente “Los pueblos originarios constituyen el sostén de esa diversidad, pero su realidad social es igualmente diversa. Por eso la constitución del seminario desde una perspectiva multidisciplinar (...) se podrá discutir con especialistas indígenas y no indígenas acerca de múltiples temas” (Del Val en CGEIB, 2007:357). En el caso mexicano, como ya lo he mostrado desde el primero y segundo capítulo, los pueblos originarios son “la base” del multiculturalismo y el interculturalismo, no por qué en México no halla otros grupos vulnerables ante la desigualdad social, sino porque ha sido en este sector en el que las distintas instituciones consideran esta el enclave principal, en cuanto a problemáticas culturales.

La propuesta de la materia dirigida por el PUMNM, representa una estrategia que de alguna forma contribuye a que la integración de los pueblos originarios sea de forma bidireccional, es decir, que se trabaja con la sociedad mayoritaria dando a conocer las temáticas que envuelven a los pueblos originarios lo cual “genera” que las minorías étnicas sean reconocida por los otros. Este tipo de integración implica un trabajo que no sólo se dirige a la población indígena, sino también a las y los no pertenecientes a los pueblos originarios.

Esta materia optativa retoma aspectos que considero importantes sobre la diversidad cultural como son; a) Ver a la diversidad cultural con una argumentación de justicia y no de simple folclor; b) Partir de la lucha indígena para conocer el fenómeno; c) Reconocer el fenómeno de la población indígena como un problema nacional y no particular de las comunidades indígenas. La existencia de está materia es un referente de cambio que se puede llevar a cabo en las IES.

Otro trabajo que desarrolla el PUMNM es el sistema de becas para estudiantes indígenas, con el interés de asegurar su permanencia dentro de la institución, con este tipo de medidas compensatorio se busca corregir las desigualdades entre la población.

A pesar de que la llegada de las y los estudiantes indígenas a la educación superior no es nueva “es hasta fines de los noventa cuando cobraron relevancia los programas compensatorios de la base étnica en educación superior” (Didou y Remedi, 2006:28). Estos programas tienen entre sus objetivos principales remover los obstáculos que impiden el logro de la igualdad entre ciudadanos. A éstas instrumentaciones elaboradas en beneficio a la población vulnerable son llamados también acciones positivas o discriminación inversa.”Dentro de las acciones positivas se puede distinguir entre acciones positivas moderadas y medidas de discriminación inversa. Las primeras buscarían favorecer el valor de la igualdad sustancial a través de medidas de igualación que permitan remover los obstáculos que impiden a los miembros de grupos discriminados llegar a procesos de selección social (escuela trabajo, acceso a servicios sanitarios, etcétera) en condiciones de igualdad con el resto de las personas. Las segundas son concretamente las cuotas que se reservan a diversos grupos discriminados para alcanzar bienes sociales escasos (lugares en universidades, puesto públicos, listas electorales, etcétera)” (Carbonella, 2008:43) Bajo esta perspectiva las becas que oferta el PUMNM persiguen los objetivos de estas últimas.

El programa solicita a las y los interesados en obtener la becas la siguiente documentación: copia de acta de nacimiento, copia de credencial de la UNAM, copia de tira de materias UNAM, historial académico de la UNAM (sólo alumnos y alumnas de segundo semestre en adelante), copia de comprobante de domicilio y una foto blanco y negro o color. Las y los interesados deben acudir a dos entrevistas, en donde exponen los motivos por lo cuales están solicitando la beca.

Un dato relevante del sistema de becas es saber como es que las y los becarios han sabido del este programa, debido a que en sus inicios la difusión fue mínima. A través de las entrevistas se supo que el acercamiento fue por información recibida por parte de docentes o por otras/os becarios. Entre las respuestas que se obtuvieron están las siguientes²²:

Alumna-1. “Mi asesor vio los carteles y el me aviso, y ya fui a la entrevista”

Alumno-2. “A través de las convocatorias que publicaron en la facultad”

Alumno-3. “Supe por un doctor que conocí en un instituto en el Norte, en el Cinvestav. Él me dijo, porque en ese entonces no había anuncios ni nada. Entonces yo me inscribí cuando no había propaganda del programa”

Alumno- 4. “[supe] Por otro becario”

Alumno-5 “Me lo comento otro becario”

La difusión del sistema de becas es a través de carteles en las distintas instalaciones de la UNAM y de la página web del programa, en estas se anuncia que las y los alumnos que pueden solicitar el apoyo económico deben cumplir con los siguientes requisitos; 1. Ser alumno regular de algún plantel de la UNAM o de reciente ingreso, 2. Certificar buen rendimiento académico, 3. Ser miembro de un pueblo originario, 4. Ser, preferentemente hablantes de alguna lengua indígena y 5. Estudio socioeconómico.²³

Poner como requisito ser alumna o alumno regular, excluye a aquellos estudiantes indígenas que tienen dificultades académicas por necesidades

²² Las entrevistas completas pueden ser consultadas en el Apéndice 1 de este trabajo

²³ Estos requisitos fueron obtenidos del cartel de difusión del sistema de becas

económicas. Bartolucci pone en cuestionamiento la regularidad como un medio para considerar la efectividad de las y los alumnos, pues considera que: “regularidad escolar y buenas calificaciones, no son datos suficientes para afirmar, sin más, que (...) son efectivamente buenos alumnos.” (Bartolucci, 2000:65) Sobre todo el PUMNM debería considerar desde mi perspectiva que su sistema de becas representa una alternativa distinta para las/los estudiantes indígenas, y por tanto el promedio no debe ser un requisito a considerar.

Entre las y los estudiantes que han decidido acercarse al programa, la Mtra. Evangelina Mendizábal coordinadora del sistema de becas, comentó en el 2005: “nos encontramos con la gran sorpresa de que todos los participantes tenían promedios muy altos” (Romero, 2005:4). En mi opinión la respuesta podría parecer lógica, pues al estar convocando a alumnas/os regulares conocen sólo a estos y no a las/los que presentan bajos promedios. Sin embargo, entre los entrevistados hay un alumno que cuenta con un promedio menor de ocho. Este ejemplo muestra que existe flexibilidad en PUMNM para proporcionar la beca, y que gracias a eso se contribuye de manera favorable y adecuada, pues los recursos llegan a quienes realmente lo requiere

En la convocatoria, se señala también que las y los alumnos beneficiados recibirán apoyo tutorial. Si bien las tutorías “son coordinadas” por el programa estas no son impartidas por el propio PUMNM, el coordinador del programa el Dr. José del Val señaló: “Con este programa se les asignará un tutor que dará seguimiento a los alumnos en sus problemas cotidianos, además de que tendrán un responsable académico en sus carreras respectivas. El objetivo es acompañarlos de forma permanente, de modo que por ninguna circunstancia abandonen sus estudios”(Boletín UNAM, 2005). En la práctica las y los alumnos reciben las asesorías en sus facultades y entregan reportes periódicamente al programa, sin que exista un vínculo estrecho entre las facultades y PUMNM.

La sistematización de las tutorías es a través de tres reportes a lo largo de cada ciclo escolar. Los reportes son entregados al programa y contiene los siguientes

datos; nombre, adscripción étnica, facultad, escuela, carrera, semestre o año, fecha de inició y final del periodo escolar, fecha del periodo de exámenes, promedio actual, materias inscritas en el semestre correspondiente, nombre del tutor, materias que abarcan las tutorías, y responden a la siguiente interrogante ¿de qué manera la tutoría apoya al rendimiento académico?. Lo que difiere en el primer reporte es la pregunta; ¿cómo considera su desempeño académico en el semestre anterior? y ¿en qué materias tiene problemas?. En el segundo reporte se solicita que a través de un cuadro las y los becarios indiquen el nombre de la materia, el temario, la evaluación intersemestral (trabajos entregados y exámenes realizados) y observaciones (complicaciones, dudas y logros). En el tercer reporte se pide el mismo cuadro, pero se aumentan una columna en donde se debe indicar la calificación final obtenida por cada materia, y señalar las actividades y/o logros académico, así como responder a las preguntas ¿cuáles son las áreas o temas que más te interesa investigar o desarrollar? Y ¿por qué?. Se desconoce el uso que se da a la información obtenida, ya que las y los entrevistados señalaron que no perciben ninguna repercusión en su desarrollo académico.

Entre las y los entrevistados hay quienes no reciben las tutorías, mientras que por otro lado quienes sí la reciben señalan que los tutores no cuentan con la disposición para darlas. Los comentarios que hicieron las/los entrevistados sobre si llevaban las asesorías y sobre la entrega de reportes de tutorías al programa, son los siguientes:

Alumna- 1. “No [las lleve], yo siempre les dije que mi asesor era mi tutor. El programa lo utilice más que nada para lo de la tesis, en las demás materias yo iba bien (...) Entregaba un reporte de las materias que llevaba nada más y el promedio, nada más no me pedían más. Bueno a veces me pedían la carta de mi asesor de tesis, para constatar la asesoría, nada más”

Alumno-2. “No las llevo [las tutorías], de hecho en eso ellos son muy flexibles, por lo que no tengo problema. No es que tengas que llevar las asesorías, te preguntan de hecho si tu necesitas”

Alumno-3. “Sí las llevo y entrego lo que piden periódicamente”

Alumno- 4. “Sí, por parte de mi facultad tengo mi tutor (...)”

Alumno- 5. “No, [llevo las tutorías] es que bueno, según el programa si nos las pide, pero en ocasiones no tenemos en suficiente tiempo para andar en asesorías, pero tengo asignado un tutor en la facultad que veo de vez en cuando”[sobre la entrega de reporte de las tutorías] si me los piden, pero nada mas les contesto que no tuve tanta necesidad de ir con el tutor”

Las respuestas de la y los alumnos permiten notar que las tutorías no representa un apoyo importante para ella y ellos. Quizá esta visión cambiaría si tanto docentes como alumnas/os tuvieran más información sobre la dinámica de acompañamiento y asesoría que tienen las tutoría, dicha información puede ser dada por el programa o por la búsqueda de un interés particular, por parte de docentes, para obtener mejores resultados. La actitud y las respuesta me dejan la impresión de que el trabajo tutorial no tiene realmente una importancia para la y los alumnos, salvo que sea cumplir con los requisitos para ser beneficiadas/os por las becas.

Cuando se les cuestiono a la y los entrevistados la necesidad de la existencia de las tutorías, las respuestas fueron las siguientes:

Alumna- 1 “Yo creo que cuando uno va mal, están bien para que salgas adelante y no te estés atorando”

Alumno-2. “No si tu no crees que las quieras”

Alumno-3. “La mayoría de la gente si necesita esas tutorías, porque la mayoría de mis compañeros [de la facultad] les ayuda. Pues entonces estén bien”

Alumno- 4.”No me desagrada, como mi tutor es flexible no lo siento como una obligación, más bien es así como una oportunidad de comentar algunas dudas o cosas que me surjan. Una ventaja es que mi tutor es el jefe de la licenciatura y pues es el que me puede ayudar, con recomendaciones sobre las materias o cosas así, pues sí me agrada podría vivir sin él, pero es parte del programa, y no me desagrada”

Alumno- 5. “Depende del estudiante, en ocasiones si es muy necesario ir a consultar con los profesores, pero no es necesario ir con tu tutor, sino con cualquier profesor que tenga conocimiento sobre el tema, entonces eso es lo que yo hago, voy con otro profesor pero no necesariamente con mi tutor”

La mayoría de las respuestas reconocen las aportaciones que en el proceso escolar tienen las tutorías, sin embargo no están interesadas e interesados en llevarlas.

3.1.4 La población estudiantil indígena en el PUMNM

La población estudiantil que fue beneficiada a través del sistema de becas asignadas por el PUMNM durante el año 2007 esta compuesta por 220 estudiantes según la información que aparece en la página web de este programa, sin embargo la base de

datos diseñada por ellos mismo cuenta con 219 estudiantes²⁴. Esta última base es la que se utilizó para presentar la siguiente información.²⁵

Por género la distribución de las/los becarios es la siguiente:

| | |
|---------|---------|
| Mujeres | Hombres |
| 93 | 126 |

| |
|-------|
| Total |
| 219 |

El beneficio de esta beca tiende a ser mayor para los varones, representado las mujeres alrededor del 43% de la población becaria.

Mientras que la composición por adscripción étnica esta distribuida de la siguiente forma:

| Adscripción étnica | Número de estudiantes |
|----------------------|-----------------------|
| Náhuatl | 41 |
| Mixteca | 42 |
| Zapoteca | 35 |
| Mixe | 16 |
| Otomí | 16 |
| Mazateco | 11 |
| Trique | 9 |
| Mazahua | 7 |
| Totonaca | 5 |
| Chinanteca | 5 |
| Purépecha | 4 |
| Chatina | 3 |
| Teenek | 2 |
| Zapoteco Y Purépecha | 2 |

²⁴ Se desconoce la causa de la variación de los datos, debido a la falta de respuesta por parte del programa ante la solicitud de proporcionar la información.

²⁵ La base de datos con la que cuenta el programa tiene deficiencias en la clasificación de las/los estudiantes, con el objetivo de no reproducirlos, las gráficas aquí presentadas son de elaboración propia.

| | |
|------------------|---|
| Tzeltal | 2 |
| Maya Peninsular | 2 |
| Tepehua | 2 |
| Tzotzil | 1 |
| Popoloca | 2 |
| Zoque | 1 |
| Chocholteca | 1 |
| Huichol | 1 |
| Mam | 1 |
| Cho'ól | 1 |
| Otomí y Mazateco | 1 |
| Mixteco-Chontal | 1 |
| Amuzgo | 1 |
| Amuzgo y Otomí | 1 |
| Tzotzil-Tzeltal | 1 |
| Tlapaneco | 1 |
| Otomí- Amuzgo | 1 |
| Tlapaneco | 1 |

La composición tan diversa que este cuadro, nos muestra también que en la ciudad de México viven actualmente una gama amplia de población indígena, la cual forma parte de su composición multicultural. Aunque como ya se señaló, no existen datos muy precisos sobre la población indígena que vive en la zona metropolitana de la ciudad de México, por lo que se sabe sólo una parte mínima de su conformación.

En cuanto al trabajo con las culturas indígenas que podría desarrollar el PUMNM, durante las entrevistas un becario demostró interés en que el PUMNM realizara otras actividades dirigidas a ellas y ellos, ya que nota que no existe un trabajo realmente relacionado con sus características culturales, aunque tampoco académicas. En la entrevista se expuso un interés especial en sus características culturales y la necesidad de un trabajo en el área, lo cual hasta el momento no ha sido atendido por el programa, señalándolo con el siguiente comentario:

Alumno-4. “[es necesario] aumentar un poco las actividades para vincularnos con otros pueblos, porque por ejemplo yo de mi cultura se muy poco y me gustaría también conocer de otros lugares”

Las y los alumnos que son beneficiados con las becas que otorga el PUMNM pueden presentar gran heterogeneidad no sólo cultural sino también de condiciones económicas que deben ser consideradas por el programa, ésta heterogeneidad fue percibida durante el acercamiento con las y los becarios pues demuestran tener distintos grados de capital cultural, social y simbólico, lo cual los coloca en posiciones distintas ante el sistema escolar. Entre las y los becarios hay quienes provienen de hogares con padres profesionistas, lo cual puede influir en su decisión de continuar estudiando y/o influir en su elección de la licenciatura. Al respecto un becario opino:

Alumno-2. “Desde niño me interesaba lo que era el derecho, ya que mi madre estudio también esa carrera”

Otro estudiante de ingeniería, comento que su padre es ingeniero, aunque no en la misma área. Por otro lado una de las becarias señalo que su padre fue varios años profesor en educación básica en su estado natal y que actualmente es supervisor de área, mientras que en la historia de vida elaborada por el PUMNM, una alumna señalo que su madre y padre son profesores, otro becario señaló también que su padre es arquitecto egresado de la UNAM.

El conocimiento de la escolaridad de los familiares de las y los alumnos señala Bartolucci (2000:90) “es importante, en primer lugar porque permite ampliar el conocimiento acerca de los medios sociales de donde provienen los estudiantes (...); en segundo lugar porque sirve para justipreciar la dimensión temporal del fenómeno educativo”. En su investigación realizada a una generación de estudiantes universitarios Bartolucci, enlaza la escolaridad y la ocupación de los padres señalando que “conforme se eleva el status laboral el número de individuos con niveles escolares altos también aumenta” (Ibíd:93)

Los contextos sociales de los que provienen las y los estudiantes influyen también en las posiciones y condiciones en las que viven en la ciudad de México. La investigación realizada por el CIESAS y la CDI, señalan que entre las y los indígenas

que viven en la zona metropolitana de la ciudad de México, hay factores que marcan importantes diferencias en sus condiciones de vida, tales como; a) si son nativos de los pueblos originarios, segunda generación de inmigrantes o migrantes por sí mismo; en este último caso, la temporalidad de su inserción en la ZMCM²⁶, b) los motivos para emigrar de la comunidad de origen, c) el estrato socioeconómico al que pertenecían en el lugar de origen y d) su actividad laboral principal en la ciudad” (Hernández y Molina, 2006; 35). Otro punto importante que señala la investigación es que en los inmigrantes de un mismo pueblo existen variaciones en su adaptación a la ciudad, pues hay quienes llegan por adquirir niveles educativos que no pueden obtener en su comunidad y que si cuentan con la posibilidades económicas para sostener sus estudios, mientras que otros llegan por necesidades para subsistir. La forma de integrarse a la ciudad de estos dos polos representa mayor desventaja para los segundos. Como ejemplo de estos últimos, esta un becario del PUMNM, que a diferencia de la y los otros entrevistados se encuentra en una situación difícil económicamente, ya que sus padres no cuentan con los recursos económicos para apoyarlo y la beca es fundamental para su persistencia en la universidad. Mientras que existen becarios que cuentan con otra beca aparte de la que proporciona el programa, por lo que están recibiendo mensualmente más de tres mil pesos, más lo que reciben por parte de sus padres.

El apoyo económico tuvo influencia en el acercamiento al programa de la y los entrevistados. Al preguntárseles por que decidieron acercarse al programa se obtuvieron entre las respuestas, que el motivo principal fue la beca:

Alumna-1. “El apoyo económico, la necesidad de ese apoyo”

Alumno-2. “Porque era muy interesante la beca, hay una persona que me oriento en mi facultad sobre las becas”

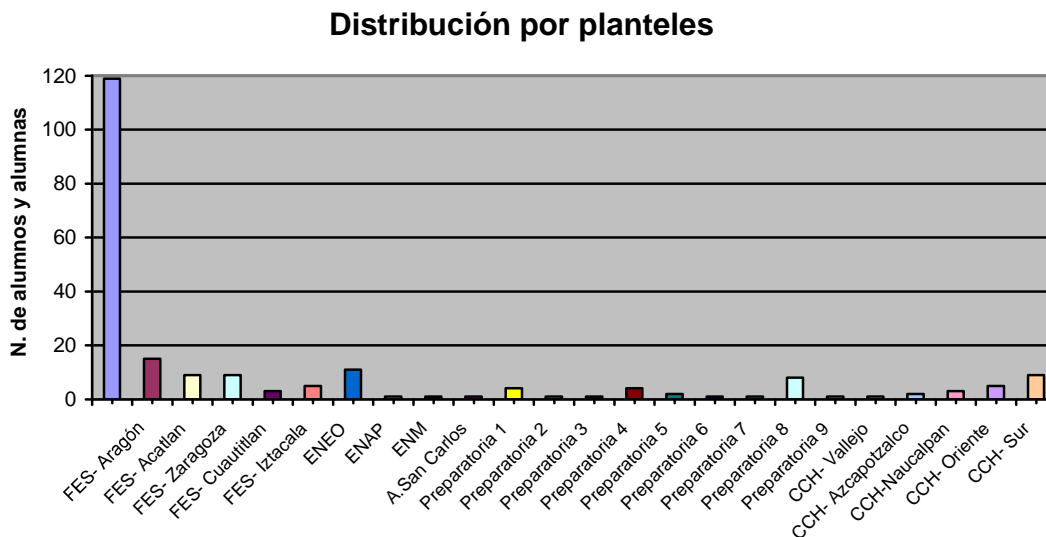
²⁶ Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM)

Alumno-3. “Realmente, realmente, lo que me hizo acercarme fue que la beca era bastante dinero, incluso yo tenía otra y esta es más”

Alumno-5. “Porque por mi situación económica necesitaba apoyo”

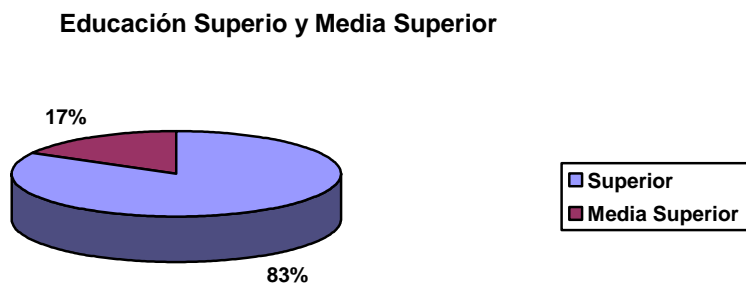
Algunas características de las y los becarios que fueron aceptados hasta el 2007 son las siguientes:

En cuanto a la distribución por planteles de las y los alumnos becados en las instalaciones de la UNAM del nivel medio superior y superior está distribuido como se muestra en la siguiente gráfica:

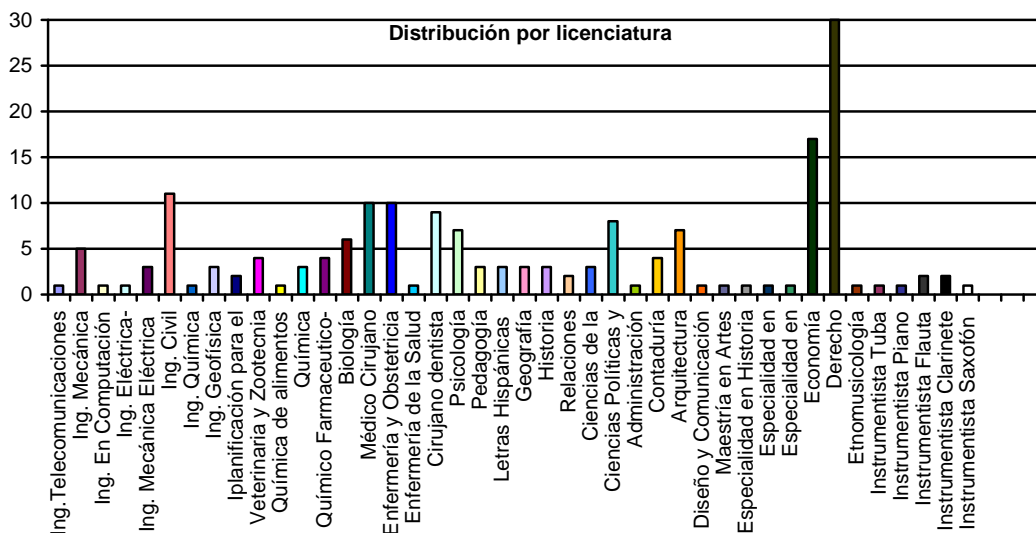


La gráfica nos muestra que las y los becarios están concentrados mayoritariamente en Ciudad Universitaria (CU) y que tienen una baja presencia en el nivel medio superior(este último dato se corrobora también en la siguiente gráfica). En ésta misma gráfica podemos ver la distribución por planteles, pues se muestra que hay becarios del programa en casi todos los planteles de la UNAM, aunque hay que recordar que estos son datos sólo de estudiantes indígenas que son parte del PUMNM, no de todos los estudiantes indígenas de la UNAM.

La distribución de becarias/os en el nivel superior y medio superior es la siguiente:

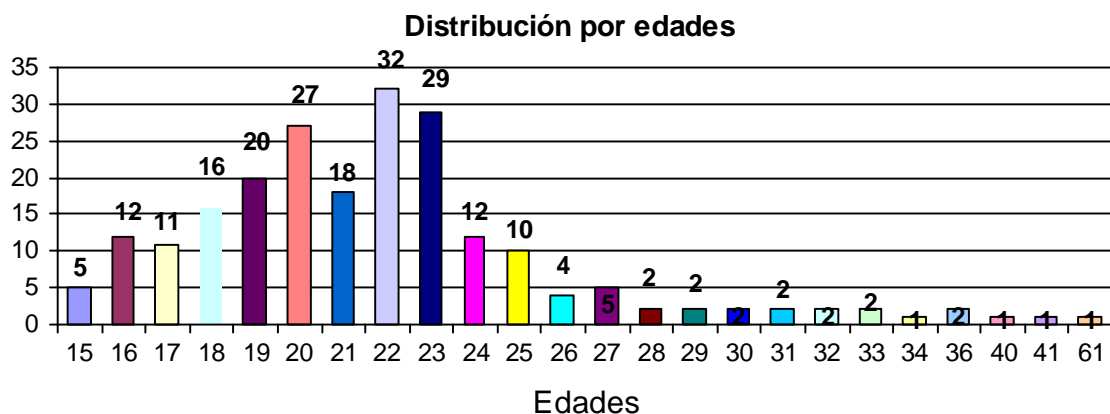


En el nivel superior, la distribución por licenciatura es la siguiente²⁷



²⁷ No se incluyen los alumnos de Bachillerato

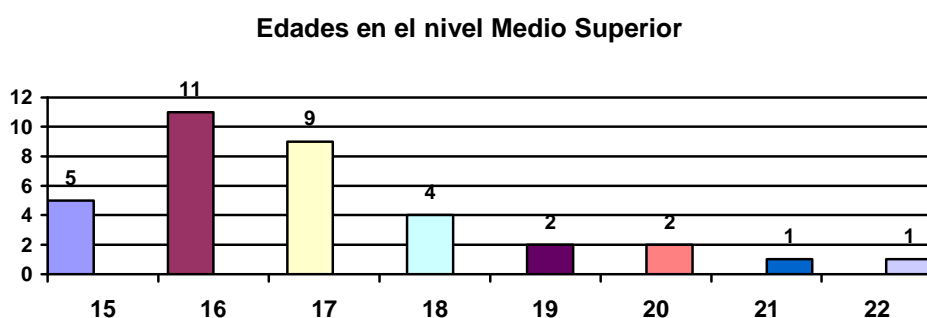
La distribución por edad es la siguiente:



La gráfica permite visualizar que las y los becarios se encuentran mayoritariamente en un rango de edad entre 20 y 23 años. En el sistema educativo mexicano las y los estudiantes ingresan regularmente a los 18 años al nivel superior y a los 15 años al nivel medio superior.

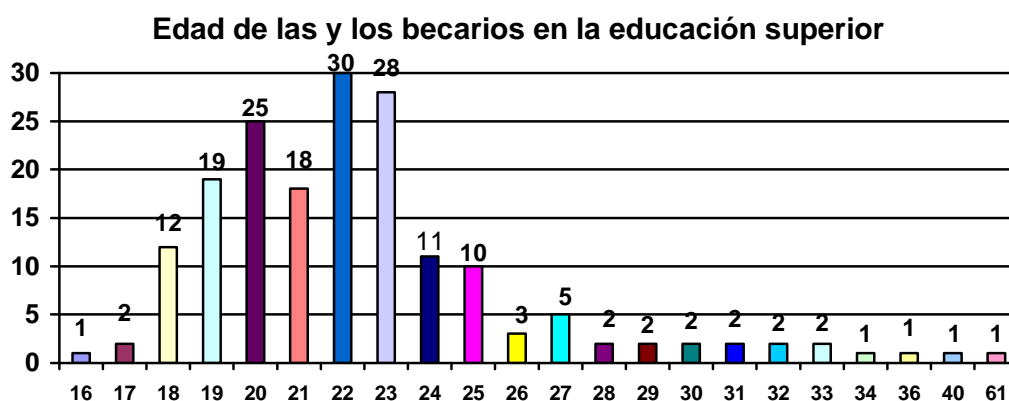
Al hacer una diferenciación entre las edades de las y los becarios y el nivel en el que se encuentran (superior y medio superior) las dos siguientes gráficas muestran el rezago que existe en esta población.

En el nivel medio superior las edades se distribuyen como lo muestra gráfica:



Si la edad de ingreso en el nivel medio superior es de 15 años y el egreso de 18 años, la gráfica muestra que el 25% de las y los becarios del PUMNM presentan rezago educativo. Mientras que el 75% a cursado sus estudios sin perder ciclos escolares durante su trayectoria estudiantil.

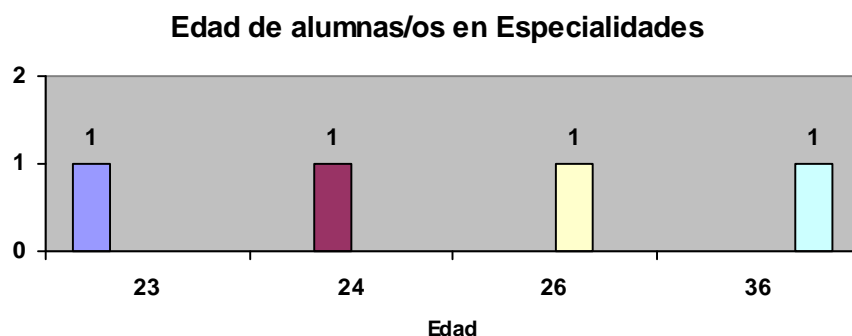
El panorama en el nivel superior difiere mucho al nivel medio superior. La siguiente gráfica muestra la edad de las y los becarios que cursan estudios universitarios²⁸.



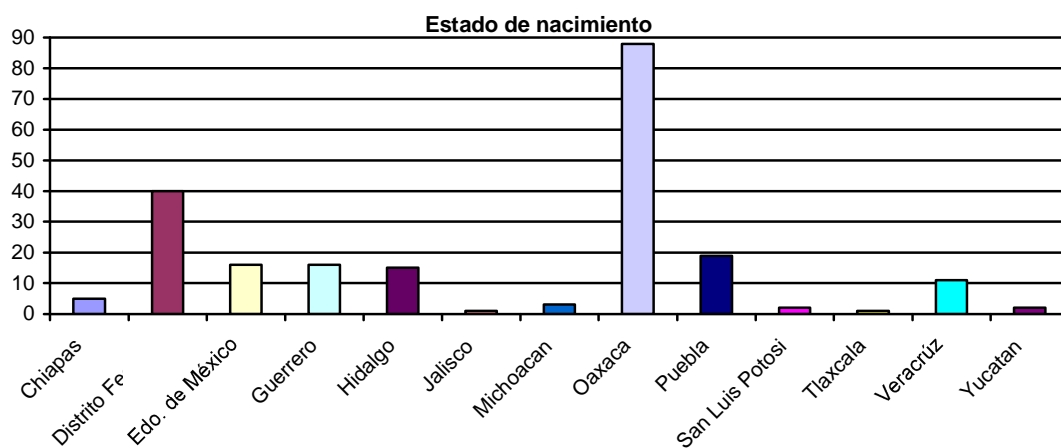
La edad de ingreso en la educación superior es de 18 años y si se curso la licenciatura de forma regular el egreso es de 22 o 23 años dependiendo de los años de la licenciatura, lo cual quiere decir que entre las y los becarios hay un rezago educativo alrededor de 75%, pues el 25% se encuentran en la edad considerada, es decir, no tuvo interrupción durante su trayectoria estudiantil. Estos porcentajes reflejan lo que esta pasando en el sistema de educación superior en general, pues, “sólo 20 porciento [de las y los alumnos] concluye en tiempo y forma su licenciatura, es decir una mínima proporción de la población que lleva acabo estudios universitarios consigue ajustarse plenamente {al sistema} (...)” (Garay, 2008: 41).

²⁸ No se incluye a las y los que se encuentran cursando un posgrado

Los/las alumnas que estudian alguna especialidad tienen las siguientes edades:



Entre la información que las y los alumnos proporcionan al programa cuando son beneficiados por las becas, muestra que su lugar de nacimiento por estado es el siguiente:



La gráfica destaca que las y los alumnos provienen de estados principalmente del sur de la República Mexicana.

Aunque existe un descenso de las y los estudiantes que nacieron en el Distrito Federal cuando se considera la autoadscripción y se visualiza un aumento significativo

en las y los alumnos que se autoadscriben como oaxaqueñas/os. El Estado de México es otra región que disminuye su población al considerar la auto adscripción²⁹. La gráfica muestra que el estado que tiene mayor presencia en el sistema de becas es Oaxaca y aún no hay presencia de estados como Campeche, Coahuila, Sonora, Sinaloa. Tabasco, Tamaulipas, Zacatecas, Querétaro, Quintana Roo, Nuevo León, Nayarit, Morelos, Baja California y Baja California Sur estados que también cuentan con población indígena.

3.1. 5 Reflexiones

Las funciones y actividades que se realizan en PUMNM se distribuyen mayoritariamente hacia el personal docente, es decir, no hay una propuesta propiamente escolar dirigida específicamente a las y los estudiantes indígenas. La participación de las/los estudiantes indígenas solo está en ser receptores de un apoyo económico. La Mtra. Mendizábal coordinadora del programa de becas señaló durante una conversación que la participación de las y los estudiantes indígenas estaba enfocada prácticamente al sistema de becas, y como se mostró anteriormente estos acuden al programa sólo a entregar los reportes de las tutorías (quienes así lo hacen) y a recibir el cheque de la beca. Recoger la beca en las instalaciones del programa para algunos de la y los estudiantes entrevistados representa una traba en sus actividades académicas ya que tienen que trasladarse de sedes alejadas, y acudir más de una vez por el cheque de una mensualidad, por lo que consideran que recibir el cheque en sus sedes sería mejor, pero entonces cabría la duda ¿cuál sería la relación entre las/los becarios y el PUMNM?

²⁹ El motivo se podrá visualizar en el Caso 2 de este capítulo, debido a que se habla de la conformación población del Estado de México, conformada por grupos étnicos de diversas partes de la República Mexicana.

Por otro lado, no hay duda de la importancia de las investigaciones que se realiza en el PUMNM pero ¿Es suficiente con fortalecer la investigación sobre el tema? Mi respuesta es no, para los propios integrantes del programa lo es, por lo que con el objetivo de apoyar en el aspecto educativo escolar de las y los estudiantes indígenas ofrecen “tutorías” y becas, pero con esto ¿sigue siendo suficiente? mi respuesta sigue siendo no. Considero que es necesario que el PUMNM tenga una apuesta mayor, acercándose a las/los estudiantes que no son parte del sistema de becas, a través de una convocatoria que no rechace a las y los alumnos irregulares, pues es la UNAM una universidad con gran peso institucional en América Latina y tiene que hacer frente a las transformaciones escolares con una apuesta mayor.

En cuanto a la materia optativa que surge del PUMNM, esta representa una estrategia bidireccional, al proporcionar a los estudiantes en general una formación sobre los conocimientos de los pueblos originarios a través de una materia que tiene validez curricular, lo cual regularmente no se realiza en otras instituciones que atienden el mismo fenómeno, y que se limitan a la atención sólo de la población indígena.

No se visualiza en el PUMNM un trabajo para promover el uso de las lenguas indígenas con sus becarios, lo cual es de vital importancia para las lenguas, pues su necesidad se basa en su conservación. La mayoría de las y los estudiantes que tiene como lengua materna la indígena presentan dificultades sobre todo en su escritura, lo cual puede llevarlas/os al abandono de su primer lengua y ha aceptar el uso exclusivo de la segunda.

Es indispensable que el programa realice una evaluación sobre su oferta y las necesidades o demandas específicas de las/los estudiantes indígenas de la UNAM. Con respecto a las/los estudiantes que son atendidos en el sistema de becas, el PUMNM debería tener un acercamiento a sus actividades académicas, ya que si la beca es un medio para apoyar la terminación de sus estudios, debe considerar lo que señala el investigador de la UAM-Azcapotzalco, Adrian de Garay (2008) “en nuestro

sistema educativo superior una bajísima proporción de alumnos termina sus estudios profesionales de licenciatura en tiempo y forma; un considerable porcentaje abandona sus estudios, y una mayoría invierte de 25 por ciento a 40 por ciento de tiempo adicional”. El investigador señala que este suceso es propiciado por distintas causas, y para tener una mejor comprensión de estas es necesario “poner en interacción las condiciones de vida de los alumnos, los determinantes institucionales y las estrategias individuales y colectivas que se ponen en juego (...)”(De Garay, 2008).

Las necesidades económicas no es el único causante de que las y los alumnos no concluyan sus estudios universitarios, cuestión que debe estar considerando el programa, y si las tutorías son un medio para conocer la situación académica de las y los estudiantes, éstas deberían tener un seguimiento más cercano por parte del programa para lograr un impacto satisfactorio.

En cuanto a las becas, éstas deben llevar un procedimiento cuidadoso para lograr los objetivos deseados, ya que de no lograrlos pueden poner en tensión su existencia. La eficacia que muestren las becas permitirá justificar su importancia, aunque no por ser necesarias e importantes son una medida concluyente, es decir, es necesario crear otros mecanismos que contribuyan de forma positiva a buscar una igualdad de acceso y permanencia.

Es necesario reconocer que las y los becarios del PUMNM, han sido estudiantes que independientemente de los estímulos económicos, han tenido éxito académico gracias a sus esfuerzos y a su lucha constante en su trayectoria estudiantil y que desafortunadamente han dejado atrás a millones de compañeras/os indígenas que por diversos motivos socioeconómicos, pedagógicos y culturales han tenido que abandonar el sistema educativo. Entre los factores culturales que influyen en la deserción escolar se encuentra la discriminación. Al respecto uno de los alumnos entrevistados, señaló que ha sido víctima de la discriminación por ser indígena en las instituciones educativas de su estado natal, y que ha padecido actualmente el mismo fenómeno en la universidad por parte de algunos docentes, lo cual ha repercutido en la reprobación

de asignaturas y un bajo promedio general. La problemáticas que genera la discriminación no es parte del trabajo que el programa demuestre atender, a pesar de ser una pieza clave para generar un buen desempeño escolar y una respuesta eficaz del multiculturalismo.

Caso. 2. Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)

En la Gaceta del Gobierno del Estado de México se estipuló la creación de la Universidad Intercultural de Estado de México el 10 de diciembre de 2003, como respuesta al Programa Nacional de Educación 2001-2006 y con el propósito de diversificar la oferta en la educación superior.

La UIEM está ubicada en San Felipe del Progreso, Estado de México. En el Censo de Población y Vivienda 2000 se reportó que el Estado de México es una de las entidades con una población considerable ya que ha experimentado un crecimiento en los últimos años, pues cuenta con 13'083, 359 millones de habitantes.

El Estado de México está ubicado en la parte centro-sur de la República Mexicana, limitado al norte por los estados de Querétaro e Hidalgo; al este con Tlaxcala y Puebla; al sur por el Distrito Federal, Guerrero, Morelos y al oeste por Michoacán. La entidad tiene una superficie territorial de 21, 333 km², que son el 1.1% del territorio nacional.

El Estado de México se encuentra dividido en ocho regiones económicas; 1. Toluca, 2. Zumpango, 3. Texcoco, 4. Tejupilco, 5. Atlacomulco, 6. Coatepec Harinas, 7. Valle de bravo, 8. Jilotepec, que integran a los 122 municipios.

En la región de Atlacomulco se encuentran el municipio de San Felipe del Progreso que tiene la característica de contar con una fuerte expulsión migratoria. Atlacomulco se divide en dos subregiones una industrial-comercial y la otra agropecuaria.

En la condición de vida en el municipio de San Felipe del Progreso se observa el mayor índice de ocupantes en viviendas sin drenaje ni excusado (82.20%), sin energía eléctrica (37.47%) y sin agua entubada (69.71%).

Datos del INEGI muestran que la región de Atlacomulco tiene una población ocupada de 156,079 habitantes, que representan el 3.49% del total de la población de más de 12 años, en el ámbito estatal. EL 3.25% de los habitantes se dedican a actividades como empleado (a) u obrero(a), desempeñándose como jornalero o peón el 17.81%; trabajando por su cuenta 12.38%, mismo porcentaje los que se desempeñan como patrón o empresario, finalmente como trabajadores (ras) sin remuneración se encuentra el 11.79%.

Atlacomulco es una de las regiones del Estado de México que cuenta con un alto número de población indígena que equivale en 1990 a 25% de la población indígena total de la entidad y para 1995 y 2000 se ve una disminución teniendo un 18%; en contraste con el resto de las regiones en donde es poco representativo el porcentaje de población indígena, a excepción del Valle de Bravo que representa el 8% y en Toluca que equivale a 5% del total. El resto de las regiones oscila en valores desde 0.1 % hasta 3%.

Con respecto a la educación en el año 2000 se registró³⁰ que Atlacomulco tiene un 25.5% de población mayor de 15 años sin primaria completa y 74.5% con primaria completa. Esta misma región registro que un grado promedio de escolaridad primaria (5.70).

La oferta educativa en el nivel medio superior en San Felipe del Progreso esta compuesta por; 1. Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario N. 128; 2.Preparatoria oficial N. 63; 3.Preparatoria anexa a la normal de San Felipe del Progreso; 4.CECYT San Felipe de Progreso y 5. Preparatoria regional de San Felipe del Progreso.

³⁰ Cálculos de COESPO con base en INEGI, XI y XII Censo General de Población Y Vivienda, Estado de México, 1990 y 2000

En cuanto a la oferta en educación superior está compuesta por; 1. El Tecnológico de Estudios Superiores de San Felipe del Progreso y 2. La Universidad Intercultural del Estado de México.

La Universidad Intercultural del Estado de México, inició sus clases el 6 de septiembre de 2004 en la cabecera municipal de San Felipe del Progreso. En los primeros años se impartieron las clases en una casa que rentaba la institución. Las instalaciones que en ese momento eran utilizadas por la universidad estaban distribuidas muy cerca una de otra, por un lado se encontraba una casa de tres pisos con un sótano los cuales se acoplaron como salones para dar las clases y enfrente de la casa un espacio de estacionamiento que contaba con un tapanco albergaban la rectoría, a un poco más de distancia se encontraban unos departamentos que fueron utilizados también para impartir clase. Actualmente la UIEM ya cuenta con sus instalaciones, que aunque se encuentra en una primera etapa de construcción, ya están siendo ocupadas para lo que fueron construidas. La instalación de la UIEM cuenta con 26 aulas, un laboratorio de audio y video y el estacionamiento; se tiene previsto construir un área administrativa y una zona para el juego de pelota prehispánico. La inauguración de sus instalaciones se llevó a cabo el 23 de abril de 2008.

3.2.1 La perspectiva intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de México

Sylvia Schmelkes es una de las autoras principales de la creación de las Universidades Interculturales, ella ha sido quién ha presentado este proyecto en diversos encuentros.³¹ En una entrevista realizada a la Mtra. Schmelkes en el 2003,

³¹ Dos encuentros importantes en donde se ha anunciado el modelo educativo de la Universidades Interculturales son; El segundo encuentro regional de Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina y el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular los caminos hacia la Educación Superior”, este último organizado por la Ford Foundation, la Unidad de

se le pregunto ¿cuál es el concepto de interculturalismo que está manejado para las nuevas universidades interculturales? (CGEIB, 2003:659). La respuesta es la siguiente:

“El concepto de interculturalismo que manejamos tiene que ver con el deseo de que las relaciones entre las culturas se den desde posiciones de igualdad. Eso significa que, cuando trabajamos con indígenas en instituciones educativas, una de las primeras cosas que debemos hacer es fortalecer su identidad, lo cual tiene que ver con el conocimiento de la cultura propia, con el dominio de su lengua y con el orgullo de ser lo que son. Esto es fundamental para crear relaciones desde posiciones de igualdad, porque los indígenas podrán enfrentar las relaciones con grupos de mayor poder desde su posición de orgullo, y eso va ayudar a que las relaciones sean de otra naturaleza y no como las que han venido existido: de explotación, opresión dominación, discriminación y racismo. Ése es el concepto de interculturalidad que estamos manejando. La interculturalidad es una relación desde posiciones de igualdad, una relación que no admite desigualdades por razones de poder, y la educación tiene que contribuir a que esto se dé en todo el país” (CGEIB, 2007:659)

En la perspectiva de la Mtra. Schmelkes se pone énfasis en el fortalecimiento de la identidad indígena, lo cual se toma como eje para cambiar las concepciones de superioridad e inferioridad entre culturas, y retoma el concepto de interculturalidad enfocándose sólo a la población indígena y con una propuesta de trabajo con y desde los propios indígenas. El enfoque intercultural que señala la Mtra. Schmelkes tiene el reto de poder poner en posiciones de igualdad a los distintos grupos culturales, aunque si bien el nivel superior es importante para lograrlo es necesario reconocer que el trabajo debe desarrollarse también en otros niveles educativos y en otras áreas estructurales. Para lograr que la universidad sea un espacio de igualdad cultural, ésta debe estar considerando un trabajo previo con sus docentes y personal en

general en áreas del reconocimiento de la diversidad cultural de forma general y en particular en el reconocimiento a las culturas originarias.

En opinión de colaboradores de la UIEM (entre ellos el rector) lo que hace diferente la propuesta de esta universidad de otras es:

“(…) que la intercultural tendrá una vinculación con la comunidad habitándola y profesionalizando al alumno para instrumentar proyectos de desarrollo y proponer soluciones a problemas económicos, sociales y ambientales con una formación cuyo propósito será el preservar y revalorar las lenguas y los saberes tradicionales y reafirmar la identidad de los estudiantes“(Celote, González y Monroy, 2004: 141-42)

La perspectiva que manejan los integrantes de la UIEM sigue estando enfocada en la población originaria. El enfoque intercultural de la universidad se basa en que sus estudiantes contribuyan al desarrollo de las culturas originarias, por lo que su oferta está encaminada a eso, pero esto podría estar generando que las y los estudiantes se limiten a trabajos enfocados particularmente a sus lugares de origen.

Independientemente de lo que se pretende anunciar a través del concepto intercultural en la universidad, ya se han generado distintas opiniones sobre si deberían llamarse universidades interculturales o universidades indígenas. Para Nicanor Rebolledo el término indígena tienen un peso importante. Al respecto opina lo siguiente:

“(…)colocar el nombre de interculturales, en vez de indígena y combatir la marginación social, es ocultar gran parte del sentido que ha cobrado la emergencia indígena y desviar las luchas autonómicas; significa cancelar un importante y profundo debate ideológico instalado en el propio corazón del esfuerzo de las organizaciones indígenas por reconstituir las culturas y revitalizar las lenguas indígenas. Considerando, desde luego, que por medio de lo indígena o de lo indio, no sólo se están designando formas de relación colonial, sino también se enuncian formas de

resistencia y lucha política; el concepto indígena, en suma, ha recobrado presencia política y ha comenzado a instalarse como un discurso de oposición a las políticas neoliberales y a la globalización salvaje” (Rebolledo en Navarro, 2006:218 y 219)

Para el autor lo que está en juego al utilizar la connotación intercultural es el valor de las culturas indígenas, es decir anteponer la pluralidad a los valores indígenas en un contexto en el que las culturas indígenas han sido desvaloradas y peor aún se han pretendido eliminar por creérseles obsoletas, se presenta como una apuesta peligrosa, pues no se sabe cuales son los parámetros de cada cultura para una interculturalidad que respeta la diferencia, es decir, cuál es el campo de acción de lo indígena y hasta donde el de los grupos hegemónicos, o son estos últimos quienes maniobran los proyectos interculturales.

Por otro lado también se podría creer que ubicar a las universidades interculturales en regiones con mayor presencia indígena, podría estar segregando a esta población, aunque con insistencia la Mtra. Schmelkes ha señalado que la intención de la ubicación tiene el objetivo de llevar las instituciones a quienes no han podido llegar a ellas y no el de segregar. Las disputas sobre si las universidades son o no propiamente indígenas son muchas, lo cierto es que las universidades ya están en operación independientemente de las discusiones que se generaron antes de su creación.

3.2.2 Objetivos de la Universidad Intercultural del Estado de México

Los objetivos de la UIEM señalan su compromiso en formar profesionales que contribuyan con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitarios, a través de la educación que ésta institución imparte. Esta institución busca dotar a sus estudiantes de las herramientas para su inmersión en el trabajo con la diversidad cultural en general, y en particular para responder a los problemas locales y

regionales, así como fortalecer y revalorar las culturas indígenas a través de su difusión, lo cuál lo señala textualmente en sus objetivos:

I. Impartir programas educativos de alta calidad orientados a formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revalorización y revitalización de las lenguas y culturas originarias, así como los procesos de generación del conocimiento de estos pueblos;

II. Impulsar una educación cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos;

III. Propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas en diversas lenguas, fomentando la revitalización y el uso cotidiano de la lengua materna, promoviendo el dominio de una segunda lengua, común a los procesos de comunicación en el territorio nacional y desarrollando la enseñanza y práctica de idiomas extranjeros, como herramientas para comprender y dominar procesos tecnológicos de vanguardia y promover una comunicación amplia con el mundo.

IV. Fomentar el contacto con su entorno y el establecimiento del diálogo intercultural en un ambiente de respeto a la diversidad.

V. Formar individuos con actitud científica, creativos, solidarios, con espíritu emprendedor, innovador, sensibles a la diversidad cultural y comprometidos con el respeto a la valoración de las diferentes culturas.

VI. Organizar y realizar actividades de investigación y de postgrado en las áreas en las que ofrezca educación, atendiendo fundamentalmente a los problemas locales, regionales, estatales y nacionales, en relación con las necesidades del desarrollo socioeconómico de la entidad y del país;

VII. Llevar a cabo investigación en lengua y cultura, con el objeto de aportar elementos fundamentales que permitan desarrollar estrategias de revitalización, desarrollo y consolidación de las lenguas y las culturas, y que nutran el proceso de formación académico- profesional;

VIII. Desarrollar programas y proyectos de difusión de la cultura, en la perspectiva de recuperación de lengua, cultura y tradiciones locales y regionales, con el fin de establecer en la comunidad un diálogo intercultural;

IX. Difundir el conocimiento de las lenguas y la cultura indígena a través de la extensión universitaria y la formación, a lo largo de toda la vida de los alumnos;

X. Impartir programas de educación continua orientados hacia la formación de profesorado y el fortalecimiento de los principios de la perspectiva intercultural;

XI. Ofrecer servicios educativos, de extensión y educación continua adecuados a las necesidades locales y regionales;

XII. Desarrollar funciones de vinculación con los sectores públicos, privado y social, para contribuir al desarrollo económico y social de la comunidad; y

XIII. Diseñar los planes y programas de estudio con base en contenidos y enfoques educativos flexibles, centrados en el aprendizaje, a efecto de dotar al alumno de las habilidades para aprender a lo largo de la vida.

La UIEM se plantea objetivos que pueden resultar difícil de lograr por las condiciones económicas que la entidad proporciona a la institución, sin embargo, la universidad ve que en el buen desarrollo de sus actividades puede contribuir al desarrollo socioeconómico no sólo de la entidad sino del país.

Esta universidad en teoría busca atender a población diversa no sólo indígena. En su objetivo dos señala que se impulsará una educación que surja de la cultura de su entorno inmediato, se entiende entonces, como este mismo objetivo lo señala que se contará con una educación de culturas diversas, no sólo la indígena sino también la de los grupos hegemónicos. El reto que se plantea la universidad está en saber combinar tanto los aspectos culturales de los grupos hegemónicos como los de los indígenas. Aunque mayoritariamente hace mención al trabajo con las culturas indígenas.

3.2.3 Características de operación y oferta

Las y los aspirantes a la UIEM deben contar con un certificado de bachillerato y presentar un examen de admisión, dicho examen está a cargo del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) por el cual se comenzó pagando una cuota de \$320.00, actualmente la cuotas es de \$395.00. En el Modelo Educativo de las Universidades Interculturales se señalaba que entre las dificultades que tienen que enfrentar las/los estudiantes indígenas están los procesos de ingresos a las IES, por lo que este “nuevo” modelo de universidades no los haría atravesar por el mismo proceso. En la práctica las y los aspirantes son sometidos a un examen igual que en otras instituciones, de hecho el proceso está a cargo de la misma institución (el CENEVAL) que opera en las universidades convencionales. Si bien es cierto que la demanda de las universidades las a orillado a aplicar un examen de selección, cierto es también que las UIEM está diseñada para población con características diferentes, motivo por el cual debería promover un examen también diferente para sus aspirantes, diseñado por especialistas en el área.

Para el ingreso a esta universidad, no es obligatorio que los estudiantes hablen alguna lengua indígena ya que esta universidad ofrece a las y los alumnas herramientas para la comprensión y el habla de alguna de las lenguas indígenas de la región. En las entrevistas³² realizadas sólo un alumno dijo tener conocimiento de la escritura de la lengua indígena que habla. Las respuestas recibidas son las siguientes:

Alumno- 1. “Durante mi trayectoria escolar estudie el otomí, pero no lo hablo aún”

Alumna-2. “Mi padre la dejo de hablar y mi mamá entendía el otomí pero como se salió de donde ella era pues la olvido. Aquí en la universidad

³²Las entrevistas completas pueden ser consultadas en el Apéndice 2 de este estudio.

llevamos una materia y como yo soy de Atlacomulco, ahí se habla en mazahua y pues yo estoy tomando clases de mazahua”

Alumna- 3. “Comprendo más o menos el mazahua”

Alumno- 4. “mazahua. Lo entiendo pero no lo hablo”

Alumno- 5. “Hablo el nahuatl, también lo se escribir”

Las y los alumnos entrevistados señalaron que supieran de esta universidad generalmente por medio de otros estudiantes, entre las respuestas recibidas están las siguientes:

Alumno-1 “En sus inicios las oficinas centrales de la universidad estuvieron en la preparatoria anexa a la Normal de aquí de San Felipe en donde yo estudiaba, y ahí fue donde me entere de la convocatoria y los requisitos que pedían para entrar a la universidad “

Alumna- 2. “Por una amiga que estudiaba conmigo en otra escuela y su hermana estudiaba aquí, y ella me comento, de hecho yo no sabía que existía la escuela. Pues hasta que se hizo su nuevo edificio fue conocida, muchos de los estudiantes llegan por referencia, no como las otras universidades porque tenía muy poca difusión.”

Alumna- 3 “Mi hermano estudio en esta, es de la primera generación y por el fue que tuve la oportunidad de saber. Mi hermano supo porque le hicieron la invitación en la prepa en la que estaba estudiando y como era la primera generación estuvieron haciendo promoción”

Alumno- 4 “Por amigos que han cursado años antes que yo “

Alumno-5 “A través de compañeros de aquí mismo “

La difusión que se hace de la universidad pareciera ser muy local ya que no existe mucha difusión de la institución y su oferta. En cuanto a la decisión de estudiar en ésta universidad, las respuestas fueron las siguientes:

Alumno-1. “Desde antes me llamaba la atención lo que eran las culturas y bueno a raíz de la Universidad Intercultural, yo decidí estudiar aquí”

Alumna- 2.” Por la visión que tiene la escuela, pues tiene muchas cosas. Es algo nuevo que da a conocer muchas cosas, no se refiere a una sola cosa es muy diferente a las demás universidades, que tienen comúnmente las mismas carreras contaduría, administración, derecho, algo que ya está lleno igual que en las normales, muchos maestros, muchos contadores. Sale de lo cotidiano y a mi en lo personal esta [universidad] tiene mucho que dar, muchos proyectos y eso nos ayuda a nosotros”

Alumna- 3. “Porque propone carreras muy interesantes, diferentes a otras universidades. Por ejemplo comunicación pues si se estudia eso, pero me interesa más el apellido interculturalidad”

Alumno- 4 “Porque es un modelo nuevo que ha surgido y no es igual que todas las demás”

Alumno- 5. “Mas que nada por el fomento a la cultura más que nada, que es en lo que se basa esta universidad, en la revaloración podríamos decir (...) el motivo por el cual pusieron aquí la escuela es el rescate de la cultura mazahua y así conjuntamente con todas las demás etnias, para su fomento”

Por las respuestas recibidas da la impresión de que las y los alumnos están satisfechos y entienden la importancia de la particularidad de la universidad sobre el estudio de las culturas indígenas, sin embargo algunas respuestas a la pregunta ¿Por qué estudiar en esta universidad y no en otra? las respuestas dan la impresión de que se trata de una determinación, más que una decisión:

Alumna- 2 “En primera económicamente no podía en otra, y pues en esta me intereso porque a mi me gusta todo lo que tenga que ver referente a nuestra historia y es algo que tiene esta escuela que tratan de rescatar eso, y además saber quienes somos de donde venimos y no simplemente decir somos mexicanos. A mi si me gusta la historia y es algo que encuentro aquí, también me gusta la enseñanza de las lenguas originarias, las tradiciones etc. “

Alumna- 3. “Por muchas razones, una es que era la que más me quedaba cerca, otra es porque es muy barata, de hecho más que la prepa”

Alumna-5. “En primera porque la licenciatura en Comunicación me gusta y bueno creo que era lo que más se acercaba a mi gusto”

En esta Universidad se ofertan tres licenciaturas, las cuales son:

2. Lengua y Cultura
3. Comunicación Intercultural
4. Desarrollo Sustentable

Estas licenciaturas son promovidas a través de trípticos por la universidad anunciando los siguientes objetivos:

1. La licenciatura en Lengua y Cultura que tiene el objetivo de contar con egresados que aporten a la sociedad soluciones a los problemas que se

generan en la región, teniendo la capacidad gestora con sentido y orientación del desarrollo que les ha sido impartido en las aulas y reforzados en vinculación con la comunidad de esta casa de estudios, desarrollando proyectos productivos, culturales, sociales y ambientales en beneficio de la comunidad regional, nacional y global. Se visualiza que el campo laboral este enfocado en; empresas (interprete –traductor), instituciones, destinos turísticos, derechos humanos y casa editoriales.

2. La licenciatura en Comunicación Intercultural, tiene el objetivo de formar profesionales capaces de desarrollar e implementar procesos de comunicación intercultural, con un campo laboral en; televisión y cine, radio, prensa y fotografía, Instituciones e iniciativa privada.
3. La licenciatura en Desarrollo Sustentable tiene el objetivo de formar personas capaces de desarrollar proyectos productivos y de investigación enfocadas al desarrollo sustentable, que generen beneficios económicos, ecológicos, sociales, culturales y educativos a la región. Con un campo laboral en; instituciones (gestor de desarrollo), empresas de productos ecológicos, planificación de proyectos públicos o privados, asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales.

Las opciones que oferta esta universidad puede resultar limitada para las y los estudiantes, comparado con otras IES que presentan una oferta más amplia. Elegir entre tres opciones, no es realmente una elección sino una determinación, si consideramos que las y los estudiante se acercan a esta institución por la cercanía a sus viviendas y por ser una propuesta que de alguna manera busca facilitar su incorporación al nivel superior.

Las licenciaturas que oferta la universidad se cursan en ocho semestres, los dos primeros semestres pertenecen a la formación básica compuesta por un tronco común, y su conformación es la siguiente:

Primer semestre del tronco común

| | | | | | | |
|-------------------------|---|---------------------|---|------------------------------|---------------|----------|
| Teoría del Conocimiento | Lectura crítica y redacción de textos I | Antropología social | Expresión y comunicación en lenguas originarias I | Vinculación con la comunidad | Informática I | Inglés I |
|-------------------------|---|---------------------|---|------------------------------|---------------|----------|

Segundo semestre del tronco común

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|----------------|-----------|
| Metodología y técnicas de investigación | Lectura crítica y redacción de textos II | Introducción a la comunicación intercultural | Expresión y comunicación en lenguas originarias II | Introducción al desarrollo sustentable | Informática II | Inglés II |
|---|--|--|--|--|----------------|-----------|

En cuanto a los seis semestres restantes, en la formación de Profesional Asociado³³ en la distribución por licenciatura es la siguiente³⁴:

1. La licenciatura en Lengua y Cultura:

| Semestre | Tercero | Cuarto | Quinto | Sexto | Séptimo | Octavo |
|---------------------------------|---|--|---|--|---|--|
| Ejes | Profesional Asociado | | | | Licenciatura | |
| Lengua Originaria y cosmovisión | Expresión y comunicación en lenguas originarias III | Expresión y comunicación en lenguas originarias IV | Expresión y comunicación en lenguas originarias V | Expresión y comunicación en lenguas originarias VI | Expresión y comunicación en lenguas originarias VII | Expresión y comunicación en lenguas originarias VIII |
| Lengua Extranjera | Inglés III | Inglés IV | Inglés V | Inglés VI | Inglés VII | Inglés VII |

³³ La figura de Profesional Asociado se explica en el capítulo 2 en el Modelo Educativo de las Universidades Interculturales

³⁴ Los programas han ido cambiando constantemente, debido a que como se van desarrollando cada uno las/los coordinadoras buscan irlos mejorando. Por lo que cada una de las generaciones hasta ahora atendidas a llevado distintos planes y por tanto distinta formación. En palabras de una alumna “la formación que reciben los alumnos de nuevos ingreso es mejor, que la que los primero recibieron”

| | | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| Lingüístico | Teoría y métodos de traducción | Técnicas de traducción simultánea | Taller de traducción especializada I | Taller de traducción especializada II | Diseño de materias para la difusión de la lengua I | Diseño de materias para la difusión de las lenguas II |
| | Introducción a la lingüística | Fonética y fonología | Morfosintaxis | Semántica | Sociolingüística Y dialectología | Análisis del discurso |
| Cultura comunitaria | Cosmovisión de los pueblos | Historia, política y economía de México | Derechos humanos y derecho de los pueblos originarios | Derechos de propiedad intelectual y pueblos originarios | Taller de recuperación de expresiones culturales artísticas | Gestión y animación de proyectos culturales |
| Metodológico | Probabilidad y estadística | Métodos de la investigación cualitativa | Planeación de programas de políticas públicas | Diseño de proyectos | Sistematización y evaluación de proyectos I | Sistematización y evaluación de proyectos II |
| Vinculación con la comunidad | Formación Integral (Diagnóstico cultural) | Formación integral (Normatividad) | Formación Integral (Áreas de oportunidad) | Formación Integral (Gestión y Financiamiento de proyectos culturales) | Formación Integral (Desarrollo de proyectos) | Formación Integral (Administración de proyectos) |
| Especialidad pedagógica | | | | | | |
| | | | | Enfoques y Teorías Pedagógicas | Pedagogía de la enseñanza de la lengua y la cultura | Seminario de educación intercultural |

En el programa de la licenciatura en Lengua y Cultura existe una mayor inclinación en áreas de las culturas originarias, cabe señalar que la coordinadora de ésta área es perteneciente y luchadora de la cultura Mazahua.

2. La licenciatura en Comunicación Intercultural

| Semestre | Tercero | Cuarto | Quinto | Sexto | Séptimo | Octavo |
|-------------------------------------|--|--|---|--|---|--|
| Ejes | Profesional Asociado | | | | Licenciatura | |
| Lengua Originaria y cosmovisión | Expresión y comunicación en lenguas originarias III | Expresión y comunicación en lenguas originarias IV | Expresión y comunicación en lenguas originarias V | Expresión y comunicación en lenguas originarias VI | Expresión y comunicación en lenguas originarias VII | Expresión y comunicación en lenguas originarias VIII |
| Lengua Extranjera | Ingles III | Ingles IV | Ingles V | Ingles VI | Ingles VII | Ingles VII |
| Medios de información | Géneros periodísticos Informativos | Género periodísticos interpretativos | Radio y locución | Producción audiovisual (televisión y video) | Periodismo de investigación I | Periodismo de investigación II |
| Producción en medios | Foto periodismo e imagen publicitaria | Guionismo y producción de medios | Lenguaje audiovisual | Animación y administración de páginas web | Optativa | Optativa |
| Teoría de la comunicación | Filosofía y comunicación | Teoría de la comunicación I | Teoría de la comunicación II | Presentaciones simbólicas (semiótica) | Interpretaciones socioculturales (hermenéutica) | Globalidad, diversidad, cultura e interculturalismo |
| Expresiones artísticas e históricas | Historia Economía y política de México I | Historia Economía y política de México II | Literatura contemporánea | | | |
| Metodológico | Métodos de investigación cuantitativa | Métodos de investigación cualitativa | Psicología de la comunicación | Estudios de recepción | Sistematización y evaluación de proyectos I | Sistematización y evaluación de proyectos II |
| Vinculación con la comunidad | Formación integral (diagnostico comunitario en medios de comunicación) | Formación integral (normatividad y gestión) | Formación integral (análisis de audiencias) | Formación integral (diseño de proyectos productivos en comunicación) | Formación integral (publicidad y mercadotecnia) | Formación integral (Administración de proyectos en comunicación) |
| | Especialidad pedagógica | | | | | |
| | | | | Enfoques y teorías pedagógicas | Pedagogía de la enseñanza de la comunicación | Seminario de educación intercultural |

En el programa de la licenciatura en Comunicación Intercultural no se visualiza el trabajo con temas sobre la diversidad cultural, a diferencia de esto destacan temas sobre medios de comunicación. En las entrevistas una alumna señaló que en el desarrollo de las clases los docentes acostumbraban poner ejemplos casi siempre de regiones urbanas y que no consideran a los pueblos indígenas.

3. La licenciatura en Desarrollo Sustentable:

| Semestre | Tercero | Cuarto | Quinto | Sexto | Séptimo | Octavo |
|-----------------------------------|--|--|---|--|---|--|
| Ejes | Profesional Asociado | | | | Licenciatura | |
| Metodológico | Diseño de instrumentación de proyectos productivos | Administración de proyectos productivos | Mercadotecnia de proyectos productivos | Evaluación y análisis financiero de proyectos productivos | Sistematización y evaluación de proyectos I | Sistematización y evaluación de proyectos II |
| Vinculación con la comunidad | FI (Diagnóstico comunitario) | FII (normatividad y gestión) | FI III (Mercados) | FI IV (Proyección de plan de negocios) | FI V (Establecimiento de proyectos) | FI VI (Consolidación de proyectos) |
| Económico-productivo (mercados) | Agroecología | Producción agrícola orgánica | Producción pecuaria y piscícola | Selvicultura y manejo de vida silvestre | Ecotecnología | Economía Ecológica |
| Político-Filosófico | Teorías críticas del desarrollo | Bioética | Legislación ambiental | Derechos de propiedad intelectual y pueblos originarios | | |
| Diversidad biológica y cultural | Ecología básica | Biodiversidad | Evolución de la especie humana | Diversidad biológica y cultura de México | Etnoecología | |
| Geográfico espacial y territorial | Probabilidad y estadística | Análisis espacial integral | Sistemas de información geográfica | Percepción remota aplicada al manejo de recursos naturales | Manejo integral de microcuentas | Escenarios ecopolíticos |
| Lengua Extranjera | Ingles III | Inglés IV | Ingles V | Ingles VI | Ingles VII | Ingles VIII |
| Lengua originaria y cosmovisión | Expresión y comunicación en lengua originaria III | Expresión y comunicación en lengua originaria IV | Expresión y comunicación en lengua originaria V | Expresión y comunicación en lengua originaria VI | Expresión y comunicación en lengua originaria VII | Expresión y comunicación en lengua originaria VIII |
| Especialidad pedagógica | | | | | | |
| | | | | Enfoques y Teorías Pedagógicas | Pedagogía para la sustentabilidad | Seminario de educación intercultural |

El desarrollo sustentable esta vinculado “a la noción de fines de los ochenta relativa al agotamiento de los modelos económicos y de organización de la sociedad, a la par de las carencias de los estilos de desarrollo para responder a los nuevos retos (...) A los estilos de desarrollo, a los problemas tradicionales de pobreza y desigualdad, se añaden ahora los límites y requisitos ecológicos y ambientales para lograr un crecimiento sostenible y equitativo durante el presente siglo” (Guimaráz y Bárcena, 2003:16). Siendo la UIEM una nueva propuesta sensible a las problemáticas

sociales como es la educación intercultural, no podría dejar pasar los temas retomados en la licenciatura en Desarrollo Sustentable como respuesta a las problemáticas ambientales y sociales.

Estos tres programas muestran la importancia que la universidad da a las lenguas tanto extranjeras como indígenas, dado que durante los cuatros años de la licenciatura las y los alumnos llevan las asignaturas en lengua originaria y lengua extranjera, lo que implica que las y los alumnos/as egresen trilingües³⁵ (lengua indígena -castellano -ingles). Las lenguas indígenas que se imparten en esta universidad son: Mazahua, Otomí, Nahuatl, Matlatzinca y Tlahuica. Mientras que la lengua extranjera que se enseñan es el ingles, sin embargo en la entrevista un alumno manifestó su interés para que en la universidad se enseñaran otras lenguas extranjeras:

Alumno-4. “Estaría bien, fomentar otras lenguas (...) que actualmente se están viendo como Chino o Japonés”

Con respecto a las lenguas originarias, los comentarios que se recibieron en las entrevistas son los siguientes:

Alumno- 2. “Que se de un espacios más abierto a las lenguas, encuentros directos. [*En la Universidad*] tienen concursos de letreros en lenguas originarias, no obstante la lengua no se potencializa al cien con los chavos y no se da un desarrollo escrito, que se de en las clase no significa que se esté dando en algunos eventos representativos, y eso es algo que le daría un plus a la Universidad”

Alumna-3. “Yo creo que [La Universidad Intercultural del estado de Puebla] tienen un paso más, yo notaba que ellos si hablan su lengua,

³⁵ Durante las vistas a la UIEM se tuvo contacto dos egresados de la primera generación de ésta institución, los cuales señalaron no dominar ninguna lengua indígena, a pesar de haber cursado los cuatro años de la asignatura de Expresión y Comunicación en Lengua Originaria.

osea por ejemplo el totonaco y eso, entre alumnos si se habla. Cuando llegamos allá empezaban hablar entre ellos (...) y ellos nada mas les están enseñando a escribir su lengua, porque ya la hablan, la entienden, y entonces acá es un poquito más difícil pienso yo, porque por ejemplo la mayoría de los compañeros no la hablan y si la hablan solamente se la reservan ellos, no se ponen a dialogar aquí, entonces, la variación es que ellos la siguen practicando y nosotros no”

El desuso de las lenguas originarias en la UIEM como lo comentaron estos estudiantes es notorio, ya que en las distintas visitas a la institución nunca se noto comunicación en estas lenguas. Los casos en los que hacían uso de las lenguas indígenas fueron en las ponencias.³⁶

Sobre la asignatura Expresión y Comunicación en Lengua Indígena, el Mtro. Antolín Celote Preciado encargado en su enseñanza en la UIEM, señaló en el 1er Coloquio Internacional de Lengua y Educación Intercultural que “se concibió que la instrucción de esta asignatura debería ser en lengua indígena, en este caso en mazahua. Sin embargo, al hacer la exploración de la situación sociolingüística, los estudiantes no tenían competencia comunicativa en esa lengua a pesar de que la mayoría de ellos provenían de comunidades campesinas e indígenas mazahuas, esta situación obligo a que las clases se impartiesen en español, aunque en ocasiones las clases se ponían ejemplos sobre varios tópicos en la lengua mazahua.”(Celote, 2008). Lo que permite saber que la UIEM esta recuperando las lenguas que se hablan en la región, sin embargo en ese mismo Coloquio una investigadora del INALI señaló que las políticas lingüísticas no buscan que la población mexicana sea bilingüe

³⁶ Comparado con el uso de la lengua originaria en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) difiere mucho con la de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), debido a que su uso es constante tanto dentro como fuera de las instalaciones de la universidad, de hecho existen casos en donde las/los alumnos están aprendiendo otra lengua originaria aparte de la que aprenden en la universidad debido al constante uso que hacen sus compañeras/os de otras lenguas, es decir si estas/os estudiantes logran dominar la otra lengua podrían egresar cúatrilingües (dos lenguas originarias- ingles- español). Otra caso que se puede observar en la UIEP es que las y los alumnos analizan constantemente las diferencias entre la pronunciación y el significado de las lenguas que habla cada en su vida cotidiana (fuera de la universidad), lo cual enriquece su conocimiento al respecto.

(castellano- lengua indígena), sino reconocer y por tanto respetar a los hablantes de lenguas indígenas.

En los planes y programas de la UIEM se refleja un trabajo escueto sobre la enseñanza del interculturalismo, multiculturalismo y la diversidad cultural, específicamente, y deberían ser temas considerados por ser una institución alterna y “sensible” a la diferencia, y por ser una institución adecuada para el reconocimiento a la diversidad y el respeto a las culturas indígenas.

3.2.4 Población estudiantil de la UIEM

La conformación de la población indígena en general del Estado de México se pueden clasificar en dos tipos de indígenas, según señala el Dr Felipe González Ortiz en sus *“Estudios sociodemográfico de los pueblos y comunidades indígenas del Estado de México”* en donde los caracteriza en dos grupos; 1) los que viven en territorio del actual Estado de México desde tiempos prehispánicos, y 2) los que llegaron a él a través de un desplazamiento migratorio. A los primeros se les denomina nativos, y a los segundos, inmigrantes, ambos indígenas del Estado de México.” (González, 2005: 23) Estos dos grupos están en territorios urbanos y rurales. Datos del Censo General de Población y vivienda del año 2000 del INEGI, considero que las lenguas nativas del Estado de México son; mazahua, otomí, nahua, matlatzinca y tlahuica (atzinca), mientras que las lenguas consideradas inmigrantes son; nahua, mixteco, zapoteco, mazateco, totonaca, mixe, chinanteco, tlapaneco, purépecha, maya, trique, huasteco y otras no especificadas. Al respecto el Dr. Felipe González Ortiz (2005:25), menciona que “las lenguas que se hablan desde el siglo XVI en el actual Estado de México son la nahua, perteneciente a la familia lingüística y yutoazteca; la atzinca, la matlatzinca, la mazahua y la otomía, que pertenecen a la familia otomangue, específicamente al grupo atopameano, que se divide en dos subgrupos: el otomiano y el pameano. Por su parte las lenguas otomianas se dividen en otomiano central (mazahua y otomí) y otomiano del sur (matlatzinca y atzinca (...)) En el siglo XX se incorporaron otras

lenguas al Estado de México: las de los indígenas inmigrantes. Entre ellas las más significativas por su número son el zapoteco, mixteco, mazateco, totonaco, mixe, chinanteco y purepecha, entre otros, cuyos hablantes se asientan en los municipios metropolitanos, fundamentalmente en el valle de México”.

La diversidad cultural que conforma el Estado de México se ve de cierta forma reflejada en la matrícula estudiantil de la UIEM que en el periodo correspondiente a marzo-agosto de 2007 estaba compuesta por 433 alumnas y alumnos de los cuales su composición por sexo, semestre y licenciatura es la siguiente:

| Formación | Semestre | Hombres | Mujeres | Subtotal |
|----------------------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|
| Formación básica | 2° | 51 | 70 | 121 |
| Desarrollo Sustentable | 4° | 20 | 30 | 50 |
| Comunicación Intercultural | 4° | 14 | 24 | 38 |
| Lengua y cultura | 4° | 9 | 27 | 36 |
| Desarrollo sustentable | 6° | 34 | 36 | 70 |
| Comunicación intercultural | 6° | 14 | 47 | 61 |
| Lengua y cultural | 6° | 16 | 41 | 57 |
| TOTAL | | 158 | 275 | 433 |

En la matrícula se destaca que el 64% de las estudiantes son mujeres y 36% hombres, lo cual muestra lo señalado en el capítulo dos, sobre la información estadística de la formación de la población estudiantil, que la profesionalización de los varones tiende a reducirse. Las causas de este proceso en la UIEM pueden ser diversas pero existe la hipótesis por parte de algunos miembros de esta universidad (entre ellos el rector) “que esto se debe a que las comunidades indígenas viven un proceso de feminización ante la migración masculina, [por lo que], las mujeres se convierten así en las transmisoras de la cultura y la educación a los niños y jóvenes” (Celote, Gonzáles y Monroy en ,2004:143). Bajo está hipótesis al ser las mujeres las

que permanecen en la región son ellas también quienes hacen uso de los servicios, en este caso el escolar. Lo cual hace notar que el fundamento biológico que se tiende dar a los roles y espacios (privados o públicos³⁷) por género experimentan procesos de cambio por no ser funcionales. Si anteriormente se tendía a creer que sólo los varones eran capaces de desenvolverse satisfactoriamente en el ámbito público y las mujeres no tenían las capacidades para hacerlo, el aumento de mujeres en las instituciones educativas viene ha desmitificar estas ideas, sobre todo cuando se habla del nivel superior

La formación de la población estudiantil en cuanto a grupos étnicos es la siguiente:

| Formación | Mazahua | | Otomí | | Náhuatl | | Tlahuica | | Matlatzinca | | Mestizo | | Miskito | | Mixteco | | Subtotal |
|-----------------------------------|---------|----|-------|---|---------|---|----------|---|-------------|---|---------|----|---------|---|---------|---|------------|
| | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | |
| Formación Básica | 42 | 38 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 8 | 26 | 0 | 0 | 0 | 1 | |
| | 80 | | 3 | | 1 | | 2 | | 0 | | 34 | | 0 | | 1 | | 121 |
| Desarrollo Social | 40 | 41 | 5 | 6 | 0 | 2 | 3 | 6 | 0 | 0 | 6 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | 81 | | 11 | | 2 | | 9 | | 0 | | 17 | | 0 | | 0 | | 120 |
| Comunicación Intercultural | 19 | 44 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 9 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | 63 | | 4 | | 1 | | 2 | | 0 | | 29 | | 0 | | 0 | | 90 |
| Lengua y Cultura | 22 | 57 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 2 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 | |
| | 79 | | 2 | | 0 | | 3 | | 1 | | 7 | | 1 | | 0 | | 93 |
| TOTALES | 303 | | 20 | | 4 | | 16 | | 1 | | 87 | | 1 | | 1 | | 433 |

Lo que muestra que el 69.98% de la población estudiantil es Mazahua, el 20.09% son mestizos, 4.62% Otomí, 3.70% Tlahuica, 0.92% Náhuatl y 0.23% Matlatzinca, Miskito y Mixteco (% por c/u).

³⁷ “el mundo de lo público –simbolizado por lo masculino- se asocia con los valores fuertes de razón, acción y poder (ciudadanía y política), el mundo de lo privado se relaciona con el cuerpo, la domesticidad y la afectividad. Esta diferenciación de esferas reviste múltiples significados, ya que la connotación *abierto* de lo público coloca a los masculino del lado de lo general y lo universal (historia, sociedad), mientras que la connotación cerrada de lo privado confina lo femenino al registro de lo particular y lo concreto (lo no abstracto) de la subjetividad y la intimidad, desvinculando a las mujeres de los espacios de reconocimiento de poder (Richards, 2002:96)

Los grupos étnicos a los que pertenecen las y los estudiantes de la UIEM son parte de los dos tipos de indígenas que conforman el Estado de México, excepto por la etnia miskita. Los miskitos son una de las comunidades indígenas que habitan en la costa atlántica de Nicaragua, aunque también hay población miskita en Honduras. “Durante el periodo de la colonia, la etnia miskita se mezcló con diversas razas, tanto de origen africano como europeo y otras etnias del país (...). Los miskitos, a pesar de un largo proceso de aculturación han mantenido su identidad. Su identificación proviene de la pertenencia a una etnia y no a una clase social, con un factor muy importante, un idioma unificado y una situación preservada principalmente por el aislamiento. Conserva su sistema comunal de tierras, con un territorio definido. Están organizados por comunidades estables de 100 a 200 habitantes, dispersadas a lo largo de la costa y en las riberas de los ríos, presididas por el Consejo de Ancianos(...) (*aunque* esta institución había caído en desuso). La economía de los miskitos, considerada por algunos como una economía de enclave, está basada en la caza, pesca, agricultura y trabajo asalariado esporádico” (Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África, 1986:26-28) En la UIEM sólo una alumna pertenece a esta etnia.

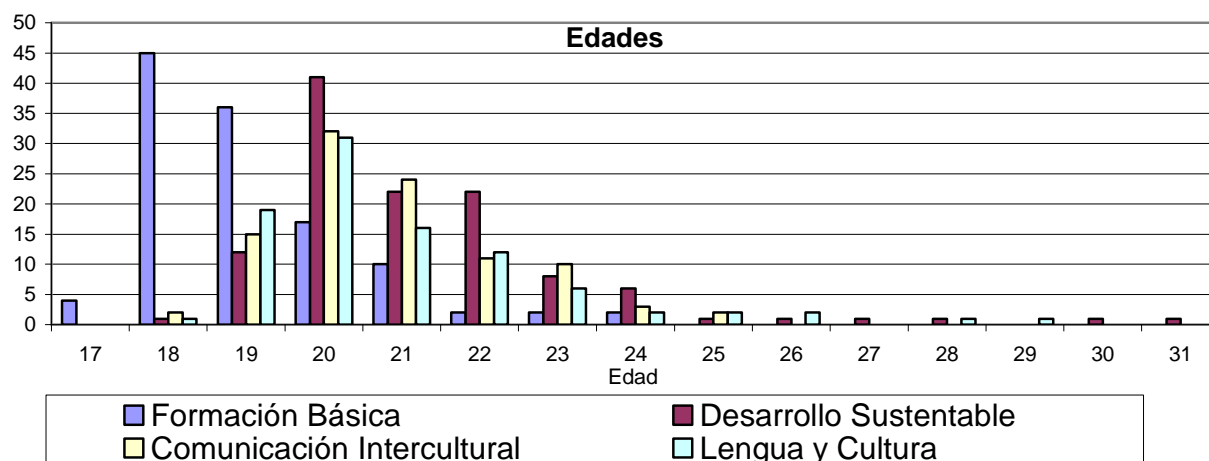
La conformación cultural de las y los estudiantes de la universidad, se debe a lo que señala la Mtra. Schmelkes; “en el diseño de su creaciones se intencionó la presencia de diversidad cultural en estas universidades, entonces al menos un 20% de la matrícula debe ser matrícula mestiza (...) lo que se busca es no segregar sino asegurar el acceso a la educación superior a la población indígena” (Schmelkes, 2008)

Retomado las características de las y los estudiantes de la UIEM por edades su distribución por licenciatura es la siguiente:

| Licenciatura / Edad | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | TOTAL |
|-----------------------------------|----------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| Formación Básica | 4 | 45 | 36 | 17 | 10 | 2 | 2 | 2 | | | | | | | | 118 |
| Desarrollo Sustentable | | 1 | 12 | 41 | 22 | 22 | 8 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 118 |
| Comunicación Intercultural | | 2 | 15 | 32 | 24 | 11 | 10 | 3 | 2 | | | | | | | 99 |
| Lengua y Cultura | | 1 | 19 | 31 | 16 | 12 | 6 | 2 | 2 | | 1 | 1 | | | | 93 |
| TOTALES | 4 | 49 | 72 | 121 | 72 | 56 | 26 | 15 | 5 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 428 |

La gráfica nos deja ver que la licenciatura con menor presencia estudiantil en la universidad es Lengua y Cultural y la de mayor presencia es Desarrollo Sustentable, aunque hace falta ver que tanto va a variar esto con la distribución de las/los estudiantes que se encuentran en la formación básica.

La tabla edades se muestra en la siguiente gráfica, diferenciado cada licenciatura y la formación básica:



La edad de ingreso a la educación superior en México es a los 18 años y si la licenciatura es de cuatro años como es el caso de las licenciaturas de la UIEM las y los alumnos estarían egresando a la edad de 22 años en teoría. La gráfica nos

muestra que alrededor del 26% de las y los estudiantes ya debieron egresar de este nivel, lo que es igual a que presentan rezago educativo. El fenómeno del rezago educativo se da en general en el sistema de educación superior, pues “la noción del tiempo de las instituciones es muy distintas a la noción del tiempo que impera entre [las y] los jóvenes universitarios” lo cual se ve reflejado en el abandono y la deserción de las y los estudiantes “cuestión que no parece estar suficientemente presente en la política educativa nacional”. La UIEM con le objetivo de enfrentar este fenómeno proporciona a sus alumnas y alumnos una beca a través del Programa Nacional de Becas (Pronabes), sin embargo el investigador Adrián de Garay (2008) considera que aunque a través de Pronabes se “ha intentado apalea el abandono y el rezago escolar en el subsistema público, su cobertura es limitada, pues sólo abarca en promedio a 10 porciento de la matricula nacional, y en muchos casos el monto de la beca es insuficiente para que los alumnos [y las alumnas] enfrenten sus necesidades económicas”³⁸ En la UIEM no todas/os las/los alumnos son beneficiados con la beca Pronabes, pues sólo la pueden obtener aquellos que cumplan con los requisitos solicitados.

Es necesario señalar que durante las entrevistas las/los alumnos señalaron que entre los motivos por lo cuales entraron a esta institución está la accesibilidad económica que tiene la escuela, ya que aparte de que las colegiaturas son más bajas que en otras instituciones cercanas, el apoyo de la beca de la que se pueden beneficiar y la distancia representan una ventaja³⁹. Entre los comentarios que se dieron al respecto en las entrevistas una alumna señaló que se ha sentido respaldada por esta Universidad, ya que ella estudiaba en otra institución en donde sentía que existía menos apoyo. La UIEM representa para ella una oportunidad para

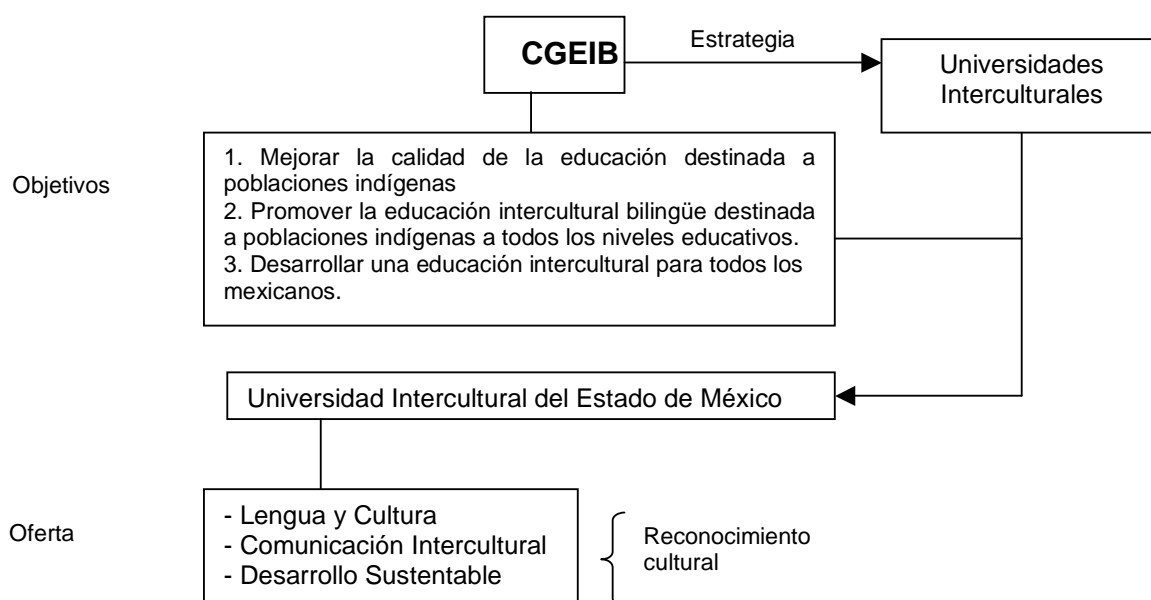
³⁸ En una visita a la Universidad Intercultural del Estado de Puebla se observó que las y los alumnos tienen que sostener sus estudios con la beca Pronabes (de \$600.00 mensuales) más una cantidad mínima que sus padres difícilmente les proporcionan. Entre los gastos que varios de las y los alumnos/as hacen está el pago de una renta de \$300 a 400 pesos, por lo que la beca prácticamente esta sólo solventando el hospedaje de las y los estudiantes.

³⁹ Aunque existen alumnas/os que no pertenecen a la región en donde está ubicada la Universidad

reincorporarse al sistema educativo, que había tenido que abandonar por cuestiones económicas.

3.2.5 Reflexiones

La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) es una institución que atiende a estudiantes de grupos étnicos “cercanos” a la región y a no pertenecientes a comunidades indígenas, lo cual es parte de lo que señala la CGEIB en sus objetivos como se muestra en el siguiente esquema:



La autora Claudia Perlo (2000) señala en su artículo “Pedagogía intercultural: un espacio de encuentro” cinco criterios para la construcción de una pedagogía intercultural, los cuales son de utilidad para analizar la propuesta de la UIEM. El primer criterio que señala la autora se centra en ver a las instituciones educativas como un espacio “para el reconocimiento propio, de otros grupos y universales” (Perlo, 2000:40) a través de la conformación de grupos cultural y cognitivamente diferentes, lo cual se demuestra en los trabajos de investigación que realizan las y los alumnos de esta institución y que están enfocados a distintos aspectos culturales

aunque destacan sólo los de la etnia mazahua y otomí. La UIEM también lo refleja de cierta forma en la diversidad de su matrícula estudiantil y busca hacer uso de las diferencias culturales para el trabajo en el aula; el segundo criterio señala que las instituciones educativas deben realizar previamente un “diagnostico sociocultural y cognitivo del grupo” (Perlo, 2000:40) o de la población a atender, al respecto la UIEM previó su apertura realizó un estudio de factibilidad en donde se supone se debió reflejar los beneficios y/o consecuencias que la instituciones tendrían en la región. El estudio que se realizó para la universidad es escueto y no permite ver claramente el impacto que ésta tendrá en la población, comparado con otros estudios realizados en la apertura de otras universidades interculturales⁴⁰. Lo que se presenta en el estudio de factibilidad de la UIEM son datos socioeconómicos sin un análisis profundo, aunque es necesario señalar que un punto a favor de la UIEM ante un escueto estudio de factibilidad es que el actual Rector el Dr. Felipe González Ortiz es un antropólogo con un amplio conocimiento sobre la población del Estado de México; el tercer criterio señala que “La organización curricular deberá atender no sólo a los contenidos regionales y particulares de cada grupo, encasillando de este modo al alumno en su grupo de pertenencia inmediato y aislándolo al mismo tiempo de la sociedad global a la cual también pertenece. Desde esta nueva concepción curricular los denominados CBO (contenidos básicos orientados) y CBC (contenidos básicos comunes) deben encontrarse en permanentes interacción en la reelaboración del currículum en el ámbito institucional”(Ibid :42) En la UIEM los programas tienen tanto CBO como CBC, que se puede visualizar en el intento por mezclar materias de ambos contenidos, sin embargo esto difiere en cada licenciatura, ya que en el caso de Comunicación Intercultural se ve poco trabajo sobre el conocimiento de las culturas originarias; el cuarto criterio señala que “la pedagogía intercultural debe intervenir el ámbito escolar como el social”(Ibid :43) en la UIEM se responde a esto a través de la vinculación de las y los estudiantes con la población por medio del servicios social y encaminando los trabajos de investigación de las y los alumnos al estudio de los grupos étnicos de la

⁴⁰ En el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural el estudio de factibilidad es más completo

región, lo cual se vio en el I. Coloquio de Lenguas y Educación Intercultural en donde se presentaron trabajos sobre la región.

En cuanto a factores “externos” o no propiamente pedagógicos sino políticos, la UIEM ha sido un proyecto en el que se han infiltrado intereses, pues en su inauguración llevada a cabo el 23 abril de 2008 la UIEM fue presentada como un logro político y no educativo-cultural. El gobernador del Estado de México Enrique Peña Nieto fue quien inauguró la universidad, en compañía del rector. En dicha inauguración se percibió poca importancia al nuevo sistema de educación intercultural en el nivel superior y contrario a esto se resaltó un logro gubernamental. Otro punto importante que es necesario señalar es que el subsidio que ha recibido la UIEM no ha sido bipartito (federal-estatal), como se acordó en el modelo educativo de las universidades interculturales. En esta universidad se estableció que la federación aportaría el 80% del subsidio, y el gobierno del Estado el 20% restante, lo cual muestra que el aporte no fue igualitario entre las dos estancias gubernamentales.

Las instalaciones de la UIEM fueron realizadas con el apoyo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y sin apoyo del gobierno federal y el gobierno estatal. Por otro lado el nombramiento del rector es una tarea cuestionable debido a que este es prerrogativa del gobernador del Estado.

Entre los cuestionamientos que la UIEM debe considerar esta lo señalado por la investigadora María Herlinda Suárez Zozaya (2008) cuando se pregunta ¿qué instituciones serán las que darán cabida a los jóvenes provenientes de sectores poco favorecidos cultural, económica y socialmente?, con lo que saca a luz el tema de la calidad educativa, y la calidad esta relacionada por supuesto con políticas educativas nacionales e internacionales. La calidad es parte de los objetivos que esta universidad persigue. Ante esto la universidad debe pensar en la dirección que va a seguir o que la van hacer seguir. La investigadora considera que “lo probable es que el acceso a la educación superior, para estos jóvenes, quede restringido a instituciones que no figuran en reankings y a las que sólo buscan hacer negocio con ellos. El problema que

se plantean es claro: se reproducirán e incluso crecerán las inequidades a partir de las diferencias en logros educacionales, no solo en cuanto a nivel de escolaridad y de los aprendizajes, sino del prestigio y el reconocimiento de las instituciones en donde estudien jóvenes. Esto sin duda será malo”(Suárez, 2008:17). Esta probabilidad que la investigadora plantea debe ser un tema que atienda en lo inmediato la UIEM, antes de seguir un camino incierto.

Otro punto controvertido, que generan las Universidades Interculturales es si estas instituciones están o no segregando a la población indígena, por su lugar de ubicación geográfica, que podría estar atrayendo sólo a estudiantes indígenas, entre las respuesta que han surgido al respecto está la de la Mtra. Schmelkes quien señala que:

“Las Universidades Interculturales están en regiones indígenas por que si no estuvieran ahí entonces sería muy difícil que los indígenas asistieran, como de hecho lo es en las otras universidades convencionales, pero no son exclusivamente para indígenas, están abiertas a todos y no solamente eso (...) al menos un 20% de matrícula debe ser matrícula mestiza⁴¹(...), entonces lo que queremos es no segregar, pero si asegurar el acceso a la educación superior de la población indígena, entonces una manera de lograr que los indígenas que viven en zonas rurales si tengan acceso a la educación superior, pero no es una segregación porque no son universidades indígenas por eso no se llaman así, son universidades interculturales y están abiertas a todos”(Schmelkes, 2008)

Entre los distintos problemas que enfrentan la UIEM en particular y las Universidades Interculturales en general, esta el demostrar que son realmente propuestas de acciones positivas en donde se abren brechas para el desarrollo y la participación de la población indígena y no sólo proyectos con cuotas compensatorias,

⁴¹ La población estudiantil analizada en este trabajo cumple con lo que señala la Mtra. Schmelkes, debido a que el 20.9% de su población es mestiza, aunque se percibe que en las nuevas generaciones la población mestiza ha aumentado, este dato no se pudo corroborar debido a que la institución no contaba con la sistematización de los datos cuando se solicitaron.

saber manejar el proselitismo político que las rodea y responder con una formación académica eficiente⁴². En la UIEM se percibe que entre las y los alumnos hace falta recuperar la autoadscripción como indígenas y fortalecer esa identidad originaria.

⁴² Tanto en la UIEM como en la UIEP se corroboró que varios de los docentes y coordinadores de área tienen grado de licenciados y no se encuentran haciendo estudios de posgrado, y en pocos casos tienen poca experiencia laboral en el área

CAP. IV.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE EL RETO DEL RECONOCIMIENTO DE LAS Y LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS

Introducción

En la educación superior se registran atrasos con respecto a la atención escolar, social y política de la población indígena, no sólo en términos de las posibilidades reales de acceso, que aún resulta alarmante por ser inequitativo, sino también en términos del reconocimiento y valoración de sus lenguas y saberes, que se ve reflejado en el nulo trabajo por parte de casi todas las IES.

La rectora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco menciona que; “las funciones inherentes a la educación pública son las de hacer llegar el saber en el momento y forma adecuados, sin distinciones de credo, raza o sexo.” (Medina, 2008:50) La disyuntiva está en saber ¿cuáles son las formas “adecuadas” para dar respuestas a la diversidad cultural que esta presente en las IES? ¿De qué saber habla la rectora? ¿Existe solo un conocimiento? ¿El SES está preparado para atender la pluriculturalidad de su población?, si bien es cierto que se han abierto espacios en las universidades convencionales para las y los estudiantes indígenas ¿Qué tanto están siendo aprovechados estos espacios?

4.2 El reto de la atención de las y los estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior

En los capítulos anteriores hemos visto los espacios que se han desarrollado para las y los estudiantes indígenas, sin embargo existe ausencia de proyectos que revaloricen sus características culturales. Existen distintas vías por donde desarrollar estas necesidades pero hace falta la disposición de las instituciones para llevarlas a cabo.

El siguiente cuadro muestra las características de cada uno de los modelos analizados en el capítulo anterior, con el objetivo de recopilar lo expuesto en los tres capítulos anteriores, y visualizar si realmente hay una propuesta para el reconocimiento de las y los estudiantes indígenas:

| Características | Situación de las y los estudiantes indígenas⁴³ | Programa | Universidad |
|--|---|---|--|
| Situación académica previa a su ingreso a la universidad | Concluyen los estudios de educación básica y media superior con deficiencias | No tiene ninguna propuesta al respecto | Busca flexibilizar su currículum, aunque aplica examen de conocimientos para su ingreso. |
| Accesibilidad | El costo de acudir a las instituciones de educación superior es mayor, porque su ingreso implica regularmente un cambio de residencia, si las instituciones son lejanas a sus comunidades | Se encuentra localizado en zona con alta densidad demográfica | Su ubicación busca acercar la institución a las regiones con alta población indígena |
| Acciones Afirmativas | La situación económica de las y los alumnos que llegan a cursar la universidad presenta heterogeneidad económica, por lo que | Becas (se convoca sólo a alumnas/os regulares) | Becas(sólo si se cumple con los requisitos de Pronabes) |

⁴³ Las características que aquí se señalan las tienen regularmente aquellos que crecieron en sus lugares de origen

| | | | |
|---|---|---|---|
| | su necesidad a ser beneficiados con apoyos económico difiere | | |
| Oferta educativa | Existen diversos intereses sobre las distintas áreas | Existe una amplia gama de opciones | Las opciones son limitadas |
| Tipos de conocimientos | Trae un bagaje cultural de conocimientos indígenas y otros conocimientos escolares | Se enseña la perspectiva occidental. No se reconocen otros conocimientos | Inducción al conocimiento de las culturas y lenguas indígenas, pero con la mirada del conocimiento occidental |
| La lengua | El grado del conocimiento sobre las lenguas indígenas es diverso tanto en la escritura, su entendimiento y el habla. Existen casos en donde no hay ningún conocimiento sobre la lengua indígena | No hay propuesta para el trabajo con las lenguas indígenas | El trabajo con las lenguas indígenas de la región se desarrolla a través de los cuatro años de la formación profesional en una asignatura |
| Los docentes | La actitud del docente repercute en el desempeño escolar | No existe una capacitación a los docentes sobre las características culturales de los pueblos indígenas | Se pretende sensibilizar al docente sobre la presencia de diversidad cultural |
| El trabajo de carácter indígena con otras instituciones | Existe la necesidad de ligarlos a proyectos enfocados a sus características culturales, para que sean beneficiadas/os por estos | No existe un trabajo que dirija a sus estudiantes a los beneficios de otros proyectos | Existe una red de Universidades Interculturales, que pretende ligar a las y los estudiantes |

Ante las necesidades existentes, los siguientes lineamientos son una propuesta sobre como se puede desarrollar actividades para el trabajo de un reconocimiento cultural en las IES.

4.1.1 ¿Quiénes son las y los estudiantes indígenas inscritas/os en las IES?

Sin duda la diversidad cultural que presentan los sujetos que llegan a las IES representan una variedad de necesidades y demandas específicas, las respuestas que se pueden dar a estas demandas ya se empiezan a trabajar en distintas instituciones, pero aún queda mucho por hacer. Entre las primeras necesidades está elaborar una base de datos de las y los estudiantes indígenas inscritos en cada institución⁴⁴, debido a la carencia de información al respecto. Actualmente las IES convencionales no solicitan a sus estudiantes datos sobre sus lugares de origen al menos que sean extranjeros, lo que provoca la invisibilidad de la población indígena en las instituciones. La importancia que tiene contar con este tipo de información radica principalmente en que las políticas dirigidas a las culturas indígenas se hagan valer en estas instituciones, y que los proyectos dirigidos a las y los estudiantes indígenas puedan llegar directamente con los interesados/os, sin tener que experimentar un segundo proceso en donde se tenga que localizar a los y las estudiantes a través de convocatorias que no siempre llega a ellas/ellos, o que en su defecto beneficie a población que también tiene raíces indígenas pero que no comparte un acercamiento directo con estas, es decir aquellas y aquellos que tienen más de una generación radicando en la ciudad, debido a que este tipo de sujetos tienen otras posibilidades como estudiante universitario y no sean tenido que enfrentar a las limitaciones de la población que vive en las comunidad indígena.

Entre los datos que son importantes de las IES cuentan son; a) el grupo étnico al que pertenecen, estado de nacimiento y estado de autoadscripción; b) el género; c) las licenciaturas que cursan; d) la institución en la que están inscritos/as; e) características de su trayectoria académica en donde se señale a que tipo de escuelas acudieron en su formación básica, su promedio, parte de su desempeño

⁴⁴ Las UAPEI generadas por la ANUIES y la fundación Ford ya han comenzado hacer un trabajo al respecto pero es necesario que esto también lo lleven acabo aquellas instituciones que no son parte de este programa

escolar, etcétera; f) conocer su situación de migrante (si es el caso), es decir si es directamente (por el hecho de estudiar la universidad), o es generacional (saber a que generación de migrantes pertenecen); g) si tienen conocimiento sobre alguna/s lengua/s indígena/s y cuáles son sus conocimientos sobre ella/s, (conoce su escritura, la habla, sólo la comprende). Así el conocimiento que su familia tiene de la lengua indígena, y si la lengua indígena es o no su primera lengua; h) la trayectoria escolar de la madre y el padre así como datos académicos de familiares y i) su historia de vida, que puede ser escrita por el propio estudiante. Todo esto con el objetivo de conocer quiénes y cómo son las y los estudiantes indígenas que año tras año ingresan a las IES.

El acercamiento a las y los estudiantes indígenas inscritos en las instituciones debe servir también para conocer sus demandas y necesidades así como para generar mecanismos que permitan tener un diálogo constante y fomentar su participación, pues cualquier trabajo que se genere en torno y beneficio de las y los estudiantes indígenas debe acompañarse de su participación activa.

4.1.2 La participación de la población indígena

Lograr el compromiso de las y los estudiantes ante la necesidad de transformar las instituciones por ellas /ellos mismos/as, se puede llevar a cabo a través de generar una conciencia de la posición que históricamente han tenido, como grupos tradicionalmente marginados. Conocer y analizar los procesos históricos, de lucha y resistencia que han experimentado los pueblos originarios juega un papel estimulante y desmitificador fundamental, ante la enseñanza limitada de la historia en la educación básica.

Desmitificar los procesos históricos, muestran la necesidad de un trabajo que busque transformar mentalidades. De ver a las y los indígenas como seres integrados

e incorporados, por la de sujetos capaces de construir e influir en las decisiones que les competen, a través de la práctica.

La acción práctica real de la población originaria provocada por el conocimiento de su historicidad, necesariamente implica retomar los procesos históricos en los que la población indígena ha participado, pues al ser conocedoras /es de su pasado, puede crearse un compromiso histórico. Aunque conocer ese pasado no sólo debe influir en la población originaria, sino en la población en general, para lograr un trabajo que termine con cualquier clase de subordinación o dependencia.

La participación que se logre generar en los proyectos de las IES permitirá ver la visión de las instituciones, de ser conocedoras de una realidad que ha querido apaciguar la participación de la población indígena a ser instituciones que reconocen la necesidad de su participación activa.

Conocer los procesos históricos que han vivido los pueblos indígenas “no se trata de reparar deudas históricas sino también de un enriquecimiento cultural mutuo” (Bartolomé, 2006: 191,92). Es decir es necesario repensar el tipo de interculturalidad que se promueva en las IES.

4.1.3 El trabajo intercultural

El trabajo bidireccional, tanto de “los otros” como de los propios indígenas, puede ser promovido por las IES a través de la **interculturalidad**⁴⁵, pero no una

⁴⁵ El tipo de interculturalidad que se propone no es como la que se desarrolla en las nombradas Universidades Interculturales, la propuesta que aquí se plantea es que las relaciones que se generen no continúen siendo con los lentes de la cultura dominante, sino que cada individuo continúe con su cosmovisión y que ésta misma vea a las/los otras/os de forma integral. A su vez esta propuesta pretende crear en los estudiantes indígenas bases para su fortalecimiento identitario y a darse cuenta de la necesidad que existe de que ellas/ellos luchen por sentar las bases en las instituciones para transformarlas en espacios que las/los reconozca.

interculturalidad dirigida solo a la población indígena como ya se ha venido haciendo por otras instituciones, sino a la población en general, y con esto buscar hacer de la intercultural una respuesta educativa para la diversidad social.

En una investigación realizada en Colombia sobre estudiantes universitarios indígenas se concluyó que el encuentro con la otredad no indígena en la ciudad se puede ver beneficiado con el interculturalismo, al generar “reconocimiento y afirmación de la identidad originaria propia, por la posibilidad que brinda la ciudad de encuentro con otros grupos antes desconocidos; proceso de descentramiento donde se miran los propios rostros a la luz del nuevo lugar que se ocupa, ejercicio que permite afirmar positivamente una identidad étnica y fortalecer los vínculos culturales”(Sierra, 2004:173). Afirmar positivamente la identidad étnica es un trabajo que no depende solamente de la o el perteneciente a este grupo sino de las respuestas que reciben del resto de la sociedad, es por esto que la interculturalidad que se trabaje debe estar basada en la enseñanza y práctica de la civilidad que permita conocer grupos diferentes como lo señala Kymlicka (2003) “La difusión de la civilidad en las instituciones sociales (incluidos los colegios) significa que estas fronteras tienden a desaparecer. Es más probable que los miembros de un grupo cooperen y entablen amistad con (...) otros grupos, lo que los lleva a aprender cosas relacionadas con otros estilos de vida y adoptar quizá identidades y prácticas nuevas (p. 362). Si bien se puede pensar en que adoptar nuevas prácticas e identidades es un riesgo para las/los pertenecientes de los grupos étnicos al estar estos en desventaja ante los grupos hegemónicos, verlo desde los grupos hegemónicos podría generar la idea de que sus culturas están siendo invadidas. La existencia de la idea de invasión que puede existir por ambas partes es lo que no ha permitido ese acercamiento. Lo que se busca con esta interculturalidad es trabajar en la ruptura de barreras culturales.

Las IES deben sumar esfuerzos que busquen una interculturalidad real pues en un escenario con múltiples representaciones de grupos y personas, no siempre se generan interacciones armónicas, y si no existe un trabajo comprometido por parte de las IES se puede contribuir a la subordinación de una cultura por otra más dominante,

como lo señala la UNESCO “ no basta con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes (...) [si estos grupos] no están en una situación equitativa en el espacio común, ese tipo de contacto puede agravar las tensiones latentes y degenerar en conflictos” (Delors, 1997:98). Si las IES crean espacios en donde se produzcan relaciones interculturales, esto será fecundo para el comportamiento social fuera de ellas, “si se enseña a los jóvenes a adoptar el punto de vista de otros grupos étnicos (...) se pueden evitar incomprensiones generadores de odio y violencia (Delors, 1997: 99) Generar una mayor sensibilidad al pluralismo cultural debe estar entre los objetivos principales de promover la interculturalidad.

Esta interculturalidad debe buscar que las IES se comprometan con las necesidades de los pueblos indígenas, pues la comunidad universitaria ya no debe permanecer indiferente ante las problemáticas de los pueblos indígenas, sobretodo cuando su posibilidad de supervivencia esta en juego. Es necesario que desde la propia academia se cuestione los métodos y las aproximaciones que hayan sido hasta ahora adversas para las/los estudiantes y pueblos indígenas. Un trabajo constante de las IES con su perspectiva monocultural contribuiría a generar una perspectiva pluricultural e intercultural, pensando en los pueblos indígenas y con esto abordar críticamente el fenómeno. La propuesta del trabajo intercultural en las IES debe ser una apuesta para desarrollar espacios reales de intercambios recíprocos y bidireccionales, es decir, ya no más una interculturalidad sólo para los indígenas, pues la diversidad cultural representa un beneficio para todas y todos.

Mirar el mundo a través de los lentes de la interculturalidad nos motiva entonces a desmontar prejuicios y combatir la ignorancia con que en ocasiones se valoran – en muchos casos, erróneamente- prácticas y valores diferentes a los de uno (Flores-Crespo, 2005:92).

El trabajo intercultural no sólo genera una ventaja o es pensada en beneficio de los estudiantes indígenas, pues esta dota a los alumnos no pertenecientes a estos grupos a adquirir habilidades para desenvolverse satisfactoriamente en situaciones

diferentes a lo que en su cultura ha aprendido, es decir, saber desenvolverse cuando se enfrentan a situaciones culturalmente diferentes a las que no están acostumbrados.

El diálogo intercultural debe ir acompañado de articulaciones en distintas áreas.

4.1.4 Los conocimientos indígenas

Reconocer los conocimientos indígenas y darles su justo valor es una necesidad que se puede llevar a cabo a través de espacios que las IES establezcan, para lo cual es necesario plantear alternativas innovadoras a la cuestión compleja de la incorporación del conocimiento indígena y de su sistema de valores.

Recuperar el conocimiento que tras generación han acumulado los pueblos originarios puede ser cuestionable, ante las ideas etnocéntricas y eurocentricas, de que sólo el conocimiento que hasta ahora se ha generado en las IES tienen valides. Lo cual provoca también un distanciamiento entre los conocimientos indígenas (no reconocidos) y los conocimientos “institucionales con valides”.

La presunta existencia de dos clases de conocimientos son frecuentes porque, “según esta manera de ver el tema, una de las clases de saber correspondería a “la ciencia”, como modo de producción de conocimientos, y al “conocimiento científico”, como acumulación de conocimientos producidos referido según los casos a una disciplina “científica” en particular o al conjunto de ella. En ciertos contextos sociales e institucionales, particularmente en universidades “convencionales”, agencias gubernamentales de educación (o educación superior) y/o de ciencia y tecnología, suelen asumirse, cuanto menos implícitamente, que este tipo de saber tendría validez “universal” (...) En el marco de esta visión del mundo, la otra clase de saber/es abarcaría una amplia diversidad de modos de producción de conocimiento y sus

resultados, a los cuales en contraposición con los de otra clase suelen caracterizarse, según los casos, como “étnicos”, “populares” o “locales”(Mato, 2007:65). Daniel Mato (2007) pone en cuestionamiento el conocimiento científico como único poseedor de verdades absolutas, pues cree que esta creencia es tan antigua como la de la superioridad de la civilización occidental.

Ante el conocimiento que se imparte en las instituciones educativas abría que preguntarse entonces “¿de quién procede el saber escolar y a qué intereses sirve ese mismos saber?”(McCarthy, 1993:73) Con base a esto, se puede pensar que dando un justo valor a los conocimientos indígenas con el tiempo se puede generar que estos sean equiparables a los otros conocimientos comúnmente aceptados.

Sobre este mismo tema, Guillermo Bonfil (1991) ha destacado que, en el mejor de los casos, los pueblos indios son vistos como sociedades con derecho a *consumir* cultura, esto es, a recibir los *constructos* culturales hegemónicos transmitidos por las escuelas y demás instituciones del Estado. Pero raramente han sido percibidos como productores de cultura ; salvo que por ello se entiendan las tradiciones folklorizadas y las artesanías turísticamente redituables (Bonfil en Bartolomé, 2006: 191). Minimizar las aportaciones y el conocimiento que tienen los pueblos indígenas, ha limitado el enriquecimiento de las culturas hegemónicas de la milenaria cultura indígena.

El uso del conocimiento indígena “debería formar parte del currículum, ya que es más ecuánime incluir una variedad de expresiones culturales” (Kincheloe y Steinberg, 1999:81). Utilizar ese conocimiento en las IES en las distintas áreas enriquecería la formación de las y los estudiantes, pues representa para estos nuevas perspectivas.

Para Kincheloe y Steinberg (199:83) “el conocimiento indígena es una clase específica de conocimiento subordinado que presenta las características siguientes: es local, está basado en las experiencias de la vida y es producido por la ciencia no occidental. Este conocimiento se transmite a través del tiempo por individuos que

proceden de una localidad geográfica o cultural determinada. Las formas indígenas de saber ayudan a la gente a desenvolverse en sus medios sociológicos y agrícolas son transmitidas de una generación a otra". Ante lo que consideran que existen muchas razones para incorporar este conocimiento en el currículo en la escuela y la universidad. Entre estas razones están; sus aportaciones en los campos de la salud, la medicina, la agricultura, la filosofía, la ecología, la educación etc,

4.1.5 El trabajo de las y los docentes

Las y los docentes pueden transmitir diferenciación hacia las y los alumnos mediante una serie de actitudes, valoraciones o expresiones verbales o corporales.

La sensibilización de las y los docentes en las IES, es una necesidad ineludible sobre todo cuando son ellas/ellos parte de esa realidad obstaculizadora en el buen desempeño de las y los estudiantes indígenas, al crear actos de discriminación que se dan cuando las/los docentes asumen roles dogmáticos y prejuiciados hacia la población indígena.

La sensibilización de las y los docentes contribuye a generar un cambio de valores y actitudes para comprender y reconocer la diversidad que presenta nuestro país, lo cual a su vez también genera el buen desarrollo de las y los estudiantes indígenas al propiciarse un clima de aceptación y respeto.

Al dirigirse y mostrarse respetuoso de los pueblos indígenas las/los docentes contribuyen también a la autoafirmación como indígenas de las y los estudiantes y a la eliminación de los prejuicios que se tienen sobre esta población.

El trabajo con docentes y alumnas/nos indígenas basa su importancia en que ambos son sujetos que difícilmente han realizado una reflexión sobre la forma en que desarrollan su rol en las instituciones educativas, asumiendo así conductas y actitudes

estructuradas, “ los primeros cuentan con varios años de trabajo dedicados a la docencia, actividad ejercida casi en exclusividad y referencia central para su vida profesional, los segundos son sobrevivientes de un sistema educativo que los ha tratado con indiferencia, cuando no los ha expulsado. Ambos grupos están compuestos, por tanto, de sujetos sujetos al orden institucional” (Didou y Remedi,2006 :166)

Otra propuesta de lo que puede producir el trabajo de los docentes en las instituciones educativas, es la que desarrollan Kincheloe y Steinberg (1999) cuando señalan que los docentes son capaces de ayudar a los alumnos en la superación de barreras sociales interesándolos en el análisis de las distintas formas de interpretar la vida, en los métodos de resistencia a la opresión y en la visión de una comunidad democrática y progresista. Para desarrollar esto señalan los autores es necesario que los profesores comprendan cuál es la situación en el entramado de la realidad con respecto a los ejes del poder de naturaleza racial, de clase social o género. El tipo de profesores que estos teóricos proponen deben comprender que su práctica profesional los involucra a ellos mismos, a sus estudiantes y al conocimiento derivado de las disciplinas, con las experiencias diarias de personas que luchan por una vida justa.⁴⁶

4.1.6. La autoafirmación

¿Cómo se puede dar cabida a la autoafirmación indígena de las/los estudiantes al mismo tiempo que reconocemos los límites y los determinantes sociales? El trabajo con la autoafirmación de cada persona no se hace bajo circunstancias elegidas o propiamente por ellas/ellos mismas/os, sino bajo condiciones culturales existentes, es decir en estructuras establecidas. El escenario al que la población indígena se

⁴⁶ Particularmente las Universidades Interculturales son quienes pueden dar mayor peso al trabajo que estos dos autores proponen

enfrenta no es nada fácil para la autoafirmación, en un medio en el que la desvalorización de su cultura es una constante.

Particularmente en el ámbito académico, el trabajo con la **autoafirmación** originaria de las y los estudiantes es también una necesidad ya que cuando llegan a las IES su identidad se encuentra en recreación ante la apropiación de su nueva identidad como universitaria/o, la apropiación de ésta nueva identidad se lleva a cabo porque “la identidad no es una estructura estable, [sino] la expresión del acontecer y la trayectoria del sujeto. No es lo que permanece idéntico así mismo, es el resultado, el precipitado de múltiples identificaciones adquiridas por el sujeto en su trayectoria” (Didou y Remedi, 2006:175). La etapa como estudiantes universitarias/os es una más que se suma a estas capas de formación identitaria.

La articulación de todos los cambios que experimentan las/los universitarios indígenas “estará tensadas continuamente entre las formas comunitarias y societarias de adscripción” ⁴⁷ (Didou y Remedi 2006:177) pues ante los distintos quiebres que experimentan estas/estos estudiantes “viven crisis identitarias que provoca lo que se reconoce con frecuencia por los profesores como “repliegue sobre si” y que alcanza las descripciones de “no hablan”, “son callados”, “tienen problemas emocionales”, “son diferentes”(Didou y Remedi 2006:177), este tipo de características fueron señaladas durante la entrevistas por uno de los estudiantes de la UNAM cuando dijo que “(...) muchas veces venimos o muy callados o no sabemos que esperar ¿no? (...), y se piensa yo nada mas estudio y ya (...)si tu ves a los demás becarios realmente están muy callados, son personas que de una cierta forma se siente excluidas de la sociedad(...)” este comentario coincide con las consideraciones que se generaron durante la investigación llevada a cabo para la ANUIES sobre la atención de las/los estudiantes universitarios indígenas en donde se señala que experimentan “un proceso conflictivo, crítico, donde el estudiante indígena se enfrenta al dilema de

⁴⁷ Sobre todo para aquellas/os estudiantes que llegan a la ciudad (en muchos caso solas/los) sólo con el objetivo de continuar con sus estudios

reconocer que ya no puede ser lo que era y duda en ser el otro, al que aspira” (Ibid, 2006:177) lo cual pone en conflicto la identidad originaria, la que obtuvo de su familia.

La importancia del trabajo de la autoafirmación de la identidad indígena está “en el profundo dilema existencial vivido por los estudiantes indígenas entre el “abandono de la antigua identidad”, la renuncia a una forma identitaria protectora que resulta de la socialización primaria, y el acceso, la construcción laboriosa y prolongada de una nueva identidad, a partir de las experiencias de la socialización secundaria en las instituciones educativas que, para el caso de estos estudiantes, presenta contradicciones o antagonismos importantes con la de origen” (Ibid, 2006:177)

Lo que se pone en riesgo ante la “crisis” de identidad de las y los estudiantes indígenas es su trayectoria y desempeño académico, por lo que IES deben generar acciones que las/los acompañen en este proceso. Si bien el cambio o la adaptación de la nueva identidad es experimentado por cualquier estudiante universitario en general, son las/los universitarias/os indígenas quienes experimentan la elección de autoadscribirse o no a sus lugares de origen.

Con la autoafirmación originaria no se pretende encasillar a las y los alumnos en su grupo de pertenencia originaria sino que se reconozcan y sean reconocidos con sus características por la sociedad global a la cual también pertenecen.

Sin duda “el orgullo por el propio patrimonio cultural no es la panacea que cure los efectos de tantos años de opresión (...) [pero el trabajo en esta área busca] despertar su ánimo de orgullo por sus tradiciones y sus propias diferencias culturales” (Kincheloe, Steinberg, 1999: 40).

4.1.7 Las acciones conjuntas de las instituciones

El trabajo interno que realicen las IES es de suma importancia pero éste debe acompañarse de los vínculos y/o convenios con otras instituciones que apoyen y coordinen acciones conjuntas. Esto producirá una integración entre los diferentes grupos socioculturales atendidos, y a las instituciones les permitirá conocer y compartir logros obtenidos.

La comunicación que tengan las instituciones entre si permitirá desarrollar un trabajo global de las necesidad existentes y canalizar de forma adecuada a las y los estudiantes indígenas y a las y los interesados en el tema a las instituciones. Esto contribuirá también a que las y los estudiantes se puedan beneficiar de las acciones que están dirigidas a ellas/ellos por sus características culturales.

Si las propuestas hacia los pueblos indígenas son escasas éstas deben ser utilizadas para quienes fueron creadas y manejadas por esta misma población. Si las y los estudiantes indígenas que egresan de las universidades están interesados en el trabajo relacionado con sus derechos culturales, pueden ser canalizados a través de las instituciones educativas para laborar en instituciones que trabajan con población indígena.

4.1.8 Las acciones positivas

En cuanto a los aspectos económicos, persiste la necesidad de que las IES elaboren medidas para enfrentar las dificultades que se están creando a las/los estudiantes, como lo señala el Convenio N.169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en su Artículo. 2.c. "...deberán incluirse medidas: que ayuden a los miembros de los pueblos interesados a eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad

nacional, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida.” Entre las medidas están los apoyos compensatorios también conocidos como acciones afirmativas.

Continuar con las llamadas **acciones positivas**⁴⁸ puede ser cuestionable, sobre todo cuando se pretende saber si realmente este tipo de estrategias logran sus objetivos.

En el caso mexicano estas acciones afirmativas tienen poco tiempo de existencia, por lo que resulta difícil hablar de su impacto, pues “la evidencia de los resultados de las acciones positivas solamente se puede recabar en aquellos países que llevan un periodo más o menos largo aplicándolas” (Carbonell, 2008:47). Un país en el que este tipo de acciones llevan ya varios años operando es Estados Unidos y han demostrado buenos resultados. Estudios realizados por Dworkin concluyen que “el sistema de cuotas universitarias ha sido un éxito en Estados Unidos y que no habría razón para abandonarlo; es más, se calcula que si los programas universitarios de cuotas para personas de raza negra se abandonaran, el número de estudiantes negros en las aulas de las universidades más prestigiosas y exigentes bajaría hasta un 50 y 75 %” (Dworkin en Carbonell, 2008: 48)

Los programas compensatorios tienen entre sus objetivos principales, remover los obstáculos que impiden el logro de la igualdad entre ciudadanos, ante los datos estadísticos, que demuestran que el ingreso de la población indígena a las IES es notablemente inferior respecto al resto de la sociedad.

Aunque la dificultades no sólo están basadas en los aspectos económicos, cabe destacar que “la falta de recursos económicos de las familias (...) [indígenas lleva a las/los estudiantes a] ejercer una actividad remunerada para asegurarse

⁴⁸ Continuar las acciones positivas es una propuesta que causa mucha controversia, por lo que es necesario aclarar que con esto no se pretende legitimar la falsa generosidad de ciertos grupos y/o continuar con las acciones paternalista hacia la población originaria, sino buscar las posibilidades de permanencia de las y los estudiantes indígenas y con esto eliminar su exclusión de las IES.

medios de supervivencia, además de recursos para el estudio” (Didou y Remedi, 2006:28) Son distintas las instituciones que señalan la necesidad de que estas medidas se sigan desarrollando, tal es el caso de la UNESCO quien considera que para romper con el círculo vicioso de la pobreza y la exclusión se deben “adoptar políticas de discriminación positiva hacia los que tienen más dificultades” (Delors, 1997:151)

4.1.9 Las lenguas autóctonas

Las IES también deben retomar **el trabajo con las lenguas autóctonas**, si las instituciones generaran la apertura de espacios para las lenguas autóctonas estarían respaldando y promoviendo la supervivencia de éstas, pues esto se logra sólo a través de su uso. Es necesario reconocer que el aprendizaje de las lenguas (cualquiera que esta sea) abre acceso a otras formas de interpretar el mundo y mejor aún fomenta el entendimiento de otras culturas. El uso de las lenguas autóctonas en las IES puede contribuir a; 1. Crear material específicamente en estas lenguas, 2. Capacitar docentes en estas lenguas, 3. Fomentar su uso⁴⁹ y con esto aumentar el número de hablantes⁵⁰, 3. Rescatar las variantes, y 4. Contribuir a ejercer los derechos lingüísticos.

Es conveniente reconocer que más allá de que un grupo de investigadores dentro de las IES sea consciente de lo complejo y necesario del trabajo con las/los estudiantes indígenas, son las instituciones las que deben generar los cambios que eliminen esos obstáculos que existen, aunque esto no lo pueden hacerlo solas el proceso debe acompañarse del apoyo gubernamental.

⁴⁹ Sobre todo el beneficio está en aquellas lenguas que están en peligro de exterminio

⁵⁰ No se pretende volver a la población en general bilingüe (lengua indígenas-castellano), sino recuperar a aquellos que la han perdido por falta de espacios en donde se hable, o integrar a las y los interesadas/os en aprenderlas

La aceptación de las lenguas a las IES es un punto controvertido y difícil de integrar, pero es necesario pensar que no dominar “plenamente” la lengua y cultura en la que operan las estructuras del Estado y sus instituciones ponen en una inmensa desventaja a las personas que no la comparten. Si de alguna forma las IES se atreven a trabajar con ellas dotarían a su vez a sus estudiantes de herramientas (escritas y orales) para su desempeño en las instituciones, pues el trabajo se compondría para los hablantes de lengua indígena de una comprensión también del español.

Retomar las lenguas indígenas es una forma de fortalecer una de las características culturales que traen consigo las/los estudiantes indígenas. Si bien es cierto que la educación superior dota a las/los alumnos de herramientas para su acercamiento al conocimiento (occidental) podría pensarse que el trabajo con las lenguas indígenas puede ser un trabajo innecesario, sin embargo que sea parte de un derecho lingüístico es suficiente para que se genere un trabajo con ellas. Por otro lado la lengua es también un medio para hacer llegar los beneficios que generen las universidades a la población indígena.

Lo que se promueve en este capítulo es que la educación superior se vea enriquecida por las culturas que conforma nuestro país, mediante la conservación y extensión de proyectos, programas y abrir espacios alternativos.

Reconocer la diversidad cultural dentro de las IES como parte de la vida académica afirma que esta diversidad cultural constituye un valioso recurso de la sociedad mexicana y por lo tanto debe conservarse.

Las IES no deben perder de vista que cuando se trabaja con las culturas indígenas, no se está hablando de entidades monolíticas que poseen rasgos uniformes, pues no toda la población indígena posee las mismas costumbres, lenguas y valores.

La falta de respuestas de las IES ante sus estudiantes indígenas “supone [un lastre] de negación [que] no sólo afecta las posibilidades de construir sociedades más

justas e incluyentes, sino también impide que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro, en lugar de privarse de aprovechar mucho de ellos. Negar aspectos de nosotros mismos, auto-mutilandonos en tanto sociedades amplias y complejas, es como caminar sobre un solo pie, o tal vez sea más apropiado decir cabeza abajo, o con cabeza ajena” (Mato, 2007:66) Las posibilidades del trabajo en las IES sobre el reconocimiento de la diversidad cultural no es sólo un planteamiento teórico sin posibilidades de llevar a cabo, pues parte de las propuestas aquí señaladas están sustentadas en los cambios que la ANUIES señala como necesarios para el año 2020 y que podrían desarrollarse en las universidades convencionales a través del programa que la propia ANUIES ha iniciado ya en algunas IES junto a la fundación Ford. Mientras que en las instituciones interculturales e indígenas debe ser un trabajo obligado y constante, con esto las/los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos tienen más de una alternativas que los reconoce.

CONCLUSIONES

La población indígena en la educación escolar a pasado por distintas fases como son: la exclusión, la asimilación, la segregación y la dominación, es decir, en un primer momento, esta población, no podía ser parte del sistema educativo por considerarse inferiores; consecutivamente fueron incorporadas/os con el objetivo de cambiar sus culturas y asemejarlos a los grupos hegemónicos en aras de una integración; posteriormente existieron corrientes que buscaban incorporarlos a las escuelas, construyendo propuestas separatistas, en sus propias regiones; en la actualidad siguen haciéndose uso de algunas de las características ya mencionadas, pero una constante en todas ellas es que han sido propuestas desde la perspectiva de los grupos dominantes, lo cual es muestra de la dominación que aún permea en las estrategias de atención, de los proyectos gubernamentales.

La educación escolar puede ser vista como eje de cambio que comience abrir brechas para transformar las desigualdades salvajes que en todas las áreas experimenta la población indígena, por lo que las instituciones educativas ya no debe ser un instrumento para la destrucción y desaparición de los pueblos originarios.

Sin duda los cambios en las instituciones educativas son parte medular del suceso, pero éste debe englobar un trabajo en conjunto desde distintas áreas e instituciones. Un trabajo inicial se debe desarrollar en el cambio de mentalidades que persiste entre la población en general, como la de dominación y discriminación, así como la visión de que la población indígena necesita y debe ser adaptada y ajustada. Ver en el sistema educativo nacional la necesidad de cambio no tiene el objeto de integrar a todas y todos los indígenas a el, sino que las/los que se deciden estar en este sistema de forma “voluntaria” ejerzan sus derechos culturales. Tampoco se busca legitimar la idea que no existe otra forma de desarrollo o crecimiento intelectual sino es a través de las instituciones educativas.

En cuanto al desarrollo de las legislaciones hasta ahora establecidas, se visualiza que buscan proteger las características culturales de los distintos grupos étnicos, aunque no han logrado tener un mayor impacto entre la población indígena pues sus posibilidades de lograr cambios sigue siendo limitada ante un problema de índole nacional. Sin embargo, se espera que en corto plazo estas legislaciones logren que los “grupos que deseen mantener su identidad grupal y sus prácticas culturales (...) [se enfrenten] a un número menor de barreras legales o estigmas sociales” (Kymlicka, 2003:362)

El trabajo desde las instituciones de educación superior

En México se comienzan a gestar propuestas en las instituciones educativas para atender a la población indígena en el sistema de educación superior, las cuales buscan responder al pluriculturalismo reconocido constitucionalmente. Las estrategias hasta ahora desarrolladas son el inicio de la respuesta a la atención educativa escolar de la población indígena, pero no la solución acabada. Si bien la transformación de las instituciones de educación superior convencionales y la creación de nuevos proyectos representan avances que se veían difíciles de lograr, éstos han mostrando cierta timidez para enfrentar el proceso que han experimentado los pueblos indígenas, por lo que se requieren de cambios reales.

Hablar de pueblos indígenas en las instituciones de educación superior implica no sólo revisar los aspectos culturales, sino de género, clase y de participación política, económica y social, para poder lograr una respuesta global y con esto buscar cambiar las relaciones que se tienen con los pueblos indígenas.

El reto que tienen las IES no es fácil, pero es necesario replantear el trabajo de las IES, en búsqueda de reconocer las características de los distintos interlocutores, lo cual contribuiría a que las y los estudiantes indígenas no se vean obligados a abdicar sus diferencias.

Un punto en el que deben poner atención las IES es en crear un trabajo en comunión con los pueblos originarios. Particularmente el papel que jueguen las/los propios estudiantes es fundamental. En los casos aquí analizados se percibe lo que señala Nicanor Rebolledo (2005:216) “crear universidades interculturales con el único propósito de ampliar la oferta educativa, y al mismo tiempo generar condiciones para el desarrollo de una conciencia intercultural, es un objetivo poco consistente”. Si en la apuesta de estas universidades no está el reconocimiento a la diferencia cultural de los pueblos indígenas su existencia está en tensión. Por otro lado los espacios construidos por las instituciones convencionales que de alguna manera pretender aceptar la presencia de estudiantes indígenas, les hace falta emprender acciones que generen un diálogo entre culturas, es decir se visualizan sólo buenas intenciones de integración. Las transformaciones en las IES representan un reto necesario para el reconocimiento de las y los estudiantes indígenas.

El papel de la población indígena en los proyectos desarrollados en las IES debe generar su participación activa, pues ya no se debe seguir fomentado su pasividad y el paternalismo, contrario a eso debe fundarse en conciliación entre lo que proponen los interesados en el tema y lo que demandan los propios indígenas, y con esto dar pie a un trabajo desde la población indígena, para que ellas y ellos mismos vallan forjando y dirigiendo su propio camino, como también lo señala Rebolledo (2005:222)

“Si los planes académicos y las currículas son elaboradas por encima de los sueños, aspiraciones e intereses de los grupos a los que van dirigidos, de las políticas de educación superior, de evaluación y acreditación, y del rigor académico propio de las instituciones dedicadas a la investigación, a la docencia y a la generación de conocimientos, los proyectos están anticipadamente condenados a mantenerse débiles, en el olvido, y, en ocasiones, estarán condenados al fracaso; si fracasan seguramente quienes auguraban su invisibilidad y se sentían ofendidos en su buen

juicio, podrán festejar su rabia, pero estaremos viendo también el resurgimiento de un peligroso lastre: el racismo”

El panorama del reconocimiento indígena en las IES aún es desolador por lo que debe existir un trabajo constante y un análisis frecuente de su marcha. Ésta investigación busca contribuir al análisis del seguimiento de las propuestas escolares en el nivel superior.

APÉNDICE. 1

Entrevistas de las y los estudiantes becarios indígenas del Programa México Nación Multicultural

| | Alumna- 1 | Alumno- 2 | Alumno -3 |
|--|---|--|--|
| Datos Generales | Licenciatura Biología Egresada Sexo: Mujer Sede FES- Iztalli Xochistlahuaca, Guerrero | Licenciatura Derecho Sexo Hombre Semestre 8° Edad 24 Lugar de nacimiento; Zapotitla., municipio de Juchitán de Zaragoza, Oaxaca. | Estudiante en Ingeniería (Electrónica) Edad. 21 años Semestre: 7° Sexo: Masculino Lugar de Nacimiento; San Cristóbal de las Casas, Chiapas, San Juan Chamula |
| Lengua | Amuzga | Zapoteca | Uno de mis padres habla tsotsil y otro tzeltal |
| ¿Sabes hablar y/o escribir tu lengua originaria? | Sí, las dos cosas | La entiendo como un 30%. Pero no la escribo | No, hablante no Sí la entiendo, puedo comunicar cosas básicas, pero como tal no la hablo |
| ¿Con quién viven en el D.F? | Con mis tíos, mis padres no viven en el D.F | Actualmente estoy rentado, pero durante 3 años y medio estuve viviendo con mis tíos. Mis padres viven en Oaxaca | Solo. Es que es por que estoy estudiando aquí |
| ¿Durante tu trayectoria escolar interrumpiste en alguna ocasión tus estudios? | No | No | No |
| ¿En dónde realizaste tus estudios de primaria, secundaria y preparatoria? | La primera y secundaria en Xochistlahuaca y la preparatoria y la universidad en el D.F. | Sólo la universidad la estudié aquí | Todo allá sólo la universidad aquí |
| ¿Por qué | Por la calidad, por que en mi | Porque creo que la UNAM es de la mejores | Porque quería estar en la mejor universidad |

| | | | |
|---|---|--|--|
| decidiste estudiar la universidad en la Ciudad de México? | estado la educación esta horrible | universidades públicas en México | |
| ¿Por qué decidiste estudiar esa licenciatura? | Porque me gustan el área | Porque desde niños me interesaba lo que era el derecho, ya que mi madre estudio también esa carrera | porque me interesaba estudiar algo relacionado con matemáticas, ya que en un inicio quería estudiar matemáticas |
| ¿Cómo supiste del PUMNM? | Mi asesor vio los carteles y me aviso, y fui a la entrevista | A través de las convocatorias que publicaron en la facultad | Supe por un Doctor que conocí en un instituto que esta en el Norte, el Cinvestav, él me dijo, porque en ese entonces no había ni anuncios nada. Entonces yo me inscribe cuando no había propaganda del programa. |
| Cuando supiste del programa ¿Qué fue lo que te hizo acercarte a él? | El apoyo económico, la necesidad de ese apoyo | Porque era muy interesantes las becas, hay una persona que me oriento en mi facultad sobre las becas | Realmente, realmente lo que me hizo acercarme fue que la beca era de bastante dinero, incluso yo tenía otra, pero esta es más |
| ¿Cuál es tu opinión de la difusión que tiene el programa? | Yo la verdad de los carteles la primera vez no los vi, mi asesor me dijo, pero creo que cada vez tienen más difusión, pero creo que todavía les falta un poco | | Ahorita ya hay un poco más antes no se veía carteles |
| ¿Has asistido algunos eventos que el programa realiza? | No | Si, algunos. El que hacen entre y para los becarios | Si a pocos |
| ¿El programa te ha vinculado con actividades relacionadas a tu licenciatura? | No | No, pero hubo por ahí un proyecto que yo quise hacer. Era una revista, pero no hubo seguimiento, me decían que si, pero hasta ahí quedaban | No, directamente que me halla relacionado , no |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Llevas las tutorías que ofrece el programa | No yo siempre les dije que mi asesor era mi tutor. El programa lo utilice más que nada para lo de la tesis, en las demás materias yo iba bien | No | Si, |
| Entregabas algún reporte de tus tutorías al programa | Entregaba un reporte de las materias que llevaba nada más y los promedio, nada mas no me pedían más. Bueno a veces me pedían la carta de si asesor de tesis, para pues como decirlo, constatar las asesorías, nada más | En eso ellos son muy flexibles, por lo que no tengo problema. No no es que tengas que llevar las asesorías, te pregunta de hecho si tu necesitas | Si, los que piden periódicamente |
| ¿Consideras necesario recibir las tutorías que el programa propone? | Yo creo que cuando uno va mal, yo creo que sí, para que salgas adelante y no te estés atorando | No si tu no crees que lo requieras | La mayoría de la gente si necesita esa tutorías, porque la mayoría de mis compañeros les ayuda a ellos, entonces pues esta bien realmente las tutorías |
| ¿Recibiste alguna otra beca aparte de la que te proporcione el PUMNM? | No | No | Si actualmente recibo la del programa y la Pronabes |
| Hay actividades que podrías sugerir al programa | No, yo creo que el programa hasta ahorita esta trabajando bien | Si, al respecto creo que hay que ser un poco críticos del programa (...) ya que vas checas tarjeta y ya nos vemos hasta el otro mes entonces creo yo, que le falta un poco más de publicidad, es decir, hay algunos cursillos que dan pero que no se ve el impacto. Por ejemplo tienen un auditorio y para ocuparlo hay que estar pidiendo permiso y hacer una serie de tramites como hacer una carta y todavía esta en veremos, y te preguntan, que vas hacer y dime de | Probablemente algo que este en vinculación con la ciencia porque yo me dedico a eso, a cosas científicas, entonces no hay casi nada relacionado, de hecho algunos me han dicho- es que tu te dedicas a la ciencia algo muy teórico y ni siquiera estas relacionado casi casi con la realidad-muchos no saben del tema y no pueden ayudarme ni ellos incluso ni mi facultad tampoco pueden ayudarme mucho y tengo que acudir a ciencias o a otras facultades |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>que se trata sino no. También que investigaran sobre otras actividades y las difundieran, que nos avisen que hay tal curso y hay un viaje para ir como de intercambio, no se promocionar lo que en otras instituciones. Por ejemplo yo participe para ser representante de México ante las Naciones Unidas y ellos ni tenía idea y si uno nos les dice, ellos apoco eso existe. Incluso el INJUV y la CDI lanzaron una convocatoria y ellos no enterados, debería a ver una vinculación, como que toda la cuestión indígena no esta vinculada una con otra.</p> | |
| <p>¿Qué aspectos del trabajo del programa consideras que se podrían fortalecer?</p> | <p>No se, creo que somos muchos en los grupos, y a veces no tenemos tanto atención y como que no nos dan mucho tiempo o nos avisan tarde algunas cosas o no nos avisan</p> | <p>Crear más vinculación con otras dependencias y que no existiera una especie de eso de trabar en grupo, es decir, que no fuera solo para la administración y atención de becarios, que sirva también para generar actividades culturales o que hay que decirlo los que nos consideramos indígenas, pues venimos de provincia venimos de una realidad muy distinta de la que es aca, entonces muchas veces venimos o muy callados o no sabemos que espera ¿no? y como que hay una cierta apatía inclusive y yo nada mas estudio y ya no, o con pena voy a recoger mi cheque y hay que ver esa parte, uno puede estar muy fluido de palabra pero si tu ves a los demás becarios realmente están muy callados, son personas que de una cierta forma se siente excluidas de la sociedad, son universitarios, tienen una carrera o inclusive son mucho mejores, están mucho más preparados etc, pero se siente como no pertenecientes a esta misma ciudad o sociedad, yo creo que</p> | <p>Que no hubiera tanta gente probablemente porque ahorita ya hay bastantes estudiantes, bueno que hubiera bastantes pero que halla más gente apoyando al programa, porque al principio cuando yo entre era más bonito era un tato más directo. Es que hay como un encargado de un grupo cuando yo entre se encargaba como de 17 personas ahorita ya se encarga como de 20 o 30</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | deberían trabajar más en eso, trabajar con esa integración a la sociedad y eso tiene que ver con muchas cosas, de psicología, sociología, etc, han descuidado mucho esa parte y yo creo que eso es lo más importante | |
| Hay algo que tu crees que el programa no esta considerando y debería considerar | Pues yo creo que el programa a hecho hasta donde más a podido, lo que pasa es que, yo digo que el programa es como un complemento pero como que le falta, por que la verdad ese dinero como que no es suficiente para los gastos ni para sustentar una renta, si es un apoyo pero le falta | Parte de lo que ya he mencionado, en las otras preguntas | Quizá hace falta más interacción entre alumnos y mayor contacto con los tutores. También que se imparta la materia de "México Nación Multicultural" en todas las facultades |

| | Alumno- 4 | Alumno-5 |
|---|---|--|
| Datos Generales | Estudiante de la Licenciatura en Ingeniería mecatrónica Sexo . Masculino Semestre; séptimo Edad. 20 Lugar de nacimiento. Puebla, San Mateo Soyamazalco, municipio Coyotepec | Estudiante de la Licenciatura en Ingeniería eléctrica (FES – Cuautitla) Sexo. Masculino Semestre. Tercero Edad. 22 Lugar de nacimiento. Chonala, Chiapas |
| Lengua | Popolaca | tsotsil y tseltal. El Tsotsil es mi lengua materna y el tseltal lo aprendí en la escuela |
| ¿Sabes hablar y/o escribir tu lengua originaria? | No, muy poco. Mis padres ya no me enseñaron | Las hablo y las escribo las dos |
| ¿Con quién viven en el D.F? | Sólo | Sólo, no tengo familia aquí |
| ¿Durante tu trayectoria escolar interrumpiste en | No | Sí, en la preparatoria, por que no tenía economía suficiente para estudiar es por eso que deje dos años la preparatoria para |

| | | |
|---|---|---|
| alguna ocasión tus estudios? | | trabajar en CONAFE |
| ¿En dónde realizaste tus estudios de primaria, secundaria y preparatoria? | Sólo la universidad aquí | Todo en Chiapas, sólo la universidad aquí |
| ¿Por qué decidiste estudiar la universidad en la Ciudad de México? | Porque esta es la universidad que me ofrecía más cosas y bueno en mi estado también hay universidades pero no con el nivel de esta | Porque es la mejor y yo quería estar en la mejor |
| ¿Por qué decidiste estudiar esa licenciatura? | Bueno porque me llamo la atención el programa de estudios y por que me gustaría aportar algo a la industria mexicana | Por la aplicación de las matemáticas y me gustan las matemáticas |
| ¿Cómo supiste del PUMNM? | Por otro becario | Me lo comento otro becario |
| Cuando supiste del programa ¿Qué fue lo que te hizo acercarte a él? | Porque siento que me podría brindar una ayuda y por que me siento perteneciente a los popolacas y creí que podían ayudarme a encontrarme un poco más con mis raíces | Porque por mi situación económica necesitaba apoyo |
| ¿Cuál es tu opinión de la difusión que tiene el programa? | Pues es que hay muy poca, bueno de hecho no he visto nada | Actualmente, Si he visto propaganda por mi facultad, lo suficiente como para enterarse |
| ¿Has asistido algunos eventos que el programa realiza? | Hace un mes fui a una reunión de todas las generaciones de becarios, una comida o una ceremonia | En ninguno |
| ¿El programa te ha vinculado con actividades relacionadas a tu licenciatura? | Vinculado , no | Hasta ahora no, después tal vez |
| Llevas las tutorías que ofrece el programa | Sí, por parte de la facultad tengo mi tutor | No, es que bueno según en el sistema si nos lo piden, pero en ocasiones no tenemos el suficiente tiempo para andar en |

| | | |
|--|--|---|
| | | asesorías pero tengo asignado un tutor en la facultad que veo de vez en cuando |
| Entregabas algún reporte de tus tutorías al programa | Sí | Si, me piden, pero nada mas les contesto que no tuve tanta necesidad de ir con el tutor |
| ¿Consideras necesario recibir las tutorías que el programa propone? | No me desagrada, como mi tutor es flexible no lo siento como una obligación, más bien es así como una oportunidad de comentar algunas dudas o cosas que me surjan. Una ventaja es que mi tutor es el jefe de la materia de la licenciatura y pues es el que más me puede ayudar, con recomendaciones sobre las materias o cosas así. Pues si me agrada podría vivir sin el pero es parte del programa, y no me desagrada | Depende del estudiante, por decir en ocasiones si es muy necesario ir a consultar con los profesores, pero no es necesario ir con tu tutor sino con cualquier profesor que tenga conocimiento sobre el tema, entonces eso es lo que yo hago voy con otro profesor pero no necesariamente con mi tutor |
| ¿Recibiste alguna otra beca aparte de la que te proporcione el PUMNM? | Si, PRONABES | No |
| Hay actividades que podrías sugerir al programa | Si algunas convivencias, cursos o, por ejemplo el jefe de mi grupo me comenta que le gusta el ajedrez y que le gustaría aprender y pues yo se y también me gustaría no se, ser parte de eso y dar cursos, organizar torneos dentro del programa | No |
| ¿Qué aspectos del trabajo del programa consideras que se podrían fortalecer? | En cuanto a las tutorías, que se interesarán más los tutores, porque en sus ratos libre nos atienden y quizás podría ser eso | No pues no se |
| Hay algo que tu crees que el programa no esta considerando y debería considerar | Quizá aumentar un poco las actividades para vincularnos con otros pueblos, porque por ejemplo yo de mi cultura se muy poco y me gustaría también conocer de otros lugares. Otra cosa, es bueno no es mi caso por que yo estoy cerca, pero conozco a otros que viene de las FES y se les hace muy lejos una vez venir afirmar y otra vez venir a recogerlos | No están trabajando muy bien, a bueno solo en lo de recoger los cheques sería mejor con tarjeta como con otras becas, por que luego si se pierde mucho tiempo en venir a firmar |

APÉNDICE. 2

Entrevistas de las y los alumnos de la Universidad Intercultural del Estado de México

| | Alumno- 1 | Alumna- 2 | Alumna-3 |
|--|--|--|--|
| Datos generales | <p>Edad: 21 Sexo: Masculino Egresado Licenciatura: Lengua y Cultura Lugar de nacimiento: Comunidad de Tunal, Municipio San Felipe del Progreso, Edo. De México</p> | <p>Edad: 21 años Sexo: Femenino Semestres:3 Licenciatura: Comunicación Intercultural Lugar de nacimiento: Atlacomulco Estado de México</p> | <p>Edad: 19 años Sexo: femenino Semestre: 5 Licenciatura: Comunicación Intercultural Lugar de nacimiento: Nací en el D.F., pero vivo en la comunidad del tunal</p> |
| Durante tu trayectoria escolar interrumpiste en alguna ocasión tus estudios | No | Si, yo estuve en la Universidad Autónoma del Estado de México en Atlacomulco. Tuve que interrumpir mis estudios por factores económicos, yo tenía un hermano mayor que también estudiaba en la universidad. Entonces yo tuve que interrumpir mis estudios un año, me di de baja y en mis planes ya no estaba estudiar hasta que conocí ésta universidad y vine hacer examen por si me quedaba, yo ya no estaba realmente convencida de estudiar, dependía de a ver como estuviera mi economía...Aquí me gusta todo, los maestros como trabajan, me siento mucho mejor. | No |
| Eres hablante de alguna lengua originaria | No, durante mi trayectoria escolar estude el otomí, pero no lo hablo aún | No, mi padre la dejo de hablar y mi mamá entendía el otomí pero como se salió de donde ella era pues la olvido. Aquí en la universidad llevamos una materia y como yo soy de Atlacomulco, ahí se habla en mazahua y pues yo estoy tomando clases de mazahua | No, comprendo más o menos el mazahua |

| | | | |
|---|--|---|--|
| ¿Con quién vives actualmente? | Con mis padres | Con mi padres | Con mi padres y mis hermanos |
| ¿Por qué decidiste estudiar en esta Universidad? | Desde antes me llamaba la atención lo que eran las culturas y bueno a raíz de la Universidad Intercultural, yo decidí estudiar aquí | Por la visión que tiene la escuela, pues tiene muchas cosas. Es algo nuevo que da a conocer muchas cosas, no se refiere a una sola cosa es muy diferente a las demás universidades, que tienen comúnmente las mismas carreras contaduría, administración, derecho, algo que ya está lleno igual que en las normales, muchos maestros, muchos contadores. Sale de lo cotidiano y a mi en lo personal esta {universidad} tiene mucho que dar, muchos proyectos y eso nos ayuda a nosotros | Porque propone carreras muy interesantes, diferentes a otras universidades. Por ejemplo comunicación pues si se estudia eso, pero me interesa más el apellido interculturalidad. |
| ¿Por qué decidiste estudiar esa licenciatura? | Desde que me fui formando académicamente fue algo que me llamo la atención y el perfil de la licenciatura se adecuaba a lo que a mi me gustaba | Pues, en primera a mi me gusta leer mucho y comunicarme. De echo a mi me gustaría trabajar en el periodismo, la fotografía, el cortometraje si me gustan, pero lo que a mí me gusta más es escribir leer, comentar, poder opinar de lo que está pasando en el mundo, aquí y allá fuera. Que es lo que está sucediendo, cómo esta el hombre socialmente. Comunicar que efectos se están viendo en la gente que están creando nuevos conflictos etc abarcar de todo un poco | Porque de las tres es la que más que agrada, bueno lengua y desarrollo suenan interesantes pero creo que comunicación es un poco más dinámica |
| ¿Cómo supiste de esta universidad? | En sus inicios las oficinas centrales de la universidad estuvieron en la preparatoria anexa a la Normal de aquí de San Felipe en donde yo estudiaba, y ahí fue donde me entere de la convocatoria y los requisitos que pedían para entrar a la universidad | Por una amiga que estudiaba conmigo en otra escuela y su hermana estudiaba aquí, y ella me comento, de hecho yo no sabía que existía la escuela. Pues hasta que se hizo su nuevo edificio fue conocida, muchos de los estudiantes llegan por referencia, no como las otras universidades porque tenía muy poca difusión. | Mi hermano estudio en esta, es de la primera generación y por el fue que tuve la oportunidad de saber. Mi hermano supo porque le hicieron la invitación en la prepa en la que estaba estudiando y como era la primera generación estuvieron haciendo promoción |
| ¿Por qué decidiste acercarte a esta | Mmmm, porque es una carrera bilingüe, y me llamo la atención como hablan la lengua, el | En primera económicamente no podía en otra, y pues en esta me intereso porque a mi me | Por muchas razones, una es que era la que más me quedaba cerca, otra es |

| | | | |
|--|---|---|---|
| universidad y no a otra? | mazahua, y todo el folclor, que a mi me toco conocer en la primaria en la que estudie, ya que a raíz de que yo egrese de la primaria, la secundaria y la prepa perdí todo este hilo y con la universidad lo quise retomar y es algo que muy pocos se atreven hacer ya sea por vergüenza... | gusta todo lo que tenga que ver referente a nuestra historia y es algo que tiene esta escuela que tratan de rescatar eso, y además saber quienes somos de donde venimos y no simplemente decir somos mexicanos. A mi si me gusta la historia y es algo que encuentro aquí, también me gusta la enseñanza de las lenguas originarias, las tradiciones etc. | porque es muy barata, de hecho más que la prepa |
| En tu opinión que eventos estaría bien que la universidad organizara para fortalecer tu formación | La universidad esta viviendo distintos procesos debido a la red de Universidades Interculturales, desafortunadamente yo ya no alcance dichos procesos que ahorita se van a dar con más realismo, pero es algo que se está madurando y en lo personal me gusta mucho, porque puedes compartir con otros chavos experiencias de trabajo y aspiraciones. | No se, pues de eso no me puedo quejar porque en mi escuela siempre hay convocatorias abiertas, siempre hay foros, seminarios, creo que depende de nosotros porque en la escuela si hay mucho eso. O quizá no pueda hablar mucho de lo que se requiere, a lo mejor por el nivel en el que voy | Aquí ya han hechos foros pero creo que estaría bien que hiciera intercambio entre universitarios. Porque en los foros vienen personas adultas y dan su conferencia, sería mejor algo entre universitarios y generar más integración entre estudiantes, por que existen muchas clasificaciones, que los de tal licenciatura son naquitos que los de esta otra son fresas y no generan la interculturalidad que finalmente es el apellido de la universidad |
| ¿Que puedes sugerir a la universidad? | Que se de un espacio más abierto a las lenguas, encuentros directos, tienen concursos de letreros en lenguas originarias, no obstante la lengua no se potencializa al 100 con los chavos y no se da un desarrollo escrito, que se de en las clase no significa que se esté dando en algunos eventos representativos, y eso es algo que le daría un plus a la Universidad. No obstante no se como ahorita la infraestructura con el cambio de rector y en cuanto a lo administrativo, y no podría hablar, pero de que se están haciendo cosas se están haciendo. | Sobre el sistema, que el que tenía esta bien, que no traten de reformarlo, que no vayan a querer hacerla como otras escuelas como una UAM o un Politécnico, eso es lo que no quisiera que cambiara que lo dejen como lo llevan hasta ahora, que halla interculturalidad digamos con los maestros que tenemos que no son de un mismo lugar. Eso es lo que me gusta de mi escuela, que los maestros son de diferentes lugares no simplemente México, Toluca sino hay maestros que vienen de Argentina, Tamaulipas, de Guerrero. Eso nos ayuda mucho más, porque es abarcar un conocimiento que enriquece. | En cuanto a estructura, nosotros en comunicación necesitamos nuestra cabina y lo de video, esta en proceso, pero creo que para la carrera debió haber sido lo principal tener las herramientas. Se que van empezando pero es necesario contar con las herramientas adecuadas. Y también eso de que van cambiando las materias, veo que a los que vienen les dan otras cosas, y que a nosotros pues nos hacen falta, y luego los de la primera generación pues les hizo falta aún más. En cuestión académica creo que esta bien, sólo que hay uno que otro profesor que siente que el mando lo tiene el y si el quiere te quedas, creo que eso ya no |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>va, que se den cosas más en común entre alumnos y maestros (...)</p> <p>En una clase con una profesora hablábamos de la audiencia y ella decía:- la zona rural no interesa, interesa nada mas lo urbano, porque ellos si consumen. Entonces se tiene que usar lo rural como comunicación intercultural, no sólo lo urbano, porque ahí están esas comunidades que han sido denigradas. Nosotros planteábamos que precisamente nosotros para eso estamos para darles ese alce a esa comunidades, y nos decía no esa es una utopía, si se piensa que es una utopía nunca vamos a empezar. Aunque hay quienes solo cumplen con el trabajo en las comunidades por sacarse un diez o porque realmente les interese. En mi caso estoy aquí porque ya no tengo otra oportunidad y lo hago porque pienso, es la única oportunidad que tengo y la dejo ir pues estoy cometiendo otro error.</p> |
|--|--|--|--|

| | Alumno- 4 | Alumna- 5 |
|--|--|--|
| Datos generales | Edad: 21 Sexo: Masculino Semestre: 5 Licenciatura: Comunicación intercultural Lugar de nacimiento: Temazcansingo, Edo. De México | Edad: 21 años Sexo: Masculino Semestres:3 Licenciatura: Comunicación Intercultural Lugar de nacimiento: Atlacomulco Estado de México, comunidad del calvario |
| Durante tu trayectoria escolar interrumpiste en | No | Sí, yo estudiaba en el Tecnológico, estudiaba la carrera de Ingeniería, pero por gastos económicos tuve que dejarlos un año |

| | | |
|--|--|---|
| alguna ocasión tus estudios | | |
| Eres hablante de alguna lengua originaria | Si, mazahua. Lo entiendo pero no lo hablo | Nahuatl, también lo se escribir |
| ¿Con quién vives actualmente? | Con mis padres | Con mi familia, mi papá, mamá y mis hermanos |
| ¿Por qué decidiste estudiar en esta Universidad? | Porque es un modelo nuevo que ha surgido y no es igual que todas las demás | Mas que nada por el fomento a la cultura más que nada, que es en lo que se basa esta universidad, en la revaloración podríamos decir (...) el motivo por el cual pusieron aquí la escuela es el rescate de la cultura mazahua y así conjuntamente con todas las demás etnias, para su fomento |
| ¿Por qué decidiste estudiar esa licenciatura? | Porque me llama la atención todo lo referente a la comunicación | Más que nada porque a mi me gusta la conexión entre una y otra [comunicación-cultura] Creo que la información que tiene cada cultura le debe interesar a las otras para que entre ellas mismas se vayan desarrollando |
| ¿Cómo supiste de esta universidad? | Por amigos que han cursado años antes que yo | A través de compañeros de aquí mismo |
| ¿Por qué decidiste acercarte a esta universidad y no a otra? | ----- | En primera porque la licenciatura en Comunicación me gusta y bueno creo que era lo que más se acercaba a mi gusto |
| En tu opinión que eventos debería la universidad organizar para fortalecer tu formación | Que hallan más conferencia dentro de la institución, de acuerdo con la carrera que estudiamos y que cuenten experiencias las personas que vienen a impartir experiencias | Apenas están haciendo una comunicación con la escuela con las demás Universidades Interculturales, lo que llaman la Red de Universidades Interculturales, eso me parece a mi estupendo, me gustaría que fortalecieran más esos vínculos |
| ¿Que puedes sugerir a la universidad? | Implementar otras lenguas extranjeras, por ejemplo el ingles, francés, otras lenguas que actualmente se están viendo como chino o japonés | Lo que si me gustaría que de cierta forma cambiaran en la escuela es que ya no estén fragmentadas las licenciaturas, ya que cada una se enfoca a su área, cada una se limita y no se vincula ninguna, a pesar de estar en la misma universidad no se vinculan. Creo que eso es algo que podría hacer crecer y desarrollar cada una de las licenciaturas. También en lo escolar, es que cada maestro se enfoca a su licenciatura y nada más. |

FUENTES CONSULTADAS

BIBLIOGRAFÍA

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2000), "La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES", México, ANUIES.

_____ (2005), "Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior", México. ANUIES.

ANUIES/Fundación Ford/ UdeG. (2004), "Vincular los caminos a la educación superior. Link Tathways to Higher Education, México", ANUIES/Fundación Ford/ UdeG.

Baraño, Ascensión. García, José Luis. Devillar, Marie. (2007), "Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y Globalización", España, UAM.

Barreda, Andrés. (1999), Et al. Chiapas No. 7 "Movimientos de Liberación, etc". México, Ed.Era.

Bartolome, Miguel Alberto. (2006), "Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina", México, S. XXI.

Bartolucci, Jorge. (2000), "Desigualdad social, educación superior y sociología en México", México, UNAM.

Batalla, Bonfíl. (1989), "El México Profundo, una civilización negada", México, Grijalbo.

Bonilla, F. (2005), "La resistencia cultural en la educación para indígenas bilingüe bicultural", México, UPN.

Besalú, Xavier. (2002), "Diversidad Cultura y Educación", Madrid, Síntesis Educativa.

Bonnewitz, Patrice. (2003), "La sociología de Pierre Bourdieu", Buenos Aires, Claves.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (2005), "La reproducción", México, Fontamara.

Carbonell, Miguel. (2004), "Igualdad y constitución", Cuadernos de la igualdad, Num.1, México, CONAPRED

Chávez, Manuela. García, Angélica. (2007), "Educación Autónoma sin fronteras EZLN. Un proceso de resistencia", México, UPN

Celote, Antolín. González, Felipe y Monroy, F.(2004), *La pertinencia de la Universidad Intercultural en el municipio de Sana Felipe del Progreso, Estado de México*, en Barriga, R. y Corona, S. (2004), Educación Indígena. En torno a la Interculturalidad, México, UAM.

CGEIB. (2004), "Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales", México, CGEIB.

_____. (2006), "Modelo Educativo de las Universidades Interculturales", México, CGEIB.

Chávez, Manuela y García Angélica. (2007), "Educación autónoma sin fronteras. Un proceso de resistencia", México, UPN.

_____. (2007), "Memorias del II Encuentro Regional de Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina", México, IESALC/ UNESCO/ CGEIB.

CONAFE. (2004), "¿Hacia dónde vamos? Avances y retos", México, CONAFE.

_____. (2000), "Equidad y calidad en la educación básica", México, SEP- CONAFE

CONAPO. (2002), "La situación demográfica en México", México, CONAPO.

CONAPRED. (2005) "La discriminación en la escuela", México, CONAPRED.

Delors, Jacques. (1996), "La educación encierra un tesoro", México, UNESCO.

DGEI. (2004), "Manual de organización de la Dirección General de Educación Indígena". México, DGEI.

Díaz-Polanco, Héctor. (2006), "Elogio de la diversidad", México, S. XXI

Didou, Sylvie. y Remedi, Eduardo. (2006), "Pathways to Higher Education: Una oportunidad de Educación Superior para jóvenes Indígenas en México", México, ANUIES

Freire, Paulo. (2005), "Pedagogía del oprimido", México, siglo XXI.

García, Rubén. (2006), "Derecho a la diferencia y combate a la discriminación", Cuadernos de la igualdad, Num.7, México, CONAPRED.

González, Felipe. (2005), "Estudio socodemográfico de los pueblos y comunidades indígenas del Estado de México", México, El Colegio Mexiquense.

González, Pablo. (2001), "La universidad necesaria en el siglo XXI", México, Ed.Era.

Gutiérrez, Daniel. (Coor) (2006), "Multiculturalismo. Desafíos y Perspectivas", México, SXXI.

Gutiérrez, Roberto. (2005), "Cultura política y Discriminación", Cuadernos de la igualdad, Núm. 3, México CONAPRED.

Bárcena, Alicia. (2003) "El Desarrollo Sustentable en América y el Caribe desde Río 1992 y los nuevos imperativos de institucionalidad en Perspectivas de América Latina y el Caribe", México, INE.

Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África. (1986), "Los miskitos; Institut Catalá D'Antropología", edIEPALA.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). (2004), "El rezago educativo de la población Mexicana", México, INEGI.

Jiménez, Javier. (2005), "Educación y desigualdad", México, S. XXI.

Kincheloe.J y Steinberg, S. (1999), "Repensar el multiculturalismo", España, Editorial Actaedro.

Kymlicka, Will. (2002), "Ciudadanía multicultural", España, Paidós.

_____. (2003) "La política vernácula", España, Paidós.

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, (2004)

López, Barcenas, Francisco. (2005), "Los movimientos indígenas en México. Rostros y Caminos", México, mc editores.

McCarthy, Cameron. (1994), "Racismo y Curriculum", Madrid, ediciones Morata.

Millán, Ma.Guadalupe. Nieto, Enrique. (2006), "Educación Intercultural y derechos humanos. Los retos del siglo XXI", México, UPN.

Molina, V y Hernández, J. (2006), "Perfil sociodemográfico de la Población indígena en la zona metropolitana de la ciudad de México, 2000" en. Los retos para la política mexicana, en El triple desafío, México, UACM/GDF.

Muñoz, Humberto y Rodríguez, Roberto. (1995), "La Universidad Mexicana al debate", México, UNAM.

Perlo, Claudia. (2000), "Pedagogía Intercultural: un espacio de encuentro", Sagastizabal, Ma,Á. (Dir.) (2000), Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica, Texas, IRICE.

Rodríguez, Jesús. (2006), "Un marco Teórico para la discriminación", México, CONAPRED.

Ramírez, Elisa. (2006), "La educación indígena en México", México, UNAM.

Rebolledo, Nicanor. (2005), "Interculturalismo y Autonomía. Las Universidades Indígenas y las políticas de alteridad" en Navarro, César. *La mala educación en tiempos de la derecha*. México, UPN.

Requejo, Ma.Isabel. (2003), "Lingüística social y educación emancipadora en América Latina", en Identidad Educación y Cambio en América Latina, México.

Richards, Nelly. (2002) Género, en: Altamirano, Carlos (director, 2002). "Términos críticos de sociología de la cultura", Buenos Aires, Ed. Paidós.

Sáenz, Moisés. (1993), "México integro". Lima Perú, Imprenta Torres Aguirre.

Safra, Máiz (Coord). (2000), "Identidad y autogobierno en sociedades multiculturales", Barcelona, Ariel.

Sandoval, Eduardo. (2004), "Universidades interculturales. Modelo del indigenismo en la globalización en Educación Indígena. En torno a la interculturalidad", México, UAM-X/CUCHS.

Sartori, Geovanni. (2001), "La sociedad Multiétnica, pluralismo, Multiculturalismo y extranjeros", México, Taurus.

Schmelkes, Silvia. (2004), "Vinculando los caminos a la Educación Superior", México, ANUIES/ Fundación Ford/ UdeG.

Sierra, Zayda. (2004), “Voces Indígenas Universitarias. Expectativas, vivencias y sueños”, Colombia, UNESCO/Universidad de Antioquia.

Solana, Fernando (Comp). (2005), “Educación y desigualdad”, México, SXXI.

Sosa, Maira. (2004), “Análisis curricular en la educación indígena bilingüe-bicultural”, México, UPN.

Suárez, MaH. (2008), “Mayor cobertura educativa, menor exclusión social”: *Milenio*. Diario, Campus Milenio, México, 4 de septiembre de 2008.

Tirzo, Jorge. (2005), “Educación e Interculturalidad. Miradas a la diversidad”, México, UPN.

Tylor, Charles. (1993), “El multiculturalismo y la política del reconocimiento”, México, Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (2005), “Memoria General, Jornada México Centroamérica por la diversidad cultural”, México, UNESCO.

Villaseñor, Guillermo. (2003), “La función social de la educación superior en México”, México, UNAM/UAM.

Warman, Arturo. (2003), “Los indios Mexicanos en el umbral del milenio”, México, Fondo de cultura Económica.

HEMEROGRAFÍA

Alcántara, Armando. (2004), “Educación Superior Intercultural en México”: *Milenio* Diario. Suplemento Universitario. Campus Milenio, 2 de diciembre de 2004.

Bellinghausen, Herman. (2005), “La enseñanza zapatista fomenta el rescate de las tradiciones y la riqueza lingüística”: *La Jornada*. 17 abril de 2005.

Cabrera, Javier. (2002, a), "Universidad Indígena. Un nuevo enfoque educativo": *El Universal*, 03 de abril de 2002.

Cabrera, Javier. (2002, b), " A punto de colapso la universidad indígena": *El Universal*, 29 de octubre del 2002.

De Garay, Adrián. (2008), "La distancia entre los tiempos las instituciones y los tiempos de los jóvenes universitarios": Milenio. Diario. Suplemento Universitario. Campus Milenio jueves 4 de septiembre 2008.

Del Valle, Sonia. (2006), "Abandonan 50% la universidad. Ven rígido y obsoleto sistema universitario": *Reforma*, 14 de agosto de 2006.

Gómez, Laura. (2003), "En el DF, la mayor concentración urbana de indígenas en América Latina": *La Jornada*, 06 de abril de 2003.

León, Gabriel. (2007), "La desigualdad constituye el más grave problema social del país; De la Fuente": *La Jornada*, 23 de mayo de 2007

Medina, Jorge. (2008), "Las universidades públicas deben impulsar un cambio integral en la sociedad: Gil Jiménez": Milenio Diario. Suplemento Universitario. Campus Milenio 04 de septiembre.

Muñoz, Alma. (2006), "México, con bajo porcentaje de matriculados en enseñanza superior": *La Jornada*, 02 de junio de 2006.

Muñoz, Gloria. (2004), "Chiapas la resistencia": *La Jornada*, 19 de septiembre de 2004, p. IV

Navarro, Luís. (2001), "Registra la Educación Atraso Evidente, Sobre Todo en Zonas Indígenas, Declaró Ku Herrera": *Excelsior*, 15 de octubre de 2001

Rodríguez, Roberto en Nurit Martínez. (2007), "Cae inversión educativa en los últimos 9 mese": *El Universal*, 03 de septiembre de 2007.

Ruiz, Sara. (2003), "Reconocen Rezagos entre indígenas": *Reforma*, 19 de junio de 2003.

Rojas, Rosa. (2008), "Reconoce el gobierno de Bolivia la autonomía de cinco pueblos indígenas": *La Jornada*, 13 de abril de 2008.

Romero, Laura. (2005), "50 jóvenes de 16 etnias ya estudian en la UNAM": *Gaceta UNAM*, 25 de abril de 2005.

Ruiz, Sara. (2003), "Reconocen rezago entre los indígenas": *Reforma*, 19 de junio de 2003.

Suárez, Herlinda. (2008), "Mayor cobertura educativa, menor exclusión social", *Milenio Diario*, Suplemento universitario Campus Milenio, 04 de septiembre de 2008

Tapia, Rocío. (2002), "Universidades Indígenas un proyecto con rezagos": *Milenio Diario*, 10 de febrero de 2002.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

Mato, Daniel. (2007), *Interculturalismo y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas* disponible en:

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iesco/nomadas/27/6_mato.pdf

UNAM (2005) Disponible en

http://www.dgi.unam.mx/boletrin/bdboletin/2005_329.html

Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012 Disponible en <http://pnd.presidencia.gob.mx/>

Plan Nacional de Desarrollo 2001- 2006 disponible en

http://pnd.fox.presidencia.gob.mx/pdf/PND_%201-3.pdf

Programa Nacional de Educación 2001- 2006 disponible en

<http://dieumsnh.qfb.umich.mx/PNE0106/>

Programa nacional de Educación 2007- 2012 disponible en

http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/LocalContent/1110/3/prog_sec.pdf

PAPER

Celote, Antolín. (2008), “Enseñanza del Mazahua en la Universidad Intercultural del Estado de México y el verbo ser, ngeje”, paper presentado en la conferencia sobre Lengua y Educación Intercultural.

Schmelkes, Silvia. (2008), “Desigualdad social y exclusión educativa”, paper en el Foro Internacional sobre Inclusión Educativa, Atención a la diversidad y Discriminación.